

Michael Schratz
Martin Hartmann
Wilfried Schley



Schule wirksam leiten

Analyse innovativer Führung
in der Praxis

WAXMANN

Schule wirksam leiten

Michael Schratz, Martin Hartmann, Wilfried Schley

Schule wirksam leiten

Analyse innovativer Führung in der Praxis

unter Mitarbeit von
Elfriede Alber, Thomas Happ,
Astrid Laiminger, Josef Vögele



Waxmann 2010
Münster / New York / München / Berlin

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Print ISBN 978-3-8309-2313-8
E-Book ISBN 978-3-8309-7313-3 (PDF)

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2010

www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Christian Averbeck, Münster
Titelfotos: Alois Denk, Christine Fischer, Michael Schratz,
HS Rosegger Knittelfeld
Satz: Stoddart Satz- und Layout Service, Münster
Druck: Hubert und Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,
säurefrei gemäß ISO 9706



Alle Rechte vorbehalten
Printed in Germany

Inhalt

Einleitung	9
1. Leadership: Eine vernachlässigte Dimension in der Führungsdebatte	12
1.1 Von der Verwaltung zur Gestaltung von Schule	12
1.2 Das Problem mit den Problemen	14
1.3 Leadership: Ein Mehrebenenkonzept	19
2. Die Leadership Academy: Professionalisierung von Führung zur Entwicklung von Person und System	29
2.1 Einführung	29
2.2 Die Grundphilosophie der LEA.....	30
2.3 Die soziale Architektur der LEA	31
2.4 LEA als Person- und Systementwicklung	33
2.5 Die LEA als Lernende Organisation	34
3. Forschungsdesign	35
3.1 Design und methodisches Vorgehen	35
3.1.1 Auswahl der Schulen	36
3.1.2 Verortung der Schulen	37
3.1.3 Vorhandenes Datenmaterial.....	39
3.2 Quantitative Befragung	40
3.2.1 Erhebungsinstrument: Fragebogen	40
3.2.2 Durchführung und Rücklaufquote	43
3.2.3 Auswertung	45
3.3 Qualitative Befragung	45
3.3.1 Konzeption des Leitfadens.....	46
3.3.2 Durchführung der Interviews.....	46
3.3.3 Transkription.....	48
3.3.4 Auswertung und Interpretation	49
3.3.5 Rückmeldung und Cross Casing.....	49
4. Ergebnisse der quantitativen Befragung	50
4.1 Befragung der Schulleiter/innen zu Leadership-Kompetenzen: Längsschnittuntersuchung	50
4.2 Leadership-Kompetenzen aus der Sicht der einzelnen Akteure.....	51

5.	Ergebnisse der qualitativen Befragung	55
5.1	Richtung vorgeben	55
5.1.1	Externe Ereignisse verstehen	60
5.1.2	Fokussieren auf die Zukunft	62
5.1.3	Visionen in Handlung umsetzen	67
5.1.4	Zusammenfassung und Ausblick	72
5.2	Mobilisieren von individuellem Engagement	73
5.2.1	Ergebnisse der Fragebogenerhebung für den Bereich „Mobilisieren von individuellem Engagement“	74
5.2.2	Ergebnisse aus den Interviews für den Bereich „Mobilisieren von individuellem Engagement“	80
5.2.3	Beziehungen über Zusammenarbeit aufbauen	83
5.2.4	Macht und Autorität teilen	86
5.2.5	Aufmerksamkeit lenken	90
5.2.6	Zusammenfassung und Ausblick	93
5.3	Organisationsbezogene Leistungsfähigkeit erzeugen und Gemeinschaft bilden	95
5.3.1	Organisatorische Infrastruktur aufbauen	100
5.3.2	Heterogenität und Individualität fördern	114
5.3.3	Teams einsetzen	123
5.3.4	Schul-, Lern- und Arbeitskultur gestalten	133
5.3.5	Innovationen möglich machen	146
5.4	Charakterstärke beweisen	160
5.4.1	Ergebnisse der Fragebogenerhebung	161
5.4.2	Werte leben	164
5.4.3	Ein positives Selbstbild schaffen	167
5.4.4	Kognitive Fähigkeiten, persönlichen Charme haben	170
6.	Zusammenfassung	176
	Literaturverzeichnis	179
	Anhang A: Auswertung der Subbereiche	185
	Anhang B: Interviewleitfaden Lehrer/innen	205

Abbildungen

Abbildung 1: 4-Felder-Matrix der organisationalen Energie (nach Bruch & Vogel, 2005).....	16
Abbildung 2: Eintauchen und Auftauchen in der Entwicklung (Scharmer, 2009)	18
Abbildung 3: Personale Regression und Emanzipation (nach Schmitz, 1990).....	22
Abbildung 4: Polaritäten nach Riemann (1961).....	25
Abbildung 5: Leadershipkompetenzbereiche (nach Riemann, 1961; Ulrich u.a., 2000; Schley & Schley, 2010).....	28
Abbildung 6: Verteilung der Schulen.....	36
Abbildung 7: Datenerhebung und Forschungsdesign	37
Abbildung 8: Verortung der 10 Schulen im Spektrum der 1. LEA Generation (N=198, Zeitpunkt t1)	38
Abbildung 9: Leadership-Kompetenz-Modell – Führungsfähigkeiten	41
Abbildung 10: Fragebogenskalen.....	41
Abbildung 11: Fragebogenerhebung	44
Abbildung 12: Rücklaufquote	44
Abbildung 13: Interviewte Personen pro Schule nach Schultypen gegliedert	47
Abbildung 14: Leadership-Kompetenzen der 10 Schulleiter/innen – Entwicklung der Selbsteinschätzung über drei Jahre	51
Abbildung 15: Leadership-Kompetenzen im Vergleich (Gesamtwerte aller Akteure).....	52
Abbildung 16: Leadership-Kompetenzen nach Wichtigkeit im Vergleich (Gesamtwerte aller Akteure)	53
Abbildung 17: Leadership-Eigenschaft der 10 Schulleiter/innen – Richtung vorgeben – Einschätzung der Schulleitung aus der Perspektive der einzelnen Akteure (Zeitpunkt t2)	56
Abbildung 18: Richtung vorgeben – Selbsteinschätzung der zehn Schulleiter/innen	58
Abbildung 19: Leadership-Eigenschaft – Richtung vorgeben – Einschätzung der Schulleitung aus der Perspektive der einzelnen Akteure und wie wichtig ihnen diese Eigenschaft ist (Zeitpunkt t2).....	59
Abbildung 20: Leadership-Eigenschaft – das individuelle Engagement der Mitarbeiter/innen mobilisieren – Einschätzung der Schulleitung aus der Perspektive der einzelnen Akteure und wie wichtig ihnen diese Eigenschaft ist (Zeitpunkt t2).....	74
Abbildung 21: Leadership-Eigenschaft der 10 Schulleiter/innen – das individuelle Engagement der Mitarbeiter/innen mobilisieren – Entwicklung der Selbsteinschätzung über drei Jahre	75
Abbildung 22: Leadership-Eigenschaft der 10 Schulleiter/innen – das individuelle Engagement der Mitarbeiter/innen mobilisieren – Einschätzung der Schulleitung aus der Perspektive der einzelnen Akteure (Zeitpunkt t2).....	76
Abbildung 23: Gegenüberstellung der 4 Akteure der 10 Schulen im Bereich „Beziehung über Zusammenarbeit aufbauen“	77
Abbildung 24: Gegenüberstellung der 4 Akteure der 10 Schulen im Bereich „Macht und Autorität teilen“	78

