

Führung, Leitung, Governance: Verantwortung im Bildungssystem

Gutachten

Yvonne Anders, Hans-Dieter Daniel, Bettina Hannover, Olaf Köller, Dieter Lenzen,
Nele McElvany, Tina Seidel, Rudolf Tippelt, Karl Wilbers, Ludger Wößmann

Die Qualität der Führung einer Bildungseinrichtung kann sich in personaler und struktureller Hinsicht auf die Lernergebnisse der Bildungsempfängerinnen und Bildungsempfänger auswirken. Weil eine qualitativ hochwertig ausgebildete Führungskraft in einer Organisation von zentraler wirtschaftlicher Bedeutung ist, erweitert sich diese Wirkungskette von Führung über Bildungsqualität hin zum ökonomischen Erfolg der Organisation und der Gesellschaft. Auswirkungen guter Führung auf Bildungsergebnisse. Forschung lässt sich in einem ersten Schritt sagen, belegt, dass gute Führung in verschiedenen Bildungseinrichtungen zu besseren Ergebnissen führt. So konnte etwa im Rahmen des Projekts „Leitungsstile“ festgestellt werden, dass es von besonderer Bedeutung ist, dass es der Führung gelingt, die zur Verfügung stehenden Mittel möglichst effektiv zu nutzen und diese in möglichst gute Bildungsergebnisse umzusetzen. In vielen öffentlichen Bildungseinrichtungen, etwa im frühkindlichen Bildungsbereich und im Bereich der allgemeinbildenden Schulen, ist es zumeist so, dass die Führungskräfte das Ausmaß der zur Verfügung stehenden Inputs nicht wesentlich beeinflussen können. Die Mittel werden von staatlichen Stellen bereitgestellt. Umso wichtiger ist es, dass die Verantwortlichen ihre Führungsentscheidungen so treffen, dass mit den zur Verfügung stehenden Mitteln möglichst gute Ergebnisse erzielt werden. Das primäre allgemeine Ziel der Führung von Bildungseinrichtungen ist es, die besten Ergebnisse mit den vorhandenen Ressourcen möglichst viel für die Bildungsergebnisse zu erzielen. Weil Führungserfolg nur vermittelt über die jeweiligen Geführten hergestellt werden kann, wird er nicht nur an dem eigentlichen Ziel oder Zielbereich der Organisation gemessen, sondern auch an sozialen Effizienzkriterien, nämlich der Zufriedenheit, Motivation und psychosozialen Gesundheit der Mitarbeitenden. Denn eine hohe Zufriedenheit, günstige Formen der Motivation und Gesundheit sind Voraussetzung dafür, dass die Mitarbeitenden

vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. (Hrsg.)

Führung, Leitung, Governance:

Verantwortung im Bildungssystem

vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. (Hrsg.)

Führung, Leitung, Governance: Verantwortung im Bildungssystem

Gutachten

WAXMANN

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

Herausgeber: vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V.
Ansprechpartner: Dr. Christof Prechtel, stellvertr. Hauptgeschäftsführer,
Leiter Abteilung Bildung, Fachkräftesicherung und Integration

Wissenschaftliche Koordination:
Prof. Dr. Dr. h. c. Dieter Lenzen, Universität Hamburg,
Vorsitzender des Aktionsrats Bildung

Dem Aktionsrat Bildung gehören an:
Prof. Dr. Yvonne Anders, Prof. em. Dr. Hans-Dieter Daniel (bis 2020),
Prof. Dr. Bettina Hannover, Prof. Dr. Olaf Köller, Prof. Dr. Dr. h. c. Dieter Lenzen,
Prof. Dr. Nele McElvany, Prof. Dr. Tina Seidel, Prof. em. Dr. Rudolf Tippelt,
Prof. Dr. Karl Wilbers, Prof. Dr. Ludger Wößmann

Das Gutachten wurde unterstützt vom:
vbm – Verband der Bayerischen Metall- und Elektro-Industrie e. V.
Projektleitung: Michael Lindemann

Geschäftsstelle des Aktionsrats Bildung:
Manuela Schrauder, Christine Klement, Julia Jahn
www.aktionsrat-bildung.de

ISBN 978-3-8309-4400-3
<https://doi.org/10.31244/9783830994008>

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2021
info@waxmann.com, www.waxmann.com
Gesamtgestaltung und Satz: SOCIAL CREATIVE ROOM GmbH, München
Druck: mediaprint solutions GmbH, Paderborn
Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier, säurefrei gemäß ISO 9706

Printed in Germany
Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.
Kein Teil dieses Werks darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlags in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Alle Angaben dieser Publikation beziehen sich ohne jede Diskriminierungsabsicht grundsätzlich auf alle Geschlechter.

Inhalt

Vorwort	9
Einleitung	11
Zentrale Empfehlungen des AKTIONSRATS BILDUNG	15
1 Führung, Leitung, Governance – Grundlagen	21
1.1 Anlass – Geschichte – Systematik	21
1.1.1 Ökonomische Bedeutung erfolgreicher Governance von Bildungseinrichtungen	21
1.1.2 Begrifflichkeiten	26
1.1.3 Geschichte	31
1.2 Public Management – Ausgangspunkt „neuer“ Führung, Leitung, Governance	36
1.2.1 Educational Management – Verantwortung für Bildung als öffentliche Aufgabe	36
1.2.2 Public Management – Leitungsverantwortung für öffentliche Aufgaben	38
1.2.3 Public Management und Public Governance	39
1.2.4 Governance und Management öffentlicher Aufgaben – Gewährleistungsstaat und Stakeholder	40
1.2.5 Rechtsstellung und Organisation öffentlicher Bildungseinrichtungen und staatliche Aufsicht	42
1.2.6 Management öffentlicher Bildungseinrichtungen – Aufgabenbereiche	44
1.3 Organisation als Rahmen von Führung, Leitung, Governance	47
1.3.1 Die pyramidale Organisation	48
1.3.2 Die selbstgeführte Organisation	50
1.3.3 Pyramide und/oder Selbstführung?	53
1.4 Psychologie von Führung, Leitung, Governance	54
1.4.1 Führung und Führungserfolg	54
1.4.2 Führung durch Menschen und Strukturen	57
1.4.3 Motivierung durch Führung	58
1.4.4 Unterschiede zwischen Führungskräften: Eigenschaftskonzepte und klassische Führungsstilkonzepte	61

1.4.5	Transformationale, transaktionale und instruktionale Führungskonzepte in Bildungsorganisationen	63
1.4.6	Über welche Mechanismen wirkt sich Führungsverhalten auf die Mitarbeitenden aus?	68
2	Frühe Bildung	73
2.1	Führungsebenen und Führungsaufgaben	74
2.2	Führungstheorien und -konzepte	77
2.3	Die Situation von Führungskräften in den Kindertageseinrichtungen	79
2.4	Qualitätsentwicklungsmaßnahmen unter Berücksichtigung von Einrichtungsleitungen – Beispiele	84
2.5	Forschungsbefunde	89
2.6	Handlungsempfehlungen	92
3	Primarstufe	97
3.1	Konzeptionelle Überlegungen zur Schulleitung	97
3.2	Besondere Herausforderungen für Schulleitungen	99
3.3	Steckbrief Schulleitungen an Grundschulen in Deutschland	102
3.3.1	Voraussetzungen, Qualifikation und Besoldung	102
3.3.2	Ausgewählte Merkmale von Schulleitungen anhand der IGLU-Studie	105
3.4	Empirische Befunde zu Schulleitungen	106
3.4.1	Auswirkungen des Führungsverhaltens von Grundschulleitungen	106
3.4.2	Tätigkeiten der Schulleitungen im Schulalltag	107
3.4.3	Unterschiede in den Tätigkeiten der Schulleitungen in Abhängigkeit von Merkmalen der Schulleitungen, der Schülerschaft und der Schulen	109
3.5	Handlungsempfehlungen	111
4	Sekundarstufe	113
4.1	Deskriptive Kennzahlen für die Leitung von Bildungseinrichtungen in der Sekundarstufe	115
4.1.1	Anzahl und Größe der zu leitenden Sekundarschulen	115
4.1.2	Größe und Zusammensetzung des zu leitenden pädagogischen Personals	116
4.1.3	Demografische Informationen zu Schulleitungen	117
4.1.4	Berufszufriedenheit und wahrgenommene Problemlagen von Schulleitungen	118

4.2	Schulleitungen – Anforderungen und Tätigkeiten	121
4.2.1	Unterricht, Unterrichtsentwicklung und Schulprogrammarbeit	124
4.2.2	Beratung und Beteiligung von Schülerinnen und Schülern sowie ihren Eltern	128
4.2.3	Personalführung und Organisationsentwicklung	128
4.2.4	Verwaltungs- und Organisationsaufgaben sowie Vertretung der Schule nach außen	133
4.3	Erforderliche Kompetenzen als Schulleitung	134
4.4	Personalentwicklung und Weiterqualifizierung	137
4.5	Handlungsempfehlungen	142
5	Berufliche Bildung	145
5.1	Berufliche Schulen	145
5.1.1	Führungspersonal	145
5.1.2	Herausforderung „Digitalisierung“	153
5.1.3	Herausforderungen und Grenzen des Personalmanagements für das Führungspersonal	154
5.1.4	Gestaltung von Führungsverantwortlichkeiten – Qualitätsmanagement	161
5.2	Betriebliche Bildung	164
5.2.1	Governance	164
5.2.2	Das betriebliche Bildungs- und Führungspersonal	165
5.3	Außerschulische Träger der beruflichen Bildung	168
5.4	Handlungsempfehlungen	170
6	Hochschule	175
6.1	Institutionelle Rahmenbedingungen	175
6.1.1	Bedeutungswandel der Führung von Hochschulen	175
6.1.2	Führungsebenen, Führungsorgane und akademische Selbstverwaltung	176
6.2	Personelle Anforderungen an die Führung	178
6.2.1	Führungsaufgaben auf den verschiedenen Ebenen von Hochschulen	178
6.2.2	Führungskompetenzen von Leitungspersonen	179
6.2.3	Hochschuladäquate Führungsstile	180
6.2.4	Führungsformate und hochschultypische Führungsinstrumente	182
6.3	Personalauswahl für Führungspositionen	182
6.4	Professionalisierung von Führungspersonen	183
6.5	Handlungsempfehlungen	186

7	Weiterbildung	189
7.1	Organisation und Führung in der Erwachsenen- und Weiterbildung	189
7.2	Auswahl der Führungskräfte und Herausforderungen durch Ehrenamtliche	193
7.3	Führung auf der Makro- und Exoebene: Governance	195
7.4	Führung auf der Mesoebene: Organisationsentwicklung und Qualitätsmanagement	197
7.5	Führung auf der Mikroebene und verhaltensorientierte Fortbildungen: Leitungs- und Führungsstile (Training und Coaching)	201
7.6	Weiterbildung von Führungskräften	205
7.7	Handlungsempfehlungen	207
	Literatur	209
	Abbildungsverzeichnis	259
	Tabellenverzeichnis	260
	Glossar	261
	Verzeichnis der Mitglieder des AKTIONSRATSBILDUNG	269
	Verzeichnis der externen Experten	275

Vorwort

Wenn Menschen in einer Organisation mit einem gemeinsamen Ziel zusammenarbeiten, muss es Persönlichkeiten geben, die die Gesamtverantwortung übernehmen, neue Wege aufzeigen und Entscheidungen fällen. Das gilt für Unternehmen genauso wie für Bildungseinrichtungen wie Kindergärten, Schulen oder Hochschulen. Es bedarf einer Person, die nicht nur das richtige Gespür für die Potentiale der anderen hat, sondern auch über die entsprechenden Kompetenzen verfügt, um Individuen für den Erfolg eines größeren Ganzen zusammenzuschweißen. Kurz gesagt: Es ist eine Persönlichkeit notwendig, die willens und fähig ist, zu führen.

In der Wirtschaft ist Führungskompetenz als Erfolgsfaktor längst eine feste Größe. Die Fähigkeit, als Führungskraft eine gute und motivierende Beziehung zu den Mitarbeitenden aufzubauen, wird als Voraussetzung für eine positive Unternehmensentwicklung wertgeschätzt. Demzufolge gibt es zahlreiche Qualifikationsmaßnahmen für Führungskräfte. Denn so wichtig die persönliche Eignung zum Führen auch ist: Geborene Führungstalente sind selten. Wie andere Fertigkeiten auch, können und müssen Führungskompetenzen erlernt und weiterentwickelt werden. Führung ist eben nicht nur Berufung, sondern auch Beruf.

Führungskräfte sind in deutschen Bildungseinrichtungen viel zu oft weder ausreichend für ihre Aufgabe qualifiziert, noch verfügen sie über wirksame strukturelle Werkzeuge, mit deren Hilfe sie führen können. Das ist umso alarmierender, als die Bedeutung guter Führung für die Effektivität von Bildungseinrichtungen empirisch nachgewiesen ist: Gute Führung hat bessere Bildungsergebnisse zur Folge. Diese wiederum haben massive Auswirkungen auf das wirtschaftliche Wachstum und den Wohlstand einer Gesellschaft. Vor diesem Hintergrund begrüße ich es ganz besonders, dass sich der Aktionsrat Bildung im vorliegenden Gutachten dem wichtigen Thema „Führung, Leitung, Governance: Verantwortung im Bildungssystem“ widmet.

Das Gremium beleuchtet, wie sich die Führungsstrukturen in Bildungseinrichtungen auf die Qualität des Bildungsangebots auswirken, und untersucht die Frage, welcher Führungsstil den einzelnen Bildungsphasen am besten entspricht. In bewährter Art und Weise leiten die Expertinnen und Experten dabei für jede Phase konkrete Handlungsempfehlungen ab. So plädiert der Aktionsrat Bildung zum Beispiel dafür, im Bereich der Primar- und Sekundarstufe die Befugnisse

der Leitung im Bereich der Personalauswahl auszuweiten. Darüber hinaus sollen Führungskräfte das Instrument der leistungsabhängigen Zulagen an die Hand bekommen, die sie eigenverantwortlich an die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter weitergeben können. Insbesondere im Bereich der frühen Bildung, aber auch für Grund- und weiterführende sowie berufliche Schulen empfiehlt der Aktionsrat Bildung, ab einer bestimmten Einrichtungsgröße bundesweit eine mittlere Führungsebene einzuführen, um die pädagogische und administrative Arbeitslast der Einrichtungsleitungen zu verringern und realistische Führungsspannen zu implementieren.

Gut ausgebildete und verantwortungsvolle Führungskräfte sind die Voraussetzung dafür, die großen Herausforderungen, mit denen unser Bildungssystem konfrontiert ist, erfolgreich zu meistern. Die Handlungsempfehlungen des Aktionsrats Bildung beschreiben konstruktive Maßnahmen, wie Führung in Bildungseinrichtungen noch stärker professionalisiert beziehungsweise aufgabengerecht weiterentwickelt werden kann.

Eine wichtige verbandspolitische Aufgabe der vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. ist es, immer wieder zukunftsweisende Impulse für ein leistungsstarkes und qualitativ hochwertiges Bildungssystem zu geben. Denn darin liegt der Schlüssel für individuellen und wirtschaftlichen Wohlstand sowie für sozialen Frieden und den Zusammenhalt unserer Gesellschaft. In einer globalisierten und digitalen Welt ist Bildung zudem ein entscheidender Wettbewerbsfaktor. Im Jahr 2005 hat die vbw deshalb den Aktionsrat Bildung ins Leben gerufen, der mit seinen Gutachten wertvolle Denkanstöße liefert. Diese finden in der deutschen Bildungslandschaft große Beachtung. Ich danke allen Mitgliedern des Aktionsrats Bildung für die hervorragende Arbeit, die sie mit dem vorliegenden Gutachten erneut geleistet haben.

Ich wünsche den Leserinnen und Lesern des Gutachtens eine interessante und informative Lektüre.

Wolfram Hatz

Präsident

vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V.

Einleitung

Das unappetitliche Sprichwort, demzufolge ein „Fisch vom Kopf an zu stinken beginnt“, zeigt, dass im Alltagsverständnis die Qualität einer Einrichtung und ihrer Ergebnisse (Fischkörper) abhängig ist von dem „Frischezustand“ des Fischkopfes. Eine solche Vorstellung hat für Bildungseinrichtungen spätestens seit der Reformpädagogik vor über 100 Jahren keine Geltung gewinnen können. Wie selbstverständlich existierte die Auffassung, dass das pädagogisch Gelingene sich selbst genug sein müsse und dass dieses auch für die dazugehörigen Institutionen gelte. Mit anderen Worten „eine gute Lehrerin“, „ein guter Wissenschaftler“ – beide seien immer auch gute Leitungspersonen für ihre Einrichtungen.

Das ist falsch. Sicher hat es und wird es immer wieder Führungspersonlichkeiten geben, die gleichermaßen pädagogisch und organisatorisch geeignet und qualifiziert sind, jedoch ist dieses nicht der Normalfall. Eine pädagogische Qualifikation impliziert nicht, quasi automatisch, eine Leitungsqualifikation. Diese Auffassung war vielmehr eine Reaktion auf den Obrigkeitsstaat des deutschen Kaiserreichs, in dem eine strikte Leitungs- und Kontrollstruktur nach militärischem Vorbild existierte. Es war ein vielleicht gut gemeinter, aber untauglicher Versuch der Befreiung bei gleichzeitiger Qualitätsverbesserung im Bildungssystem.

Inzwischen hat sich viel verändert. Spätestens seit den 1970er Jahren hat das deutsche Bildungswesen Veränderungen erfahren, die mit Stichworten wie „Verrechtlichung“, „Autonomie“, „Budgetverantwortung“, „Qualitätssicherung und -überprüfung“ und weiteren zu umschreiben sind. Der Staat hat im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts, mehr hilflos als überzeugt, auf die öffentlichen Erwartungen gegenüber dem Bildungssystem reagiert, indem er die Verantwortung auf die mittlere Ebene der jeweiligen Einrichtungen verschoben hat, unter Begriffen wie „Hochschulautonomie“, „Schulautonomie“ etc. Den Einrichtungen wurde eine mehr oder minder weitgehende Budget- und Personalverantwortung zugewiesen, damit aber auch die Verantwortung für die Output-Qualität (Lernergebnisse, Abschlüsse etc.) und die Verantwortung für die Regulierung von Konflikten zwischen den „Kunden“ (z. B. den Eltern) und den staatlichen Einrichtungen.

Für die Wahrnehmung dieser Aufgaben war das pädagogische beziehungsweise wissenschaftliche Personal in der Regel nicht qualifiziert. Schul- und Hochschulleitungen wurden mit Leistungserwartungen überzogen, die ohne eine einschlägige Qualifikation, aber auch ohne rechtliche Rahmenbedingungen für Gestal-

tungsfreiheiten nicht zu erfüllen sind. Zu den zahlreichen Bedingungen des Erfolgs von Bildungseinrichtungen gehört folglich neben gesetzlichen, finanziellen und strukturellen Voraussetzungen zweifellos auch die Professionalität des Leitungspersonals, nicht nur in pädagogischer beziehungsweise wissenschaftlicher Hinsicht, sondern auch im Sinne eines professionellen Managements.

Diese Einsicht hat sich im Rahmen der Transformation öffentlicher Verwaltungen in Richtung von Public Management ergeben. In der Regel wurden jedoch die sich aus dieser Einsicht ergebenden Konsequenzen nicht in ausreichendem Maß umgesetzt – z. B. in Hinblick auf die professionelle Qualifizierung der Leitungspersonen und die Vermittlung der dazugehörigen Kompetenzen, z. B. bei der Personalauswahl oder der Bewirtschaftung des Budgets.

Dieser Missstand hat den **AKTIONSRATBILDUNG** veranlasst, sich in seinem diesjährigen Gutachten mit der Frage zu befassen, welche Maßstäbe an die Auswahl, Ausbildung und Platzierung von Leitungspersonal im Bildungssystem anzulegen sind.

Damit die Tragweite der Thematik erfasst werden kann, beginnt das Gutachten im Kapitel 1.1 mit der ökonomischen Bedeutung von Governance – eine erfolgreiche Governance von Bildungseinrichtungen hat mittelbare und unmittelbare ökonomische Implikationen für eine Gesellschaft – und geht auch auf die ökonomische Bedeutung der Bildungsqualität ein. Es umschließt zudem eine kurze Aufarbeitung der historischen Wurzeln verbreiteter Vorstellungen über Leitungseignung von Bildungspersonal und schafft somit die Anschlussstelle für das Kapitel 1.2. Dieses Kapitel thematisiert die rangierende Transformation des Leitungswesens im Bildungssystem und stellt die Frage nach der Leitungsverantwortung, differenziert zwischen Public Management und Public Governance und erläutert die in den letzten 50 Jahren entstandenen Gewährleistungserwartungen gegenüber dem Staat in ihrem Verhältnis zu den staatlichen Aufsichtsfunktionen über das Bildungssystem. Umschlossen ist eine Ausdifferenzierung der Aufgabenbereiche für Leitungsfunktionen.

Leitungsfunktionen in Bildungseinrichtungen lassen sich nicht generalisiert erfassen und darstellen. Das Kapitel 1.3 fächert deshalb auf der Grundlage unterschiedlicher institutioneller Vorstellungen die gleichzeitigen damit verbundenen unterschiedlichen Akzentuierungen zwischen Führung, Leitung und Governance auf. Im Zusammenhang dieses Kapitels wird unter anderem zwischen pyramidalen und selbstgeführten Einrichtungen unterschieden, eine Differenzierung, die besonders im Hinblick auf das Selbstverständnis von Bildungseinrichtungen

bedeutsam ist. Denn: Die Erwartung liegt nahe, dass auf dem Hintergrund des Bildungsselbstverständnisses insbesondere im deutschen Bildungssystem wie selbstverständlich davon ausgegangen wird, dass Bildungsorganisationen sich selbst führen, woran sich sofort die Frage anschließt, ob dies denn direkt oder indirekt erfolgen könne oder müsse.

So wie nicht jeder Mensch in gleicher Weise geeignet ist, pädagogisch tätig zu werden, gilt dieses auch für die Leitungsfunktion von pädagogischen (und auch wissenschaftlichen) Einrichtungen. Leitung und Führung sind auch affektiv akzentuierte Prozesse, die im Kapitel 1.4 thematisiert werden, das die psychologischen Voraussetzungen von Führung und Leitung fokussiert. Führung, so wird deutlich gemacht, ist nicht nur eine Funktion von Individuen, sondern auch von institutionellen Strukturen. Führung muss die zu Führenden motivieren, aber gleichzeitig muss es auch Motive dafür geben, Führungskraft werden zu wollen. Die Psychologie bietet im Übrigen empirisch gesättigte Ergebnisse zu den erforderlichen Eigenschaften und Arbeitsstilen von Führungskräften, die in diesem Kapitel thematisiert werden. So wird zwischen transformationalen, transaktionalen und instruktionalen Führungskonzepten in Bildungsinstitutionen unterschieden. Das wirft wiederum die Frage danach auf, wie sich solche Stile und Eigenschaften tatsächlich auf die Mitarbeitenden auswirken. Diese Mechanismen genau zu kennen, ist die Voraussetzung für eine gelungene Konzeptionierung des pädagogischen und wissenschaftlichen Führungswesens.

In bewährter Weise wird die Rahmenfragestellung des vorliegenden Gutachtens wiederum für die einzelnen Bildungsstufen im Institutionengeflecht des deutschen Bildungswesens betrachtet. Hier stellt sich – nicht überraschend – heraus, dass die Professionalisierungsbereitschaft und die Einsicht in die Notwendigkeit professionellen Leitungshandelns mit der Größe der Bildungsinstitution und ihrer – unterstellten – Bedeutung wachsen. Während die Leitung von Vorschul- und Grundschuleinrichtungen im Alltagsverständnis häufig als etwas begriffen wird, was „nebenbei“ mitlaufen könne, bedarf es für den Hochschulbereich (eigenartigerweise noch nicht für den Berufsschulbereich) nicht mehr eines großen Begründungsaufwandes dafür, dass die Qualität einer Einrichtung mit der Professionalität ihrer Leitung steigt. Dieses gilt aber eben auch für einen Kindergarten. Folglich ist die Distanz zwischen dem pädagogischen beziehungsweise wissenschaftlichen Personal und den mal mehr, mal weniger realisierten Steuerungsimperativen unterschiedlich groß. Es ist allerdings fahrlässig, angesichts der Bedeutung beispielsweise von Vor- und Grundschulen zu glauben, die Leitungsfrage spiele hier keine nennenswerte Rolle.

Die einzelnen Teilkapitel – „Frühe Bildung“ – „Primarstufe“ – „Sekundarstufe“ – „Berufliche Bildung“ – „Hochschule“ – „Weiterbildung“ zeigen, wie unterschiedlich die Auffassungen, Praktiken und Qualitätsstufen in den verschiedenen Einrichtungstypen sind. Das Gutachten kommt zu sehr eindeutigen Empfehlungen für die Professionalisierung von Führungs- und Leitungsfunktionen im Bildungsreich und sieht eine große Aufgabe für die fortlaufende Reformnotwendigkeit des deutschen Bildungswesens.

Das Gutachten, das sich nicht nur mit dem Kern des Bildungsgeschehens, sondern in diesem Fall eher mit einer wichtigen Rahmenbedingung befasst, war eine Herausforderung für die Autorinnen und Autoren und die hinzugezogenen externen Experten. Unterstützt wurde der **AKTIONSRATBILDUNG** bei seiner diesjährigen Arbeit von Prof. Dr. Harm Kuper, Leiter des Arbeitsbereichs Weiterbildung und Bildungsmanagement an der Freien Universität Berlin, sowie von Dr. Ulrich Ludewig, Akademischer Rat am Institut für Schulentwicklungsforschung an der Technischen Universität Dortmund. Der **AKTIONSRATBILDUNG** dankt den beiden Experten für ihre fachkundige Unterstützung. Besonderer Dank gilt auch den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Geschäftsstelle, auf die sich der **AKTIONSRATBILDUNG** stets ohne Abstriche verlassen konnte. Dass es eine solche Geschäftsstelle auf professionellem Niveau gibt, verdankt der **AKTIONSRATBILDUNG** der vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V., die auch dieses Mal wieder den Gutachterinnen und Gutachtern ohne Einschränkungen freie Hand gelassen hat. Für die Schaffung der erforderlichen Bedingungen und die kontinuierliche wohlwollende Begleitung danken die Mitglieder des **AKTIONSRATSBILDUNG** dem Präsidenten der vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V., Wolfram Hatz, ihrem Hauptgeschäftsführer, Bertram Brossardt, und in auch substanzvoll ständig begleitender Unterstützung insbesondere ihrem stellvertretenden Hauptgeschäftsführer und Leiter der Abteilung Bildung, Fachkräftesicherung und Integration, Dr. Christof Prechtel. Unter seiner umsichtigen Führung konnte die Geschäftsstelle, geleitet von Herrn Michael Lindemann und bestehend aus Julia Jahn, Christine Klement und Manuela Schrauder, wiederum hervorragende Arbeit leisten.

Der **AKTIONSRATBILDUNG** hofft, auch mit diesem Gutachten wieder einen Beitrag zu den kontinuierlich erforderlichen Reformen im deutschen Bildungswesen geleistet zu haben, und wird entsprechende Weiterentwicklungen auch in diesem Sektor kontinuierlich weiter beobachten.

Zentrale Empfehlungen des AKTIONSRATSBILDUNG

Führungskräfte in Bildungseinrichtungen in Deutschland verfügen über relativ wenige strukturelle Werkzeuge, mit deren Hilfe sie führen können (vgl. vbw 2010). Diese Situation ist besonders problematisch vor dem Hintergrund, dass sie für ihre Funktion typischerweise nicht systematisch ausgebildet werden. Die Übernahme einer Führungsaufgabe ist in Deutschland nicht an ein spezifisches Zertifikat beziehungsweise eine spezifische Qualifikation gebunden. So ist z. B. die typische Schulleitung eine erfahrene Lehrperson und wird eher als Primus inter Pares wahrgenommen (vgl. Tulowitzki 2015). Die Leitung an deutschen Hochschulen dagegen wird durch Wahlverfahren legitimiert und in vielen Fällen aus der Gruppe der Professorinnen und Professoren der jeweiligen Universität beziehungsweise Hochschule gewählt. Diese Situation unterscheidet sich von der in anderen Ländern, in der evaluierte Ausbildungsprogramme für Führungskräfte existieren (vgl. z. B. Robbins 2013; Normore/Issa Lahera 2019; Reyes u. a. 2019) und teilweise spezifische Berufsbilder für Führungskräfte – z. B. eine Schulleitung im Unterschied zu einer Lehrkraft (vgl. Easley/Tulowitzki 2013). In Deutschland werden Führungskräfte für Bildungseinrichtungen also in der Regel nicht auf der Grundlage einschlägiger formaler Bildungsgänge beziehungsweise Zertifikate oder nachgewiesener administrativer Qualifikationen ausgewählt. Auch kann nicht vorausgesetzt werden, dass Kandidatinnen und Kandidaten für eine Führungsfunktion über theoretische und praktische Kenntnisse und Erfahrungen mit Führung verfügen.

Huber u. a. (2015) fordern, Kompetenzen für pädagogische Führung zu fördern, indem Führungs- und Managementthemen viel stärker als gegenwärtig auch Gegenstand der Aus- und Fortbildung von pädagogischen Fachkräften werden. Für Führungskräfte in Schulen legen die Autoren ein ausdifferenziertes Konzept dafür vor, welche Führungskompetenzen durch die Übernahme von Gestaltungsaufgaben und Gestaltungsverantwortung in den drei Phasen der Ausbildung erworben und fortentwickelt werden könnten.

Die Aufgaben und Tätigkeiten einer Leitung in Bildungseinrichtungen sind vielfältiger und komplexer denn je. Tabelle 1 gibt einen Überblick über die wichtigsten Führungsaufgaben im Bildungswesen.

Tabelle 1: Übersicht generelle Führungsaufgaben

Verbesserung der Bildungsqualität	<ul style="list-style-type: none"> ■ Qualitätsmanagement ■ Weiterentwicklung des pädagogischen Angebots ■ Etablierung einer Feedbackkultur ■ Interne und externe Evaluation
Führung der Mitarbeiter/-innen	<ul style="list-style-type: none"> ■ Gesamtverantwortung Personal (unter anderem Personalgewinnung und -entwicklung sowie Planung, Organisation und Durchführung von Fortbildungen) ■ Beratung, Unterstützung, Kontrolle und Bewertung der Mitarbeiter/-innen ■ Gegebenenfalls Beförderungen und Disziplinarmaßnahmen ■ Eigenverantwortliches Handeln und Kooperation der Mitarbeiter/-innen anregen: Engagement für sich selbst, für die eigene Organisation und für das soziale Umfeld ■ Kommunikation (nach innen und außen) ■ Einberufung und Durchführung von Konferenzen und Besprechungen
Organisationsentwicklung	<ul style="list-style-type: none"> ■ Transformation anregen/Anpassung der Organisation an vielfältige gesellschaftliche Wandlungsprozesse gewährleisten ■ Beteiligung von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, Bildungsteilnehmerinnen und Bildungsteilnehmern sowie weiteren Akteuren an der Weiterentwicklung von Leitbild, Organisation und Angebot der Einrichtung ■ Akzeptierende und offene Atmosphäre in der Einrichtung herstellen ■ Netzwerkarbeit mit relevanten gesellschaftlichen, staatlichen und marktwirtschaftlichen Akteuren ■ Gestaltung von Change-Management-Prozessen ■ Krisen- und Konfliktmanagement ■ Entwicklung von Angeboten, damit verbundene didaktisch-inhaltliche Innovationen ■ Marketing und Öffentlichkeitsarbeit
Verwaltungs- und Organisationsaufgaben	<ul style="list-style-type: none"> ■ Effektive Aufgabenbewältigung: Management (unter anderem Delegation von Aufgaben an Mitarbeiter/-innen) ■ Personal- und Programmplanung ■ Finanzielle Planung, Finanz- und Sachmittel gezielt einsetzen ■ Rechenschaftslegung, Statistiken ■ Erlass und Vollzug von Verwaltungsakten, Ausübung des Hausrechts, Sicherstellung der Einhaltung von Rechts- und Verwaltungsvorschriften ■ Mittlerfunktion zwischen den verschiedenen Ebenen (übergeordnete Stellen und Mitarbeiter/-innen, Bildungsteilnehmer/-innen) ■ Gewährleistung eines reibungslosen Betriebs/Wahrung einer geordneten Atmosphäre ■ Vertretung der Einrichtung und ihres Angebots nach außen, unter anderem auch Beratung von potentiellen und aktuellen Bildungsteilnehmerinnen und Bildungsteilnehmern

Die Auswirkungen guter Führung auf die Effektivität der Bildungseinrichtungen sind vielfach empirisch nachgewiesen worden. Gute Führung führt zu höherer Qualität, also zu besseren Bildungsergebnissen. Diese wiederum – und auch das ist gut erforscht – haben massive Auswirkungen auf das wirtschaftliche Wachstum und den Wohlstand der Gesellschaft.

Vor diesem Hintergrund empfiehlt der AKTIONSRAT**BILDUNG**:

Steigerung der Attraktivität von Führungspositionen. Das offensichtlichste und drängendste Problem im Bereich der Führung von Bildungseinrichtungen ist der Mangel an geeignetem Personal. Leitungspositionen sollten daher durch folgende Maßnahmen attraktiver gestaltet werden.

- **Umfassende Vorbereitung auf und Qualifizierung für Führungsaufgaben:** Aus empirischen Studien ist bekannt, dass die primäre Motivation für die Übernahme einer Führungsposition intrinsischer Natur ist. Gerade besonders engagierte Personen, die ihre Einrichtung qualitativ weiterentwickeln wollen, können durch ein umfassendes Angebot an Qualifizierungsmöglichkeiten zur Übernahme einer Leitungstätigkeit motiviert werden.
- **Stärkung der indirekten Führung („Führung durch Strukturen“):** Um effektiv führen zu können, benötigen Führungskräfte in Bildungseinrichtungen mehr Durchgriffs- und Gestaltungsmöglichkeiten. Wichtige Führungsinstrumente wie z. B. die Honorierung besonderer Leistungen des Personals durch leistungsabhängige Vergütungsanteile sollten in Bildungseinrichtungen aller Bildungsphasen eingeführt werden. Vor allem im Bereich der Primar- und Sekundarstufe ist es als großes Defizit anzusehen, dass Schulleitungen ihr Personal überwiegend nicht selbst auswählen können.
- **Verbesserung der finanziellen Anreize für die Übernahme von Führungsaufgaben:** Die zusätzliche Vergütung für die Übernahme einer Führungstätigkeit muss dem Mehraufwand und der damit verbundenen gestiegenen Verantwortung, z. B. in Budget- und Personalfragen, gerecht werden. Insbesondere im Bereich der Primarstufe – aber auch in den übrigen Schultypen – sind die diesbezüglichen Anreize (Gehaltsabstände zum pädagogischen Personal ohne Führungsverantwortung sowie zwischen den Leitungspositionen unterschiedlicher Ebenen) häufig zu gering. Darüber hinaus werden die Besoldungsordnungen und Gehaltsstrukturen in den Bildungsphasen den Unterschieden in den strukturellen Rahmenbedingungen, wie z. B. Merkmalen

der jeweiligen Institution (z. B. Anzahl der Lernenden), der Beschäftigten (z. B. Anzahl und Heterogenität der pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, der Verwaltungskräfte) sowie der Bildungsteilnehmenden (z. B. Bedarf an sprachlicher Förderung, schwieriger sozioökonomischer Hintergrund), nicht gerecht.

Darüber hinaus sollten die Möglichkeiten zur Vergabe von Zulagen ausgeweitet werden und insbesondere verstärkt auch Positionen innerhalb einer erweiterten Führungsstruktur (mittlere Führungsebene) berücksichtigen. Auch die Möglichkeit zur Vergabe von Leistungszulagen für besondere, nachweisbare Erfolge einer Einrichtung (z. B. pädagogische Erfolge, Fortschritte im Bereich der digitalen Bildung, Erfolge im Bereich Personal- und Organisationsentwicklung) sollten ausgeweitet werden.

- **Verringerung der pädagogischen und administrativen Arbeitsbelastung:** Da Führungskräfte in Bildungseinrichtungen – insbesondere im Bereich der frühen Bildung sowie in Primar-/Sekundar- und beruflichen Schulen – meist neben ihrer Leitungsfunktion in beträchtlichem Umfang aktiv in der Bildungsarbeit tätig sind, bleiben die zeitlichen Spielräume für die eigentlichen Führungsaufgaben häufig zu gering. Wirksame Mittel zur Entlastung der Leitung sind z. B. die Ausweitung der Entlastungsstunden für Führungstätigkeiten beziehungsweise die Einführung einer hauptamtlichen mittleren Führungsebene ab einer bestimmten Einrichtungsgröße.

Zugang zu Leitungspositionen aufgrund von Qualifizierung. Die Übernahme von Positionen mit Führungsverantwortung sollte in Deutschland stärker an spezifische Zertifikate gebunden werden. Dies erfordert die Schaffung qualitätsgesicherter Aus- und Weiterbildungsprogramme für potentielle Interessentinnen und Interessenten, unter anderem im Rahmen von Masterstudiengängen oder langfristig angelegten Personalentwicklungsprogrammen. In den Qualifizierungsmaßnahmen sollte ein besonderer Fokus auf der Vermittlung von instruktionaler und transformationaler Führung liegen, da diese Führungsstile gut zu den strukturellen Merkmalen von Bildungseinrichtungen (flache Hierarchien und hohes Autonomiebedürfnis des Personals) passen und sich auch in empirischen Studien als besonders wirksam erwiesen haben. Darüber hinaus sind über alle Phasen der Aus- und Weiterbildung des pädagogischen Personals hinweg Möglichkeiten zur Übernahme von Gestaltungsaufgaben und von Gestaltungsverantwortung zu schaffen. Weitere wichtige Inhalte für die Aus- und Weiterbildung des Führungspersonals sind Managementthemen, Kompetenzen

für die Etablierung einer Feedbackkultur sowie grundlegende Fähigkeiten für die Nutzung von Feedbackstrukturen zur Einschätzung der Effektivität der eigenen Führungspraxis (z. B. Ergebnisse von Vergleichsarbeiten oder zentralen Prüfungen, Impactfaktoren, Outreach).

