

2 Schulleitung aus führungstheoretischer Perspektive

Das zunehmende Interesse am Schulleitungshandeln geht einher mit zahlreichen inneren und äußeren Reformen der Institution Schule, die zwangsläufig einen Wandel der Schulleitungsfunktionen mit sich gebracht haben. Noch vor wenigen Jahrzehnten definierte sich der Schulleiter als „primus inter pares“ (Riecke-Baulecke, 2007, S. 18) und beschränkte seine Aufgaben auf Verwaltungs- und Kontrollfunktionen (Wissinger, 2011, S. 98). Neueste Forschungsergebnisse weisen darauf hin, dass Management- und Führungsaufgaben ihren Weg in die Schulen und in das Handeln der Schulleitungen finden (ebd., S. 107).

Auch der internationale Diskurs der Schulleitungsforschung orientiert sich entschieden an Theorien und Methoden der Management- und Führungsforschung (Wissinger, 2014, S. 151; Tulowitzki, 2014, S. 15f). Der Übertragung von Erkenntnissen aus ökonomischen Theorien oder der Übernahme von Managementideen wird von Pädagogen und Wissenschaftlern jedoch zum Teil mit Skepsis begegnet (Dubs, 1998, S. 8; Brüsemeister, 2005, S. 313ff). Insbesondere der Managementbegriff stößt in erziehungswissenschaftlichen Diskursen aufgrund seiner ökonomischen Bezüge eher auf Ablehnung (z. B. Birnbaum, 2000), während er aus der wirtschaftswissenschaftlichen Literatur nicht wegzudenken ist. Dennoch stellt die Managementlehre aufgrund ihrer multidisziplinären Ansätze interessante theoretische und empirisch basierte Zugänge für die Beschreibung von Führungshandeln in schulischen Kontexten bereit (Wagner, 2011, S. 69). Gleichwohl bedeutet dies nicht, dass alle Umsetzungs- und Problemlösestrategien der Wirtschaft uneingeschränkt in allen Organisationstypen sinnvollen Einsatz finden können (ebd., S. 23). Insbesondere Non-Profit-Organisationen müssen eigene Lösungen für ihre spezifischen Steuerungsprobleme entwickeln, wenngleich sie sich dabei grundsätzlich an Managementideen orientieren können (Malik, 2001, S. 37f). Nach MALIK (2001) wäre es zu kurzfristig, Management allein auf eine Perspektive zu verengen, die ausschließlich aus einer ökonomisch-rationalen Entscheidungslogik resultiert. Management ist für ihn „nichts typisch Wirtschaftliches“ (ebd., S. 37). Somit wäre es für ihn ein Verlust, wenn Organisationen Erkenntnisse und Potentiale der Wirtschaft ungenutzt lassen, die sie mit großem Vorteil übernehmen könnten.

Nicht typisch wirtschaftlich aber dennoch mit starkem Führungs- und Managementbezug sind die neuen Aufgaben von Schulleitungen, die im Zuge der Reformen notwendig werden. Für BONSEN et al. (2002) liegen in der „Übernahme der Rolle eines Experten für schulische Erziehung“ sowie im „organisationspädagogische[n] Management unter besonderer Zielrichtung der schulweiten Optimierung des Unterrichts“ (Bonsen, von der Gathen, Iglhaut, & Pfeiffer, 2002, S. 20) die beiden Hauptaufgaben von Schulleitungen. Darin werden die lange Zeit als Gegensatzpaar gegenüberstehenden Leitungsvorstellungen im System Schule vereint. Aus verschiedenen wissenschaftlichen Zugängen gespeist, befand sich auf der einen Seite die rechtlich begründete Ansicht, dass sich das Schulleitungsamt durch Verwaltungs- und Managementaufgaben auszeichnet. Auf der anderen – und von vielen favorisierten – Seite stand das Leitbild einer schulpädagogischen Führungspersönlichkeit, die hinsichtlich Unterricht und Erziehung die Rolle einer Leitfigur übernimmt (Wissinger, 2014, S. 153). Obwohl für WISSINGER lange Zeit unentschieden war, „ob sich Schulleitungshandeln nun als pädagogisches und/oder als betriebswirtschaftliches und juristisches Handeln artikuliert“ (Wissinger, 2011, S. 99) ist aufgrund der Ergebnisse aus international vergleichenden Analysen davon auszugehen, dass einzelschulisches Führungshandeln im deutschen Sprachraum stärker durch Verwaltungs- und Managementtätigkeiten als durch pädagogisches Management gekennzeichnet ist (Wissinger, 2014, S. 153).

2.1 Empirische Studien der Schulleitungsforschung

Wie bereits in der Einleitung angedeutet, lösten zahlreiche Reformphasen eine veränderte Betrachtungsweise auf die Aufgaben, Verantwortungsbereiche und Verpflichtungen einzelschulischer Führungskräfte aus. Damit einhergehend ist insbesondere in den letzten 15 Jahren ein deutlicher Anstieg von Forschungsarbeiten zum Thema Führung im schulischen Kontext zu verzeichnen. Insbesondere die im anglo-amerikanischen Raum angesiedelte School-Effectiveness-Forschung (siehe dazu die Übersichten in Bonsen, 2006, S. 198-203 sowie Steffens, 2008) und die Studien zu den Erfolgsfaktoren ‚guter‘ Schulen (eine Übersicht zu diversen Studien dazu in Huber, 2008, S. 99f) liefern Argumente, Entscheidungsverantwortungen und erweiterte Handlungsmöglichkeiten auf Schulleitungen zu übertragen (ebd., S. 100; Wagner, 2011, S. 16). Insgesamt handelt es sich bei der Schulleitungsforschung um ein relativ junges Forschungs-gebiet (Wissinger, 2011, S. 99), welches sich in einer internationalen Zusammen-schau mittlerweile zu einem kaum überblickbaren empirischen Forschungsfeld entwickelt hat (Bonsen, 2010, S. 294). Da sich die Schulleitungsforschung mittlerweile auch in Deutschland zu

einem empirisch arbeitenden Zweig der Bildungs- und Schulforschung herausgebildet hat (Wissinger, 2014, S. 148), wird im Folgenden der Fokus auf die zahlreichen Studien im deutschen Sprachraum gelegt. Dabei besteht für die folgenden Abschnitte kein Anspruch auf Vollständigkeit, sondern darauf, ein komprimiertes Bild des aktuellen Forschungsstandes zu zeichnen. Die Studien, deren Ergebnisse besonders relevant für die eigene Forschungsarbeit erscheinen, werden ausführlicher dargestellt.

2.1.1 Berufliches Selbstverständnis und Definition der eigenen Rolle

Die überregionale, quantitativ angelegte Untersuchung von BAUMERT UND LESCHINSKY (1986) zum beruflichen Selbstverständnis und den Einflussmöglichkeiten von Schulleitungen zählt zu den ersten bedeutenden Studien dieses Bereichs. Die beiden Autoren gingen vor allem der Frage nach, inwiefern Schulleitungen Einfluss auf die Kultur der Schule nehmen können. In Bezug auf die Definition der eigenen Rolle zeigten sich vor allem die Vorbildbildfunktion und der Wunsch nach Kooperation als zentrale Elemente, wenngleich direktorale Leitungsformen ebenfalls bedeutsam sind. Ein delegierender Führungsstil wurde zum damaligen Zeitpunkt dagegen nicht präferiert und als wenig geeignet für die Leitung und Gestaltung von Schule erachtet (ebd., S. 256). Die Studie bot Anschluss für zahlreiche weitere Untersuchungen. Beispielsweise interessierte sich WISSINGER (1996) in seiner schulformübergreifenden, quantitativen Studie in Bayern neben dem beruflichen Selbstverständnis auch für die Wahrnehmung, Interpretation und Ausgestaltung der Leitungsrolle und den Einfluss der Schulleitung auf den Erfolg der Schule. Dabei machte er auf die problematische Doppelrolle der Schulleitungspersonen als gelernte Pädagogen einerseits und Führungspersonen mit organisationaler Verantwortung andererseits aufmerksam (ebd., S. 75). Unabhängig von der Schulform greifen Schulleiterinnen und Schulleiter demnach in ihrem Führungsverständnis und Führungsverhalten vorwiegend auf ihre Rollenidentität als Lehrerin oder Lehrer zurück, was bezogen auf das schulische Gesamtsystem zu nachteiligen Entscheidungen führen kann (ebd., S. 156f). Weil es sich nach Meinung WISSINGERS beim schulischen Lehrer und beim schulischen Leiter um verschiedene Berufsbilder handelt, fordert er eine Trennung dieser beiden Berufe und eine jeweils angepasste Qualifizierung und Professionalisierung (ebd., S. 174). Denn nur wenn es der Schulleitung gelingt, einen Rollen- und Perspektivwechsel vorzunehmen, ist es möglich, die Schule zu entwickeln (ebd., S. 173).

Aufbauend auf den Erkenntnissen von WISSINGER untersuchte LANGUTH (2007) erneut die Berufsauffassung von Schulleitungspersonen. Angelegt in einem

Mixed-Methods-Design wurden Schulleitungen an Gymnasien und Gesamtschulen in Niedersachsen befragt. Im Ergebnis der quantitativen Teilstudie zeigt sich eine starke Orientierung des Führungshandelns an den Forderungen nach Schulentwicklung und eine Betonung der zielorientierten Führung (ebd., S. 193f). Größeres Gewicht misst die Autorin den Ergebnissen der qualitativen Teilstudie bei. In problemzentrierten Interviews sollten zum einen berufsbiografisch erworbene Berufsauffassungen rekonstruiert werden. Zum anderen war von Interesse, ob sich daraufhin Unterschiede im Belastungsempfinden zeigen und wie Schulleitungspersonen mit der von PISA ausgelösten medialen und gesellschaftlichen Kritik umgehen (ebd., S. 9). Die Ergebnisse der Studie bestätigen die Annahme WISSINGERS, dass das berufsrelevante Selbstkonzept einen entscheidenden Einfluss auf die Ausübung des Berufs hat. Schulleitungen, die sich stärker am Berufsbild des Lehrers orientieren, resignieren eher in ihrer Leitungsaufgabe als die, die sich der Leitungsrolle und ihrer vermittelnden Aufgabe zwischen Organisation und Lehrerschaft bewusst sind (ebd., S. 194-197).

Zwar liegt das Hauptaugenmerk in der hier vorgelegten Arbeit nicht auf dem beruflichen Selbstverständnis und der Definition der eigenen Rolle, dennoch liefern die dargestellten Studienergebnisse interessante Hinweise zu den Gelingensbedingungen guter Schulleitung. Konflikte, die möglicherweise aus der Doppelrolle oder dem nicht eindeutigen Berufsbild der Schulleitung entstehen, werden im Ergebnisteil der Arbeit aufgegriffen.

2.1.2 Management und Führungsstil

Ein sehr breites Themenfeld eröffnet sich durch die international etablierte Forschungsrichtung der School Effectiveness and School Improvement Research, die Fragen der Effektivität und Qualität der Einzelschule vor dem Hintergrund des Schulleitungshandelns betrachtet. Der Forschungszweig unterliegt dabei stark den Einflüssen der psychologisch geprägten Führungsstiltforschung, welche wiederum mit den Sozial- und Wirtschaftswissenschaften verschränkt ist (Wissinger, 2011, S. 101). Der Frage nach der Wirksamkeit von Schulleitung im Hinblick auf die Unterrichts- und Schulleistungsentwicklung gingen BONSEN et al. (2002) im Rahmen des Projektes „Schulleitungshandeln – Handlungskonzepte, -varianten und -repertoires von Schulleitungspersonal vor der Herausforderung durch neue und wachsende Aufgaben“ des Instituts für Schulentwicklungsforschung der Universität Dortmund nach. Die Befragung der Schulleitungen und des Lehrpersonals an 25 Schulen in Nordrhein-Westfalen und fünf Schweizer Schulen war schulformübergreifend und sowohl quantitativ als auch qualitativ angelegt. Es fand eine Un-

terteilung der untersuchten Schulen in Anlehnung an den Diskurs um Qualitätsmerkmale guter Schulen (z. B. Fend, 1986) in ‚gute‘ bzw. ‚verbesserungsbedürftige‘ Schulen statt. Die Befragung der Lehrkräfte ergab, dass Schulleitungen an sogenannten ‚guten‘ Schulen insbesondere in vier Dimensionen des Führungshandelns deutlich bessere Einschätzungen erhielten: zielbezogene Führung, Innovationsbereitschaft, Organisationskompetenz und Partizipation bei der Entscheidungsfindung (Bonsen, von der Gathen, Iglhaut, & Pfeiffer, 2002, S. 167-170).

In einer weiteren Teilstudie dieses Projekts wertet BONSEN (2003) die Daten im Hinblick auf das Management- und Führungsverständnis und die damit verbundenen subjektiven Aufmerksamkeitsschwerpunkte der Schulleitungen aus. Hauptaugenmerk liegt auf der organisations- und führungstheoretischen Verortung der Auswertung. Aufgrund des von BONSEN aufgezeigten Theorienpluralismus hinsichtlich der Bezugstheorien aus der Führungs- und Organisationsforschung (ebd., S. 129-132) nutzt er zur Kategorisierung der Daten das theoretische Rahmenmodell von BOLMAN & DEAL (2008). Es vereint verschiedene organisations- und führungstheoretische Perspektiven. BOLMAN & DEAL (2008, S. 18ff) unterscheiden die folgenden vier Rahmen, die jeweils für sich kontextspezifisch eine Orientierungshilfe für das Führungshandeln liefern können:

- Der strukturelle Rahmen greift auf die Regeln, Normen und Strategien einer Organisation zurück und wird von deren Technologien und Umwelt beeinflusst. Für die Führungskraft steht die formale Organisation des Unternehmens im Vordergrund.
- Der personale Rahmen fokussiert die Bedürfnisse und Fertigkeiten der Mitarbeiter. Der Führungsfokus liegt auf der Gestaltung der Beziehungsebenen.
- Der politische Rahmen umfasst Macht, Konflikte und Wettbewerbsaspekte innerhalb und außerhalb der Organisation.
- Der symbolische Rahmen greift auf die Unternehmenskultur, Zeremonien, Rituale und gemeinsame Visionen zurück, um bei den Mitarbeitern eine Identifikation mit der Organisation zu erreichen.