Abbildung 25: Gegenüberstellung der 4 Akteure der 10 Schulen im Bereich „Aufmerksamkeit lenken“	79
Abbildung 26: Wirkkreis der drei Bedingungen „Beziehungen durch Zusammenarbeit aufbauen“, „Macht und Autorität teilen“ und „Aufmerksamkeit lenken“ zur Mobilisierung von individuellem Engagement	83
Abbildung 27: Ergänzungsverhältnis von Leadership und Management.....	89
Abbildung 28: Leadership-Eigenschaft „Organisationsbezogene Leistungsfähigkeit erzeugen und Gemeinschaft bilden“: Entwicklung der Selbsteinschätzung der 10 Schulleiter/innen über drei Jahre	97
Abbildung 29: Leadership-Eigenschaft „Organisationsbezogene Leistungsfähigkeit erzeugen und Gemeinschaft bilden“: Selbsteinschätzung der 10 Schulleiter/innen und Einschätzung der Schulleitung durch die einzelnen Akteure (Zeitpunkt t2).....	98
Abbildung 30: Leadership-Eigenschaft „Organisationsbezogene Leistungsfähigkeit erzeugen und Gemeinschaft bilden“: Selbsteinschätzung der Schulleitung und Einschätzung der Kompetenz der Schulleitung durch die einzelnen Akteure und deren Einschätzungen nach der Wichtigkeit (Zeitpunkt t2).....	99
Abbildung 31: Der Einfluss von Führungspersonen auf Teamentwicklung (aus Philipp, 2006, S. 748).....	103
Abbildung 32: Die Z-Strategie (Schley, 2005, nach Riemann, 1961; Ulrich u.a., 2000)	107
Abbildung 33: Muster von Kollegien.....	115
Abbildung 34: Erhöhung der Temperatur von verteilter Führung (nach Hargreaves & Fink, 2006, S. 113; Übersetzung M.S.)	125
Abbildung 35: Musterwechsel durch kreative Störungen	147
Abbildung 36: Leadership-Eigenschaft der 10 Schulleiter/innen – Charakterstärke zeigen – Entwicklung der Selbsteinschätzung über drei Jahre	162
Abbildung 37: Leadership-Eigenschaft der 10 Schulleiter/innen – Charakterstärke zeigen – Einschätzung der Schulleitung aus der Perspektive der einzelnen Akteure (Zeitpunkt t2).....	163
Abbildung 38: Leadership-Eigenschaft der 10 Schulleiter/innen – Charakterstärke zeigen – Selbsteinschätzung der Schulleitung und Einschätzung durch die einzelnen Akteure und deren Einschätzung nach der Wichtigkeit (Zeitpunkt t2)	164

Einleitung

Dezentralisierung und höhere Selbstständigkeit bzw. erweiterte Eigenständigkeit von Schulen und die Verschiebung von finanziellen Zuständigkeiten weg von Schulbehörden hin zu den einzelnen Schulen alleine stellen noch keinen Garant für die Verbesserung der Schul- und Unterrichtsqualität dar. Schulreformen sind erst dann erfolgreich, wenn sie sich auf die Bildungsprozesse der Schülerinnen und Schüler auswirken. Die Promotor/innen für diesen Erfolg sind einerseits die Schulleitungspersonen, die für die Qualitätsentwicklung der Schule Verantwortung tragen, andererseits die Lehrpersonen, die für die Qualität des Unterrichts bzw. die Bildungsprozesse der Schülerinnen und Schüler verantwortlich sind (vgl. Hall & Hord, 1987; Firestone & Riehl, 2006).

Für die Verbesserung der Schülerleistungen zählt neben Curricula und Unterricht die Schulleitung zu den drei wichtigsten Einflussfaktoren, auf die innerhalb der Schule Einfluss genommen werden kann (Leithwood & Riehl, 2005). Forschungsergebnisse zur Effektivität von Schulleitung zeigen in diesem Zusammenhang, dass Schulleitung die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler primär indirekt beeinflusst (Hallinger & Heck, 1996). Schulleiter und Schulleiterinnen verbringen den Großteil ihrer Arbeit außerhalb der Klasse. Ihr Einfluss findet deshalb vermittelt durch andere Personen, Maßnahmen und organisatorische Faktoren wie Lehrer/innen, Unterricht und Schulklima statt. Die Rolle der Schulleitung ist vor allem für die Schaffung förderlicher Bedingungen für Unterricht und Lernen sowie das Setzen und Erreichen ambitionierter Ziele wichtig. Sie organisiert die Leistung anderer, indem sie die Motivation, Entfaltungsmöglichkeiten und Arbeitsbedingungen von Lehrpersonen beeinflusst, die wiederum Unterricht gestalten.

Ergänzend zum bedeutenden Einfluss von Schulleitung auf die Bildungsprozesse der Schülerinnen und Schüler weisen Pont, Nusche & Moorman (2008, S. 19) auf die entscheidende Rolle von Schulleitung bei Reformen im Bildungsbereich hin: „It bridges educational policy and practice“. Schulleitung verbindet zentrale Vorgaben mit der Praxis und stellt das entscheidende Bindeglied für die Synchronisation von top-down- und bottom-up-Strategien dar (Fullan, 2001). Die übergeordneten Ebenen des Bildungssystems können oft nur die Richtung für Reformen vorgeben, denn der Erfolg hängt in der Regel nicht unwesentlich von den Schulleiterinnen und Schulleitern vor Ort ab. Nur durch professionelles Schulleitungshandeln kann es gelingen, so die Argumentation, zentrale Reformvorhaben kohärent in die interne Schulentwicklung und den Alltag zu integrieren (Stoll, Bolam & Collarbone, 2002).

