

Wissinger, Jochen

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

*Zeitschrift für Pädagogik 46 (2000) 6, S. 851-865*



Quellenangabe/ Reference:

Wissinger, Jochen: Rolle und Aufgaben der Schulleitung bei der Qualitätssicherung und -entwicklung von Schulen - In: Zeitschrift für Pädagogik 46 (2000) 6, S. 851-865 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-69279 - DOI: 10.25656/01:6927

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-69279>

<https://doi.org/10.25656/01:6927>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# **BELTZ**

<http://www.beltz.de>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.  
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.  
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

# Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 46 – Heft 6 – November/Dezember 2000

## *Essay*

- 795 ROLAND REICHENBACH  
„Es gibt Dinge, über die man sich einigen kann, und wichtige Dinge.“  
Zur pädagogischen Bedeutung des Dissenses

## *Thema: Qualitätsdiskussion im Bildungsbereich*

- 809 EWALD TERHART  
Qualität und Qualitätssicherung im Schulsystem.  
Hintergründe – Konzepte – Probleme
- 831 WERNER NÜSSLE  
Qualität für wen? Zur Angemessenheit des Kundenbegriffs in  
der Sozialen Arbeit
- 851 JOCHEN WISSINGER  
Rolle und Aufgaben der Schulleitung bei der Qualitätssicherung  
und -entwicklung von Schulen

## *Diskussion*

- 867 ELIYAHU ROSENOW  
„Nietzsche als Erzieher“ kontra „Nietzsche in der Pädagogik?“  
Ein Vergleich der anglo-amerikanischen und der deutschen Nietzsche-  
Interpretationen am Vorabend des 21. Jahrhunderts
- 881 IRINA MCHITARJAN  
John Dewey und die pädagogische Entwicklung in Rußland vor 1930.  
Bericht über eine vergessene Rezeption
- 905 HEINZ-ELMAR TENORTH  
„Vom Menschen“ – Historische, pädagogische und andere  
Perspektiven einer „Anthropologie“ der Erziehung.  
Eine Sammelbesprechung neuerer Literatur

## *Besprechungen*

- 927 ROLAND REICHENBACH  
*Anton Hügli: Philosophie und Pädagogik*
- 931 HENNING RÖHR  
*Norbert Ricken: Subjektivität und Kontingenz.  
Markierungen im pädagogischen Diskurs*
- 934 WOLFGANG GRÄBER  
*Werner Kutschmann: Naturwissenschaft und Bildung.  
Der Streit der „Zwei Kulturen“*
- 937 PETER DUDEK  
*Wolfgang Schröer: Sozialpädagogik und die soziale Frage.  
Der Mensch im Zeitalter des Kapitalismus um 1900*
- 939 HANNS PETILLON  
*Georg Stöckli: Eltern, Kinder und das andere Geschlecht.  
Selbstwerdung in sozialen Beziehungen*
- 942 URS MOSER  
*Karl-Heinz Arnold: Fairneß bei Schulsystemvergleichen. Diagnostische  
Konsequenzen von Schulleistungsstudien für die unterrichtliche  
Leistungsbewertung und binnenschulische Evaluation*

## *Dokumentation*

- 945 Pädagogische Neuerscheinungen

## *Content*

### *Essay*

- 795 ROLAND REICHENBACH  
“There are things that are open to discussion and important things.”  
On the pedagogical significance of disagreement

### *Topic: The debate on quality in the educational sector*

- 809 EWALD TERHART  
Quality and Quality Maintenance within the School System:  
Background – Concepts – Problems
- 831 WERNER NÜSSLE  
Quality for Whom? On the adequacy of the concept of the customer  
in social work
- 851 JOCHEN WISSINGER  
Roles and Tasks of Principals in the Maintenance and Development  
of the Quality of Schools

### *Discussion*

- 867 ELIYAHU ROSENOW  
“Nietzsche as Educator” versus “Nietzsche in Pedagogics?”  
A comparison of Anglo-American and German readings of Nietzsche  
at the dawning of the 21st century
- 881 IRINA MCHITARJAN  
John Dewey and the Pedagogical Development in Russia before 1930.  
A report on a forgotten reception
- 905 HEINZ-ELMAR TENORTH  
“Of Man” – Historical, Pedagogical and other Perspectives of an “An-  
thropology” of Education.  
A comprehensive review of recent literature
- 927 BOOK REVIEWS
- 945 NEW BOOKS

# Zeitschrift für Pädagogik

## Beltz Verlag, Weinheim und Basel

*Anschriften der Redaktion:* Prof. Dr. Dietrich Benner (*geschäftsführend*), Humboldt-Universität zu Berlin, FB Erziehungswissenschaft, Institut für Allg. Pädagogik, Unter den Linden 6, 10099 Berlin (Tel.: 030/2093-4091), Telefax: 030/2093-4047. Prof. Dr. Andreas Krapp, Universität der BW München, Fakultät für Sozialwissenschaften, Institut für Erziehungswissenschaft und Päd. Psychologie, Werner-Heisenberg-Weg 39, 85577 Neubiberg. Prof. Dr. Jürgen Oelkers, Universität Zürich, Pädagogisches Institut, Gloriastr. 18a, CH-8006 Zürich. Prof. Dr. Ewald Terhart, Institut für Pädagogik, Ruhr-Universität Bochum, 44780 Bochum. Prof. Dr. Reinhard Fatke (*Besprechungen*), Universität Zürich, Pädagogisches Institut, Gloriastr. 18a, CH-8006 Zürich (Tel.: 0041-1/6342761/63). Redaktionsassistent: PD Dr. Karl Franz Göstemeyer, Humboldt-Universität zu Berlin, Philosophische Fakultät IV, Institut für Allg. Pädagogik, Unter den Linden 6, 10099 Berlin (Tel.: 030/2093-4001).

Manuskripte werden auf Diskette und in einem dreifachen Ausdruck an die geschäftsführenden Herausgeber erbeten. Hinweise zur äußeren Form der Manuskripte finden sich auf den Seiten VII–VIII in Heft 1/2000 und können bei der Schriftleitung angefordert werden. Die „Zeitschrift für Pädagogik“ erscheint zweimonatlich (zusätzlich jährlich 1 bis 2 Beihefte) im Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG. Bibliographische Abkürzung: Z.f.Päd. Bezugsgebühren für das Jahresabonnement DM 144,- + Versandkosten. Inland DM 8,40, europ. Ausland DM 18,-, Preise für außereurop. Ausland und besondere Versendungsformen auf Anfrage. Ermäßigter Preis für Studenten DM 98,- + Versandkosten. Vorzugsangebot zum Kennenlernen DM 30,- (2 Hefte, portofrei). Preis des Einzelheftes DM 36,-, bei Bezug durch den Verlag zuzüglich Versandkosten. Zahlungen bitte erst nach Erhalt der Rechnung.

### *Ankündigungen*

*Prof. Dr. Fritz-Peter Hager Stiftung:* Der im Oktober 1997 verstorbene Ordinarius für Historisch-systematische Pädagogik am Pädagogischen Institut der Universität Zürich, Prof. Dr. Fritz-Peter Hager, hat testamentarisch verfügt, daß sein gesamter Nachlaß in eine gemeinnützige Stiftung übertragen werde. Die Zinsen aus dem Stiftungsvermögen sollen zur Finanzierung der Drucklegung von Publikationen aus den Gebieten der Geschichte und Systematik der Philosophie und der Pädagogik verwendet werden. Diese Stiftung ist im Juli 2000 mit Sitz in Zürich errichtet worden. Dem Stiftungszweck entsprechende Anträge auf Druckkostenzuschüsse können eingereicht werden beim Stiftungsratspräsidenten: Prof. Dr. Reinhard Fatke, Universität Zürich, Pädagogisches Institut, Gloriastrasse 18a, CH-8006 Zürich.