Funktionale Differenzierung der Leitungsfunktionen. In Abhängigkeit von den Merkmalen der jeweiligen Institution (z. B. Anzahl der Lernenden), der Beschäftigten (z. B. Anzahl und Heterogenität der pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, der Verwaltungskräfte) sowie der Bildungsteilnehmenden (z. B. Bedarf an sprachlicher Förderung, schwieriger sozioökonomischer Hintergrund) kann die personelle Trennung pädagogischer und administrativer Aufgaben – analog zur Funktion des Kanzlers in Hochschulen – sinnvoll sein. In diesen Fällen ist eine zusätzliche Leitungsstelle zu schaffen (z. B. als zusätzliche Funktion in einer erweiterten Schulleitung), die ausschließlich für Managementaufgaben (z. B. Beschaffung, Organisation, Kontakt zum Sachaufwandsträger, Verwaltung, IT) zuständig ist und der pädagogischen Leitung untersteht. Da die Finanzierung nicht von den finanziellen Möglichkeiten einzelner Kommunen abhängen darf, ist sicherzustellen, dass die Finanzierung bei den Bundesländern verbleibt. Auch weitere Modelle einer funktionalen (mittlere Führungsebene) oder zeitlichen Aufteilung der Leitungsfunktion (Jobsharing-Modelle) sollten in Betracht gezogen werden. Eine weitere Form der funktionalen Differenzierung ist die Arbeitsteilung mit dem Sachaufwandsträger: Auch eine verstärkte Übernahme administrativer Tätigkeiten (z. B. im Beschaffungswesen) durch diesen kann einen Beitrag zur Entlastung der pädagogischen Leitung leisten.

Ausweitung des Qualitätsmanagements unter Berücksichtigung der Qualität der Führungspraxis. Zur Überprüfung und systematischen Verbesserung der Qualität der Führungspraxis müssen durch die Bildungswissenschaft geeignete Messinstrumente entwickelt und genutzt werden. Insbesondere in großen Einrichtungen kann es sinnvoll sein, zusätzlich Zeitkontingente oder eine eigene Stelle für das Qualitätsmanagement vorzusehen.

1 Führung, Leitung, Governance – Grundlagen

1.1 Anlass – Geschichte – Systematik

Die jüngsten Ereignisse der Corona-Krise, aber auch schon weiter zurückliegende krisenhafte Umbrüche wie die sogenannte Wende nach dem Zusammenbruch der DDR oder die Flüchtlingskrise legten es nahe, – im weitesten Sinne – die Modi der Entscheidungsfindung in Bildungseinrichtungen, deren Leitung oder Steuerung, das Management ihres Betriebs, die Leadership, die Steuerungsarten und auch die Educational Governance zu thematisieren. Aber auch ganz unabhängig davon ist die besondere ökonomische Bedeutung von Führung im Bildungssystem Anlass genug, diesem Thema ein Gutachten zu widmen.

1.1.1 Ökonomische Bedeutung erfolgreicher Governance von Bildungseinrichtungen

Die Qualität der Führung einer Bildungseinrichtung kann sich in personaler und struktureller Hinsicht auf die Lernergebnisse der Bildungsempfängerinnen und Bildungsempfänger auswirken. Weil eine qualitativ hochwertig ausgebildete Bevölkerung von zentraler wirtschaftlicher Bedeutung ist, erweitert sich diese Wirkungskette von Führung über Bildungsqualität hin zum ökonomischen Erfolg einer Gesellschaft.

Auswirkungen guter Führung auf Bildungsergebnisse. Forschung, so lässt sich in einem ersten Schritt sagen, belegt, dass gute Führung in verschiedenen Einrichtungen zu besseren Ergebnissen führt. So konnte etwa im Rahmen des groß angelegten Projektes des World Management Surveys nachgewiesen werden, dass konkrete Führungsmaßnahmen eng mit der erzielten Produktivität von Unternehmen (gemessen als totale Faktorproduktivität – TFP) zusammenhängen (vgl. Bloom/Sadun/Van Reenen 2012; Bloom u. a. 2014). In zahlreichen Sektoren von der Industrie über den Einzelhandel bis hin zum Gesundheitssektor wurde gezeigt, dass Unterschiede in Führungsmaßnahmen Produktivitätsunterschiede von Unternehmen sowohl zwischen als auch innerhalb von Ländern erklären können. Dabei werden Führungspraktiken in drei Schlüsselbereichen gemessen: erstens das Setzen klarer langfristiger Ziele, die durch herausfordernde, aber erreichbare kurzfristige Leistungsmaßstäbe unterstützt werden; zweitens die Ver-

wendung von Leistungsanreizen im Personalmanagement, indem erfolgreiche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter auf der Grundlage ihrer Leistung belohnt und befördert und die besten Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter eingestellt und gehalten werden; und drittens die Nutzung und Überprüfung von Leistungsdaten, um zu analysieren, was in der Organisation vor sich geht, und um sie kontinuierlich zu verbessern.

Auch für den Bildungsbereich sind die Auswirkungen guter Führung auf die Effektivität der Bildungseinrichtungen vielfach belegt worden. So gibt es beispielsweise für den Schulbereich verschiedene Studien, die die Rolle der Führungsqualität für die erzielten Bildungsergebnisse empirisch belegen (vgl. z. B. Grissom/Loeb 2011; Bloom u. a. 2015; Branch u. a. 2020). Dabei wird deutlich, dass zum Beispiel die Autonomie über Personal und akademische Inhalte, die Ausrichtung auf und Überprüfung von Lernergebnissen sowie die Nutzung von Anreizsystemen mit besseren schulischen Ergebnissen einhergehen (vgl. Hanushek/Link/Wößmann 2013; Bergbauer/Hanushek/Wößmann 2018). Dabei wirkt Führung nicht direkt auf die Bildungsergebnisse, sondern über entsprechende Änderungen von Strukturen und Personen, die auf bessere Ergebnisse hinwirken. Insofern lässt sich auch für Bildungseinrichtungen die Notwendigkeit guter Führungspraktiken ableiten, wenn das Ziel hohe Bildungsqualität ist.

Dazu ist es von besonderer Bedeutung, dass es der Führung gelingt, die zur Verfügung stehenden Mittel möglichst effektiv in die gewünschten Bildungsergebnisse umzusetzen. In vielen öffentlichen Bildungseinrichtungen, etwa im frühkindlichen Bereich und im Bereich der allgemeinbildenden Schulen, ist es zumeist so, dass die Führungskräfte das Ausmaß eines Großteils des zur Verfügung stehenden Inputs nicht wesentlich beeinflussen können. Die Mittel werden von staatlicher Seite bereitgestellt. Umso wichtiger ist es, dass die Verantwortlichen ihre Führungsentscheidungen so treffen, dass mit den gegebenen Mitteln möglichst gute Ergebnisse erzielt werden. Das primäre allgemeine Ziel der Führung von Bildungseinrichtungen liegt also zumeist darin, mit den vorhandenen Ressourcen möglichst viel für die Bildungsempfängerinnen und -empfänger zu erreichen.

Darüber hinaus kann es auch zur Führungsaufgabe von Bildungseinrichtungen gehören, darauf hinzuarbeiten, dass die Mittel, die von staatlicher oder anderer Seite bereitgestellt werden, erhöht werden. Gerade im Bereich der Universitäten und der Weiterbildung ist dieser Aspekt der Führung, neue Mittel einzuwerben, besonders offensichtlich.

Inwiefern das konkrete Ziel der Bildungsprozesse vorab definiert werden kann, dürfte sich ebenfalls durchaus zwischen den Bildungsstufen unterscheiden. So lassen sich die grundlegenden Kompetenzen, die Grundschulen den Kindern vermitteln sollen, relativ klar und einheitlich beschreiben. Demgegenüber sind die Bildungsziele – geschweige denn die Ziele der ergebnisoffenen Forschung – bei dem sich ständig erweiternden Wissensstand und der stark ausdifferenzierten Fachlichkeit der Hochschulen vorab deutlich schwieriger in konkrete Kennzahlen zu fassen. Insofern bietet sich im Bildungsbereich eine Ausrichtung an dem Prinzip an, möglichst viel aus den gegebenen Mitteln zu machen.

Ökonomische Bedeutung der Bildungsqualität. In einem zweiten Schritt lässt sich die ökonomische Rolle einer qualitativ hochwertigen Bildung beschreiben, so dass sich die Wirkungskette von Führung über die erzielte Bildungsqualität hin zu wirtschaftlichem Wohlstand erweitern lässt.

Wie wichtig eine optimale Wirkung von Führung in Bezug auf die Qualität von Bildung ist, lässt sich an der großen Bedeutung der Bildungsqualität für den weiteren Lebenserfolg darstellen. Qualitativ hochwertige Bildung befähigt die Menschen nicht nur, selbstbestimmt am gesellschaftlichen Leben teilzuhaben. Ein weiterer Aspekt besteht darin, dass eine hohe Bildungsqualität von zentraler Bedeutung für den wirtschaftlichen Wohlstand der Menschen – individuell wie gesamtwirtschaftlich – ist.¹ Die bildungsökonomische Forschung betont die Funktion von Bildung als Investition in Wissen und Fähigkeiten der Bevölkerung (vgl. z. B. Bradley/Green 2020). Bildung stattet die Menschen mit den Fähigkeiten aus, die sie beim Ausführen ihrer Arbeitsaufgaben produktiver machen. Zudem vermittelt Bildung Wissen und Kompetenzen, die die Menschen in die Lage versetzen, neue Ideen und Innovationen hervorzubringen und anzuwenden, die technologischen Fortschritt und damit gesamtwirtschaftliches Wachstum ermöglichen.

Um letztendlich die wirtschaftliche Bedeutung guter Führung von Bildungseinrichtungen zu belegen, wird der enge Zusammenhang zwischen Bildungsqualität und wirtschaftlichem Wohlstand im Folgenden beispielhaft anhand der wirtschaftlichen Bedeutung der Basiskompetenzen dargestellt, wie sie in den

¹ Auch für die nicht monetären Auswirkungen von Bildung wie bessere Gesundheit und verringerte Kriminalität gibt es zahlreiche Belege (vgl. Lochner 2011; Oreopoulos/Salvanes 2011). In seinem Gutachten zu demokratischer Kompetenz (vgl. vbw 2020) geht der AKTIONSRAT **BILDUNG** ausführlich auf die Bedeutung von Bildung für staatsbürgerliches Verhalten ein.

internationalen Bildungsvergleichstests quantitativ erhoben werden (für einen Überblick vgl. z. B. Wößmann 2016a). Zahlreiche Studien analysieren den Zusammenhang von Bildungsergebnissen und Erwerbseinkommen auf individueller Ebene, wobei sie zwei Forschungsansätze verwenden, die insgesamt zu sehr ähnlichen Befunden kommen.² Einerseits liegen insbesondere für die USA Studien vor, die die Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende ihrer Schulzeit messen und diese Schülerinnen und Schüler dann nach dem Übergang in den Arbeitsmarkt wieder beobachten. So lässt sich der Zusammenhang der im schulischen Alter gemessenen Kompetenzen mit zumeist in frühen Beschäftigungsjahren gemessenen Erwerbseinkommen berechnen. Andererseits gibt es Studien – in diesem Fall auch für Deutschland –, die die kognitiven Kompetenzen Erwachsener erheben, um so direkt den Zusammenhang dieser Kompetenzen mit dem aktuellen Einkommen am Arbeitsmarkt für alle Altersgruppen untersuchen zu können.

Für Deutschland zeigt sich, dass die Kompetenzen, die durchschnittlich in einem Schuljahr erworben werden, über das gesamte Erwerbsleben im Durchschnitt mit neun bis 15 Prozent höheren Erwerbseinkommen einhergehen (vgl. Hampf/Wiederhold/Wößmann 2017).³ Dies ergibt sich aus Analysen anhand der Daten des „Programme for the International Assessment of Adult Competencies“ (PIAAC), des von der OECD 2011/2012 durchgeführten „Erwachsenen-PISA“, das die Lese- und alltagsmathematischen Kompetenzen einer repräsentativen Stichprobe der Bevölkerung im Alter von 16 bis 65 Jahren erhoben hat.⁴ Die positiven Einkommenseffekte ergeben sich sowohl durch bessere Kompetenzen innerhalb von Bildungsabschlüssen als auch dadurch, dass bessere Kompetenzen den Erwerb höherer Bildungsabschlüsse ermöglichen. Auch für zusätzliche Bildungsjahre, die nicht zu höheren Abschlüssen führen, wurden Kompetenz- und damit Einkommenszunahmen belegt. Die besseren Erwerbchancen können sowohl über den Zugang zu Berufsfeldern mit höheren Durchschnittseinkommen als

auch über höhere Produktivität innerhalb eines jeweiligen Berufsfeldes entstehen. Wenn es einigen Bildungseinrichtungen also gelingt, ihren Bildungsempfängern aufgrund von effektiverer Führung mehr Kompetenzen zu vermitteln als andere Bildungseinrichtungen, so hat dies entsprechende wirtschaftliche Erträge für die Bildungsempfänger.⁵

Auch gesamtwirtschaftlich zahlt es sich langfristig erheblich aus, wenn durch gute Führung bessere Bildungsergebnisse erzielt werden. Die in internationalen Schülervergleichstests gemessenen Basiskompetenzen sind der wohl bedeutendste langfristige Bestimmungsfaktor des volkswirtschaftlichen Wachstums und damit des langfristigen Wohlstands einer Gesellschaft. Studien zu den Ursachen unterschiedlicher wirtschaftlicher Wachstumsraten haben gezeigt, dass sich drei Viertel der Unterschiede in den langfristigen Wachstumsraten zwischen Ländern auf diese quantitativen Maße der Bildungsergebnisse zurückführen lassen (vgl. Hanushek/Wößmann 2015; 2016).

Anhand dieser Ergebnisse über den Zusammenhang zwischen Bildungsleistungen und Wirtschaftswachstum lassen sich die gesamtwirtschaftlichen Auswirkungen von besseren Leistungsniveaus in die Zukunft projizieren. Die Projektionen berücksichtigen die Dynamik der Auswirkungen besserer Bildungsergebnisse – es braucht Zeit, um Bildungseinrichtungen zu verändern, und es dauert, bis sich die Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler verbessern. Die Wirtschaft wiederum wird sich erst anpassen, wenn die neuen, besser qualifizierten Arbeitskräfte einen spürbaren Anteil der Erwerbstätigen ausmachen. Diese Dynamik impliziert, dass es einige Zeit dauert, bis die volkswirtschaftlichen Erträge eintreten. Gleichwohl fallen diese Erträge langfristig sehr stark ins Gewicht. Beispielsweise lassen sich die Wachstumswirkungen modellieren, wenn durch besser geführte Bildungseinrichtungen die Schülerleistungen um 25 Punkte auf der PISA-Skala (ein Viertel einer Standardabweichung) gesteigert würden (vgl. Hanushek/Wößmann 2020). Würde eine solche Steigerung innerhalb von 15 Jahren erreicht, wäre die Gesamtwirkung ein langfristig um 0,5 Prozent pro Jahr schnelleres Wirtschaftswachstum. Über einen Zeitrahmen von 80 Jahren – grob die durchschnittliche Lebenserwartung eines heute geborenen Kindes in entwickelten Ländern (vgl. OECD 2019, Durchschnitt Frauen und Männer) – würde

² Vgl. z. B. Murmane u. a. 2000; Leuven/Oosterbeek/Ophem 2004; Chetty u. a. 2011; Lindqvist/Vestman 2011; Hanushek u. a. 2015; 2017 sowie als Überblicksartikel Bowles/Gintis/Osborne 2001; Hanushek/Wößmann 2008.

³ Diese Zahlen gehen von einem Kompetenzerwerb von rund einer Drittel Standardabweichung pro Schuljahr aus.

⁴ Untersuchungen des kausalen Zusammenhangs zwischen Kompetenzen und Erwerbseinkommen anhand der Variation in Kompetenzen, die aufgrund von Reformen der Schulpflichtjahre in den US-Bundesstaaten zustande kommt, kommen zu Effekten in noch umfangreicherer Größenordnung (vgl. Hanushek u. a. 2015). Piopiunik u. a. (2020) liefern weitere Evidenz für kausale Effekte kognitiver und sozialer Kompetenzen am Arbeitsmarkt anhand einer experimentellen Lebenslaufstudie unter deutschen Personalleiterinnen und Personalleitern.

⁵ Interessanterweise ist diese Größenordnung konsistent mit den Befunden einer noch weit umfangreicheren Literatur, die findet, dass (für einen Bildungsabschluss üblicherweise benötigte) Bildungsjahre das Erwerbseinkommen im Durchschnitt um rund zehn Prozent erhöhen (vgl. z. B. Card 1999; Heckman/Lochner/Todd 2006; Gunderson/Oreopoulos 2020).

dies das Bruttoinlandsprodukt (BIP) für Deutschland insgesamt um 14 Billionen Euro im Vergleich zum Status quo steigern. Dies entspricht einem um sieben Prozent höheren durchschnittlichen BIP für den Rest dieses Jahrhunderts. Ein solcher Anstieg im BIP muss keineswegs mit negativen Folgen für die Umwelt verbunden sein, sondern kann – gerade, wenn er durch höhere Bildungsniveaus der Bevölkerung zustande kommt – nachhaltig gestaltet werden, etwa wenn er mit der Einführung umweltschonender Technologien erzielt wird.

Diese gesamtwirtschaftlichen Wachstumseffekte belegen die Abwegigkeit von Vorstellungen, dass die individuellen Erträge besserer Bildung des einen auf Kosten der wirtschaftlichen Erträge von anderen gehen müssten. Eine solche Ansicht basiert auf der irrigen Annahme eines in seiner Größe feststehenden volkswirtschaftlichen „Kuchens“, den es zu verteilen gelte. Ganz im Gegenteil ist es aber so, dass die gesamte Volkswirtschaft von besserer Bildung profitiert: Der Kuchen wächst, wenn alle eine höhere Bildungsqualität erreichen.

Diese Belege der großen wirtschaftlichen Erträge besserer Bildungsqualität sowohl für die einzelnen Bildungsempfängerinnen und -empfänger als auch für die Volkswirtschaft insgesamt zeigen, wie bedeutsam die Frage der Führung von Bildungseinrichtungen für den ökonomischen Erfolg einer Gesellschaft ist. Sie belegen die große Bedeutung von Kompetenzsteigerungen als Ziel der Leitung von Bildungseinrichtungen.

1.1.2 Begrifflichkeiten

Allein schon die Vielfalt und die Unschärfen der Begriffe verlangen nach Aufklärung, denn sie bezeichnen nicht alle das Gleiche.⁶ Hinzu tritt der Umstand, dass keineswegs alle Arten der Entscheidung für Bildungseinrichtungen gleich geeignet scheinen, weder funktionalistisch noch intentional.

Aber was ist die jeweilige Bedeutung der Begriffe, der Arten der Entscheidungsfindung? Worauf richten sich die jeweiligen Begriffe? Systematisch betrachtet lässt sich vielleicht sagen,

- dass Management und Leadership sich eher auf die Organisation, also zum Beispiel eine Schule oder Universität als Ganze richten,
- dass Führung sich eher auf das (pädagogische) Personal bezieht,

⁶ Vgl. Glossar S. 261ff.

- dass Leitung und Steuerung eher institutionsbezogen sind, allerdings mit deutlichem Akzent auf sowohl der organisatorischen als auch der personellen Komponente, und
- dass der weniger verbreitete Begriff Educational Governance einen holistischen Blick auf die Struktur des gesamten Steuerungsrahmens in einem Mehrebenensystem wirft.

Management und Leadership. Diese Unterscheidung wird funktional im deutschen Schulsystem kaum getroffen, sondern lediglich im Hochschulsystem (Rektor/-in beziehungsweise Präsident/-in – Kanzler/-in). Beide Rollen werden in der Figur der Schulleiterin beziehungsweise des Schulleiters zusammengeführt, was mit erheblichen Professionalitätsproblemen verbunden ist.

Kotter (2001) nimmt folgende Unterscheidung von Management und Leadership vor:

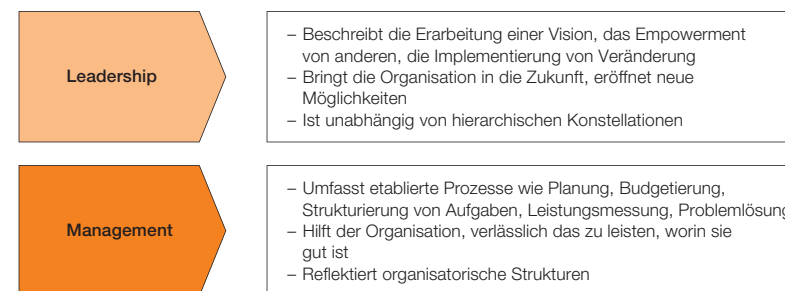


Abbildung 1: Management und Leadership (vgl. Sack 2019, S. 3)

Die beiden Formen der Steuerung widersprechen einander nicht, sondern man könnte sagen, dass Management gewissermaßen der Prozess ist, der Zukunftspeditionen der Leadership verwirklichen hilft. Es wird leicht sichtbar, dass ein Versuch, Leadership und Management im Bildungswesen zu etablieren, nicht ohne Widerstand möglich war. Das betrifft Leadership insofern, als die Definition von Visionen in einem staatlichen Bildungssystem grundgesetzlich der Exekutive und der Legislative vorbehalten sind, so dass das Autonomiemaß von Bildungseinrichtungen gar nicht ausreicht, um Leadership in diesem Sinne zu etablieren. Eine relative Ausnahme können Hochschulen machen, wenn man ihnen eine eigene Profilentwicklung jenseits staatlicher Planungsvorgaben zugesteht beziehungsweise abverlangt. Eine Einrichtungsleitung wird dann aber

wieder durch den Anspruch der Beschäftigten und Lernenden eingeschränkt, solche Entscheidungen selbst treffen zu wollen.

Management. Der Begriff des Managements hat demgegenüber zunächst leichter Eingang in die Bildungseinrichtungen finden können, weil er keine Zieldefinition beansprucht, die im Übrigen trotz der staatlichen Verantwortung auch insbesondere von pädagogischem Personal häufig für sich reklamiert wird. Bei Management schien es nur um eine Effektivierung des Umgangs mit knappen Ressourcen zu gehen. Als sich aber schnell herausstellte, dass Management Bestandteil eines umfassenden Konzepts der ökonomischen Umstellung des gesamten Bildungswesens im Rahmen des auch für andere gesellschaftliche Bereiche durchgesetzten New Public Management war, schien der Widerstand zumindest aus dem pädagogischen und wissenschaftlichen Bereich vorprogrammiert. Mit einer alteuropäischen Vision von Bildung im emphatischen Sinne schien das nicht kompatibel zu sein, weil New Public Management eine analoge Übertragung von Strukturen und Prozessen aus einem ganz anderen gesellschaftlichen Subsystem darstellt, dem der Wirtschaft. So waren und sind für viele Beschäftigte und Lernende im Bildungswesen die Vorstellungen

- von Bildungseinrichtungen als Unternehmen,
- von Bildung als Produkt,
- von Lernenden als Kunden,
- von Nachbareinrichtungen als Wettbewerbern

abstrus und unverantwortbar. Was hier aufeinandertraf, sind grundlegend divergierende Vorstellungen von Bildungskultur.

Führung. Dieser Begriff, der eine auf Personen gerichtete Aufgabe für Leitungspersonal umfasst, trifft in ähnlicher Weise und auch aus historischen Gründen auf erheblichen Widerspruch. Zum einen sind der Führungsbegriff und das damit verbundene Direktorialprinzip für viele im Rückblick auf die faschistische Phase Deutschlands schlicht unannehmbar, zum anderen erhebt sich aber oftmals auch Widerstand gegen die Vorstellung, dass eine Bildungseinrichtung überhaupt eine Person als gesamtverantwortliche Leitung benötigt. Pädagoginnen und Pädagogen wollen nicht geführt werden.

Das Thema ist nicht neu, sondern zieht sich durch die gesamte Bildungsgeschichte seit der Begründung des preußischen Landrechts von 1794:

Tabelle 2: Direktorialprinzip versus Kollegialitätsprinzip mit polaren Argumenten (vgl. Hanft 2008, S. 99)

Vorteile Direktorialprinzip	Vorteile Kollegialitätsprinzip
Vereinheitlichung der Willensbildung	Verteilung der quantitativen Belastung der Spitze
Beschlussfähigkeit auch bei Abwesenheit anderer Mitglieder	Breite Informations- und Qualifikationsnutzung
Straffe Unternehmensführung nach innen	Starke Abwägung der Entscheidungen
Keine Gefahr fauler Kompromisse	Verbesserung der Entscheidungsakzeptanz in den Ressorts
Klare Verantwortungsregelung	Erleichterung von Stellvertretung und Nachfolge
Erleichterung der Beziehung zwischen Führung und Überwachung	

Das Thema hat sich übrigens mit dem Aufkommen des Leadership-Konzepts nicht erledigt, auch außerhalb des Bildungssystems nicht, weil Führungspersonen immer in Double-Bind-Situationen gepresst werden: Einerseits sollen sie smarte, robuste Entscheidungen treffen und durchsetzen („top down“), andererseits sollen sie gleichzeitig die Beschäftigten „mitnehmen“ („bottom up“), wodurch sie oftmals auf die Durchsetzung eigener Entscheidungen verzichten müssen oder diese erhebliche Modifikationen erfahren. Die Annahme, es handle sich dabei um ein reines Kommunikationsproblem, ist falsch – es sei denn, man betrachtet Kommunikation als Verführung. Dies ist das Paradoxon auch des Leadership-Ansatzes:

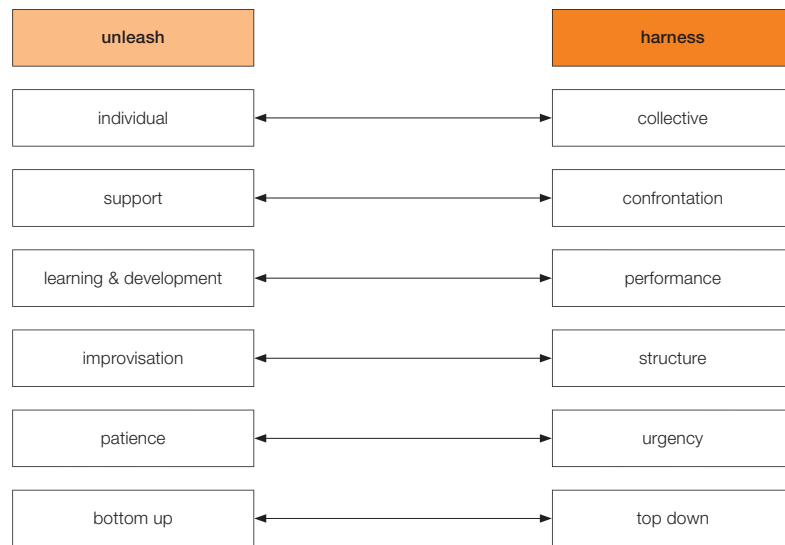


Abbildung 2: Double-Bind-Situation von Führungspositionen (vgl. Sack 2019, S. 7)

Leitung und Steuerung. Hierbei handelt es sich um eher ältere Begriffe, die – das gilt besonders für Leitung – der Notwendigkeit juristischer Kodifizierung verpflichtet waren und sind, weil der Staat verantwortliche Personen benötigt, die für die Erfüllung der staatlichen Auftragsangelegenheiten in jeder einzelnen Institution geradestehen. Folglich umfasst Leitung beides: die Organisation eines Schul- oder Universitätsbetriebs, allerdings nach klaren staatlichen Planungsvorgaben, und die Vorgesetztenrolle gegenüber dem Personal. Das gilt mit Abstrichen auch für Steuerung. Der Begriff entstammt einer nautischen Metapher. Der Begriff impliziert die Steuerung eines Schiffes auf einem, allerdings nicht selbst, sondern von einer Reederei bestimmten Kurs und die Befehlsgewalt über die Besatzung. Die auf einer Mesoebene agierende Leitung (Steuerfrau/-mann, Kapitän/-in) einer Einrichtung setzt also nicht eigene, sondern fremdgesetzte Ziele von der Makroebene so durch, dass sie das Personal auf der Mikroebene in geeigneter Weise dazu anhält (Anweisung, Kontrolle, Korrektur), die Ziele der Makroebene auch tatsächlich umzusetzen. Leitungen befinden sich also in einer Sandwichposition zwischen staatlichen Aufträgen mit hoher Legitimität und Legalität auf der einen Seite und auf der anderen Seite dem Expertiseanspruch der Mikroebene, auf der das pädagogische Personal (Schule) oder

Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler (Hochschule) ihre Professionalität beanspruchenden Steuerungsimperative, unter Umständen gegen den Staat und dessen konstitutionelle Verpflichtungen, durchsetzen wollen. Die Leitungspersonen müssen also zur Erfüllung beider Erwartungen auch beides sein, Expertinnen und Experten sowohl im Bereich Management als auch auf den jeweiligen Fachgebieten des Personals. Das ist in gleicher Wertigkeit ausgeschlossen.

Daraus resultieren erhebliche Kompetenzerwartungen sowie auch hohe Erwartungen an die Persönlichkeit der Leitung (vgl. Kapitel 1.4). Kompetenzerwartungen suggerieren, es sei lediglich eine Frage der geeigneten Persönlichkeiten, ihrer Professionalität, ihrer Kompetenz und geeigneter Konzepte ihrer Tätigkeit, dass Bildungseinrichtungen ihre Ziele erreichen. Das ist in einer Zivilgesellschaft mit erheblichen Beteiligungsansprüchen indessen immer schwieriger geworden, weil einzelne Akteurinnen und Akteure in einer überkomplexen Systemsituation wie der der Bildung Prozesse und Effekte erheblich konterkarieren, wenn nicht zunichtemachen können.

Educational Governance. Es muss daher im Rahmen einer Educational Governance versucht werden, ein Beobachtungssystem für solche chaotischen, non-linearen Verläufe zu entwickeln. Die Bereitstellung von Instrumenten zu deren Bewältigung existiert bisher jedoch nicht. Es stellt sich allerdings auch die Frage, ob überhaupt zu erwarten ist, dass hier auf der Grundlage der bisherigen strukturellen Voraussetzungen sinnvolle Lösungen gefunden werden können. Die Problematik der mesialen Position von Leitungen ist in Wahrheit ja ein Abbild einer Paradoxie aus Direktorial- und Kollegialitätsprinzip, die im Bildungsbereich historischen Ursprungs ist und sich fortsetzt, ohne dass ihre Entstehungsgeschichte als Ursache immer präsent ist.

1.1.3 Geschichte

Erziehung und Bildung waren im traditionellen kontinentaleuropäischen Verständnis nicht irgendwelche gesellschaftlichen Aufgaben, sondern die Medien, in denen der (heranwachsende) Mensch eine Chance erhält, durch die „Imitatio Christi“, das Nachleben des Leidenswegs Christi, eine Chance auf Gottes Gnade vor dem Jüngsten Gericht zu erhalten, wo über die Frage des ewigen Lebens entschieden wird. Wenn man Kindern diese Chance nicht vorenthalten wollte, dann bedurfte es in dieser Logik der professionellen Tätigkeit von Pädagoginnen und Pädagogen, um den „richtigen“ Weg aufzuzeigen und zum Nachleben

anzuhalten. Profis für diese Tätigkeit sind aber keine Managerinnen beziehungsweise Manager, sondern Priester.

Aus diesem Grunde lag der Bildungsauftrag sehr früh bis zur Säkularisierung im 18. Jahrhundert in den Händen von Leuten, die zwar nichts von pädagogischen Prozessen verstehen mussten, wohl aber von dem „Unterrichtsfach“ Imitatio Christi. Diese – sehr vereinfachte – Sicht zeigt, dass Erziehung und Bildung alteuropäisch von Anfang an als professionelle Aufgabe gedacht waren, nur unterschied sich die Auffassung von Professionalität eben von der heutigen Begriffsvorstellung. Die theologisch akzentuierte Aufgabe betraf nicht nur die Lehrenden, sondern auch die Leitung der Einrichtungen, weil zum Beispiel ein Abt nicht dem Staat, sondern dem Episkopat verpflichtet war.

Erst im 18. Jahrhundert im Prozess der Aufklärung und Säkularisierung verlor die Kirche zunehmend ihre diesbezügliche Macht. Hinsichtlich der Leitungsfrage der am Ende des 18. Jahrhunderts langsam sich entwickelnden Pflichtschulen entstand ein Machtvakuum, das jahrzehntelang zum Streitgegenstand zwischen magistralen und royalen Machtansprüchen wurde. So weigerte sich zum Beispiel ein Magistrat der Stadt Stade, Schulen, die die Stadt finanzierte, den Leitungsimpulsen des Königs von Hannover zu unterwerfen. In Preußen entdeckte der Staat nach dem Einsetzen des preußischen Landrechts sehr schnell das Risiko des Machtvakuums oder einer einseitigen Machtübernahme durch nicht staatliche Entscheider. Dem wurde zum Beispiel für die Landschulen dadurch begegnet, dass Schulvorstände etabliert wurden, bestehend aus dem Gutsherrn, einem Vertreter des Magistrats, dem Prediger und zwei bis vier Familienvätern. Die innere Schulaufsicht wurde dem Prediger übertragen, also noch und wieder dem Sachwalter über die Inhalte, während der übrige Schulvorstand für die Organisatorische der Einrichtung zuständig war (vgl. Strutz/Nevermann 1985, S. 11).

Für die Stadtschulen wurde auch zur Beilegung von Streitigkeiten wie im Falle der Stadt Stade eine Schuldeputation eingerichtet, als Organ des Staates im Sinne inhaltlicher Vorgaben und als Organ der Kommune, soweit es um „externe“, hauptsächlich finanzielle Dinge ging.

Für die höheren Schulen führte indessen der Schulleiter selbst die Schulaufsicht, gewissermaßen als unterste „Behörde“. Ein Provinzial-Schulkollegium der jeweiligen Provinz stellte die Mesoebene dar. Dadurch ergab sich für Preußen etwa folgendes Bild der Verantwortlichkeiten:

Tabelle 3: Verantwortlichkeiten nach Schultyp und Ebene in Preußen (eigene Darstellung)

	Mikroebene	Mesoebene	Makroebene
Landschule	Schulvorstand	Lokalschulinspektion	Bezirksregierung, Ministerium
Stadtschule	Lokalschulinspektion (Geistlicher)	Schuldeputation	Kreisschulinspektion, Ministerium
Höhere Schule	Schulleitung	Provinzial-Schulkollegium	Ministerium

Auch nach der Säkularisierung fand sich also ein erhebliches Maß inhaltlicher Determination des Unterrichts auf der Mikroebene der Schulaufsicht in der Gestalt des Ortsgeistlichen, also der Kirche. Der Staat operierte auf der Meso- und der Makroebene entweder als Provinzialbehörde oder als „Ministerium der Geistlichen, Unterrichts- und Medicinal-Angelegenheiten“. Schon in dem Titel des Ministeriums spiegelt sich der Anspruch des Staates, die Inhalte von Schule zu determinieren, insofern, als das Religiöse, die Gesundheitserziehung und der Unterricht in einer Einheit gesehen wurden. Und: Die Leitung innerhalb des Bildungswesens wurde jeweils als „Aufsicht“ konzipiert, also im Sinne einer Kontrolle.

Das gesamte 19. Jahrhundert ist gekennzeichnet von Auseinandersetzungen zwischen Kirche und Staat um die inhaltliche Determinationsmacht des Schulwesens. Dabei spielten die entstehenden und erstarkenden „Lehrervereine“ eine Rolle im Kampf gegen die Kirche, um die Mikroebene der Schulaufsicht in die eigenen Hände zu bekommen. Das bedeutet, dass sich die Frage der „Professionalität“ von Leitung zunehmend weg von der inhaltlichen Determination durch die Kirche in Richtung der pädagogischen Determination auf der Grundlage pädagogischer „Expertise“ verschob, bis 1872 schließlich für die Übernahme eines Rektorenamtes der erfolgreiche Abschluss einer „Rektorenprüfung“ eingeführt wurde. Das war ein Professionalisierungsschub und gleichzeitig ein Professionalitätsstatus, der heute nicht mehr existiert. Immerhin mussten Rektorinnen und Rektoren für die Prüfung

- eine Acht-Wochen-Arbeit aus dem Gebiet der „Unterrichts- und Erziehungslehre“ verfasst haben,
- eine Lehrprobe absolviert haben und
- eine mündliche Prüfung zu bildungsadministrativen und -philosophischen Fragen absolvieren.

Schulleitungen verdienten dementsprechend bis zum Achtfachen einer Lehrerin beziehungsweise eines Lehrers. Das entsprach etwa einem Richtergehalt, das ähnlich hoch war und in beiden Fällen die Funktion besaß, die Leitungsloyalität gegenüber dem Staat zu sichern. Allerdings differierten die Besoldungen auch örtlich sehr beträchtlich. So verdiente ein „einfacher“ Gymnasiallehrer in Duisburg in den 1860er Jahren 430 Taler, ein Direktor in Berlin 2.300 Taler, also das etwa 5,5-Fache (vgl. Strutz/Nevermann 1985, S. 29).

Zur Professionalisierung des Leitungsamtes gehörte auch die Gründung eines Berufsverbandes, des „Rektorenvereins“ als Abspaltung vom deutschen Lehrerverein. Die Trennung zwischen der pädagogischen Arbeit und der Leitung wurde erweitert, auch im Selbstverständnis der Rektoren.

