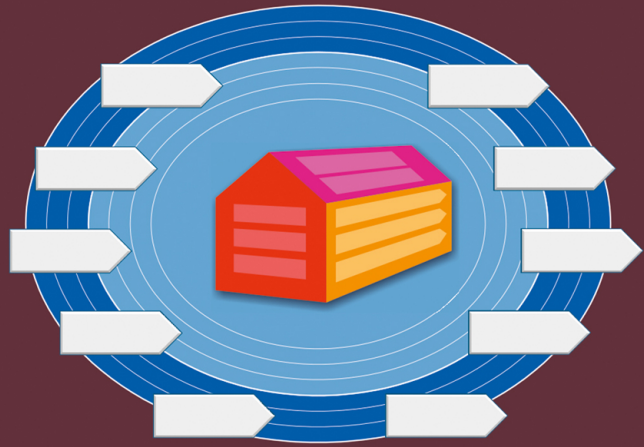


Roman Capaul | Hans Seitz | Martin Keller



Schulführung und Schulentwicklung

Theoretische Grundlagen und Empfehlungen für die Praxis

4. Auflage

Haupt

Roman Capaul
Hans Seitz
Martin Keller

Schulführung und Schulentwicklung

Roman Capaul, Hans Seitz, Martin Keller

Schulführung und Schulentwicklung

**Theoretische Grundlagen und
Empfehlungen für die Praxis**

4., erweiterte und aktualisierte Auflage

Haupt Verlag

Prof. Dr. Roman Capaul, Titularprofessor für Betriebswirtschaftslehre mit besonderer Berücksichtigung der Wirtschaftspädagogik an der Universität St. Gallen. Leiter Assessmentjahr und Startwoche der Universität St. Gallen. Mitglied der Direktion des IWP-HSG, 1995–2001 Prorektor AHLS Gossau, Seminar für Fächergruppenlehrkräfte.

Prof. em. Dr. Hans Seitz, Titularprofessor im Ruhestand für Betriebswirtschaftslehre mit besonderer Berücksichtigung der Wirtschaftspädagogik an der Universität St. Gallen.

Dr. Martin Keller, Leiter des Bereichs Schulführung und Schulentwicklung am Institut für Wirtschaftspädagogik an der Universität St. Gallen (IWP-HSG), Mediator für berufliche Konflikte, Lehrbeauftragter an der Universität St. Gallen.

4. Auflage: 2020

3. Auflage: 2011

2. Auflage: 2007

1. Auflage: 2005

ISBN 978-3-258-08158-8 (Print)

ISBN 978-3-258-48158-6 (E-PDF deutsch)

ISBN 978-3-258-44158-0 (E-PDF englisch)

Alle Rechte vorbehalten.

Copyright © 2020 Haupt Bern

Jede Art der Vervielfältigung ohne Genehmigung des Verlages ist unzulässig.

Gestaltung und Satz: Die Werkstatt Medien-Produktion GmbH, Göttingen

Umschlaggestaltung: pooldesign.ch

Korrektorat: Drucksache Sachtex, Dietlind Grüne M. A, Heidelberg

www.haupt.ch

Vorwort zur 4. Auflage

Während wir dieses Buch überarbeiten, ist bereits der 20. EDK-anerkannte IWP-HSG-Lehrgang für Schulleiterinnen und Schulleiter im Gange. Aus diesem permanenten Theorie-Praxis-Dialog und unseren zahlreichen Beratungsprojekten sind weitere Hinweise für Aktualisierungen und Ergänzungen entstanden. Zusätzlich erforderte vor allem die Digitalisierung eine grundsätzliche Überarbeitung der Inhalte. Auf die Schulleitungen sind neue Führungsthemen und Anforderungen zugekommen, die wir in dieser Auflage an verschiedenen Stellen ergänzt haben.

Der Sozialpsychologe Kurt Lewin hat 1951 gesagt: «Es gibt nichts Praktischeres als eine gute Theorie.» Gestützt auf die Schulführungstheorie aus dem angelsächsischen und deutschsprachigen Raum, will dieses Handbuch ein Ratgeber für die Praxis sein. Dieses umfassende Handbuch soll demnach als Nachschlagewerk den Schulführungsalldag in den relevanten Leadership- und Managementthemen unterstützen. An verschiedenen Stellen haben wir Leitfragen und Checklisten ergänzt. Das Buch kann auch als Lehrmittel in der Schulleiterausbildung eingesetzt werden.

Ein Beitrag zur konsequenteren Ausrichtung dieser Auflage auf das St. Galler Management-Modell sind die von Tabea Vogler neu erstellten Grafiken entlang einer konsequenten Farbcodierung. Jedem Modellelement wurde eine Farbe zugewiesen. Damit sollen systemische Zusammenhänge und Wechselwirkungen besser erkannt werden.

Wir überprüften die Buchinhalte anhand des EDK-Profiles für Schulleiterinnen und Schulleiter sowie der amerikanischen ISLLC-Standards (The Interstate School Leadership Licensure Consortium) und der weiterentwickelten Professional Standards for Educational Leaders (PSEL). Vanessa Ortiz hat basierend auf diesen Vorgaben ein Tool entwickelt, mit welchem die Kompetenz und Performanz von Schulleitungen und Schulleitungsmitgliedern reflektiert werden kann. Ihr und Vanessa Vagnone danken wir zudem für das gründliche Lektorat.

Roman Capaul, Hans Seitz und Martin Keller, im Sommer 2020

Vorwort zur 3. Auflage

Während unserer Ausbildungs- und Beratungstätigkeit findet ein ständiger Theorie-Praxis-Dialog statt. Im Verlaufe der letzten Jahre haben wir einerseits im Rahmen unserer zahlreichen Schulleitungslehrgänge und -seminare sowie unserer verschiedenen Schulberatungsprojekten hilfreiche Rückmeldungen erhalten. Und andererseits sind in der Theorie, Forschung und Schulführungspraxis neue Themen und Inhaltsschwerpunkte in den Fokus gerückt. Dies hat uns dazu bewogen, dieses Buch in einer ergänzten und stark erweiterten dritten Auflage zu publizieren. Die konsequente Verankerung der Inhalte im St. Galler Schulführungsmodell und der bewährte Aufbau der Kapitel wurden belassen. Mit zusätzlichen Modellen konnten wir die Schule als System differenzierter beschreiben. An verschiedenen Stellen versuchten wir noch pragmatischere und konkretere Handlungsempfehlungen für Schulleitungsmitglieder oder Lehrpersonen mit Führungsverantwortung zu formulieren. Für Schulleitungen ist es wichtig, dass sie im Führungsalltag Wechselwirkungen differenziert diagnostizieren können, die Stellhebel und Interventionsmöglichkeiten kennen sowie über Instrumente verfügen, um die komplexen Herausforderungen situationsgerecht zu bewältigen. Das Stichwortverzeichnis wurde erweitert, damit die Leserinnen und Leser einzelne Themen rascher auffinden.

Ein solches Buch kann nicht ohne umfassende Hilfe und einen intensiven Gedankenaustausch entstehen. Ein spezieller Dank geht an Dr. Martin Keller, mit welchem wir zahlreiche Beratungsprojekte erfolgreich zum Abschluss bringen konnten und im regelmäßigen Gedankenaustausch während unserer Lehrgänge und Kurse für Schulleitungsmitglieder laufend Impulse erhalten.

Die dritte Auflage wurde durch Roman Capaul während seines Forschungsaufenthaltes an der Universität Toronto inhaltlich erweitert. Ein großer Dank geht deshalb an Prof. Dr. Blair Mascall und Prof. Dr. Eric Bredo vom Ontario Institute for Studies in Education (OISE) in Toronto, die mich während meines Forschungsaufenthalts an der Universität Toronto kameradschaftlich unterstützten und mir Zugang zu allen relevanten Informationsquellen und Personen eröffneten. Ein besonderer Dank geht an meine Familie, welche mir den Rücken für dieses Vorhaben freigehalten hat. Silvia Bissig sei für die äußerst sorgfältige Reinschrift gedankt.