ISSN 0044-3247

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

## *Zusammenfassung*

Der vorliegende Beitrag geht davon aus, daß sich die im Titel enthaltene Frage nach Rolle und Aufgaben der Schulleitung bei der Qualitätssicherung und -entwicklung von Schulen wissenschaftlich nur mit Blick auf zwei Diskurse bearbeiten läßt: den Schulqualitäts- und den Schulautonomiediskurs. Auf der Basis der internationalen Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung werden mit „instructional leadership-role“ und „transformational leadership-role“ zwei zentrale Konzepte von Schulleitung dargestellt und diskutiert, die die gestellte Frage zu beantworten erlauben und im Übergang von dem einen Konzept zum anderen einen Wandel in der Vorstellung von Rolle und Aufgaben der Schulleitung erkennen lassen.

## *1. Einleitung*

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

Bildungs- sowie berufs- bzw. verbandspolitisch angetrieben ist die Beschäftigung mit Rolle und Aufgaben der Schulleitung durch die Diskussion um Schulreform und Schulentwicklung sowie die Frage der Rekrutierung und Qualifizierung von Schulleiterinnen und Schulleitern (vgl. WISSINGER 1996; WINTERHAGER-SCHMID 1997), die den Blick auf Schule in den vergangenen zehn Jahren auch in Deutschland beherrscht (für die USA vgl. z.B. BACHARACH 1990). Einen mehr oder weniger systematisierten Zugang zur Diskussion eröffnen zwei Diskurse – der Schulqualitätsdiskurs und der Autonomiediskurs.

Die Beantwortung der Frage nach Rolle und Aufgaben der Schulleitung bei der Qualitätssicherung und -entwicklung ist in zweierlei Weise zu bearbeiten. Zum einen ist das Schulrecht, sind Verordnungen und Erlasse eines Bundeslandes zu sichten, da Rolle und Aufgaben der Schulleitung in Deutschland durch den rechtlichen Rahmen bestimmt sind (vgl. WISSINGER 1996). Auf diesen Zugang wird hier aus Platzgründen verzichtet. Zum anderen eröffnet neben dem normativ-rechtlichen Zugang die empirische Schulforschung in ihrer ganzen Breite Zugänge zu Antworten auf die gestellte Frage, die nur dadurch gefunden werden können, daß die Schulleitungsfunktion in ein Verhältnis gesetzt

wird zu den definierten Aufgaben und Verantwortlichkeiten der Institution Schule generell sowie zu den Strukturen, Ressourcen und Anforderungen einer konkreten Schule. Denn woher sonst kommen die Kriterien, die darüber zu entscheiden erlauben, daß Rolle und Aufgaben der Schulleitung bei der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung so und nicht anders zu bestimmen sind, und die die Notwendigkeit und Wirksamkeit schulischen Leitungshandelns überprüfbar machen? Auch sind Schulleiterinnen und Schulleiter selbst daraufhin zu befragen, worin sie ihre Rolle sehen, wird ihnen doch auf der Basis der Annahme, daß sie selbst im Hinblick auf die Bildungsqualität der Schule *die* entscheidende Einflußgröße darstellen, erhöhte Verantwortung zugesprochen (vgl. MURPHY/BECK 1994).

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

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

Wenn man auf die Schulleitung als Untersuchungsgegenstand fokussiert (vgl. WISSINGER 1994, 1996), dann kommt man nicht umhin, sich der entsprechenden Forschungstradition des anglo-amerikanischen Sprachraums zuzuwenden (vgl. LENZ 1991; STEFFENS 1991),<sup>1</sup> d.h. der Schulentwicklungsforschung einerseits (vgl. im Überblick REYNOLDS/SAMMONS/STOLL/BARBER/HILLMAN 1996; SCHEERENS/CREEMERS 1996; STRINGFIELD/HERMAN 1996; TOWNSEND 1996) und dem *school administration research* andererseits (vgl. OGAWA 1995; LEITHWOOD/CHAPMAN/CORSON/HALLINGER/HART 1996). Im Rahmen dieser beiden Forschungsrichtungen sind unterschiedliche theoretische und methodische Perspektiven anzutreffen: lernpsychologische, organisations- und führungstheoretische oder politikwissenschaftliche. Unter der Voraussetzung, daß sich mit Hilfe des sog. Bildungsproduktionsmodells drei Dimensionen von Schulqualität unterscheiden lassen, die Input-Dimension, die Output-Dimension sowie die Prozeß-Dimension (vgl. ACKERMANN/WISSINGER 1998, S. 4ff.), heben die genannten theoretischen und methodischen Zugänge auf unterschiedliche Dimensionen einer die Qualität des schulischen Gesamtsystems wie der Einzelschule betreffenden Diagnose, Sicherung und Entwicklung ab.

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

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

für die Beantwortung auch der Frage nach Rolle und Aufgaben der Schulleitung von nicht hintergehbbarer Bedeutung ist. Denn es war der COLEMAN-Report, der Anfang der 60er Jahre in den USA ein Bildungsdefizit in den Kulturtechniken bei Kindern und Jugendlichen feststellte und mit der berühmt gewordenen, provokanten Schlußfolgerung „schools don't make a difference“ den Impuls gab für die Ausdifferenzierung des *school effectiveness research*, dessen Ergebnisse klar ausweisen, daß sehr wohl ein Unterschied zwischen Schulen derselben Schulart besteht (vgl. CREEMERS 1994).<sup>2</sup> Diese Gegenbewegung zum COLEMAN-Report, die die Schulforschung des anglo-amerikanischen Sprachraums kennzeichnet, ist in Deutschland lange Zeit vor allem mit den Studien von W.B. BROOKOVER/L.W. LEZOTTE (1979) sowie von M. RUTTER/B. MAUGHAN/P. MORTIMORE/J. OUSTON (1979) identifiziert worden. Sie hat bis zum heutigen Tage eine mittlerweile unüberschaubare Vielzahl nicht nur US-amerikanischer, sondern internationaler Untersuchungen zur Wirksamkeit der Schule, d.h. zu den Bedingungen für eine erfolgreiche schulische Arbeit und ihrer Entwicklung nach sich gezogen, ohne daß, wie die alljährlichen Tagungen des „International Congress for School Effectiveness and School Improvement (ICSEI)“<sup>3</sup> nebst gleichnamiger Fachzeitschrift überzeugend dokumentieren, ein Ende abzusehen wäre.

Die Relevanz dieser Forschung für die hier zu bearbeitende Fragestellung ergibt sich nicht aus ihrer quantitativen Größe und Ausdifferenzierung, sondern aus dem Bemühen, *die lern- und unterrichtstheoretische Perspektive mit der bildungs- und schultheoretischen zu verbinden*. Die Frage nach der Wirkung von Schule, die auf die Qualität des Unterrichts und des Lehrerhandelns abstellt und eigentlich die Sicherung schulischer Qualität auf den Unterricht fokussiert, verbindet sich hier mit der Frage nach dem schulischen Rahmen in seiner Wirkung auf das Unterrichten und die Fähigkeit jeder schulischen Handlungseinheit, sich zu entwickeln. Schulqualitätssicherung und Schulqualitätsentwicklung stehen also nicht mehr nur für Unterrichtsmanagement und Professionalisierung des Lehrerhandelns, sondern zugleich für schulisches Management, das die Rolle, den Aufgaben- und Verantwortungsbereich sowie die Qualifikation der Schulleitung berührt.