Die Aussagen der Schulleitungspersonen deuten auf verschiedene Aufmerksamkeitsprofile bezüglich der Nutzung einzelner Rahmen hin. Der Autor fasste diese mittels einer Clusteranalyse zu vier verschiedenen „Rahmungstypen“ zusammen (Bonsen, 2003, S. 246ff). BONSEN ermittelte so, dass die beforschten Schulleiterinnen und Schulleiter bei ihrem Führungshandeln überwiegend auf den strukturellen und personalen Rahmen zurückgreifen (ebd., S. 290), den er als „konventionell-klassischen Führungsstil“ (ebd., S. 253) bezeichnet. Des Weiteren konnte er die These von BOLMAN & DEAL bestätigen, wonach die Führungskräfte am erfolgreichsten sind, die in der Lage sind, zwischen den einzelnen Führungsrahmen zu

wechseln (ebd. S. 294). Einen besonderen Stellenwert misst BONSEN darüber hinaus dem symbolischen Aspekt der Führung vor dem Hintergrund der Schulentwicklung bei (ebd. S. 298).

Etwa 10 Jahre nach der Untersuchung von BONSEN et al. greift WAGNER (2011) das Rahmenmodell erneut auf und interessiert sich dafür, ob die durch die Modernisierungswellen angestoßenen veränderten Rechtsstrukturen Auswirkungen auf das Führungsverständnis und das Führungshandeln der Schulleitungen haben (ebd., S. 17). Die quantitative und qualitative Studie an sieben Berliner Berufsschulen zeigt, dass sich die Befragten der erweiterten Führungsaufgaben bewusst sind. Diese Einschätzung wird von den ebenfalls befragten Lehrkräften bestätigt (ebd., S. 308). Allerdings zeigt WAGNER Diskrepanzen zwischen der Ebene des Wissens und der tatsächlichen Handlungsebene auf. Beispielsweise wissen die Schulleitungen, dass das Qualitätsmanagement zu ihren neuen, zentralen Führungsaufgaben gehört. Dieses Wissen führt allerdings nicht zu konkreten einzel-schulischen Maßnahmen der Qualitätssicherung. Dies gilt analog für das Wissen hinsichtlich der Notwendigkeit von Delegation und Kooperation. Obwohl die befragten Schulleitungen bestätigen, dass dieses Führungsverhalten hilfreich für die Bewältigung umfassender Schulentwicklungsaufgaben ist, zeigt es sich nicht in ihrer Führungspraxis. WAGNER konstatiert, dass Entscheidungen und Handeln der Führungskräfte noch immer überwiegend auf Erfahrungswissen beruhen. Falls konkrete Führungskonzepte zur Anwendung kommen, erfolgt dies überwiegend auf unbewusste oder unsystematische Weise (ebd., S. 310).

Die Untersuchung von THILLMANN (2012) lässt sich ebenfalls in die organisationstheoretisch fundierten Untersuchungen von BONSEN (2003) und WAGNER (2011) einreihen. Ausgehend vom situativen Organisationsansatz (Thillmann, S. 115; siehe auch Abschnitt 3.5 in dieser Arbeit) untersuchte die Autorin die Managementstrukturen an Berliner Schulen mittels standardisierter Online-Befragung von 177 Schulleitungen (ebd., S. 128f). Nach einer Cluster-Analyse kann THILLMANN drei verschiedene Typen der Schulführung bilden. Die Schulen waren entweder wenig organisiert (N=89), oligarchisch organisiert (N=48) oder kooperativ gemanagt (N=40). Während der größte Teil der Schulen versucht, die bildungspolitisch angestoßene Umstellung der Steuerungslogik durch das Festhalten an einer segmentierten, lose gekoppelten, wenig organisierten Arbeitsweise zu unterlaufen, reagieren die Schulen der anderen beiden Cluster auf die neuen Anforderungen aktiv. Der Unterschied zwischen den oligarchisch organisierten und kooperativ gemanagten Schulen zeigt sich in der Organisationsgestaltung. In den oligarchisch gesteuerten Schulen basieren die Entscheidungen vorwiegend auf Pragmatismus, wogegen eine horizontale Abstimmung und breite Beteiligung des Kollegiums die kooperativ geführten Schulen auszeichnet. Des Weiteren unterschei-

den sich die gebildeten Cluster in Bezug auf die häufig darin vertretenen Schularten. So sind auf der einen Seite deutlich mehr Hauptschulen im Cluster der kooperativ gemanagten Schulen vertreten, während auf der anderen Seite wesentlich mehr Gymnasien zu den wenig organisierten Schulen zählen (ebd., S. 193).

Anknüpfend an die referierten Studien zum Management und zum Führungsstil fußt die im Rahmen dieser Dissertation vorgelegte Untersuchung ebenfalls auf einem organisationstheoretischen Ansatz. Da die vorliegende Studie wie bei THILLMANN (2012) schulart-übergreifend angelegt ist, ist von Interesse, ob sich relevante Unterschiede zwischen den Schularten bestätigen.

2.1.3 Handlungsdimensionen und Arbeitsbelastung

Zur Erforschung der Handlungsdimensionen und Handlungsstrategien von Schulleiterinnen und Schulleitern führten BONSEN, IGLHAUT & PFEIFFER (1999) 20 halb-strukturierte Interviews mit Schulleitungspersonen aus Niedersachsen. Die Autoren zeigen, dass das Handeln der Schulleitungen stark von situativen Umständen abhängig und daher nur begrenzt planbar ist. Als ihr Haupttätigkeitsfeld geben die Befragten Gespräche mit diversen Angehörigen der Schulgemeinschaft an. Es ist daher nicht verwunderlich, dass sie Kommunikations- und Konfliktfähigkeit als eine ihrer Kernkompetenzen benennen (ebd., S. 22). Darüber hinaus geben sie an, dass sie zeitlich stark von Verwaltungs- und Organisationsaufgaben beansprucht werden. Trotz dieser starken Belastung äußern sich die Befragten im Hinblick auf einen delegierenden Führungsstil, der zu Entlastungen führen könnte, zurückhaltend. Begründet wurde dies mit gesetzlichen Rahmenbedingungen, die die Schulleitungen für die delegierte Tätigkeit rechtlich in die Verantwortung nehmen. Dieser Befund kann als ein Beispiel für die widersprüchlichen Regelungen und Rahmenbedingungen dienen, die Schulleitungen als hinderlich für ihr eigenes Führungshandeln betrachten (ebd., S. 117).

Ähnliche Ergebnisse liefert die Studie aus dem Jahr 2006 von ROSENBUSCH, BRAU-BAU & WARWAS (2006). Zur Erfassung der Arbeitssituation und des Belastungslebens werteten die Autoren Angaben von 131 schulischen Führungskräften an Grund-, Haupt- und Realschulen in Bayern aus. Die Befragung erfolgte schriftlich. Der Fragebogen umfasste sowohl geschlossene als auch offene Fragen. Schulformübergreifend wurde deutlich, dass Verwaltungs- und Organisationsaufgaben etwa ein Drittel der Leitungszeit in Anspruch nehmen. Die übrige Zeit wird für Personalführung (26 % der Arbeitszeit), Unterrichtsorganisation (20 % der Arbeitszeit) und Pflege der Außenkontakte (19 % der Arbeitszeit) verwendet (ebd., S. 71-73). Aufgrund der kleineren Schulgröße kommt für die Rektorinnen und Rektoren an den Grund- und Hauptschulen als zusätzliche Arbeitsbelastung die

eigene Unterrichtsverpflichtung hinzu, was die Zeit für Mitarbeiterführung und Schulentwicklung stark beschneidet (ebd., S. 65). Dieser wahrgenommene Zeitmangel verstärkt sich durch eine Fülle als überflüssig eingeschätzter amtlicher Vorschriften (ebd., S. 97). Es ist nicht verwunderlich, dass die Autoren resümieren, dass sich zum Zeitpunkt der Untersuchung „die vielfach geforderte *Akzentverschiebung* „*vom Verwalten zum Gestalten*“ *noch nicht flächendeckend* durchsetzen konnte (ebd., S. 93; Hervorheb. im Orig.). Zur Verbesserung der Situation empfehlen ROSENBUSCH, BRAUN-BAU & WARWAS in Anlehnung an andere europäische Schulsysteme, die Tätigkeit der Schulleitung als eigenen Beruf anzuerkennen, die tatsächliche Leitungszeit durch Reduktion des Unterrichtsdeputats zu erhöhen, ein Mitspracherecht der Schulleitungen bei der Personalauswahl sowie eine Beschränkung der Bürokratie auf das Notwendigste, um dem Anspruch der Selbstverantwortung der Schulen gerecht werden zu können (ebd., S. 120).

Zahlreiche weitere Studien zum Leitungshandeln im Kontext der Neuen Steuerung und des Autonomiediskurses schlossen sich in den vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten SteBis-Projekten (Steuerung im Bildungssystem) an. Vor allem im Teilprojekt SHaRP (Schulleitungshandeln zwischen erweiterten Rechten und Pflichten) untersuchte ein Forschungsteam unter der Leitung von BRAUCKMANN die Übernahme von neuen Managementaufgaben und deren Umsetzung und Ausgestaltung im schulischen Alltag. Die Studie war überregional und schulartübergreifend angelegt, bildet allerdings keine repräsentative Stichprobe ab. Insgesamt nahmen an der quantitativen und qualitativen Befragung 237 Schulleiterinnen und Schulleiter aus sechs verschiedenen Bundesländern (Berlin, Brandenburg, Hamburg, Hessen, Nordrhein-Westfalen und Niedersachsen) teil. In die Auswertung flossen Angaben von 153 befragten Personen, von denen etwa die Hälfte an Grundschulen und die andere Hälfte an Gymnasien tätig waren. Die einzelschulischen Führungskräfte wurden zu den regionalen, institutionellen, persönlichen und situativen Bedingungen ihrer Schulleitungstätigkeit befragt (Brauckmann & Schwarz, 2015, S. 755). Von Interesse war zum einen, ob Schulleitungen die durch das Konzept der Neuen Steuerung induzierten Managementaufgaben als relevant für ihre Arbeit erachten und welchen Stellenwert diese im beruflichen Alltag einnehmen. Zum anderen zielte die Studie darauf ab, die Arbeitsbelastung und die individuelle Verteilung der diversen Tätigkeitsfelder auf die Arbeitszeit zu erfassen (ebd., S. 750). Im Ergebnisse konnten sieben Hauptarbeitsbereiche von Schulleiterinnen und Schulleitern identifiziert werden, die die Untersuchungsergebnisse von ROSENBUSCH, BRAUN-BAU & WARWAS (2006) untermauern: Eigene Unterrichtsverpflichtungen, unterrichtsbezogene Führungsarbeit sowie Verwaltungs- und Organisationsaufgaben zählen zu den zeitintensivsten Tätigkeiten. Organisationsführung und -entwicklung, schüler- und elternbezogene Arbeit, Personalführung und -entwicklung sowie Repräsentationsaufgaben

zur schulischen Außendarstellung in der Öffentlichkeit und bei Kooperationspartnern konnten zwar als weitere Tätigkeitsbereiche identifiziert werden, der darauf verwendete Zeitaufwand wird von den Leitungspersonen jedoch als deutlich geringer angegeben (Brauckmann & Herrmann, 2013, S. 184; Brauckmann & Schwarz, 2015, S. 755). Bei der Aufforderung, unter den benannten Aufgabengebieten die drei wichtigsten zu benennen, zeigte sich, dass 70 % der einzelschulischen Führungskräfte Personalmanagement und -entwicklung sowie Schulentwicklung als die Hauptaufgabengebiete von Schulleitung betrachten. Des Weiteren zählen etwa 50 % der Schulleitungen Unterrichts- und Lehrplanentwicklung zu den relevantesten Arbeitsbereichen. Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass die Schulleiterinnen und Schulleiter sich der neuen Anforderungen, die aus dem Paradigmenwechsel der Schulsteuerung erwachsen, durchaus bewusst sind (ebd., S. 756). Allerdings zeigen sich große Differenzen beim Vergleich zwischen der bekundeten Relevanz und der tatsächlich darauf verwendeten Arbeitszeit. Die Studie macht deutlich, dass der Hauptanteil der Arbeitszeit nicht für Führungs- und Managementaufgaben verwendet wird. Stattdessen entfällt der größte Teil der Arbeitszeit (im Durchschnitt 33%) auf die Erfüllung der eigenen Unterrichtsverpflichtung. Gleichzeitig zeigen sich signifikante negative Korrelationen zwischen der Arbeitsbelastung durch den eigenen Unterricht mit allen anderen Aufgabengebieten (ebd., S. 756). Einige Führungskräfte geben an, dass sie für den Bereich der Organisations- und Personalentwicklung lediglich 5% ihrer Zeit aufwenden können (ebd., S. 755). Der Versuch, sowohl der eigenen Unterrichtsverpflichtung als auch den Organisations- und Managementaufgaben ausreichend gerecht zu werden, geht einher mit längeren Wochenarbeitszeiten (ebd., S. 762). So gibt etwa die Hälfte (49%) des befragten Leitungspersonals an, mehr als 60 Stunden pro Woche zu arbeiten (ebd., S. 756). Auffällig und statistisch signifikant ist, dass die befragten Schulleiterinnen und Schulleiter aus Hamburg weniger Zeit für das eigene Unterrichten verwenden und anteilig mehr Zeit für alle anderen Tätigkeitsfelder haben. Nicht zu vernachlässigen ist an dieser Stelle, dass Hamburg das einzige Bundesland in der Studie ist, in dem gesetzlich den Management- und Führungsaufgaben Priorität eingeräumt wird. Ebenso ist in Hamburg geregelt, dass schulische Führungskräfte von Unterrichtsverpflichtungen deutlich zu entlasten sind (ebd., S. 753). Die Autoren sehen daher eine Lösung des Zeitmangelproblems in einer rechtlichen Verankerung der Führungsverantwortung und den damit verbundenen Rechten und Pflichten analog der Umsetzung in Hamburg (ebd., S. 763). Dass es den Schulen bzw. den schulischen Führungskräften an Zeit für Managementaufgaben und Schulentwicklungsaktivitäten mangelt, ist eine Lesart der Studie. Einen anderen Erklärungsansatz für die Ergebnisse sehen die Autoren darin, dass die Schulleitungen bewusst einen Großteil ihrer Zeit auf Unterrichten, Lehr-

planentwicklung und Verwaltungsaufgaben verwenden, da sie mit diesen Tätigkeiten bestens vertraut sind. Möglicherweise meiden sie Handlungsfelder wie beispielsweise das Personalmanagement, in denen sie nur rudimentär ausgebildet und unerfahren sind (ebd., S. 762).