Roman Capaul und Hans Seitz, im Herbst 2011

Vorwort zur 1. und 2. Auflage

Das Institut für Wirtschaftspädagogik führt seit fast 30 Jahren auf verschiedenen Schulstufen national und international Führungsseminare und Lehrgänge für Schulleitungsmitglieder durch. Die zahlreichen Entwicklungen innerhalb und außerhalb der Schulen haben die Ansprüche an die Schulführung enorm erweitert. In unseren Aus- und Fortbildungen für Schulleitungsmitglieder wurden wir immer wieder gefragt, ob es nicht ein zusammenfassendes Werk gibt, das die wesentlichen Aspekte der Schulführung beschreibt und in einem Modell anschaulich strukturiert. Wir haben dieses Anliegen aufgenommen und versucht, das St. Galler Management-Modell auf die Schulführung hin anzupassen. Das Schulmodell dient einerseits beim Lesen als Orientierungshilfe und andererseits hilft es als Instrument Führungsfragen im Alltag einzuordnen und Systemzusammenhänge zu erkennen. So werden zum Beispiel Zusammenhänge zwischen Strukturen und Management- bzw. Entwicklungsprozessen sichtbar.

Das vorliegende Buch dient erstens als Grundlage für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer in unserem Lehrgang für Schulleitungsmitglieder sowie Weiterbildungskursen und richtet sich zweitens an alle Personen, die in irgendeiner Form die Führung einer Schule mittragen. Sei dies als Schulleiter(in), Prorektor(in), Leiter(in) einer Abteilung oder Projektgruppe, Mitglied einer Schulbehörde oder der Bildungsverwaltung.

Aufgrund der Veränderungen im Umfeld der Schulen müssen Schulleiterinnen und Schulleiter heute in viel größeren Zusammenhängen denken und eigenständiger analysieren, planen und verantwortlich entscheiden als bis anhin. Dies erfordert ein breites Verständnis für die Verflechtung bildungsökonomischer, bildungspolitischer, schulorganisatorischer und pädagogischer Zusammenhänge. Diverse Literatur hebt die zentrale Rolle von Schulleiterinnen und Schulleitern für die Qualität einer Schule hervor. Sie müssen diesen Veränderungen besonders gewachsen sein, was ein entsprechendes Qualifikationsprofil von Schulleitungsmitgliedern ergibt. Für eine allgemeine Handlungskompetenz als Schulleitungsmitglied werden deshalb Kompetenzen wie Führungskompetenz Sozialkompetenz, Lernkompetenz oder die Fähigkeit, die eigene Arbeit laufend zu reflektieren und optimieren, relevant. Das Buch hilft, diese Kompetenzen bewusst zu machen und zu erweitern.

Die einzelnen Kapitel sind einheitlich gegliedert: Zuerst wird das Kapitel in der Grafik des Schulmodells positioniert. Eine Einleitung mit Leitfragen führt an die zu bearbeitende Thematik und Problemstellungen heran. Im eigentlichen Hauptteil folgen die theoretischen Ausführungen. Schlussfolgerungen mit Empfehlungen sowie ein Literaturverzeichnis schliessen das Kapitel jeweils ab.

Das Vorhaben, ein Buch zur Führung und Entwicklung einer Schule zu verfassen, ist aus verschiedenen Gründen anspruchsvoll: Erstens sind Fragen zur Führung normativ und müssen ausführlich mit Argumenten belegt werden, zweitens sollten nebst der Theorie auch praxiserprobte Handlungsanleitungen Platz haben, drittens gibt es viele kantonale oder nationale Besonderheiten, die nicht allgemeingültig fixiert werden können, viertens sind viele

Forschungsergebnisse immer noch unpräzise und lassen keine verbindlichen «Wenn-dann-Aussagen» zu, fünftens bedient sich die internationale Schulführungstheorie vieler Erkenntnisse aus der Betriebswirtschaftslehre, welche nur teilweise in den Kontext der Schulführung übertragbar sind.

Unsere Ausführungen können niemals vollständig sein. Zugunsten des handlichen Umfangs mussten wir deshalb inhaltliche Reduktionen vornehmen und auf vertiefende Literatur verweisen. Primäres Ziel blieb es, Schulführung im Sinne einer allgemeinen Führungslehre in einer Gesamtschau darzustellen, damit das Buch im Führungsalltag praktische Unterstützung liefern kann.

An dieser Stelle bedanken wir uns bei den zahlreichen Teilnehmerinnen und Teilnehmern des Lehrganges für Schulleitungsmitglieder, die mit ihren konstruktiven Diskussionen über Jahre wesentlich zur praxisbezogenen Wissensentwicklung beigetragen haben. Ein weiterer Dank geht an das Institut für Wirtschaftspädagogik (IWP-HSG) und dessen Direktion Prof. Dr. Christoph Metzger und Prof. Dr. Dieter Euler, welche die Entstehung dieses Buches aktiv förderten. Unser Führungsverständnis wurde über Jahre durch Prof. Dr. Dr. h.c. mult. Rolf Dubs geprägt. Ihm danken wir für die wegweisenden Gedanken zur Schulführung und die gemeinsame Arbeit in den vielfältigen Projekten und zahlreichen Ausbildungsangeboten für Schulleitungsmitglieder. Ein spezieller Dank geht an unsere Kollegen lic. oec. dipl. Hdl. José Gomez und lic. oec. dipl. Hdl. Martin Keller für die kritische Durchsicht des Manuskripts und ihre vielen konstruktiven Anregungen und Weiterentwicklungen. Antonia Schmid-Casati, Rektorin des Seminars für Fächergruppenlehrkräfte in Gossau, hat aus ihrer führungspraktischen Perspektive wesentliche Hinweise beigetragen. Dr. Marcel Koller und mag. oec. Hannes Kampfer danken wir für die Überprüfung der Abschnitte 10.2 bzw. 8.2. Schließlich geht der Dank an cand. oec. Philipp Seitz und lic. rer. publ. Christoph Kobler, welche mit Martin Keller die äußere Gestaltung des Textes übernommen haben, und Dr. Christel Brüggelbrock für das Lektorat.

Die zweite Auflage beschränkt sich auf kleine sprachliche Korrekturen ohne eigentliche inhaltliche Veränderung.

Hans Seitz und Roman Capaul, im Sommer 2005 und 2007

Übersicht

Teil I Grundlagen	21
1 Einführung	23
2 Das St. Galler Schulmodell im Überblick	37
Teil II Außenwelt der Schule	49
3 Entwicklungen in der Außenwelt der Schule	51
4 Die Schule und ihre Anspruchsgruppen	99
Teil III Ordnungsmomente	113
5 Strategie (Schulentwicklungskonzept, Schulprogramm)	115
6 Struktur	149
7 Kultur	193
Teil IV Prozesse	263
8 Managementprozesse	265
9 Kernprozesse	373
10 Unterstützungsprozesse	421
Teil V Entwicklungsmodi	521
11 Optimierung (Qualitätsmanagement und Evaluation)	523
12 Innovation	573
Teil VI Anhang	631
13 Schlusswort	633
14 Denkanstöße für den Führungsalltag	639
15 Stichwortverzeichnis	641