Wie auch immer die theoretische Fundierung, die methodische Arbeitsweise oder die Ergebnisse zu beurteilen sind, die anglo-amerikanische Schulwirkungsforschung hilft dabei, angesichts vielschichtiger öffentlicher wie fachöffentlicher Kritik an der Bildungsqualität nachwachsender Generationen wie an der Schule, ihrer Organisation, Professionalität und pädagogischen Wirksamkeit die Aufmerksamkeit zu schärfen. Unter dem Druck der *school improvement*-Bewegung – Schulwirkungsforschung und Praxis der Schulentwicklung

- 2 Siehe den gegenüber der Rezeption der anglo-amerikanischen Schulwirkungsforschung kritischen Beitrag von H. DITTON/L. KRECKER (1995). Auf der Grundlage einer Analyse von Daten aus Schuluntersuchungen in Rheinland-Pfalz aus dem Jahre 1980 arbeiten sie die *Schulart* als durchgängig relevanten und überwiegend hochbedeutsamen Faktor, hinsichtlich insbesondere der Schülerleistungen heraus (vgl. ebd., S. 513). „Dieses bundesdeutsche Spezifikum wird bei der Rezeption der prominenten ausländischen (amerikanischen und britischen) Untersuchungen gern übersehen“ (ebd., S. 513). Statt einer Orientierung auf die Schule fordern sie die Schulklasse als Untersuchungseinheit.
- 3 Zur deutschen Diskussion um Schulqualität vgl. K. AURIN (1991); U. STEFFENS/T. BARGEL (1993); K.-J. TILLMANN (1994); H. DITTON/L. KRECKER (1995).



gehen, was die Wissenbasis betrifft, nicht unbedingt Hand in Hand (vgl. dazu REYNOLDS/SAMMONS/STOLL/BARBER/HILLMAN 1996, S. 143) – hat sie sich zum Teil zur Schulentwicklungsforschung gewandelt. Vom Zugriff her beschäftigt sie sich mit der Lehr- und Lernqualität im Unterricht. Dabei verfolgt sie einen praxisbezogenen, optimistischen Ansatz, was die Möglichkeiten intentionaler Erziehung im Unterschied zu funktionaler Erziehung oder unbewußten und ungeplanten Prozessen (Sozialisation) betrifft. Im Unterschied zur Unterrichtsforschung, die ihr Augenmerk auf die Untersuchung von Lehr- und Lernprozessen konzentriert, nimmt sie die Schule als Ganzes in Augenschein, wobei die Schule als Ganzes durch den Schulleiter, dessen Rolle und Aufgabe repräsentiert ist.

Methodisch verfährt die Schulwirkungsforschung ähnlich wie die Unterrichtsforschung, die in einem „Rückschlußverfahren nach den empirisch verifizierbaren Kennzeichen besonders guter Schulen (fragt). ‚Gute Schulen‘ sind dabei per definitionem solche, deren Schüler die höchsten Lernleistungen erbringen!“ (TERHART 1989, S. 84; vgl. SCHEERENS 1992). In ihrer fünfzehn Jahre und länger währenden Tradition hat die Schulwirkungsforschung relativ stabile Faktoren herausgearbeitet, die effektive Schulen kennzeichnen. Sie weisen einen Zusammenhang zwischen Faktoren auf der Lenkungsebene und der Klassenebene nach. Auf der Grundlage von Studien aus verschiedenen Ländern kann eine Auswahl von acht Merkmalen genannt werden (vgl. MORTIMORE 1993, S. 300ff.):

#### *Merkmale effektiver Schulen<sup>4</sup>*

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

Auf die einzelnen Faktoren soll hier nicht eingegangen werden, sind sie doch hinlänglich bekannt (vgl. z.B. WEISS 1985; BAUMERT 1989; STEFFENS 1991). Es soll der Hinweis darauf genügen, daß „eine starke positive Schulleitung“ zu den stabilen Faktoren zählt, die generiert wurden und Anlaß dazu waren, die Führungsrolle der Schulleitung innerhalb der Organisationsstruktur in ihrer Bedeutung für die Entwicklung und Sicherung der Wirksamkeit einer Schule immer wieder zu betonen (vgl. GLASMAN/HECK 1992; dazu kritisch McMAHON 1986). Im Hinblick auf die Frage, wie Schulleiterinnen bzw. Schulleiter eine einflußreiche Rolle bei der Entwicklung und Sicherung der Wirksamkeit ihrer Schule spielen könnten, nennen frühe Studien der Wirksamkeitsforschung mehrere Merkmale pädagogisch einflußreicher Schulleiter bzw. Schulleiterin-

nen. Effektive Schulleiter sind demzufolge Leistungszielen verpflichtet, sie schaffen ein Klima hoher Erwartungen in die Lernfortschritte der Schüler, sie verteilen notwendige Ressourcen, sie sind charakterstark und dynamisch, sie schaffen eine stabile Lernumgebung mit klarem Akzent auf Disziplin, sie betonen die Anleitung der Schüler als eine wichtige Zielvorstellung pädagogischen Handelns, sie bevorzugen unterrichtsbezogene Aktivitäten gegenüber solchen des täglichen Ablaufmanagements bzw. der Verwaltung (vgl. GLASMAN/HECK 1992, S. 7f.). Dieses Bild vor Augen wird die Schulleiterin bzw. der Schulleiter als die mit Leitungs- und Verwaltungsaufgaben befaßte Person verantwortlich gesehen für die Kommunikation von Zielen wie auch einer Vision, sie wird verantwortlich gesehen für die Gestaltung des Schulklimas und der Schulkultur und schließlich für die Organisation und Gewährleistung des Unterrichts.

Erst vor dem Hintergrund einer Schulwirkungsforschung,<sup>5</sup> die in dieser Weise die Funktion und Bedeutung der Schulleitung betont, ist ein in der Diskussion zentrales Konzept zu verstehen, das sich als *instructional leadership role* etabliert hat. Dieses Konzept betont den Aspekt der Führung im schulischen Geschehen und macht Aussagen zur Rolle und zu Aufgaben der Schulleitung (vgl. z.B. EDMONDS 1979, 1982; BOSSERT u.a. 1982; LEITWOOD/MONTGOMERY 1982; HALLINGER/MURPHY 1985, 1987; GREENFIELD 1987; HECK/MARCOULIDES/LANG 1991).

Was der frühen Schulwirkungsforschung klar zu sein schien – daß nämlich die Schulleitung qua Funktion, insbesondere durch eine auf Unterrichtssteuerung (und nicht auf Verwaltung) bezogene Interpretation und Ausgestaltung der Vorgesetztenrolle einen unübersehbaren und unverzichtbaren Beitrag zur Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung einer Schule leistet – wird dort, wo sie sich zur Schulentwicklungsforschung wandelt, zum Untersuchungsgegenstand. Ausgangspunkt ist die Frage, wie Schulleiterinnen bzw. Schulleiter die ihnen angetragene Führungsrolle ausgestalten und dadurch zur Entwicklung und Sicherung der Bildungsqualität beitragen. Führung heißt „pädagogische Führung“;<sup>6</sup> sie „umfaßt solche Politiken und Praktiken des Schulleiters oder anderer Führungskräfte in der Schule, die das pädagogische Programm und die schulische Lernumgebung für Schüler und Lehrer gestalten“ (HALLINGER/TARASEINA/MILLER 1994, S. 326). Im Rahmen dieses Konzeptes fallen der Schulleitung *zwei Aufgaben* zu: erstens die Verbesserung der Schülerleistungen als Zielpunkt schulischen Handelns und als Antwort auf spezifische soziale und ethnische Kontexte des Lehrens und Lernens, zweitens die Implementation bildungspolitischer und/oder mikropolitischer Reformen in der Schule als Antwort auf Anforderungen einer sich tiefgreifend verändernden schulischen Umwelt einerseits, als Antwort auf eine als neuordnungsbedürftig angesehene schulische Organisation andererseits.