Im Zuge der Folgen der Revolution von 1918, teilweise aber auch schon davor, erodierte die Aufsichtsfunktion der Rektoren, die auch ein Disziplinarrecht gegen das Lehrpersonal umschloss, durch – auch theoretische – Debatten darüber, ob eine Schulleitung kollektiv, kollegial, monokratisch oder autoritativ agieren sollte.

Das „kollegiale“ Modell setzte sich nach der Revolution durch, die Rektoratsprüfung wurde abgeschafft und damit die herausgehobene Rolle der Leitung von Bildungseinrichtungen ebenso. Die Reichsschulkonferenz beschloss 1920: „(1) An die Stelle der autoritativen Schulleitung tritt die kollegiale. (2) Den Vorsitz bei den Beratungen des Lehrkörpers führt der Schulleiter; er ist nicht der Vorgesetzte der Mitglieder des Lehrkörpers. (3) Der Schulleiter überwacht im Auftrage des Lehrkörpers den inneren Schulbetrieb. Er ist dem Lehrkörper jederzeit verantwortlich. Jeder festangestellte Lehrer ist für seine Arbeit selbst verantwortlich. (...) (6) Der Schulleiter wird von den Schulunterhaltungspflichtigen aufgrund eines Wahlvorschlags des betreffenden Lehrkörpers, auf dem drei zur Leitung Geeignete angegeben sein müssen, gewählt. Die Wahl erfolgt auf sechs Jahre. Die Schulunterhaltungspflichtigen sind an diesen Wahlvorschlag gebunden. Besondere Prüfungen sind vom Schulleiter nicht zu fordern. (7) Der Schulleiter versieht sein Amt ehrenamtlich unter entsprechender dienstlicher Entlastung. (...)“ (Strutz/Nevermann 1985, S. 56).

Nach 1933 wird der Status quo ante 1918 wiederhergestellt, so dass der Schulleitung wieder eine Aufsichtsfunktion zukommt. Diese gerät erst im Zuge der Ereignisse von 1968 und der folgenden Jahre wieder in die Kritik, als Schülerinnen und Schüler, Eltern sowie die Lehrerschaft Mitbestimmungsrechte bean-

spruchen. Mit dem Ziel der Erhaltung der Systemstabilität wird in der Folge eine Ausdifferenzierung in Fachaufsicht, Rechtsaufsicht und Dienstaufsicht vorgenommen, die mit entsprechenden Verrechtlichungsmaßnahmen einhergeht. Während Rechts- und Dienstaufsicht auf der Meso- und Makroebene in der Hand des Staates angesiedelt sind, wird ein kleinerer Teil der Fachaufsicht (nicht die Aufsicht über Lehrpläne etc.) auf der Ebene der Schulleitung belassen, die sich diese aber mit der Lehrerschaft, den Eltern und Schülerinnen und Schülern teilen muss. Unter dem Terminus „pädagogische Selbstverantwortung“ wird damit eine gewisse „pädagogische Freiheit“ eingeräumt, die allerdings kaum einer Aufsicht bedarf. Prozesse der Alltagsorganisation wie das Aufsetzen von Stundenplänen oder die Materialbeschaffung werden in Lehr- beziehungsweise Schulkonferenzen verlagert.

Dadurch sinkt der Professionalitätsbedarf für eine Schulleitung beträchtlich. Im Hochschulfeld lag er ohnedies nie in den Händen von Rektorinnen und Rektoren, sondern in denen von Kanzlerinnen und Kanzlern, die als Sachwalter des Staates in der Universität agierten. Bei gleichzeitiger, im Zuge der „Demokratisierung“ steigender Widerspruchsfreude steigt auch der Verrechtlichungsbedarf in den 1970er, 1980er und 1990er Jahren, wodurch den Leitungen ihre kleinen Spielräume selbst in administrativen Bereichen weiter beschnitten werden. Aus diesem Umstand erwächst die doppelte Folge, dass die Leitungsfunktion als Beruf an Attraktivität erheblich eingebüßt hat. Hinzu tritt der Umstand, dass die Sandwichposition einer Rektorin beziehungsweise eines Rektors auch nicht kompensatorisch vergütet wird.

In dieser Situation kommt am Ende der 1990er Jahre auch für den Schul- und Hochschulfeld das Konzept des New Public Managements ins Gespräch, welchem mit Instrumenten der Unternehmenssteuerung prädisiert wird, Leadership zum Erfolgsmodell machen zu können. Leitungen von Bildungseinrichtungen sehen sich in Analogie zu Unternehmensvorständen gesetzt, allerdings ohne die damit üblicherweise verbundenen Verantwortlichkeiten und Incentives. Den Bildungseinrichtungen wird in diesem Prozess ein höheres Maß an Entscheidungsautonomie eingeräumt. Da aber weder in den Schulen noch in den Hochschulen die Leitungsverantwortung zur Ausfüllung dieser Autonomie neu geregelt wird, trifft die Erwartung von positiven Effekten von Autonomie auf eine Entscheidungswirklichkeit, die durch partikuläre Interessen der Mitentscheider gekennzeichnet ist. Dieses Modell ist insoweit zum Scheitern verurteilt, als weder eine intrinsische noch eine extrinsische Motivation für eine gelingende Nutzung der institutionellen Autonomie mitgeliefert wird. Leitungen, die sich

darauf einlassen, laufen sich im Versuch leer, die Akteurinnen und Akteure ohne Anreize zum „Wettbewerb“ zu motivieren: „Mission impossible“. Historisch betrachtet haben solche Probleme viel mit dem Umstand zu tun, dass im deutschen Bildungssystem nie eine Professionalisierung einer eigenständigen Führungs- und Leitungsrolle stattfand. Vielmehr ist es für das deutsche, von der Reformpädagogik aber auch schon früher gezeichnete Bildungssystem ein spezifisches Syndrom, dass man die Leitungsaufgabe auf die pädagogische Funktion reduzierte oder nie entsprechend überhöhte.

Für den Hochschulbereich ist zudem festzustellen, dass durch das Akkreditierungswesen im Rahmen der sogenannten Bologna-Reform des Hochschulbereichs ein massiver Autonomieeinbruch zu registrieren ist, insofern erhebliche Teile der akademischen Lehre durch Vorgaben von „Akkreditierungsagenturen“ determiniert wurden.

1.2 Public Management – Ausgangspunkt „neuer“ Führung, Leitung, Governance

1.2.1 Educational Management – Verantwortung für Bildung als öffentliche Aufgabe

Im Zusammenhang der Übertragung unternehmerischer Steuerungsmethoden und -konzepte erfolgte für viele Bereiche der öffentlichen Verwaltung – und damit auch für das öffentliche Bildungswesen – eine grundlegende Transformation in Richtung Management. Dabei erfuhren Führungs- und Leitungspositionen teilweise eine neue funktionale Bedeutungszuweisung. Das gilt auch für das Bildungswesen, in welchem aufgrund seines Alleinstellungsmerkmals „Bildung“ Führungsaufgaben eher nicht im Mittelpunkt stehen.

Der Schlüssel zum Verständnis von Public Management liegt im Begriff der öffentlichen Aufgabe (vgl. Peters 1965). Dieser unbestimmte Rechtsbegriff umfasst Aufgaben, deren Erfüllung ein „maßgebliches Interesse der Öffentlichkeit“ (vgl. Peters 1965, S. 878) finden. Eine Präzisierung erfolgt in einem Urteil des Bundesverfassungsgerichts aus dem Jahr 1974 (vgl. BVerfGE § 38, 281, 299), in dem es heißt: Mit öffentlichen Aufgaben sind „(...) die Aufgaben gemeint, an deren Erfüllung ein gesteigertes Interesse der Gemeinschaft besteht, die aber so geartet sind, dass sie weder im Wege privater Initiative wirksam wahrgenom-

men werden können noch zu den im engeren Sinne staatlichen Aufgaben zählen, die der Staat selbst durch seine Behörden wahrnehmen muss.“

Dass Bildung zu den gesellschaftlichen Aufgaben zählt, an deren Erfüllung im Sinne der oben zitierten Definition „ein maßgebliches Interesse der Öffentlichkeit“ besteht, wird nicht in Abrede zu stellen sein. Die historische Bedeutung der Bildung bei der Gründung von Nationalstaaten (vgl. Tenorth 2019), für die Ausgestaltung politischer Gemeinwesen, aber auch in der Sozial- und Wirtschaftspolitik (vgl. Weymann 2016) geben ihr unbestritten den Rang einer öffentlichen Aufgabe. Aber auch mit Blick auf individuelle Personen ist Bildung eine öffentliche Aufgabe. Mit der allgemeinen Erklärung der Menschenrechte von 1948 bekommt Bildung den Status eines Grundrechts. Die darin enthaltene Forderung „Bildung muss auf die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit (...) gerichtet sein“ weist darauf hin, dass Bildung als öffentliche Leistung nicht am, sondern mit Menschen zu erbringen ist (vgl. Allgemeine Erklärung der Menschenrechte 1948, Artikel 26). Die besondere Erwartung an die Partizipation derjenigen, die Bildung in Anspruch nehmen, wird im pädagogischen Verständnis mit den Formeln der Ko-Konstruktion oder der interaktiven Eigenlogik pädagogischen Handelns zum Ausdruck gebracht. Sie begründen die Professionalisierungsbedürftigkeit pädagogischer Berufe.

Aus einer bildungsökonomischen Perspektive (vgl. Hummelsheim/Timmermann 2010, S. 98) wird Bildung als ein Mischgut charakterisiert. Demnach gibt es zwar individuelle Erwartungen an und Erträge aus Bildung, aber Bildung ist nicht vollständig privat. So werden etwa Bildungserträge – beispielsweise auf dem Wege der Steuereinnahmen – vom Staat abgeschöpft. Zudem reguliert der Staat – insbesondere über die Schulpflicht – massiv die Beteiligung an Bildung. Die organisatorische Verantwortung für das Bildungsangebot liegt in allen Stufen des Bildungssystems sowohl in staatlicher als auch in privater Hand. Zwar variiert die konkrete Verteilung zwischen den Stufen, im Prinzip gilt aber für das gesamte Bildungssystem, dass der Staat zwar selbst als Anbieter von Bildung agieren kann, die Initiative privater Anbieter aber möglich und – im Sinne der Subsidiarität – teilweise gewünscht ist.

Das Educational Management – also Leitungstätigkeiten in den Organisationen des Erziehungssystems – ist als öffentliche Aufgabe zwischen gesellschaftlichen und individuellen Ansprüchen an Bildung angesiedelt. Es ist in den meisten Fällen über eine komplexe Administration an Prozesse der politischen Legitimation gebunden. Zu den ausführenden Tätigkeiten, die im Regelfall ein hohes

Maß an operativer Autonomie erfordern, steht das Educational Management zumeist in einem mittelbaren Verhältnis. Oft wird es über starke Elemente kollegialer Verantwortung moderiert. Aus dieser Grundkonstruktion ergeben sich Rahmungen – bisweilen auch Begrenzungen – der Entscheidungsbefugnisse des Educational Managements, die zumindest in Teilen typisch für das Public Management sind.

1.2.2 Public Management – Leitungsverantwortung für öffentliche Aufgaben

Public Management – der mit seinen vielfältigen Konnotationen schwer ins Deutsche übersetzbare Begriff – bezieht sich auf die Organisation und Steuerung öffentlicher Aufgaben. Oft wird Public Management in Verbindung mit Aufgaben gebracht, die in einer staatlichen Verwaltung verantwortet werden. Diese Assoziation liegt nahe, erfasst allerdings das Public Management systematisch wie auch historisch nicht in seinem vollen Umfang. Für diese Assoziation leitend sind Konzepte, nach denen die allgemeine Wohlfahrt mit staatlichen Mitteln abgesichert wird. Alle nationalen Varianten der Wohlfahrtsstaatlichkeit (vgl. Schmid 2007) haben ihren Ursprung in der Reaktion auf die sozialen Folgen der Industrialisierung, für die der Staat in Ermangelung umfassender familialer oder korporativer Unterstützungssysteme die Verantwortung übernimmt. In der Bundesrepublik Deutschland ist ein Wohlfahrtsstaat konservativer Prägung entstanden, der seine Wurzeln in den Bismarck'schen Sozialversicherungen und der christlichen Soziallehre hat. Insbesondere für das Bildungswesen ist darüber hinaus in den späten 1960er und den 1970er Jahren das Modell eines Staatsverständnisses wirksam geworden, für das ein universeller Anspruch politischer Planung und die Unabhängigkeit von marktwirtschaftlicher Steuerung kennzeichnend sind (vgl. Deutscher Bildungsrat 1970). Sowohl konservative als auch sozialdemokratische Modelle der (Wohlfahrts-)Staatlichkeit beziehen ihre Legitimation primär aus politischem Handeln und der Verrechtlichung staatlicher Verwaltung.

Die Assoziation von Public Management mit staatlicher Verwaltung hat in Deutschland im Laufe der 1980er und 1990er Jahre an Kontur verloren. In diesen Jahrzehnten setzte eine Diskussion um die Modernisierung staatlicher Verwaltung unter dem Schlagwort New Public Management ein. Orientierend waren dabei Konzepte liberaler Wohlfahrtsstaatlichkeit, bei denen öffentliche Aufgaben auch in die Zuständigkeit von (privaten) Dienstleistungsunternehmen fallen. Auslöser der Reform war die Kritik an der Bürgerferne und dem ineffizienten Ressourceneinsatz in der staatlichen Verwaltung. Einfluss hatte aber auch die Verknappung

staatlicher Finanzmittel. Die Betonung marktwirtschaftlicher Steuerung öffentlicher Aufgaben ging damit einher, Leistungen an Kriterien der Effizienz zu beurteilen. Im New Public Management verweist der Slogan „let managers manage“ (vgl. OECD 2010, S. 55) auf dezentralisierte Verantwortung in ausführenden Einrichtungen als Gegenmodell zur staatlich zentralisierten Verwaltungsbürokratie. Er drückt eine inzwischen verallgemeinerte Erwartung an Leitungsverantwortung in den Einrichtungen aus, die öffentliche Leistungen erbringen.

1.2.3 Public Management und Public Governance

Der allgemeine Begriff des Public Managements umfasst die Leitungsverantwortungen und die Managementtechniken in staatlichen und privaten Einrichtungen, die öffentliche Aufgaben bearbeiten (vgl. Bovaird/Löffler 2009, S. 6). Grundlegend ist der Gedanke, dass unternehmerische und administrative Modelle nicht voneinander separiert, sondern in ein produktives Verhältnis gesetzt werden sollen. Gleiches gilt für staatliche und private Akteure, die beide in der Verantwortung für öffentliche Aufgaben an einen politisch formulierten Willen zu binden sind.

In der Literatur werden die zentralen Elemente des Public Managements in unterschiedlicher Weise akzentuiert.

In einem durchaus normativen Verständnis des Public Managements der OECD (2010, S. 55) tritt der Staat als ausführender Akteur fast gänzlich in den Hintergrund oder wird zumindest nicht explizit als ausführender Akteur gesehen. Stattdessen sind ausführende Akteure über Nachfrage-Angebots-Relationen und Preis-Leistungs-Mechanismen an die politische Exekutive gekoppelt. In anderen Konzeptionen wird dem Staat eine zentralere Position eingeräumt. Das gilt z. B. für bürgerorientierte Leistungen, die Wertigkeit steuerfinanzierter Leistungen und die Responsivität in der operativen Ausführung öffentlicher Aufgaben. Die öffentliche Administration wird dabei als eine politische Aufgabe verstanden. Bürgerinnen und Bürger werden nicht nur als Leistungsempfängerinnen und Leistungsempfänger, sondern als Mitglieder eines Gemeinwesens adressiert. Regierungshandeln wird gegenüber der Bürgerschaft in der Verantwortung für Integration und Partizipation gesehen. Maßstäbe für die Wahrnehmung der operativen Verantwortung werden im Rahmen einer Outcome-Orientierung spezifiziert und in Verfahren der Rechenschaftslegung durchgesetzt (vgl. Bourgon 2007, S. 12).

Solche Konzeptionen zeigen, dass Public Management sich nicht auf eine Betriebs- und Führungslehre der ausführenden Akteure öffentlicher Aufgaben reduzieren lässt. Da es sich um Angelegenheiten von öffentlichem Belang handelt, sind zugleich Fragen der Repräsentation, der Bindung an politische Entscheidungen und der Legitimität in Betracht zu ziehen. Sie betreffen nicht das Management im engeren Sinne, sondern seine Einbettung in institutionelle Strukturen der Governance.

1.2.4 Governance und Management öffentlicher Aufgaben – Gewährleistungsstaat und Stakeholder

In der Betrachtung öffentlicher Aufgaben unter Aspekten der Governance⁷ tritt nun der institutionelle und organisatorische Wandel sehr viel deutlicher in den Vordergrund als unter dem Fokus des Managements. So lassen sich in einer historischen Abfolge von Phasen institutionelle Muster öffentlicher Verwaltung unterscheiden. Auf eine primär staatlich verfasste institutionelle Ordnung, die über Verrechtlichung und hierarchische Kontrolle durchgesetzt wird, folgt eine serviceorientierte Ordnung, in der Koordination über Marktmechanismen und Wettbewerb erfolgt. Die Kontroverse zwischen einer staatlich-bürokratischen und marktwirtschaftlich-kompetitiven Governance öffentlicher Aufgaben findet eine Synthese in zivilgesellschaftlichen Konzepten, die öffentliche Aufgaben als einen Gegenstand politischer Aushandlung in Netzwerken verstehen (vgl. Banner 2002; Bovaird/Löffler 2009, S. 21). In dieser Entwicklung wird auch die Bedeutung des Staates als politischer Akteur hervorgehoben. Gleichwohl unterliegt die Ausgestaltung der staatlichen Verantwortung einem deutlichen Wandel. Während in einem traditionellen Verständnis der Sozial- oder Wohlfahrtsstaat noch weitgehend selbst in der Durchführungsverantwortung steht, nimmt die Tiefe der staatlichen Verantwortung im institutionellen Wandel ab und spezifiziert sich auf Finanzierung und Gewährleistung. Insbesondere die Konzeption des Gewährleistungsstaates ist für die institutionelle Einbettung des Public Managements ausschlaggebend geworden (vgl. Thom/Ritz 2008, S. 29; Schedler/Proeller 2011, S. 34). Sie sieht demokratisch legitimierte Entscheidung über öffentliche Aufgaben im politischen Raum vor. Darin bleibt sie der Idee des Wohlfahrtsstaates verbunden. Allerdings tritt der Gewährleistungsstaat nur in Kernbereichen – die auch im politischen Prozess zu bestimmen sind – in die Durchführungsverantwortung. Dort, wo der Staat nicht selbst öffentliche

Aufgaben ausführt, tritt er potentiellen Trägern als Verhandlungspartner gegenüber. Er gewährleistet und steuert die Durchführung über Finanzierung. Der Staat agiert dabei nicht in einem Obrighkeitsverhältnis, sondern als Partner, der sich der Kooperation zivilgesellschaftlicher Akteure zu versichern hat, aber auch eine initiierende Funktion einnehmen kann.

Im Verständnis des Gewährleistungsstaates ändert sich auch das Rollenverständnis der nicht staatlichen Akteure – sei es auf der Seite der Leistungsempfänger oder der -anbieter. Im traditionell-sozialstaatlichen Konzept dominiert das Rollenmodell der Staatsbürgerin beziehungsweise des Staatsbürgers; im liberal-serviceorientierten Konzept dagegen das Modell der Kundin beziehungsweise des Kunden, eine für ein klassisches Bildungsverständnis schwer nachzuvollziehende Metapher. In Verbindung mit dem Gewährleistungsstaat werden die Akteursrollen unter dem Begriff Stakeholder gefasst. In einem juristischen Verständnis lässt er sich als Anspruchsberechtigte übersetzen. Er bezeichnet die Personen oder Gruppen, die an der Erbringung einer Leistung ein Interesse haben oder davon betroffen sind. Für das Public Management sind die Grade der Partizipation der Stakeholder von besonderer Bedeutung. Inwiefern Stakeholder informiert, beteiligt oder in Ko-Konstruktion einzubinden sind, hängt sowohl von der Intensität ihres Interesses an der Leistung wie auch von ihren Chancen ab, Einfluss auf die Durchführung der Leistung oder die relevanten Rahmenbedingungen auszuüben. Beides variiert mit den formalen Rollen der Stakeholder gegenüber den Einrichtungen, die öffentliche Leistungen anbieten. Vergleichsweise distal ist die Rolle der (Staats-)Bürgerinnen und Bürger, die öffentliche Aufgaben über politische Wahlen generell mit Legitimität sowie als Steuerzahlende unspezifisch mit finanziellen Ressourcen ausstatten und zudem die Population bilden, an die sich öffentliche Aufgaben richten. Deutlich proximaler und spezifischer sind demgegenüber die Rollen von Klientinnen und Klienten oder Kundinnen und Kunden, deren Bedürfnisse eine Spezifikation der öffentlich erbrachten Leistungen erfordern und die gegebenenfalls an der finanziellen Absicherung dieser spezifischen Leistungen – beispielsweise über Gebühren – beteiligt sind. Hinsichtlich der finanziellen Absicherung sind weitere Stakeholder zu berücksichtigen, die ein Interesse an der Bereitstellung spezifischer öffentlicher Leistungen haben oder auch Gewinninteressen verfolgen können. Des Weiteren sind die Beschäftigten, das Management, aber auch Aufsichtsgremien als Stakeholder zu nennen. Sie statten Organisationen mit fachlicher Kompetenz sowie strategischer und operativer Verantwortung aus, gestalten die Interaktion mit dem institutionellen Umfeld und sorgen gegebenenfalls für Reputations- und Autoritätsgewinne.

⁷ Vgl. Glossar S. 261ff.

1.2.5 Rechtsstellung und Organisation öffentlicher Bildungseinrichtungen und staatliche Aufsicht

Der Verantwortungsbereich des Educational Managements ergibt sich aus der Rechtsstellung der Organisationen, die geleitet werden. Organisationen im Bildungssystem gibt es in einem weiten Spektrum von privatrechtlich begründeten Unternehmen bis hin zu öffentlich-rechtlich verfassten Anstalten. Grundsätzlich können Organisationen unabhängig von ihrem Status unter staatliche Aufsicht gestellt werden, sofern sie öffentliche Aufgaben wahrnehmen. In der Ausgestaltung der Aufsicht spiegelt sich der staatliche Anspruch, selbst als Akteur zu wirken.

Im Bildungssystem ist ein weitgehender Gestaltungsanspruch des Staates gegenüber dem Schulwesen markiert, das laut Art. 7 GG „unter der Aufsicht des Staates“ steht. Dass sich dieser Aufsichtsbegriff nicht in Kontrolle erschöpft, sondern auch den Willen zur Gestaltung umfasst, zeigt eine Interpretation des Bundesverwaltungsgerichts, demzufolge er die „Gesamtheit der staatlichen Befugnisse zur Organisation, Planung, Leitung und Beaufsichtigung des Schulwesens“ umfasst (Zitate nach Füssel 2010, S. 182). Einer so verstandenen Aufsicht unterliegen sowohl die Schulen in staatlicher – zumeist kommunaler – als auch die in privater Trägerschaft. Aus juristischer Sicht entscheidend und für das Kompetenzspektrum von Schulleitungen folgenreich ist die Unterscheidung zwischen Autonomie und Eigenverantwortlichkeit. Auch wenn den Schulen die Gestaltung von Unterricht und Erziehung in eigene Verantwortung gegeben wird und den Schulleitungen dabei eine Gesamtverantwortung zukommt, sind sie nicht autonom. Am deutlichsten wird das in der Ausübung der Fachaufsicht und der Einbindung staatlicher Schulen als nicht rechtsfähige Anstalten in die Hierarchie einer staatlichen Administration. Nicht rechtsfähige Anstalten können keine Verträge schließen; damit steht ihrem Management ein wesentliches formales Element der Gestaltung von Außenbeziehungen nicht zur Verfügung. Schulen agieren in einem staatlichen Auftrag, der über (Rahmen-)Lehrpläne und Bildungsstandards programmatisch definiert ist. Hier setzt die staatliche Fachaufsicht an, die über die „rechtmäßige und zweckmäßige Wahrnehmung der den Schulen zugewiesenen Aufgaben“ (Füssel 2010, S. 183) wacht. Die Fachaufsicht richtet sich damit auf Unterricht und Erziehung. Diesbezüglich können Aufsichtsbehörden sowohl Schulleitungen als auch Lehrkräften im Beanstandungsfall Weisungen erteilen. Auch wenn die Schulaufsicht sich in jüngeren Reformen zur Schulinspektion wandelt, die gegenüber den Schulen verstärkt beratend und unterstützend wirkt, bleibt die Weisungsbefugnis bestehen. For-

derungen danach, die Aufsicht der Schulen auf Aspekte der Rechtmäßigkeit zu begrenzen, blieben erfolglos. Unter einer solchen Rechtsaufsicht würde die Aufgabenerfüllung vollends in die Kontrolle der Einrichtungen gestellt und lediglich die Übereinstimmung des Handelns mit geltendem Recht unter Aufsicht gestellt.

Eine reine Rechtsaufsicht findet man im Bildungswesen beispielhaft bei den Hochschulen. Aus dem 5. Artikel des Grundgesetzes folgen das Recht auf akademische Selbstverwaltung, die Hochschulautonomie und weitreichende Kompetenzen für das interne Management. Aus juristischer Sicht ergibt sich dieser Unterschied aus „der Wesensverschiedenheit von Bildungs- und Wissenschaftsbereich“ (Oppermann 1982, S. 381). Hochschulaufsicht „umfasst nicht die unmittelbar leitende und verwaltende Tätigkeit wie bei der Schulaufsicht“ (Oppermann 1982, S. 381) und überantwortet den Organen der Hochschulen Gestaltungsmöglichkeiten beispielsweise in der wissenschaftlichen Profilbildung oder in Personalfragen. Eine Fachaufsicht greift an den Hochschulen nur in den Bereichen, in denen sie im staatlichen Auftrag handeln.

Die politische Legitimation und die Organisation der Aufsicht haben einen großen Einfluss auf das Management von Bildungseinrichtungen (vgl. Kuper 2020). Politisch sind für die Segmente des Bildungssystems unterschiedliche Ressorts wie Bildung, Wissenschaft, Jugend, bisweilen Wirtschaft zuständig. Zudem liegt die politische Verantwortung zu Teilen in der Zuständigkeit der Länder, zu Teilen in der Zuständigkeit des Bundes. Organisatorisch relevant sind die hierarchische Staffellung und die Kontrollspannen, von denen die Intensität der tatsächlich ausgeübten Aufsicht abhängt. Unmittelbar für die Ausgestaltung von Managementrollen bedeutsam ist die Delegation von Aufsichtspflichten an die Einrichtungsleitungen selbst. Verbreitet ist die Delegation dienstrechtlicher – also das Personal und seine Arbeitsverpflichtungen betreffender – Aufsichtspflichten etwa an Universitäts- beziehungsweise Schulleitungen. Letztere nehmen diese Aufsichtspflichten insofern stellvertretend wahr, als die Lehrkräfte an Schulen gar nicht Mitglieder der Schule sind, sondern in einem Dienstverhältnis zu den Ländern stehen. Diese Konstellation, ergänzt um die fachaufsichtlichen Obliegenheiten von Schulleitungen, führt immer wieder zu Diskussionen um die Eigenständigkeit von Schulleitungen und die Profilierung ihres Verantwortungsbereichs.

Für die Verfasstheit vieler Organisationen im Bildungswesen typisch ist ein starkes Kollegialprinzip. Es bildet sich zum einen in der Legitimation der Leitungen ab, bei der es Elemente der Mitbestimmung durch das Kollegium, im Falle der Selbst-

verwaltung sogar durch Wahl, gibt. Zudem liegen Beratung und Beschlussfassung im Rahmen der Eigenverantwortung oder gar der Selbstverwaltung von Einrichtungen in der Zuständigkeit von Gremien. Diesen Gremien sitzen die Einrichtungsleitungen zwar in der Regel vor, sie sind aber gleichzeitig an deren Beschlüsse gebunden. Gremien sind Arenen der Beteiligung nicht nur für das professionelle Personal von Einrichtungen, sondern auch für die Nutzerinnen und Nutzer sowie gegebenenfalls deren rechtliche Vormünder, zumeist: Eltern.

Die hier angedeuteten Besonderheiten der Organisationen im Bildungswesen unter öffentlicher Verantwortung lassen sich organisationstheoretisch unter dem Begriff der „Professionellenorganisation“ (vgl. Mintzberg 1983) fassen. Die Arbeit in Organisationen dieses Typs ist von einer hohen Autonomie auf der ausführenden Ebene gekennzeichnet. Die Hierarchien sind üblicherweise flach, die Kontrollspannen weit und Kontrollen insgesamt schwach bis gar nicht ausgeprägt. Managementverantwortung wird dabei nur in geringem Maß in der Anweisung, Leitung und Kontrolle gesehen, sondern vielmehr in der strategischen Positionierung, der Öffentlichkeitsarbeit und dem Support der internen Aktivitäten. Beispielhaft lässt sich an der Diskussion um Schulleitung ein entsprechendes Changieren der Konzeptionen von Managementverantwortung nachvollziehen. So hat sich das Konzept der Educational Leadership im deutschsprachigen Raum kaum durchsetzen können, weil Durchgriffsmöglichkeiten der Leitungen auf das operative Geschehen im Regelfall nicht gegeben sind. Auf sehr viel positivere Resonanz trifft das Konzept der Transformational Leadership, in dem Leitungen eine initiiierende und moderierende Funktion in Entwicklungsprozessen einnehmen. Welcher Einfluss mit einem solchen Ansatz auch auf die operativen Ziele einer Einrichtung erwirkt werden kann, ist Gegenstand des Konzeptes „leadership for learning“ (vgl. Tulowitzki/Pietsch 2020).

1.2.6 Management öffentlicher Bildungseinrichtungen – Aufgabenbereiche

Im Public Management stehen – wie im Management anderer Sektoren auch – die einzelnen Aufgaben in einem Wechselverhältnis zueinander. Auch wenn das Public Management im Prinzip an starken Entscheidungsbefugnissen in den Einrichtungen orientiert ist, sind die jeweils verfügbaren Entscheidungskompetenzen und -spielräume in hohem Maße abhängig von der Governance, die sie eingebunden sind:

Programme. Programme geben für die Arbeit an den Einrichtungen konzeptionelle Orientierung vor. Grundsätzlich kann im Bildungswesen danach unterschieden werden, ob Programme eher angebots- oder nachfrageorientiert angelegt sind. Welche Orientierung dominiert, ist hauptsächlich eine Frage der Spezifikation des öffentlichen Auftrags. Dieser kann – wie es bei Schulen der Fall ist – über Gesetzgebung oder Verordnung in der Gestalt von Studenterafeln oder Rahmenlehrplänen bereits sehr weitgehend spezifiziert sein. Schulen haben dann unter dem Titel der Schulprogrammentwicklung noch Möglichkeiten einer pädagogischen Profilierung, die aber nicht mehr das curriculare Grundgerüst, sondern die methodische Ausgestaltung betrifft. Erheblich bedeutender ist Programmplanung dagegen in Einrichtungen, die in erheblichem Maße Bildungsnachfragen bedienen, über die frei entschieden wird. Zu ihnen zählen beispielsweise Volkshochschulen, die dazu verpflichtet sind, ihre Leistungen öffentlich anzubieten und bedarfsdeckend auszurichten. Ein eigenständiger Faktor bei der Gestaltung von Bildungsprogrammen sind sachbezogene, beispielsweise disziplinäre Logiken des Aufbaus von Wissen. Ihr Einfluss steigt in dem Maße, in dem Bildungseinrichtungen ein wissenschaftliches Profil etablieren.

Qualität. Qualität ist – nicht zuletzt aufgrund des öffentlichen Interesses – eines der zentralen Themen des Public Managements im Bildungswesen. Konzepte des Qualitätsmanagements sind zumeist ein expliziter Teil der Governance. Sie können auf konkrete Leistungen, die in einem System erbracht werden, bezogen sein, aber auch auf Verfahren der Qualitätssicherung. Ersteres ist der Fall, wenn bestimmte Outputs (durchschnittliche Kompetenzstände, Kompetenzzuwächse, formale Abschlüsse etc.) überprüft werden, um die Prüfergebnisse entweder an die Einrichtungen selbst oder an die Aufsicht rückzumelden. Jüngere Entwicklungen im Bildungsmonitoring gehen ebenso auf dieses Grundkonzept zurück wie die Diskussion um den praktischen Nutzen der Informationen aus Monitorings. Verfahren der Qualitätssicherung sind Gegenstand von Auditierungen, in denen Einrichtungen für sich Verfahren der Selbstbeobachtung unter Aspekten der Struktur-, Prozess- und Produktqualität initiieren. Mit der Auditierung werden die formalen gegenüber den materialen Aspekten des Qualitätsmanagements deutlich hervorgehoben. Sowohl monitoring- als auch auditbasierte Systeme sind Varianten eines Grundmodells, in dem Rechenschaftslegung gegenüber den Leistungserwartungen an öffentliche Einrichtungen mit den Leitungsverantwortungen in diesen Einrichtungen in Verbindung gesetzt werden sollen. Diese Relation kann beispielsweise in Zielvereinbarungen zur Geltung gebracht werden.

Finanzen. Finanzen bilden eine der unerlässlichen Bestandsvoraussetzungen aller organisierten Arbeit und damit eine Kernaufgabe des Managements. Kaum eine öffentliche Bildungseinrichtung wird lediglich über eine Quelle der Finanzierung verfügen; zumeist sind Systeme der Mischfinanzierung anzutreffen. Allenfalls gibt es Einrichtungen, deren Finanzierung ausschließlich aus öffentlicher Hand erfolgt, wenn auch hier aus unterschiedlichen Quellen. Deutlich wird das an Schulen, deren pädagogisches Personal von den Ländern und deren nicht pädagogisches Personal sowie Infrastruktur im Regelfall von den Kommunen finanziert werden. Die Spielräume des Managements zur Gestaltung der Einnahmensituation sind dabei verschwindend gering und begrenzen sich in aller Regel auf Verhandlungen über Zuwendungen der Schulträger oder die gemeinsame Beantragung von Fördermitteln. In Einrichtungen der tertiären Bildung, aber auch in der Weiterbildung eröffnet ein typischer Mix aus öffentlicher Grundfinanzierung, Drittmittelfinanzierung und Einnahmen über Gebühren einen erheblich versierteren Verantwortungsbereich für das Management. So stellen die einzelnen Finanzierungsquellen Anforderungen an das Management beispielsweise im Rahmen von Verhandlungen und der Erarbeitung von Beantragungs- und Angebotsstrategien. Aber auch die Gewichtungen in einem Portfolio der Finanzierungsquellen fallen in die Managementverantwortung. In einigen Bereichen – beispielsweise in der Weiterbildung – gehört dazu auch die Berücksichtigung der Modalitäten institutionen- beziehungsweise personenbezogener Förderung und daraus resultierende Angebotsstrategien. Auf der Ausgabenseite variieren die Freiheitsgrade der Managementverantwortung für die Finanzen zwischen einer zeitlich befristeten, an bestimmte Zielsetzungen gebundenen Projektfinanzierung und einer in Hinblick auf die Ausgabenpositionen weitaus flexibleren Globalbudgetierung. Je größer die internen Entscheidungskompetenzen des Managements einer Einrichtung bezüglich der Ausgaben sind, desto stärker wird das Erfordernis, Mechanismen der internen Mittelverteilung – beispielsweise über Leistungsindikatoren – zu entwickeln.

Personal. Personal im Bildungswesen ist in den Kernbereichen der erziehenden, beratenden und unterrichtenden Tätigkeiten zumeist professionalisiert, das heißt vorrangig akademisch qualifiziert und in Hinblick auf die Berufsausübung auf Eigenverantwortlichkeit angewiesen. Dementsprechend wird das Personalmanagement in Bildungseinrichtungen oftmals in einer initiierenden, moderierenden und entwicklungsbegleitenden Funktion gesehen. Wirtschaftliche Instrumente des Personalmanagements sind in weiten Bereichen des Bildungssystems nicht oder kaum entwickelt – so unterbinden die tariflichen Bindungen des überwiegenden Teils der Beschäftigungsverhältnisse sowie die relativ schwach ausgebauten Optionen für vertikale Karrieren Incentivierungen über Gehälter. Allerdings

sind in den Besoldungen von Professorinnen und Professoren üblicherweise verhandelbare, teilweise an Ziel- oder Leistungsvereinbarungen gekoppelte Anteile enthalten. Für ein strategisch ausgerichtetes Personalmanagement liegen im Bildungssystem prinzipiell die größten Chancen in der Personalgewinnung. Auch wenn die einstellenden Behörden zu großen Anteilen – insbesondere bei den Schulen – gar nicht die Einrichtungen selbst sind, sind deren Möglichkeiten, sich an der Ausschreibung von Stellen und den Auswahlentscheidungen zu beteiligen, in den letzten Jahren erheblich gestiegen. Strukturell eingeschränkt sind die Gestaltungsmöglichkeiten jedoch durch die starken und langjährigen Schwankungen, denen Angebot und Nachfrage nach professionalisiertem Personal unterliegen. Sie entstehen auch dadurch, dass Personalbewirtschaftung und Ausbildung großer Professionsgruppen (allen voran Lehrkräfte) in nur schwach gekoppelten Systemen erfolgen.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass durch die spezielle Aufgaben- und Governance-Struktur im Bildungswesen die direkten politischen Steuerungsmöglichkeiten in Bezug auf die Bildungsqualität stark eingeschränkt sind. Eine wichtige unter den wenigen Möglichkeiten, hier qualitativ Einfluss zu nehmen, ist deshalb die Auswahl von geeignetem Führungspersonal sowie dessen fortlaufende Professionalisierung im Sinne einer Transformational Leadership.

