

2. Entwicklungen im System Schule und ihre Auswirkungen auf die Profession des Schulleiters

Schulleiterinnen und Schulleiter in Deutschland befinden sich heute in einer völlig anderen Situation als noch vor 25 Jahren. Ziel dieses Kapitels ist es, die Veränderungen aufzuzeigen und die heutige Situation darzustellen. Zunächst werden relevante bildungspolitische und bildungstheoretische Entwicklungen im bundesdeutschen Schulsystem nachgezeichnet. Eine zentrale Rolle spielt in diesem Zusammenhang die systematische Schulentwicklung. Auf dieser Basis wird die damit in Verbindung stehende Veränderung der Schulleiterrolle unter Berücksichtigung der besonderen Situation in der Grundschule dargestellt. Der folgende Abschnitt geht dann konkret auf die Situation der Grundschulleiterinnen und Grundschulleiter im Bundesland Nordrhein-Westfalen ein. Die Ausführungen zum Thema Führung erhellen das modifizierte und diversifizierte Anforderungsprofil für Schulleiterinnen und Schulleiter. Dies bildet den Hintergrund für das Verständnis der Arbeitssituation der untersuchten Professionsgruppe.

2.1 Vom „Primus inter Pares“ zum zentralen Akteur

Schulleiterinnen und Schulleiter werden heute als substantielles Element von Schule betrachtet. Zum Ausdruck kommt dies zum Beispiel in Äußerungen des langjährigen Schulentwicklungsforschers Hans-Günter Rolff, der betont, dass es keine gute Schule ohne guten Schulleiter gibt (vgl. Rolff 1995, S. 183 oder 2007, S. 59;). Und auch der Schulforscher

Helmut Fend bezeichnet Schulleitungen als zentrale Akteure auf Schulebene (vgl. Fend 2008b, S. 166).

Diese zentrale Bedeutung, die Schulleiterinnen und Schulleitern zugesprochen wird, ist jedoch eine relativ neue Konstellation. Lange Zeit wurde ihnen kaum Aufmerksamkeit gewidmet. Dies gilt insbesondere für den Volksschulbereich. Historisch betrachtet hat sich die Schulleiterrolle in Deutschland also, wie auch im internationalen Bereich, gravierend verändert.

Rückblickend entwickelte sich die Schulleiterfunktion zunächst von einem Lehrer, der nur wenige zusätzliche Aufgaben zu erfüllen hatte, hin zu einer Lehrkraft mit Verwaltungsaufgaben (vgl. Dietrich 1971, S. 3ff). Dabei dienten die Verwaltungsarbeiten in erster Linie einem reibungslosen Unterrichtsbetrieb. Führt man sich vor Augen, dass gerade Volksschulen, insbesondere im ländlichen Bereich, oft sehr klein oder gar einklassig waren, erklärt sich, weshalb es zumindest in diesem Bereich zunächst auch kaum die Notwendigkeit einer eigenständigen Leitung gab. Der Titel „Hauptlehrer“, im Gegensatz zum „Direktor“ einer höheren Lehranstalt, weist ebenfalls darauf hin, dass der Schulleiter einer Volksschule in erster Linie Lehrer war. Für diese Tradition steht das Rollenbild des „Primus inter Pares“, das den Schulleiter als „Ersten unter Gleichen“, also vornehmlich als Lehrer betrachtet. Dieses traditionelle Rollenbild korrespondiert mit dem Verständnis, dass Schule zentral gesteuert wird („top down“). Diese klassische Steuerung des staatlichen Schulwesens ist entsprechend der Verwaltungsstrukturen des Staates hierarchisch ausgelegt. Das heißt, dass vor Ort lediglich die Weisungen und Anordnungen der vorgesetzten Dienststellen umzusetzen sind. Ein Schulleiter hatte so ausschließlich sachgebundene Weisungsrechte, die durch die Beschlüsse der Gesamtkonferenz begrenzt waren. Der Schulpraktiker Kurt Dietrich beschreibt dies so:

„Der Schulleiter führt die Beschlüsse der Gesamtkonferenz aus, er vertritt die Schule nach außen, erledigt die ihm von der Schulaufsichtsbehörde und dem Schulträger zugewiesenen Geschäftsvorgänge und sorgt für die Aufrechterhaltung des geordneten Schulbetriebes“ (Dietrich 1971, S. 14).