Der Ursprung dieses Ansatzes in der Schulwirkungsforschung, wie sie oben

5 Interessant ist in diesem Zusammenhang, daß die Herausstellung der Schulleitung und die Betonung der Führung kein Resultat der Schulleitungsforschung im engen Sinne ist, sondern Untersuchungen zuzuschreiben ist, die sich mit der Wirksamkeit von Schule, mit der Implementation von Veränderung sowie mit Programmverbesserung beschäftigen (vgl. HALLINGER/TARASEINA/MILLER 1994, S. 329).

6 Vgl. dazu kritisch J. WISSINGER (1997). Ich übersetze hier „instructional leadership“ mit pädagogischer Führung.

skizziert wurde, hat lange mit sich gebracht, daß sich das Verständnis der *instructional leadership role* auf die erste der beiden Aufgaben, also die Verbesserung der Schülerleistungen, konzentrierte und darüber die Frage der Durchsetzung und Ausführung, die Schule als Ganze erfassende Reformen, vernachlässigte. Dahinter stand gerade zu Anfang die Vorstellung, daß der Schulleiter bzw. die Schulleiterin als Inkarnation der Schule als Ganzes direkt in den Unterricht wirken würde und damit auf die Lernergebnisse der Schüler Einfluß nehmen könnte. Es entstand ein Bild von der Rolle und den Aufgaben der Schulleitung, das bei J. LENZ (1991, S. 55f.) sehr plastisch beschrieben ist:

*„Die Schulleiterposition entwickelt sich aus der ‚head teacher‘ Rolle: der Schulleiter als ‚instructional leader‘, als pädagogisch Führender. Die Forderung an den Schulleiter, als ‚instructional leader‘ den Unterricht und die Erziehung zu prägen und zu gestalten, ist bis heute das wichtigste Element in der Rolle des Schulleiters. ... Der Schulleiter als ‚instructional leader‘ verbringt den größten Teil seines Tages mit Anweisungen zur Verbesserung des Unterrichts, Überwachung seiner Anweisungen einschl. Klassenbeobachtungen, Bewertung und Weiterbildung der Lehrer. Der Schulleiter hilft jedem Lehrer bei der Festlegung der Lernziele und Planung von Aktivitäten. Einmal im Jahr wird mit jedem Lehrer über seine Stärken und Schwächen gesprochen, um den Lehrer optimal zu fördern und zu beruflicher Weiterbildung zu ermutigen. Außerdem hilft der Schulleiter dem Lehrer, Material zum Curriculum auszuwählen, Tests zu entwickeln, Bewertungsinstrumente einzusetzen, Kontakt zu den Eltern zu finden und Ordnung und Disziplin in der Schule herzustellen.“*

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

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

- 1) Seit Ende der 80er Jahre zeichnet sich ein Trend in der Forschung ab, der die Annahme eines kausalen Zusammenhangs zwischen *instructional leadership* und *school achievement* theorie- und methodenkritisch sieht und eine Abkehr von univariaten Analysen fordert (vgl. HECK/MARCOULIDES/LANG 1991, S. 116). Zur Gruppe der Kritiker gehört z.B. W. VAN DE GRIFF, der in einer Sekundäranalyse der Frage einer kausalen Beziehung zwischen päd-

agogischer Führung und Schülerleistung in der Elementarerziehung nachgeht, also die Annahme überprüft, daß sich pädagogische Führung durch das Lehrerverhalten hindurch auf die Lernleistung des Schülers auswirkt (vgl. VAN DE GRIFT 1990, S. 31). Er kommt zu dem Ergebnis, daß eine Kausalbeziehung nicht nachgewiesen werden kann, ein indirekter Zusammenhang gleichwohl unterstellt werden darf (vgl. ebd., S. 38ff.).

- 2) Es bestand und besteht im anglo-amerikanischen Raum wie auch in Deutschland ein Widerspruch zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Tätigkeitsanalysen der Schulleiterforschung konnten z.B. zeigen, daß die Unterrichtsbeobachtung und Unterrichtsbeurteilung als denkbares, in Deutschland rechtlich vorgesehenes Instrument der Einflußnahme auf die Qualität des Unterrichts des einzelnen Lehrers nur geringen Anteil an der geleisteten Arbeit und an der Arbeitszeit von Schulleiterinnen und Schulleitern hat (vgl. MORRIS/CROWSON/PORTER-GEHRIE/HURWITZ Jr. 1984, S. 74; vgl. auch KRÜGER 1983). Skandinavische, multidimensionale Untersuchungen unterstreichen dieses Ergebnis, wie G. HULTMAN in seiner vergleichenden Analyse herausfindet. Er kommt u.a. zu dem Schluß, „that (1) a considerable amount of school administrators' work is spent on administration and conferences (40–50 %), (2) they spend much time on personal contacts (internal and external) and in social pleasantries, (3) administrative work does not include attention to issues directly related to teaching and learning (instructional leadership)“ (HULTMAN 1989, S. 136). Die deutsche Situation betreffend habe ich an anderer Stelle ausgeführt, daß Schulleiterinnen und Schulleiter selbst je nach Schulform und Schulgröße bis zu hundert Prozent Unterricht erteilen – was ihrer rechtlich verankerten *Doppelrolle* als Lehrer und Schulleiter an „ihrer“ Schule entspricht – und sozusagen nebenher mit vielfältigen konkreten Aufgaben beschäftigt sind, die organisatorischen Charakter haben, die das Personal betreffen sowie die Schülerverwaltung, die Öffentlichkeitsarbeit, den Haushalt und die Finanzen, die Sachverwaltung und die Beschaffung (vgl. WISSINGER 1996, S. 88ff.; auch EURYDICE 1996).
- 3) Eine Relativierung der auf eine kausale Beziehung zwischen Schulleitungshandeln und Schülerleistung orientierenden Vorstellung von *instructional leadership* geht von den Impulsen der Improvement- oder Implementationsforschung aus, die sich mit der Durchsetzung und Ausführung bildungspolitischer Reformen oder der Einführung von Innovationen beschäftigt. Erst die Implementationsforschung fragt angesichts des grundlegenden Problems der Schulwirkungsforschung, daß sie über Charakteristika guter Schulen mehr weiß als darüber, wie man Schulen zu wirksamen Einheiten macht (vgl. TOWNSEND 1993, S. 3; vgl. auch REYNOLDS u.a. 1996), in welcher Weise die Schulleitung auf Inhalt und Entwicklung eines pädagogischen Programms sowie auf die Gestaltung einer Lernumgebung für Schüler und Lehrer Einfluß nimmt (vgl. HALLINGER/TARASEINA/MILLER 1994, S. 326). Die Erkenntnis, daß eine Schulleitung immer nur indirekt Wirkung ausüben kann, führt zu der Konsequenz, daß die Beziehung zwischen Schulleitung und Kollegium (wie auch zwischen Schulleitung und einzelnen Lehrkräften) unter dem Gesichtspunkt von Arbeitszufriedenheit und Arbeitsplatzgestaltung thematisiert wird (vgl. z.B. ROSENBLUM/LOUIS/ROSSMILLER 1994).