1.3 Organisation als Rahmen von Führung, Leitung, Governance

Führung, Leitung und Governance finden immer in und durch Organisationen statt und haben somit immer auch organisationale Aspekte. Das traditionelle Bild einer Organisation in Bildung, Wirtschaft und Gesellschaft ist geprägt durch die Metapher der Pyramide: Führungskräfte haben auf verschiedenen Ebenen Mitarbeitende. Dieses Bild der Pyramide ist mit typischen Führungsinstrumenten verbunden, etwa dem „Management by Objectives“ (MbO)⁸, die zum Teil für Bildungsorganisationen übernommen werden. In den letzten Jahren ist unter dem Stichwort „Agilität“ eine neue Form der Organisation bekannt geworden: die selbstgeführte Organisation. Es scheint vielversprechend, mit diesen neuen Modellen auf bisher wenig beachtete Facetten von Bildungsorganisationen aufmerksam zu machen.

⁸ Vgl. Glossar, S. 261ff.

1.3.1 Die pyramidale Organisation

Pyramidale Organisationen sind in Form einer Pyramide organisiert, das heißt, es gibt wenige Führungskräfte an der Spitze und auf den verschiedenen Ebenen immer mehrere Geführte. Die Struktur ist relativ konstant und stabil, während die sie ausfüllenden Personen wechseln können. Sie ist gekennzeichnet durch eine „Kaskade formeller Kommunikationswege“ (Laloux 2015, S. 20). Die Entwicklung dieses Organisationsmodells der Pyramide ist historisch ein Durchbruch, der die Größe und Stabilität von Organisationen ermöglicht.

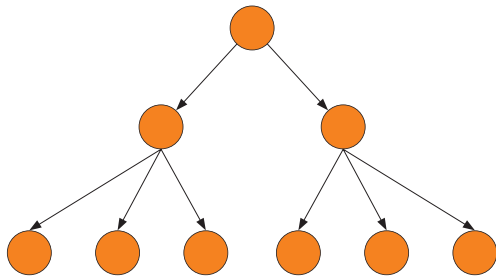


Abbildung 3: Struktur pyramidalen Organisationen (vgl. Laloux 2015, S. 20)

Die pyramidale Struktur ist ein Kennzeichen traditionell-konformistischer Organisationen, wie der Kirche oder dem Militär. Die Rollen werden zur Stärkung der Identität sozial deutlich gemacht, zum Beispiel durch Uniformen. Soziale Zugehörigkeit zu einer Organisation spielt eine große Rolle. Führung besteht im Kern aus Befehlen und Kontrollen. Die pyramidale Struktur wird auch in der Weiterentwicklung der traditionell-konformistischen Organisationen zu modernen leistungsorientierten Organisationen beibehalten (vgl. Laloux 2015). Die Führung wird komplexer und an die Stelle von Befehl und Gehorsam treten Prognose und Kontrolle. Das Management nach Zielvorgaben (MbO) wird zur zentralen Führungsvorstellung. Moderne Managementinstrumente, etwa die Orientierung an Leistungskennzahlen, unterstützen diese Vorstellung.

Wird das Modell auf Bildungsorganisationen angewendet, macht es auf typische Strukturen aufmerksam. In Hochschulen findet sich auf der ersten Ebene die Präsidentin beziehungsweise der Präsident, dann die Dekaninnen beziehungsweise Dekane auf der zweiten Ebene, die Professorinnen und Professoren auf der dritten Ebene und deren Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter auf der

vierten Ebene. In größeren Schulen findet sich die Schulleitung, dann eine sehr unterschiedlich benannte mittlere Ebene (z. B. Jahrgangseleitungen) und schließlich die Ebene der Lehrkräfte.

In pyramidalen Organisationen dominiert heute das wissenschaftliche Modell der transaktionalen Führung. Die Beziehung zwischen Führungskraft und Geführten wird als Austauschbeziehung – als Transaktion – verstanden.

Die transaktionale Führung hängt eng mit dem Führungsinstrument des MbO zusammen. Dabei wird das Konzept in der Praxis mangels genauer Kenntnisse oft unzureichend umgesetzt (vgl. Hoffmann/Pfister 2019, S. 682): Das Konzept zielt darauf, für Mitarbeitende mehr Eigenverantwortung, mehr kreative Spielräume und damit eine Selbstverwirklichung zu ermöglichen, den Leistungsanreiz und die Wertschätzung zu stärken, Orientierungsgrößen und Bewertungskriterien aufzuzeigen, eindeutige Prioritäten vorzugeben, eine Basis für die eigenen Karriere- und Qualifikationsziele zu bieten sowie die Zusammenarbeit und Führung zu verbessern. Für die Institution dient es vor allem der Ausrichtung auf die Unternehmensziele, der Verknüpfung mit der Leistungsbereitschaft der Mitarbeitenden und deren höherer Motivation. MbO beruht auf der sogenannten „goal setting“-Theorie (vgl. Locke/Latham 2002; Latham/Locke 2007).

Die pyramidale Organisationsstruktur spiegelt sich in der sogenannten Zielkaskade, die grundlegend für MbO ist (vgl. Hoffmann/Pfister 2019, S. 688). Die übergeordneten Ziele werden in diesem Modell in einem mehrstufigen Prozess heruntergebrochen. Die Führungskraft hat hier die Aufgabe, aus den Zielen ihres Bereichs für die nachfolgende Ebene Ziele abzuleiten und zu konkretisieren. Außerdem sind die Ziele zur Vermeidung von Konflikten mit anderen Bereichen miteinander abzugleichen. Grundsätzlich können Ziele sowohl mit Individuen als auch mit Teams vereinbart werden (vgl. Hoffmann/Pfister 2019).

In der Praxis bildet MbO den Kern der sogenannten Mitarbeitergespräche beziehungsweise individueller Zielvereinbarungen. Dabei handelt es sich um ein Führungsinstrument, das als vorbereiteter formalisierter Dialog zwischen einer Führungskraft und einer Mitarbeiterin beziehungsweise einem Mitarbeiter gestaltet wird. Typische Bestandteile des Gesprächs sind die Bilanzierung, die Verständigung über kaskadierte Ziele und die Besprechung der weiteren Entwicklung der Mitarbeitenden. Es wird institutionalisiert durchgeführt, das heißt zyklisch, und zwar meist jährlich. Oder es wird anlassbezogen durchgeführt, zum

Beispiel als Kritik- oder Rückkehrgespräch (vgl. Hofbauer/Winkler 2010; Lippmann/Pfister/Jörg 2019). Der zyklische Prozess von Mitarbeitergesprächen sieht vor, dass spezifische Ziele ausgehend von den Unternehmenszielen für die Mitarbeitenden vereinbart werden, dann die Mitarbeitenden an deren Erfüllung arbeiten und schließlich die Leistung beurteilt wird (vgl. Hofbauer/Winkler 2010, S. 3f.). Grundlegende organisatorische Voraussetzung für das Mitarbeitergespräch ist eine angemessene Leitungsspanne, das heißt eine angemessene Zahl von einer Führungskraft zugewiesenen Mitarbeitenden (vgl. Neuberger 2015, S. 17). Dementsprechend findet das Modell auch etwa in Hochschulen Anwendung.

Das klassische Instrument des Mitarbeitergesprächs als Führungsinstrument ist in die Kritik gekommen. Zum Beispiel scheinen ein einjähriger Zyklus und eine Kaskadierung der Ziele nicht mehr so recht zu einer sich schnell wandelnden Welt zu passen. Das Führen mit Zielen ist in der Praxis weitverbreitet, wird aber in der Wissenschaft durchaus kritisch gesehen. Ordóñez u. a. analysieren die Wirkungen und Nebenwirkungen des Führens mit Zielen. Sie kommen auf Grundlage dieser Analyse zu dem Schluss: „Managers and scholars need to conceptualize goal setting as a prescription-strength medication that requires careful dosing, consideration of harmful side effects, and close supervision“ (2009, S. 3). Sie schlagen – wie bei Medikamenten – einen Warnhinweis vor: „Goals may cause systematic problems in organizations due to narrowed focus, unethical behavior, increased risk taking, decreased cooperation, and decreased intrinsic motivation. Use care when applying goals in your organization“ (S. 3).

1.3.2 Die selbstgeführte Organisation

Unter dem Stichwort „Agilität“ sind vor allem für Digitalunternehmen in den letzten Jahren neue Organisationsformen entstanden, die als Antwort auf eine sich schnell wandelnde Welt verstanden werden. Diese neuen Organisationsformen werden zurzeit noch selten für Bildungsorganisationen adaptiert. Im Zentrum dieser neuen Organisationsmodelle stehen autonome Teams, die in kurzen Zyklen Probleme in enger Zusammenarbeit mit der Umwelt lösen (vgl. Hoffmann/Roock 2018, S. 120).

Das Konzept der „Scrum-Teams“ ist die in Unternehmen bekannteste Verankerung der Agilität. Es entstand in der Softwareentwicklung. Die Umsetzung orientiert sich am „Scrum Guide“ von Schwaber und Sutherland (2017). Scrum wird dabei verstanden als ein „Rahmenwerk, innerhalb dessen Menschen komplexe adaptive Aufgabenstellungen angehen können, und durch das sie in die Lage

versetzt werden, produktiv und kreativ Produkte mit höchstmöglichem Wert auszuliefern“ (Schwaber/Sutherland 2017, S. 3). Das Rahmenwerk ist also keineswegs auf Softwareentwicklung beschränkt. Im Zentrum steht die Arbeit der Scrum-Teams. „Scrum-Teams sind selbstorganisierend und interdisziplinär. Selbstorganisierende Teams entscheiden selbst, wie sie ihre Arbeit am besten erledigen, anstatt dieses durch andere Personen außerhalb des Teams vorgegeben zu bekommen. Interdisziplinäre Teams verfügen über alle Kompetenzen, die erforderlich sind, um die Arbeit zu erledigen, ohne dabei von Personen außerhalb des Teams abhängig zu sein“ (Schwaber/Sutherland 2017, S. 6). Analogien im Bildungssystem sind zurzeit noch schwer vorstellbar.

Ein weiteres Modell ist das Modell „DevOps“, das seinen Ursprung ebenfalls in Digitalunternehmen hat. „DevOps“ ist ein Kunstwort, das sich von den beiden Wörtern „Development“ und „Operations“ ableitet. Development (Entwicklung) und Operations (Betrieb) sind klassische Funktionen in Digitalunternehmen. In der klassischen IT-Organisation sind dies zwei getrennte Abteilungen, die sehr unterschiedliche Ziele verfolgen (vgl. Alt/Auth/Kögler 2017, S. 23). Beispielsweise stehen kontinuierliche Softwareentwicklung (Dev) und die Vorstellung des „Never-change-a-running-system“ (Op) in einem klassischen Widerspruch. DevOps sind crossfunktionale Teams, das heißt, die Funktionen Op und Dev werden zu einer Gruppe zusammengefasst. DevOps „umfasst eine Sammlung von Techniken, Prozessen und Tools, die darauf abzielt, typischen Problemen in der Zusammenarbeit von Entwicklungs- und Betriebseinheiten entgegenzuwirken und in der Konsequenz das Kundenerlebnis beziehungsweise die Kundenzufriedenheit zu verbessern“ (Alt/Auth/Kögler 2017, S. 24).

In selbstgeführten Organisationen gibt es keine Befehle oder Verpflichtungen, Gehorsam zu leisten. Führungskräfte stehen den Teams lediglich zur Seite. Sie geben den Teams Raum, eigene Entscheidungen zu treffen, selbst wenn sie meinen, bessere Lösungen zu kennen. Die Führungskraft stellt Fragen zur Selbstklärung und gibt keine Antworten. Führung wird in selbstorganisierten Organisationen als ein „Prozess der Beratung“ verstanden (vgl. Laloux 2015, S. 100). Im Bildungswesen ist ein Anwendungsbereich am ehesten in hochschulischen Forschungsprozessen zu sehen, für die eine „Selbstführung“ eingeräumt werden kann.

In selbstgeführten Organisationen kann Führung den Modellen der lateralen Führung, der distributiven Führung, der transformationalen Führung sowie von Digital Leadership zugeordnet werden. Die Zielvereinbarungslogik folgt der OKR-Methode.

Laterale Führung. Der Begriff „laterale Führung“ ist ein Oxymoron. Es bedeutet „Führen zur Seite“, „Führen ohne Vorgesetztenfunktion“, also einen „Führungsansatz jenseits der Hierarchie“ (vgl. Kühl 2017, S. 2). Grundlagen des lateralen Führens sind nach Kühl (2017) die Verständigung, das Vertrauen und die Macht. Macht allerdings nicht nur durch Anweisungen, sondern durch die Kontrolle der Kommunikation, durch Expertenwissen oder die Nutzung von Kontakten in der Umwelt. Die Führungskraft steht hier vor verschiedenen Herausforderungen (vgl. Stöwe/Keromosemito 2013): Sie muss Teammitglieder in ihrer individuellen Persönlichkeit verstehen und gezielt einbinden, sie hat Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter ohne disziplinarische Anreize oder Druckmittel zu motivieren und zu gewinnen, sie gibt kritisches Feedback, ohne jemanden als Teammitglied zu verlieren, sie muss in der Lage sein, Arbeitsverhalten kurzfristig zu verändern, zwischen allen Fronten Konflikte erfolgreich zu bewältigen und virtuelle Teams erfolgreich zu führen. Außerdem holt sie sich zum richtigen Zeitpunkt die Unterstützung bei den Vorgesetzten.

Distributive Führung. Dieses Konzept wird in mehreren Modellen beleuchtet (vgl. Yammarino u. a. 2012). Dafür haben sich vor allem Bezeichnungen wie Shared Leadership (vgl. Pearce/Conger 2010), Distributed Leadership oder Collective Leadership etabliert (vgl. Wu/Cormican/Chen 2020). Die distributive Führung steht in enger Verbindung mit dem Konzept selbstgeführter Teams („self-managed teams“). Die Erforschung selbstgeführter Teams lässt sich bis zur sogenannten Human-Relations-Bewegung zurückverfolgen (vgl. Sundstrom u. a. 2000). Distributive Führung hat einen positiven Effekt auf die Effektivität von Teams (vgl. Wang/Waldman/Zhang 2014; Wu/Cormican/Chen 2020).

Transformationale Führung. Bass (1990) führt auf der Grundlage empirischer Untersuchungen verschiedene Merkmale transformationaler Führung an. Transformationale Führungskräfte haben eine spezifische Ausstrahlungskraft, die ihnen einen idealisierten Einfluss gibt. Sie nehmen zum Beispiel aufgrund eigener Überzeugungen bei kritischen Fragen eine Position ein. Sie inspirieren die Geführten durch Zukunftsvisionen, zeigen sich engagiert und optimistisch. Sie stimulieren die Geführten intellektuell, zum Beispiel indem sie diese fördern, den aktuellen Zustand kritisch zu sehen. Die transformationale Führungskraft betrachtet die Geführten als Individuen und geht auf deren individuelle Wünsche und Bedürfnisse ein.

Digitale Führung („digital leadership“). Dieses noch unscharfe Konzept von Führung hebt auf die Besonderheiten durch die digitale Transformation der In-

stitution ab (vgl. Creusen/Gall/Hackl 2017). Kane u. a. betonen dabei die erhöhte Rolle transformativer Visionen und einer vorausschauenden Perspektive, das heißt einer langfristigen Richtungsgebung als Teil der Führung, aber auch ein allgemeines Verständnis von Digitaltechnik („digital literacy“) der Führungskraft sowie einer hohen Anpassungsfähigkeit, verstanden als Innovationsfähigkeit und Offenheit (vgl. Kane u. a. 2019).

Das Modell selbstgeführter Organisationen wird zurzeit vor allem für Unternehmen diskutiert, also außerhalb des Bildungsbereichs. Im Hintergrund der Bemühungen, Führung in Bildungsinstitutionen zu stärken, scheinen das Bild der pyramidalen Organisation und die dort typischen Führungsinstrumente – zum Beispiel individuelle Zielvereinbarungen – wirksam zu sein. Im Bildungsbereich werden selbstgeführte Modelle noch wenig diskutiert. Erst in jüngster Zeit wird agile Führung als Thema der Schulführung gesehen (vgl. Chott 2020a, 2020b). Im Modellversuch „Digitale Schule 2020“ des Bildungspakts Bayern werden erste Erfahrungen gesammelt (vgl. Girschick 2020). Besonderheiten von Schulen, etwa der Status als sogenannte Expertenorganisation und die fraktale Struktur (vgl. Wilbers 2020a, S. 576ff.), werfen jedoch die Frage auf, ob die Realität in Schulen durch das Modell selbstgeführter Organisationen mit starken, autonom agierenden Teams nicht besser abgebildet werden könnte als durch das Bild der traditionellen pyramidalen Struktur. Dies gilt ähnlich für Hochschulen: Führung an Hochschulen scheint von Instrumenten traditioneller Institutionen dominiert. Hochschulen scheinen aber strukturell gut vorbereitet, Methoden des agilen Managements zu betreiben, weil sie – ohne sich dessen bewusst zu sein – viele der in diesem Modell propagierte Elemente bereits nutzen. Das bedeutet allerdings nicht, dass nicht auch in den Hochschulen Nachholbedarfe vorhanden wären (vgl. Baecker 2017; Poppelreuter 2020).

1.3.3 Pyramide und/oder Selbstführung?

Die Unterscheidung dieser beiden Modelle⁹ wirft die Frage auf, welches denn nun das „richtige“ ist. Laloux (2015, S. 35f.) geht dabei von einer Koexistenz aus, das heißt, in jeder realen Organisation finden sich Facetten dieser Organisationsmodelle, die mehr oder weniger stark ausgeprägt sind.

⁹ Dieses Modell hat viele Parallelen zur Unterscheidung von Alpha-Kodex und Beta-Kodex von Pfläging (2018, 2020). Pfläging (2020) spricht von Teilen selbstgeführter Organisationen als „Zellen“ innerhalb von „Zellstrukturen“.

Diese Ambivalenz spiegelt sich auch in der Führung, und zwar im Konzept des zuehändigen Führens („ambidextrous leadership“). Die Praxis in modernen Unternehmen ist nämlich für viele Führungskräfte mit einer doppelten Anforderung verbunden.

- Nutzen des Bewährten: Einerseits müssen bestehende Produkte und Prozesse optimiert werden, das heißt, das Bewährte ist mit Blick auf den Erfolg der Institution weiter auszunutzen. Dies wird in der Managementliteratur „Exploitation“ vom englischen Wort für „Ausnutzung“ genannt. So sind z. B. deutsche Automobilhersteller darauf angewiesen, weiter Autos als Verbrenner zu optimieren und zu vertreiben.
- Erkundung des Neuen: Andererseits müssen neue Produkte und Prozesse erkundet werden, die in Zukunft das Geschäft prägen könnten. So müssen deutsche Automobilhersteller mit Blick auf einen möglichen Verlust des Kerngeschäfts „Verbrenner“ mögliche Alternativen erkunden und dort erheblich investieren („Exploration“).

Eine Führungskraft mag – so wie Menschen Rechtshänder oder Linkshänder sind – eine dieser Seiten bevorzugen, also stärker in der Ausnutzung oder aber in der Erkundung sein. In dieser Situation ist eine zuehändige Führung notwendig. Das ist jedoch schwierig. So wird ein Rechtshänder ungelenkt, wenn er mit der linken Hand schreiben soll.

Für den öffentlichen Bildungsbereich darf dabei nicht übersehen werden, dass ein Balancieren dieser Modelle für das der Exploration eine Handlungsfreiheit voraussetzt, die für den Schulbereich auf das Mikromanagement beschränkt bleiben dürfte. Die Analogie zu Unternehmen endet hier.

1.4 Psychologie von Führung, Leitung, Governance

1.4.1 Führung und Führungserfolg

Organisationsmodelle mit eingebetteten unterschiedlichen Führungskonzepten haben nicht nur rechtliche und organisatorische sowie soziologische Rahmenbedingungen, sondern auch Voraussetzungen, die in der Person selbst liegen, die Führungsaufgaben wahrnehmen soll oder will, psychologische also.

Führung meint die absichtsvolle und zielbezogene Einflussnahme auf andere Personen (vgl. Rosenstiel 2009). Durch Führung sollen die Geführten veranlasst werden, zu den Zielen der jeweiligen Organisation einen Beitrag zu leisten. Der Erfolg von Führung wird entsprechend an der Erreichung der Ziele der jeweiligen Organisation gemessen. So wird in Unternehmen im Bereich der Wirtschaft Führungserfolg auf den Dimensionen Umsatz, Marktanteil und Gewinn bestimmt. Führung einer Bildungsinstitution ist hingegen in dem Maße erfolgreich, wie die Empfängerinnen und Empfänger der jeweiligen Bildungsmaßnahme profitieren, also beispielsweise Kinder durch die Betreuung in der Kindertagesstätte in ihrer emotional-sozialen Entwicklung unterstützt werden, Schülerinnen und Schüler Kompetenzen und schulische Zertifikate erwerben oder Auszubildende oder Studierende sich später erfolgreich auf dem Arbeitsmarkt platzieren können. Solche Ziele von Bildungsorganisationen werden jedoch nicht direkt über den Einfluss der Führung auf die Empfängerinnen und Empfänger der Bildungsmaßnahme erreicht, sondern vermittelt über den Einfluss, den die Führung auf die Mitarbeitenden hat, die für die Qualität des jeweiligen Bildungsangebots verantwortlich sind (siehe Abbildung 4), also z. B. für die Interaktionsqualität in der Kindertagesstätte oder die Qualität von Unterricht, Hochschullehre beziehungsweise einer Weiterbildungsmaßnahme.

Weil Führungserfolg nur vermittelt über die jeweiligen Geführten hergestellt werden kann, wird er nicht nur an dem eigentlichen Ziel oder Zweck der Organisation gemessen, sondern auch an sozialen Effizienzkriterien, nämlich der Zufriedenheit, Motivation und psychosozialer Gesundheit der Mitarbeitenden. Denn eine hohe Zufriedenheit, günstige Formen der Motivation und Gesundheit sind Voraussetzung dafür, dass die Mitarbeitenden zu den Zielen der Organisation beitragen können und wollen.

In der empirischen Forschung wird der Erfolg von Führung ermittelt, indem Merkmale der Führungskraft – wie persönliche Eigenschaften, ihre Ausbildung und Erfahrung, ihr Verhalten, Führungskonzept oder Führungsstil in verschiedenen Anforderungs- oder Tätigkeitsfeldern – und die für Führung relevanten Strukturen der Organisation durch Selbstbericht, Fremdbbericht (z. B. durch Mitarbeitende, Empfängerinnen und Empfänger der Bildungsmaßnahme) oder Beobachtung erfasst werden. Diese Merkmale werden dann mit Indikatoren des Erfolgs der Führung in Beziehung gesetzt. Für die Ermittlung des Erfolgs in Bezug auf den eigentlichen Zweck der Bildungseinrichtung wird typischerweise der Kompetenzerwerb der Empfängerinnen und Empfänger der jeweiligen Bildungsmaßnahme gemessen. Für die Ermittlung des Erfolgs in Bezug auf soziale

Effizienzkriterien werden typischerweise die Geführten nach ihrer Zufriedenheit mit der Führung oder dem Arbeitsplatz, zu ihrer Motivation und psychosozialen Gesundheit befragt.

Experimentelle Studien zum Führungserfolg in Bildungsinstitutionen fehlen weitestgehend (vgl. Osborne-Lampkin/Sidler Folsom/Herrington 2015). Es ist somit nicht nachgewiesen, dass Führungskräfte den Erfolg von Bildungseinrichtungen ursächlich beeinflussen. Dennoch kann angenommen werden, dass die Führungsebene vermittelt über ihren Einfluss auf soziale Effizienzkriterien (Zufriedenheit, Motivation und Gesundheit des Personals) und die Qualität des von der jeweiligen Organisation bereitgestellten Bildungsangebots (z. B. Betreuung, Förderung, Unterricht, Lehre) die Ergebnisse (z. B. Lernzuwächse, Zertifikaterwerb) für die Empfängerinnen und Empfänger der Bildungsmaßnahme beeinflusst (vgl. Liebowitz/Porter 2019). Diese Zusammenhänge sind in Abbildung 4 dargestellt.

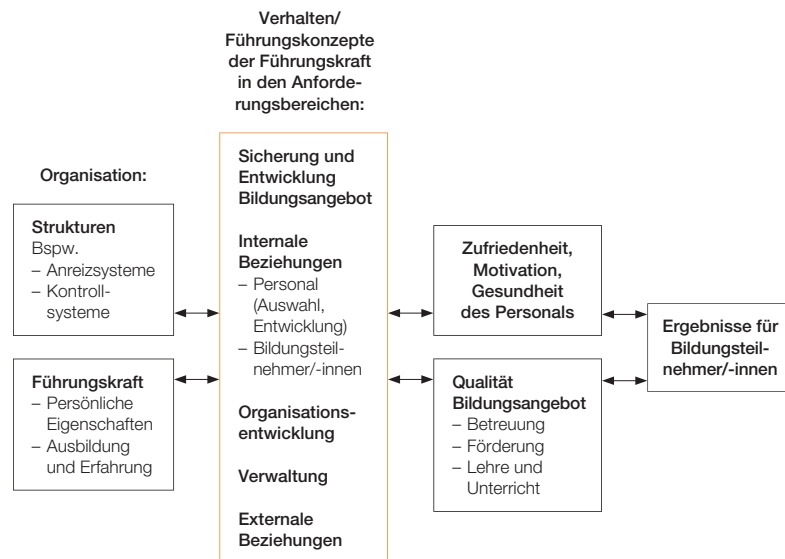


Abbildung 4: Zusammenhänge zwischen der Qualität der Führung einer Bildungseinrichtung und den Ergebnissen für die Empfänger/-innen der Bildungsmaßnahme (eigene Darstellung in Anlehnung an Liebowitz/Porter 2019)

1.4.2 Führung durch Menschen und Strukturen

Die Aufgaben von Führungskräften bestehen in verschiedenen Funktionen: Sie planen, organisieren, koordinieren, weisen an und kontrollieren (vgl. Rosenstiel/Kaschube 2014). In Bildungsinstitutionen tun sie dies in verschiedenen Anforderungs- und Tätigkeitsfeldern (siehe Abbildung 4): bei der Sicherung und Entwicklung des Bildungsangebots (z. B. Betreuung, Unterricht, Lehre), bei der Förderung der internalen Beziehungen (z. B. Personal, Empfängerinnen und Empfänger der Bildungsmaßnahme), bei der Organisationsentwicklung (z. B. interne und externe Evaluation, Organisation an Wandlungsprozesse anpassen), in der Verwaltung (z. B. finanzielle Planung, Rechenschaftslegung) und der Gestaltung externaler Beziehungen (z. B. Stakeholder außerhalb der Organisation, Öffentlichkeitsarbeit).

In all diesen Feldern führt die Führungskraft auf zweierlei Weise: durch die Gestaltung von Strukturen („Führung durch Strukturen“) und durch soziale Interaktionen mit den Geführten („Führung durch Menschen“; vgl. Rosenstiel 2009). Führung durch Strukturen erfolgt indirekt, indem die Aktivitäten oder Handlungsspielräume der Geführten gebahnt und gelenkt werden. Strukturelle Führungselemente sind beispielsweise Anreizsysteme (leistungsabhängige Bezahlung, Aufstiegsmöglichkeiten etc.), Organigramme, Stellenbeschreibungen, Personalentwicklungsprogramme, Kontrollsysteme, Beurteilungsverfahren oder Weisungen und Vorschriften zu Prozeduren und Abläufen. Führung durch Menschen erfolgt direkt und bedeutet, dass die Führungskraft die Mitarbeitenden face to face oder in medial vermittelten Interaktionen beeinflusst. Bedeutsam ist hierbei das für die Mitarbeitenden beobachtbare Verhalten der Führungskraft, vor allem verbale und nonverbale Kommunikation. Verhalten und Kommunikation der Führungskraft können auf die Entwicklung von Visionen bezogen sein, auf Planung, Koordination und Kooperation in arbeitsteiligen Prozessen, auf das Setzen und Vereinbaren von Zielen, auf die Vergabe von Aufgaben, auf die Überwachung der Aufgabenbearbeitung oder das Geben von Feedback (vgl. Comelli/Rosenstiel/Nerdinger 2014).

Die Frage, wie Führung durch Menschen gestaltet sein muss, um erfolgreich zu sein, ist unabhängig davon, ob die Organisation eine Bildungseinrichtung oder aber eine Einrichtung im Bereich von Wirtschaft, Kultur oder Wissenschaft ist. Betrachtet man indessen die Führung durch Strukturen und damit die Werkzeuge, die Menschen für ihre Führungsaufgabe nutzen können, so zeigt sich, dass sich diese zwischen Bildungseinrichtungen und Einrichtungen in anderen Bereichen in verschiedener Hinsicht voneinander unterscheiden.

Führungskräfte in Bildungseinrichtungen in Deutschland verfügen über weniger strukturelle Werkzeuge für ihre Führungsaufgabe als Führungskräfte in anderen Ländern und in anderen Einrichtungen (vgl. vbw 2010). Sofern Bildungseinrichtungen Teil des Öffentlichen Dienstes sind, sind die Möglichkeiten, über finanzielle Anreizsysteme und über die Auswahl von Personal zu führen, stark eingeschränkt. Im Hochschulwesen sind in den vergangenen Dekaden Elemente leistungsabhängiger Bezahlung eingeführt worden. Insgesamt sind jedoch die Unterschiede in der Bezahlung in Abhängigkeit vom nachgewiesenen Erfolg der beruflichen Tätigkeit im Vergleich zu anderen Ländern sehr gering. Die Übernahme von Führungsaufgaben – wie z. B. einer Schulleitungsfunktion – ist in Deutschland zudem nur mit einer geringfügigen Höherdotierung der Bezüge verbunden (vgl. Tulowitzki 2015; Wang/Frederick 2018). Auch die Möglichkeiten, auf die Auswahl und Beförderung des Personals Einfluss zu nehmen, sind sehr eingeschränkt. Führungskräfte im öffentlichen Bildungswesen in Deutschland haben damit weniger Möglichkeiten, über Strukturen zu führen, als dies für pädagogische Führungskräfte in anderen Ländern gilt (vgl. z. B. Tulowitzki 2015). Für Führungskräfte in deutschen Bildungseinrichtungen bedeutet dies, dass sie vor allem durch ihr Verhalten in sozialen Interaktionen die Mitarbeitenden dazu motivieren und veranlassen müssen, zur Erreichung der Ziele der Organisation beizutragen.

1.4.3 Motivierung durch Führung

Was können Führungskräfte tun, um die Mitarbeitenden für die Ziele der Organisation zu engagieren? Maßgeblich ist, dass günstige Formen der Motivation bei den Mitarbeitenden gestärkt werden. In beruflichen Tätigkeiten mit komplexen Anforderungen, wie sie von pädagogischem oder wissenschaftlichem Personal in Bildungseinrichtungen ausgeübt werden, wird Leistung stärker durch intrinsische als durch extrinsische Formen der Motivation begünstigt. Intrinsisch motivierte Mitarbeitende fühlen sich durch Spaß und Freude bei ihrer beruflichen Tätigkeit und dadurch angetrieben, dass sie die Tätigkeit als Teil ihrer Identität, also ihrer Definition, wer oder wie sie selbst sind, erleben. Extrinsisch motivierte Mitarbeitende arbeiten hingegen für die monetäre Kompensation oder die soziale Anerkennung, die sie für ihre Tätigkeit erhalten (vgl. Ryan/Deci 2000). Ringelhan u. a. (2013) fanden beispielsweise in einer Befragung von fast 1.000 an Universitäten tätigen jungen Forscherinnen und Forschern, dass intrinsische Formen der Motivation, nicht aber extrinsische, mit höherer Job-Zufriedenheit einhergehen und eine höhere Job-Zufriedenheit ihrerseits mit höherem beruf-

lichen Erfolg (Selbsteinschätzung, wie gut man gemessen an anderen Forschenden ist).

Voraussetzung für motiviertes Verhalten ist, dass für die Mitarbeitenden die Ziele bekannt sind, zu deren Erreichung sie beitragen sollen. Dies ermöglicht den Mitarbeitenden, ihr Verhalten selbst zu steuern. Dies bedeutet, sie können ohne stete Anweisung und Kontrolle durch die Führungskraft arbeiten und selbst überprüfen, durch welche Verhaltensweisen sie sich dem Ziel annähern. Comelli, Rosenstiel und Nerdinger (2014) formulieren die Randbedingungen dafür, dass von der Führungskraft benannte Ziele tatsächlich eine solche motivierende Wirkung haben. Sie sollten präzise und eindeutig formuliert sein, es sollte messbar sein, ob man sich dem Ziel angenähert beziehungsweise es erreicht hat, Ziele sollen wichtig sein, sich untereinander nicht widersprechen, Ziele sollen repräsentativ für die Gesamtaufgabe sein, also alle Aspekte reflektieren, die zu erledigen sind, sie sollen herausfordernd, aber erreichbar sein, sollen glaubhaft sein, als verbindlich akzeptiert werden können, sie sollten positiv formuliert sein und nicht zu detailliert beschrieben werden.

Weiter sollten Ziele stets so kommuniziert werden, dass sie von den Mitarbeitenden als Lernziele statt als Leistungsziele verstanden werden. Lernziele lösen das Bestreben aus, die eigenen Fähigkeiten weiterzuentwickeln, wohingegen Leistungsziele darauf gerichtet sind, von der Führungskraft belohnt oder anerkannt zu werden. Während Lernziele intrinsische Formen der Motivation und angesichts von Misserfolgen eine noch gesteigerte Motivation begünstigen, führen Leistungsziele zu extrinsisch motiviertem Verhalten und dazu, dass Mitarbeitende auf Misserfolge mit Resignation reagieren und versuchen, sie vor der Führungskraft zu verbergen (vgl. Dweck 1986).

Außerdem sollte die Vereinbarung eines Zieles stets damit verbunden werden, dass es ein Feedback betreffend die Zielerreichung gibt. Die Bedeutsamkeit von qualitativ hochwertigem Feedback für Lernen und Leistung ist metaanalytisch gut belegt (vgl. z. B. Casey/McWilliam 2011; Evans 2013; Hattie 2009, 2015). Feedback ist eine Mitteilung an eine Person, die darüber informiert, wie ihre Leistung oder ihr Verhalten von anderen wahrgenommen werden. Durch Feedback sollen Diskrepanzen zwischen der aktuellen Leistung oder dem aktuellen Verhalten und einer Zielgröße reduziert werden, gleichzeitig aber eine gute Beziehung zwischen Führungskraft und Mitarbeitendem bewahrt oder gestärkt werden.

Die Führungskraft kann Lernziele (statt Leistungsziele) fördern und Feedback wirksam gestalten, indem sie jeder beziehungsweise jedem Mitarbeitenden stetig Antworten auf die folgenden drei Fragen gibt: a) was ist das Ziel (sogenanntes Feed-up), b) wo stehe ich jetzt (sogenanntes Feed-back), und c) wie komme ich zum (nächsten) Ziel (sogenanntes Feed-forward; vgl. Hattie/Timperley 2007).

Zu a): Das Ziel muss dabei klar formuliert werden, und zwar mit Betonung von Lernen und Entwicklung der beziehungsweise des Mitarbeitenden (z. B. Chance, eine bestimmte Kompetenz zu entwickeln). Das Ziel muss herausfordernd, aber realistisch sein.

Zu b): Die Führungskraft gibt eine Leistungsrückmeldung auf der Grundlage einer kriterialen statt einer sozialen Bezugsnorm. Dies bedeutet, die Rückmeldung und Bewertung zum gegenwärtigen Stand der Zielerreichung erfolgt unter Bezugnahme auf aufgabenhäufige Kriterien, die der zu beurteilenden Person auch bekannt sind. Auf den sozialen Vergleich mit anderen Mitarbeitenden bezogene Rückmeldungen sollten hingegen vermieden werden. Das Feedback soll sich nicht nur auf die jeweilige Aufgabe beziehen, sondern auch auf den Lern- und Entwicklungsprozess der Person. Feedback sollte möglichst konkret und in Verhalten umsetzbar sein und zeitnah zum Handlungsablauf erfolgen, ohne diesen aber zu stören oder zu unterbrechen.

Zu c): Feedbackgespräche sollten immer mit einem Feed-forward verbunden werden. Hier geht es darum, die Schritte auf dem Weg zum (nächsten) Ziel zu bestimmen. Idealerweise wird dieses (nächste) Ziel von den Mitarbeitenden selbst entwickelt und nicht als Anweisung von der Führungskraft gegeben. Auch sollte Feed-forward nicht darin bestehen, dass einfach nur neue Aufgaben derselben Art gegeben werden: Vielmehr sollte die Entwicklung der beziehungsweise des Mitarbeitenden ein Ziel für die Führungskraft sein.

Zusammengefasst können Führungskräfte günstige Formen der Motivation bei den Mitarbeitenden fördern, wenn sie Lernziele statt Leistungsziele implementieren und das jeweils aktuelle Ziel der Organisation, den Stand der Mitarbeitenden in Bezug auf die Zielerreichung und Schritte auf dem Weg zum (nächsten) Ziel kommunizieren. Dazu benötigen Führungskräfte selbst eine klare Vorstellung bezüglich des Ziels, sie müssen begründete Annahmen darüber haben, wie das Ziel erreicht werden kann, und sie müssen über objektive und zuverlässige Beobachtungen der Mitarbeitenden verfügen, um ihnen angemessenes Feedback geben zu können (vgl. Hattie/Timperley 2007; Kunter/Trautwein 2013).