Inhaltsverzeichnis

Vorwort zur 4. Auflage	5
Vorwort zur 3. Auflage	6
Vorwort zur 1. und 2. Auflage	7
Teil I Grundlagen	21
1 Einführung	23
1.1 Wie gelangen wir zu einem angemessenen Verständnis von Schule (Modellvorstellung)?	24
1.2 Was ist eigentlich eine gute Schule (Schuleffektivität)?	26
1.2.1 Der Effektivitätsbegriff	26
1.2.2 Was sagt die Schuleffektivitätsforschung?	27
1.2.3 Merkmale einer guten Schule	27
1.2.4 Welchen Einfluss hat die Schulleitung auf die Schuleffektivität?	28
1.3 Welche grundlegenden Anforderungen hat die Schulleitung zu erfüllen (Schulentwicklung und Führung des Schulbetriebs)?	33
2 Das St. Galler Schulmodell im Überblick	37
2.1 Die Außenwelt der Schule – Betrachtungsebenen und Anspruchsgruppen	38
2.2 Die Innenwelt der Schule – Aufgaben der Schulleitung	40
2.2.1 Ordnungsmomente	40
2.2.1.1 Strategie (Ausrichtung)	41
2.2.1.2 Kultur (Sinn)	42
2.2.1.3 Struktur (Kohärenz)	42
2.2.2 Prozesse	42
2.2.2.1 Managementprozesse (Führungsaufgaben)	42
2.2.2.2 Kernprozesse (Unterricht, Lehren und Lernen)	43
2.2.2.3 Unterstützungsprozesse	44
2.2.3 Entwicklungsmodi	44
2.2.3.1 Optimierung	44
2.2.3.2 Innovation	44
2.2.4 Beziehungen und Wechselwirkungen zwischen den Elementen des Schulmodells	44
2.2.5 Weiterentwicklungen und vertiefende Überlegungen zum Modell	45
Teil II Außenwelt der Schule	49
3 Entwicklungen in der Außenwelt der Schule	51
3.1 Überblick über die Entwicklungen in der Außenwelt	52
3.1.1 Entwicklungen in Gesellschaft und Wirtschaft	52
3.1.2 Entwicklungen im Bildungssystem	55
3.1.2.1 Der Bildungs- und Erziehungsauftrag	56

3.1.2.2	Entwicklung der Rahmenbedingungen für das Bildungssystem	62
3.1.2.3	Konfiguration eines Bildungssystems.	62
3.1.3	Entwicklungen im direkten Umfeld der Schule	64
3.2	Grundgedanken des Public Management	65
3.2.1	Merkmale, Dimensionen und Ziele	65
3.2.2	Charakterisierung einzelner Merkmale.	66
3.2.2.1	Merkmal «Output-Orientierung» bzw. «Finalsteuerung»	66
3.2.2.2	Merkmale «Dezentralisierung» und «Kundenorientierung»	69
3.2.2.3	Merkmale «Leistungsauftrag» und «Globalbudget»	70
3.3	Grundauffassungen zur Wirkungskontrolle (Steuerung des Bildungssystems)	70
3.3.1	Eigenverantwortung der Beteiligten oder behördliche Kontrolle?	70
3.3.2	Stoßrichtungen zur Erhöhung der Eigenverantwortlichkeit.	72
3.3.2.1	Mehr Wettbewerb (Markt)	72
3.3.2.2	Stärkere Dezentralisierung	73
3.3.2.3	Erhöhung der Professionalität.	82
3.3.2.4	Wirkungsvolleres Schulmanagement.	88
3.3.3	Grundfragen zur Rechenschaftslegung von Schulen	90
4	Die Schule und ihre Anspruchsgruppen	99
4.1	Einflüsse und Ansprüche aus der Gesellschaft	100
4.1.1	Staat und Staatsorgane	100
4.1.2	Gesellschaftliche Gruppierungen	102
4.1.2.1	Politische Parteien	102
4.1.2.2	Arbeitgeberorganisationen, Wirtschaftsverbände.	102
4.1.2.3	Arbeitnehmerorganisationen, Gewerkschaften	102
4.1.2.4	Kirchen, Religionsgemeinschaften.	102
4.1.3	Medien (öffentliche Meinung)	102
4.1.4	Einzelne Unternehmungen, Dienstleistungsbetriebe	103
4.1.5	Wissenschaft, Beratung	103
4.2	Einflüsse und Ansprüche aus dem Bildungssystem	104
4.2.1	Bildungsbehörde, Bildungsverwaltung	104
4.2.2	Erziehungs- und Bildungswissenschaft, Bildungsberatung.	105
4.2.3	Vorgelagerte Schulen	105
4.2.4	Schulen bzw. Bildungsanbieter der gleichen Stufe	105
4.2.5	Weiterführende Schulen (Abnehmer)	106
4.3	Einflüsse und Ansprüche aus dem direkten Schulumfeld	106
4.3.1	Lokale Schulbehörde	106
4.3.2	Schulnahe Gruppierungen	106
4.3.2.1	Erziehungsberechtigte, Eltern	106
4.3.2.2	Ehemalige	108
4.3.2.3	Schulangehörige	108
4.3.3	Art des Einflusses der Anspruchsgruppen.	110

Teil III Ordnungsmomente	113
5 Strategie (Schulentwicklungskonzept, Schulprogramm)	115
5.1 Positionierung der eigenen Schule – Konzept für die Schulentwicklung	119
5.2 Leitbilder	122
5.2.1 Funktionen und Anforderungen von Leitbildern	122
5.2.2 Systemdenken nach Senge (1990; 2006)	124
5.2.3 Vorgehen zur Entwicklung eines Leitbildes	126
5.2.3.1 Reflexion über die eigene Schule und ihre Zukunft mithilfe von Leitfragen	126
5.2.3.2 Anspruchsgruppenanalyse	127
5.2.4 Leitbildumsetzung	131
5.3 Schulprogramme	132
5.3.1 Funktionen und Anforderungen von Schulprogrammen	132
5.3.2 Vorgehen zur Entwicklung eines Schulprogramms	133
5.3.2.1 SWOT-Analyse zur Informationsgewinnung	133
5.3.2.2 Erarbeitung des Schulprogramms	136
5.3.3 Balanced Scorecard: Ein integrativer und praxisnaher Ansatz zur Umsetzung der Schulstrategie	139
5.3.3.1 Hintergrund, Begriff und Funktionen der Balanced Scorecard	139
5.3.3.2 Entwicklung und Aufbau einer Balanced Scorecard für eine Schule	140
5.3.3.3 Abschließende Würdigung	144
5.4 Aktionspläne	145
5.4.1 Funktionen und Anforderungen von Aktionsplänen	145
5.4.2 Vorgehen zur Erarbeitung und Evaluation der Aktionspläne	145
6 Struktur	149
6.1 Bedeutung und Zweck der Struktur und Organisation	150
6.2 Organisationsprobleme und deren Ursachen	151
6.3 Organisationskonzepte	156
6.3.1 Entwicklung der Organisationstheorie	156
6.3.2 Überdauernde Dilemmas innerhalb einer Organisation	160
6.3.3 Institutionelle, instrumentale und funktionale Betrachtung	161
6.3.4 Organisationsprofile	162
6.3.5 Organisationsdynamik	167
6.4 Vorgehen (Organisationsmethodik)	170
6.5 Organisations- und Führungsmodelle einer Schule	173
6.6 Organisationsstrukturen	174
6.6.1 Möglichkeiten der Strukturentwicklung	174
6.6.2 Wirkungen	174
6.6.3 Aufbaustruktur (sachliche Koordination, Harmonisierung)	175
6.6.4 Ablaufstruktur (zeitliche Koordination, Synchronisierung)	175