Eine in diesem Sinne kulturvergleichend arbeitende Richtung in der Schulentwicklungsforschung, die beide Dimensionen der *instructional leadership role* berücksichtigt, ja im Zusammenhang sieht und der Frage nachgeht, wie Schulleiter und Schulleiterinnen die Rolle des pädagogischen Führers ausgestalten, hat drei Dimensionen der *instructional leadership role* – im Sinne von Beschreibungskategorien – generiert, die verschiedene, die beiden Aspekte der Rolle konkretisierende Aufgaben zu unterscheiden und zu organisieren erlauben (vgl. HALLINGER/TARASEINA/MILLER 1994, S. 310):

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

Eine amerikanische Untersuchung von BRADLEY, die mit diesen Beschreibungskategorien arbeitet und auf einer Befragung von Lehrerinnen und Lehrern beruht, kommt zu dem Ergebnis, daß amerikanische Schulleiterinnen bzw. Schulleiter dazu tendieren, die dritte Dimension zu betonen, d.h. ihrer Rolle dadurch Ausdruck verleihen, daß sie ein positives Lernklima für Lehrer wie Schüler zu fördern suchen. Interessanterweise geht diese Akzentuierung auf Kosten der Bedeutung der zweiten Dimension: des Unterrichtsmanagements (vgl. HALLINGER/TARASEINA/MILLER 1994).

Im Rahmen eines kulturellen Vergleichs wäre zu untersuchen, wohin deutsche Schulleiter und Schulleiterinnen heute tendieren, vermittelt doch z.B. die Politik der Arbeitsgemeinschaft der Schulleiterverbände Deutschlands (vgl. ASD 1999) den Eindruck, daß sie dabei sind, einen Wandel im Rollenverständnis zu vollziehen, ein Aspekt, der unter dem Gesichtspunkt der Entwicklung und Sicherung von Schulqualität als *conditio sine qua non* angesehen wird (vgl. ROSENBLUM/LOUIS/ROSSMILLER 1994).

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

Schulleiterinnen und Schulleiter in Deutschland sind, wie bereits angemerkt, nicht nur Vorgesetzte, sondern in erster Linie Lehrkraft an ihrer Schule. Dieser Akzentuierung entsprechend sind sie qualifiziert und haben eine Affinität zu Rolle und Aufgaben einer pädagogischen Führung, wie sie in der *instructional leadership role* konzipiert ist (vgl. WISSINGER 1996). Neue, das Verständnis von

Rolle und Aufgaben der Schulleitung bei der Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung tiefgreifend verändernde Impulse kommen aus der Forderung nach Schulentwicklung, wie sie im Rahmen des sog. Schulautonomiediskurses national wie international diskutiert werden (vgl. ALTRICHTER 1992; DE LORENT/ZIMDAHL 1993; DASCHNER/ROLFF/STRYCK 1995; AHRENS 1996; DÖBERT/GEISSLER 1997; AVENARIUS/BAUMERT/DÖBERT/FÜSSEL 1998) und seit Mitte der neunziger Jahre ihren Niederschlag in mehr oder weniger weitreichenden Vorstellungen wie Maßnahmen zur Reform der Bildungsverwaltungen in Deutschland haben. Aus der Sicht von Bildungspolitik und Bildungsverwaltung sind vier Entwicklungsschwerpunkte zu nennen, die „Schlüsselfunktion für die Gesamtentwicklung“ haben (BROCKMEYER 1998, S. 123):

- „die inhaltliche und methodische Veränderung der Lernprozesse in den Schulen vor dem Hintergrund eines veränderten Bildungsbegriffs und eines veränderten Leitbildes für Unterricht und Erziehung“;
- „die funktionale und organisatorische Neuordnung des Steuerungs- und Verantwortungssystems für die Qualitätssicherung in den Schulen“;
- „die Befähigung der Einzelschulen, Selbstgestaltung und Selbstverantwortung im Rahmen der allgemeinen Leistungspflichten zu realisieren“;
- „die Entwicklung von ‚schulverträglichen‘ Verfahren, Schule ‚in Bewegung‘ zu setzen, sich als lernende Organisation bzw. innovative Schulen zu verstehen und entsprechend zu handeln.“

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

Die Forderung nach Neuordnung des Verhältnisses zwischen Staat und Schule, die sich nun staatlicherseits mit dem Ziel verbindet, die Eigenverantwortung der Einzelschule im Hinblick auf Qualitätsentwicklung und -sicherung zu stärken, hat ihre Wurzeln in unterschiedlichen Wissenschaftsdisziplinen – der Ökonomie, der Pädagogik, der Politikwissenschaft, der Rechtswissenschaft, der Soziologie und der Verwaltungswissenschaft –, deren Zielvorstellungen vielfältig und widersprüchlich sind (vgl. WEISHAUP/WEISS 1997, S. 27ff.). Vor diesem Hintergrund hebt Eigenverantwortung auf vier Ebenen schul- und unterrichtsbezogener Entscheidungen ab: die Ebene pädagogischer Entscheidungen sowie die Ebenen die Organisation, das Personal und die Finanzen betreffender Entscheidungen (vgl. DÖBERT 1997, S. 127). In seiner radikalen Form sieht der Autonomiediskurs vor (TIMMERMANN 1998, S. 215), daß Schulen „über folgende Handlungsparameter selbst entscheiden:

- über Größe bzw. Kapazität,
- über ihre Zügigkeit,
- über die Größe ihrer Klassen,
- über Menge und Art der zu beschaffenden Sachmittel,
- über Menge, Struktur und Qualifikation des einzustellenden Personals,
- über die schulischen Investitionen,
- über das Schulprogramm, über das Schulprofil und die Ziele der Schule,
- über die Unterrichtsorganisation und die Stundenverteilung,
- über die Verteilung der Verfügungs- und Entlastungstunden,
- über die Lehrpläne in den Fächern oder Erfahrungsbereichen,
- über die Strukturierung der Lehr- und Lerninhalte,
- über die Lehr- und Lernformen,
- über die zeitlichen Lehr-Lern-Strukturen,
- über die gewählte Didaktik und Methodik in den Lehr-Lern-Arrangements
- über Public Relation und Schulmarketing u.a.m.“

Ob allerdings Autonomie dieser Reichweite überhaupt wünschenswert ist, und ob nicht erst der Nachweis zu erbringen ist, daß Schulautonomie zur Qualitätsentwicklung und -sicherung beiträgt, ist hier nicht die Frage (vgl. dazu kritisch KRUMM 1997; WEISHAUP/WEISS 1997; KOLBE 1998). Ungeachtet dieser offenen Fragen rückt die an „Autonomie“ orientierte Restrukturierung des Schulwesens ins Zentrum bildungspolitischer Reformen.<sup>7</sup> Dabei handelt es sich um eine Verwaltungsreform, die die *Schulleitungsfunktion* von einer reduzierten Verwaltungs- und Kontrollfunktion hin zu einer „Management- und Führungsfunktion“ (vgl. BROCKMEYER 1998, S. 130f.) verändert und damit der Vorstellung von Rolle und Aufgaben der Schulleitung bei der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung der Institution Schule eine qualitativ neue Richtung gibt – nämlich eine Umorientierung zielbezogenen Denkens und Handelns von der Ebene des Unterrichts auf die Ebene der Schule, von der Ebene personbezogener Führung und Intervention auf die Ebene systembezogener Führung und Prozeßsteuerung.