1.4.4 Unterschiede zwischen Führungskräften: Eigenschaftskonzepte und klassische Führungsstilkonzepte

In dem Versuch zu erklären, was Menschen, die zur Führungskraft werden, von anderen unterscheidet oder warum Führungskräfte unterschiedlich erfolgreich sind, hat sich die Forschung in der ersten Hälfte des vergangenen Jahrhunderts darauf konzentriert, die Persönlichkeitseigenschaften zu identifizieren, die effektive Führungskräfte auszeichnen. Diesem eigenschaftsorientierten Ansatz ist die Annahme implizit, dass bestimmte Personen aufgrund ihrer (angeborenen) relativ zeit- und situationsübergreifend stabilen Merkmale besonders für die Übernahme von Führungsaufgaben geeignet seien. Insbesondere Intelligenz und Charisma – nämlich die außergewöhnliche Qualität einer Persönlichkeit, aufgrund derer andere Menschen sich von ihr angezogen fühlen und sich für sie begeistern – wurden als potentielle Erklärungen für Führungserfolg untersucht. In einer Metaanalyse über mehr als 150 Studien zum Thema zeigte sich für Intelligenz nur ein geringer bis mittelstarker Zusammenhang (korrigierte Korrelation $\rho = .27$) mit Führungserfolg (vgl. Judge/Colbert/Ilies 2004). Studien zum Charisma von Führungspersonen zeigen, dass ein mittleres Ausmaß an Charisma am stärksten mit Führungserfolg zusammenhängt (vgl. Vergauwe u. a. 2018) – dieser Befund ist jedoch aufgrund des eher fragwürdigen Konstrukts des Charismas nicht eindeutig interpretierbar (vgl. Nerdinger 2019).

Andere Studien haben Zusammenhänge zwischen Führungserfolg und den Big Five als den fünf zentralen Merkmalen zur Beschreibung der Persönlichkeit und von Unterschieden in der Persönlichkeit verschiedener Personen untersucht (z. B. Langford/Dougall/Parkes 2017). In einer Metaanalyse über 73 Studien hinweg fanden Judge u. a. (2002), dass Extraversion und Offenheit für Erfahrung (für beide korrigierte Korrelation $\rho = .24$) die stärksten Zusammenhänge zu Führungseffektivität aufwiesen, gefolgt von einem negativen Zusammenhang mit Neurotizismus ($\rho = -.22$) und von positiven Zusammenhängen mit Verträglichkeit ($\rho = .21$) und Gewissenhaftigkeit ($\rho = .16$). Für 90 Prozent der insgesamt 222 in den Studien untersuchten Korrelationen fanden Judge u. a. (2002) Zusammenhänge, die von null verschieden waren.

Versuche, Führungserfolg aus Persönlichkeitseigenschaften vorherzusagen, wurden schon in der Mitte des vergangenen Jahrhunderts beginnend durch einen anderen Forschungsansatz ergänzt, in dem Führung stärker aus dem Blickwinkel der Gruppenführung und des Verhaltens (statt der Eigenschaften) der Führungsperson untersucht wurde (vgl. Stogdill 1948). Mit Führungsverhalten, Führungskonzepten oder Führungsstilen werden dabei zeitlich und situa-

tionsübergreifend relativ stabile Verhaltensmuster der Führungskraft beschrieben und in verschiedene Typen differenziert. Noch andere Ansätze betonen, dass die effektive Führungskraft keinen durchgängig gleichbleibenden Führungsstil zeigt, sondern ihr Verhalten an die Erfordernisse und Merkmale der jeweiligen Situation und des beziehungsweise der jeweiligen Mitarbeitenden anpassen muss. So werden beispielsweise in der Path-Goal-Theory verschiedene Führungsverhaltensweisen differenziert, die in Abhängigkeit von der Art der Arbeitsaufgabe, der Erfahrung, Kompetenz und den Erwartungen der beziehungsweise des Mitarbeitenden unterschiedlich effektiv sind, nämlich in dem Maße, wie sie den Mitarbeitenden Wege aufzeigen (Path), wie die Ziele zu erreichen sind (Goal), und dabei Defizite ausgleichen und Hindernisse aus dem Weg räumen (vgl. House 1971, 1996).

In der Forschung ist eine unüberschaubar große Zahl von Dimensionen des Führungsverhaltens, von Führungskonzepten oder Führungsstilen unterschieden worden (vgl. Felfe 2015), für die aber nur teilweise nachgewiesen ist, dass sie tatsächlich einen inkrementellen Wert bei der Vorhersage der Erreichung der Ziele einer Organisation (und damit von Führungserfolg) haben (vgl. Nerdinger 2019). Entsprechend werden hier zunächst nur konzeptuell gut etablierte und in empirischen Studien häufig genutzte Konzepte dargestellt.

Einen Klassiker der Führungsstilforschung stellt die Arbeit von Lewin, Lippitt und White (1939) dar. Sie unterschieden zwischen einem demokratischen, einem autoritären und einem Laisser-faire-Führungsstil. Autoritäre Führer erwarten Gehorsam gegenüber ihren Anweisungen, wobei diese Anweisungen nicht sachlogisch begründet, sondern durch Verweis auf die eigene Autorität legitimiert werden. Die zu Führenden entwickeln also ein Verhalten, mit dem sie Bestrafungen umgehen können; nicht aber entwickeln oder verfolgen sie eigene – der Erreichung kollektiver Ziele der Organisation dienende – Ziele. Sobald die Kontrolle durch die Führungsperson erfolgt, lässt ihre Arbeitsmotivation nach. Führungskräfte, die demokratisch führen, handeln im Unterschied dazu nach für die Mitarbeitenden klar erkennbaren Regeln, entwickeln gemeinsam mit ihnen Ziele oder erläutern ihnen deren Sinnhaftigkeit, beziehen die Mitarbeitenden in wichtige Entscheidungen mit ein und geben sachbezogenes Feedback in Bezug auf die Zielerreichung. Der Laisser-faire-Führungsstil bedeutet schließlich, dass die Führungskraft kaum Einfluss nimmt. Weder kommuniziert sie Erwartungen gegenüber den Mitarbeitenden noch reagiert sie auf deren Bedürfnisse oder Wünsche.

Ein weiterer paradigmatischer Ansatz aus der frühen Führungsstil-Forschung stammt von Stogdill (1974), der die Unterscheidung zwischen Mitarbeitenden- und Aufgabenorientierung (englisch: Consideration vs. Initiating Structure) eingeführt hat. Aufgabenorientierte Führungskräfte zeigen vor allem die Erledigung der Arbeitsaufgaben und die Erreichung der Ziele der Organisation unterstützende Verhaltensweisen, z. B. indem sie klare Verantwortlichkeiten zuweisen und Leistungsziele vereinbaren. Mitarbeitendenorientierte Führungskräfte zeigen hingegen vor allem Verhaltensweisen, die dem Wohlbefinden und Vertrauen der Mitarbeitenden dienen. So bekunden sie Interesse an den persönlichen Belangen der Mitarbeitenden und zeigen Verständnis für ihre Wünsche. Die Ausprägungen, die eine Führungskraft auf beiden Dimensionen zeigt, sind unabhängig voneinander. Dies bedeutet, während manche Führungskräfte hohe oder niedrige Ausprägungen auf beiden Dimensionen haben, ist bei anderen eine Dimension stärker als die andere ausgeprägt (vgl. Mouton/Blake 1964). In einer Metaanalyse fanden Judge, Piccolo und Ilies (2004) für Mitarbeitendenorientierung der Führungskraft einen stärkeren Zusammenhang zu sozialen Führungserfolgskriterien (Zufriedenheit der Mitarbeitenden mit der Führungskraft: mittlere korrigierte Korrelation $\rho = .78$, Zufriedenheit mit dem Job: $\rho = .46$) als zu in Form von Leistungen der Gruppe oder Organisation gemessenem Führungserfolg ($\rho = .22$ beziehungsweise $\rho = .33$), während umgekehrt Aufgabenorientierung der Führungskraft etwas stärker mit leistungsbezogenem Führungserfolg ($\rho = .30$) als mit den sozialen Führungserfolgskriterien zusammenhing ($\rho = .28$).

1.4.5 Transformationale, transaktionale und instruktionale Führungskonzepte in Bildungsorganisationen

In den letzten drei Dekaden sind neue konzeptuelle Modelle von Führung entstanden, die sich explizit auf Führungsaufgaben von Leitungen von Bildungsorganisationen und auf die Frage beziehen, durch welche Art der Führung verbesserte Bildungsergebnisse erzielt werden können (vgl. z. B. Hallinger 2003, Hendricks/Scheerens 2013). Empirisch sind vor allem der transformationale und der instruktionale Führungsstil untersucht worden (vgl. Anderson 2017; Gumus u. a. 2018).

Transaktionale Führung. Transaktionale Führung wird typischerweise in Abgrenzung von transformationaler Führung definiert (vgl. Bass 1997; Burns 1978). Bei transaktionaler Führung lässt sich die Führungskraft von zwei Prinzipien leiten: kontingente Belohnung (contingent reward) und Führen nach dem Aus-

nahmeprinzip („management by exception“). Kontingente Belohnung bedeutet, dass die Führungskraft Ziele festlegt und Mitarbeitende, die sie erreichen, belohnt. Dies bedeutet, im Austausch für ihre Arbeitsleistung erhalten die Mitarbeitenden monetäre Zuwendungen, Aufstiegschancen usw. (Beispielitem: Die Führungskraft „(...) weist mich darauf hin, was ich erhalten werde, wenn ich die Anforderungen erfülle“; vgl. Rosenstiel 2014, S. 24). Führen nach dem Ausnahmeprinzip bedeutet, dass die Mitarbeitenden selbstständig an der Zielerreichung arbeiten und die Führungskraft nur dann eingreift, wenn zu stark von der Einhaltung der Leistungserwartungen abgewichen wird oder wenn nicht erwartete Ereignisse eintreten (Beispielitem: Die Führungskraft „(...) vermeidet Eingriffe, außer wenn ich gestellte Ziele nicht erreiche“; vgl. Rosenstiel 2014, S. 24). Transaktionale Führung ist also wenig darauf ausgerichtet, bei den Mitarbeitenden Eigeninitiative und Verantwortungsbewusstsein zu fördern.

Transformationale Führung. Im Unterschied dazu unterstützt transformationale Führung die stetige Weiterentwicklung der Organisation, indem sie die Einstellungen, Wünsche und Ziele der Mitarbeitenden auf eine Weise zu transformieren versucht, dass sie mit denen der Organisation übereinstimmen. Dadurch kann die Führungskraft Mitarbeitende veranlassen, sogar mehr zu leisten, als von ihnen gefordert wird. Genauer erreicht die Führungskraft dies durch die Berücksichtigung der folgenden vier Prinzipien:

- idealisierter Einfluss: Die Führungskraft vermittelt und lebt selbst bestimmte Werte und Ziele, wodurch sie für die Mitarbeitenden zu einem Vorbild wird, dem sie Vertrauen, Respekt und Loyalität entgegenbringen (auch Charisma genannt; alle Beispielitems aus der deutschen Übersetzung des MLQ-Fragebogens zur Erfassung transformationaler Führung, vgl. Felfe 2006, S. 65: „Die Führungskraft macht mich stolz darauf, mit ihr zu tun zu haben“; „(...) macht klar, wie wichtig es ist, sich 100-prozentig für eine Sache einzusetzen.“),
- inspirierende Motivation: Die Führungskraft inspiriert die Geführten durch eine starke Vision von der Zukunft „(...) spricht mit Begeisterung über das, was erreicht werden soll.“),
- individuelle Behandlung: Die Führungskraft nimmt die Geführten in ihren individuellen Bedürfnissen wahr und fördert sie individuell („(...) erkennt meine individuellen Bedürfnisse, Fähigkeiten und Ziele.“),
- intellektuelle Stimulation: Die Führungskraft ermutigt die Mitarbeitenden zu Innovation und Kreativität, indem sie Bestehendes in Frage stellt und kalkulierte Risiken eingeht („(...) schlägt neue Wege vor, wie Aufgaben/Aufträge bearbeitet werden können.“).

Während eine unüberschaubar große Zahl von Studien existiert, in denen Mitarbeitende ihre Führungskräfte auf diesen Dimensionen transformationalen Führungsverhaltens eingeschätzt haben und diese Einschätzungen mit Maßen von Führungserfolg in Beziehung gesetzt wurden, liegt unseres Wissens keine Forschung vor, die Zusammenhänge zwischen dem Führungskonzept der Führungskraft und ihren konkreten strukturellen Maßnahmen oder auf Mitarbeiterführung bezogene Aktivitäten beschreiben würde. Beobachtungs- oder Interviewstudien wären erforderlich, um zu erfahren, wie die vier Prinzipien von transformational Führenden z. B. in die Förderung von Kooperation, in das Feedbackgeben, die Motivierung von Mitarbeitenden, die Koordination und Überwachung von Prozessen und Abläufen umgesetzt werden (vgl. auch Harazd/van Ophuysen 2011). Ohne dass also entsprechende empirische Belege vorliegen würden, leiten Wegge und Rosenstiel (2019, zitiert nach S. 343) die folgenden Handlungsweisen als typisch für transformational führende Führungskräfte theoretisch her:

- Explikation einer positiven Vision beziehungsweise Mission mit klarem Hinweis auf die Vergangenheit und Zukunft der Gruppe (Organisation),
- Verknüpfung der Vision beziehungsweise Mission mit positiven, grundlegenden Werten,
- herausfordernde Erwartungen formulieren und kollektives Selbstvertrauen fördern,
- das eigene Selbstvertrauen immer wieder deutlich machen,
- Rollenmodell und Symbol sein, z. B. indem man das gewünschte Verhalten vorlebt und eigene Opfer bringt,
- Vertrauen und Respekt gegenüber den Mitarbeitern zeigen,
- den Wert der Mitarbeiter betonen und persönliche Bindungen suchen,
- die Emotionen der Mitarbeiter wahrnehmen, ernst nehmen und zum Wohle der Mission anregen (die eigenen Emotionen kontrollieren),
- die zur Mission passenden Motivdispositionen der Mitarbeiter anregen, z. B. durch herausfordernde Ziele, Freundschaftsangebote oder die Beschwörung einer Gefahr,
- den intrinsischen Wert des eigenen Handelns betonen.

In einer Metaanalyse über 56 Studien fanden Sturm u. a. (2011), dass stärkere Ausprägungen auf den vier Prinzipien transformationaler Führung positiv mit verschiedenen Indikatoren von Führungserfolg zusammenhingen (insgesamt $\rho = .35$). Dies galt aber auch für transaktionale Führung, wenn auch nur in schwächerem Ausmaß ($\rho = .29$). Interessant ist, dass diese Zusammenhänge sehr viel deutlicher wurden, wenn ausschließlich soziale Effizienzkriterien als Maße für

Führungserfolg herangezogen wurden. Wurde Führungserfolg über Zufriedenheitsurteile, Motivation und Ähnliches der Mitarbeitenden gemessen, so waren die Zusammenhänge zur transformationalen ($\rho = .42$) und transaktionalen Führung ($\rho = .37$) moderat stark, hingegen waren sie nur sehr schwach, wenn objektive Erfolgskriterien (z. B. Verkaufszahlen, Absentismus) mit den Angaben zum Führungsverhalten korreliert wurden ($\rho = .04$ beziehungsweise $\rho = .07$). Zusammengefasst sprechen diese Befunde dafür, dass transformationale Führung besonders stark mit verschiedenen Kriterien von Führungserfolg zusammenhängt, aber auch transaktionale Führung – und hier, wie eine Analyse einzelner Subskalen bei Sturm u. a. (2011) ergab, insbesondere kontingente Belohnung – mit der Zufriedenheit der Mitarbeitenden und objektiven Führungserfolgskriterien korreliert.

Die Frage, ob transformationale Führung sich auch in Bildungseinrichtungen günstig auf die Mitarbeitenden und die Empfängerinnen und Empfänger der Bildungsmaßnahme auswirkt, ist ebenfalls Gegenstand verschiedener Literaturreviews und Metaanalysen gewesen. Mit Abstand am häufigsten ist hierbei die Führung von Schulen – als einer Institution im Bildungssektor – untersucht worden und hier vor allem der Einfluss transformationalen Führungsverhaltens der Schulleitung auf Zufriedenheit und Wohlbefinden von Lehrkräften (für einen Überblick vgl. Cansoy 2019) und die Leistungen von Schülerinnen und Schülern (vgl. z. B. Chin 2007; Karadağ u. a. 2015; Robinson/Lloyd/Rowe 2008). Cansoy (2019) findet in seinem Review relevanter Studien, dass transformationales Führungsverhalten ein sehr robuster Prädiktor der Job-Zufriedenheit von Lehrkräften ist. Dies war auch das Ergebnis der Metaanalysen von Aydin, Sarier und Uysal (2013) und von Cogaltay, Yalcin und Karadağ (2016), die Zusammenhänge zwischen transformationalem Führungsstil und Lehrkraftzufriedenheit untersuchten. Leithwood und Sun (2012) fanden in einer Metaanalyse über unveröffentlichte Studien, dass transformationale Führung moderat starke Effekte auf die psychologische Situation der Lehrkräfte und kleine Effekte auf die Leistungen der Schülerinnen und Schüler hatte. In ihrer Metaanalyse über 57 Studien zum Zusammenhang zwischen verschiedenen Führungskonzepten und Leistungen von Schülerinnen und Schülern fanden Karadağ u. a. (2015) besonders umfassende Effekte für den transformationalen Stil.

Obwohl es sich hierbei nicht um eine metaanalytische Untersuchung handelt, sei ergänzend die Studie von Harazd und van Ophuysen (2011) erwähnt, da sie Daten aus Schulen in Deutschland genutzt hat. In einer Stichprobe von 124 Schulleitungen und ihren 2.373 Lehrkräften fanden die Autorinnen, dass transforma-

tionales Führungsverhalten – eingeschätzt von den Lehrkräften – extrem hoch mit der Zufriedenheit der Lehrkräfte mit der Führung korreliert war ($r = .80^{**}$). Deutliche positive Zusammenhänge zeigten sich auch zur Arbeitszufriedenheit ($r = .50$), zum Wohlbefinden ($r = .32$) und negative Zusammenhänge mit Burn-out ($r = -.16$) und krankheitsbedingten Fehltagen ($r = -.06$). Alle Zusammenhänge zeigten sich in gleicher Richtung, aber schwächer ausgeprägt, auch für transaktionales Führungsverhalten, das insgesamt den Schulleitungen von den Lehrkräften aber in geringerem Ausmaß attestiert wurde als transformationales Führungsverhalten.

Instruktionale Führung und vergleichende Untersuchungen zu unterschiedlichen Führungskonzepten. Das zweite spezifisch im Kontext von Bildungsinstitutionen häufig untersuchte Führungskonzept ist die sogenannte instruktionale Führung. Instruktionale Führungskonzepte haben sich in den 1970er und 1980er Jahren in den USA aus der Beobachtung heraus entwickelt, dass Schulen trotz vergleichbarer Schülerschaft und ähnlicher Bedingungen unterschiedlich erfolgreich waren – z. B. auch entgegen aller Widrigkeiten gute Leistungsergebnisse hervorbrachten (vgl. Edmonds 1979). Den erfolgreichen Schulen wurde dann eine instruktionale Führung attestiert, die sich dadurch auszeichnet, dass sie auf das Curriculum, die Herstellung eines störungsfreien Lernklimas, die Entwicklung einer positiven akademischen Lernkultur, die Entwicklung hoher Erwartungen der Lernenden gegenüber den Lehrenden und der Lehrenden gegenüber den Lernenden sowie die Herstellung klarer Unterrichtsziele ausgerichtet ist (vgl. z. B. Hallinger 2003).

In der frühen Schuleffektivitätsforschung wurde die Schulleitung als die entscheidende Größe bei der Erzeugung positiver Effekte auf Curriculum und Lernkultur gesehen (vgl. z. B. Hallinger/Murphy 1985). Erst mit der Herausbildung des Konzeptes der transformationalen Führung wurde geklärt, dass die Schulleitung nicht direkt für Unterrichtqualität verantwortlich ist, sondern eine Schulkultur schaffen soll, die den Lehrkräften Kooperation, partizipative Entscheidungsfindung und eine starke Identifikation mit der Schule ermöglicht, was seinerseits günstige Auswirkungen auf deren Unterrichtshandeln hat (vgl. Hendricks/Scheerens 2013).

Empirisch zeigt sich in metaanalytischen Studien, in denen gleichzeitig die Auswirkungen verschiedener Führungsstile von Schulleitungen auf Leistungen von Schülerinnen und Schülern untersucht wurden, dass sowohl der transformationale als auch der instruktionale Stil besonders starke positive Effekte haben

(für einen Überblick siehe Hendricks/Scheerens 2013), im Vergleich aber der instruktionale Stil noch wirkungsvoller ist als der transformationale (vgl. z. B. Robinson/Lloyd/Rowe 2008; Shatzer u. a. 2014). Möglicherweise würden jedoch Studien, in denen soziale Effizienzkriterien statt Leistungen der Schülerinnen und Schüler als Ergebnisvariable gewählt werden, vergleichsweise stärkere Effekte transformationaler als instruktionaler Führung nachweisen. Denn es ist denkbar, dass transformationale Führung in besonderem Maße der Aufgabe gerecht werden kann, der sich Bildungseinrichtungen in den vergangenen Dekaden gegenübersehen: der permanenten Transformation der Organisation; verbunden mit der Anforderung an die Führungskraft, die Mitarbeitenden zu Innovation, Kreativität und Organisationsentwicklung zu motivieren und anzuleiten (vgl. Adams/Muthiah 2020; Brauckmann/Schwarz 2014).

Zusammenfassend liegt empirische Evidenz für positive Zusammenhänge zwischen transaktionalem, insbesondere aber transformationalem und instruktionalem Führungsstil auf der einen Seite und verschiedenen Effizienzkriterien von Bildungseinrichtungen auf der anderen Seite vor. Eine prinzipielle Überlegenheit eines Stils gegenüber anderen lässt sich jedoch aus der Empirie nicht ableiten. Vielmehr sind der transformative und der instruktionale Führungsstil als für Bildungsinstitutionen besonders geeignet zu bezeichnen, da sie – konzeptuell betrachtet – mit einem starken Kollegialitätsprinzip, einer starken Feedbackkultur und mit der Kommunikation klarer auf Curriculum und Lernkulturbezogener Ziele zusammenhängen.

1.4.6 Über welche Mechanismen wirkt sich Führungsverhalten auf die Mitarbeitenden aus?

Angesichts der unüberschaubar großen Zahl von Studien zum Zusammenhang zwischen Führung und Leistung der Mitarbeitenden haben Gottfredson und Aguinis (2017) eine Metaanalyse über 35 Metaanalysen, in die insgesamt 3.327 Einzelstudien eingegangen waren, durchgeführt. Egal ob Mitarbeitendenorientierung, Aufgabenorientierung, kontingente Belohnung (als Teil transaktionalen Führungsverhaltens) oder transformationales Führungsverhalten untersucht wurden, zeigte sich konsistent, dass die Qualität der persönlichen Beziehung zwischen Führungskraft und Geführtem als vermittelnder Mechanismus fungierte.

Diese Beziehungsqualität wird durch die Leader-Member-Exchange-Theorie (vgl. Graen/Cashman 1975) beschrieben. Zentral ist hier die Annahme, dass nicht das Verhalten der Führungskraft gegenüber der Gruppe der Mitarbeiten-

den, sondern die Qualität der dyadischen Beziehungen, die sie mit jedem einzelnen Mitarbeitenden unterhält, maßgeblich für Führungserfolg ist. Effektive Führung wird also vor allem über die dyadischen Beziehungen zwischen Führungskraft und einzelnen Mitarbeitenden realisiert. Diese Sichtweise trägt auch der Tatsache Rechnung, dass Führung stets ein Interaktionsprozess ist, also zwischen Führungskraft und verschiedenen Mitarbeitenden ganz unterschiedlich aussehen kann (vgl. Rosenstiel/Kaschube 2014). Erfolgreiche Führung setzt in dieser Perspektive voraus, dass die Führungskraft jeder beziehungsweise jedem Mitarbeitenden die Möglichkeit eröffnet, eine qualitativ hochwertige Beziehung zu ihr beziehungsweise ihm einzugehen, und dass die Führungskraft möglichst viele positive dyadische Beziehungen unterhält. Eine qualitativ hochwertige dyadische Beziehung beruht auf Respekt, Vertrauen und beidseitigem Commitment (vgl. Frey 2016). Die dyadischen Beziehungen beruhen jeweils auf Austauschprozessen: Die Führungskraft gewährt Information, Unterstützung und Aufmerksamkeit, während umgekehrt die geführte Person Loyalität und Engagement für die Aufgabe einbringt (für einen Überblick über Skalen zur Messung des Konstrukts und empirische Befunde siehe Martin u. a. 2010). Die Meta-Metaanalyse von Gottfredson und Aguinis (2017) ergab, dass die Variable „Leader-Member-Exchange“ – sofern sie in die mathematischen Modelle einbezogen wurde – den stärksten Koeffizienten bei der Erklärung des Zusammenhangs zwischen Führungsverhalten und Leistung der Mitarbeitenden bildete, und zwar unabhängig davon, welche Art von Führungsverhalten gemessen worden war.

Weiteren Aufschluss zu der Frage, welche Merkmale der Beziehungen zwischen Führungskraft und Mitarbeitenden bedeutsam für Führungserfolg sind, gibt die Studie von Ng (2017). In einer Metaanalyse über 600 Studien, die Zusammenhänge zwischen transformationaler Führung und Leistungen der Mitarbeitenden (keine Selbstberichtsdaten) untersucht haben, fand Ng Evidenz für fünf vermittelnde Mechanismen: Affekte, Motivation, Identifikation, sozialer Austausch und Gerechtigkeitserleben.

- Der affektive Mechanismus: Positive Emotionen der Führungsperson hängen mit positiven Emotionen der Geführten zusammen, und die Wirkung der positiven Emotionen der Führungsperson auf den Führungserfolg kommt über die positiven Emotionen der Geführten vermittelt zustande.
- Der motivationale Mechanismus: Transformationale Führung verstärkt das Vertrauen der Mitarbeitenden in ihre eigenen Leistungen und damit ihre Selbstwirksamkeit und Motivation, sich anspruchsvolle Ziele zu setzen, die über ihre bisher erzielten Leistungen hinausweisen, sowie Zeit und Anstrengung in die Zielerreichung zu investieren.

- Der identifikatorische Mechanismus: Mitarbeitende identifizieren sich mit der Führungskraft und den von ihr vorgelebten Werten und die verstärkte Identifikation steigert die Motivation, sich anzustrengen.
- Der Sozialer-Austausch-Mechanismus. Transformationale Führung stärkt die Qualität des sozialen Austauschs zwischen Führungskraft und Mitarbeitenden, sie ist eng an Leader-Member-Exchange gebunden.
- Der Gerechtigkeits-Mechanismus: Mit transformationaler Führung wird den Mitarbeitenden signalisiert, dass die Zuweisung von Ressourcen und Gratifikationen und die Verfahren, die zu diesen Zuweisungen führen, fair sind. Dies stärkt ihre Beteiligungsbereitschaft.

Von den von Ng (2017) identifizierten Mechanismen ist wohl der affektive als der bedeutsamste zu bezeichnen, da ein positives Erleben Voraussetzung für die Wirkung sämtlicher anderer Mechanismen ist. Die vier Prinzipien transformationalen Führungsverhaltens sind – mit Ausnahme der intellektuellen Stimulierung – sämtlich auf eine Beeinflussung der Affekte oder Emotionen der Mitarbeitenden ausgerichtet: Durch „idealisierten Einfluss“ erzeugt die Führungskraft bei den Mitarbeitenden Stolz und Respekt, durch „inspirierende Motivation“ erzeugt sie intrinsische Motivation und Enthusiasmus und durch die „individuelle Behandlung“ fühlen sich die Mitarbeitenden wertgeschätzt (vgl. Nerdinger 2019, S. 104). Entsprechend fanden verschiedene Studien, dass transformationale Führung mit positivem emotionalem Erleben der Mitarbeitenden am Arbeitsplatz einhergeht (vgl. Chuang/Judge/Liaw 2012; Liang/Chi 2013). Gleichzeitig fanden andere Studien, dass transformationale Führung mit positivem Emotionsausdruck der Führungsperson einhergeht (vgl. Cheng/Yen/Chen 2012; Chi/Chung/Tsai 2011): Denn Charisma und Inspiration können nur mit dem gleichzeitigen Ausdruck positiver Emotionen glaubwürdig vermittelt werden. Genauer wird angenommen, dass die Führungsperson durch das Zeigen eigener positiver Emotionen (z. B. Gesichtsausdruck, Stimmführung) die Stimmung der Geführten günstig beeinflusst. Denn Menschen neigen dazu, in der Interaktion mit anderen deren Gesichtsausdruck, Körperhaltung, deren Vokalisationen und Bewegungen nachzuahmen (Mimikry) und sich diesbezüglich zu synchronisieren, mit der Folge, dass sich die Stimmungen und Emotionen von miteinander interagierenden Personen aneinander angleichen (mood contagion oder emotion transmission; vgl. Hatfield u. a. 2014). Entsprechend stecken auch Führungspersonen Geführte mit ihren eigenen – positiven oder negativen – Stimmungen und Emotionen an (mood contagion oder emotion transmission). So fanden Bono und Ilies (2006), dass transformationale Führungskräfte bei ihren Mitarbeitenden häufig positive Stimmung erzeugten. Schwarzmüller, Brosi und Welp (2018) fanden, dass der Aus-

druck von Wut oder Ärger durch die Führungskraft auf Seiten der Mitarbeitenden ebenfalls Wut oder Ärger auslöste, was wiederum dazu führte, dass sich die Mitarbeitenden zwar – aus Angst heraus – mehr anstrebten, aber gleichzeitig mehr normabweichende Verhaltensweisen (z. B. negative Gerüchte über die Führungskraft verbreiten) zeigten. Positive Emotionen der Geführten gehen ihrerseits mit höheren Leistungen einher als negative Emotionen, wie verschiedene experimentelle Studien zeigen (vgl. z. B. Volmer 2012; Visse u. a. 2013). Auf der Grundlage eines systematischen Literaturreviews und einer kleinen Metaanalyse schlussfolgern Clarkson u. a. (2020) zusammenfassend, dass ein transformationaler Führungsstil a) einen positiven Emotionsausdruck der Führungsperson begünstigt, b) einen positiven Emotionsausdruck bei den Geführten begünstigt und dass c) die Leistung der Geführten durch positive Stimmung gesteigert wird (und zwar insbesondere dann, wenn Übereinstimmung zwischen dem affektiven Zustand von Führung und Geführten besteht).

Ein Beispiel für die Transmission von Emotionen und die Auswirkungen auf Leistung in einem Bildungssetting wurde in einer Studie von Frenzel u. a. (2018) untersucht. Die Autoren suchten in ihrer Studie Bestätigung für folgende Vermutungen: Lehrkräfte, die gerne unterrichten, zeigen Enthusiasmus – also positive Gefühle, die von den Schülerinnen und Schülern beobachtet werden. Dies führt dazu, dass die Lernenden selbst den Unterricht positiver erleben und sich stärker engagieren. Die Lehrkraft wiederum erlebt das Engagement der Lernenden. Dies hat den Vermutungen der Autoren zufolge wiederum günstige Auswirkungen auf ihr eigenes affektives Erleben des Unterrichts. In Bestätigung dieser Annahmen fanden Frenzel u. a. (2018) einen direkten Zusammenhang zwischen der von Lehrkräften zu Beginn des Schuljahres berichteten Freude beim Unterrichten¹⁰ und der Einschätzung des Enthusiasmus der Lehrkraft durch die Schülerinnen und Schüler (n = 1.643) nach vier Wochen sowie der berichteten Freude im Unterricht durch die Schülerinnen und Schüler zur Schuljahreshälfte. Das Ausmaß an Lernfreude im Unterricht, das die Schülerinnen und Schüler zu Beginn des Schuljahres angegeben hatten, sagte vorher, wie stark sie sich vier Wochen später im Unterricht engagierten, und dieses Engagement seinerseits sagte vorher, wie stark die Lehrkraft zur Schuljahresmitte Freude beim Unterrichten erlebte. Diese Studie belegt reziproke Transmissionen von Emotionen zwischen Führungskraft und Geführten und günstige Auswirkungen auf leistungsnahe Variablen (hier das Engagement der Schülerinnen und Schüler im Unterricht).

¹⁰ Befragt wurden Lehrkräfte von 69 Schulklassen der fünften bis zehnten Jahrgangsstufe.

2 Frühe Bildung

Die Bildungsbeteiligung ist im vorschulischen Bereich so hoch wie noch nie. Dieses gilt im besonderen Maße für den Bereich der unter dreijährigen Kinder. Hier war – vor allem in den westlichen Bundesländern – in den letzten Jahren ein beispielloser Anstieg der Nutzungsraten zu verzeichnen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, S. 86ff.). Gleichzeitig haben sich die Erwartungen an den frühen Bildungsbereich stark erhöht. Galten Kindertageseinrichtungen vor einigen Jahren noch als Orte, in denen vornehmlich die sozialen Fertigkeiten der Kinder gefördert wurden, wird nun auch die Bildungsfunktion im Sinne eines ganzheitlichen Bildungsverständnisses fokussiert. Kindertageseinrichtungen sollen Kompetenzen aller Kinder fördern, insbesondere die Kompetenzen von denjenigen Kindern, die in ihren Familien weniger gut gefördert werden oder eine andere Familiensprache als Deutsch sprechen. Hierdurch soll ein früher Beitrag zu Chancengerechtigkeit geleistet werden. Angesprochen sind sowohl kognitive, frühe akademische Entwicklungsbereiche (z. B. Sprache, Literacy, frühe Mathematik, Naturwissenschaften) wie auch der Bereich der sozial-emotionalen Entwicklung.

Die empirische nationale und internationale Forschung der letzten Jahre hat außerdem klar belegt, dass eine hohe pädagogische Qualität positive Auswirkungen auf die kindliche Entwicklung hat (vgl. z. B. Anders 2013; Ulferts/Wolf/Anders 2019; Melhuish u. a. 2015). Die Sicherstellung und Weiterentwicklung der pädagogischen Qualität steht dabei vor den Herausforderungen des gleichzeitig stattfindenden quantitativen Ausbaus, der sowohl mit infrastrukturellen Problemen als auch mit einem Mangel an pädagogischen Fachkräften einhergeht. Zusätzlich waren und sind einschneidende gesellschaftliche Veränderungen zu beobachten, die auch für die Einrichtungen und Fachkräfte in der frühen Bildung andere Aufgaben mit sich bringen. Zu nennen sind hier der zunehmende Anteil an Kindern mit anderem kulturellen oder sprachlichen Hintergrund, sich verändernde Familienstrukturen sowie die zunehmende Notwendigkeit beruflicher Flexibilität und Mobilität mit entsprechenden Betreuungsnotwendigkeiten für Familien mit kleinen Kindern. Letztlich bringt auch die fortschreitende Digitalisierung zunehmend Veränderungen mit sich.

Insgesamt stehen damit die Einrichtungen und Steuerungsebenen vor der Aufgabe, den frühen Bildungsbereich sowohl curricular weiterzuentwickeln, die pädagogische Qualität zu sichern und zu verbessern als auch gleichzeitig den

quantitativen Ausbau weiter voranzutreiben. Dabei kommt vor allem den Fragen der Governance, Führung und Leitung von Einrichtungen früher Bildung vor diesem Hintergrund eine besondere Bedeutung zu.

2.1 Führungsebenen und Führungsaufgaben

Steuerungsvielfalt und Autonomie sind Kerncharakteristika der Kinder- und Jugendhilfe. Diskowski (2008) spricht hier von einem traditionsbedingten Steuerungsdefizit. Während die Gesetzgebung auf Bundesebene einen impulsgebenden Charakter hat, werden die entsprechenden Bundesgesetze in Länderausführungsgesetze transformiert und dann auf Ebene der Kommunen umgesetzt. Hierdurch entsteht die Situation, dass sich zahlreiche strukturelle Rahmenbedingungen (z. B. Ausbildungsstrukturen, Fachkraft-Kind-Schlüssel) zwischen den Bundesländern unterscheiden und damit auch Qualifikationserfordernisse und Rahmenbedingungen von Führung und Leitung in Kindertageseinrichtungen. Das Subsidiaritätsprinzip gibt den freien Trägern einen Vorrang vor öffentlichen, wodurch eine Trägervielfalt avisiert wird, durch die dann auch auf die unterschiedlichen Bedürfnisse und Bedarfe von Familien auf Ebene der einzelnen Regionen eingegangen werden kann. Hiermit einhergehend ist das Feld nicht nur durch eine Vielfalt von Trägern, sondern auch von einer großen Bandbreite hinsichtlich der Größen der Träger und Einrichtungen gekennzeichnet. Obgleich Rahmen- und Orientierungspläne auf Ebene der Bundesländer den Bildungsauftrag definieren, ist ein hoher Interpretations- und Gestaltungsspielraum auf Ebene der Träger, Einrichtungen und einzelnen pädagogischen Fachkräfte gegeben. Dieses Selbstverständnis scheint auch Auswirkungen auf das Führungsverständnis und die Führungskonzepte in diesem Bildungsbereich zu haben. So geht ein großes Autonomiebedürfnis auch damit einher, dass sich diese oftmals kleinen und Kleinsteinrichtungen als hierarchielose Einrichtungen verstehen und der Begriff Führung auch von Leitungen von Kindertageseinrichtungen eher abgelehnt wird (vgl. Ballaschk/Anders/Flick 2017). In einer Zeit, in der das System der frühen Bildung sich mit steigenden Anforderungen und Erwartungen konfrontiert sieht und einen kontinuierlichen Wandel vollzieht, ist das fehlende Verständnis von Führungsnotwendigkeit durchaus problematisch.