6.7	Organisationsinstrumente	176
6.7.1	Überblick	176
6.7.2	Organigramm	176
6.7.3	Funktionendiagramm	177
6.7.4	Stellenbeschreibung	177
6.7.5	Projektorganisation	178
6.7.6	Beispiele	178
6.8	Fehler in der Ausgestaltung der Organisations- und Führungsstrukturen	182
6.9	Ausgewählte organisatorische Fragen	182
6.9.1	Wie sind die Schülerinnen und Schüler in die Organisation einzubetten?	183
6.9.2	Wie ist die Elternmitarbeit in der Schule zu organisieren?	185
6.10	Analysefragen zur Überprüfung der Organisation	188
7	Kultur	193
7.1	Schulkultur und Schulklima	193
7.1.1	Kultur	195
7.1.1.1	Definition	195
7.1.1.2	Beziehung Struktur – Kultur	196
7.1.1.3	Erscheinungsformen und Elemente	197
7.1.1.4	Modell der vier Teamkulturen	198
7.1.1.5	Erkenntnisse aus der Schulforschung	204
7.1.1.6	Funktionen und Auswirkungen einer guten Schulkultur	207
7.1.1.7	Selbstanalyse Schulkultur	208
7.1.2	Klima	209
7.1.2.1	Definition	209
7.1.2.2	Erkenntnisse aus der Schulforschung	209
7.1.3	Konfliktmanagement	211
7.1.3.1	Anliegen und Zielsetzung	211
7.1.3.2	Begriffsumschreibung und Veränderung der Konfliktauffassung	212
7.1.3.3	Konfliktarten	214
7.1.3.4	Konfliktablauf	215
7.1.3.5	Dynamik von Konflikten	217
7.1.3.6	Konfliktprävention	218
7.1.3.7	Leitgedanken zur Konfliktbewältigung	219
7.1.3.8	Konfliktbewältigung im Allgemeinen	223
7.1.3.9	Konfliktbesprechung	224
7.1.3.10	Konfliktklärung	230
7.1.3.11	Handlungsempfehlungen	232
7.2	Führungskultur	235
7.2.1	Schulführungsverständnis	236
7.2.2	Führungstheorien und Führungsgrundsätze	237

7.2.2.1	Ausgewählte Führungstheorien	237
7.2.2.2	Führungs- und Kooperationsgrundsätze	241
7.2.3	Führung im und für den Wandel	242
7.2.3.1	Leadership und Leadership-Konzepte	242
7.2.3.2	Instructional Leadership	244
7.2.3.3	Transformational Leadership	246
7.2.3.4	Konkretisierung der Dimensionen von Transformational Leadership	247
7.2.3.5	Zusammenfassende Erkenntnisse für die Schulführung	250
7.2.4	Schulführung erfordert Emotionale Intelligenz (EI)	250
7.2.5	Integrative Führung	251
7.2.5.1	Beharren – Verändern – Entwickeln	251
7.2.5.2	Führen durch Unterscheiden verschiedener Perspektiven	253
7.2.5.3	Führen durch Integrieren verschiedener Perspektiven	254
7.2.5.4	Führen im Wandel durch Neuinterpretation der Perspektiven	255
7.2.5.5	Führen mit gemeinsamen Visionen	257
Teil IV	Prozesse	263
8	Managementprozesse	265
8.1	Grundlagen der Mitarbeiterführung	265
8.1.1	Führungsstil	266
8.1.1.1	Führungsstile und Führungsphasen	266
8.1.1.2	Führungsstil und die Geschlechterfrage: Führen Frauen anders?	270
8.1.2	Führung und die Frage der Mitwirkung des Lehrkörpers	274
8.1.2.1	Modell zur Frage der Mitwirkung	274
8.1.2.2	Zonen zum Festlegen des Ausmaßes der Mitwirkung	275
8.1.3	Führen durch Delegation	278
8.1.4	Führen durch Zielsetzung bzw. Zielvereinbarung («Management by Objectives»)	279
8.1.5	Salutogene Führung	281
8.1.6	Selbstklärung als Führungsperson	282
8.2	Führung des Schulleitungsteams	286
8.2.1	Teamgestaltung als wichtige Führungsaufgabe	286
8.2.2	Grundsätze der erfolgreichen Gestaltung des Schulleitungsteams	287
8.3	Führungsarbeit durch Lehrpersonen	290
8.3.1	«Teacher Leadership»	290
8.3.2	Einbettung und Funktion von Fachgruppenvorständen	294
8.3.2.1	Entwicklungen in der und um die Schule	294
8.3.2.2	Mögliche Ausgestaltung der mittleren Führungsebene	295
8.3.2.3	Implementierung der mittleren Führungsebene	297
8.4	Führung der Lehrpersonen	301
8.4.1	Einführung	302

8.4.2	Die fünf Hauptfunktionen der Personalführung	305
8.4.3	Personalgewinnung	306
8.4.3.1	Fünf Unterfunktionen der Personalgewinnung	306
8.4.3.2	Ablauf eines Bewerbungsverfahrens	308
8.4.3.3	Das Bewerbungsgespräch im engeren Sinne	311
8.4.3.4	Die Organisation der Personalauswahl und -einführung	314
8.4.4	Personalbeurteilung	315
8.4.4.1	Die ganzheitliche Sicht der Personalbeurteilung: Die «360°-Methode»	315
8.4.4.2	Ziele des Beurteilungssystems	317
8.4.4.3	Funktionen des Beurteilungssystems	321
8.4.5	Personalthonorierung	321
8.4.5.1	Entwicklungen in der Honorierungspraxis	321
8.4.5.2	Anforderungen an ein Honorierungssystem	322
8.4.6	Personalförderung und -entwicklung	323
8.4.6.1	Modell der Entwicklungsläufe von Lehrerbiografien	323
8.4.6.2	Maßnahmen zur Personalförderung	325
8.4.7	Personalfreistellung	326
8.4.7.1	Arbeitszeugnis	327
8.4.7.2	Kündigung durch den Arbeitnehmer	328
8.4.7.3	Kündigung durch den Arbeitgeber	328
8.4.8	Gesprächsanlässe in der Personalführung	329
8.4.9	Mitarbeitergespräch (MAG)	330
8.5	Selbstmanagement (Führung der eigenen Person)	335
8.5.1	Elemente eines optimalen Selbstmanagements	336
8.5.2	Prioritäten setzen	337
8.5.3	Richtig delegieren	340
8.5.4	Die persönliche Arbeitszeit optimal nutzen	342
8.5.5	Ablagesystem und Büroorganisation	344
8.5.6	Handlungsempfehlungen	345
8.6	Allgemeine Führungsfunktionen	350
8.6.1	Gliederung von Managementprozessen	350
8.6.2	Problemlösen und Entscheiden	352
8.6.2.1	Einführung	352
8.6.2.2	Problemlösungsschema zur Bearbeitung relativ einfacher Probleme	352
8.6.2.3	Ganzheitliche Problemlösungsmethodik zur Bearbeitung komplexer Probleme	357
8.6.2.4	Entscheidungsmethodik	362
9	Kernprozesse	373
9.1	Überblick: Input-Prozess-Output-Kontinuum	375
9.2	Lehrplan	375

9.2.1	Zeitliche Entwicklung der Lehrplanforschung.	376
9.2.2	Funktion von Lehrplänen.	377
9.2.3	Was ist bei der Lehrplanentwicklung zu beachten?	377
9.2.4	Welche Führungsanforderungen ergeben sich daraus für die Schulleitung?	378
9.3	Unterricht	379
9.3.1	Förderung der Ordnung und Disziplin	379
9.3.1.1	Präventive Formen des Lehrerverhaltens	379
9.3.1.2	Präventive und kurative Maßnahmen des Lehrerteams und der Schulleitung	382
9.3.1.3	Welche Führungsanforderungen ergeben sich daraus für die Schulleitung?	383
9.3.2	Förderung der Sachkompetenz von Lehrpersonen	384
9.3.2.1	Fachwissen und Weiterbildung	384
9.3.2.2	Welche Führungsanforderungen ergeben sich daraus für die Schulleitung?	385
9.3.3	Förderung der Lernstrategien.	386
9.3.3.1	Lerntheoretischer Hintergrund.	386
9.3.3.2	Lernstrategiemodell	388
9.3.3.3	Ansätze zur Förderung von Lernstrategien	390
9.3.3.4	Entwicklung eines schuleigenen Förderkonzepts	390
9.3.4	Förderung der Sozialkompetenz.	395
9.3.4.1	Begriffliche Klärung	395
9.3.4.2	Welche Führungsanforderungen ergeben sich daraus für die Schulleitung?	396
9.3.5	Lernen mit digitalen Medien	397
9.3.5.1	Warum der Unterricht digitale Medien braucht	397
9.3.5.2	Begriffsklärung: Was verstehen wir unter «digitaler Kompetenz» von Lernenden?	400
9.3.5.3	Das Kompetenzmodell als Orientierungshilfe für die Lerninhalte	401
9.3.5.4	Welche Formen von digitalem Lernen sind möglich?	404
9.3.5.5	Welche Führungsanforderungen ergeben sich daraus für die Schulleitung?	405
9.3.6	Umgang mit Heterogenität und Inklusion.	406
9.4	Prüfungen	408
9.4.1	Elemente eines Prüfungskonzepts.	408
9.4.2	Funktionen von Prüfungen	409
9.4.3	Anforderungen an Prüfungen	409
9.4.3.1	Gültigkeit	409
9.4.3.2	Zuverlässigkeit	410
9.4.3.3	Chancengerechtigkeit	410