Wenngleich die Handlungsdimensionen und das Belastungsempfinden von Schulleitung nicht explizit im Fokus der hier vorgestellten Untersuchung stehen, fließen Belastungsmomente und Einschätzungen der Schulleitungen dazu indirekt in die Befragung mit ein. Diese Aspekte werden bei der Ergebnisauswertung berücksichtigt und an geeigneter Stelle erneut diskutiert.

2.1.4 Geschlechtsspezifischer Fokus

Parallel zu Studien des beruflichen Selbstverständnisses, des Managements oder des Führungsstils kommen seit Mitte der 1990er Jahre Studien hinzu, die die Schulleitungsfunktion aus einer geschlechtsspezifischen Perspektive analysieren und beschreiben. Beispielsweise beschäftigten sich WINTERHAGER-SCHMID (1997) und RUSTEMEYER (1998) mit Fragen zur beruflichen Orientierung und Aufstiegsmotiven bei Lehrerinnen und Lehramtsstudentinnen und fokussieren damit ausschließlich die weibliche Perspektive. MILLER (2001) zielt dagegen in ihrer Studie auf einen Vergleich zwischen Schulleiterinnen und Schulleitern. Dazu befragte sie 634 schulische Leitungspersonen an Grundschulen in Nordrhein-Westfalen. Sie zeigt auf, dass in Grundschulen der Frauenanteil in Schulleitungspositionen mit fast 40 % vergleichsweise hoch ist. Diese Zahl reduziert sich bei der Betrachtung der weiterführenden Schulformen. Frauen in schulischen Leitungsfunktionen sind hier generell unterrepräsentiert. Die Zahl der Schulleiterinnen schwankt zwischen knapp 9 % an Hauptschulen und etwa 17 % an Regel- und Gesamtschulen (ebd., S. 2). Hinsichtlich der Ausgestaltung der Leitungstätigkeit stellt MILLER überwiegend keine signifikanten Unterschiede zwischen den Geschlechtern fest. Die Angaben zu Erziehungsaufgaben, dem Unterrichten sowie der Stundenplan- und Unterrichtsorganisation ähneln sich stark (ebd., S. 261). Lediglich bei der Übernahme der Funktion als Klassenlehrerin oder Klassenlehrer unterscheiden sich Männer und Frauen deutlich. Schulleiterinnen sind zu 70 % auch in der Funktion als Klassenleiterin tätig, während die Schulleiter die Funktion nur zu 50 % übernehmen (ebd., S. 256). Dagegen werden Aufgaben der Haushalts- und Finanzorganisation sowie Kooperationsverhandlungen mit dem Schulträger von Männern präferiert (ebd., S. 261).

Die Studie von KANSTEINER-SCHÄNZLIN (2002) ist schulformübergreifend angelegt. Ziel der Untersuchung war, Gleichheiten oder Unterschiede zwischen den männlichen und weiblichen Führungskräften herauszuarbeiten. Die Autorin

befragte mit Hilfe eines standardisierten Fragebogens Lehrkräfte in Baden-Württemberg zum wahrgenommenen Führungsverhalten der jeweiligen Schulleiterinnen oder des jeweiligen Schulleiters. Anhand der Rückmeldungen von drei Lehrerinnen und drei Lehrern pro Schule erstellte KANSTEINER-SCHÄNZLIN Führungsprofile, um möglicherweise so einen ‚typisch weiblichen Führungsstil‘ zu ermitteln. Die Untersuchungsergebnisse weisen die Annahme eines geschlechtsspezifischen Führungsstils zurück, denn die Einschätzungen der befragten Lehrkräfte deuten bei den meisten Kompetenzen nicht auf Unterschiede zwischen Schulleiterinnen und Schulleitern hin. Allerdings gibt es interessante Abweichungen bei den Aspekten Kontrolle, Autorität und Leistungsbereitschaft. „Schulleiter zeigen ein Mehr an Vertrauen und an Rückkopplung sowie ein Mehr an Autorität und ein Weniger an Kontrolle“ (ebd., S. 242). Einerseits scheinen Schulleiter weniger einzufordern als ihre Kolleginnen, andererseits unterstützen und investieren sie auch weniger als diese. Bei den Schulleiterinnen zeigte sich, dass sie höhere Werte hinsichtlich Leistungsbereitschaft, Engagement, Förderung von Teams und Projektgruppen erzielen. Dies geht allerdings einher mit einer verstärkten Kontrolle und einer geringeren Bereitschaft, die Entscheidungsmacht zu teilen (ebd.).

Im Rahmen der hier vorgelegten Untersuchung werden sowohl Schulleiterinnen als auch Schulleiter befragt. Auch wenn das Geschlecht der befragten Personen nicht im Fokus steht, wird es bei der Auswertung berücksichtigt. Die Ergebnisse der referierten, geschlechtsspezifischen Studien dienen als sensibilisierende Hintergrundfolie bei der geschlechtsbezogenen Interpretation der Daten.

2.1.5 Zusammenfassung

Obwohl es sich bei den dargestellten Forschungsergebnissen nur um einen Ausschnitt von Studien aus dem deutschen Sprachraum handelt, zeigt sich bereits darin die thematische Breite. Diese könnte noch ergänzt werden um Studien zur Rekrutierung sowie Aus- und Weiterbildung von schulischen Führungskräften. Trotz der unterschiedlichen Schwerpunktsetzung teilen die meisten Studien ein gemeinsames, langfristiges Erkenntnisinteresse mit Fragen nach einer optimalen Organisationsgestaltung, nach wirkungsvollen Schulentwicklungsprozessen und nach einem erfolgreichen Führungshandeln. Dabei betonen alle Studien die Bedeutsamkeit der Schulleitung für Entwicklungs- und Qualitätsverbesserungsprozesse an Schulen und verweisen auf verschiedene kontextspezifische Einflüsse. Welchen Einflüssen Schulleitungen einerseits grundsätzlich aufgrund der organisationalen Besonderheiten von Schule und andererseits speziell im untersuchten Feld unterliegen, gilt es im Verlauf dieser Arbeit zu klären.

2.2 Management – Führung – Leadership

Ausgehend von dem Wort ‚Schulleitung‘ in der Kapitelüberschrift scheint es nahe zu liegen, den Begriff der Leitung in den weiteren Fokus dieses Kapitels zu stellen. Allerdings erweist sich der Leitungsbegriff bei näherer Betrachtung als ungeeignet, das aktuelle Aufgabenspektrum einzelschulischer Führungspersonen zu repräsentieren. Vorgesetzte in Schulen als Leiter zu bezeichnen stammt aus der Zeit, in der die Vorgaben der traditionellen Verwaltungslehre maßgeblich für die Führung einer Schule waren und die Aufgabe des Schulleiters vorwiegend in der organisatorischen Repräsentation der Schule lag. Des Weiteren relegiert der Begriff nicht auf die Tätigkeit, sondern auf die hierarchische Stellung des Vorgesetzten. Werden Aufgaben mit dem Leitungsbegriff assoziiert, dann sind diese eher sachlicher Natur – Führungsbeziehungen zu Mitarbeitern zählen kaum darunter. Wie eingangs bereits dargestellt, hat sich das Aufgabenspektrum von Schulleiterinnen und Schulleitern im Zuge der erweiterten Selbstständigkeit der Einzelschulen erheblich verändert. Die visionäre pädagogische Gestaltung von Schule unter der Aufgabe einer stärkeren Personalverantwortung ist nur ein Teil des umfänglichen Tätigkeitsfeldes von einzelschulischen Führungskräften, so dass der Leitungsbegriff als überholt bezeichnet werden kann (Kansteiner-Schänzlin, 2002, S. 20). Die neuen Anforderungen, die an Vorgesetzte in Schulen gerichtet werden, lassen sich treffender mit den Begriffen Management und Führung beschreiben. Dabei liegt der Fokus auf dem Führungsbegriff und den Erfolgsvoraussetzungen von Führung. Das Wort Führung wird von einigen Autoren aufgrund der historisch zu begründenden negativen Konnotation zurückhaltend verwendet. Stattdessen wird von einigen Autoren der Begriff Leadership als nicht ganz unproblematische Ausweichalternative genutzt (Malik, 2001, S. 32f).

2.2.1 Management

Der Versuch, einheitliche Definitionen zu den Begriffen Management und Führung zu finden, die wiederum die beiden Begriffe klar voneinander abgrenzen, scheitert an der Fülle der Definitionen, die in der Managementlehre kursieren. Als ursächlich dafür wird gesehen, dass die verschiedenen Begriffe auf unterschiedlichen Erklärungsansätzen und normativen Zuschreibungsprozessen beruhen (Wagner, 2011, S. 25). Zuweilen werden die Begriffe Management und Führung sogar synonym gebraucht, wenngleich eine charakteristische Unterscheidung möglich ist: Mit Management wird vorwiegend der strukturelle und institutionelle Aspekt im Sinne der Unternehmensführung bezeichnet. Weil dies nicht

unmittelbar durch personale Interaktion, sondern vermittelt über Strukturen, Techniken und Systeme erfolgt, hat Management auch den Charakter der ‚Distanzführung‘ oder ‚Dingführung‘ (Neuberger, 2002, S. 48f). Teilweise wird in der Literatur deshalb nicht von Management, sondern von indirekter Führung gesprochen (Dubs, 2006a, S. 103). Im Gegensatz dazu ist für die direkte Führung ein personaler und interaktionaler Akzent kennzeichnend. Von einer Führungskraft werden Menschen oder Gruppen *geführt*, wohingegen ein Manager Prozesse und Abläufe *managt* (Neuberger, 2002, S. 48f).

In der Managementlehre wird der Management-Begriff aus zweierlei Perspektiven verwendet. Die erste, die *institutionelle Perspektive*, begreift Management als Institution und bezieht sich auf einen Personenkreis, der in Organisationen für Anweisungen und Entscheidungen verantwortlich ist. Dazu zählen sowohl Angehörige der Unternehmensspitze als auch die Mitarbeiter weiterer Führungsebenen, die Steuerungsaufgaben übernehmen (Steinmann, Schreyögg, & Koch, 2013, S. 6). Übertragen auf das Schulsystem ließen sich darunter Angehörige der Makro- und Mesoebene subsumieren, d. h. sowohl Kultusministerium und Schulaufsicht als auch die mit Weisungsbefugnis betrauten Schulleitungen der Einzelschulen. Auch wenn das Tätigkeitsfeld per Definition Managementcharakter hat, ist zu vermuten, dass sich derzeit weder Mitarbeiter auf Ministerialebene noch Mitglieder der Schulleitung als *Manager* bezeichnen würden.

Im Unterschied dazu betrachtet die *funktionale Perspektive* Management losgelöst von bestimmten Personen. Der Begriff bezeichnet ein Bündel von Aufgaben, welche zur effektiven Steuerung einer Organisation erfüllt werden müssen (ebd., S. 6). Zu den klassischen Aufgaben im Managementprozess gehören Planung, Organisation, Führung und Kontrolle (Stahle, 1999, S. 71). Damit stellt ein Manager den reibungslosen und effektiven Ablauf der Arbeit innerhalb einer Organisation sicher (Bonsen, von der Gathen, Iglhaut, & Pfeiffer, 2002, S. 21). Mit unterschiedlicher Befugnis und Ausrichtung – einmal bezogen auf das Gesamtsystem und einmal bezogen auf die Einzelschule – werden diese Aufgaben ebenfalls von der Schulverwaltung und den Schulleitungen übernommen. Durch streng rationale Planung und Verwaltung bildet das Management den operativen Rahmen, was sich z. B. in der Optimierung von Stundenplänen, der Organisation von Vertretungsstunden oder der Verwaltung von Personal und Finanzmitteln äußert. Ohne diese Verwaltungs- und Managementaufgaben könnten die strategischen, visionären, formativen und innovativen Aspekte der einzelschulischen Führung nicht zum Tragen kommen (ebd., S. 21, 99).

2.2.2 Führung

Nachdem Management als rahmengebender Planungs-, Organisations- und Kontrollprozess zur Unternehmensführung definiert wurde, wird mit *Führung* in Abgrenzung dazu die direkte Führung bzw. Personal- oder Mitarbeiterführung bezeichnet. Obwohl der Begriffsumfang mit dieser Abgrenzung bereits eingeschränkt wurde, stehen für eine Präzisierung des Begriffs noch immer zahlreiche Definitionen zur Verfügung. Drei prominente Vertreter werden exemplarisch vorgestellt (einen ausführlichen Überblick gibt Neuberger, 2002, S. 12-15). STAEHLE (1999, S. 328) beschreibt Führung als

„die Beeinflussung der Einstellung und des Verhaltens von Einzelpersonen sowie der Interaktionen in und zwischen Gruppen, mit dem Zweck, bestimmte Ziele zu erreichen.“

Die Interaktion zwischen Führendem und Geführtem stellt WUNDERER (2003, S.4) in seiner Definition noch mehr heraus:

„Führung wird verstanden als ziel- und ergebnisorientierte, aktivierende und wechselseitige, soziale Beeinflussung zur Erfüllung gemeinsamer Aufgaben in und mit einer strukturierten Arbeitssituation.“

WUNDERER (2003) verweist in seiner Definition auf die wechselseitige Einflussnahme im Führungsprozess. Damit wird die gegenseitige Bedingtheit von Führung deutlich. Führen ist abhängig vom Folgen, denn verweigern die Geführten ihre ‚Gefolgschaft‘, bleibt der soziale Einflussversuch unwirksam und erfolglos (Steinmann, Schreyögg, & Koch, 2013, S. 617f).