Zu unterscheiden sind sechs unterschiedliche Ebenen der Steuerung und Führung, die sich aus der Einbettung in den Bereich der Kinder- und Jugendhilfe ergeben (vgl. Diskowski 2009):¹¹

Auf Bundesebene sind im Sozialgesetzbuch (SGB VIII) – Kinder- und Jugendhilfe – die Leistungen im Rahmen der frühpädagogischen Einrichtungen als zum System der Kinder- und Jugendhilfe gehörig definiert. Für diesen Bereich hat der Bund das Gesetzgebungsrecht, wenn und soweit die Herstellung gleichwertiger Lebensverhältnisse im Bundesgebiet oder die Wahrung der Rechts- oder Wirtschaftseinheit im gesamtstaatlichen Interesse eine bundesgesetzliche Regelung erforderlich macht. Neben dieser rechtlich eingeschränkten Rolle des Bundes hat die faktische Bedeutung des Bundes in der letzten Zeit allerdings zugenommen. So hat der Bund die Länder seit 2008 mit rund 4,5 Milliarden Euro für den Ausbau von Kindertageseinrichtungen für unter dreijährige Kinder unterstützt. Am 01.01.2019 ist das „Gesetz zur Weiterentwicklung der Qualität und zur Teilhabe in der Kindertagesbetreuung“ (Gute-Kita-Gesetz) in Kraft getreten, mit dem der Bund den Ländern bis zum Jahr 2022 5,5 Milliarden Euro für Maßnahmen zur Weiterentwicklung der Qualität in der Kindertagesbetreuung bereitstellt. Die Länder konnten dabei aus zehn Handlungsfeldern (darunter auch das Handlungsfeld „Starke Kita-Leitung“) auswählen, in die sie investieren wollen, und sich entscheiden, welche konkreten Maßnahmen sie ergreifen. Mittlerweile haben alle Bundesländer Verträge mit dem Bund zur Nutzung der Mittel im Rahmen des „Gute-Kita-Gesetzes“ geschlossen. Der Handlungsschwerpunkt „Starke Kita-Leitung“ ist dabei ein häufig gewähltes Handlungsfeld. Fachlichen Einfluss nimmt der Bund auch durch die Förderung von Bundesinitiativen wie z. B. der „Nationalen Qualitätsinitiative“, den Bundesprogrammen „Schwerpunkt-Kitas: Sprache & Integration“ und „Sprach-Kitas: Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist“ sowie weiteren Modellprojekten. Trotz dieser insgesamt beachtlichen Investitionen des Bundes bleiben seine Steuerungsmöglichkeiten begrenzt.

¹¹ Daneben muss die Ebene der Eltern berücksichtigt werden. Im gesamten frühpädagogischen Bereich kommt den Eltern grundsätzlich eine starke Rechtsposition zu. Durch den Betreuungsvertrag mit dem Träger einer Kindertageseinrichtung übertragen sie zeitlich befristet ihr gemäß Art. 6 GG verbrieftes Erziehungsrecht. Einen eigenständigen Bildungsauftrag – unabhängig von den Eltern – von Träger, Kommune oder Staat gibt es somit nicht. Wenn also – wie öfters zu hören – der frühpädagogische Bereich vehement seinen eigenen Bildungsauftrag verteidigt, so ist das nicht ganz korrekt, denn er „leiht“ sich diesen Auftrag rechtlich von den Eltern. Allerdings ist fraglich, ob faktisch der Einfluss der Eltern ihrer Rechtsposition entspricht.

Das jeweilige Bundesland setzt wesentliche Strukturen der öffentlich geförderten Kinderbetreuung, indem es durch Ländergesetze das „Nähere“ des Kinder- und Jugendhilfegesetzes ausführt und auf den gleichmäßigen Ausbau von Einrichtungen und Angeboten hinwirkt. Weiterhin nehmen die Länder durch Förderung von Modellprojekten, Veröffentlichungen und Fortbildungsmaßnahmen fachlichen Einfluss. Unter dem Gesichtspunkt der Steuerung und Führung sind die seit Anfang der 2000er Jahre erarbeiteten und veröffentlichten Bildungs-, Erziehungs- oder Orientierungspläne von besonderer Bedeutung. Allerdings bleibt es offen, inwieweit diese Bildungspläne für die Einrichtungen vor Ort verbindlich sind. Empirische Untersuchungen zur Umsetzung fehlen weitgehend (vgl. Smidt/Schmidt 2012) beziehungsweise konzentrieren sich oftmals auf die Implementierung des Bildungsplans im pädagogischen Konzept von Einrichtungen, ohne dass die Umsetzung des pädagogischen Konzeptes überprüft wird.

Die Gesamtzuständigkeit der Jugendhilfe liegt beim Landkreis beziehungsweise bei der kreisfreien Stadt und dem jeweiligen Jugendamt. Dem Jugendamt obliegt zwar keine fachliche Aufsichtsfunktion über die Einrichtungen, deren Träger es nicht ist; gleichwohl zeigen sich eine Steuerungswirkung in Verbindung mit der Finanzierung der Einrichtungen und eine Einflussnahme über Beratung, Information und Fortbildungsangebote.

Die Gemeinden sind nach allen Ländergesetzen an der Finanzierung von Kindertageseinrichtungen beteiligt und üben damit auch einen faktischen Einfluss auf die Gestaltung des Angebots aus.

Die kommunalen und freien – privat-gemeinnützigen – Träger von Kindertageseinrichtungen bilden die nächste Ebene. Sie streben in den letzten Jahren stärker eine pädagogische Profilbildung und Unterstützung der zugehörigen Einrichtungen an.

Schließlich geschieht auf der Ebene der Einrichtungen (und auch der einzelnen Fachkräfte) die Umsetzung des Erziehungs-, Bildungs- und Betreuungsauftrags. Auf Einrichtungsebene führt sowohl der ausgeweitete Bildungsbegriff als auch der quantitative Ausbau mit damit verbundenem Personalmangel beispielsweise zu Teams, die aus verschiedenen Professionen oder auch in einer größeren Qualifikationsvielfalt zusammengesetzt sind. Verschiedene Initiativen der letzten Jahre setzen weiterhin auf eine fachliche Weiterentwicklung des Teams.

Auf allen Ebenen bestehen je unterschiedliche und komplexe Steuerungs- und Führungsaufgaben und Anforderungen an Management, Leadership und Governance. Wenn auch im Folgenden die Ebene der Einrichtung im Mittelpunkt stehen wird, müssen die anderen Führungsebenen immer mitberücksichtigt werden. Erfahrungen der letzten Jahre im Bereich der Qualitätsentwicklung haben zudem gezeigt, dass die große Autonomie in der frühkindlichen Bildung nicht für alle Entwicklungsprozesse förderlich ist. So steht eine zu beobachtende Untersteuerung in Teilen einer effektiven Qualitätsentwicklung im Weg. All diese Aspekte und Veränderungsprozesse sprechen dafür, dass adäquate Führungskonzepte notwendig sind, die die zentralen Eigenschaften und Entwicklungslinien berücksichtigen.

2.2 Führungstheorien und -konzepte

Führungs- und Führungstilforschung fand in Deutschland bislang überwiegend als Teil der Arbeits- und Organisationspsychologie statt. Im Bildungsbereich gibt es zwar seit einigen Jahren substanzielle Forschungsbemühungen, diese konzentrieren sich jedoch auf andere Bereiche, insbesondere die Schule. Theorieentwicklung spezifisch für den Bereich der frühkindlichen Bildung ist in Deutschland nur vereinzelt festzustellen. Gerade die aktuellen Entwicklungen und Herausforderungen, die sich im Bereich der frühen Bildung stellen, machen die Relevanz von Führung und Führungskonzepten deutlich. Notwendig erschienen Konzepte von Führung im Sinne von Leadership, die dementsprechend deutlich über Führung im Sinne von Management hinausgehen. Die Besonderheiten des frühpädagogischen Feldes sind bei der Übertragung oder Adaptation von Führungskonzepten aus der Arbeits- und Organisationspsychologie oder aus anderen Bildungsbereichen zu berücksichtigen. Die Besonderheiten betreffen die Tatsache, dass es sich um Einrichtungen handelt, die keinen wirtschaftlichen Profit erwirtschaften, ihre Einbettung in die Steuerungsstruktur der Kinder- und Jugendhilfe, die Struktur der Einrichtungen, das Berufsprofil der frühpädagogischen Fachkräfte sowie Eigenheiten des frühkindlichen Bildungsauftrags.

Ballaschk und Anders legten 2015 eine Analyse zur Übertragbarkeit arbeits- und organisationspsychologischer Führungstheorien auf das Feld der frühkindlichen Bildung vor. Sie identifizierten, dass vor allem solche Theorien, die an den individuellen Motivationsstrukturen von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern ansetzen und den emotionalen Aspekt des Führungsprozesses berücksichti-

gen, einen potentiell großen Ertrag für die Weiterentwicklung im Feld der frühkindlichen Bildung haben können. Dies sind solche Theorien, die sich dem Strang der New-Leadership-Ansätze zuordnen lassen (vgl. z. B. Antonakis/House 2014). Die Distributed-Leadership-Theorie vereint Ansätze transformativ-organisationaler Führungskonzepte mit dem Anspruch, dass Führung als Konzept auf Ebene der Einrichtung zu verstehen ist, so dass prinzipiell alle Einrichtungsglieder zu Führenden oder Geführten werden können. Dementsprechend stehen nicht nur einzelne Personen im Zentrum des Konzepts, sondern die Führungspraxis als solche. Kernelement ist dementsprechend die Trias aus Führenden, Mitarbeitenden und Situation (vgl. Talan 2010). Im Sinne der Ressourcenorientierung und Aufgabenverteilung wird die Führungsrolle auf die unterschiedlichen Mitglieder des Teams verteilt. Distributed Leadership meint aber nicht das funktionale Verteilen von Aufgaben, sondern den Prozess des Dialogs und der Visionsentwicklung im Team. In diesen Prozess sind alle Mitglieder einer Einrichtung einbezogen, ohne dass jede Person auch Führungsaufgaben übernehmen muss. Es existiert eine Vielzahl von organisationalen Ausprägungen, welche zur Entwicklung von Distributed Leadership gehören können (vgl. z. B. Hopkins/Jackson 2003; Harris/Muijs 2004). Diese Vorstellung passt besonders gut zur Governance-Struktur und Tradition der frühkindlichen Bildung in Deutschland.

Mit Blick auf spezifische Führungskonzepte für den Bereich der frühkindlichen Bildung lohnt der Blick in internationale Entwicklungen und internationale Forschung. In England fand vor etwa 15 Jahren eine systematische Umstrukturierung des frühkindlichen Bildungssystems statt. Im Jahr 2008 wurde die Early Years Foundation Stage als verbindliche Bildungsgrundstufe eingeführt (vgl. Anders 2012). Verknüpft war dies mit einem Qualifizierungsprogramm für pädagogische Fachkräfte, dem Early Years Professional Status (EYPS). In diesem Programm ist eine Leadership-Strategie enthalten, die bedeutend von Whalley (2011) geprägt wurde. Sie legte den Fokus auf die pädagogische Führung von Einrichtungen, die sie deutlich von Managementtechniken abgrenzt. Dieses Konzept von Leadership findet nicht nur für Einrichtungsleitungen Anwendung, sondern prinzipiell für alle pädagogischen Fachkräfte, die Verantwortung für die Weiterentwicklung eines Bereichs übernehmen, insbesondere für die in den letzten Jahren vielfältig geschaffenen Funktionsstellen. Pädagogische Fachkräfte fungieren in diesem Verständnis als Rollenmodelle guter pädagogischer Praxis und werden zu „leaders of practice“, indem sie sich zu Professionellen der pädagogischen Praxis weiterentwickelt haben.

Siraj-Blatchford und Hallet (2014) stellen ein weiterführendes Konzept von Führung in elementarpädagogischen Institutionen vor. Insgesamt wird hier ein Rahmen für Leadership in frühkindlichen Bildungseinrichtungen vorgeschlagen. Zentral sind in dieser Theorie vier Themen von Leadership:

- Direktionale Führung („directional leadership“),
- gemeinsame Führung („collaborative leadership“),
- befähigende Führung („empowering leadership“) und
- pädagogische Führung („pedagogical leadership“).

Diesen Themen sind wiederum acht Führungsaspekte zugeordnet. Die Führungstheorie enthält Vorstellungen von transformativ-organisationaler Führung ebenso wie Vorstellungen von Distributed Leadership. Einerseits werden spezifische Verhaltensweisen transformativ-organisationalen Führungsverhaltens als Ausgangspunkt für Teamentwicklung in frühkindlichen Bildungseinrichtungen hervorgehoben. Dem Prinzip der Distributed Leadership folgend, sollen die (Führungs-)Potentiale aller frühpädagogischen Fachkräfte bestmöglich ausgeschöpft werden. Mit Blick auf die pädagogische Führung fußt die Theorie auf den oben skizzierten Annahmen von Whalley. Vor allem akademisch ausgebildete Fachkräfte beziehungsweise Fachkräfte, die den Early Years Professional Status haben, sollen zu „leaders of change“ werden, als pädagogische Rollenmodelle fungieren und die Teamentwicklung und -reflexion vorantreiben. Hierdurch sollen sie den Einrichtungen eine pädagogische Orientierung und Inspiration geben (vgl. Anders 2012). Konkrete Strategien, die eine gute Führungspraxis in frühpädagogischen Einrichtungen ausmachen, sind das Identifizieren einer gemeinsamen Vision, das Gewährleisten gemeinsamer Zielerreichung, effektive Kommunikation, Ermutigen zur Reflexion, Bereitschaft zur professionellen Weiterentwicklung, Überprüfung und Bewertung der Praxis, das Entwickeln einer lernenden Gemeinschaft und Teamkultur, die Bereitschaft zur Zusammenarbeit mit Eltern und das Finden einer Balance zwischen pädagogischer Führung und Strukturgebung im Sinne von Management (vgl. Siraj-Blatchford/Manni 2006).

2.3 Die Situation von Führungskräften in den Kindertageseinrichtungen

Die Kindertageseinrichtungen unterstehen den Trägern der öffentlichen Jugendhilfe (vgl. Rauschenbach/Schilling 2013). Träger der öffentlichen Jugendhilfe sind für alles verantwortlich, was die Einrichtung betrifft: räumliche, personelle,

sachliche und organisatorische Bedarfe. Sie tragen auch die Verantwortung für die Qualität des pädagogischen Angebots in den Einrichtungen und üben Genehmigungs- und Aufsichtspflichten aus. Sie haben auch die Aufgabe, die Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte und damit auch die Qualifizierung der Kita-Leitungen sicherzustellen, und nehmen eine zentrale Rolle bei der Implementierung von Qualitätsmanagementsystemen ein. Der Träger ist zwar an entsprechende Vorgaben der Länderausführungsgesetze gebunden, nimmt aber eine zentrale Rolle für die Rahmenbedingungen der Kita-Leitungen ein.

Es wird mittlerweile anerkannt, dass der Kita-Leitung eine Schlüsselfunktion für die Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung von Kindertageseinrichtungen zukommt. Dennoch ist die Rolle der Kita-Leitung nicht einheitlich und umfassend definiert. Die Weiterentwicklung des frühkindlichen Bildungsbereichs in den letzten 15 Jahren hat auch einen enormen Aufgabenzuwachs für die Kita-Leitungen mit sich gebracht, in administrativen und betriebswirtschaftlichen Aufgaben ebenso wie in der Sicherstellung und Weiterentwicklung eines deutlich anspruchsvolleren Bildungsauftrags. Die stetige Qualitätsentwicklung und die Anforderungen an Kita-Leitungen werden zusätzlich durch den quantitativen Ausbau und den damit einhergehenden Personalangel erhöht.

Vorliegende Expertisen dokumentieren, dass das Aufgabenprofil von Kita-Leitungen alles andere als klar definiert ist (vgl. Strehmel/Ulber 2014). Die Zugangsvoraussetzungen zur Position der Kita-Leitung sind zwischen den Bundesländern äußerst heterogen und wenig spezifisch geregelt: Mal werden lediglich formale Ausbildungsabschlüsse vorausgesetzt, seltener bestimmte Fortbildungen oder eine bestimmte Zeit der Berufserfahrung gefordert. Manche Bundesländer äußern sich in ihren Richtlinien auch gar nicht zu den Zugangsvoraussetzungen für eine Leitungsposition.

Strehmel und Ulber (2014) definieren folgende Kernaufgaben von Kita-Leitungen:

1. pädagogische Leitung und die Betriebsführung,
2. Führung und Förderung der pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter,
3. Zusammenarbeit im Team, mit Eltern und Kooperationspartnern im Sozialraum (z. B. mit Schulen, Kindertagespflege, kulturellen Einrichtungen, Beratungsstellen, medizinischen und therapeutischen Einrichtungen, Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe, Kinderschutzeinrichtungen),
4. Organisationsentwicklung mit allen Beteiligten, das Selbstmanagement, zu dem die eigene fachliche Positionierung und Fortbildung ebenso gehört wie Arbeitsorganisation,

5. Zeitmanagement und die Reflexion der eigenen Führungsrolle,
6. Beobachtung von Rahmenbedingungen und Trends und das Ziehen von Schlussfolgerungen für die eigene Einrichtung sowie
7. strategische Planung für das eigene Leitungshandeln.

Die Definition und Ausgestaltung von Aufgaben von Kita-Leitungen gestalten sich in der Realität aber ebenfalls äußerst heterogen und sind häufig von der jeweiligen Teamkonstellation und Trägerzusammenarbeit abhängig.

Eine aktuelle Analyse der strukturellen Rahmenbedingungen der Leitung von Kindertageseinrichtungen legt das aktuelle Fachkräftebarometer Frühe Bildung (vgl. Autorengruppe Fachkräftebarometer 2019) vor. Die Analysen basieren auf den Daten der Kinder- und Jugendhilfestatistik und beziehen sich auf rund 56.900 Fachkräfte, die mit Leitungsaufgaben betraut waren. Zunächst einmal ist diesbezüglich festzustellen, dass die Anzahl der Leitungskräfte seit 2011 von 37.393 um 19.500 Kräfte beziehungsweise 52 Prozent gestiegen ist. Dementsprechend geht mit der durch den Ausbau der Kindertagesbetreuung stattfindenden Personalexpansion auch ein Anstieg der Anzahl der Leitungskräfte einher. Für den frühkindlichen Bildungsbereich stellen die verfügbaren zeitlichen Ressourcen eine zentrale Rahmenbedingung der Leitungstätigkeit dar. Da sich das Feld der frühkindlichen Betreuung und Bildung durch eine große Anzahl an kleinen und Kleinsteinrichtungen auszeichnet, gibt es oftmals keine Vollzeit-Leitung, sondern pädagogische Fachkräfte, die zusätzlich im Gruppendienst tätig sind oder gruppenübergreifende Aufgaben wahrnehmen. Ihnen wird ein gewisses Zeitkontingent für Führungsaufgaben zur Verfügung gestellt. Der Umfang der „Freistellung für Leitungsaufgaben“ ist in der Regel abhängig von Indikatoren, die die Einrichtungsgröße abbilden, z. B. die Zahl der Kinder, die Zahl der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter oder die Zahl der Gruppen. Die Regelungen der unterschiedlichen Bundesländer sind hier wiederum sehr heterogen und können als unzureichend bewertet werden (vgl. Strehmel/Ulber 2014). In einigen Bundesländern existieren keine konkreten Vorgaben zu den notwendigen Zeitkontingenten oder solche Angaben fehlen vollständig. Nur entsprechend große Einrichtungen (z. B. Einrichtungen ab einer Größe von 100 Kindern) erhalten eine Vollzeit-Leitung. Das Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2019 zeigt, dass der Anteil der anteilig freigestellten Leitungen nicht proportional zur Gesamtzahl gewachsen ist. Während 2011 noch 47 Prozent der Leitungen lediglich anteilig freigestellt waren, waren es 2018 57 Prozent. Der Anteil der vollständig freigestellten Einrichtungsleitungen ist entsprechend von 53 auf 43 Prozent gesunken. Es zeigen sich hierbei große Unterschiede im Vergleich der Bundes-

länder. In Bayern, Sachsen-Anhalt und Baden-Württemberg waren lediglich 19 Prozent, 23 Prozent beziehungsweise 28 Prozent der Leitungskräfte vollständig für Leitungsaufgaben freigestellt. In Hamburg lag dieser Anteil bei 79 Prozent, gefolgt vom Saarland (72 Prozent) und von Bremen (71 Prozent). Diese Unterschiede lassen sich teilweise durch die Trägerstrukturen erklären, bei denen in ländlichen Räumen Kleinsteinrichtungen vorherrschend sind. Dennoch ist zu konstatieren, dass die notwendigen Qualifikationen einer Kita-Leitung sich deutlich von denen von fröhpädagogischen Fachkräften im Gruppendienst unterscheiden, so dass solche Modelle zu bevorzugen sind, in denen Leitungskräfte ausschließlich für diese Aufgaben zuständig sind, gegebenenfalls auch für mehrere Einrichtungen. Daher sollten diejenigen Bundesländer, die derzeit bereits sehr hohe Anteile von vollständig für Leitungsaufgaben freigestellte Leitungskräfte aufweisen, als Maßstab herangezogen werden.

Die Frage der verfügbaren Zeitressourcen für Leitungstätigkeiten lässt sich auch einrichtungsbezogen betrachten. Im Jahr 2018 folgten 79 Prozent der Kindertageseinrichtungen einem Modell, in dem die Leitungsaufgaben durch eine einzelne Person wahrgenommen wurden. Leitungsteams waren für elf Prozent der Einrichtungen kennzeichnend. In zehn Prozent der Einrichtungen gab es keine durch den Träger installierte und mit Zeitressourcen ausgestattet Leitung. Auch wenn diese Form der Nicht-Leitung über die letzten Jahre an zahlenmäßiger Bedeutung verloren hat, ist sie in einigen Bundesländern eine durchaus relevante Variante. So lag der Anteil solcher Einrichtungen 2018 in Bremen bei 32 Prozent, in Berlin und Hessen waren es 22 und 18 Prozent. In Thüringen hingegen lag dieser Anteil lediglich bei 0,2 Prozent. Insgesamt ist dieses Führungsmodell in den westlichen Bundesländern häufiger anzutreffen als in den östlichen Bundesländern. Es ist ein Leitungsmodell, das häufiger bei kleinen Einrichtungen vorkommt als bei größeren Einrichtungen.

Bezogen auf die Anzahl der pädagogisch tätigen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter stehen der Mehrheit der Einrichtungen (57 Prozent) zwischen ein und drei Leitungsstunden zur Verfügung. Die durchschnittliche Zahl der Wochenstunden pro Kopf der zugleich pädagogisch und leitend Tätigen lag bundesweit bei 2,1 Wochenstunden. Dieser Wert hat sich trotz der deutlich gestiegenen Anforderungen an die Leitung von Kindertageseinrichtungen seit 2011 nicht verändert. Zwischen den Bundesländern zeigt sich eine Spannweite zwischen 1,4 Leitungsstunden pro Kopf in Bayern und drei Leitungsstunden in Hamburg. Im Fachkräftebarometer 2019 wurde auch der Versuch unternommen, die aktuell vorhandenen Leitungsressourcen dem erforderlichen Bedarf gegenüber-

zustellen. Das ist insofern eine große Herausforderung, als derzeit sowohl ein fachlicher Mindestkonsens als auch ein empirisch abgesichertes Leitungsmodell fehlen. Auf Basis eines Leitungsmodells in Anlehnung an Strehmel (2016) kommen die Autoren allerdings zu der Berechnung, dass lediglich 40 Prozent der Einrichtungen insgesamt über ausreichende Leitungsressourcen verfügten. In den Bundesländern, in denen die Einrichtungen mit geringeren Stundenkontingenten ausgestattet sind, liegt der Anteil der Einrichtungen entsprechend geringer, in den Bundesländern, in denen mehr Leitungsressourcen zur Verfügung stehen, entsprechend höher.

Eine weitere strukturelle Voraussetzung des Führungshandelns stellt die Qualifikation von Leitungskräften dar. 80 Prozent der Fachkräfte verfügten über einen einschlägigen Fachschulabschluss, 18 Prozent über einen einschlägigen Hochschulabschluss. Dementsprechend zeigt sich eine leichte Entwicklung hin zur Akademisierung der Einrichtungsleitung. Der Anteil der Leitungskräfte mit Hochschulabschluss stieg zwischen 2011 und 2018 von 15 auf 18 Prozent. Eine Bestandsaufnahme von Lange (2017) arbeitete heraus, dass es deutliche Unterschiede im Akademisierungsgrad der Leitungskräfte zwischen den Bundesländern gibt. 2016 lag der Anteil der Leitungskräfte mit einschlägigem Hochschulabschluss in Hamburg, Bremen und Sachsen bei deutlich über 40 Prozent. Die Spitze bildete Hamburg mit 46,5 Prozent. In Bayern und Brandenburg lag der Anteil hingegen lediglich bei 9,9 und 10,1 Prozent. Eine typische Kita-Leitung erwirbt ihre Position dementsprechend über Berufserfahrung als Erzieherin/Erzieher mit einer zusätzlichen Fortbildung. Die Bundesländer, die besonders hohe Quoten an hochschulisch qualifizierten Leitungskräften aufweisen, haben das auch über die Anpassung der Gehaltsstrukturen erzielt. Diese Bundesländer sollten insgesamt als Vorbild für Professionalisierungsprozesse gesehen werden.

Der Anteil an Männern ist insgesamt gering, aber gegenüber dem Anteil der Männer an den sonstigen pädagogischen Fachkräften in den Kitas leicht erhöht. Mit Blick auf die Rahmenbedingungen zeigt sich außerdem, dass eine Tätigkeit als Kita-Leitung in der Regel mit einem unbefristeten Arbeitsverhältnis und einer höheren Wochenstundenzahl einhergeht.

Insgesamt ist ein deutlich geringerer Professionalisierungsgrad als in anderen Bildungsstufen festzustellen. Es zeichnet sich dementsprechend ebenso ein Bedarf an der Weiterentwicklung der Qualifikationen und Kompetenzen der Kita-Leitungen ab wie an der Herstellung adäquater Rahmenbedingungen. Einige

Bundesländer und Trägerverbände haben hierauf mit entsprechenden Qualifizierungsprogrammen reagiert oder haben Initiativen zur weiteren Erhöhung der Anzahl der Kita-Leitungen mit hochschulischem Abschluss implementiert.

Auch im Gute-Kita-Gesetz wurde die Notwendigkeit der Weiterentwicklung der Rahmenbedingungen und Qualifikationen von Kita-Leitungen aufgegriffen, so dass die Bundesländer das Handlungsfeld „Starke Kita-Leitung“ als eines von insgesamt zehn Handlungsfeldern wählen konnten. Dieses Handlungsfeld war insgesamt eines der am häufigsten gewählten Handlungsfelder. Die intendierten Maßnahmen zielen sowohl auf die Erhöhung der Zeitkontingente für Führungstätigkeiten ab als auch auf die Qualifizierung und Professionalisierung der Leitungskräfte. Das Gute-Kita-Gesetz greift allerdings die Handlungslogik der Kinder- und Jugendhilfe auf, so dass ein großer Handlungsspielraum in der tatsächlichen Verausgabung der Mittel gegeben ist und abzuwarten bleibt, inwieweit die von den Bundesländern ergriffenen Maßnahmen sich tatsächlich in einer erhöhten Qualität der Führungspraxis abbilden.

2.4 Qualitätsentwicklungsmaßnahmen unter Berücksichtigung von Einrichtungsleitungen – Beispiele

Die Bedeutung von Governance und Führung hat für die Träger von Kindertageseinrichtungen in den letzten Jahrzehnten zugenommen. Wie diese Aufgaben von einem großen freien Träger wahrgenommen werden, der sich in diesem Themenfeld in besonderem Maße engagiert, zeigt ein Beispiel:

Konzept von Führungskräfteentwicklung: FRÖBEL

FRÖBEL ist einer der größten deutschen Träger von Kindertageseinrichtungen und betreibt bundesweit ca. 200 Einrichtungen, beschäftigt über 4.200 Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, darunter 30 Führungskräfte der ersten Ebene (Abteilungsleitungen, regionale Geschäftsleitungen, Projektleitungen), 209 Einrichtungsleitungen sowie 232 Koordinatorinnen und Koordinatoren. FRÖBEL ist es wichtig, Rahmenbedingungen zu schaffen, damit ein Bewusstsein für pädago-

gische Qualität entsteht und diese sich stetig weiterentwickeln kann. Die Leitung nimmt hier eine zentrale Rolle ein. Sie erhält bei FRÖBEL Unterstützung durch:

- speziell ausgebildete Koordinatorinnen und Koordinatoren – gemeinsam bilden sie ein Leitungsteam. Dadurch können Aufgaben auf mehrere Schultern aufgeteilt werden: Teamorganisation, Netzwerkarbeit und Qualitätsentwicklung mit Hilfe des Nationalen Kriterienkatalogs und der dazugehörigen Qualitätsentwicklungsprozesse.
- spezifisch ausgebildete Multiplikatorinnen und Multiplikatoren durch das Angebot der FRÖBEL-Fachkarrieren, die spezifische pädagogische Themen in der Einrichtung stärken sollen, z. B. kulturelle Bildung, MINT, Sprache, Digitalisierung.
- regionale Fachberatungen und die regionale Geschäftsleitung – sie helfen bei der Umsetzung von Projekten, der Entwicklung der strategischen Vision einer Einrichtung und bei vielem mehr.
- den Träger: Durch diesen werden der Leitung nicht nur administrative Aufgaben abgenommen, sondern auch Fachabteilungen, wie z. B. die Abteilungen Kinderschutz, Pädagogik und Qualitätsentwicklung, Personalentwicklung oder Personalbeschaffung.

Innerhalb der Führungskräfteentwicklung wird bei FRÖBEL insbesondere mit zwei Führungstechniken beziehungsweise Führungsstilen gearbeitet:

„Management by Objectives“ (MbO):¹² Mittels klarer, konkreter und verbindlicher Zielvereinbarungen sollen Qualitätsansprüche und die pädagogischen Ausrichtungen der Einrichtung klar benannt werden. Zusätzlich sollen dadurch auch der Outcome beziehungsweise die Wirksamkeit unseres Handelns besser hinterfragt werden, um mit den zur Verfügung stehenden Ressourcen das Bestmögliche zu erreichen.

Transformationale Führung: FRÖBEL stellt sicher, dass im Dialog aller Beteiligten über Werte und Haltungen diskutiert wird. Gesellschaftliche Themen und Debatten, wie die Rechte der Kinder, Nachhaltigkeit und Bildungsgerechtigkeit, werden durch die Leitung auf den Mikrokosmos einer Kindertageseinrichtung übertragen.

¹² Vgl. Glossar, S. 261ff.

Leitungen erhalten zusätzliche individuelle Unterstützung durch:

- eine gute Einarbeitung. Zusätzlich werden interne potentielle Kandidatinnen und Kandidaten durch die unterschiedlichsten FRÖBEL-Karrierewege (z. B. als Koordinatorin oder Koordinator) vorbereitet.
- Vernetzung und Transfer – über den Führungskräftekongress, Konsultationseinrichtungen und virtuelle Arbeitsgruppen gibt es hierfür geeignete Plattformen.
- Kompetenzprofile, die nach personalwirtschaftlichen Kriterien entwickelt wurden und über die verschiedenen Fach- und Führungsebenen aufeinander aufbauen. Durch diese Profile werden die Rolle und die Erwartungshaltung an die Leitung und die Beschäftigten klar formuliert. Neben methodischen und persönlichen Kompetenzen werden hier auch strategische Visionen aufgegriffen.
- regelmäßige Personalentwicklungsgespräche.
- kontinuierliche Führungskräfteentwicklung – es werden individuelle Entwicklungspläne je nach Bedarf vereinbart. Jede Leitung hat somit ihre eigenen inhaltlichen Schwerpunkte, basierend auf dem Kompetenzprofil. Neben dem Was wird auch das Wie individuell vereinbart. Es können z. B. von FRÖBEL zentral organisierte Workshops oder flexible Live-Online-Seminare besucht werden, aber auch regionale Hospitationen, Mentoring oder individuelles Coaching kann ausgewählt werden.

Eine weitreichende Initiative stellte die Nationale Qualitätsinitiative des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) dar. In diesem Rahmen wurde von der PädQuis gGmbH das Programm „Quik – Qualität in Kindertageseinrichtungen“ entwickelt.¹³ Quik richtet sich an Einrichtungsleitungen und Qualitätsbeauftragte von Kindertageseinrichtungen mit dem Ziel, ein dauerhaftes Qualitätsmanagement in der Einrichtung zu verankern. Das Programm wird im Auftrag von Kommunen, Kreisen, freien Trägern oder Verbänden als Gruppenangebot für Einrichtungen (15 bis 20 Leitungskräfte oder Qualitätsbeauftragte) angeboten. Ein Arbeitskreis kann sich aus Personal eines Trägers oder mehrerer Träger zusammensetzen. Die Qualifizierung umfasst:

¹³ Vgl. <https://www.paedquis.de/index.php/qualifizierung-qualitaetsentwicklung/quik>; fachliche Grundlage des Quik-Programms sind der im Rahmen der Nationalen Qualitätsinitiative entwickelte „Nationale Kriterienkatalog“ (vgl. Tietze/Viernickel 2016) sowie das darauf bezogene Arbeitsbuch (vgl. Tietze/Viernickel 2017).

- Fachliche Aspekte guter pädagogischer Qualität sowie ihre Umsetzung,
- Führungs- und Steuerungsaufgaben interner Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung,
- Verfahren, Methoden und Arbeitstechniken zur Durchführung der Qualitätsentwicklung im Team.

Das Programm besteht aus acht ganztägigen Veranstaltungen, die sich über einen Zeitraum von 1,5 Jahren erstrecken. Vor der Durchführung werden zusammen mit den beteiligten Trägern die fachlichen Schwerpunkte der Qualitätsentwicklung ausgewählt, wobei die individuellen Schwerpunkte und Bedarfe der Träger berücksichtigt werden. Das Programm richtet sich nicht nur an die Einrichtungsleitungen und Qualitätsbeauftragten, vielmehr ist ein Bestandteil eine interne Evaluation der Einrichtung, an der alle Fachkräfte beteiligt werden. Qualitätsziele werden dabei im Team entwickelt und in Zielvereinbarungen festgehalten. Über eine schriftliche Befragung in den Einrichtungen werden Verlauf und Erfolg der Qualitätsentwicklung evaluiert. Es gibt auch noch ein zusätzliches „Quik – Modul Leitung“, das entweder als Zusatz nach einem vorangegangenen Quik-Kurs oder unabhängig davon durchgeführt werden kann.¹⁴

Das Bundesprogramm „Sprach-Kitas: Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist“ hat die Schwerpunkte alltagsintegrierte sprachliche Bildung, inklusive Pädagogik und Zusammenarbeit mit den Familien.¹⁵ Die teilnehmenden Einrichtungen (rund 6.500 und damit etwa jede 10. Kindertageseinrichtung in Deutschland) sind solche, die überdurchschnittlich häufig von Kindern mit Migrationshintergrund und/oder aus sozial benachteiligten Familien besucht werden. Kennzeichen dieses Bundesprogramms ist, dass nicht nur einzelne Einrichtungen adressiert werden, sondern Netzwerke von Einrichtungen. Jede Einrichtung erhält Finanzmittel für eine halbe zusätzliche Fachkraft zur Weiterentwicklung des Teams in den Schwerpunktthemen des Bundesprogramms. Diese zusätzlichen Fachkräfte sollen die Angebote zur sprachlichen Bildung, die Elternzusammenarbeit und die Qualität der Kindertageseinrichtung – insbesondere unter dem Gesichtspunkt der Inklusion – verbessern. Weiterhin werden zusätzliche Fachberatungen¹⁶ finanziert, die als systemimmanente Ressourcen kontinuierlich und prozessbegleitend die Qualitätsentwicklung in den Einrichtungen unterstützen

¹⁴ Vgl. <https://www.paedquis.de/index.php/qualifizierung-qualitaetsentwicklung/quik-zusatz>.

¹⁵ Vgl. <https://sprach-kitas.fruehe-chancen.de/programm/>.

¹⁶ Diese zusätzlichen Fachberatungen werden ihrerseits durch acht Kurse über einen Zeitraum von 2,5 Jahren qualifiziert. Diese Qualifizierung wird von der PädQuis gGmbH durchgeführt.

sollen. Diese zusätzlichen Fachberatungen qualifizieren Fachkräfte innerhalb von Verbänden von zehn bis 15 Einrichtungen. Teilnehmerinnen und Teilnehmer an dieser Qualifizierung sind jeweils Tandems aus der Einrichtungsleitung und der jeweiligen zusätzlichen Fachkraft. Zentraler Bestandteil sind einrichtungsspezifische Qualitätsrunden, in denen das gesamte Team durch die Einrichtungsleitung und die zusätzliche Fachkraft qualifiziert wird. Sie sind eine zentrale Komponente für die avisierte Teamentwicklung, die auch darauf ausgerichtet ist, eine gemeinsame Vision für die Einrichtung zu entwickeln. Das Prinzip der Qualitätsrunden, in denen die Kita-Leitung eine wichtige Rolle spielt, wurde auch in anderen Initiativen und Programmen aufgegriffen.

Das Thema Führung und Kita-Leitung wird auch in der Initiative Weiterbildung Frühpädagogische Fachkräfte (WIFF) kontinuierlich bearbeitet. Hervorzuheben ist hier eine Expertise, in der unter Beteiligung von Expertinnen und Experten aus Wissenschaft, Politik, Aus- und Weiterbildung sowie Kita-Praxis ein Kompetenzprofil zur professionellen Leitung einer Kindertageseinrichtung entwickelt wurde. Dies soll Weiterbildnerinnen und Weiterbildner dabei unterstützen, kompetenzorientierte Angebote zu diesem Thema zu konzipieren und umzusetzen (vgl. Strehmel 2016).