Restrukturierung, einer der zentralen Begriffe in der Literatur der internationalen Schulentwicklungsforschung steht ungeachtet kultureller Unterschiede, Bildung zu organisieren, für die Vorstellung eines Prozesses der Neuordnung und Ausgestaltung einer Bildungsorganisation, der auf zwei Ebenen abläuft – der Ebene der Planung und Entscheidung und der Ebene der Durchführung – und dabei, die Sicherung der Bildungsqualität zum Ziel, den Anforderungen der Makroökonomie der Schule sowie der Effektivierung und Kontrolle des Mitteleinsatzes genügen soll (vgl. KLEMM 1995).

Die Aufgabe der Programmentwicklung und Evaluation, im Sinne von Ziel und Weg einer vor Ort ansetzenden, die Bildungsqualität sichernden und entwickelnden Steuerung, impliziert eine Restrukturierung nicht nur der Bildungsverwaltung, sondern auch der Einzelschule. Dies ist ein mikropolitische Prozeß (vgl. ALTRICHTER/SALZGEBER 1995), der in seinen Anforderungen an alle Beteiligten, insbesondere an die Schulleitung weit über das hinausgeht, was

7 Im anglo-amerikanischen Sprachraum heißt das Stichwort „school-based management“ oder „site-based management“.

mit der *instructional leadership role* eher naiv gedacht worden war und noch immer gedacht wird – sei es als Restrukturierung auf der Interaktionsebene der Organisation Schule, die sich auf das Rollenverständnis der Schulleitung, auf die innerschulische Entscheidungsfindung, auf die Beziehung zu den Lehrern sowie auf das Selbstmanagement der Schulleiter und Schulleiterinnen (Wissen und Zeit) bezieht (vgl. ROSENBLUM/LOUIS/ROSSMILLER 1994), sei es in der Ratgeberliteratur reduziert auf einen Führungsstil, der als *transformational leadership* kommuniziert wird. Denn im Prozeß der Restrukturierung der Organisation Schule geht es um nichts geringeres als um die innere Neugliederung der Schule, um die Veränderung der Aufbau- und Ablauforganisation im Rahmen einer historisch gewachsenen Organisationskultur.

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

Um es zusammenzufassen: Die Verkoppelung von Schul- und Verwaltungsreform drängt Schulleiterinnen bzw. Schulleiter im Prozeß der Restrukturierung in eine Schlüsselfunktion, die theoretisch der der Schule übergeordneten Verwaltungs- und Entscheidungsebene zufiele und in der undankbaren Rolle des Schulrats eine Vorläufer-Rolle hat. In der Kultur der Semi-Professionals, die keine Managementstruktur kennt, sind Schulleiterinnen bzw. Schulleiter allein auf Methoden indirekter, das soziale Klima und die individuelle Befindlichkeit stimulierender Führung angewiesen, um Lehrerinnen und Lehrer eines Kollegiums gegen die Erfahrung und Mechanismen einer in Denken und Handeln egozentrisch und individualisiert strukturierten Organisations- und Arbeitskultur eine Einsicht in die unmittelbare Verantwortung für Qualitätsentwicklung und -sicherung zu vermitteln. Die Forschung wird erst noch zeigen müssen, ob und in welchen Hinsichten school based management die Erwartungen zu erfüllen vermag (vgl. LEITHWOOD/ MENZIES 1998).

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

Beide Konzepte spiegeln den Wandel in der Herangehensweise an die Bear-



beitung der Frage nach Rolle und Aufgaben der Schulleitung bei der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung wider. Auf wissenschaftlicher Seite ist er eingebettet in die Kritik an der mangelnden theoretischen Fundierung jenes einfachen Kausalmodells, wie es der ersten Aufgabenbeschreibung im Konzept der *instructional leadership role* zugrunde liegt, sowie in die Methodenkritik an Untersuchungen pädagogischer Führung durch Schulleiterinnen und Schulleiter. Die Kritik hat zur kontinuierlichen Reflexion methodischer Arbeitsweisen in diesem Feld sowie zu komplexen Modellen und Untersuchungsdesigns geführt (vgl. SCHEERENS 1992; BOSKER/SCHEERENS 1993; CHENG 1993, 1996).

Die methodologische Umorientierung hin zu einer prozeßorientierten Forschung, die mit dem Übergang von der Schulwirkungs- zur Schulentwicklungsforschung einhergeht, beinhaltet in der Analyse wie in Konzepten zur Entwicklung des Leistungspotentials und der Wirksamkeit einer Schule die Abkehr von konkreten Einzelpersonen oder Gruppen als Grundeinheit des Denkens hin zum System, so daß sich die ursprüngliche, traditionelle, die Einzelperson betonende Vorstellung hinsichtlich der Rolle von Schulleiterinnen und Schulleitern relativiert. Schulen und deren Qualität werden vielmehr unter dem Gesichtspunkt betrachtet, in welcher Weise als relevant erkannte Dimensionen miteinander interagieren. Neben der Dimension der Führung werden sechs weitere Dimensionen als relevant erachtet, und es wird davon ausgegangen, daß sie sich alle wechselseitig beeinflussen. Es handelt sich um die Dimensionen Führung, Entscheidungsfindung, Einbeziehung der professionellen Mitglieder der Organisation Schule, Ressourcenverteilung, Ausführung des Lehrplans, Schulumgebung – Klima – Kultur sowie Kommunikation (vgl. TOWNSEND 1993, S. 25ff.).<sup>8</sup> Veränderungen in der einen Dimension einer Schule ziehen Veränderungen in den anderen Dimensionen nach sich. Schulqualität wird als eine Kombination aus Prozessen, Ressourcen und Zielen in Abhängigkeit vom Kontext gesehen, d.h. von den objektiven Bedingungen wie von den subjektiv wahrgenommenen Möglichkeiten, auf die Schulleitungen allerdings nur bedingt Einfluß haben.

## Literatur

- ACKERMANN, H./WISSINGER, J.: Probleme und Anforderungen der Schulentwicklung durch Dezentralisierung und Autonomie. In: H. ACKERMANN/J. WISSINGER (Hrsg.): *Schulqualität managen. Von der Verwaltung der Schule zur Entwicklung von Schulqualität*. Neuwied 1998, S. 1–20.
- AHRENS, J.-R.: Schulautonomie – Zwischenbilanz und Ausblick. In: *Die Deutsche Schule* 88 (1996), S. 10–21.
- ALTRICHTER, H.: Autonomie der Schule als Chance zukunftsorientierter Schulentwicklung. In: *Erziehung und Unterricht* 142 (1992), S. 558–568.
- ALTRICHTER, H./SALZGEBER, ST.: Mikropolitik der Schule. In: H.-G. ROLFF (Hrsg.): *Zukunftsfelder von Schulforschung*. Weinheim 1995, S. 9–40.
- ASD (Arbeitsgemeinschaft der Schulleiterverbände Deutschlands): *Schulleitung in Deutschland. Ein Berufsbild in Entwicklung*. Stuttgart 1999.
- AURIN, K. (Hrsg.): *Gute Schulen – worauf beruht ihre Wirksamkeit?* Bad Heilbrunn/Obb. <sup>2</sup>1991.
- AVENARIUS, H./BAUMERT, J./DÖBERT, H./FLÜSSEL, H.-P. (Hrsg.): *Schule in erweiterter Verantwortung. Positionsbestimmungen aus erziehungswissenschaftlicher, bildungspolitischer und verfassungsrechtlicher Sicht*. Neuwied 1998.
- BACHARACH, S.B. (Hrsg.): *Education reform: Making sense of it all*. Boston (Allyn & Bacon) 1990.