Für die wirksame Beziehung zwischen pädagogischer Führung und Bildungsprozessen von Schülerinnen und Schülern hat sich international das Konzept *Leadership for Learning* durchgesetzt (MacBeath & Cheng, 2008). Dieses sieht das Fokussieren schulischer Aktivitäten auf das Lernen als zentrales Thema, um die Distanz zwischen Policy und Praxis neu zu bestimmen, d.h. dafür zu sorgen, dass Policy-Vorgaben auch tatsächlich die Bildungsprozesse der Schüler/innen erreichen.

Zielsetzung der österreichischen Leadership Academy (LEA: www.leadershipacademy.at) ist es, Führungspersonen in ihren Leadership-Fähigkeiten zu stärken und dadurch die Entwicklung des österreichischen Bildungswesens voranzutreiben. Sie baut auf ein Verständnis von Leitung, das den Dialog ins Zentrum stellt und sich auf das Kernanliegen der Schule konzentriert, nämlich exzellente Erziehungs- und Bildungsarbeit (*Leadership for Learning*). Eine zentrale Frage im Zusammenhang mit den Zielsetzungen der LEA war es, wie nach Absolvierung der LEA Leadership an den Schulen gelebt und umgesetzt wird.

Vor diesem Hintergrund entstand die hier vorliegende Studie zu „Innovation an Schulen durch Professionalisierung von Führungskräften“. Sie hat zum Ziel, im Sinne eines internen Programmmonitorings die feststellbaren Auswirkungen der Leadership Academy an der Schule und bei den befassten Personen darzulegen und zu erforschen. Des Weiteren sollen sich aus den Ergebnissen Schlüsse für die Schulung und Professionalisierung von Führungskräften an Schulen ableiten lassen.

Diese Studie sieht sich somit als Beitrag zur Gewinnung systematischen Wissens über den Erwerb und die Umsetzung von Leadership-Kompetenzen im schulischen Kontext sowie die Wirksamkeit von Führungshandeln im Hinblick auf die Implementierung von Reformmaßnahmen zur Entwicklung von Schulen. Da gesichertes Wissen darüber in Österreich fehlt, richtet sich die Studie an den Erkenntnissen aus, die Michael Fullan aus seinen Forschungsprojekten für die Schulleitung 2000 folgendermaßen zusammenfasst:

„In erfolgreichen Schulen haben SchulleiterInnen eine ‚langfristige Schwerpunktsetzung bezüglich der wesentlichen Lehrinhalte‘, sie ‚verwenden den Schulentwicklungsplan‘ als Instrument, um die Betroffenen in einen Prozess der Entwicklung eines umfassenden Konzepts zu verwickeln und sie ‚bekämpfen Inkohärenz‘. Sie arbeiten hart an ‚connectedness‘ – am Zusammenhang aller Elemente –, da sie wissen, dass Aufsplitterung, Überladung und Zusammenhangslosigkeit endemische Probleme sind. Sie arbeiten effizient mit den Lehrpersonen zusammen, um angesichts der vielen zusammenhangslosen Innovationen im außerschulischen Kontext eine stärkere Kohärenz zu erreichen.“ (Fullan, 2000, S. 12)

Das Forschungsinteresse konzentriert sich bei der oben genannten Zielsetzung auf die internen Führungsstrukturen, wie zum Beispiel die Rolle der Schulleitung, die Bildung von Teams und strategische Planung mit den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern (*Shared Leadership*) sowie deren Auswirkungen auf den Unterricht bzw. das Lernen. Im Fokus stehen dabei die Schulleitung und die von ihr geführte Schule.

Zur Beantwortung der Forschungsfrage wurden zehn Schulen der ersten LEA-Generation als „Fallstudien“ untersucht. Die Untersuchung wurde am Institut für Lehrer/innen/bildung und Schulforschung (ILS) der Universität Innsbruck von einem elfköpfigen Forschungsteam¹ unter der Leitung von Prof. Dr. Michael Schratz und Mag. Mag. Martin Hartmann durchgeführt und vom österreichischen

¹ Elfriede Alber, Carina Brunner, Josef Ganner, Thomas Happ, Martin Hartmann, Ildiko Kuprian, Astrid Laiminger, Mariella Resinger, Michael Schratz, Marlene Seeberger, Josef Vögele.

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) sowie durch die Leadership Foundation gefördert.

Als „Critical Friends“ begleiteten das Projekt Prof. Dr. Martin Bensen, früher Institut für Schulentwicklungsforschung Dortmund (IFS), nunmehr Universität Münster, und Prof. Dr. Wilfried Schley von der Universität Zürich. Frau Sabine Gerhartz hat uns mit ihrem geübten Korrekturblick durch die aufwändige Manuskriptgestaltung geleitet. Danke dafür! Besonders auch den Forschungspartnerinnen und -partnern an den Schulen, die sich viel Zeit genommen und uns bei den schriftlichen und mündlichen Befragungen geantwortet haben. Ohne sie gäbe es diese Studie nicht!

Die Studie gliedert sich in 6 Kapitel. In Kapitel 1 „Leadership: Eine vernachlässigte Dimension in der Führungsdebatte“, werden zunächst die der Untersuchung zugrunde liegenden theoretischen Konzepte und Begriffe dargelegt und definiert. Im Anschluss daran erfolgt in Kapitel 2 „Die Leadership Academy: Professionalisierung von Führung zur Entwicklung von Person und System“ eine kurze Darstellung der Leadership Academy. Dies ist nötig, um das Referenzsystem der Studie und deren Kontext zu verstehen.

In Kapitel 3 wird schließlich in die konkrete, empirisch untersuchte Fragestellung sowie in die methodische Umsetzung eingeführt, dabei erfolgt zuerst eine Beschreibung des Forschungsdesigns, das anschließend in zwei Abschnitten differenziert beschrieben wird.

Kapitel 4 gibt einen Überblick über die Ergebnisse der quantitativen Befragung. Diese werden daran anschließend in Kapitel 5 detaillierter analysiert und mit den Ergebnissen der qualitativen Befragung in Beziehung gesetzt und interpretiert. Die Darstellung der Ergebnisse folgt dem Raster des Leadership-Kompetenz-Modells, das die theoretische Basis der Untersuchung darstellt und aus vier Bereichen konstituiert ist: 1. Richtung vorgeben, 2. Mobilisieren des individuellen Engagements, 3. Organisationsbezogene Leistungsfähigkeit erzeugen und Gemeinschaft bilden sowie 4. Charakterstärke zeigen. Die Arbeit schließt mit einer Zusammenfassung der zentralen Ergebnisse der Untersuchung.