Die Feststellung von Führungsqualität ist ebenfalls ein zentraler Schritt zur Weiterentwicklung der Qualität einer Einrichtung. Im angloamerikanischen Raum wurden mittlerweile bewährte Instrumente entwickelt, die auch eine Inspiration für die Weiterentwicklung der Qualität von Führung und Leitung von frühkindlichen Bildungseinrichtungen in Deutschland sein können. Ein bekanntes Instrument stellt die „Program Administration Scale“ (PAS) von Talan und Bloom (2011) dar. Es handelt sich um ein US-amerikanisches Instrument, welches auf den Management-Aspekt von Führung fokussiert und in diesem Zusammenhang auch administrative Vorgänge erfasst. Die Skala hat sich in mehreren Studien als valide erwiesen (vgl. z. B. Arend 2010). Sie ist allerdings nicht darauf ausgerichtet, den Führungsprozess im Sinne von transformationaler Führung oder Distributed Leadership zu erfassen. Die „Children’s Centre Leadership and Management Rating Scale“ (CCLMRS) (vgl. Sylva u. a. 2012) greift neben Managementthemen auch Leadership-Prozesse und Organisationsentwicklung auf. Die Entwicklung der Skala erfolgte forschungsbasiert, so dass hier Kriterien für gute Führungspraxis aufgegriffen wurden, die sich als relevant für die frühpädagogische Qualität und Qualitätsentwicklung erwiesen hatten. Beide Instrumente eignen sich nicht nur zur externen Feststellung der Qualität von Führungspraxis in Einrichtungen früher Bildung, sondern auch als Instrument zur Selbsteinschätzung und Reflexion von Führungskräften. Damit können Instru-

mente wie die beiden vorgestellten auch für die Organisations-, Team- und Qualitätsentwicklung nutzbar gemacht werden.

2.5 Forschungsbefunde

In Deutschland existieren bislang wenige systematische empirische Untersuchungen zur Führung von Kindertageseinrichtungen. Existierende Untersuchungen beleuchten die oftmals diffusen Arbeitsbedingungen von Kita-Leitungen, die Arbeitszufriedenheit sowie das Rollenverständnis der Leitungen. Neuere Untersuchungen widmen sich vermehrt der Frage, wie Teamentwicklung und Führung im Sinne von Leadership mit der Qualitätsentwicklung zusammenhängen.

Nentwig-Gesemann, Nicolai und Köhler (2016) führten eine Befragung zur selbst wahrgenommenen Situation von Führungskräften durch und leiteten daraus Bedarfe für strukturelle Änderungen auf Leitungskraftebene ab. Sie beschrieben unterschiedliche Dilemmata, in denen sich Führungskräfte häufig befinden. Das Umsetzungsdilemma bezieht sich darauf, dass Führungskräfte oft den Eindruck haben, den gestiegenen Anforderungen nicht ausreichend gerecht werden zu können. Dies kann in Kombination mit der Wahrnehmung geringer Wertschätzung zu Erschöpfungszuständen führen. Das Passungs-dilemma beschreibt Führungskräfte, deren Leitungsverständnis nicht mit dem fachwissenschaftlichen Common Sense übereinstimmt. Ein weiteres Dilemma beschreiben die Autorinnen darin, dass (berufs-)biografisch geprägte, habituelle Denk- und Handlungsmuster genutzt werden, um Krisen einzuschätzen und zu bewältigen, diese aber kaum zu den professionellen Anforderungen passen (vgl. Nentwig-Gesemann/Nicolai/Köhler 2016).

An der Befragung zur Wertschätzung und Anerkennung von Kita-Leitungen (BeWAK-Studie) nahmen rund 2.000 Fachkräfte teil (vgl. Deutsche Kinderhilfe e. V./Wolters Kluwer 2015). Die Ergebnisse verdeutlichen, dass die Mehrheit der Befragten sich den beruflichen Anforderungen, die die Aufgabe der Kita-Leitung mit sich bringt, nicht gewachsen fühlt und Belastungs- und Überlastungssituationen ausgesetzt ist. Ein Großteil der Befragten äußert eine mangelnde Wertschätzung des Bildungsbereichs in der Gesellschaft. So sind 76 Prozent der befragten Fachkräfte der Meinung, dass das Vorurteil vom reinen Spielen und Basteln in der Kita gesellschaftlich vorherrschend ist. Während eine große Wertschätzung aus dem eigenen Team wahrgenommen wird, fühlt nur ein kleiner Anteil angemessene Wertschätzung und Unterstützung durch die Politik.

Eine überwiegende Mehrheit der Leitungskräfte (90 Prozent) sieht keine angemessene Honorierung der Leistungen von Kita-Leitungen. Die Fachkräfte fühlen sich mit den gestiegenen Anforderungen und Aufgaben alleingelassen. Dies illustriert sich auch darin, dass 51 Prozent der Befragten sich den Belastungen des Arbeitsalltags nicht gewachsen fühlen und mehr als die Hälfte (53 Prozent) geistige und emotionale Erschöpfungszustände berichten.

Ballaschk, Anders und Flick (2017) führten eine qualitative Interviewstudie zum Führungsverständnis von Leitungskräften durch und befragten hierzu 26 Leitungskräfte. Die Studie war eingebettet in die wissenschaftliche Evaluation des Bundesprogramms „Schwerpunkt-Kitas: Sprache & Integration“ (vgl. Roßbach/Anders/Tietze 2016). Im Rahmen der Teilnahme am Bundesprogramm erhielten die beteiligten Einrichtungen finanzielle Mittel für eine Zusatzkraft zur Weiterentwicklung der sprachlichen Bildungsqualität, insbesondere für Kinder im Krippenalter. Die Studie von Ballaschk, Anders und Flick (2017) fokussierte das Rollen- und Führungsverständnis von Leitungskräften. Es wurde angenommen, dass das Rollenverständnis und Führungskonzept entscheidende Voraussetzungen für erfolgreiches Führungshandeln darstellen, welche zur Weiterentwicklung des Bildungsauftrags einer Kindertageseinrichtung dringend notwendig erscheinen. Die qualitativen Interviews wurden inhaltsanalytisch ausgewertet. Zunächst einmal zeigte sich häufig eine negative Konnotation und Ablehnung des Führungsbegriffes, auf der anderen Seite wurde auch eine Heterogenität im impliziten Verständnis von Führung deutlich. Hieraus wurde eine Typologie abgeleitet. Der Typus „Ablehnung“ fasst Leitungskräfte zusammen, die einen machbezogenen Ansatz¹⁷ durch konkrete Abgrenzung ablehnen. „Ambivalente“ Kita-Leitungen sehen sich selbst als Bindeglied im Sinne einer Beraterin beziehungsweise eines Beraters, Anleiterin beziehungsweise Anleiters, Initiatorin beziehungsweise Initiators und Managerin beziehungsweise Managers. Kita-Leitungen, die dem Typus „Reflexion“ zuzuordnen sind, haben den Führungsbegriff trotz negativer Konnotation für sich neu definiert und weisen auch Überzeugungen auf, die einem Verständnis von transformationaler Führung und Leadership zugeordnet werden können. Nur wenige Kita-Leitungen sind dem Typus „Reflexion“ zuzuordnen. Ambivalente und ablehnende Haltungen traten häufiger auf. Auch wenn die qualitative Stichprobe keine Generalisierung erlaubt, lässt sich der Schluss ziehen, dass neben konkreten Handlungsstrategien zur Verbesserung der Führungspraxis auch häufig zunächst das Rollenverständnis der Kita-Leitungen geschärft werden muss.

¹⁷ Vgl. Glossar, S. 261ff.

Im Rahmen derselben Evaluationsstudie wurden Überzeugungen zu Führung und Leadership auch quantitativ in einer großen Stichprobe von Kita-Leitungen erfasst und in Zusammenhang mit Aspekten der Teamentwicklung gesetzt. Es zeigte sich, dass Kita-Leitungen, die Führungsüberzeugungen im Sinne von transformationaler Leadership zeigen (z. B. eine geteilte Vision entwickeln, geteilte (sprach-)pädagogische Überzeugungen entwickeln), auch die Entwicklung des Teams stärker vorantreiben. Das Bundesprogramm „Schwerpunkt-Kitas: Sprache & Integration“ war dabei ein typisches Beispiel für eine Initiative, die auf einem sogenannten Multiplikatorenmodell fußt. Eine zusätzliche Funktionsstelle (in diesem Fall die Sprachexpertin) wird als Multiplikatorin/Multiplikator zur Team- und Qualitätsentwicklung in einer Kindertageseinrichtung installiert. Es zeigte sich in der Evaluation, dass kontinuierliche Teamentwicklung (regelmäßige fachlich orientierte Teammeetings, Inhouse-Fortbildungen, Weitergabe von Fortbildungen ins Team) förderlich für die nachhaltige Steigerung der pädagogischen Qualität ist (vgl. Resa u. a. 2018). Ferner zeigte sich, dass dieser Prozess dann besonders wirksam angestoßen wird, wenn nicht nur die Leitung Leadership ausübt, sondern auch die Zusatzstelle selbst über ein Rollenverständnis im Sinne von pädagogischer Führung verfügt (vgl. Anders u. a. 2016). Die Befunde wurden in der Evaluation des nachfolgenden Bundesprogramms „Sprach-Kitas: Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist“ bestätigt. Hier konnte zusätzlich die Wichtigkeit spezifischer Strategien, z. B. Teamzielsetzungen, herausgearbeitet werden.

Auch andere Studien beschäftigten sich mit ähnlichen Thematiken in anderen Bildungsbereichen, z. B. mit der Wirksamkeit von Initiativen zur Stärkung der naturwissenschaftlichen Bildung. Auch hier konnte die qualitätssteigernde Wirkung von regelmäßigen Fortbildungen und Teamentwicklung gezeigt werden (vgl. z. B. Barenthien u. a. 2019).

Insgesamt belegen die Forschungsbefunde die Herausforderungen, die sich aus der oben beschriebenen Steuerungsstruktur in Deutschland ergeben. Gleichzeitig wird der große Forschungsbedarf zu der Frage deutlich, welche Führungspraktiken tatsächlich angemessen und effizient sind.

Auch international ist zu konstatieren, dass das Phänomen von Führung im Bereich der frühkindlichen Bildung im Vergleich zu anderen Bildungsphasen als untererforscht beschrieben werden kann. Allerdings existiert deutlich mehr Forschungsevidenz als im Vergleich zu Deutschland. Douglass (2019) legte kürzlich ein Review vor, in dem sie auf Führungsstrukturen, Rahmenbedingun-

gen und Einflussfaktoren guter Führung eingeht. Ebenso werden Forschungsbefunde zum Einfluss von Führung auf die pädagogische Qualität und kindliche Entwicklung zusammengefasst. Die Übertragbarkeit auf die deutsche Situation ist in Teilen eingeschränkt, wenn man die unterschiedlichen Steuerungsstrukturen, z. B. durch zentralisierte Systeme oder die Einbettung in das Bildungssystem anstelle der Einbettung in die Kinder- und Jugendhilfe, betrachtet. Dennoch bieten die Ergebnisse Ansatzpunkte zur Weiterentwicklung von Governance, Führung und Leitung der frühen Bildung in Deutschland. Der Überblick verdeutlicht, dass auch in anderen Ländern der genaue Aufgabenzuschnitt von Leitungskräften frühkindlicher Bildungseinrichtungen ungeklärt ist und sich durch Führungsaufgaben in den Bereichen Verwaltung, Management und Pädagogik charakterisieren lässt. Der fehlende Status und ein Mangel an Anerkennung sowie die Vielfältigkeit der Aufgaben bei fehlender Qualifikation scheinen international verbreitete Phänomene zu sein. Distributed Leadership wird als zukunftsfähiges Führungskonzept herausgearbeitet, wobei allerdings häufig die infrastrukturellen Voraussetzungen, Rahmenbedingungen und Ressourcen zur Implementierung eines solchen Führungskonzepts fehlen. Die wenigen Studien, die sich mit Wirkungen auf die pädagogische Qualität und kindliche Entwicklung beschäftigt haben, zeigen eine Reihe von wirksamen Strategien auf, wie beispielsweise Fort- und Weiterbildung, die Einbindung von Teammitgliedern in Entscheidungsfindungsprozesse, die Schaffung von Strukturen zur besseren Kooperation im Team, die Schaffung eines positiven Klimas im Team und fachliche sowie strukturelle Unterstützung von Leitungsaufgaben. Auch Douglass (2019) schlussfolgert, dass die internationale Forschung klar die Komplexität und Relevanz von Führung auch im frühkindlichen Bildungsbereich untermauert.

2.6 Handlungsempfehlungen

Frühkindliche Bildung in Deutschland hat in den letzten Jahren an Relevanz gewonnen. Die Entwicklung geht nicht nur mit einem quantitativen Ausbau, sondern auch mit einer Erweiterung der Aufgaben einher. Hieraus ergibt sich die Notwendigkeit von adäquaten Führungsstrukturen und Führungskonzepten. Kindertageseinrichtungen sind in das System der Kinder- und Jugendhilfe eingebettet. Hieraus ergeben sich für die Governance besondere Herausforderungen, da die Kinder- und Jugendhilfe mit speziellen Handlungs- und Steuerungslogiken in einem dezentralisierten System mit vielen Stakeholdern einhergeht. Traditionell ist damit ein großer Spielraum für Autonomie auf den Ebenen

von Trägern, Einrichtungen und Fachkräften gegeben, die sich auch auf die Ausgestaltung des Bildungsauftrags bezieht. Damit einhergehend ist in vielen Einrichtungen auch das Phänomen der Führungsabstinenz bis hin zur strukturellen Führungslosigkeit zu beobachten. Gewinnbringende Führungskonzepte, die an die Handlungslogiken des Bildungsbereichs anschließen, sind transformationale Führungstheorien, das Konzept der Distributed Leadership sowie der Ansatz pädagogischer Führung, vor allem für die vielfältig geschaffenen Funktionsstellen im Kontext der Qualitätsentwicklung. In den letzten Jahren wurden vielfältige Ansätze und Initiativen der Qualitätsentwicklung implementiert, die in besonderem Maße die Kita-Leitung einbeziehen beziehungsweise auf eine Verbesserung der Führungsqualität abzielen. Diese haben sich als erfolgreich erwiesen und bestätigen die aktuelle Notwendigkeit von Führung im Bereich der frühkindlichen Bildung.

Das Aufgabenprofil von Kita-Leitungen ist oftmals ungeklärt. Die notwendigen und tatsächlichen Qualifikationen sind deutlich geringer als in anderen Bildungsbereichen. Die strukturellen Rahmenbedingungen, insbesondere die zugestandenen zeitlichen Ressourcen, aber auch Aufstiegschancen und Entlohnung sind als unzureichend und inadäquat zu bezeichnen. Vor allem wenn es um die Steigerung der Attraktivität von Leitungspositionen für Fachkräfte mit einschlägigem hochschulischem Abschluss geht, ist auch eine entsprechende Gehaltseingruppierung notwendig. Insgesamt ist ein großer Professionalisierungsbedarf ebenso zu konstatieren wie ein Bedarf, das Tätigkeitsfeld von Kita-Leitungen attraktiver zu gestalten. Hierzu gehört auch die gesellschaftliche Wertschätzung des Bildungsbereichs insgesamt. Vielfältige Initiativen auf Bundes-, Landes- und Trägerebene wurden ins Leben gerufen, um die Situation zu verbessern. Die Wirksamkeit dieser Maßnahmen bleibt abzuwarten.

Die vorliegenden Forschungsbefunde bestätigen die schwierige aktuelle Lage von Leitungskräften in der frühkindlichen Bildung und unterstreichen den Änderungsbedarf. Ferner lässt sich belegen, dass transformationale Führungsstrategien und ein Verständnis von pädagogischer Führung mit adäquaten Zielsetzungen zur Weiterentwicklung der Einrichtung und zur Teamentwicklung einhergehen. Teamentwicklung wiederum erweist sich als nachhaltig effektiv für die Weiterentwicklung und Steigerung der pädagogischen Qualität, die letztlich den Kindern zugutekommt.

Die Aufgaben von Leitungskräften in Kindertageseinrichtungen sind hochkomplex, gerade vor dem Hintergrund des sich vollziehenden Wandels der früh-

kindlichen Bildung. Der geringe Professionalisierungsgrad und die fehlenden Rahmenbedingungen für effektive Führung stellen die Ansatzpunkte der Handlungsempfehlungen dar:

Festlegung von Qualifikationserfordernissen und anforderungsadäquate Vergütung von Leitungspositionen. Das Aufgabenprofil – einschließlich Handlungs- und Entscheidungsspielraum – und die Qualifikationserfordernisse für Leitungskräfte in Kindertageseinrichtungen müssen geschärft werden. Hinreichende zeitliche Ressourcen sollten ebenso sichergestellt werden wie eine adäquate Entlohnung, insbesondere von Kita-Leitungen, bei denen durch die gestiegenen Anforderungen immer öfter ein Hochschulabschluss vorhanden ist.

Stärkung von Distributed Leadership. Führungskonzepte, die im Sinne der transformationalen Führung und Distributed Leadership unterschiedliche Ebenen (z. B. Träger und Kita) verbinden, sollten weiterentwickelt und implementiert werden. Dementsprechend wäre es wünschenswert, diese konsequent in Curricula von Fort- und Weiterbildungen für Leitungskräfte aufzunehmen.

Ausweitung kontinuierlicher, teamübergreifender Fortbildungsangebote. Zur notwendigen Professionalisierung und Verbesserung der Führungsqualität, aber auch der pädagogischen Qualität der Kindertageseinrichtungen, sollten Fort- und Weiterbildungen dauerhaft und nachhaltig für die Leitungskräfte und das Team angeboten werden. Hierdurch kann eine Stärkung der professionellen Kompetenzen erreicht werden, um die Fachkräfte bei der Bewältigung und Weiterentwicklung neuer Anforderungen zu unterstützen.

Einbeziehung der Führungsqualität in das Qualitätsmanagement. Die Führungspraxis stellt eine notwendige Komponente im Qualitätsmanagement und in der Qualitätsentwicklung dar. Sie sollte als solche weiterentwickelt werden. Da eine angemessene Diagnostik der Führungsqualität ein wichtiger Baustein für effektives Qualitätsmanagement und effektive Qualitätsentwicklung darstellen, sollten entsprechende Instrumente aus dem angloamerikanischen Raum adaptiert beziehungsweise neu entwickelt werden.

Ausweitung der Forschung zur Führung von Kindertageseinrichtungen. Die Führungspraxis von Kindertageseinrichtungen in Deutschland kann als untererforshtes Forschungsfeld bewertet werden. Die bisherige Forschung zur Leitung von Kindertageseinrichtungen fokussiert stark auf strukturelle Rahmenbedingungen, die Arbeitszufriedenheit und das Rollenverständnis von Fachkräften.

Nur wenige Studien nehmen die tatsächliche Führungspraxis und ihren Einfluss auf die pädagogische Qualität in den Blick. Als Komponente evidenzbasierter Weiterentwicklung des Bildungsbereichs sollte die Forschung zu erfolgreicher und effizienter Führung von Kindertageseinrichtungen ausgebaut werden.

3 Primarstufe

3.1 Konzeptionelle Überlegungen zur Schulleitung

Die veränderte Aufgabenstruktur von Schulleitungen in Deutschland, die mit der verstärkten Output-Orientierung und einer erweiterten schulischen Eigenverantwortung einherging, betrifft auch die Grundschulleitungen (vgl. unter anderem Hohberg 2015). Das Leitbild einer modernen und professionellen Schulleitung umfasst die pädagogische Führung im Sinne des gestaltenden Führungs- und Leitungshandelns in der lernenden Organisation Schule und ist damit auch wesentlich prägend in Bezug auf Schulklima und Schulkultur einer Schule (vgl. Wissinger 2000).

Schulleitungen an Grundschulen haben dabei die Besonderheit, dass sie in der Regel neben ihrer Leitungstätigkeit auch noch substanzielle Unterrichtsverpflichtungen haben. Dennoch haben sie vielfältige Aufgaben im Bereich Management, Führung, Verwaltung und Personalentwicklung und sind aufgrund des veränderten Aufgaben- und Anforderungsprofils hauptverantwortlich für die Schulentwicklung (vgl. unter anderem Fullan 2007; Huber 2008), die sich auf den Unterricht ebenso bezieht wie auf das Personal und die Organisation (vgl. Rolff 2012; ausführliches Beispiel: siehe Abbildung 5). Sie tragen vor dem Hintergrund der Wirkkette Leitung – Kollegium – Unterricht – Lernende einerseits umfassende Verantwortung, andererseits sind sie jedoch in ihren Gestaltungsmöglichkeiten und Entscheidungskompetenzen als unteres Glied eines hierarchischen Systems durch übergeordnete Instanzen auch deutlich eingeschränkt und müssen Veränderungsvorgaben, Regelungen und Weisungen der Schulaufsicht an ihren Schulen umsetzen.

So bestehen beispielsweise in Nordrhein-Westfalen (vgl. SchulG § 86–91) mit dem Ministerium für Schule und Weiterbildung als oberster Schulaufsicht, der Bezirksregierung als oberer Schulaufsicht und den staatlichen Schulämtern als unterer Schulaufsicht drei Ebenen der staatlichen Dienst- und Fachaufsicht über die Grundschulen (vgl. Hohberg 2015). Weiter verkompliziert sich die Steuerungsfrage dadurch, dass die Weisungsbefugnis hinsichtlich der sachlichen Ausstattung und des nicht lehrenden Personals bei den Schulträgern liegt (vgl. ADO § 18 Abs. 1). Entsprechend berichtet Klein (2017) anhand eines Vergleichs von deutschen und US-amerikanischen Schulleitungen, dass diese in Deutschland weniger eigenen Einfluss auf Personal- und Budgetfragen wahrnehmen.

1. **Wahrnehmung der Aufgaben gemäß § 69 Schulgesetz, insbesondere:**
 - Gesamtverantwortung für die Arbeit der Schule,
 - Sicherstellung der Einhaltung der Rechts- und Verwaltungsvorschriften,
 - Entscheidung über die Verteilung und Verwendung der der Schule zur eigenen Bewirtschaftung zugewiesenen Personal- und Sachmittel,
 - Abschluss von Rechtsgeschäften für das Land Berlin im Rahmen der Eigenverantwortung der Schule,
 - Mitwirkung bei der Einstellung und Umsetzung von Lehrkräften, (...)
 - Förderung der Zusammenarbeit der am Schulleben Beteiligten,
 - Hinwirken auf die kontinuierliche Verbesserung der Unterrichts- und Erziehungsarbeit,
 - Sicherstellung der Entwicklung, Fortschreibung und Umsetzung des Schulprogramms und der Qualitätssicherung und internen Evaluation der schulischen Arbeit, einschließlich Steuerung der Entwicklung schulischer Konzeptionen zur individuellen Förderung,
 - Bewirtschaftung der der Schule zugewiesenen Haushaltsmittel,
 - Weisungsbefugnis im Rahmen der Verwaltungsaufgaben gegenüber den an der Schule tätigen Lehrkräften sowie schulischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern,
 - Hinwirken auf die Fortbildung sowie Überprüfung der Fortbildungsverpflichtung der Lehrkräfte und der sonstigen schulischen Mitarbeiter/-innen, (...)
 - Dienstvorgesetztenfunktion sowie Erstellung von dienstlichen Beurteilungen,
2. **Repräsentation der Schule,**
3. **Koordinierung, Moderation und Steuerung von Prozessen im Aufgabenbereich, (...)**
6. **Sicherung der schulpraktischen Ausbildung sowie der fachlichen und pädagogischen Einarbeitung der Lehrkräfte ohne volle Lehrbefähigung, (...)**
7. **Betreuung, Beratung und Beurteilung der Lehramtsanwärter und Lehramtsanwärterinnen nach Maßgabe der Verordnung über den Vorbereitungsdienst und die Staatsprüfung für Lehrämter (VSLVO), (...)**
9. **Zusammenarbeit mit der Schulaufsicht,**
10. **Sicherung einheitlicher Kriterien zur Aufgabenstellung für Prüfungen, sofern nicht zentral erstellt,**
11. **Förderung der Gleichstellung gemäß Landesgleichstellungsgesetz; Anwendung der Prinzipien des Gender Mainstreaming,**
12. **Beachtung und Umsetzung der Regelungen des SGB IX, der VV Integration behinderter Menschen und der Integrationsvereinbarung, (...)**
14. **Beachtung und Umsetzung von Maßnahmen des Gesundheitsschutzes und des Gesundheitsmanagements (u. a. Führung von Präventionsgesprächen nach SGB IX), (...)**
17. **Ggf. Koordinierung aller Maßnahmen zur Organisation der ergänzenden Förderung und Betreuung und der außerunterrichtlichen Förderung und Betreuung, (...).**

Abbildung 5: Vielfalt der Aufgaben von Schulleitungen am Beispiel Berlin (vgl. SenBJW 2018)

Anmerkung: Aufgaben der Schulleitungen laut Verwaltungsvorschrift (Auswahl); vgl. auch Kapitel 3.3 für weitere Beispiele.

Während es nach innen wenig extrinsische Motivierungsmöglichkeiten gibt, soll eine aktive Entwicklung der Einzelschulen und Profilierung jedoch durch einen externen, verstärkten Wettbewerb der Schulen untereinander gefördert werden. Dies geschieht beispielsweise durch die erweiterte Grundschulauswahl in Hamburg und Nordrhein-Westfalen, bei der Eltern bei der Grundschulwahl ohne Begründung von der behördlich zugewiesenen Grundschule ihres Kindes abweichen können, aber auch in anderen Ländern, in denen formal eine Sprengelzuweisung besteht, die die Eltern aber vielfältig umgehen können.

Die zugrundeliegende Annahme ist, dass mehr Wettbewerb zwischen den Schulen auch zu mehr Rechenschaftspflicht, Schulentwicklung und damit Schulqualität führt (vgl. Hoxby 2003; Unger 2015), auch wenn Befunde beispielsweise aus NRW zeigen, dass nur rund zehn Prozent der Eltern in Großstädten für ihre Kinder einen Antrag auf Wechsel der behördlich zugewiesenen Grundschule stellen (vgl. Fincke/Lange 2012; ähnliche Zahlen aktuell für Hamburg: vgl. Pietsch/Leist 2019; abweichende Ergebnisse für Wuppertal: Riedel u. a. 2010).

3.2 Besondere Herausforderungen für Schulleitungen

Viele Herausforderungen moderner Schulleitungen teilen Grundschulleitungen mit den Leitungen anderer Schulformen. Es lassen sich jedoch auch einige besondere Herausforderungen identifizieren, die auf spezifischen Merkmalen der Grundschulen in Deutschland beruhen.

Personalgewinnung und Personalentwicklung. Es liegt in der Verantwortung der Schulleitungen, den Schulbetrieb auch aufrechtzuerhalten, wenn Lehrkraftstellen vakant sind. Offene und schwierig zu besetzende Stellen können zusätzlichen Arbeitsaufwand in der Schulleitung verursachen. Im Vergleich zu anderen Schulformen weist dabei das Grundschullehramt eine geringere Attraktivität auf, was sich unter anderem durch ein höheres Deputat, eine geringere Bezahlung und die teilweise vorhandenen (kleineren) ländlichen Standorte als Arbeitsstelle begründen lässt. Entsprechend ist die Anzahl der offenen Stellen im Primarbereich besonders hoch. Allein in Nordrhein-Westfalen berichtete das Ministerium für Schule und Weiterbildung zu Beginn des Schuljahres 2019/2020, dass von 3.230 freien Stellen an Grundschulen nur 1.762 besetzt werden konnten (54,6 Prozent; vgl. MSW 2019). Damit verbunden ist auch ein besonders großer Bedarf an notwendigen Einstellungen von Quer- und Seiteneinsteigern. Die Zahlen spiegeln sich auch in den subjektiven Angaben der Schulleitungen an Grund-

schulen wider, wenn sie offen gefragt werden, welches das größte Problem an ihren Schulen sei: Hier nannten bei einer forsa-Umfrage unter 1.232 Schulleitungen im März 2019 56 Prozent der Grundschulleitungen „Lehrermangel“ – und damit deutlich mehr als Schulleitungen an Gymnasien und fast doppelt so häufig wie den nächsthäufigen Aspekt „Inklusion und Integration“ (siehe Tabelle 4).

Tabelle 4: Die vier häufigsten Antworten von Schulleitungen an Grundschulen zu den größten Problemen an ihrer Schule (vgl. forsa 2019)

	Grundschule	Haupt-, Real-, Gesamtschule	Gymnasium
Lehrermangel	56	52	42
Inklusion und Integration	29	27	13
Eltern der Schüler/-innen	23	15	7
Gebäude	22	18	24

Anmerkung: Mehrfachnennungen möglich, offene Abfrage, Angaben in Prozent.

Schulleitungen an Grundschulen müssen demnach im Personalbereich Unterversorgung kompensieren, neue Lehrkräfte gewinnen und vermehrt nicht als Lehrkräfte ausgebildete Kollegiumsmitglieder einarbeiten und ausbilden, was einen höheren Personalentwicklungsbedarf in vielen Bereichen mit sich bringt.

Die Problematik fehlenden Personals wirkt sich dabei nicht nur auf der Ebene des Lehrerkollegiums aus, sondern auch auf Ebene der Schulleitungen selbst. So waren zu Beginn des Schuljahres 2019/2020 allein in Nordrhein-Westfalen 250 der 2.466 Schulleitungsstellen an Grundschulen nicht besetzt (vgl. MSW 2019). Einer der zentralen Gründe dürfte an dieser Stelle sein, dass der mit der Tätigkeit verbundene Mehraufwand in keinem günstigen Verhältnis zu der zusätzlichen Vergütung steht (vgl. auch Kapitel 3.3.2). Ein weiterer Grund ist strukturell darin zu sehen, dass die Schulleitungen in der Regel aus Grundschullehrkräften im aktiven Schuldienst rekrutiert werden, deren Motivlage für die Berufswahl mit einem Fokus auf pädagogischen Fragen nicht unbedingt im Einklang mit dem Fokus auf Verwaltungs-, Organisations- und Managementaufgaben einer Schulleitung steht. Eine weitere Besonderheit ist der höhere Anteil weiblicher Lehrkräfte im Vergleich zu anderen Schulformen. Mit dieser demografischen Struktur geht für Schulleitungen an Grundschulen der Bedarf einher, einen höheren Anteil an Teilzeitlehrkräften zu managen, der sich unter anderem organisatorisch auf Fragen des Einsatzes beispielsweise als Klassenlehrkräfte,

aber auch für Einsatzplangestaltungen und Fortbildungen sowie den Bedarf an Elternzeitüberbrückungen auswirkt.

Vergleichsweise kleine Größe von Grundschulen. Während an Haupt- und Realschulen sowie Gymnasien durchschnittlich rund 370 Schülerinnen und Schüler beschult werden, sind dies an Grundschulen rund 180 (Schuljahr 2018/2019, vgl. Statistisches Bundesamt 2020). Damit sind die Gesamtsysteme an Grundschulen eher klein bis teilweise in ländlichen Kontexten auch sehr klein, wobei es in Großstädten bei Ganztagsgrundschulen auch zu eher großen Teams kommen kann. Die üblicherweise geringere Größe ist durch die Vielzahl der Grundschulen, die in räumlicher Nähe zu den Wohnorten der Kinder angesiedelt sein sollen, in Verbindung mit der kürzeren Verweildauer zu erklären. Mit der geringeren Schülerzahl gehen auch kleinere Lehrkraftzahlen einher, die sich wiederum auf die Schulleitung auswirken. So verteilen sich die im schulischen System vorhandenen Aufgaben auf weniger Lehrkräfte und auch an anderen Stellen müssen Schulleitungen mit weniger Ressourcen auskommen (z. B. stundenweise besetztes Sekretariat oder anwesender Hausmeister). Für die Schulleitung bedeutet dies an vielen Grundschulen auch, dass die an anderen Schulformen bestehende mittlere Leitungsebene fehlt und Delegation nur eingeschränkt möglich ist. Entsprechend berichten an Grundschulen auch nur 54 Prozent der Schulleitungen, sich von erweiterten Schulleitungen in ihrer Tätigkeit persönlich unterstützt zu fühlen (im Gegensatz zu Haupt-/Real-/Gesamtschulen beziehungsweise Gymnasien mit 75 beziehungsweise 87 Prozent). Schließlich ist die vergleichsweise kleine Größe der Kollegien an Grundschulen zu bedenken, die bezüglich einer Leitungsfigur eine Primus-inter-Pares-Kultur befördert, die Auswirkungen auf Fragen wie beispielsweise die Etablierung einer auch kritischen Feedbackkultur hat.

Hohes Unterrichtsdeputat. Eine Herausforderung für Schulleitungen an Grundschulen ist auch, dass sie neben den vielfältigen Aufgaben, die mit der Leitungsrolle und -verantwortung einhergehen, weiterhin auch ein vergleichsweise hohes Unterrichtsdeputat haben und damit insgesamt in deutlich höherem Ausmaß in pädagogische Tätigkeiten (z. B. als Klassenleitung, Elternarbeit) eingebunden sind als Schulleitungen weiterführender Schulformen. So erhalten beispielsweise in Bayern Rektoren an Grund- und Mittelschulen bei einer Schülerzahl von 181 bis 210 Kindern elf Entlastungsstunden, in Rheinland-Pfalz bei acht Klassen 10,5 Entlastungsstunden und in Berlin pauschal 18 Entlastungsstunden. Nicht immer gibt es eine stellvertretende Schulleitung und in der Regel keine weiteren Funktionsstellen. Somit sind Schulleitungen intensiv in ihre vorherige Arbeit,

das Unterrichten, eingebunden, während sie zusätzlich umfangreiche weitere Aufgaben übernehmen (vgl. zur durchschnittlichen Wochenarbeitsstundenzahl und zur Verteilung der Aufgabenfelder der Grundschulleitungen auch Kapitel 3.3.2 und 3.4).

Reformorientierte Schulform. Schließlich ist als eine weitere Besonderheit hervorzuheben, dass sich Grundschulen durchaus als reformorientierte Schulform erwiesen haben (vgl. Hohberg 2015), was sich direkt in Leitungsanforderungen und -handeln widerspiegelt. Diese Innovationsbereitschaft basiert bei Schulen auf anderen Mechanismen als der Innovationsdruck beispielsweise in Wirtschaftsunternehmen und steht in Einklang mit den Erwartungen an Lehrkräfte hinsichtlich des „Innovierens“ als zentraler Aufgabe (vgl. KMK 2004, S. 13). Eine mögliche Erklärung hierzu ist, dass sich gesellschaftliche Entwicklungen wie beispielsweise ein zunehmender Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund zunächst an den Grundschulen manifestieren, bevor sie einige Jahre später auch an den weiterführenden Schulen ankommen. Auch im Bereich des jahrgangsübergreifenden Unterrichts, der Integration von Lernenden mit besonderem Förderbedarf oder der Digitalisierung sind früh vielfältige Anstrengungen von Grundschulen zu beobachten gewesen, die hier gewissermaßen stellvertretend für das Schulsystem Erfahrungen in neuen Bereichen gesammelt haben. Den Schulleitungen kommt bei der Initiierung, Gestaltung und Moderation solcher Entwicklungsprozesse eine zentrale Rolle zu (vgl. Teerling u. a. 2020). Sie haben einerseits einige Gestaltungsfreiheit, andererseits wird auch fundierte Gestaltungskompetenz notwendig.

Die vielfältigen Herausforderungen schlagen sich möglicherweise auch in der mittleren Arbeitszufriedenheit nieder: Nur 53 Prozent der Grundschulleitungen übten ihren Beruf zum Zeitpunkt der forsa-Befragung 2019 „sehr gerne“ aus (im Vergleich zu 63 beziehungsweise 70 Prozent an Haupt-/Real-/Gesamtschulen beziehungsweise Gymnasien), 42 Prozent „eher gerne“ und sechs Prozent „eher beziehungsweise sehr ungerne“ (vgl. forsa 2019).

3.3 Steckbrief Schulleitungen an Grundschulen in Deutschland

3.3.1 Voraussetzungen, Qualifikation und Besoldung

Mit 15.399 Schulen im Schuljahr 2018/2019 ist die Grundschule die häufigste Schulform in Deutschland (vgl. Statistisches Bundesamt 2020). Die Schulleitun-

gen dieser Schulen sind für die Beschulung von über 2,8 Millionen Schülerinnen und Schülern zuständig und haben über 200.000 Lehrkräfte in Voll- und Teilzeittätigkeit in ihren Kollegien.

Die Voraussetzungen, Schulleitung an einer Grundschule zu werden, unterscheiden sich zwischen den Ländern der Bundesrepublik (siehe Tabelle 5). Bereits die Dauer des Lehramtsstudiums weist eine Spannweite von sechs (Berlin) bis zehn Semestern (z. B. Thüringen) auf.

Tabelle 5: Voraussetzungen für die Übernahme einer Schulleitung an einer Grundschule in vier ausgewählten Bundesländern (eigene Darstellung)

Bayern	Berlin	Nordrhein-Westfalen	Thüringen
Nur Beamtinnen/ Beamte	Beamtinnen/Beamte, Angestellte Befähigung für den Laufbahnzweig der Lehrerin/des Lehrers (§ 8 BLVO) und fachwissenschaftliche Ausbildung in zwei Fächern (§ 9 BLVO)	Beamtinnen/Beamte, Angestellte	Beamtinnen/Beamte, Angestellte Lehrbefähigung für Mathematik, Deutsch und ein weiteres Fach
Mind. dreijährige Tätigkeit in vorheriger Funktion (in der Regel)	Mind. zweijährige Tätigkeit als Lehrkraft und mind. ein Jahr in einer anderen Schule	Mind. vierjährige Dienst- zeit nach Beendigung der Probezeit	Mind. dreijährige Tätig- keit als Lehrer/-in
Positive dienstliche Beurteilungen (abhängig von Einstufung; für Rektor/-in: „Leistung, die die Anforderungen übersteigt“)		Dienstliche Beurteilung (mind. „die Leistungen übertreffen die Anforderun- gen“)	
Qualifikation für Füh- rungskräfte (Modul A des Ausbildungs- curriculums) oder kom- missarische Tätigkeit in der Schulleitung	Erfolgreiche Teilnahme an Qualifizierungsmaß- nahme für künftige Schulleiter/-innen	Staatliche Schullei- tungsqualifizierung oder kommissarische Tätigkeit in der Schul- leitung Bestehen eines Eignungsfeststellungs- verfahrens (ähnlich eines Assessment- Centers; seit 01.08.2016 auch an Grundschulen)	Qualifizierung für pädä- gogische Führungsauf- gaben oder kommissa- rische Tätigkeit in der Schulleitung

Auch die Qualifikationsmaßnahmen variieren zwischen den Ländern sowohl hinsichtlich der Dauer als auch hinsichtlich der Inhalte (siehe Tabelle 6). Neben vergleichbaren Grundelementen der Qualifikation werden dabei auch besondere Elemente wie beispielsweise ein dreitägiges „Shadowing“ bei Schulleitungen in Berlin deutlich.