9.4.3.4	Ökonomie	410
9.4.3.5	Verhältnis der Gütekriterien zueinander	411
9.4.4	Welche Führungsanforderungen ergeben sich daraus für die Schulleitung?	412
9.5	Bildungsstandards	413
9.5.1	Begriffsklärungen	413
9.5.2	Entwicklungstendenzen	414
9.5.3	Handlungsempfehlungen	415
10	Unterstützungsprozesse	421
10.1	Finanzen	421
10.1.1	Kernfrage: Führt mehr Geld zu besseren Schulen?	422
10.1.2	Finanzielle Gestaltungsfreiräume von Schulen	424
10.1.3	Zielorientiertes Vorgehen bei der Budgetierung	425
10.1.3.1	Klären der Ausgangslage	425
10.1.3.2	Information und Auftragserteilung durch die Schulleitung	425
10.1.3.3	Einreichen von Budgetanträgen durch die Schulseitigen	425
10.1.3.4	Beurteilung der Budgetanträge anhand von transparenten Kriterien	426
10.1.3.5	Bewilligung oder Ablehnung einzelner Budgetanträge, Erstellen des Budgets, Information der Schulseitigen	427
10.1.4	Bedeutung der Budgetierung und Finanzplanung für die Schulentwicklung	427
10.1.5	Grundlagen der finanziellen Rechnungsführung	428
10.1.5.1	Instrumente der Rechnungsführung	428
10.1.5.2	Der Aufbau von Konten	430
10.1.5.3	Der Buchungssatz	430
10.1.5.4	Der Kontierungsstempel	431
10.1.6	Empfehlungen für Schulleiter bei der finanziellen Führung der Schule	432
10.2	Risikomanagement	435
10.2.1	Risikobegriff	435
10.2.2	Risikoeinschätzung	435
10.2.3	Risikoaarten und Umgang mit Risiken	436
10.3	Schulrecht	439
10.3.1	Recht und Pädagogik	440
10.3.2	Relative Geltung des Rechts	440
10.3.3	Die Rechtsgrundlagen des schweizerischen Bildungssystems	441
10.3.3.1	Die verfassungsmäßigen Grundlagen	441
10.3.3.2	Systematik der Gesetze im schweizerischen Schulwesen	442
10.3.3.3	Stellung und Aufgaben der EDK	443
10.3.3.4	Materielles und formelles Recht	444
10.3.4	Ausgewählte Rechtsgebiete für Schulen	444
10.3.4.1	Disziplinarrecht	444
10.3.4.2	Handhabung von Prüfungen	447

10.3.4.3	Personalrecht	449
10.3.4.4	Verantwortlichkeit und Haftpflicht der Lehrpersonen	449
10.3.4.5	Urheberrecht	450
10.3.4.6	Datenschutzbestimmungen.	451
10.3.4.7	Nachteilsausgleich	452
10.4	Information und Kommunikation.	457
10.4.1	Ausgangslage.	458
10.4.2	Kommunikationsmodelle.	459
10.4.3	Kommunikationspolitik und -ziele.	461
10.4.4	Richtungen der Kommunikation	462
10.4.5	Zielgruppen und Konzeption	462
10.4.6	Sitzungs- und Konferenztechnik.	467
10.4.6.1	Vorbereitung der Sitzung	468
10.4.6.2	Durchführung der Sitzung	471
10.4.6.3	Nachbereitung der Sitzung	477
10.4.7	Umgang mit den Medien	478
10.4.7.1	Medienmitteilung (Ein-Weg-Kommunikation)	478
10.4.7.2	Medienkonferenz (Zwei-Wege-Kommunikation).	479
10.4.7.3	Mediengespräch	481
10.4.7.4	Interviews	481
10.4.7.5	Hinweise für das Sprechen im Radio und Fernsehen	482
10.4.8	Kommunikation in Krisensituationen.	482
10.5	Digitalisierung	486
10.5.1	Grundsätzliche Überlegungen zur Informatikinfrastruktur.	487
10.5.2	Die 1:1-Ausstattung als wesentlicher Erfolgsfaktor	495
10.5.3	Bring your own device (BYOD)	497
10.5.4	Cloud-Computing	502
10.5.5	Gelingensbedingungen für die Anwendung der ICT-Strategie:	
	Lehrpersonen als Innovationsanwender	503
10.6	Wissensmanagement	511
10.6.1	Wissen und Wissensbasis einer Organisation	511
10.6.2	Das Wissensmanagement einer Organisation	513
10.6.2.1	Anknüpfungspunkte des Wissensmanagements: Wissensprozesse und organisationale Wissensbasis	513
10.6.2.2	Instrumente des Wissensmanagements: Humanorientierung und Technologieorientierung.	514
10.6.2.3	Entwicklungsmodi des Wissensmanagements: Wissensintegration und Wissensgenerierung.	515
10.6.3	Die Nutzenpotenziale des schulischen Wissensmanagements	515
10.6.4	Die Instrumente für ein schulisches Wissensmanagement.	516

10.6.4.1	Formen der Zusammenarbeit	517
10.6.4.2	Instrumente zur Förderung des Wissensaustauschs	518
10.6.5	Die kulturellen Voraussetzungen für ein erfolgreiches schulisches Wissensmanagement	519
Teil V	Entwicklungsmodi	521
11	Optimierung (Qualitätsmanagement und Evaluation)	523
11.1	Forschungstraditionen	525
11.2	Schuleffektivitätsforschung und Schulentwicklung	526
11.3	Indikatoren der Schulqualität	528
11.4	Aktuelle Maßnahmen zur Verbesserung der Schuleffektivität.	531
11.5	Metastudie von John Hattie.	532
11.6	Qualitätsmanagementverständnis	533
11.7	Konzepte des Qualitätsmanagements	536
11.7.1	Grundformen des Qualitätsmanagements.	536
11.7.2	Extern konzipierte Qualitätsmanagementkonzepte im Vergleich	538
11.7.3	Das EFQM-Modell	542
11.8	Qualitätsentwicklung	543
11.8.1	Entwicklung von Steuerungswissen	543
11.8.2	Zyklus der Qualitätsentwicklung	544
11.8.3	Qualitätsbereich Teamsitzungen, Lehrerkonferenz oder Konvent	549
11.8.4	Qualitätsbereich Unterricht	550
11.8.5	Qualitätsbereich Lehrpersonen.	555
11.8.6	Erhebungsmethoden und Messinstrumente der Qualitätsentwicklung.	558
11.8.6.1	Überblick	558
11.8.6.2	Fragebogen.	561
11.8.6.3	Interview und Gespräch	563
11.8.6.4	Einfache Instrumente für Schüler-Feedback	565
11.8.6.5	«Classroom Walkthrough»	565
11.9	Organisation der Qualitätsentwicklung.	566
11.10	Metaevaluation	568
11.11	Implementierung eines Qualitätskonzepts.	568
12	Innovation	573
12.1	Ausgangslage und Problemstellung.	575
12.2	Begriff Innovation	576
12.3	Merkmale und Grundprinzipien von Innovationen.	577
12.4	«Educational Change»	581
12.5	Ablauf (Phasen des Innovationsprozesses)	582
12.6	Kritische Ereignisse im Innovationsprozess.	586
12.7	Das «Concerns Based Adoption Model» (CBAM) als Orientierungshilfe	587