Noch deutlicher wird der österreichische Erziehungswissenschaftler Michael Schratz:

„Eine gut funktionierende Schule war bislang diejenige, die als bürokratische Organisationseinheit nach der Vorgabe übergeordneter Kenn- und Grenzwerte klaglos arbeitete. Als Schulleitung bewährte sich vorwiegend, wer ein guter ‚Befehlsempfänger‘ und ‚weitergeber‘ mit dem Ziel einer reibungslosen Verwaltung der Schule war“ (Schratz 1998, S. 93).

In beiden Beschreibungen wird deutlich, dass ein Schulleiter keine aktive und gestaltende Rolle einnahm, sondern reaktiv und administrativ tätig war. Er war zunächst Lehrer und damit „Einer unter Gleichen“ in der Gesamtkonferenz, die Aufgabendzuschreibung hob seine Rolle hervor zum „Ersten unter Gleichen“. Seine Aufgaben waren administrativer Art.

Lange Zeit waren Schulleiterinnen und Schulleiter denn auch eine wenig beachtete Größe und spielten in der schulpädagogischen Literatur kaum eine Rolle (vgl. Rosenbusch 2002, S. 20). Aufgenommen wird dies ebenfalls durch den Titel des 1. Bamberger Schulleitungssymposiums 1988: *Schulleiter zwischen Administration und Innovation – Analysen und Betrachtungen zu einer vernachlässigten Figur im Bildungswesen*.

Im Zuge veränderter gesellschaftlicher Bedingungen waren und sind Schulen gefordert, sich stärker auf die Erfordernisse ihrer Klientel einzustellen. Wege und Lösungen können hier unterschiedlich aussehen. Dies erfordert mehr Freiheit und Autonomie für die Einzelschule. Dieses Verständnis hat zu Veränderungen in der Schule geführt. Schulen haben daher vielfach mehr Entscheidungsspielräume im pädagogischen Bereich wie auch neue Aufgaben in den Bereichen Personal und Finanzen, die von der Schulleitung verantwortet und in der Regel auch dort angesiedelt sind. Dadurch haben sich die Aufgaben von Schulleitung gravierend verändert und erweitert. Einerseits gilt es für Schulleiterinnen und Schulleiter nun, die Schule zu managen, also beispielsweise Personal- und Budgetverantwortung zu übernehmen. Andererseits trägt die Schulleiterin respektive der Schulleiter die Verantwortung für die pädagogische Schulentwicklung. Die ASD hat hier bereits in den 1990er Jah-

ren eine umfangreiche Auflistung der Verantwortlichkeiten zusammengetragen (ASD 1999). Heinz Rosenbusch, Schulforscher und Initiator der Bamberger Schulleitungssymposien, beschreibt die Veränderung der Schulleiterrolle pointiert:

„Während es vordem hieß: ‚Hier, Herr Schulleiter, hast Du eine Beförderung. Leite nun die Schule nach den bestehenden Vorschriften!‘, heißt es jetzt: ‚Hier hast Du eine Schule mit vierzig Lehrkräften, einer Sekretärin, einem Hausmeister, ein Millionen teures Gebäude mit kostspieligen Einrichtungen, sowie die Verantwortung für 500 Schüler. Mach etwas daraus!‘ “ (Rosenbusch 2005, S. 91).

Deutlich wird hier, dass nicht nur Verwaltung, sondern vor allem auch Gestaltung gefragt ist.

Dieses veränderte Schulleitungsbild entstand im Kontext mehrerer Entwicklungsstränge, die nun eingehender betrachtet werden sollen.

2.1.1 Bildungspolitische Entwicklungslinien

Für das Verständnis der Genese des neuen Schulleitungsbildes ist ein Blick in die Geschichte und Struktur des bundesdeutschen Bildungssystems und der bildungspolitischen Entwicklungslinien hilfreich. Der Fokus liegt auf den Aspekten Steuerung und Autonomie.

Das Schulsystem steht unter Aufsicht des Staates (vgl. GG¹, Art. 7). Die Aufsicht und Steuerung dieses Systems erfolgt vor allem über Gesetze, Erlasse und Verwaltungsvorschriften, also entsprechend den Strukturen der staatlichen Administration. Es besteht eine hierarchische Gliederung. In der Schule als unterster Ebene der Verwaltungshierarchie

¹ Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland in der im Bundesgesetzblatt Teil III, Gliederungsnummer 100-1, veröffentlichten bereinigten Fassung, das zuletzt durch Artikel 1 des Gesetzes vom 11. Juli 2012 (BGBl. I S. 1478) geändert worden ist

waren (und sind) die Vorgaben der übergeordneten Ebenen auszuführen.