YUKL (1998, S. 5) fokussiert mit seiner Definition andere Bereiche der Führung und sieht deren Wirkung auch über die Organisationsgrenzen hinaus:

„(...), leadership is viewed broadly as the process wherein an individual member of a group or organization influences the interpretation of events, the choice of objectives and strategies, the organization of work activities, the motivation of people to achieve the objectives, the maintenance of cooperative relationships, the development of skills and confidence by members, and the enlistment of support and cooperation from people outside the group of organization.“

Das bewusste, zielbezogene Einflussnehmen auf andere ist zentral in allen drei Definitionen und damit der Kern von Führung. Die Einflussnahme kann durch Menschen oder durch Strukturen erfolgen und hat das Ziel, Personen so zu motivieren und zu befähigen, damit das kollektive Ziel einer Gruppe oder einer Organisation erreicht werden kann (Kerschreiter, Schyns, & Frey, 2011, S. 182). Zuge-

spitzt hat Führung damit zwei Funktionen: Zum einen bezweckt sie die Zielerreichung einer Organisation (= *Lokomotionsfunktion*), zum anderen bedarf es dazu der Gruppenerhaltung in der Belegschaft (= *Kohäsionsfunktion*). Eine Führungskraft muss somit die Ziele des Unternehmens verfolgen und zugleich das dazugehörige Personal motivieren. Anhand dieser beiden Funktionen lässt sich ansatzweise ableiten, wann Führung erfolgreich ist (siehe Abschnitt 2.3) und wann sie versagt.

Wenn Führung in der Schule thematisiert wird, widerspricht dies scheinbar den von Schule zu vermittelnden Werten wie Demokratie, Partizipation und Mitbestimmung. Allerdings ist die geforderte Schulentwicklung kaum ohne eine Leitungsperson an der Schule möglich, die sich insbesondere durch eine inhaltliche Führung auszeichnet, um pädagogische Organisationsziele zu verfolgen. Dabei gilt es für Schulleitungen, eine ausgewogene Balance zu finden zwischen Management und Führung. Überwiegt das Management, dann resultiert daraus eine „verwaltete“ Schule, in der zwar alles reibungslos abläuft aber keine visionäre Entwicklung mehr stattfindet. Überwiegt die Führung, dann besteht die Gefahr, dass der laufende Schulbetrieb über die vielen Ideen und Pläne vernachlässigt wird und letztendlich zu negativen Auswirkungen in der Schule führt (Bonsen, von der Gathen, Iglhaut & Pfeiffer, 2002, S. 21f).

2.2.3 Leadership

In den vergangenen Jahren wurde im deutschen Sprachraum der Versuch unternommen, den anglo-amerikanischen Begriff der Leadership zu etablieren. Obwohl es sich beim Begriff Leadership um eine reine Übersetzung von Führung handelt, wird er als moderner Gegenpart zum scheinbar angestaubten Managementbegriff verwendet. Außerdem gilt der Begriff der Führung und damit einhergehend die Bezeichnung Führer nicht nur unter Lehrern als „politisch unkorrekt“ oder „ideologisch anrüchig“ (Bonsen, von der Gathen, Iglhaut, & Pfeiffer, 2002, S. 21). Gleichzeitig soll der neue Begriff unerwünschte Akzente des Managements, die als bürokratisch, wenig dynamisch und nicht innovativ gelten, hinter sich lassen. Folglich werden unter Leadership visionäre, proaktive und zukunftsorientierte Aspekte subsumiert und führen damit zu einer Verengung des ursprünglichen Führungsbegriffs (Wagner, 2011, S. 28). In der konsequenten sprachlichen Umorientierung wird demnach auch nicht mehr vom Manager oder Führer, sondern vom Leader gesprochen, der mit Visionen und Charisma Unternehmen in eine neue Zeit geleiten soll. Doch der Wunsch nach großen Führerpersönlichkeiten kann kaum bedient werden. Zum einen sind gute Leader Einzel- und Ausnahmeerscheinungen, zum anderen birgt die Sehnsucht nach großen Führungspersönlichkeiten

Gefahren, wenn dabei deren Eigenschaften und Persönlichkeitsmerkmale in den Vordergrund rücken, statt die viel relevanteren Führungshandlungen zu beurteilen (Malik, 2001, S. 31-34).

Auch im schulbezogenen Führungsdiskurs wird der Begriff Leadership zur Bezeichnung der Schulleitungstätigkeit verwendet (Dubs, 1994; Schley & Schratz, 2005; Huber, 2008; Schratz, 2010). Weil in dem alternativen Vokabular Moderne und Aufbruch mitschwingt, erscheint eine Veränderung des Führungsbegriffs reizvoll, um sich von unpopulären Begriffen wie Autorität und Bürokratie zu distanzieren (Kansteiner-Schänzlin, 2002, S. 23).

2.3 Gelingensbedingungen erfolgreicher Führung

Mit dem Blick auf die Geführten ist es Aufgabe der Führungskräfte, Probleme zu definieren, Aufgaben zu bestimmen, Situationen zu strukturieren und Ressourcen zu verteilen (Neuberger, 2002, S. 43f). WUNDERER (2003, S. 4f) unterscheidet Führungserfolg in eine ökonomisch-technische und eine soziale Komponente. Der soziale Erfolg einer Führungskraft ist abhängig von der Qualität der Vorgesetzten-Mitarbeiter-Beziehung (ebd.). Die soziale Interaktion zwischen den beiden Individuen basiert auf einer asymmetrischen Beziehung und wird sowohl vom Führungsverhalten und Führungsstil des Führenden als auch der Reaktion des Geführten darauf beeinflusst. Unter Führungsverhalten werden alle Verhaltensweisen und Techniken subsumiert, die den Zweck der zielorientierten Einflussnahme verfolgen und an die Arbeitssituation entsprechend angepasst werden. Der Führungsstil beschreibt dagegen ein konsistentes, typisiertes und wiederkehrendes Führungsverhalten einer Person innerhalb eines bestimmten Führungskontextes (Dubs, 2006a, S. 104). Die daraus resultierende Arbeitszufriedenheit hat wiederum entscheidenden Einfluss auf den ökonomisch-technischen Erfolg. Während sich der ökonomische Erfolg anhand zahlreicher Kennzahlen wie Output, Gewinn und Umsatz aber auch durch Produkt- und Dienstleistungsqualität messen lässt, ist es schwierig, die soziale Effizienz einer Führungskraft zu erfassen (Wunderer, 2003, S. 4f). Noch größer ist die Herausforderung, den Erfolg von Führungskräften in Non-Profit oder sozialen Organisationen zu messen. Insbesondere in pädagogischen Organisationen ist Führung ein komplexes und vielschichtiges Phänomen und lässt sich nicht in eindimensionalen Erklärungsmodellen abbilden (Bonsen, 2006, S. 198; Huber, 2008, S. 106). Abbildung 1 zeigt die unterschiedlichen Variablen, die Einfluss auf den Führungserfolg haben können.

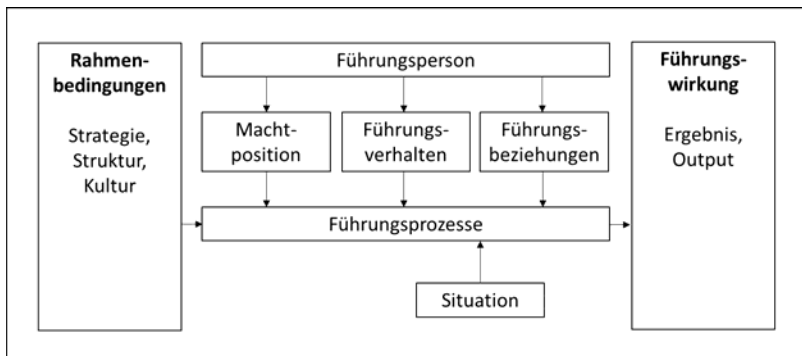


Abbildung 1: Variablen von Führung (Dubs, 2006a, S. 118)

Ob der soziale Einflussversuch des Führenden erfolgreich ist, hängt nicht zuletzt von dessen Machtgrundlage und der Fähigkeit zur Motivation ab (Staeble, 1999, S. 329). Das Macht- bzw. Einflusspotential der Führungskraft ist ursächlich für die Asymmetrie der Führungsbeziehung und entscheidend für die Akzeptanz des Führenden. Der Vorgesetzte kann dabei auf verschiedene Machtgrundlagen zurückgreifen, die von FRENCH & RAVEN (1959) in fünf verschiedene Kategorien klassifiziert wurden:

- Amtsmacht - Macht durch Legitimation
- Sanktionsmacht - Macht durch Belohnung und Bestrafung
- Expertenmacht - Macht durch Wissen und Fähigkeiten
- Identifikationsmacht - Macht durch Persönlichkeitswirkung
- Informationsmacht - Macht durch Kontrolle der Informationskanäle und Medien.

Allerdings sieht WUNDERER (2003, S. 14) nur in den ersten beiden Kategorien die Macht ausschließlich bei den Führungskräften. Die übrigen drei Machttypen können auch von Mitarbeitern zum Erhalt und Ausbau der eigenen Einflussmöglichkeiten genutzt werden. Dieses Gegenmachtpotential erklärt zum einen den wechselseitigen Charakter von Führung trotz der Asymmetrie und ist zum anderen verantwortlich dafür, dass die Wirkung von Führung mit Ungewissheit verbunden ist (Steinmann, Schreyögg, & Koch, 2013, S. 618).

Führungsbeziehungen in Schulen sind durch direkte und dyadische Konstellationen geprägt und in hierarchische Strukturen eingebettet (Wagner, 2011, S. 34).

Durch die Übernahme ihrer Funktionsstelle werden Schulleitungen zunächst mit Amtsmacht ausgestattet. Das damit einhergehende Machtpotential gestaltet sich allerdings noch immer gering (Kansteiner-Schänzlin, 2002, S. 81). Die Sanktionsmacht verbleibt zu großen Teilen bei der Schulverwaltung bzw. ist hinsichtlich des Aspekts der Belohnung kaum vorhanden (Wagner, 2011, S. 34). Wegen des hohen Maßes an pädagogischer Autonomie, über das die Lehrkräfte verfügen, unterscheidet sich der hierarchische Aufbau deutlich von klassischen linearen Hierarchien. Auch fehlt wegen der gleichen akademischen Qualifikation ein hierarchieverstärkender Unterschied zwischen Führungspersonal und Lehrkräften, weshalb Schulleitungen selten auf eine ausgeprägte Expertenmacht zurückgreifen können. Es ist sogar möglich, dass der Top-Down-Weg der linearen Hierarchie in Schulen durch Beschlüsse der Lehrerkonferenz ausgehebelt wird und stattdessen von unten auf die Schulleitung wirkt (Kansteiner-Schänzlin, 2002, S. 82f, 85). Aus diesen Gründen kann Schule eher als komplexe Hierarchie betrachtet werden (Wagner, 2011, S. 33), die in sich sowohl die Elemente der linearen behördlichen Hierarchie (→ 3.3) als auch die Merkmale eines „Loosley Coupled Systems“ (Weick 1976; siehe Abschnitt 3.7) vereint.

Trotz dieser Besonderheit schulischer Organisation führt das Fehlen einer Theorie der Schulleitung dazu, dass auf eine Vielzahl fachfremder theoretischer Zugänge zurückgegriffen wird, um Führung und Management im schulischen Kontext zu beschreiben und zu erklären (Bonsen, 2003; Wagner, 2011). Beispielsweise kommen LEITHWOOD, JANTZI & STEINBACH (2002, S. 7f) bei ihrer Analyse von 121 Aufsätzen, die in der Zeit zwischen 1988 und 1998 in einschlägigen, englischsprachigen Zeitschriften veröffentlicht wurden, auf mehr als 20 verschiedene Führungskonzepte, die für den Bildungsbereich diskutiert wurden.

2.4 Führungstheorien

Weil Führung ein komplexes, dynamisches und abstraktes Konstrukt darstellt, kann es je nach Erkenntnisziel unterschiedlich erklärt und beschrieben werden. Der Führungsforschung ist es bisher noch nicht gelungen, die Führungswirklichkeit in einem theoretischen Modell umfassend abzubilden (Wunderer, 2003, S. 272f). In der Management- und Führungslehre gibt es daher viel diskutierte, originelle, ökonomisch und sozial relevante Führungstheorien, die je nach Betrachtungsfokus unterschiedliche Aspekte von Führung beleuchten. Führungstheorien versuchen, Bedingungen, Ursachen, Strukturen, Prozesse und Konsequenzen von Führung zu beschreiben, um aus den Erkenntnissen die Gestaltung von Führung

fundiert zu unterstützen. Letztendlich ist es das Ziel aller Führungstheorien zu erklären, worauf sich Führungserfolg begründet. Führungserfolg kann dabei verschiedene Dimensionen haben und anhand ökonomischer (z. B. Erreichung bestimmter Produktivitätsanforderungen durch eine Gruppe) und sozialer Kriterien (z. B. Mitarbeiterzufriedenheit) definiert werden (ebd., S. 271).

Eine Variante, Führung zu beschreiben, ist, ihre verschiedenen Prozess- und Wirkungsebenen (intraindividuell oder dyadische; Gruppen- oder Organisationsebene) zu analysieren. Andere Varianten nähern sich über die Personen und Rollen im Führungsprozess, d. h. es sind entweder führer- oder geführtezentrierte Theorien (ebd., S. 272f). Darüber hinaus ist ein häufig gewählter Zugang, Führungstheorien anhand ihres historischen Verlaufs vorzustellen.