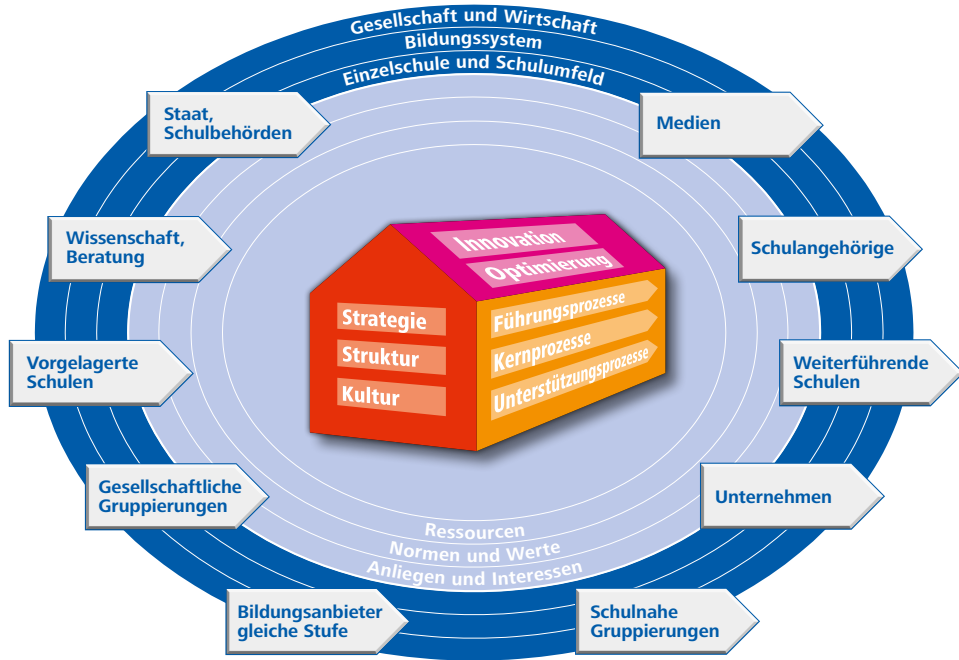
12.7.1	Überblick	587
12.7.2	Lehrpersonen als Betroffene	589
12.7.3	Diagnose- und Interventionsmöglichkeiten	593
12.7.3.1	Diagnose als Voraussetzung für die geeignete Intervention	594
12.7.3.2	Interventionen	594
12.7.4	Das «Change Facilitator Team»	596
12.7.5	Behörden	603
12.8	Das Promotorenmodell als Orientierungshilfe	603
12.9	Wertausrichtung	605
12.10	Handlungskompetenzen von «Change Facilitators»	607
12.11	Organisationale Energie	615
12.11.1	Begriff	615
12.11.2	Energiematrix und Fallen	615
12.11.3	Steuerung der Energieströme	617
12.12	Projektmanagement	618
12.12.1	Begriff	618
12.12.2	W-Planungsraster	619
12.12.3	Projektorganisation	620
12.12.4	Projektauftrag	622
12.12.5	Instrumente des Projektmanagements	625
12.12.6	Teamführung und Projektkommunikation	626
Teil VI	Anhang	631
13	Schlusswort	633
14	Denkanstöße für den Führungsalltag	639
15	Stichwortverzeichnis	641



Teil I

Grundlagen

1 Einführung



(C) IWP-HSG

A Einleitung und Leitfragen

Um unser Gesellschafts- und Bildungssystem, die Funktion einer einzelnen Schule sowie die Anforderungen an die Schulführung besser verstehen zu können, sind Modelle nützlich. Modelle sind vereinfachte Abbildungen der Wirklichkeit und dienen als Erklärungshilfen. Sie helfen, die großen Zusammenhänge und die Verbindungen zwischen verschiedenen Elementen zu erkennen. Sie bleiben aber immer Annäherungen an die Wirklichkeit. Ein Modell isoliert bestimmte Aspekte der Wirklichkeit und abstrahiert von einer Reihe von Fakten und Zusammenhängen. Unser Modell dient als Orientierungshilfe. Im Schulführungsalltag hilft es bei der Komplexitätsbewältigung. Das Modell ist wegleitend für die Struktur des Buches und sollte im Verlaufe der Lektüre so weit verinnerlicht werden, dass es Mitgliedern von Schulleitungen auch im Führungsalltag hilfreich ist.

In diesem Kapitel gehen wir folgenden Fragen nach:

- a) Wie gelangen wir zu einem angemessenen Verständnis von Schule (Modellvorstellung)?
- b) Was ist eigentlich eine gute Schule (Schuleffektivität)?
- c) Welchen Einfluss hat die Schulleitung auf den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler?
- d) Welche grundlegenden Anforderungen hat die Schulleitung zu erfüllen (Schulentwicklung und Führung des Schulbetriebs)?

B Ausführungen

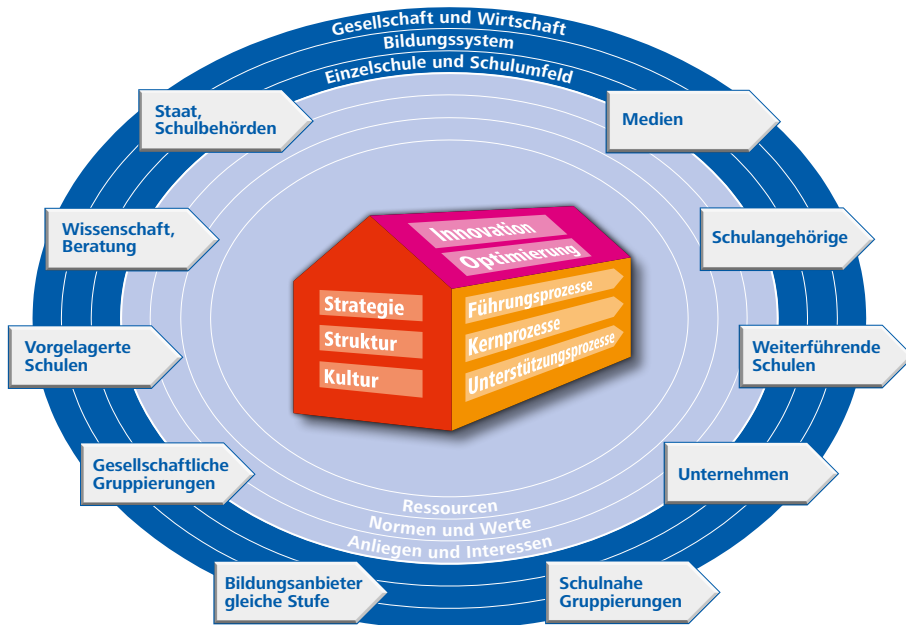
1.1 Wie gelangen wir zu einem angemessenen Verständnis von Schule (Modellvorstellung)?

An dieser Stelle wird das Schulmodell als Übersichtsgrafik mit kurzen Erläuterungen dargestellt, um aufzuzeigen, wohin die Reise in unserem Buch geht (vgl. Abbildung 1). Das Modell als Ganzes wird im nächsten Kapitel und die Einzelaspekte in den späteren Kapiteln detailliert beschrieben.

Die wesentlichen Grundlagen für unser Schulmodell bilden Modellvorstellungen und Strukturierungsansätze aus dem Unternehmungsbereich (Ulrich & Krieg, 1974; Rüegg-Stürm, 2002) und aus dem Schulbereich (Kaufmann, 1992; Lunenburg & Ornstein, 2012; Hoy & Miskel, 2013; Dubs, 2003, 2005; Dubs, Euler & Rüegg-Stürm, 2002; Hall & Hord, 2015; Bolman & Deal, 2013; Owens & Valesky, 2015; Dalin, 1997) sowie eigene weiterführende Überlegungen.