Der Regelschulbereich besteht in den bundesdeutschen Ländern im Kern aus einem Primarbereich (Grund- beziehungsweise Volksschule), dem ein Sekundarbereich folgt. Letzterer war zunächst dreigliedrig, die Schulformen Hauptschule (beziehungsweise Volksschule), Realschule (auch Mittelschule) und Gymnasium (oder Oberschule) führten zu unterschiedlichen Abschlüssen und Qualifikationen.

Bereits in den 1950er und 1960er Jahren gerieten die administrative Struktur des öffentlichen Schulsystems (Hellmut Becker 1954) und Missstände im Bildungssystem wie zu geringe Investitionen oder ein Mangel an Lehrkräften (Georg Picht 1964) in die Kritik.

Ausdruck der damaligen Situation ist auch die Gründung des Deutschen Bildungsrates 1966: „Dies Gremium war Mitte der 1960er-Jahre geschaffen worden, weil der Modernitätsrückstand des bundesdeutschen Bildungswesens und die Unfähigkeit, diesem Zustand mit den bisherigen Mitteln beizukommen, öffentlich erkannt worden war“ (Lerschinsky 2005, S. 823).

Ab 1964 kam es zu strukturellen Reformen im Bildungswesen, unter anderem:

- Verlängerung der Vollzeitschulpflicht von acht auf neun beziehungsweise zehn Jahre
- Verpflichtender Fremdsprachenunterricht in der Sekundarstufe I
- Vermehrte Lehrereinstellungen und Verringerung von Klassengrößen
- Einrichtung von weiterführenden Schulangeboten auch im ländlichen Raum
- Ausbau des zweiten Bildungsweges
- Schulversuche mit Gesamtschulen
- Reform der gymnasialen Oberstufe

Ziel war, beispielsweise die Chancengleichheit zu verbessern und die Durchlässigkeit zu erhöhen. Zudem sollte mit „Bildungswerbung“ in den Medien das Bildungsbewusstsein gesteigert werden.

1973 verabschiedete die Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates weitreichende Empfehlungen, die sich im Schwerpunkt auf eine verstärkte Selbstständigkeit der Schulen und in diesem Zusammenhang auf die Partizipation der beteiligten Gruppen bezogen, aber auch Auswirkungen bis in den Unterricht aufzeigten (Deutscher Bildungsrat 1973). Grundlegend war die Überzeugung, dass eine zentralisierte Verwaltung den Erfordernissen vor Ort nicht mehr gerecht werden kann, „wenn der Wirklichkeits- und Wirkungszusammenhang zu unübersichtlich und verschiedenartig, der Weg zu den unmittelbar Betroffenen zu lang und verzweigt wird“ (Deutscher Bildungsrat 1973, S. A 4). Allerdings konnten diese damals teilweise visionären Empfehlungen nach Ansicht namhafter Wissenschaftler zum Zeitpunkt ihres Erscheinens kaum Wirkung entfalten (Leschinsky 2005).

Große Reformen des Bildungssystems scheiterten an der politischen Situation, so dass es in den Folgejahren (Schwerpunkt 1980er Jahre) eher zu einer Harmonisierung bestehender Strukturen kam und auch die pädagogische Literatur sich auf die innere Gestaltung der Schule als pädagogischem Raum richtete (vgl. Fend 2006, S. 225). Als Stichworte mögen hier innere Differenzierung, offener Unterricht und Lehrerkooperation genügen (vgl. Holtappels 2010, S. 28).

Noch 1995 monierte die Bildungskommission NRW fehlende Eigenverantwortung der Schulen, Überregulierungen oder Reibungsverluste im System (vgl. Bildungskommission NRW 1995, S. 151-154). Ihre umfangreichen Empfehlungen zielten auf eine Erneuerung der Schule vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Veränderungen und erregten Aufmerksamkeit über Nordrhein-Westfalen hinaus.

Eingesetzt worden war die Kommission 1992 durch den damaligen Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen, Johannes Rau. Kommissionsmitglieder waren namhafte Wissenschaftler wie beispielsweise Per Dalin, Klaus Hurrelmann, Wolfgang Klafki oder Hans-Günter

Rolff und Personen des öffentlichen Lebens wie Hilmar Kopper oder Reinhard Mohn. Unter Leitung von Karl-Peter Grottemeyer gingen sie ihrem Auftrag nach, „Antworten auf einige grundlegende Fragen zu finden, die die schnellen und tiefgreifenden Veränderungen in allen Bereichen der Gesellschaft an Bildung und Schule stellen“ (Bildungskommission NRW 1995, S. 3). 1995 erschien ihre viel beachtete Denkschrift unter dem Titel: *Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft* (Bildungskommission NRW 1995).