1. Leadership: Eine vernachlässigte Dimension in der Führungsdebatte

1.1 Von der Verwaltung zur Gestaltung von Schule

Schulen sind besondere Systeme mit eigenen Kulturen. Historisch mischen sich kirchliche, militärische und bürokratische Traditionen mit reformpädagogischen Ansätzen. Die Führung von Schulen hat eine lange Tradition im verwaltenden und kontrollierenden Verständnis über vorgesetzte Dienstbehörden wie Schulaufsicht und Inspektorate. Die Rahmenbedingungen für Schule, Unterricht, Stundentafel, Zeugnisregelungen und Versetzungsordnungen wurden ministeriell oder von Gebietskörperschaften gesetzt, die Schule hatte sie umzusetzen. Alle Akteure bewegten sich im Rahmen von Vorgaben, die einzuhalten und umzusetzen waren. Lehrplan, Stundentafel und Zeugnisordnung sind nur drei Beispiele.

Dieser Geist der Anordnung hat sich in den Verwaltungsrichtlinien bis heute gehalten. Nur ist der Weg vom Amtsblatt zur Praxis in den Klassenzimmern lang, verschlungen und in den Wirkungen ungewiss. Im Bewusstsein der Akteure bestimmt der Bezug auf die Richtlinien und die Lehrpläne noch heute das Denken in engen Vorgaben und Begrenzungen. Im Zuge der Demokratisierung sind der Gedanke der Mitbestimmung und das Prinzip der Partizipation hinzugekommen. Für die Frage der Leitung bedeutet dies eine Stärkung und Schwächung zugleich. Leitung verfügt nicht über Ressourcen und Mittel, ihr stehen diese im Rahmen der Richtlinien zu und können beantragt werden. So bleibt eine durch reformpädagogisches Verständnis bestimmte Betonung der kollegialen Leitung oder der pädagogischen Schulleitung, die wesentlich die Führung in Konferenzen und die Einhaltung bzw. Umsetzung der Richtlinien vorsieht. Für die Autonomie der Schulen, für differenzierte Profile und eigene Leitbilder war zu dieser Zeit kein Platz. Das inhaltliche Lenkungsmedium war der Lehrplan, der aus gehaltvollen Präambeln und fächer- und jahrgangsbezogenen Anforderungen mit festgelegter Stundentafel und Zeugnis- und Versetzungsrichtlinien bestand.

Erst in den 80er und 90er Jahren begann die Debatte um die gute Schule und die Rolle des Schulmanagements. In dieser Phase wuchsen Verständnisse und Begrifflichkeiten einer professionellen, durch Verhaltens- und Kommunikationstrainings gestützte Formen einer qualifizierten Führungspraxis. Seitdem ist das Thema Führung in der Schule ein zunehmend stärker sich ausdifferenzierendes Feld der Professionsentwicklung. Zunehmend höhere Erwartungen richteten sich an die Führungspersönlichkeiten an der Spitze der Schulen. Gewalt und Drogen, Integration und Migration, Leistungsentwicklung und Verantwortungskultur, jedes Mal, wenn es darum ging, Probleme inhaltlicher wie struktureller Art zu lösen, war der Ruf nach Führung und Leitung stärker zu hören.

Das Schulmanagement betrachtete die Schule als ein skalierbares und damit steuerbares System. Schnell entwickelten sich Konzepte der Steuerung, der Leitbildentwicklung, des Schulprofils und der Schulkultur. Sie verbanden sich auf eine empirisch noch wenig gestützte Vorstellung von der Funktion der Schulentwicklung. Schule wurde erstmals als ein System betrachtet, das der Führung be-

darf, die über die Verwaltungs- und Kontrollfunktion sowie den Modus der Umsetzung hinausging. Die Schule selbst sollte sich entwickeln. Schlagworte wie die der lernenden Schule oder der guten Schule bezeichneten entsprechende Programme. Die Konzepte und Leitideen der Messbarkeit, Zielbestimmung, der Standards und Qualitätskriterien führten zu Debatten und Programmen der Evaluation: Extern, intern, formativ, summativ, quantitativ, qualitativ – das System Schule wurde vermessen.

Das Spannende und Aufregende dieser Phase lag in der Aufbruchstimmung und im Pioniergeist, der die Konzepte des Schulmanagements und der Schulentwicklung umgaben. Die Schule wurde als autonome Einheit mit eigenem Profil erkannt, das System Schule war entdeckt.

Die Pionierphase von Schulmanagement und Schulentwicklung war allerdings von Machbarkeitsvorstellungen bestimmt, die auf schwacher empirischer Grundlage weit reichende Wirkungen versprachen. Die Konzepte positionierten sich eher im normativen als im wissenschaftlich gesicherten Bereich. Debatten um Führungsstile, zeitversetzt den Diskussionen im Bereich der Unternehmen nacheifernd, bestimmten die Szene. Selbstverständlich bekam der sozial-integrative bessere Haltungsnoten als der nachlässige laissez-faire Stil oder der böse autokratische Stil.

Viele Trainings für das Schulmanagement gaben vor, mit stärkerer Sozialkompetenz in Form des aktiven Zuhörens, der Fähigkeit zur Einigung ohne Niederlage, des empathischen Verstehens und der Wertschätzung könnte die sozial-integrative Schulkultur entstehen, die Leistung hervorbringt. Das Schulklima, die Kooperationskonzepte und Kommunikationsqualitäten standen im Zentrum der Entwicklung zur guten Schule.

Von heute aus betrachtet mögen diese damaligen Konzepte oberflächlich oder naiv erscheinen. Wie sollte es denn gelingen, in Trainings des Verhaltens neue Haltungen der Leitungspersonlichkeiten hervorzubringen? Bei aller Überschätzung der Nachhaltigkeit von Trainings für die Führungspraxis lieferten sie wertvolle Grundlagen für ein heutiges weiter und differenzierter entfaltetes Verständnis von Führung. Vor allem bildeten sie das Grundverständnis ab, das dem Thema „Führung“ in der Schule überhaupt einen Raum eröffnete. Im deutschen Sprachraum war der Begriff Führung ein Unwort mit negativer Aufladung. Angesichts der noch gar nicht aufgearbeiteten Erfahrungen des Nationalsozialismus war es ein hoch bedeutsamer Schritt nach dem Faschismus, dem Führerkult, den Zerstörungen des 2. Weltkriegs und dem Holocaust überhaupt wieder von Führung reden zu können. Das macht einen bedeutsamen Unterschied zu den englischsprachigen Ländern, zu Skandinavien und den Niederlanden in dieser Debatte.