Die Schule wird als dynamisches soziales System betrachtet, das in vielfältigen Beziehungen zu ihrer Außenwelt steht. Die Umwelt der Schule wird im Modell von außen nach innen in drei Ebenen oder Kreise aufgeteilt, nämlich Gesellschaft und Wirtschaft (Beschäftigungssystem), Bildungssystem sowie direktes Schulumfeld der einzelnen Schulen. Zwischen Schule und Außenwelt bestehen vielfältige wechselseitige Beziehungen. Die Schule hat ihre Tätigkeit in aktiver Auseinandersetzung mit verschiedenen Anspruchsgruppen auszuüben, die je ihre eigenen Anliegen und Interessen vertreten.

Der Innenbereich der Schule – bildlich als Schulhaus dargestellt – lässt sich aus drei Perspektiven betrachten: Eine erste Sichtweise ist auf die grundlegenden Ordnungsgerüste ausgerichtet (Struktur, Kultur und Strategie), eine zweite auf die in der Schule ablaufenden Prozesse (Management-, Kern- und Unterstützungsprozesse) sowie eine dritte auf mögliche Entwicklungsrichtungen (Optimierung und Innovation).



(C) IWP-HSG

Abb. 1: St. Galler Schulmodell

Den folgenden Ausführungen liegt eine systemische, möglichst ganzheitliche Sichtweise zugrunde. Die Schule wird als ein komplexes, soziales Interaktionssystem betrachtet, in dem eine Vielfalt von Beziehungen und Wechselwirkungen besteht: Einerseits entstehen Interaktionen bei der gemeinsamen Nutzung der Infrastruktur wie Unterrichtsräumen und Ausrüstungen. Andererseits führen die Handlungen der Schulleitung, Lehrpersonen und Lernenden zu Kommunikations- und Interaktionsprozessen, gemeinsamen Zielvorstellungen oder Visionen, zur Teambildung, zu Lehr- und Lernergebnissen, Erfolgs- und Misserfolgslebnissen, Freuden und Ängsten oder Konflikten. Diese Tatsachen und Vorgänge lösen insgesamt eine wechselseitige Dynamik aus, die es bei der Schulführung zu beachten gilt.

Die Vielfalt der Elemente und Beziehungen sowie deren Wechselwirkung und Dynamik charakterisiert ein komplexes System. Ein komplexes System liegt dann vor, wenn

- zwischen den Elementen des Systems vielfältige, nicht ohne Weiteres überschaubare Interaktionen bestehen,
- das Verhalten des Systems nicht auf das Verhalten von einzelnen Elementen zurückgeführt werden kann, sondern sich aus dem Zusammenwirken der Elemente ergibt,
- sich diese Interaktionen aufgrund der Wechselwirkungen verändernd auf das System auswirken, d.h. das Eigenverhalten der Elemente nicht ohne Weiteres vorhergesagt werden kann.

Daraus kann man schließen, dass das Verhalten bzw. die Entwicklung von Schulen nur bedingt vorhersagbar ist. Damit haben auch die Einflussmöglichkeiten der Schulleitung bei der Gestaltung, Lenkung und Entwicklung der Schule ihre Grenzen, d. h. es ist nicht alles machbar und vorhersehbar. Das Geschehen in einer Schule ist aber üblicherweise auch nicht rein chaotisch, denn dann wäre eine sinnvolle Arbeit gar nicht möglich und die Schule würde über kurz oder lang auseinanderbrechen. Besonders in komplexen Systemen braucht es ordnende Kräfte, d. h. auf vielen Ebenen ist Führungsarbeit notwendig, die zu bestimmten Formen der Zusammenarbeit und Kommunikation, zu geordneten Arbeitsabläufen und zu bestimmten Rollenerwartungen, Zielvorstellungen und Handlungsplänen zwischen den Mitgliedern führt.

Schulen lassen sich wie folgt definieren:

- Schulen sind *soziale* Systeme. In Schulen entwickeln sich Handlungen, Kommunikation, Entscheidungen und Beziehungen zwischen Gruppen und Personen. Besonders relevant ist die langfristige Wirkung der Schule, die mit den Lehr- und Lernprozessen erzielt wird, und nicht ein Rechnungsüberschuss. Eine zentrale Funktion der Schule liegt in der Sozialisation der Lernenden.
- Schulen sind *humane* Systeme. Es begegnen sich täglich Lehrpersonen, Schülerinnen und Schüler, Personen in der Verwaltung und Schulleitung je mit Emotionen, Haltungen, Fertigkeiten und individuellem Wissen.
- Schulen sind *zweckorientierte* Systeme. Sie müssen die Zielvorstellungen und Interessen verschiedener Anspruchsgruppen gleichzeitig erfüllen, d. h. ihren Bildungs- und Erziehungsauftrag wahrnehmen. Schulen sind somit auch *produktive* Systeme. Sie erfüllen einen Leistungsauftrag.
- Schulen sind *offene* Systeme. Sie werden durch die Entwicklungen im Umfeld direkt oder indirekt beeinflusst. Es findet eine ständige Interaktion mit der Außenwelt statt. Schulen müssen sich auf diese Entwicklungen einstellen und passende Veränderungsprozesse in Gang setzen.
- Schulen sind *wirtschaftliche* Systeme insofern sie möglichst kostengünstig (Effizienz) einen möglichst hohen Bildungsnutzen (Effektivität) erzielen sollen.
- Schulen sind auch *sozio-technische* Systeme in dem Sinne, dass Menschen in einem Schulgebäude mit verschiedenen technischen Hilfsmitteln und Materialien Leistungen erbringen.

1.2 Was ist eigentlich eine gute Schule (Schuleffektivität)?

1.2.1 Der Effektivitätsbegriff

In der Alltagssprache könnte die Wirksamkeit von Schulen (Schuleffektivität) als die gesamte Güte und Qualität einer Schule umschrieben werden. Diese Umschreibung hebt den Qualitätsaspekt explizit hervor und weist auf die enge Verbindung zwischen Qualität und Effektivität hin. Mindestens auf der Ebene Schule schließt somit die Qualität Effektivitätsüberlegungen

ein. Fend hat noch 1988 von zwei Kulturen gesprochen: der deutschen, reformpädagogischen Frage nach der Qualität von Schulen und der angelsächsischen nach der Effektivität. Inzwischen werden in der bildungspolitischen Diskussion in Deutschland – und noch mehr in der Schweiz – Qualitätsfragen, die sich pädagogisch definieren lassen, um Fragen nach der Effektivität ergänzt (Oelkers, 1994; Seitz, 1995).

Mortimore (1991, S. 9) bezieht den Effektivitätsbegriff eher auf die Ebene des Lehr- und Lernprozesses. Für ihn sind Schulen dann effektiv, wenn die Schülerinnen und Schüler aufgrund ihrer Voraussetzungen bessere Leistungen erbringen, als man es erwarten könnte. Es wird folglich der Mehrwert in Form von Lernerfolg gemessen («value-added measures» [VAM]). Der Lernerfolg ist also die Schnittmenge von Lernziel (zu erreichender Kompetenz) und Lernergebnis. Mortimore weist dadurch indirekt darauf hin, dass Maßstäbe, die den Lernfortschritt von Schülerinnen und Schülern messen, deren Eingangsvoraussetzungen berücksichtigen müssen. Somit sind die Eingangsvariablen (Input) mit den Output-Variablen in Beziehung zu setzen. Damit diese Lernerfolgsmessungen reliabel sind, wird in der Regel der kognitive Lernerfolg mit standardisierten kognitiven Tests erhoben. Dieses Vorgehen wird einem erweiterten Bildungsverständnis nicht umfassend genug gerecht, weil insbesondere emotionale, soziale und kontextuelle Faktoren nicht oder nur unzureichend berücksichtigt werden. Entsprechend werden die Resultate bildungspolitisch kontrovers diskutiert.

Inzwischen wird der Begriff «Schuleffektivität» («school effectiveness») breiter gefasst. Um alle Ebenen des Bildungssystems begrifflich einschließen zu können, spricht man besser von der «Wirksamkeit eines Bildungssystems» («educational effectiveness») (Creemers et al., 1998, S. 126).