2.4.1 Eigenschaftstheoretische Ansätze

Basierend auf der Great-Man-Theorie (Stippler, Moore, Rosenthal, & Dörffler, 2013, S. 16) fokussiert der eigenschaftsorientierte Ansatz die Persönlichkeitsmerkmale einer Führungskraft, die deren Erfolg oder Misserfolg maßgeblich beeinflussen. Die implizite Leitidee des Ansatzes ist, dass angeborene oder früh sozialisierte Eigenschaften die Führerpersönlichkeit determinieren. Die entscheidenden Eigenschaften sind der Theorie nach in bestimmten bildungsnahen Schichten häufiger anzutreffen als in unteren Gesellschaftsklassen. Folglich sind nur wenige Personen zur Führerschaft prädestiniert, weil sie über die notwendigen Eigenschaften verfügen (Steinmann, Schreyögg, & Koch, 2013, S. 594). Obwohl dieser Ansatz seine Wurzeln bereits im Altertum hat, zählt er noch immer zu den dominierenden Alltagstheorien (Wunderer, 2003, S. 374f). Der in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts leitende Forschungsansatz suchte empirisch-statistisch nach relevanten und universell gültigen Eigenschaftsmerkmalen von Führungspersönlichkeiten. Insbesondere STOGDILL (1948) hat zur Identifizierung von Führungseigenschaften über einhundert Studien ausgewertet. Ein Befund von DELHEES (1995, S. 902) zeigt vier Eigenschaftskategorien mit folgenden Eigenschaften auf:

Tabelle 1: Empirisch ermittelte Führungseigenschaften (Delhees, 1995, Spalte 902 & in Anlehnung an Wunderer, 2003, S. 275)

Eigenschaftskategorie	Eigenschaft (Beispiele)
Prädispositionen der Einflussbefähigung	Dominanz, Durchsetzungsfähigkeit, Selbstvertrauen
Soziale und interpersonelle Fertigkeiten	Kooperationsbereitschaft, Interaktionskompetenz
Merkmale der Aufgaben-, Ziel- und Umsetzungsorientierung	Initiative, Ehrgeiz, Hartnäckigkeit, Durchsetzungsfähigkeit
Prädisposition der Informationsverarbeitung und -evaluation	Intelligenz, Entscheidungsfähigkeit, Urteilsvermögen

Weil der Grad der Übereinstimmung bei den zahlreichen Untersuchungen allerdings gering, teilweise widersprüchlich und je nach Gruppensituation unterschiedlich ausfiel, sind die Forschungsergebnisse nur eingeschränkt verwertbar. Der Ansatz konnte kein Cluster typischer Führungseigenschaften oder einen Generalfaktor „Führungsbegabung“ ermitteln (Steinmann, Schreyögg, & Koch, 2013, S. 594f). Hinzu kommt, dass die Untersuchungen häufig methodische Mängel aufweisen, oder die Befunddarstellung sehr einseitig erfolgte (Wunderer, 2003, S. 276).

Dennoch ist der Ansatz in der Praxis zur Personalrekrutierung weiterhin populär und bildet die Basis für Assessments oder Beurteilungsbögen. Der triviale und traditionale Erklärungsgehalt der Theorie, herausragende Leistungen einem bestimmten Personenkreis zuzuschreiben, untermauert die üblichen Denkmuster und Praktiken in Unternehmen. Weil die Theorie andere Faktoren wie Mitarbeiter, Aufgaben und Rahmenbedingungen zu wenig berücksichtigt, vermag sie das Zustandekommen von Führungserfolg nicht hinreichend zu erklären (ebd., S. 277).

2.4.2 Verhaltenstheoretische Ansätze und Führungsstilforschung

Aufgrund des geringen Erklärungsgehalts der Eigenschaftstheorie für den Führungserfolg verlagerte sich der Forschungsschwerpunkt Anfang der 1950er Jahre von der Frage wie Führungskräfte sind (Eigenschaften) auf, was Führungskräfte tun (beobachtbares Führungsverhalten) (Kerschreiter, Schyns, & Frey, 2011, S. 186). Neben der Analyse des Führungsverhaltens setzte eine umfangreiche Führungsstilforschung ein. Mit dem Ziel, konkrete Erfolgskriterien wie Produktivität, Effektivität oder Arbeitszufriedenheit zu ermitteln, wurden pragmatischer orientierte Forschungsansätze entwickelt. Diesem Ansatz liegt die Annahme zu Grunde, dass Führungskräfte in verschiedenen Situationen immer nach einem einheitlichen Muster handeln können und sollen (Steinmann, Schreyögg, & Koch,

2013, S. 599). Weil im Zeitverlauf zahlreiche Führungsstiltypologien und Verhaltensmodelle entwickelt wurden, wird nur eine kleine Auswahl vorgestellt.

Mit einer systematischen Betrachtung des Führungsverhaltens bilden die Untersuchungen von KURT LEWIN und einer Forschergruppe der Iowa University Elementary School einen Auftakt in die empirische Führungsstilforschung. Unter Laborbedingungen wurden die Auswirkungen des autoritären und des demokratischen Führungsstils gegenübergestellt (Steinmann, Schreyögg, & Koch, 2013, S. 599). Im Ergebnis zeigte sich, dass das Gruppenklima und die Arbeitsqualität in demokratisch geführten Gruppen positiver waren, während in der autoritär geführten Gruppe quantitativ etwas höhere Leistungen hervorgebracht wurden (ebd., S. 601). Die Merkmale autoritärer und demokratischer Führung werden als Gegenüberstellung in Tabelle 2 veranschaulicht.

Tabelle 2: Auswirkungen autoritärer vs. demokratischer Führung (Wunderer, 2003, S. 205)

autoritär geführte Gruppen	demokratische geführte Gruppen
<ul style="list-style-type: none"> • hohe Spannung, Konflikte • gehorsames bis unterwürfiges Gruppenverhalten • höhere Arbeitsintensität • Arbeitsunterbrechung bei Abwesenheit des Führers 	<ul style="list-style-type: none"> • entspannte, freundschaftliche Atmosphäre • kollegial-kooperatives Gruppenverhalten • höhere Originalität der Arbeitsergebnisse • Weiterarbeit bei Abwesenheit des Führers

Der eindimensionale Führungsstilansatz LEWINS wurde durch TANNENBAUM & SCHMIDT (1973) so erweitert, dass sich ein siebenstufiges Führungsstilkontinuum ergibt (vgl. Abbildung 2). Der autoritäre und der demokratische Führungsstil bilden jeweils die Extrempunkte des Kontinuums. Die sieben Führungsstile unterscheiden sich durch den Grad der Mitarbeiterpartizipation am Entscheidungsprozess (Wunderer, 2003, S. 208).

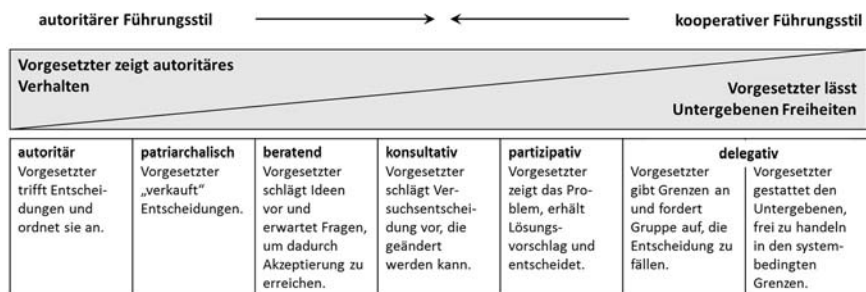


Abbildung 2: Kontinuum des Führungsverhaltens (Tannenbaum & Schmidt, 1973, S. 4)

Im Verlauf gingen aus den eindimensionalen Führungsstil-Konzepten zwei- oder mehrdimensionale Konzeptionen hervor. Eine einflussreiche Forschergruppe, bekannt als OHIO-GRUPPE, ermittelte mit Hilfe von Fragebögen und Faktorenanalysen verschiedene, voneinander unabhängige Handlungsdimensionen von Führungskräften, deren Verhalten sich in erfolgreich und erfolglos unterteilen ließ. Die Unterscheidung erfolgte in zwei Dimensionen, in denen die Führungskraft jeweils niedrige und hohe Ausprägungen besitzen kann (Kerschreiter, Schyns, & Frey, 2011, S. 186; Steinmann, Schreyögg, & Koch, 2013, S. 608):

- Mitarbeiterorientierung (consideration) äußert sich in einem freundlichen und unterstützenden Verhalten gegenüber dem Mitarbeiter durch Vertrauen, Respekt und Wertschätzung sowie einem Interesse an seinem Wohlbefinden z. B. durch Rücksichtnahme auf persönliche Sorgen.
- Aufgabenorientierung (initiating structure) zeigt sich in der Ausrichtung des Vorgesetztenverhaltens im Hinblick auf Zielerreichung und Aufgabenerledigung, z. B. durch exakte Planung der Aufgabenumsetzung, Vollzugs- und Ergebniskontrolle oder externe Leistungsanreize.

In der zweidimensionalen Darstellung der Konzeption ergeben sich vier Quadranten, welche die jeweils verschiedenen Ausprägungsgrade kombinieren (vgl. Abb. 3).

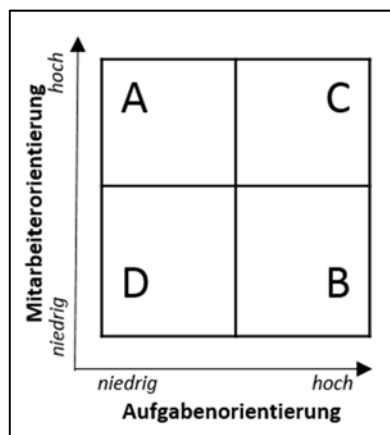


Abbildung 3: Führungsdimensionen der Ohio-Gruppe (in Anlehnung an Neuberger, 2002, S. 510)

Typ D zeigt in beiden Dimensionen geringe Ausprägungen und kann als LEWINS „Laissez-faire“-Stil (Seidel & Redel, 1988, S. 88) bezeichnet werden, bei dem die Mitarbeiter weitestgehend sich selbst überlassen sind. Die Typen A und B erreichen jeweils nur auf einer Achse hohe Werte. Während Typ B die klassische Assoziation mit einer sach- und leistungsbezogenen Führungskraft repräsentiert, für die das Wohlergehen und die Zufriedenheit der Mitarbeiter zweitrangig ist, setzt Typ A den Akzent auf zwischenmenschliche Beziehungen und verspricht sich so Leistungsimpulse (Neuberger, 2002, S. 509f). Die eigentliche Aufmerksamkeit galt in der Forschung allerdings Typ C, um daraus ein Musterbild für die Praxis zu formulieren. Eine Führungskraft mit hohen Ausprägungen in beiden Dimensionen sollte als „Alles-Köner“ sowohl die Unternehmensziele als auch die Mitarbeiter im Blick haben.

Eine Verfeinerung der ‚Ohio State Leadership‘ Quadranten entwickelten BLAKE & MOUTON (1968) im Kontext eines Führungskräfte trainings, woraufhin das Grundschema in neun Abstufungen ausdifferenziert wird (ebd., 1968). Mit Hilfe dieses Verhaltensgitters (managerial grid; vgl. Abb. 4) lassen sich die wichtigsten Führungsstilvarianten durch eine numerische Kurz-Charakterisierung darstellen. Die erste Ziffer steht für die Leistungs-, die zweite für die Mitarbeiterorientierung, sodass rein rechnerisch 81 unterschiedliche Kombinationen bzw. Führungsstile denkbar sind. BLAKE & MOUTON definierten allerdings nur fünf Felder genauer.

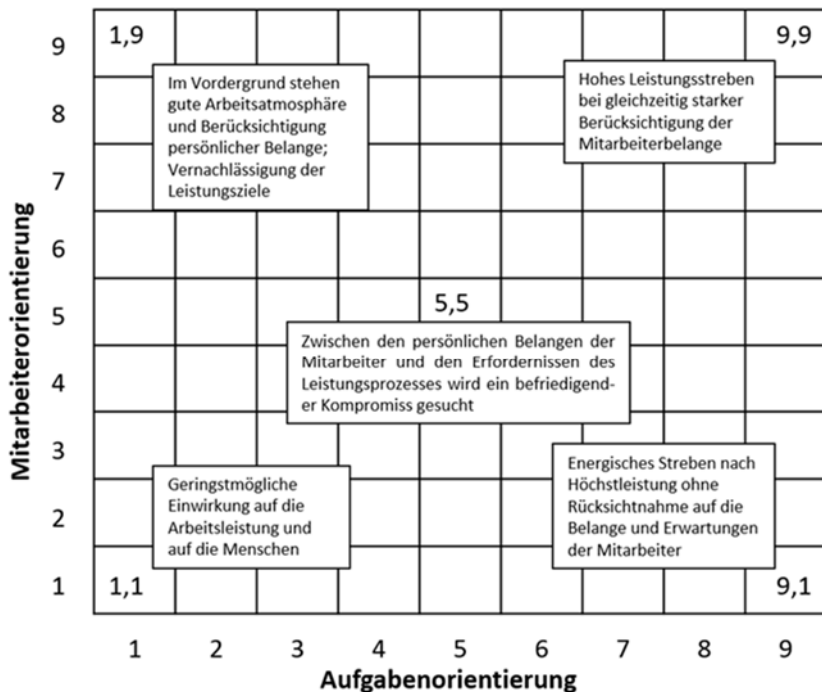


Abbildung 4: The Managerial Grid (in Anlehnung an Blake & Mouton, 1968, S. 33 & Steinmann, Schreyögg & Koch, 2013, S. 610)

Der deskriptive Gehalt des Konzeptes wird von den Autoren ausdrücklich um eine normative Aussage hinsichtlich des optimalen Führungsstils ergänzt. Die erstrebenswerte Ausprägung liegt demnach bei 9,9, weil die anderen Führungsstile nach Einschätzung der Autoren zu pessimistisch (9,1), zu unpraktisch (5,5), unmöglich (1,1) und zu idealistisch (1,9) sind (Stahle, 1999, S. 840).

Die Klassifizierung des Führungsstils nach Ausprägung der Mitarbeiter- und Aufgabenorientierung dominierte lange Zeit die führungstheoretische Forschung. Nicht unumstritten ist in diesem Zusammenhang die These, dass es sich dabei um voneinander unabhängige Dimensionen handelt. Kritisiert wird an den Untersu-

chungen, dass häufig die Rolle des Managers losgelöst von den Kontext- und Umweltbedingungen der Organisation betrachtet wurde, weswegen situative Führungstheorien im Zeitverlauf an Aktualität gewannen (Yukl, 1998, S. 63).

2.4.3 *Situationstheorien der Führung*

Die Situationstheorien betrachten moderierende Aspekte wie die Art der Arbeitsaufgabe, die Fähigkeiten und Erwartungen der Mitarbeiter, den Zeitdruck oder den organisationalen Kontext, die Einfluss auf den Erfolg einer Führungskraft haben können. Im Zentrum versuchen die Theorien die Frage zu klären, in welcher Situation welcher Führungsstil am erfolgversprechendsten ist. Statt der Vorstellung von dem einen besten Führungsstil entscheidet die situative Konstellation über das erforderliche Führungshandeln (Steinmann, Schreyögg, & Koch, 2013, S. 612). Dieser plausiblen Hypothese wurde in zahlreichen Untersuchungen mit aufwändigen Forschungsdesigns und vielen Modellentwicklungen Rechnung getragen. Die prominentesten Vertreter sind das Kontingenzmodell und das Reifegradmodell (Wunderer, 2003, S. 211).