Der Erkenntnisgewinn der Schulmanagementperiode ist auch heute noch beeindruckend. Die Theorien der Führung der Schule als soziales System schufen eine neue professionelle Basis gegenüber den vorigen schwachen Konzepten der kollegialen Leitung und administrativen Umsetzung. Dieser Unterschied mündete in eine Professionalisierungsdebatte, für die seit 1997 das „Journal für Schulentwicklung“ (Innsbruck), das „Handbuch für Schulentwicklung“ (Altrichter, Schley & Schratz, 1998), das Handbuch „Professionswissen Schulleitung“ (Buchen & Rolff, 2006) sowie zahlreiche einschlägige Veröffentlichungen stehen, wie etwa (ohne Anspruch auf Vollständigkeit): Fischer & Schratz (1993 [Neuaufgabe 1999]), Dubs

(1994 [Neuaufgabe 2005]), Buchen, Horster & Rolff (1995), Lohmann (1999), Riecke-Baulecke & Müller (1999), Ender & Strittmatter (2001), Bosen u.a. (2002), Wissinger & Huber (2002), Bosen (2003), Huber (2003), Rauch & Biott (2003), Lohmann & Minderop (2004), Rosenbusch (2005), Rolff (2007), Harazd u.a. (2009). Dazu kamen systematische Ansätze zur Professionalisierung, etwa über den Fernstudienlehrgang „Schulmanagement“ an der TU Kaiserslautern sowie bundesweite Angebote zur (Weiter-)Qualifizierung über die Dortmunder Akademie für Pädagogische Führungskräfte (DAPF) an der TU Dortmund in Deutschland und die Leadership Academy (LEA) in Österreich.

Im Unterschied zum deutschen Sprachraum gab es in der englischsprachigen Welt schon länger eine Diskussion um das Konzept der Leadership, einem Terminus, mit dem sich die deutsche Fachöffentlichkeit erst allmählich anfreundet. Die einfache Übertragung Leadership = Führung greift zu kurz und kann nicht befriedigen. Wir schlagen deshalb vor, den Begriff der Leadership nicht zu übersetzen, sondern direkt zu übernehmen und mit ihm auch das Begriffsverständnis einer verantwortlichen Haltung, die nicht an eine formelle Position gebunden ist. Wir diskutieren hier Führung im Verständnis der Leadership. Leadership ist Programm. Sie kann von jeder Lehrperson wahrgenommen werden, die eine Haltung der Verantwortlichkeit (*agency*) und der Initiative für Beziehungs-, Kultur- und Systementwicklung (*structure*) einnimmt (vgl. Giddens, 1984).

In der Managementliteratur gibt es im deutschen Sprachraum eine kontroverse Diskussion über den Leadership-Begriff. Für Fredmund Malik (2004) gehört er zu den „gefährlichen Managementwörtern“, die man – wegen der Gefahr der Hochstilisierung zum „charismatischen Führer“ – vermeiden sollte. Hans Hinterhuber (2003, S. 10) hingegen zeigt historisch auf, dass „Leadership eine existenzielle Entscheidung für einen Lebensstil ist“. Unsere Position ist stark von der pädagogischen Prämisse Hartmut von Hentigs (1993) geprägt, Schule *neu zu denken* und nicht nur zu verbessern oder zu verändern. Während Management und Führung noch stark dem Optimierungsgedanken nahe stehen, ist für uns Leadership erforderlich, um von der *Best Practice* zur *Next Practice* (Kruse, 2004; Schley & Schratz, 2007) zu gelangen.

1.2 Das Problem mit den Problemen

Die Sicherheit für „richtiges“ Handeln ist im Schulwesen verloren gegangen. Die Behaglichkeit des Bezugs auf die guten Erfahrungen der Vergangenheit ist gestört. Die zaghaften Ansätze der innerschulischen Evaluation werden regelmäßig durch die kalte Dusche externer Assessments überrollt. Politik macht wieder Schule. Bildungspolitische Positionen zählen. Doch ist die Aufstellung nicht mehr eindeutig. Ideologie und Rahmenbedingungsdebatten verweben sich mit Inhalts- und Methodenfragen. Strukturdebatten kreuzen sich mit Prozessgestaltungsfragen. Es scheint als stünde das gesamte professionelle Selbstverständnis der Schule auf dem Prüfstand. Schulleitung kommt dadurch immer mehr in die Sandwichposition, Irritationen aus der politischen Ebene abzufedern, um die Handlungsfähigkeit der Lehrerinnen und Lehrer aufrecht zu erhalten.

Niklas Luhmann fragt aus systemtheoretischer Sicht, „ob das Erziehungssystem aus eigenen Beständen neue Reflexionsideen generieren kann oder ob es auf Irritationen und strukturelle Kopplungen mit seiner gesellschaftlichen Umwelt angewiesen ist – nicht zuletzt, um sich als Differenz erfahren zu können“ (2002, S. 196). Die Irritationen, welche die gegenwärtige Debatte um PISA und die Einführung der Bildungsstandards ausgelöst haben, treffen wir auf allen Ebenen des Schulsystems an. Auf der Systemebene ist davon vor allem die Schulleitung betroffen. Sie ist gefordert, die Schule als Werkstatt und Bühne der professionellen Entwicklungsinitiativen zu nutzen, um durch entsprechendes Führungshandeln ihren Einfluss auf die Bildungsprozesse der Schülerinnen und Schüler zu nehmen.

Dies kann sie allerdings nicht über direkte Maßnahmen auf das Unterrichtsgeschehen erreichen, da erstens Führung und Lernen auf unterschiedlichen Ebenen liegen und zweitens die angestrebten Ergebnisse dem Paradox der Veränderung unterliegen. Selbstständigkeit, Eigenverantwortung, Kreativität und divergentes Denken kann nicht verordnet werden. Der Umgang mit offenen Prozessen muss gelernt werden. Offene Prozesse leben vom Feedback, sie gedeihen am besten im Resonanzraum. Die Schule ist in ihrem unterrichtlichen Wirken häufig resonanzarm. Sie kennt „richtig und falsch“, aber nicht „interessant, spannend, gut gedacht, etc.“ Die Kunst und Professionalität des Lernens ist schwach entwickelt. Vielfach besteht Ratlosigkeit, wenn es um die Lösung von anstehenden Problemen geht.