Einen Schwerpunkt in diesem Bericht bildete das Konzept der teil-autonomen Schule, das die Einzelschule stärken sollte und ihr mehr Gestaltungsmöglichkeiten im pädagogischen Bereich, aber auch mehr Verantwortung einräumte. Gemeint ist, dass die Einzelschule innerhalb eines staatlich vorgegebenen Rahmens pädagogische Entscheidungen selbstständig treffen kann. Eine wichtige Rolle spielt hier das pädagogische Profil und das Schulprogramm. Neben Planung und Weiterentwicklung sieht das Konzept auch Evaluation und Rechenschaftslegung vor. Gleichzeitig sollte die Schulleitung erweiterte „Kompetenzen, insbesondere in den Bereichen Personal und Mittelbewirtschaftung, erhalten, um die Voraussetzungen für die pädagogische Entwicklung wirksam gestalten zu können“ (Bildungskommission NRW 1995, S. 169). Hier war also eine Stärkung der Schulleitungsposition intendiert und zugleich pädagogische Führung angelegt.

Einen weiteren maßgeblichen Impuls bildeten internationale Schulleistungsstudien wie TIMSS 1995 oder PISA 2000, die dokumentierten, dass das deutsche Schulsystem nicht zu den leistungsstärksten gehört. Diese Studien erzeugten ein erhöhtes Interesse an den messbaren Ergebnissen, am Output der Schule.

Nicht zuletzt auch von den Schulleistungsstudien beeinflusst fand ein Paradigmenwechsel statt, weg von der zentralen und engen hierarchischen Steuerung und hin zu einem System, das der einzelnen Schule mehr Gestaltungsfreiheit und Autonomie zugesteht. Gleichzeitig aber richtet die staatliche Steuerung ihren Blick verstärkt auf den Output, insbesondere die messbaren Lernergebnisse der Schule. Sie gesteht also

(anscheinend) den Schulen mehr Freiheiten für die individuelle Ausgestaltung ihres Auftrages zu. Dies drückt sich in zusätzlichen Kompetenzen und Zuständigkeiten aus. Beispielsweise erhalten Schulen teilweise eigene Budgets, oder sie können Lehrpersonal selbst auswählen. Auch Schulprogramme und schuleigene Curricula sind ein Ausdruck dieser Trendwende hin zur teilautonomen Schule. Ein konsequenter Schritt ist die freie Schulwahl auch im Grundschulbereich. So können Eltern zwischen unterschiedlichen Schulprofilen wählen. Diese neue Freiheit bedeutet aber auch Wettbewerb, und so müssen sich die Schulen mit ihren Programmen und ihren Ergebnissen verstärkt der Konkurrenz stellen.

Korrespondierend mit dieser Entwicklung sind national wie auch international Tendenzen einer stärkeren Zentralisierung spürbar, die sich zum Beispiel durch Schulinspektionen oder Vergleichsarbeiten ausdrückt (vgl. Huber 2008, S. 102; Huber 2007, S. 55). Die neue Steuerung orientiert sich also stärker am Output der Schule und setzt neue Instrumente ein.

Die neue Ausrichtung des Bildungsbereichs auf Markt und Wettbewerb, die Ökonomisierung der Bildung, korrespondiert mit einer marktwirtschaftlich orientierten Verwaltungsreform, dem „New Public Management“. Wirtschaftliches, auf Effizienz ausgerichtetes Denken begreift gerade den kommunalen öffentlichen Sektor als Dienstleister.