FIEDLER (1967) berücksichtigte als erster in seinem Kontingenzmodell die intervenierende Wirkung der Situation. Wegen der umfangreichen Kritik an der praktischen Relevanz, der theoretischen Basis und der empirischen Fundierung gilt die Theorie in der scientific community als falsifiziert (Neuberger, 2002, S. 500f). Dennoch bleibt es Fiedlers Verdienst, dass er der Führungsforschung eine neue Richtung aufgezeigt und damit zahlreiche weitere Untersuchungen und Hypothesenbildungen ausgelöst hat (Staehle, 1999, S. 353).

Stärkere Relevanz für den schulischen Kontext hat das Reifegradmodell von HERSEY & BLANCHARD (1972). Die Situation, an die der Führungsstil anzupassen ist, wird durch eine einzelne Moderatorenvariable berücksichtigt, die die Autoren als Reifegrad des Geführten verstehen. Dabei setzt sich die Einschätzung der Reife aus der aufgabenbezogenen Funktionsreife und der psychologischen Reife zusammen. Der aufgabenrelevante Reifegrad umfasst Fähigkeiten, Wissen und Erfahrungen zur selbständig Bearbeitung einer Aufgabe. Selbstsicherheit, Selbstvertrauen und Motivation werden unter der psychologischen Reife subsumiert (Steinmann, Schreyögg, & Koch, 2013, S. 613). Hersey & Blanchard unterscheiden daraufhin vier verschiedene Reife-Stadien (Staehle, 1999, S. 845f), die allerdings nicht als absolute Einschätzung der Fähigkeiten des Mitarbeiters, sondern bezogen auf die jeweilige Aufgabe zu verstehen sind.

Tabelle 3: Reife-Stadien nach Hersey & Blanchard (in Anlehnung an Staehle, 1999, S. 845f)

M1	= geringe Reife	Wissen, Fähigkeiten und Motivation fehlen
M2	= geringe bis mäßige Reife	Motivation ist vorhanden, aber Fähigkeiten sind schwach ausgeprägt
M3	= mäßige bis hohe Reife	Fähigkeiten sind vorhanden, aber Motivation fehlt
M4	= hohe Reife	Motivation, Wissen und Fähigkeiten sind vorhanden

Basierend auf diesen Unterscheidungen ordnen die Autoren dem jeweiligen Reifegrad einen ihrer Meinung nach angemessenen Führungsstil (autoritär, integrierend, partizipativ, delegierend) zu, um so ein effektives Führungsverhalten bzw. effektiven Führungserfolg zu gewährleisten (Staehle, 1999, S. 845). Abbildung 3 zeigt, dass sich der passende Führungsstil bei eher unreifen Mitarbeitern durch eine hohe Aufgabenorientierung auszeichnet. Nimmt der Reifegrad zu, weicht die Aufgabenorientierung der bedeutender werdenden Mitarbeiterorientierung. Beim höchsten Reife-Stadium wird die Selbstständigkeit des Mitarbeiters durch einen delegierenden Führungsstil unterstützt (Steinmann, Schreyögg, & Koch, 2013, S. 613). Grundsätzlich gilt: Je reifer ein Mitarbeiter ist, desto weniger Führung ist notwendig (Stippler, Moore, Rosenthal, & Dörffer, 2013, S. 22). Die Aufgabe der Führungskraft ist, den Reifegrad der Mitarbeiter aktiv zu entwickeln und zu fördern, um auch bei neuen Aufgaben und Herausforderung eine Entwicklung in Richtung M4 zu erreichen.

Bei unterschiedlich qualifizierten und motivierten Mitarbeitern muss der Vorgesetzte sein Verhalten entsprechend deren Reifegrad anpassen, was bedeutet, dass eine Führungskraft alle Führungsstile beherrschen und situativ differieren muss (Wunderer, 2003, S. 212). Ob eine solche Führungsvariabilität erlernbar ist, wurde bisher noch nicht empirisch belegt (Steinmann, Schreyögg, & Koch, 2013, S. 614). Beim Übertragen des Modells auf situationsangemessene Führung in Bildungsorganisationen ist davon auszugehen, dass erfahrenes pädagogisches Personal über eine hohe aufgabenbezogene Reife verfügt (Wagner, 2011, S. 55). Je nach psychologischem Reifegrad der Lehrkraft wäre demnach der delegierende oder partizipative Führungsstil durch die schulische Führungsperson zu wählen.

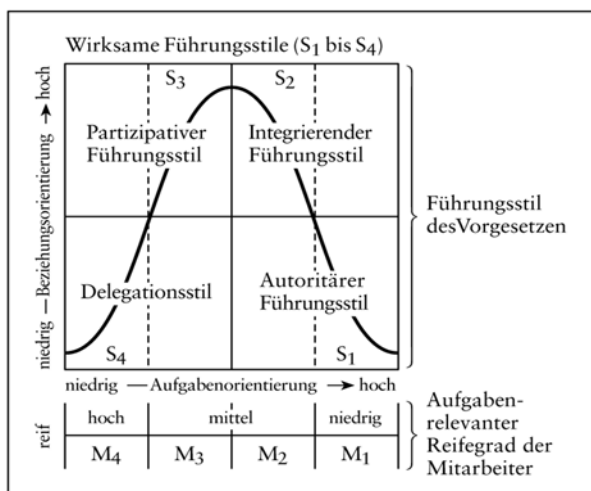


Abbildung 5: Reife-Stadien nach Hersey und Blanchard (Staehle, 1999, S. 846)

Ein Grund für den Erfolg der situativen Führungstheorien unter Praktikern war, dass sie eine Steuerungszugabe vermitteln und damit die Angst vor den Herausforderungen des Führens nehmen. Führungshandeln wird vereinfacht dargestellt als die Suche des passenden Führungsstils zu einer gegebenen Situation. Durch dieses statische, rezeptartige Denken wird die Komplexität des Führungsprozesses reduziert (Neuberger, 2002, S. 530; Steinmann, Schreyögg, & Koch, 2013, S. 615-617). Aus dieser Argumentation lässt sich die Kritik an dem Modell im Speziellen und am situativen Ansatz im Allgemeinen ableiten. Zwar ist es zu begrüßen, dass die Geführten verstärkt in den Fokus der Führungstheorien geraten sind, allerdings geschieht dies zu verengt und absolut, denn beispielsweise sind für HERSEY & BLANCHARD (1972) das Verhalten und die Fähigkeiten der Mitarbeiter die einzigen Situationsbedingungen. Durch diesen einseitigen Fokus wird der entscheidende Faktor der Gewinnerzielungsabsicht eines Unternehmens ausgeblendet. In der Realität würde der mangelnde Unternehmenserfolg zwangsläufig dazu führen, dass der Leistungsdruck erhöht oder Personal abgebaut wird, auch wenn dies nicht dem optimalen Führungsstil entspräche (Steinmann, Schreyögg, & Koch, 2013, S. 615). Aufgrund der Erkenntnis, dass es sich bei Führung nicht nur um einfache Kausalbeziehungen, sondern um einen komplexen Prozess basierend auf einer permanenten Interaktion zwischen Führendem und Geführtem handelt, konnten sich Interaktionale Führungstheorien durchsetzen (ebd., S. 617). Neben den Merkma-

len der Mitarbeiter gelten die Merkmale der Organisation (Regeln, Kultur, verfügbare Ressourcen), die Merkmale der Führungsperson (Fähigkeiten, Motivation, Erfahrungsschatz) und die Merkmale der Aufgabe als entscheidende Einflussgrößen auf die Art des Führungsstils.

2.4.4 Interaktionale Führungstheorien

Bei den ersten führungstheoretischen Ansätzen standen allein die Person und das Verhalten der Führungskraft im Zentrum der Betrachtung. Im Gegensatz dazu wurden die Mitarbeiter lange Zeit gar nicht beachtet oder fanden als Adressatengruppe oder Situationsvariable Eingang in die Theoriebildung. Bei den interaktionalen Führungstheorien verschiebt sich der Blickwinkel auf die Interaktion zwischen Führungskraft und Mitarbeitern, die als ausschlaggebend für den Führungserfolg gilt (Stippler, Moore, Rosenthal, & Dörffer, 2013, S. 49). Unter Interaktion wird ein Einfluss- und Austauschprozess zwischen Vorgesetzten und Geführten bei der Erfüllung von gemeinsamen Aufgaben unter den Bedingungen von Person und Umwelt verstanden (Wunderer, 2003, S. 306). Im Gegensatz zu den bisherigen Ansätzen wird Führung nicht mehr als Handlung zwischen einer Führungsperson und einer Mitarbeitergruppe, sondern als dyadische Konstellation zwischen der Führungskraft und jedem einzelnen Mitarbeiter verstanden (Yukl, 1998, S. 150). Der so definierte Führungsprozess ist damit abhängig von vier Variablen (Steinmann, Schreyögg, & Koch, 2013, S. 618f; Montana & Charnov, 2008):

1. Merkmale der Führungskraft (Bedürfnisse, Einstellungen, Erfahrungen)
2. Merkmale des Geführten (Bedürfnisse, Einstellungen, Erfahrungen)
3. Merkmale des sozialen Systems, in dem sich der Führungsprozess vollzieht (Macht-, Rollen- und Statusstruktur)
4. Randbedingungen der relevanten Situation (Art der Aufgabe, äußere Bedingungen, Ziele der Gruppe, etc.).

Durch die Berücksichtigung der Persönlichkeitsmerkmale und der Situation schlägt dieser Ansatz einen Bogen zu den klassischen Führungstheorien, ohne dabei die am Führungsprozess beteiligten Parteien (Führungskräfte und Geführte) auszublenden. Vermutlich, weil die Theoriebildung einer interaktionalen Führungstheorie noch nicht abgeschlossen ist, werden in der Literatur unter diesem Oberbegriff nicht immer die gleichen Ansätze subsumiert. Während WUNDERER (2003, S. 306-309) unter der neuen theoretischen Strömung die Idiosynkrasie-Kredit-Theorie und die Dyadische Führungstheorie näher erläutert, verstehen STEINMANN, SCHREYÖGG & KOCH (2013, S. 617-640) darunter die LMX-Theorie

(Graen, Novak, & Sommerkamp, 1982) und die Identitätstheorie der Führung (Lührmann, 2006).

Die neuen Theorien stehen unter dem Einfluss der veränderten Marktbedingungen und einer durch den gesellschaftlichen Wandel angestoßenen gewandelten Haltung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter (Kansteiner-Schänzlin, 2002, S. 43-46). Statt Autorität und Anweisung entsteht der Wunsch nach einer tendenziell symmetrisch ausgestalteten Arbeitsbeziehung, die nach einem kooperativen und delegierenden Führungsstil verlangt (Wunderer, 2003, S. 306). Aufgrund des steigenden Wissensniveaus und der zugenommenen Komplexität der Aufgaben streben Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter nach mehr Eigenverantwortung oder sogar Mitunternehmertum (Zander & Glaubrecht, 1987, S. 8; Wunderer, 2003, S. 307). Als zentraler Erkenntnisfortschritt der interaktionalen Theorien lässt sich festhalten, dass – basierend auf rollentheoretischen Überlegungen – die Führer-Geführten-Beziehung als Resultat einer Serie dynamischer Interaktionen entsteht, bei der die Erwartungen des Geführten an den Vorgesetzten gleichsam mit einfließen (Steinmann, Schreyögg, & Koch, 2013, S. 629-633). Indem die interaktionalen Führungstheorien das Ziel haben, den Führungsprozess in seiner dynamischen Komplexität zu erfassen, erreichen sie ein theoretisch anspruchsvolles Niveau und leisten einen wertvollen Beitrag für die Erfassung führungsrelevanter Einflussgrößen (Kansteiner-Schänzlin, 2002, S. 38; Wagner, 2011, S. 58). Daraus resultieren wiederum Nachteile der interaktionalen Theorien: Einerseits ist es fraglich, ob sich das Modell pragmatisch verwenden lässt. Andererseits ist die Theorie im Hinblick auf das komplexe Variablensystem und die mangelnde Operationalisierung forschungsstrategisch schwer beherrschbar und entzieht sich somit empirischen Überprüfungen (Staehle, 1999, S. 356f).

2.4.5 Zusammenfassung

Das Dilemma zwischen den Ansprüchen der betrieblichen Praxis und den Ansprüchen der Forschung ist der Führungsforschung inhärent. Auf der einen Seite stehen vereinfachte Modelle wie der eigenschafts- oder verhaltenstheoretische Ansatz, die allerdings Defizite im Hinblick auf ihre theoretische und empirische Fundierung haben. Auf der anderen Seite befinden sich komplexere Modelle wie der situative Ansatz oder die interaktionalen Führungstheorien, die der Beschreibung des Führungsprozesses nahe kommen, sich jedoch aufgrund der Variablenvielfalt weder empirisch einfangen lassen noch konkrete Handlungsanweisungen für Führungskräfte liefern (Kansteiner-Schänzlin, 2002, S. 41). Die Komplexität der neueren Modelle könnte ein Grund dafür sein, dass das im Schulleitungsdiskurs vorwiegend diskutierte Leitbild des

Schulleitungshandelns auf einfache Erklärungsansätze der Führungsstilforschung rekurriert. In der schulbezogenen Führungsforschung gelten die Leadership-Konzepte als Ausweg, um sowohl wissenschaftlichen als auch praktischen Ansprüchen gerecht zu werden (Dubs, 2006a, S. 125).

2.5 Schulbezogene Führungskonzeptionen und Führungsmodelle

Großen Einfluss auf die Prägung des Leadership-Begriffs und die Diskussion um schulspezifische Führungsmodelle hatte die nordamerikanische School Effectiveness and School Improvement-Forschung (Wissinger, 2011, S. 103). Mit der Instructional Leadership Role und der Transformational Leadership Role etablierte sie zwei diskussionswürdige Leadership-Ansätze.