In dieser Problemlösungsmentalität liegt die Falle des „Managens“ von Schule: „Die angemessene Wahrnehmung eines Problems steckt mit dem Problem schon unter einer Decke und trägt zur Kontinuierung des Problems, aber nicht dazu bei, es durch seine Lösung aus der Welt zu schaffen. Wer ein Problem löst, hat es auf eine gewisse Weise nicht angemessen verstanden. Denn wer ein Problem löst, hat das Problem nicht im Problem, sondern in der Lösung gesehen. Er ist mit einem Wissen um die Lösbarkeit des Problems an das Problem herangegangen und hat Mittel und Wege gefunden, diese Unterstellung einzulösen.“ (Baecker, 1994, S. 117f)

Die Problemorientierung hat ihren Ausgangspunkt in einem konstatierten Defizit, wodurch Leadership nicht wahrgenommen und Neudenken verunmöglicht wird. Für Baecker (1994, S. 119) ist eine Führungsperson meist darum bemüht, „bessere Problemdiagnosen zustande zu bringen, und hat nicht gemerkt, dass das im Widerspruch zu der Einsicht steht, dass das Problem das Problem eines Beobachters ist. Probleme werden gelöst, wenn man nicht um sie weiß. Alles andere dient nur der Selbstverstärkung des Problems.“ Leadership wird erst über eine Lösungs- und Ressourcenorientierung wirksam. Bruch & Vogel (2007) sprechen vom Umgang mit organisationaler Energie, wenn sie die Leitungsaufgaben in Organisationen beschreiben.

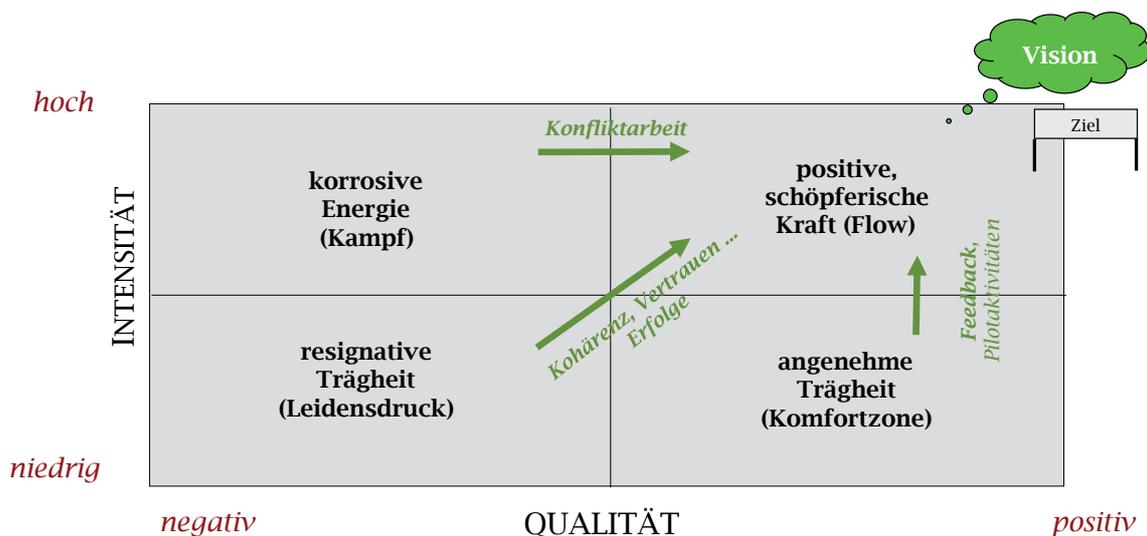


Abbildung 1: 4-Felder-Matrix der organisationalen Energie (nach Bruch & Vogel, 2005)

Leadership ist entwicklungsfördernd, indem sie die Energie bewusst auf die positiven Entwicklungspotenziale richtet. Sie ist dort zu finden, wo sich Lösungsorientierung mit Ressourcenorientierung paart. In der Theorie der organisationalen Energie werden zwei Dimensionen unterschieden, die Intensität und Qualität der Ausprägung. Die Intensität unterscheidet niedrige und hohe Ausprägungen, die Qualität negative und positive. Gerade in Schulen scheint die zunehmende professionelle Anforderung durch Unterricht und Erziehung – in letzter Zeit vermehrt die Forderung nach individualisierenden Lernformen im Verständnis des personalisierten Lernens (vgl. Schratz & Westfall-Greiter 2010) – sehr unterschiedliche Reaktionen hervorzurufen. Viele erleben sich überfordert, der Leidensdruck („*Ich kann in meinem Unterricht doch nicht auf alle 28 Schülerinnen und Schüler individuell eingehen und dazu noch auf diejenigen aus anderen Herkunftsländern besonders achten, damit sie nicht benachteiligt werden!*“) ist Ausdruck dieser „resignativen Trägheit“, die Burn-Out-Debatte ist die Konsequenz. Andere Lehrer/innen bleiben in ihrer Komfortzone, passen sich im geforderten Vokabular an und haben immer schon schülerorientiert gearbeitet. Vielfach lähmen sich Schulen in unproduktiven Debatten der „Leistungs- vs. Schülerorientierung“, des Forderns gegenüber dem Fördern. Die Debatten hemmen die Entwicklung eines integrativen Verständnisses professioneller Schul- und Unterrichtsentwicklung. Die Debatte verfestigt die Standpunkte. Die Arbeit an Schule und Unterricht bleibt auf einem semi-professionellen Verständnis stehen.

Es geht um die Aktivierung schöpferischer Prozesse. Im kreativen Flow werden in der jeweiligen Situation die vorhandenen Stärken genutzt, um in Entwicklungsperspektiven einzutreten. Für die Entwicklung der ganzen Schule heißt dies, nicht nur die Schwächen zu bearbeiten, sondern die Stärken zum Ausgangspunkt zu nehmen, um neue Lösungsräume zu erkunden. Die Leitung einer lernenden Schule schafft die Voraussetzungen dafür, dass die Ressourcen der Schule von den Betroffenen selbst für innovative Lösungen genutzt werden können.

Managementkompetenz ist geeignet, um bestehende Systeme optimal zu nutzen und zu guten Ergebnissen zu kommen. Die derzeitige Debatte um Schulen ist aber von Übergängen, neuen Herausforderungen und Innovationen gekennzeichnet. Das System selbst ist im Wandel begriffen, was einer Leadershipkompetenz bedarf. Eine Gegenüberstellung verdeutlicht die unterschiedlichen Zugänge und Verständnisse beider Konzepte.

MANAGEMENT

- Arbeit im System
- Steuerung
- Optimierung
- besser machen
- Prozesse definieren
- single loop learning
- Komplexheit reduzieren

LEADERSHIP

- Arbeit am System
- Entwicklung
- Innovation
- neu denken
- Kultur hervorbringen
- double loop learning
- Mehrperspektivität

Die Führung eines Systems aus einem Zustand erlebter Stabilität und Kongruenz von Anforderungen und Lösungen über eine Phase der zunehmenden Irritation und Ambivalenz beschreibt Kruse (2005) als Überwindung eines Bergs mit dem Gipfelpunkt der maximalen Irritation und dem Abstieg zu zunehmender Stabilität im Tal. Scharmer (2009) wählt das Bild des Eintauchens und Auftauens, um zu verdeutlichen, dass ein tiefgreifender Wandel nicht als linearer Weg von einem Ausgangs- zu einem Zielpunkt zu verstehen ist.