1.2.2 Was sagt die Schuleffektivitätsforschung?

Das Feld der Schulwirkungsforschung wird in den Vereinigten Staaten seit über 50 Jahren bearbeitet. Seit Coleman et al. (1966) und Jencks (1972) feststellten, dass Schulen die Entwicklung von Jugendlichen relativ wenig beeinflussen, ist in den 1970er-Jahren eine große Zahl von Forschungsarbeiten zu Teilfragen der Schuleffektivität erschienen, welche das Gegenteil zu beweisen versuchen (Brookover & Lezotte, 1979; Edmonds, 1982; Rutter et al., 1980). Seit den 1980er-Jahren sind verschiedene Autoren (z. B. Purkey & Smith, 1983; Levine, 1992; Levine & Lezotte, 1990; Scheerens, 1992; Reynolds et al., 1996; Creemers et al., 1998) bestrebt, die Ergebnisse aus der Schuleffektivitätsforschung zusammenzufassen und daraus generelle Aussagen abzuleiten. Andere Autoren (z. B. Holdaway & Johnson, 1993) versuchen, die Leistungsfähigkeit (Performance) einer Schule zu umschreiben, gehen aber im Kern der gleichen Effektivitätsfrage nach.

1.2.3 Merkmale einer guten Schule

Verschiedene Überblicksstudien haben nach Fend (1996, S. 92) geholfen, einzelne Faktoren guter Schulen zu systematisieren, zu messen und in ihrer faktischen Wirksamkeit zu über-

prüfen. Dabei wird mehr oder weniger offen den Lehrkräften und den Leitungsinstanzen Mut zugesprochen, ihre Verantwortung und ihre Autorität zu nutzen (starke unterrichtsbezogene Führung, hohe Erwartungen, Konzentration auf Leistungsstandards, Überprüfung der Lernerfolge, Formulierung einer Zielperspektive und eine klare, konsistente Entscheidungsstruktur).

Zusammenfassend werden in der Literatur folgende Faktoren für die Leistungsfähigkeit einer Schule als bedeutend erachtet (die Quellen zeigen jeweils, wann erstmals wesentliche Aussagen zu einzelnen Faktoren gemacht wurden):

- klare Bildungsziele (Brookover & Lezotte, 1979),
- starke, positive Schulleitung mit einer guten unterrichtsbezogenen Führung (Leadership) (Edmonds, 1982; Mortimore, 1994; Fend, 1996),
- hohe Erwartungshaltung im Sinne einer passenden Herausforderung gegenüber den Lernenden und Lehrkräften und konsequente Betonung des Lernens (Mortimore, 1994),
- Kontrolle des Lernfortschrittes der Schülerinnen und Schüler (Edmonds, 1982),
- Belohnung und Ansporn (Mortimore, 1994),
- Verantwortung der Schülerinnen und Schüler für ihr eigenes Lernen und ihre Teilnahme am Schulleben (Mortimore, 1994),
- positives, geordnetes Lernklima (Edmonds, 1982; Shoemaker & Fraser, 1981),
- Konsens in den gesamtschulischen Zielen, zum Beispiel in Form eines gemeinsam erarbeiteten Leitbildes (Levine & Lezotte, 1990; Levine, 1992; Strittmatter, 1996),
- genügend Lerngelegenheiten (Brookover & Lezotte, 1979),
- Involvierung der Erziehungsberechtigten in den Schulbetrieb (Stedman, 1987; Chrispeels, 1996).

Nach Fend (1996) gelten diese Faktoren inzwischen als empirisch belegte und anerkannte Indikatoren effektiver Schulen.

Im Übrigen verweisen wir auch auf die Metastudie von Hattie (2014; 2015). Diese wird in Kapitel 11 näher ausgeführt.

1.2.4 Welchen Einfluss hat die Schulleitung auf die Schuleffektivität?

Bei der Frage nach der Effektivität einer Schule interessieren sowohl die Forschung als auch die Praxis Rolle und Einflussmöglichkeiten der Schulleitung. Interessant ist zum Beispiel die Frage, welchen Einfluss das Führungsverhalten auf den Schulleistungserfolg der Lernenden (abhängige Variable) und auf die Lehrenden (intervenierende Variable) hat. Angesichts der schwierigen normativen Fragestellung und der schwer messbaren Größen ist die Forschungsliteratur entsprechend kontrovers. Hallinger und Heck (1998, S. 157–191) haben jedoch die Literatur und die empirischen Studien, die sich vor allem aus amerikanischen, englischen und niederländischen Arbeiten zusammensetzen, von 1980 bis 1995 systematisch aufgearbeitet und kommen zu folgenden Erkenntnissen:

- Das Konstrukt «Rolle der Schulleitung» hat sich im Verlauf des Untersuchungszeitraums verfeinert. Der Vergleich von Studien (Metaanalyse) ist deshalb nur begrenzt möglich.
- Jede Studie ist in einen kulturellen, gesellschaftlichen, politischen, rechtlichen und organisatorischen Kontext eingebettet. Das Ergebnis jeder Studie ist kontextgebunden und nur bedingt generalisierbar.
- Die ersten Studien zwischen 1980 und 1987 untersuchten in der Regel den direkten Zusammenhang zwischen Führungsverhalten und Schulleistungserfolg. Die Schule wird dadurch zur Blackbox, da sehr zentrale intervenierende Variablen wie sozioökonomischer Status der Schülerinnen und Schüler, Schulklima, Organisationsstruktur der Schule, Zusammensetzung des Lehrkörpers, die Art der Lehrtätigkeit etc. außer Acht bleiben. Der Erkenntnisgewinn aus diesen Studien ist sehr gering.
- Seit 1987 werden vor allem Studien publiziert, die intervenierende Variablen einschließen, mit entsprechend ausgereifteren statistischen Modellen arbeiten und dadurch differenziertere Erkenntnisse liefern.
- Heute geht man deshalb vermehrt von reziproken Modellen aus (vgl. Abbildung 2).

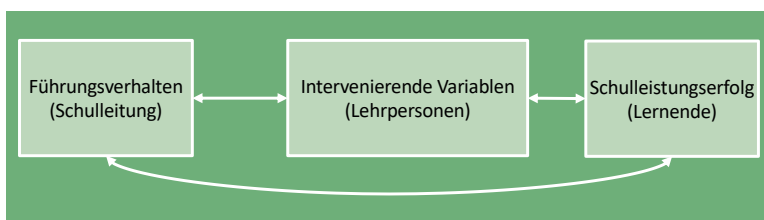


Abb. 2: Reziprokes Modell zur Beurteilung der Auswirkungen des Führungsverhaltens auf den Schulleistungserfolg

Das Modell verdeutlicht die wechselseitige Beeinflussung von Führungsverhalten, intervenierenden Variablen und Schulleistungserfolg. Schulleiter passen ihr Führungsverhalten der Situation an und verändern es entsprechend den sich wandelnden Umständen. Eine Schulleiterin initiiert zum Beispiel die Überarbeitung von Lehrplänen. Die neuen Lehrpläne verändern den Unterricht (z. B. vermehrt interdisziplinäres Lernen, Realisierung von erweiterten Lehr- und Lernformen, Installation von Internet mit E-Mail-Adressen für die Lehrpersonen und Lernenden etc.), was sich auf den Schulleistungserfolg aus- und auf das Führungsverhalten zurückwirkt (z. B. stärkerer Einbezug der Lehrkräfte in die Schulentwicklung, Förderung der Zusammenarbeit im Schulhaus, veränderte Kommunikationsformen innerhalb und außerhalb des Schulhauses durch Internet etc.).

- Während der 1980er-Jahre betonte man die Rolle der Schulleiterin als «instructional leader». In dieser Rolle konzentriert sich die Schulleiterin vor allem auf die Entwicklung und Umsetzung der Lehrpläne und somit auf das Unterrichtsgeschehen. Sie hat diesbezüglich eine zentrale Führungsrolle inne.