2.5.1 Instructional Leadership

Während das Konzept der Transformational Leadership (→ 2.5.3) deutliche Wurzeln in der Führungsstilforschung hat (→ Abschnitt 2.4.2), handelt es sich bei der Instructional Leadership um ein schulspezifisches Modell, welches vor allem in den 1980ern in den USA populär war (Wissinger, 2011, S. 103). Das Konzept ist dem deutschen Leitbild von Schulleitung nicht unähnlich, in dem das Führungshandeln vorwiegend auf die Entwicklung von Unterrichtsqualität und die Verbesserung der Lernleistungen der Schüler ausgerichtet ist (Leithwood, Jantzi, & Steinbach, 2002, S. 10). Im Sinne dieser „unterrichtsbezogenen Führung“ (Harazd, Gieseke, & Gerick, 2011) konstruiert sich die Schulleitung als „übergeordnete pädagogische Instanz“ (Wissinger, 2011, S. 103) und ist Experte bzw. Expertin für sämtliche Unterrichtsprozesse. Dies äußert sich beispielsweise in der Unterstützung der Lehrkräfte bei der Auswahl von geeigneten Unterrichtsmaterialien, bei der Festlegung von Lernzielen, bei der Planung von Aktivitäten oder bei der optimalen Förderung der Pädagogen durch berufliche Weiterbildungen (ebd., S. 103). Bezogen auf die Verbesserung der Schülerleistung versucht die Schulleitung dies durch eine maximale Zeitnutzung im Unterricht, größere Transparenz und Teamarbeit im Unterricht sicherzustellen (Harazd, Gieseke, & Gerick, 2011, S. 105).

Aufgrund der zu starken Verengung auf unterrichtsbezogene Prozesse verlor das Modell des Instructional Leaders an Popularität. Kritisiert wurde, dass durch den ausschließlichen Fokus auf Unterricht und Lernleistung, Faktoren wie Erziehung, Sozialisation und außerakademische Fächer wie Sport und Musik vernachlässigt werden. Außerdem gibt dieses Leadership-Modell nur wenige Hinweise bezüglich einer konkreten Umsetzung, denn inhaltlich wird eher das

‚Was‘ als das ‚Wie‘ beschrieben (Bush, 2004, S. 186). Wegen dieser Kritikpunkte aber auch wegen der zunehmenden Veränderung in der Steuerung der Bildungssysteme scheint es, als sei das Konzept der Instructional Leadership vom Konzept der Transformational Leadership verdrängt worden (ebd., S. 15; Wissinger, 2011). Dieses baut auf dem Ansatz des Transactional Leaders auf.

2.5.2 Transactional Leadership

Der transaktionale und transformationale Führungsstil sind nicht nur in der schulbezogenen Führungsforschung prominent diskutierte Begriffspaare. Insbesondere in der Führungsstilforschung gilt die transformationale Führung als Erweiterung der bekannten Führungsstiltypen, wie es in Abbildung 6 dargestellt ist.

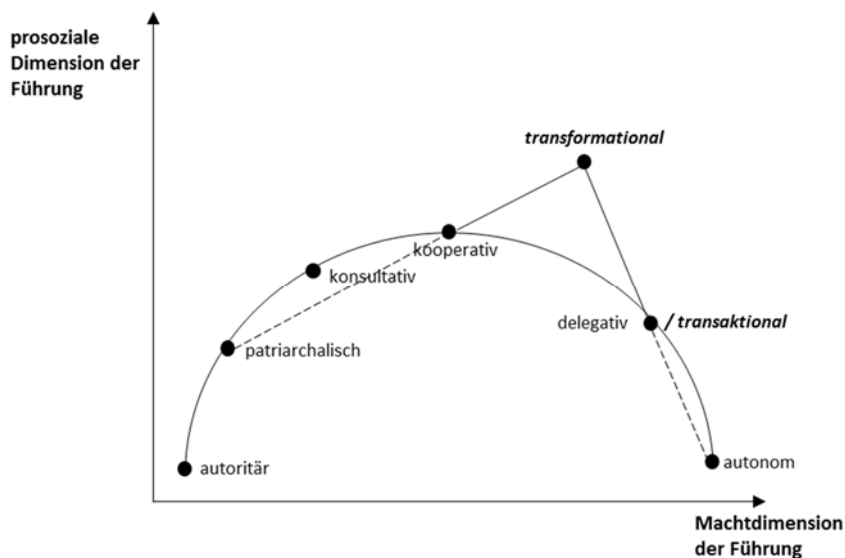


Abbildung 6: Transaktionale und transformationale Führung im Kontinuum der Führungsstile (Wunderer, 2003, S. 248)

Abgeleitet aus der scheinbar konträren Aufgaben- oder Mitarbeiterorientierung in der Führungsstilforschung (→ Abschnitt 2.4.2) entstand die Diskussion um den transaktionalen und transformativen Führungsstil (Neuberger, 2002, S. 195f).

Transaktionale Führung basiert auf rationalen Austauschprinzipien und einem delegativen Führungskonzept zwischen Führungskraft und Geführten (Wunderer, 2003, S. 246; Neuberger, 2002, S. 197). Dabei kann die Führungskraft auf verschiedene Grundprinzipien des Managements zurückgreifen, allen voran das Prinzip der Verstärkung. Bekannt unter dem Begriff des Management by Objectives nutzt die Führungskraft bedingte Belohnung zur Motivation, indem sie den Geführten Anreize bietet (z. B. Entgelt, Lob, Aufstieg), sofern die Mitarbeiter das erwartete Arbeits- und Leistungsziel erreichen (Steinmann, Schreyögg, & Koch, 2013, S. 606). Oder die Führungskraft droht im Sinne des Management by Exception mit Sanktionen, negativer Kritik und Feedback (Stippler, Moore, Rosenthal, & Dörffer, 2013, S. 55). Ziel dieses Vorgehens ist, bei den Geführten ein marktbezogenes und unternehmerisches Denken und Handeln zu fördern, d. h. die Aufgaben unter minimalem Ressourceneinsatz und mit größtmöglicher Kompetenz zu erfüllen (Wunderer, 2003, S. 247). Ob die durch Anreize verstärkte, zielbezogene Führung in größeren Leistungserfolgen resultiert, wurde in der wirtschaftswissenschaftlichen Forschungsliteratur in den letzten Jahrzehnten umfangreich erforscht und wird nach wie vor kontrovers diskutiert z. B. von LATHAM & LOCKE (1991) oder MENTO et al. (1987). Im schulischen Kontext wurde die Wirksamkeit von Anreizsystemen von WINKLER (2013) im Rahmen einer vergleichenden Fallstudie am Beispiel schwedischer Schulen untersucht. Der durch die Studie aufgearbeitete Forschungsstand zeigt, dass die ökonomische Idee von Anreizsystemen und Zielvereinbarungen in schulischen Organisationen teilweise völlig anders umgesetzt und interpretiert wird. Insbesondere der unterstellte Zusammenhang zwischen dem Einsatz von Anreizinstrumenten und einer positiven Wirkung auf Unterrichtsgeschehen oder gar Schülerleistungen wird kritisch gesehen (ebd., S. 79, 261). Falls eine positive Wirkung zu verzeichnen ist, dann besteht sie darin, dass durch Zielvereinbarungs- und Entwicklungsgespräche die Kommunikationsprozesse zwischen Schulleitung und Lehrkräften angeregt werden. Auf Seiten der Lehrkräfte wird dadurch eine Reflexion der eigenen Lehrtätigkeit angeregt und auf Seiten der Schulleitung eine Schärfung der Wahrnehmung der Lehrkräfte und bei Bedarf eine Intervention (ebd., S. 78).

Weil bisher ungeklärt ist, mit welcher Tragweite bedingte Belohnungen oder Sanktionsmöglichkeiten im deutschen Schulsystem grundsätzlich eingesetzt werden können, stehen bei der Konzeption eines schulbezogenen Transaktional Leaderships vor allem Prozesse der Verwaltung und die Organisation von Strukturen und Abläufen im Vordergrund. Demzufolge sind Schulleitungen verantwortlich für das Management sämtlicher „transactions“, d. h., sie sorgen für eine reibungslose Organisation möglichst effektiver und effizienter Arbeitsabläufe. Das beinhaltet die Verwaltung des Gebäudes, der personellen und finanziellen Ressourcen,

die Optimierung der Zeitkontingente des Personals und die Kommunikationsprozesse nach innen und außen. Diese Grundlagenarbeit ist notwendig, damit Lehr-, Lern- und schulische Transformationsprozesse überhaupt möglich sind (Huber, 2008, S. 108). Der transaktionale Führungsstil stößt allerdings an Grenzen, wenn eine Organisation auf umfassende Wandlungsprozesse reagieren muss, wenn neue Ziele und Ideen nicht mehr in Kosten-Nutzen-Relationen dargestellt und adäquate Anreize versprochen werden können (Wunderer, 2003, S. 247). An dieser Stelle wird die Transformational Leadership Role als erfolgversprechender propagiert (Huber, 2008, S. 108).

2.5.3 Transformational Leadership

Sofern ein zusätzlicher Leistungseinsatz von den Organisationsmitgliedern erforderlich ist, kann gemäß der These von BASS & AVOLIO (1990) der transformationale Führungsstil zum Erfolg führen (Gebert & von Rosenstiel, 2002, S. 222). Mit diesem Führungsstil gelingt es der Führungskraft, die Motive und Werte ihrer Mitarbeiter auf eine höhere Ebene zu transformieren und dadurch deren Einstellungen, Bedürfnisse und Präferenzen im gewünschten Sinne, d. h. im Sinne der Gruppe oder der Organisation, zu verändern (Wunderer, 2003, S. 243). Um die ‚Extra-Anstrengung‘ freizusetzen, kann die Führungskraft auf vier Techniken zurückgreifen (vgl. Tabelle 4):

Tabelle 4: Techniken transformationaler Führung (in Anlehnung an Wunderer, 2003, S. 244; Neuberger, 2002, S. 199)

Transformationale Führung			
Charisma/persönliche Ausstrahlung	Inspiration	Intellektuelle Stimulation	Individualisierte Fürsorge
<ul style="list-style-type: none"> als Identifikationsperson wirken Enthusiasmus vermitteln Integer handeln 	<ul style="list-style-type: none"> motivieren über eine fesselnde Vision/Mission Verständnis für gemeinsam angestrebte Ziele steigern 	<ul style="list-style-type: none"> Etablierte Denkmuster in Frage stellen und aufbrechen Neue Einsichten vermitteln 	<ul style="list-style-type: none"> Mitarbeiter individuell behandeln Mitarbeiter individuell fördern
identifizierend	inspirierend	intellektuell	individuell

Gerade unter den angestoßenen Veränderungsprozessen in den Bildungssystemen hat die Idee der Transformational Leadership den internationalen Diskurs um Schulleitung stark dominiert. Unter Rückgriff auf die Erkenntnisse der

Schuleffektivitäts- und Schulentwicklungsforschung wird die zentrale Bedeutung der Schulleitung hervorgehoben (Wissinger, 2011, S. 104). Durch Charisma, Vision und individuelle Förderung soll es der Führungskraft gelingen, ein gemeinsames Schulethos zu etablieren. Dieses fußt auf vom Kollegium getragenen Zielen, einer verbesserten internen Kommunikation sowie effizienten und kooperativen Entscheidungs- und Problemlösestrategien (Huber, 2008, S. 109). Während transaktionale Führung auf das Prinzip der Rationalität setzt, ist die transformationale Führung eher vom Prinzip der Emotionalität geleitet. Wichtig zu beachten ist dabei, dass die transformationale auf der transaktionalen Führung aufbaut (Gebert & von Rosenstiel, 2002, S. 222). Dass beide Führungsstile miteinander kombinierbar sind, wurde durch empirische Studien bereits bestätigt (ebd., 2002, S. 226). In welchem Zusammenhang die beiden Führungsstile stehen, veranschaulicht Abbildung 7:

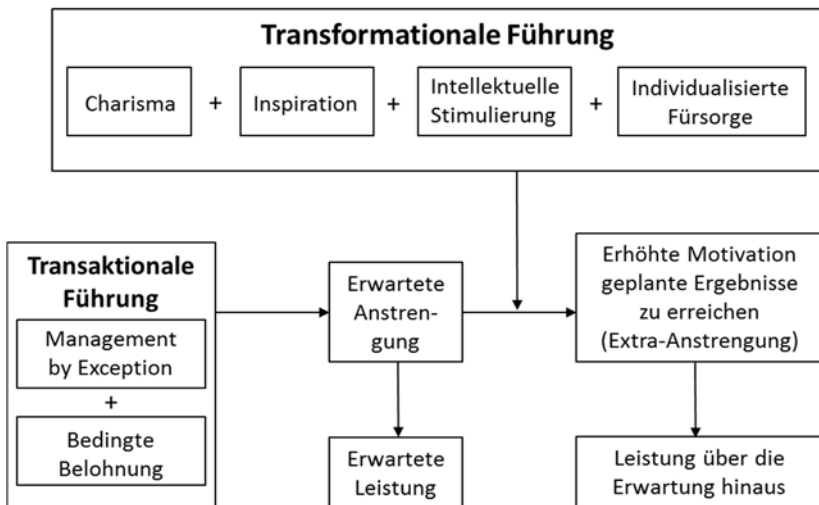


Abbildung 7: Inhalte und Konsequenzen transaktionaler und transformationaler Führung (Neuberger, 2002, S. 198)