Wandel ist mehr und anderes als eine Variation des Bestehenden. Aufgrund der Ökonomie des Denkens werden neue Situationen mit bestehenden Mustern beantwortet. Das trifft gerade auf Veränderungen im Bildungssystem zu. Gegen alle Kritik und Argumentation hat sich im Grunde das „Einer-Modell“ erstaunlich behauptet: „Eine Klasse, ein Lehrer, ein Raum, ein Fach, ein Thema, ein Ziel, eine Methode, eine Lösung, ein Niveau, eine Bewertungsskala, usw.“

Erst jetzt im Kontext der Leistungsassessments der Bildungssysteme, der unabwiesbaren Heterogenität, der notwendigen Integration unterschiedlicher Kulturen, der Förderung unterschiedlicher Talente und der Diversität des Lernens mit der Anforderung individualisierender Angebote und Formen des personalisierten Lernens stehen Schulen vor der großen Herausforderung, sich selbst neu zu begründen. Dieser Prozess erfordert eine hohe Führungskompetenz, die im Paradigma der Leadership ihre angemessene Antwort findet. Die größte Herausforderung liegt darin, konstruktiv mit Paradoxien umzugehen. Neue und grundlegend veränderte Verständnisse des Lehrens und Lernens zu entwickeln und zugleich in respektvoller Haltung Achtung, Behutsamkeit, Vertrauen und Sicherheit zu vermitteln. Sich einlassen auf eine Begegnung mit der Zukunft, sich einlassen können, das eigene Tun aus unterschiedlichen Perspektiven betrachten und neu sehen zu lernen, verlangt nach einer wertschätzenden Beziehung, die loslassen kann ohne zu entwerten.

Das „Neue“ ist nicht besser und damit ist das „Alte“ auch nicht schlecht. In vielen Festhaltedebatten ausgehend von der Frage „Warum soll denn plötzlich alles falsch sein, was wir bisher gemacht haben?“ wird die Vergangenheit beschworen, idealisiert und verteidigt. Es geht aber gar nicht um einen Kampf, sondern um ein mutiges Begegnen mit der Zukunft von Gesellschaft, Leben, Arbeiten und der Identität der Heranwachsenden.

Was es braucht? Nach Scharmer (2009) bedarf es einer Abstandnahme, einer exzentrischen Position, die Empathie ermöglicht, ein einführendes Verstehen in Überwindung des blinden Flecks. Die Entdeckung des Eigenen über den fremden Blick ermöglicht ein frisches Sehen, zugleich kann in der Distanz der Betrachtung unter Einbeziehung weiterer Perspektiven das Denken in möglichen Alternativen zu neuen Lösungen führen. Das Runterladen vertrauter Lösungen hat ein Ende (siehe Abbildung 2).

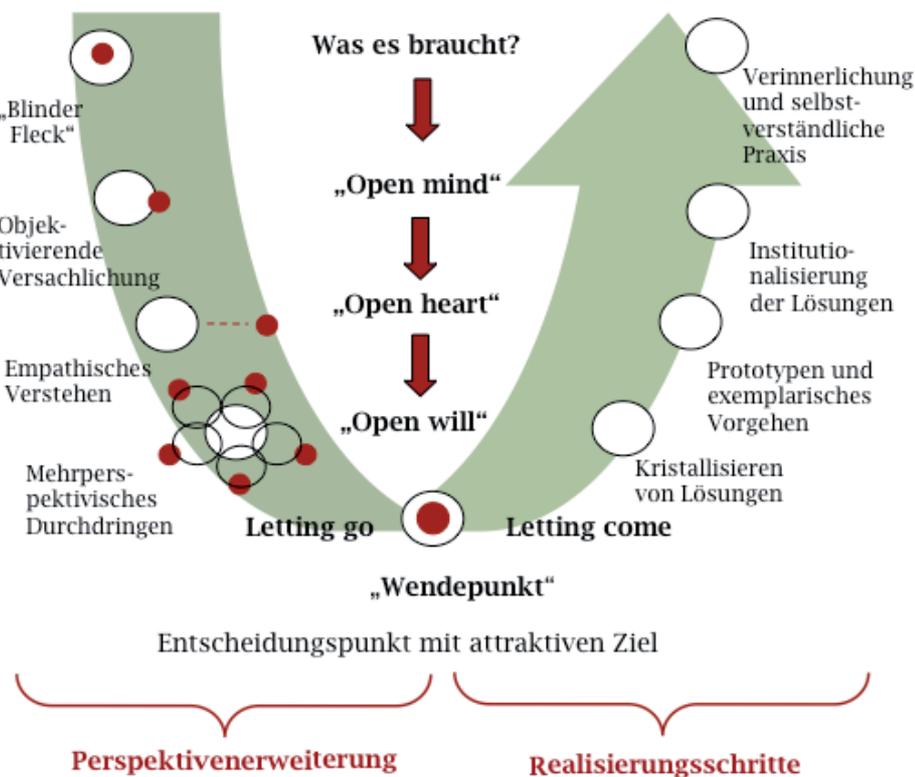


Abbildung 2: Eintauchen und Auftauchen in der Entwicklung (Scharmer, 2009)

Am Scheitelpunkt der Theorie U (Scharmer, 2009) steht die Frage nach dem Kern des Handelns. Eine Schulleiterin bringt dies zum Ausdruck: „Wie lernen eigentlich unsere Schülerinnen und Schüler?“ Diese Frage konnte erst zum Zuge kommen, als die Selbstverständnisse von Unterrichten und Lehren neu gesehen wurden.

1.3 Leadership: Ein Mehrebenenkonzept

Leadership ist ein auf Gestaltung, Konstruktion und Schöpfung angelegtes Konzept. Die klassischen Managementtheorien bieten jeweilige Kompetenzen an, um die gestellten Aufgaben in wirksames Handeln umzusetzen, u.a.