- BAUMERT, J.: Schulleitung in empirischer Forschung. In: H.S. ROSENBUSCH/J. WISSINGER (Hrsg.): Schulleiter zwischen Administration und Innovation. Schulleiter-Handbuch. Bd. 50. Braunschweig 1989, S. 52–63.
- BAUMERT, J./LESCHINSKY, A.: Zur Rolle des Schulleiters. In: *schulmanagement* 17 (1986), S. 18–24.
- BOSKER, R.J./SCHEERENS, J.: Alternative Models of School Effectiveness Put to the Test. Paper presented at the International Congress for School Effectiveness and Improvement January 3–6, 1993, Norrköping/Sweden.
- BOSSERT, S.T./DWYER, D.C./ROWAN, B./LEE, G.V.: The Instructional Management Role of the Principal. In: *Educational Administration Quarterly* 18 (1982), S. 34–64.
- BROCKMEYER, R.: Länderbericht Deutschland. In: *Schulleitung und Schulaufsicht. Neue Rollen und Aufgaben im Schulwesen einer dynamischen und offenen Gesellschaft*. Herausgegeben vom Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten, Innsbruck 1998, S. 119–161.
- BROOKOVER, W.B./LEZOTTE, L.W.: Changes In School Characteristics Coincident With Changes In Student Achievement. ERIC Document Reproduction Service No. ED 181005, East Lansing: Institute for Research on Teaching, Michigan University 1979.
- CHENG, Y.C.: Principal's Leadership as a Critical Factor For School Performance: Evidence From Multi-Levels of Primary Schools. Paper presented at the International Congress for School Effectiveness and Improvement January 3–6, 1993, Norrköping/Sweden.
- CHENG, Y.C.: A School-Based Management Mechanism for School Effectiveness and Development. In: *School Effectiveness and School Improvement* 1 (1996), S. 35–61.
- CREEMERS, B.P.M.: The History, Value and Purpose of School Effectiveness Studies. In: D. REYNOLDS/B.P.M. CREEMERS/P. NESSELRODT/E.C. SCHAEFFER/S. STRINGFIELD/C. TEDDLIE (Hrsg.): *Advances in School Effectiveness Research and Practice*. Oxford (Pergamon) 1994, S. 9–23.
- DASCHNER, P./ROLFF, H.-G./STRYCK, T. (Hrsg.): *Schulautonomie – Chancen und Grenzen. Impulse für die Schulentwicklung*. Weinheim 1995.
- DE LORENT, H.-P./ZIMDAHL, G. (Hrsg.): *Autonomie der Schule*. Hamburg 1993.
- DITTON, H./KRECKER, L.: Qualität von Schule und Unterricht. Empirische Befunde zu Fragestellungen und Aufgaben der Forschung. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 41 (1995), S. 507–529.
- DÖBERT, H.: Deutschland (Schulautonomie in ausgewählten europäischen Staaten). In: H. DÖBERT/G. GEISSLER (Hrsg.): *Schulautonomie in Europa*. Baden-Baden 1997, S. 117–145.
- DÖBERT, H./GEISSLER, G. (Hrsg.): *Schulautonomie in Europa*. Baden-Baden 1997.
- EDMONDS, R.: Effective schools for the urban poor. In: *Educational Leadership* 37 (1979), S. 15–24.
- EDMONDS, R.: Programs of school improvement: An overview. In: *Educational Leadership* 40 (1982), S. 4–11.
- EURYDICE EUROPÄISCHES BILDUNGSINFORMATIONSNETZ: *Schulleiter und Schulleiterinnen in der Europäischen Union*. Brüssel 1996.
- FEND, H.: *Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung*. Weinheim 1998.
- GLASMAN, N. S./HECK, R.H.: The Changing Leadership Role of the Principal: Implications for Principal Assessment. In: *Peabody Journal of Education* 68 (1992), S. 5–24.
- GREENFIELD, W. (Hrsg.): *Instructional Leadership: Concepts, Issues, and Controversies*. Boston (Allyn & Bacon) 1987.
- HALLINGER, PH./MURPHY, J.: Assessing the instructional leadership behavior of principals. In: *Elementary School Journal* 86 (1985), S. 217–248.
- HALLINGER, PH./MURPHY, J.: Assessing and developing principal instructional leadership. In: *Educational Leadership Journal* 45 (1987), S. 54–61.
- HALLINGER, PH./TARASEINA, P./MILLER, J.: Assessing the Instructional Leadership of Secondary School Principals in Thailand. In: *School Effectiveness and School Improvement* 5 (1994), S. 321–348.
- HARGREAVES, D.H./HOPKINS, D.: *The Empowered School: The Management and Practice of Development Planning*. London (Cassel) 1991.
- HECK, R.H./MARKOULIDES, G.A./LANG, P.: Principal Instructional Leadership and School Achievement: The Application of Discriminant Techniques. In: *School Effectiveness and School Improvement* 2 (1991), S. 115–135.
- HECK, R.H./MARKOULIDES, G.A.: School Culture and Performance: Testing the Invariance of an Organizational Model. In: *School Effectiveness and School Improvement* 7 (1996), S. 76–95.
- HOLTAPPELS, H.-J.: *Der Schulleiter – zwischen Anspruch und Wirklichkeit*. Essen 1989.
- Hoy, W.K.: Organizational Climate and Culture: A Conceptual Analysis of the School Workplace. In: *Journal Of Educational And Psychological Consultation* 1 (1990), S. 149–168.