Es ist möglich, mit Hilfe beider Führungskonzepte die Organisationsziele erfolgreich zu erreichen. Weil der transformationale Leader die Geführten allerdings stärker mit einbezieht, ist er gemäß der Theorie noch erfolgreicher (Stippler, Moore, Rosenthal, & Dörffer, 2013, S. 55). In ihren Grundzügen der dyadischen und wechselseitigen Interaktion ähnelt die transformationale Führung

dem kooperativen und delegativen Führungsstil, ergänzt diese jedoch um das Aufzeigen von Visionen (Wunderer, 2003, S. 245). Im Gegensatz zu konkret-operationalen Unternehmenszielen ist eine Vision eine Leitidee, die die emotionalen Energien der Organisationsmitglieder auf das Erreichen eines gemeinsamen Ziels fokussiert (ebd., S. 244; Gebert & von Rosenstiel, 2002, S. 223). Trotz oder gerade wegen der geringen Operationalisierbarkeit des Ansatzes stellt sich die Frage nach dessen Wirksamkeit. AVOLIO, BASS & JUNG (1999) entwickelten dazu als Messinstrument den Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ), mit dem sie die Dimensionen der transaktionalen und transformationalen Führung zu erfassen versuchen (Gebert & von Rosenstiel, 2002, S. 222). Die im MLQ repräsentierte unterschiedliche Faktorenstruktur beider Ansätze wurde in verschiedenen Studien immer wieder bestätigt (Staehle, 1999, S. 364). Demzufolge zeigten sich für transformationale Führung die Subskalen Charisma, inspirierende Motivation und intellektuelle Stimulierung, für die transaktionale Führung konnten die Subskalen individuelle Wertschätzung und bedingte Belohnung bestätigt werden. Sich daraufhin anschließende Meta-Analysen ergaben die höchste Verbindung der Dimension Charisma mit der transformationalen Führung (Gebert & von Rosenstiel, 2002, S. 226). Während Vertreter des transformationalen Führungsstils diesen Ansatz nahezu kritiklos und teilweise idealisiert darstellen (Steinmann, Schreyögg, & Koch, 2013, S. 607), reagieren Kritiker insbesondere wegen der starken Konzentration auf Charisma als zentrale Eigenschaft skeptisch. Es besteht die Gefahr, dass sich das Modell der Eigenschaftstheorie (siehe 2.4.1) annähert und Führungskräfte wie Helden verehrt werden. Gleichzeitig fehlt es der Theorie an konzeptueller Klarheit. Statt konkreter Handlungsempfehlungen verweise der Ansatz auf Erfolge mittels visionärer und inspirierender Kraft (ebd.). Es ist möglich, dass der Führungskraft aufgrund ihrer mitreißenden und motivierten Art vertraut und gefolgt wird, ohne dass die Hintergründe der Entscheidung verstanden, hinterfragt oder durch nachhaltig geschaffene Strukturen unterstützt werden (Stippler, Moore, Rosenthal, & Dörffer, 2013, S. 58). Die Gefahr der Manipulation oder Homogenisierung des Denkens und Wertens wird geflissentlich übersehen (Gebert & von Rosenstiel, 2002, S. 226).

Stattdessen verweisen Befürworter des Ansatzes auf verschiedene Studien, die positive Korrelationen zwischen transformationaler Führung und subjektiven (z. B. Zufriedenheit, Commitment) sowie objektiven Erfolgskriterien (z. B. Verkaufszahlen) ermitteln (Felfe, 2012, S. 89). Allerdings ist der Erfolg des Führungsstil nur moderat, wenn es sich um Führungs- bzw. Organisationssituationen handelt, die von hoher Unsicherheit und Komplexität geprägt sind (Gebert & von Rosenstiel, 2002, S. 210). Obwohl das System Schule als komplex und in gewisser Hinsicht auch als unsicher gilt, wird der Ansatz der Transformational Leadership

Role nach wie vor von zahlreichen Autoren als erfolgversprechend propagiert (Bush, 2004; Seitz & Capaul, 2005; Dubs, 2006a; Leithwood, Jantzi & Steinbach, 2002). Es bleibt allerdings offen, wie es weniger charismatischen Schulleitungen gelingt, diese Rolle in der Praxis auszufüllen.

2.5.4 Distributed Leadership

Bekannt unter dem Romance of Leadership-Konzept zeigen MEINDL et al. (1985), dass es in Belegschaften und Kollegien die Tendenz gibt, die Wirkung von Führung zu romantisieren und zu überschätzen. Indem einer einzelnen Person unternehmerische Erfolge und Misserfolge zugeschrieben werden, wird unterschätzt, dass auch andere Faktoren oder andere Personen Einfluss auf Unternehmensergebnisse oder Schulentwicklungsprozesse haben können (Felfe, 2012, S. 85; Bolden, 2011, S. 254). Ergebnisse der deutschen und internationalen Führungsforschung weisen darauf hin, dass die Fülle an Management- und Führungsaufgaben an Schulen für eine einzelne Person eine Überforderung darstellen muss. Im Gegensatz zu Führungsmodellen, die sich eher der „great man“-Theorie anschließen, versucht der aktuell diskutierte Ansatz der Distributed Leadership die Komplexität von Schulleitungsaufgaben zu berücksichtigen (Huber, 2009; Wissinger, 2014, S. 156). Dies erfolgt, indem das Distributed Leadership Modell auf die „gelingende Kommunikation kompetenter Kommunikationsteilnehmer“ sowie auf das „Vertrauen unter den professionellen Akteuren“ zum Aufbau und zur Entwicklung von organisationaler Innovation setzt (ebd., S. 156).

Die Popularität dieses neuen „post-heroischen“ (Badaracco, 2001) Leadership-Ansatzes hat seit der ersten Dekade des 21. Jahrhunderts stark zugenommen (Harris & Spillane, 2008, S. 31; Bolden, 2011, S. 254f). Dem Namen nach weist das Konzept Parallelen zu ähnlich klingenden Leadership-Ansätzen wie ‚shared leadership‘, ‚team leadership‘ oder ‚democratic leadership‘ auf (Spillane, 2005, S. 143). Inhaltlich versucht es sich abzugrenzen, indem Führung als „ein dynamischer sozialer Einflussprozess innerhalb eines Teams oder einer Organisation“, verstanden wird, „bei dem mehrere formelle oder informelle Führungspersonen gemeinsam (d. h. zur gleichen Zeit) oder rotierend (d. h. zu verschiedenen Zeiten) auf ein kollektives Ziel hinwirken“ (Werther, 2014, S. 10). Dabei kann das Distributed Leadership-Konzept ebenso wie die Modelle des Transactional und Transformational Leaders auf eine breite theoretische Basis der allgemeinen Führungsforschung zurückgreifen (einen Überblick bietet Werther 2014, S. 13). Interessant ist, dass der Ansatz vor allem von der schulbezogenen Management- und Leadership-Forschung enthusiastisch aufgegriffen wurde. Gemäß einer Recherche von BOLDEN (2011, S. 255) erschienen in Fachzeitschriften mit Bezug zu Bildung

oder Bildungsmanagement zwischen 1980 und 2009 allein 68 % der veröffentlichten Fachartikel zum Thema Distributed Leadership.

Obwohl die empirische Erforschung des Distributed Leadership-Ansatzes noch sehr am Anfang steht, wurde das Konzept in Studien aufgegriffen und in einen Zusammenhang mit Schulentwicklung, organisationalem Wandel, Schulleitung und Führungsverhalten von Lehrkräften gebracht (Harris, 2013, S. 549). Laut HARRIS (2009, S. 18) ist noch immer zu wenig bekannt über Grenzen oder ungewollte Nebenwirkungen des Distributed Leadership-Ansatzes. Sie plädiert für weitere Forschung, bevor Hinweise und Vorschläge zu einer effektiveren Führung erteilt werden können. WISSINGER (2011, S. 108) äußerte sich zunächst skeptisch gegenüber dem neuen Ansatz, der sich anscheinend „nicht im idealistischen Überschuss von in der Vergangenheit diskutierten Modellen“ unterscheidet. Wohlwollender ist die Einschätzung in der Hinsicht, dass das Modell dadurch gekennzeichnet ist, dass die operative Ebene (d.h. Schulleitung und Lehrkräfte einer Einzelschule) nicht nur verantwortlich für die Ausführung von Entscheidungen ist, sondern am Entscheidungsprozess selbst aktiv mitwirken kann. Damit ist das Konzept anschlussfähig an die Entwicklung der Schule als professionelle Organisation (Wissinger, 2014, S. 157). Allerdings wird dabei möglicherweise übersehen, dass Lehrkräfte teilweise gar nicht an Führungsaufgaben beteiligt werden wollen. Dies trifft vor allem dann zu, wenn sie ihre Kernaufgabe im Unterrichten sehen und von Management- und Verwaltungsaufgaben eher verschont bleiben wollen (Wissinger, 2011, S. 108; 2014, S. 156f).

2.5.5 Zusammenfassung

Die Darstellung der verschiedenen Leadership-Konzepte zeigt, dass jedes Modell für sich genommen Stärken und Schwächen aufweist und sich ähnlichen Kritikpunkten ausgesetzt sehen muss wie die allgemeinen Führungstheorien. Bei einem Vergleich der Instructional Leadership mit der Transformational Leadership von HUBER (2008, S. 111) kommt dieser zum Schluss, dass beide Ansätze mehr Gemeinsamkeiten aufweisen, statt sich über Unterschiede voneinander abzugrenzen. Auch scheint es nicht das eine passende Führungsmodell zu geben, sondern es ist vielmehr notwendig, das Führungsverhalten an die spezifischen und lokalen Kontextvariablen der Schule anzupassen, weshalb es im Zeitverlauf variiert (ebd., S. 113). Dass sich die Ansätze auch in der Wahrnehmung in der Praxis wenig unterscheiden, bestätigt eine Studie von HARAIZ, GIESKE & GERICK (2011). Basierend auf der theoretischen Unterscheidung in Instructional, Transactional und Transformational Leadership gingen die Autoren der Frage nach, ob sich die verschiedenen Typen schulischen Leitungshandelns empirisch identifizieren lassen. Für

die Untersuchung wurden 2.876 Lehrkräfte und 125 Schulleitungen in Nordrhein-Westfalen zu diversen Aspekten des Führungsverhaltens befragt (ebd., S. 104). Entgegen der Annahme zeigten sich im Ergebnis keine Schulleitungstypen, die entsprechend der verschiedenen Leadership-Konzepte in ihren Ausprägungen differieren (ebd. S. 107). Stattdessen wurden hohe Korrelationen zwischen den verschiedenen Leadership-Modellen festgestellt. Neben möglichen methodischen Schwächen bieten die Autoren als Erklärungsansatz an, dass den drei Führungskonzeptionen möglicherweise ein Generalfaktor zugrunde liegt, der als verbindendes Element die diversen Leitungsanforderungen beeinflusst (ebd. S. 108f). Dieses Beispiel zeigt, dass die (deutsche) Schulleitungsforschung hinsichtlich theoretischer Referenzmodelle noch einen Entwicklungsweg vor sich hat.

2.6 Schlussfolgerungen und Ansatzpunkte

Ergebnisse der internationalen Schulwirkungs- und Schulentwicklungsforschung bekräftigen immer wieder, dass für die Effizienz und Effektivität einer Schule die Schulleitungen ein zentraler Bedingungsfaktor sind. Dazu ist es unerlässlich, dass Schulleitungspersonen sowohl Management- als auch Führungsaufgaben ausüben und zwangsläufig dadurch eine Doppelfunktion einnehmen (Wissinger, 2011, S. 106). Um daraus resultierende Belastungen zu reduzieren, erscheint es angebracht, das Tätigkeitsfeld von Schulleitungspersonen nicht zu stark an hierarchische Führungsmodelle anzulehnen. In der Praxis wird auf diese Forderung bereits durch die Einrichtung erweiterter Schulleitungsteams oder schulischer Steuergruppen reagiert. Als „intermediäre Akteure“ (Berkemeyer, Brüsemeister, & Feldhoff, 2007, S. 61) haben Steuergruppen einen Einfluss auf schulische Organisations- und Entwicklungsprozesse. Wie es scheint, können sie vermittelnd zwischen den organisationalen Erfordernissen und Ansprüchen des Schulleitungsamtes (z. B. pädagogische Qualitätssicherung oder Ergebniskontrolle) und den professionsbedingten Autonomiebestrebungen des Kollegiums auftreten (Wissinger, 2011, S. 106; Berkemeyer, Brüsemeister, & Feldhoff, 2007, S. 72). Die Perspektive auf weitere schulische Akteure deutet bereits an, dass Schulleitungshandeln nicht isoliert vom organisationalen Kontext betrachtet werden kann. Neben den innerschulischen Organen gibt es gesamtsystemisch weitere Ebenen wie Bildungspolitik, Kultusministerien, die untere Schulaufsicht sowie die Kommunalverwaltungen, welche allesamt die Steuerung und das Management des Bildungssystems beeinflussen (Wissinger, 2011, S. 110). Die Schulleitung positioniert sich bei dieser Mehrebenenbetrachtung des Bildungssystems als Schnittstelle „zwischen den Polen ‚Schule‘ und ‚Bildungsverwaltung‘.“ (Berkemeyer, Brüsemeister, & Feldhoff, 2007, S. 45). Damit steht sie vor der Herausforderung, eine Integrationsleistung zwischen inneren

und äußeren Anforderungen bzw. zwischen unterschiedlichen Handlungsrationa-
litäten zu vollbringen (Berkemeyer, Brüsemeister, & Feldhoff, 2007, S. 45; Huber
S. , 2008, S. 97). Als verbindendes Element gilt es zu vermitteln zwischen büro-
kratisch-administrativen und pädagogisch-innovativen Interessen (Huber, 2008, S.
97). Dieses Spannungsverhältnis, in dem sich die Schulleitung bewegt, lässt sich
auch auf die organisationstheoretische Verortung der Schule übertragen. Das The-
oriespektrum zur Beschreibung schulischer Organisationsstrukturen bietet zahlrei-
che, zum Teil gegensätzliche Erklärungsansätze. Folglich differiert auch der Sta-
tus erheblich, der einer Schulleiterin oder einem Schulleiter im organisationalen
Kontext zugeschrieben wird. Die Sichtweisen reichen von der Rollenzuweisung
als bürokratischer Verwalter oder als Vertreter des mittleren Managements über
einen Agenten des Prinzipals bis hin zum Leiter einer lose gekoppelten Einheit.
Daran anknüpfend werden im nächsten Kapitel die in der Erziehungswissenschaft
häufig rezipierten Theorieansätze der soziologischen Organisationsforschung vor-
gestellt. Damit wird der Forderung entsprochen, die Schulleitungsforschung ver-
stärkt organisationstheoretisch auszurichten (Wissinger, 2011, S. 109).

Schulleitung und Schulsteuerung
Zwischen Ansprüchen der Profession, ökonomischen
Interessen und Reformbestrebungen
Schmerbauch, A.
2017, XVI, 264 S. 31 Abb., Softcover
ISBN: 978-3-658-18426-1