- Planungskompetenz
- Gestaltungskompetenz
- Kommunikationskompetenz
- Problemlösungskompetenz

Dort wo es darum geht, auf einer „Wanderdüne“ laufen zu lernen, Orientierung zu haben, Position zu bestimmen und sich in veränderten Umwelten richtunggebend zu bewegen, ist eine Haltung gefragt, die Unsicherheit als Systemmerkmal, den „blinden Fleck“ als Grundsituation des Beobachters und den Wandel als Konstante begreift. Leadership aktiviert die Wahrnehmung der Akteure, entwickelt gemeinsame Szenarien, kommuniziert in mentalen Modellen, die von Veränderung als Regelsituation lebendiger sozialer Systeme ausgeht. Wer Stabilität als Ziel und Instabilität als Abweichung und Störung denkt, hat ein mentales Modell gewählt, das Strukturkonstanz voraussetzt. Dieses Denken steht im Kontrast zu Veränderungen der Systemumwelt und verhindert Lernen.

Wir lernen gerade an den Widerständen des Alltags und den Spannungspolen der Realität. Situationen werden unterschiedlich wahrgenommen. Was für den einen ein Ausdruck von Lebendigkeit ist, ist für den anderen bereits Chaos. Was für die eine Person haltgebende Orientierung bedeutet, ist für die andere eine lähmende Fessel. Menschen leben in unterschiedlichen subjektiv konstruierten Welten, die sie im Dialog einander zugänglich machen. So entfaltet sich Realität im Teilen von Wahrnehmungen. Und wird so komplexer, spannungsvoller und dynamischer. Leadership interessiert sich für Unterschiedlichkeit und begrüßt diese. Wenn eine Situation zugleich als belastende Veränderung und begrüßte Chance erlebbar wird, kann die Verantwortung im Erfassen und Beantworten einer Situation die ganze Bandbreite von Antworten umfassen: Empathie, verstehendes Einfühlen, Umgang mit Unsicherheit und zugleich Konkretisierung von Schritten, Anbieten von Unterstützung und Ermutigung zum erkundenden Lernen. Waldefried Pechtl (2001) unterscheidet das Funktions- und Situationsbewusstsein in der Führung von Organisationen, die er als Organismen ansieht. Giddens (1984) spricht von *structure* und *agency*. Menschen, Situationen und Systeme sind durch Polaritäten bestimmt, die zu ambivalenten Antworten führen.

Selbstsichere, kongruente Persönlichkeiten mit hoher Kohärenz und Stimmigkeit erleben sich flexibel zentriert. Sie verfügen über Beweglichkeit (*agility*) und Festigkeit (*absortion*) und haben damit breitere Antwortauswahl. Unser Bestreben und unsere Ziele in der *Leadership Academy* (siehe Kapitel 2) zielen genau auf diesen Aufbau eines breiten Spektrums an Lösungsmöglichkeiten. Es geht darum, den Raum der Optionen zu vergrößern und nicht etwa vorrangig darum, den Problemraum zu verkleinern. Wir sind erst zufrieden, wenn wir schöpferische Lösungen gefunden und entwickelt haben und nicht froh, wenn die Beharrlichkeit des Problems gemindert oder abgewehrt ist. Die Entwicklung einer stärkeren Kapazität

an Ambivalenzverarbeitung und Spannungsbewältigung ist eine anzustrebende Leadershipkompetenz. Dazu gehört die Fähigkeit, Wahrgenommenes mitzuteilen und laut zu denken. Richtung geben ist keine einfache „Da-geht’s-lang-Parole“.

Der Wandel geht zu schnell, die Menschen kommen nicht nach

Fortschrittsbewusste Menschen begrüßen Veränderungen mit der Überzeugung ihres Verstandes. Emotionales wird leicht überhört, Warnsignale kommen nicht an. „Für viele Menschen aber – nicht nur in der Wirtschaft – hat sich die Veränderung zu schnell vollzogen. Manager und Führungskräfte sind plötzlich und zum Teil völlig unerwartet vor ganz neue Aufgaben gestellt – und diese Aufgaben erfordern zum Teil völlig neue Kenntnisse und Fähigkeiten“ (Doppler & Lauterburg, 2007, S. 36).

Veränderung braucht einen Sinn und ein Ziel. Wenn der Verlust von Sinn erst einmal verarbeitet werden muss, braucht es Zeit für die Verarbeitung und den Umgang mit Ungewissheit, mit Irritation und einer zugleich wirkenden dynamischen Komplexität. Im Buch „Prinzip Dringlichkeit“ setzt sich Kotter (2008) mit den Kräften der Selbstgefälligkeit auseinander, die verhindern, Dringliches zu erkennen. Es sind unsere Haltungen, die sich in Zeiten des vermeintlichen Erfolgs gebildet und gefestigt haben, die uns immun machen gegen Warnsignale. Wahrnehmungsbereitschaft und eine offene Geisteshaltung sind damit grundlegend für Leadership. „Organisationen produzieren in jedem Moment Situationen, in denen Dinge anders gemacht werden können als bislang. Die Gegenwart ist damit potentiell in jedem Moment der Beginn einer neuen Geschichte. Das Verpassen dieser Chance für Weichenstellungen zählt zu den Todsünden in Organisationen. Diese können natürlich immer erst im Nachhinein festgestellt werden, also retrospektiv, wenn die Zukunft bereits Vergangenheit geworden ist.“ (Nagel & Wimmer, 2006, S. 20) So, wie es häufig vorkommt, dass Hinweise auf Probleme ausgeblendet werden, können auch Chancen übersehen werden.

Für Nagel & Wimmer (ebd.) sind Organisationen dazu da, „im Prozess des Entscheidens Ungewissheit in Gewissheit zu verwandeln, um auf der Basis dieser selbstgeschaffenen Orientierung die eigene Handlungsfähigkeit immer wieder zu erneuern. ... Dabei muss man sich im Klaren sein, dass die Grundlagen für diese Entscheidungsprämissen in zweifacher Weise aus einer prinzipiell nicht versiegenden Quelle der Unsicherheit gewonnen werden müssen.“ Wir erkennen in diesen Thesen einen grundlegenden Wechsel der Perspektive. Strategie als Konstruktion von Orientierungen ist Aufgabe für alle. Leadership ist damit nicht nur Aufgabe der Hierarchiespitze, sondern im Verständnis der *Shared Leadership* eine Verantwortung für jeden in gestaltender und umsetzender Position.

Wir betrachten das soziale Umfeld einer Schule als sozialen Akteur mit einer Biographie, mit Merkmalen, Profilen und Dynamiken. Gleiches gilt für Institutionen, Systeme und Netzwerke. Die Aufgabe eines sozialen Systems ist dabei vergleichbar mit der eines Individuums. Es hat sich zu entwickeln, Phasen und Krisen des Wachstums zu überwinden, es bildet Identität, verkörpert Werte und stärkt je nach Ausprägung der sozialen Felder in unterschiedlicher Weise die notwendigen Kulturqualitäten für Formen der Krisenbewältigung und Bewältigung von Ent-