- HULTMAN, G.: The State of the Art of School Administration: A review of facts and theory. In: *Scandinavian Journal of Educational Research* 33 (1989), S. 123–162.
- HUTMACHER, W.: Strategien der Systemsteuerung. Von der Systemexpansion zum Systemumbau. In: *Schulleitung und Schulaufsicht. Neue Rollen und Aufgaben im Schulwesen einer dynamischen und offenen Gesellschaft*. Herausgegeben vom Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten. Innsbruck 1998, S. 49–92.
- KLEMM, K.: Makroökonomie der Schule. In: H.-G. ROLFF (Hrsg.): *Zukunftsfelder von Schulforschung*. Weinheim 1995, S. 63–73.
- KOLBE, F.-U.: Die Verschärfung der Reproduktion sozialer Ungleichheit durch Schule? Auswirkungen der Deregulierung des Schulsystems am Beispiel Englands und der USA. In: J. MANSEL/G. NEUBAUER (Hrsg.): *Armut und soziale Ungleichheit bei Kindern*. Opladen 1998, S. 147–163.
- KRÜGER, R.: Was tut der Rektor? Zum Berufsbild und Selbstverständnis des Schulleiters. In: *Schulmanagement* 14 (1983), S. 32–36.
- KRUMM, V.: Arbeiten Lehrer in autonomen Schulen pädagogisch besser? Einige unzeitgemäße Anmerkungen zur Diskussion über „Schulqualität“, „Schulautonomie“ und „Evaluation“. MS/St. Gallen 1997.
- LEITHWOOD, K./CHAPMAN, J./CORSON, D./HALLINGER, PH./HART, A. (Hrsg.): *International Handbook of Educational Leadership and Administration*. Dordrecht (Kluwer) 1996.
- LEITHWOOD, K./MENZIES, T.: A Review of Research Concerning the Implementation of Site-Based Management. In: *School Effectiveness and School Improvement* 9 (1998), S. 233–285.
- LEITHWOOD, K./MONTGOMERY, D.: The role of the elementary principal in program improvement. In: *Review of Educational Research* 52 (1982), S. 309–339.
- LENZ, J.: *Die Effective School Forschung der USA – ihre Bedeutung für die Führung und Lenkung von Schulen*. Frankfurt a.M. 1991.
- McMAHON, A.: School self review. In: *The Management of Schools. World Yearbook of Education*. New York (Nichols) 1986, S. 100–111.
- MORRIS, V. C./CROWSON, R. L./PORTER-GEHRIE, C./HURWITZ JR., E.: *Principals in Action. The Reality of Managing Schools*. Columbus/Ohio (C. E. Merrill Pub. Co.) 1984.
- MORTIMORE, P.: School Effectiveness and the Management of Effective Learning and Teaching. In: *School Effectiveness and School Improvement* 4 (1993), S. 290–310.
- MURPHY, J.: Transformational Change and the Evolving Role of Principal: Early Empirical Evidence. In: J. MURPHY/K.S. LOUIS (Hrsg.): *Reshaping the Principalsip. Insights from Transformational Reform Efforts*. Thousand Oaks/California (Corwin) 1994, S. 20–53.
- MURPHY, J./BECK, L.G.: Reconstructing the Principalsip: Challenges and Possibilities. In: J. MURPHY/K.S. LOUIS (Hrsg.): *Reshaping the Principalsip. Insights from Transformational Reform Efforts*. Thousand Oaks/California (Corwin) 1994, S. 3–19.
- OGAWA, R.T. (Hrsg.): *Advances in Research and Theories of School Management and Educational Policy*. Vol. 3. Greenwich/Connecticut (Jai) 1995.
- REYNOLDS, D./SAMMONS, P./STOLL, L./BARBER, M./HILLMAN, J.: School Effectiveness and School Improvement in the United Kingdom. In: *School Effectiveness and School Improvement* 7 (1996), S. 133–158.
- ROBERTSON, P.J./BRIGGS, K.L.: Improving Schools Through School-Based Management: An Examination of the Process of Change. In: *School Effectiveness and School Improvement* 9 (1998), S. 28–57.
- ROLFF, H.-G.: Steuerung, Entwicklung und Qualitätssicherung von Schulen durch Evaluation. In: H.-G. ROLFF (Hrsg.): *Zukunftsfelder von Schulforschung*. Weinheim 1995, S. 375–392.
- ROSENBLUM, S./LOUIS, K.S./ROSSMILLER, R.A.: School Leadership and Teacher Quality of Work Life in Restructuring Schools. In: J. MURPHY/K. S. LOUIS (Hrsg.): *Reshaping the Principalsip. Insights from Transformational Reform Efforts*. Thousand Oaks/California (Corwin) 1994, S. 99–122.
- RUTTER, M./MAUGHAN, B./MORTIMORE, P./OUSTON, J.: *Fifteen Thousand Hours. Secondary Schools and their Effects on Children*. London (Open Books) 1979.
- SCHEEERENS, J.: *Effective Schooling: Research, Theory and Practice*. London (Cassel) 1992.
- SCHEEERENS, J./CREEMERS, B.P.M.: School Effectiveness in the Netherlands: The Modest Influence of a Research Programme. In: *School Effectiveness and School Improvement* 7 (1996), S. 181–195.
- STEFFENS, U.: Empirische Erkundungen zur Effektivität und Qualität von Schule. In: CH. BERG/U. STEFFENS (Hrsg.): *Schulqualität und Schulvielfalt. Das Saarbrücker Schulgütesymposium '88*. Wiesbaden/Konstanz 1991, S. 51–71.
- STEFFENS, U./BARGEL, T.: *Erkundungen zur Qualität von Schule*. Neuwied 1993.
- STOLL, L./FINK, D.: Effecting School Change: The Halton Approach. In: *School Effectiveness and School Improvement* 3 (1992), S. 19–41.

- STRINGFIELD, S./HERMAN, R.: Assessment of the State of School Effectiveness Research in the United States of America. In: School Effectiveness and School Improvement 7 (1996), S. 159–180.
- TERHART, E.: Lehr-Lern-Methoden. Eine Einführung in Probleme der methodischen Organisation von Lehren und Lernen. Weinheim 1989.
- TILLMANN, K.-J. (Hrsg.): Was ist eine gute Schule? Hamburg <sup>2</sup>1994.
- TIMMERMANN, D.: Budgetierung – Profilbildung oder Mängelverwaltung? In: H. ACKERMANN/J. WISSINGER (Hrsg.): Schulqualität managen. Von der Verwaltung der Schule zur Entwicklung von Schulqualität. Neuwied 1998, S. 211–221.
- TOWNSEND, T.: School Effectiveness: Identifying the Complexities. Paper presented at the International Congress for School Effectiveness and Improvement January 3–6, 1993, Norköping/Sweden.
- TOWNSEND, T.: School Effectiveness and Improvement Initiatives and the Restructuring of Education in Australia. In: School Effectiveness and School Improvement 7 (1996), S. 114–132.
- VAN DE GRIFT, W.: Educational Leadership and Academic Achievement in Elementary Education. In: School Effectiveness and School Improvement 1 (1990), S. 26–40.
- WEISHAUPT, H./WEISS, M.: Schulautonomie als theoretisches Problem und als Gegenstand empirischer Bildungsforschung. In: H. DÖBERT/G. GEISSLER (Hrsg.): Schulautonomie in Europa. Baden-Baden 1997, S. 27–45.
- WEISS, M.: Schuleffekt-Forschung: Ergebnisse und Kritik empirischer Input-Output-Untersuchungen. In: W. TWELLMANN (Hrsg.): Handbuch Schule und Unterricht. Bd. 7.2. Düsseldorf 1985, S. 1060–1094.
- WINTERHAGER-SCHMID, L.: Berufsziel Schulleiterin. Professionalität und weibliche Ambition. Weinheim 1997.
- WISSINGER, J.: Schulleiter-Beruf und Lehreridentität – zum Rollenkonflikt von Schulleiterinnen und Schulleitern. Ein Beitrag zur Schulentwicklungsforschung. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 14 (1994), S. 38–57.
- WISSINGER, J.: Perspektiven schulischen Führungshandelns. Eine Untersuchung über das Selbstverständnis von SchulleiterInnen. Weinheim 1996.
- WISSINGER, J.: Führung – eine pädagogische Funktion? In: J. WISSINGER (Hrsg.): Schulleitung als pädagogisches Handeln. Schulleiter-Handbuch. Bd. 83. Braunschweig 1997, S. 21–33.

### Abstract

The author assumes that the question posed in the title regarding the role and the tasks of principals in the maintenance and development of the quality schools can only be approached scientifically if two different discourses are taken into account, namely the discourse on the quality of schools and that on the autonomy of schools. On the basis of pertinent international research, two central concepts of principalship are sketched and discussed, i.e. the “instructional leadership role” and the “transformational leadership role”. These seem to both provide an answer to the initial question and reveal a change in the conception of the role and the tasks to be fulfilled by principals.

### Anschrift des Autors

PD Dr. Jochen Wissinger, derzeit Lehrstuhlvertreter im Fachbereich Erziehungs- und Kulturwissenschaften der Universität Osnabrück, Heger-Tor-Wall 9, 49069 Osnabrück