2.1.2 Bildungstheoretische Perspektiven

Die Schule nimmt einen zentralen Platz in unserer Gesellschaft ein. Essentiell ist hier der Zugang zu Bildung und Erziehung. In den Ländern der Bundesrepublik Deutschland besteht eine allgemeine Schulpflicht, so dass der Zugang zu schulischer Bildung und Erziehung für alle jungen Menschen grundsätzlich gegeben ist. Gleichzeitig besteht auf diese Weise seitens des Staates die Möglichkeit, auf die Schulpflichtigen, also letztlich auf alle jungen Menschen im Land, Einfluss zu nehmen. Fend (1981,

2008a) beschreibt in seiner „Theorie der Schule“ die gesellschaftlichen Funktionen des Bildungssystems:

- Qualifikation: Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten (Ausbildung)
- Allokation: Zuordnungen zwischen nachgewiesenen Leistungen und sich daraus ergebenden beruflichen Möglichkeiten (Selektion)
- Kulturelle Reproduktion: Überlieferung der Kultur (Enkulturation)
- Integration und Legitimation: Reproduktion von gesellschaftlichen Normen und Werten zur Sicherung der politischen Verhältnisse

Neben den gesellschaftlichen Funktionen stehen die Funktionen, die das Bildungswesen für das Individuum erfüllt, und die mit den gesellschaftlichen Funktionen korrespondieren:

- Ausbildung oder Berufsfähigkeit
- Lebensplanung
- Kulturelle Teilhabe und Identität
- Soziale Identität und politische Teilhabe

Die „Neue Theorie der Schule“ (Fend 2008a) erweitert die bisherige Sichtweise mit dem Blick auf die Akteure innerhalb und außerhalb des Systems Schule. Externe Akteure sind beispielsweise Politiker, Wissenschaftler oder Kirchen; interne Akteure Lehrer, Schulleiter oder Sekretärin. Das Bildungswesen selbst ist nach Fend ein institutioneller Akteur mit verschiedenen Ebenen und Vernetzungen. Die komplexe rechtliche Struktur dieses Systems ist das Ergebnis von Aushandlungen der Akteure (vgl. Fend 2008a, S. 172). Sie gibt sowohl Rechtssicherheit und sie wirkt, so Fend, qualitätssichernd bis in den Unterricht.

Beachtung verdienen nach Fend die Handlungsspielräume der Akteure, die die Vorgaben auf ihrer Ebene und in ihrem Kontext reinterpretieren müssen (Rekontextualisierung). „Schulleiterinnen bzw. Schulleiter müssen übergeordnete politische Vorgaben an die örtlichen Besonderheiten anpassen und dabei mit den Kollegen ‚auskommen‘, Lehrkräfte die Lehrpläne und Lehrbücher an die Lernmöglichkeiten der Schulklasse anschlussfähig machen und dabei auch vor den Eltern bestehen“ (Fend 2008a, S. 181). Diese Freiräume eröffnen Gestaltungsmöglichkeiten für die Akteure.

Die Bedeutsamkeit dieser Perspektive liegt in den Implikationen einer sich ständig verändernden Gesellschaft und damit auch auf ihren Auswirkungen auf die Schule als Teil dieser Gesellschaft. Veränderungen gab es in den vergangenen Jahrzehnten in verschiedenen Bereichen. Beispielhaft soll hier der familiäre Bereich etwas näher vorgestellt werden. Entsprachen noch in den sechziger Jahren des vergangenen Jahrhunderts viele Familien einem traditionellen Bild mit dem Mann als Ernährer und der Frau als Hausfrau und Mutter, so sind heute sehr viele Frauen selbst berufstätig. Auch gibt es eine große Anzahl Alleinerziehender und so genannter Patchworkfamilien. Damit veränderten sich Ansprechpartner, und der Bedarf an Betreuungsplätzen wuchs.

Zuwanderungsbewegungen entfalteten einerseits eine Multikulturalität in der Gesellschaft, andererseits war aber auch mit Sprachbarrieren umzugehen. Die Technisierung, insbesondere auch die Informationstechnologie, erforderte eine entsprechende Qualifizierung. Diese Beispiele machen deutlich, dass das Bildungssystem als Ganzes, ebenso wie die einzelne Schule vor Ort mit den Veränderungen in der Gesellschaft konfrontiert ist und mit ihnen umgehen muss.

Dieser Umgang mit Veränderungen kann auf unterschiedliche Weise geschehen, der Not gehorchend oder antizipierend, zufällig oder planvoll und systematisch. Impulse und Maßnahmen können von übergeordneten Ebenen vorgegeben werden oder aus einer spezifischen Situation heraus sinnvoll sein. Per Dalin und Hans-Günter Rolff formulierten in diesem Zusammenhang: „Bildungspolitische Vorstellungen kön-

Arbeitszufriedenheit und Beanspruchung von
Grundschulleitungen

Eine empirische Studie in NRW

Hohberg, I.

2015, XVI, 470 S. 26 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-658-08397-7