Tabelle 6: Qualifikationsmaßnahmen vor und während der Tätigkeit in der Schulleitung an Grundschulen in vier ausgewählten Bundesländern (eigene Darstellung)

	Bayern	Berlin	Nordrhein-Westfalen	Thüringen
Bezeichnung der Maßnahme	Ausbildungscurriculum für pädagogische Führungskräfte	Qualifizierungsmaßnahme für künftige Schulleiter/-innen ¹⁸	Staatliche Schulleitungsqualifizierung	Qualifizierung für pädagogische Führungsaufgaben
Umfang	Vorqualifikation (10 Tage) Ausbildung (17 Tage) Berufsbegleitung (10 Tage)	60 Stunden, ca. 8 Tage	104 Stunden, ca. 13 Tage	18 Tage (über 2 Jahre verteilt)
Inhalte	<ul style="list-style-type: none"> ■ Führung ■ Personalentwicklung ■ Organisation und Kooperation ■ Unterrichtsqualität 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Personalentwicklung ■ Führungskonzept entwickeln ■ Qualitätsentwicklung und -sicherung ■ Unterrichtsentwicklung ■ Organisieren und Verwalten <p>Zusätzlich:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Formate zur kollegialen Beratung ■ dreitägiges „Shadowing“ bei einer Schulleiterin/einem Schulleiter 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Schulinterne und -externe Kommunikation und Kooperation ■ Personalmanagement ■ Gestaltung und Qualitätsentwicklung von Schule und Unterricht ■ Recht und Verwaltung 	<p>12 Module</p> <p>Zusätzlich: Hospitalation auf mind. 2 Steuerungsebenen</p>

¹⁸ Zertifizierung durch das Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM).

Unterschiede existieren auch in der Besoldung der Grundschulleitungen, wobei diese innerhalb einiger Bundesländer auch in Abhängigkeit von der Anzahl der Schülerinnen und Schüler an einer Schule differenziert gestaffelt wird (z. B. Amtszulage in Bayern oder Unterteilung in bis zu beziehungsweise mehr als 360 Schülerinnen und Schüler in Thüringen). Eine weitere Differenzierung betrifft die Rolle der Korektorin/des Korektors beziehungsweise der Rektorin/des Rektors (z. B. A13 beziehungsweise A14 in Nordrhein-Westfalen). Die Bezahlung von Schulleitungen außerhalb der Beamtenlaufbahn entspricht in der Regel der jeweiligen Einordnung in den Tarifverträgen der Länder. Die LineS-Studie (vgl. Cramer u. a. 2020) berichtet eine mittlere Gehaltsdifferenz zwischen weiblichen und männlichen Schulleitungen von 24 Prozent bei den unter 44-Jährigen, von 18 Prozent bei den 45 bis 59-Jährigen und von neun Prozent bei den über 59-Jährigen. Möglicherweise spiegelt sich in diesen Unterschieden der besonders hohe Anteil weiblicher Schulleitungen an Grundschulen (und die Tendenz jüngerer Frauen zu häufigerer Unterbrechung der Berufstätigkeit durch Elternzeit).

3.3.2 Ausgewählte Merkmale von Schulleitungen anhand der IGLU-Studie

Die Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU/PIRLS) 2016 gibt anhand der Angaben von n = 208 Schulleiterinnen und Schulleitern der Grundschulen, die für eine repräsentative Vertretung der Schülerschaft am Ende der vierten Klassenstufe in Deutschland für die Studienteilnahme ausgewählt wurden, Auskunft zu wichtigen Merkmalen der Grundschulleitungen.¹⁹ So ist der Anteil von 76,6 Prozent weiblichen Schulleitungen nach wie vor hoch. Die durchschnittliche Tätigkeit in der Schulleitung liegt bei 9,2 Jahren (SD = 7.3), davon 7,4 Jahre (SD = 6.3) an der jeweils aktuellen Grundschule, was auf eher seltene Wechsel hindeutet. Die Schulleitungen geben im Mittel an, 12,3 (SD = 8.5) Unterrichtsstunden à 45 Minuten zu unterrichten und 14,1 Entlastungsstunden zu erhalten. Den Gesamtumfang ihrer Schulleitertätigkeit in Zeitstunden à 60 Minuten beziffern die Leiterinnen und Leiter der Grundschulen mit 44,4 Stunden (SD = 11.7). Dabei stand die Höhe der Entlastungsstunden in positivem Zusammenhang mit den wöchentlichen Tätigkeitsstunden (r = .18). Die Entlastungsstunden scheinen demnach nicht die geleistete Mehrarbeit zu kompensieren.

¹⁹ Leicht abweichende Zahlen zu anderen IGLU-Publikationen ergeben sich aus der dort verwendeten Gewichtung der Daten.

Die starke Dominanz weiblicher Schulleitungen an Grundschulen ist mit der Geschlechterverteilung in der Lehrerschaft, aus der sich die Schulleitungen in der Regel rekrutieren, zu erklären. Männliche Lehrkräfte (mit einem Anteil von elf Prozent) sind zwar überproportional (Faktor: 2,5) häufig in der Schulleitung (28 Prozent) repräsentiert, dennoch sind die meisten Schulleitungen an Grundschulen weiblich (vgl. Cramer u. a. 2020). Diese Verteilung ist auch deshalb relevant, da aus der Forschung bekannt ist, dass es geschlechterspezifische Unterschiede in Führungsstilen gibt. So berichteten Hallinger, Dongyu und Wang (2016) auf Basis einer aktuellen Metaanalyse einen kleinen Effekt dahingehend, dass weibliche Schulleitungen im Mittel stärker einen aktiven Instructional-Ledership-Stil verfolgten als ihre männlichen Kollegen. Instructional Leadership zeichnet sich durch das klare Definieren von Lernzielen, die Entwicklung von pädagogischer Expertise der Lehrkräfte, das Sammeln von Informationen für Entscheidungen der Schulleitung und das Überprüfen der Effektivität von Lehrmethoden aus und wurde als besonders wirksamer Führungsstil mit Blick auf Lernerfolge von Schülerinnen und Schülern identifiziert (vgl. Hattie 2012). Dieser Befund deckt sich mit allgemeinen Studien, für die unter anderem in einer Metaanalyse zusammenfassend gefunden wurde, dass weibliche Führungspersonen häufiger einen transformativen Führungsstil anwendeten, während männliche Führungspersonen die meisten Elemente transaktionaler sowie Laissez-faire-Führung implementierten (vgl. Eagly/Johannessen-Schmidt/Engen 2003). Aus der spiegelbildlichen Perspektive wurden auch unterschiedliche Erwartungen an weibliche und männliche Schulleitungen identifiziert: Lehrkräfte hatten an männliche Schulleitungen eher die Erwartung, dass diese stärker direktiv agieren, wohingegen bei Schulleiterinnen eher von einem moderierenden Führungsstil ausgegangen wurde (vgl. Johnston 1986).

3.4 Empirische Befunde zu Schulleitungen

3.4.1 Auswirkungen des Führungsverhaltens von Grundschulleitungen

Im Hinblick auf schulische Effektivität nimmt das Führungsverhalten eine wichtige Rolle ein (vgl. Ackeren 2008). Dabei wird im Allgemeinen kein direkter Einfluss auf Schülerleistungen angenommen, sondern eine vermittelnde Funktion über schulische und unterrichtliche Merkmale. So verdeutlichen die Daten aus der IGLU-Studie 2016 beispielsweise, dass die Lehrkräfte einer Schule umso häufiger kooperierten, je mehr Zeit ihre Schulleitungen relativ für Personal-

führung und -entwicklung aufwendeten ($r = .15$). Pietsch und Tulowitzki (2017) konnten zeigen, dass Schulleitungen in Grundschulen die Unterrichtspraktiken von Lehrkräften beeinflussen, wenn sie einen Instructional-Ledership-Stil aufwiesen. Als Instructional Leadership wird ein Führungsstil bezeichnet, der sich auf die Unterrichtsqualität konzentriert (vgl. Leithwood/Jantzi/Steinbach 1999). Typische Aktivitäten sind dabei das Definieren von schulischen Zielen und Erwartungen, strategisches Ressourcenverteilen, das Planen, Koordinieren und Evaluieren des Curriculums und der Unterrichtspraktiken, das Anregen und Unterstützen der Weiterentwicklung der Lehrkräfte und das Unterstützen eines lernförderlichen Schulklimas (vgl. Robinson/Lloyd/Rowe 2008). Ein entsprechender Führungsstil der Grundschulleitungen stand in positivem Zusammenhang mit verschiedenen Unterrichtsmerkmalen wie Klassenmanagement, einem unterstützenden und schülerorientierten Klassenklima und kognitiver Aktivierung mit herausfordernden Inhalten (vgl. Pietsch/Tulowitzki 2017). Robinson, Lloyd und Rowe (2008) berichteten anhand einer Metaanalyse, dass der Effekt eines Instructional-Ledership-Stils drei bis vier Mal größer war als der Effekt von Transformational Leadership (vgl. auch Brown 2001). Karadağ u. a. (2015) identifizierten hingegen in ihrer Metaanalyse Effekte distributiver und transformationaler Führung als besonders wirksam. Altrichter, Kemethofer und George (2019) fanden in einer österreichischen Studie, dass Schulleitungen mit „outputorientierten Einstellungen“ mehr (unterrichtsbezogene) Entwicklungsaktivitäten berichten und sich eher als Manager eines pädagogischen Betriebs verstehen.

3.4.2 Tätigkeiten der Schulleitungen im Schulalltag

Die Befragung der Schulleitungen im Rahmen der IGLU-Studie 2016 gibt Auskunft darüber, mit welchen Tätigkeiten Schulleitungen in Grundschulen aktuell ihren Arbeitsalltag verbringen (vgl. Hußmann u. a. 2017). Wie Abbildung 6 verdeutlicht, sind Unterricht mit 26 Prozent und Verwaltung mit 22 Prozent die beiden zeitlich umfangreichsten Tätigkeitsbereiche. Eltern und Gemeinde, Personal, Lehrpläne und Leitlinien sowie einzelne Schülerinnen und Schüler sind mit neun bis 13 Prozent vergleichbar zeitaufwändige Tätigkeitsbereiche.

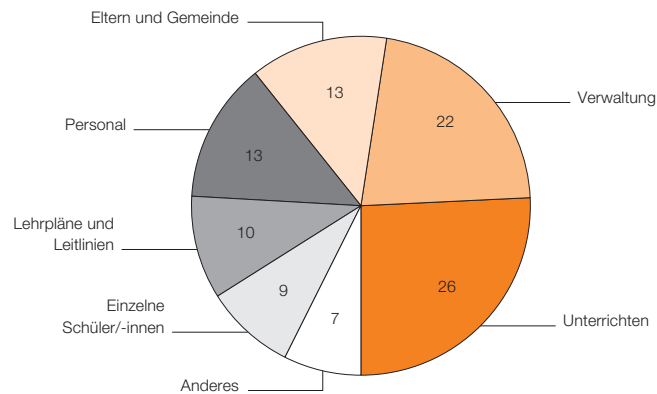


Abbildung 6: Verteilung der Tätigkeit von Grundschulleitungen auf unterschiedliche Aufgabenbereiche (vgl. Hußmann u. a. 2017; Angaben in Prozent)

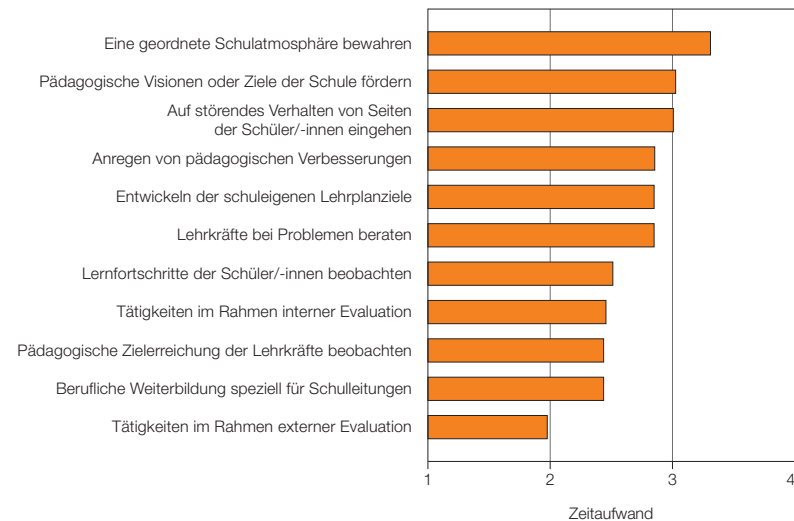


Abbildung 7: Zeitaufwand für Einzeltätigkeiten von Grundschulleitungen (vgl. Hußmann u. a. 2017)

Anmerkung: Angegebener Zeitaufwand auf einer Skala von „1 = keine Zeit“ bis „4 = viel Zeit“.

Ergänzend gibt eine Liste von Einzeltätigkeiten vertiefende Aufschlüsse über die Leitungstätigkeiten an Grundschulen in Deutschland (siehe Abbildung 7). Diese verdeutlicht, dass im direkten Vergleich der verschiedenen Einzeltätigkeiten sowohl „die Schumatmosphäre bewahren“ als auch „mit störendem Verhalten umgehen“ als auch „Ziele der Schule fördern“ im Mittel mit besonders viel Zeitaufwand einhergehen. Weniger Zeitaufwand wird für Aspekte wie die Beobachtung der pädagogischen Zielerreichung der Lehrkräfte verwendet. Nur wenig Zeit wird im Mittel auf Tätigkeiten im Rahmen externer Evaluation verwendet.

3.4.3 Unterschiede in den Tätigkeiten der Schulleitungen in Abhängigkeit von Merkmalen der Schulleitungen, der Schülerschaft und der Schulen

Die Werte in der Verteilung der Tätigkeiten variieren in Abhängigkeit von verschiedenen Merkmalen der Schulleitungen, der Schülerschaft und der Schulen. So geben Schulleiterinnen von Grundschulen an, mehr Zeit für die Entwicklung von Lehrplänen und Leitlinien aufzuwenden als Schulleiter (10,6 Prozent vs. 8,5 Prozent²⁰). Sie verbringen entsprechend ihren Angaben auch mehr Zeit damit, „die Lernfortschritte der Schüler (zu) beobachten, um sicherzustellen, dass die pädagogischen Ziele der Schule erreicht werden“ (Mittelwert = 2.6 vs. 2.2). Dem gegenüber steht eine negative Assoziation ($r = -.20$) zwischen den Jahren in der Schulleitung und dem relativen Zeitaufwand, der in die Entwicklung von Lehrplänen gesteckt wird. Alle drei Zusammenhänge können mit Blick auf Instructional Leadership interpretiert werden – dieser Führungsstil ist auch in anderen Studien als bei Frauen stärker ausgeprägt beschrieben worden und scheint zumindest hinsichtlich des Indikators der Weiterentwicklung der Lehrpläne und Leitlinien bei älteren Schulleitungen möglicherweise weniger vertreten zu sein. Einen weiteren Hinweis in dieser Richtung bietet die negative Korrelation ($r = -.15$) zwischen der angegebenen Zeitaufwendung für „Anregen von Bildungsprojekten oder pädagogischen Verbesserungen“ und den Dienstjahren in der Schulleitung.

Auch hinsichtlich der Schülerschaft – ihrer Zusammensetzung, der Schulgröße und der mittleren Schülerleistungen – sind systematische Zusammenhänge mit den Schulleitungstätigkeiten festzuhalten. In Bezug auf die Zusammensetzung der Schülerschaft zeigte sich, dass Schulleitungen an Schulen mit einem

²⁰ Alle in diesem Abschnitt berichteten Vergleiche sind auf dem Fünf-Prozent-Niveau statistisch signifikant.

höheren sozioökonomischen Statusangaben, mehr Zeit für das „Anregen von Bildungsprojekten oder pädagogischen Verbesserungen“ aufzuwenden ($r = .17$). Unterschiede in der relativen Zeitaufwendung der Schulleiter gab es auch in Abhängigkeit von dem Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund (ein Elternanteil nicht in Deutschland geboren – Angaben aus der IGLU-Klasse – oder sprachlicher Hintergrund – Angaben des Schulleiters): Schulleitungen an Schulen mit höherem Migrationsanteil in der IGLU-Klasse verwendeten weniger Zeit auf eigenen Unterricht ($r = -.32$), dafür aber mehr Zeit für Lehrpläne und Leitlinien, Personalentwicklung und Elterngespräche ($r = .16$ bis $.22$). Auch die Schulgröße (gemessen an der Gesamtzahl der geleisteten Unterrichtsstunden) ist deutlich mit dem relativen Zeitaufwand der Schulleitungen assoziiert: An großen Schulen wird relativ mehr Zeit für Personalführung und -entwicklung ($r = .29$) und mehr Zeit für Kontakte mit einzelnen Schülerinnen und Schülern ($r = .27$) aufgewendet. Zudem geben die Schulleitungen weniger eigenen Unterricht ($r = -.35$) und geben eine höhere wöchentliche Gesamtarbeitszeit an als Schulleitungen an kleineren Schulen ($r = .16$).

Der relative Zeitaufwand ist auch mit der durchschnittlichen Schülerleistung an einer Schule assoziiert. Schulleitungen an Schulen mit höherem Leistungsniveau verwenden mehr Zeit auf eigenen Unterricht ($r = .19$) und weniger Zeit auf Personalentwicklung ($r = -.23$). Letzteres ist möglicherweise in Teilen auch eine Konsequenz daraus, dass Seiten- und Quereinsteiger, die mehr Personalführung erfordern, häufig an Schulen mit besonders herausfordernden Schülerschaften und damit assoziierten geringeren mittleren Leistungen eingesetzt werden. Ebenso könnte aber auch eine mangelnde Bedarfswahrnehmung aufgrund von höheren Schülerleistungen und damit fehlendem Handlungsdruck die relativ geringere Zeitaufwendung für Personalführung und -entwicklung miterklären. Zudem geben Schulleitungen an Schulen mit höherem Leistungsniveau an, weniger Zeit für „eine geordnete Schumatmosphäre bewahren“ ($r = -.16$) und „auf störendes Verhalten von Seiten der Schülerinnen und Schüler eingehen“ ($r = -.22$) aufzuwenden. Schließlich verbringen sie im Mittel laut Selbstauskunft auch weniger Zeit mit „Tätigkeiten im Rahmen interner Evaluation“ ($r = -.20$), was wiederum möglicherweise einem subjektiv fehlenden Handlungsdruck entspricht.

Zusammenfassend ist demnach festzuhalten, dass Unterrichten und Verwalten zwar insgesamt in etwa die Hälfte der Tätigkeiten von Schulleitungen an Grundschulen ausmachen, es aber gleichzeitig systematische Unterschiede zwischen den Schulleitungen hinsichtlich der zeitlichen Verteilung ihrer Tätigkeiten gibt,

die sowohl auf Merkmale der Schulleitungen als auch der Schülerschaft und der Schulen zurückzuführen sind.

3.5 Handlungsempfehlungen

Der Führungskraft in der Schulleitung kommt eine entscheidende Rolle für den Erfolg einer Grundschule zu. Das zu erfüllende Aufgabenspektrum in den Bereichen Organisation, Personal und Unterricht ist vielfältig und anspruchsvoll. Gleichzeitig ist festzuhalten, dass aktuell eine substanzielle Anzahl an Schulleitungsstellen nicht besetzt ist und die Aus- und Weiterbildungsangebote optimierbar sind. Insgesamt ist die Notwendigkeit gegeben, die Attraktivität der Position der Schulleitung an Grundschulen zu steigern – sowohl um freie Stellen besetzen als auch um eine Auswahl der Besten durchführen zu können. Eine höhere Attraktivität kann durch verschiedene Maßnahmen unterstützt werden. Vor diesem Hintergrund empfiehlt der AKTIONSRATBILDUNG:

Positions- und leistungsabhängige Anpassung der Vergütung von Leitungstätigkeiten. Der Mangel an geeignetem Führungspersonal ist im Bereich der Primarstufe besonders eklatant. Für diese Bildungsstufe ist es daher besonders wichtig, durch die Ausweitung der Möglichkeiten zur Vergabe von Zulagen zusätzliche finanzielle Anreize für die Übernahme von Führungstätigkeiten zu schaffen und diese noch stärker an den speziellen Herausforderungen einer Einrichtung sowie an nachweisbaren Erfolgen der Einrichtung und der Führungskräfte auszurichten (zu den Kriterien für die Vergabe von positions- und leistungsabhängigen Zulagen vgl. zentrale Handlungsempfehlungen des AKTIONSRATSBILDUNG, S. 17).

Entlastung vom Lehrdeputat. Die Reduktion der Lehrverpflichtung ist ein weiteres effektives Mittel, um die Attraktivität der Schulleitungspositionen an Grundschulen zu erhöhen. Aktuell unterrichten Schulleitungen an Grundschulen neben ihren vielfältigen Aufgaben in erheblichem Umfang. Das Arbeitsaufkommen der Schulleitungen wird dabei einerseits höher mit einer größeren Schülerschaft. Andererseits birgt die Größe einer Schule – z. B. durch spezialisierte Aufgabenverteilung (z. B. durchgehend besetztes Sekretariat oder geteilte Schulleitung) oder bessere Möglichkeiten zur Kompensation unbesetzter Lehrkraftstellen im Team – auch die Chance einer erhöhten Effizienz und Entlastung der Schulleitung. Stärkere Entlastungen vom Lehrdeputat für Grundschulleitungen sind somit ein grundsätzliches Desiderat und können darüber hinaus auch zusätz-

lich ein flexibles Mittel sein, um die Leitungspositionen an Grundschulen mit besonderen Herausforderungen – unabhängig von der Schülerzahl – attraktiver zu gestalten.

Flexibilisierung der Arbeits(zeit)modelle. Auch die Schaffung von Möglichkeiten zur Ausübung der Schulleitungsposition in Teilzeit und zur Verteilung der Führungsverantwortung auf mehrere Lehrkräfte könnte – insbesondere durch die damit verbundene Verbesserung der Vereinbarkeit von Familie und Beruf – einen großen Beitrag zur Steigerung der Attraktivität von Schulleitungspositionen leisten. Bei der Möglichkeit zur „Tandemführung“ im Sinne von Verantwortungsteilung sind klare Regelungen unter anderem auch zur Verhinderung einer Verantwortungsdiffusion notwendig und sollten in Fortbildungsangeboten gezielt thematisiert werden.

Ausbau der Professionalisierungsangebote für Schulleitungen. Ein verstärkter Fokus auf den Bereich Aus- und Weiterbildung von Schulleitungen an Grundschulen ist notwendig. Die Position der Schulleitung an Grundschulen ist komplex und anspruchsvoll. Entsprechende Professionalisierungsmaßnahmen sind daher substantiell auszubauen, um die umfangreichen Aufgaben in den Bereichen Organisation, Personal und Unterricht optimal ausfüllen zu können. Dabei hat auch eine verstärkte Digitalisierung das Potential, Grundschulleitungen bei Planungs-, Organisations- und Kommunikationsaufgaben zu entlasten, wenn entsprechende Weiterbildungen umfassend vorangetrieben werden.

4 Sekundarstufe

Die meisten Führungsaufgaben in der Sekundarstufe betreffen Aufgaben in der Schulleitung. Schulleitungen stellen eine zentrale Schnittstelle zwischen einer individuellen Schule und den übergeordneten staatlichen (Aufsichts-)Behörden dar. Schulleitungen haben in diesem Wirkgefüge eine besondere Rolle, denn sie müssen sich souverän und verantwortungsvoll in diesem Spannungsfeld bewegen. Sie müssen einerseits dafür Sorge tragen, dass staatlich vorgegebene Regulierungen an der jeweiligen Schule umgesetzt werden. Andererseits sind sie aber nicht einfach ausführendes Organ eines staatlich regulierten Systems. Ihre Leitungsfunktion beinhaltet genauso, Freiräume und Handlungsmöglichkeiten für die individuelle Schule im pädagogischen Verantwortungsbereich zu kennen und diese für die Weiterentwicklung der Schule zu nutzen.

Im Vergleich zur Primarstufe sind die Schulleitungsaufgaben in der Sekundarstufe anders ausgestaltet: Schulen der Sekundarstufe haben in der Regel deutlich mehr Schülerinnen und Schüler als Primarschulen, sie verfügen über ein umfangreicheres pädagogisches Personal, größere Schulgebäude und abhängig von ihrer Größe über höhere Schulbudgets. Das pädagogische Personal an Sekundarschulen umfasst dabei verschiedene Gruppen wie Lehrkräfte, Fachlehrerinnen und Fachlehrer, pädagogisches Personal ohne pädagogische Ausbildung (z. B. Hausaufgabenbetreuungen, Schulärzte) sowie Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen. Schulen in der Sekundarstufe sind aufgrund des differenzierten Bildungssystems schulformspezifisch und die Schulleitung bezieht sich in der Regel auf die jeweiligen Schulformen (Gymnasien, Sekundarschulen, Gemeinschaftsschulen etc.). Die Schulen in der Sekundarstufe führen zu den unterschiedlichen allgemeinen Bildungsabschlüssen (Hauptschul- beziehungsweise Erster Schulabschluss, Mittlerer Schulabschluss und Abitur). Schulen und ihre Leitungen stehen daher auch häufig in einer stärkeren Rechenschaftspflicht. Dies betrifft sowohl deren Kriterien für die Auswahl und Aufnahme von Schülerinnen und Schülern als auch ihren Ruf in Bezug auf die Chancen des Erreichens eines Bildungsabschlusses.

Die Tätigkeitsfelder von Schulleitungen in der Sekundarstufe sind hochkomplex. Sie beziehen sich auf Bereiche wie die Organisation und Verwaltung des Schulbetriebs, die Wahrnehmung von Dienstaufsichtsaufgaben beim pädagogischen Personal an der Schule, die Bewirtschaftung des zur Verfügung stehenden Budgets einer Schule, die Weiterentwicklung des Unterrichts und des Schulprofils,

das Anstoßen und Fortführen von Prozessen der Qualitätssicherung sowie die Wahrnehmung der Rechenschaftspflicht nach außen in Bezug auf die Erfüllung der staatlichen Auftragsangelegenheiten. Aus diesem Grund bestehen an vielen Sekundarschulen neben der Schulleitung erweiterte Schulleitungsteams, die die Schulleiterinnen und Schulleiter in einzelnen Verantwortungsbereichen entlasten.

Für die Weiterentwicklung der Aufgaben von Schulleitungen hat der AKTIONSRAT-**BILDUNG** bereits 2010 gefordert, dass Schulen und ihre Leitungen mehr Bildungsautonomie erhalten sollten (vgl. vbw 2010). Es wurde empfohlen, dass Schulleitungen die Gesamtverantwortung für eine Schule tragen, verbunden mit der Aufgabe, das Gesamtbudget der Schule zu verwalten und mit Dienstvorgesetztenfunktion das pädagogische Personal zu leiten. Die Personalverantwortung von Schulleitungen sollte ausgeweitet werden und Personalauswahl, Einstellung, Beförderung, Kündigung und Personalbeurteilung beinhalten. Schulleitungen sollten Lehrkräfte mit zusätzlichen, zeitlich befristeten Aufgaben betrauen und diese Leistungen auch durch Bonuszahlungen monetär vergüten dürfen. Mit dieser Erweiterung der Aufgaben einer Schulleitung verbunden war die Forderung nach einer verstärkten Rechenschaftspflicht, z. B. durch Instrumente einer Kosten- und Leistungsrechnung. Dazu sollten Schulleitungen durch zusätzliches Personal wie die Position einer Schulkazlerin beziehungsweise eines Schulkazlers unterstützt werden. Mit diesen Forderungen verbunden war es auch, dass man die Position einer Schulleitung attraktiver gestalten muss. Es war aber auch klar, dass Schulleitungen mit diesen Forderungen sehr spezifische Führungsqualitäten benötigen. Diese beinhalten sowohl Management- und Personalkompetenzen als auch Fähigkeiten zum unternehmerischen Denken und Handeln.

Zurückblickend kann zehn Jahre nach Veröffentlichung dieser Expertise nun die Frage gestellt werden: Ist hierzu in der deutschen Bildungslandschaft etwas geschehen? Und wenn ja, in welcher Hinsicht? Ein Punkt kann durchaus hervorgehoben werden: Die herausfordernde Situation in der Führung von Bildungseinrichtungen in der Sekundarstufe hat sich in der Zwischenzeit deutlich verschärft und es besteht dringender Handlungsbedarf. Derzeit stehen immer mehr Schulen vor der Situation, dass sie keine Schulleitungen mehr finden, denn es sind immer weniger Lehrkräfte bereit, sich überhaupt für eine solche Aufgabe zur Verfügung zu stellen.

4.1 Deskriptive Kennzahlen für die Leitung von Bildungseinrichtungen in der Sekundarstufe

Im Folgenden werden einige wichtige Kennzahlen für die Leitung von Bildungseinrichtungen in der Sekundarstufe zusammengefasst. Die Daten hierzu wurden aus verschiedenen Bildungsberichterstattungen und Monitoring-Studien herangezogen. Allerdings variiert die Aktualität der Daten zwischen dem Stand 2012 (PISA-Daten zu Alter und Geschlecht von Schulleitungen; vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016) und 2016 beziehungsweise 2017 zu aktuellen Schüler- und Lehrkräftezahlen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018; KMK 2019). Systematische Daten und Kennzahlen zu Schulleitungen und ihrer Situation in Deutschland sind insgesamt recht spärlich, eine Ausnahme bildet die kürzlich erschienene LineS-Studie (vgl. Cramer u. a. 2020). Diese eingeschränkte Datenlage ist in Anbetracht ihrer Rolle und Aufgabenstellung im deutschen Bildungssystem verwunderlich und sollte in Zukunft dringend in regelmäßige Bildungsberichterstattungen aufgenommen werden.

4.1.1 Anzahl und Größe der zu leitenden Sekundarschulen

Nach Stand 2016 gibt es in Deutschland insgesamt ca. 12.000 Schulen im Sekundarbereich (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018). Damit kann davon ausgegangen werden, dass es auch ungefähr so viele Personen gibt, die in der Funktion einer Schulleitung sind. Darüber hinaus gibt es an fast allen Schulen mindestens eine stellvertretende Schulleitung, an vielen Schulen mit einem größeren Kollegium und einer umfangreicheren Schülerschaft sind auch sogenannte erweiterte Schulleitungen installiert beziehungsweise weitere Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in der Schulleitung. Darüber hinaus werden an vielen Schulen auf einer mittleren Ebene auch häufig Führungsaufgaben übernommen, beispielsweise in Form von Bereichsleitungen beziehungsweise Fachgruppenleitungen. Einschränkend ist es aber an manchen Standorten auch so, dass eine Schulleitung mehrere Schulen führt. Grob geschätzt handelt es sich somit bei Schulleitungen in der Sekundarstufe (im engeren Sinn: Schulleitung und Stellvertretung) um eine Personengruppe von ca. 20.000 bis 25.000 Personen. Werden noch erweiterte Schulleitungen und mittlere Führungsebenen mit hinzugenommen, steigt die Anzahl entsprechend auf ca. 50.000 Personen.

Schulleitungen in der Sekundarstufe leiten Schulen, an denen insgesamt ca. fünf Millionen Schülerinnen und Schüler unterrichtet werden (vgl. Autorengruppe

Bildungsberichterstattung 2018). Davon sind ca. 2,2 Millionen an Gymnasien, 950.000 an Integrierten Gesamtschulen, 850.000 an Realschulen, 500.000 an Schulen mit mehreren Bildungsgängen, 400.000 an Haupt- und Mittelschulen und 84.000 an Freien Waldorfschulen. Damit handelt es sich bei den Schulleitungen um einen sehr verantwortungsvollen Führungsbereich.

Durchschnittlich sind an einer einzelnen Schule der Sekundarstufe ca. 400 Schülerinnen und Schüler, die sich wiederum unterschiedlich auf die verschiedenen Schularten verteilen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018). Die „kleinsten“ Schulen stellen Haupt- und Mittelschulen mit durchschnittlich 163 Schülerinnen und Schülern dar, gefolgt von Schulen mit mehreren Bildungsgängen (281), Freie Waldorfschulen (379), Realschulen (412) und Integrierte Gesamtschulen (463) haben ungefähr vergleichbare Schülerzahlen. Gymnasien stellen mit durchschnittlich 724 Schülerinnen und Schülern die größten zu leitenden Schulen dar.

4.1.2 Größe und Zusammensetzung des zu leitenden pädagogischen Personals

Schulleitungen sind in den meisten Bundesländern mittlerweile auch Dienstvorgesetzte des pädagogischen Personals an den Schulen. Das pädagogische Personal umfasste dabei 2017 in Deutschland unter anderem 750.000 beschäftigte Lehrkräfte (vgl. KMK 2019). Hinzu kommt weiteres pädagogisches Personal in Form von Fachlehrerinnen und Fachlehrern beziehungsweise Lehrerinnen und Lehrern für Fachpraxis, pädagogisches Personal ohne pädagogische Ausbildung sowie im weiteren Sinne (Schul-)Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen. Beim pädagogischen Personal variiert darüber hinaus die durchschnittliche Arbeitszeit deutlich, sei es bedingt durch unterschiedliche Wochenpflichtstundenzahlen oder durch verschiedene Teilzeitmodelle, die vor allem vom weiblichen Personal wahrgenommen werden. Trotzdem lassen sich bei den Lehrkräften an Sekundarschulen in den letzten Jahren Entwicklungen zu mehr Vollzeit-Modellen feststellen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018). Das pädagogische Personal an einer Schule ist damit in sehr unterschiedlichem Maße an den einzelnen Schulen präsent. Werden beispielsweise die Personalkapazitäten in sogenannte Vollzeit-Lehrereinheiten umgerechnet, belaufen sich die Zahlen für 2017 für den Sekundarbereich auf 300.000 Vollzeit-Lehrereinheiten.

In der Regel haben Schulleitungen in Deutschland nur eingeschränkte Entscheidungsmöglichkeiten in Bezug auf die Zusammensetzung des pädagogischen Personals an ihrer Schule (vgl. vbw 2010). Entscheidungsbefugnisse zu Einstellungen und Kündigungen liegen beispielsweise außerhalb des Verantwortungsbereichs der Schulleitung. Als Dienstvorgesetzte erfüllen sie aber Aufgaben in der fortlaufenden Qualitätssicherung und Evaluation des pädagogischen Personals inklusive Unterrichtsbesuchen, Bewertungen und Vorschlägen für Beförderungen und Höhergruppierungen. Derzeit bestehen für Schulleitungen darüber hinaus noch besondere Herausforderungen durch die Zuweisung von Quer- und Seiteneinsteigern, die sich in den letzten Jahren (in besonderem Maße in Berlin und Sachsen) deutlich erhöht haben (2018 insgesamt 4.800 Quereinsteigende; 13 Prozent der Neueinstellungen; vgl. Stanat u. a. 2019). Diese Situation erfordert zusätzliche Aufgaben in Bezug auf die Integration an der Schule sowie Beratung für notwendige Fortbildungsmaßnahmen.

4.1.3 Demografische Informationen zu Schulleitungen

Schulleitungen in der Sekundarstufe sind zu 60 bis 70 Prozent männlichen Geschlechts, auch wenn sich der Anteil der weiblichen Schulleitungen in der Sekundarstufe seit 2000 verdoppelt hat (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016; Cramer u. a. 2020; Stanat u. a. 2016). Dies ist in Hinblick auf die geschlechterbezogene Zusammensetzung der Lehrkräfte an Sekundarschulen mit zwei Dritteln weiblichen und einem Drittel männlichen Lehrkräften deutlich verschoben. Im IQB-Ländervergleich von 2015 liegt das mittlere Alter der Schulleitungen an Sekundarschulen bei 55 Jahren, bei der LineS-Studie 2020 noch bei 54 Jahren (vgl. Cramer u. a. 2020). Es gibt keinen nennenswerten Anteil von Schulleitungen unter 40 Jahren (2,4 Prozent im IQB-Ländervergleich 2015), was wahrscheinlich mit der für die Position notwendigen Qualifikation und beruflichen Erfahrung zu tun hat. In der Regel verfügen Schulleitungen bei Übernahme dieser Position über 15 Jahre Berufserfahrung als Lehrkraft (vgl. Cramer u. a. 2020). Aufgrund dieser demografischen Verteilung im Alter von Schulleitungen stehen derzeit und zukünftig viele Wechsel in den Schulleitungen aufgrund anstehender Pensionierungen für die Sekundarstufe an. Derzeit sind in Deutschland 1.000 Schulleitungsstellen unbesetzt.²¹

²¹ Vgl. <https://www.zeit.de/gesellschaft/schule/2019-12/schulleiter-mangel-schule-grundschule>.

Schulleitungen werden in Deutschland in der Regel nach Gehaltsskalen für Lehrkräfte bezahlt (vgl. OECD 2018; 2020). An Gymnasien und Realschulen ist dies die Besoldungsklasse A15/A16, an Realschulen A13/A14 (je nach Schulgröße), an Schulen, die den Hauptschul- beziehungsweise Mittelschulabschluss vergeben, teilweise noch A12 mit Zulage. Darüber hinaus erhalten Schulleitungen monatliche Zusatzzahlungen (z. B. ca. 200 Euro für Schulleitungen an Gymnasien beziehungsweise Realschulen; vgl. Bayerischer Beamtenbund 2018). Im Schnitt verdienen Schulleitungen im Sekundarbereich in Deutschland 72.000 Euro jährlich (vgl. Cramer u. a. 2020). Diese verhältnismäßig sehr geringen zusätzlichen Anreizsysteme für die Übernahme von Schulleitungsaufgaben (im Vergleich zur Besoldung als Lehrkraft an einer Schule) werden seit längerem immer wieder kritisiert (vgl. Wößmann 2016b), zuletzt bei öffentlichen Presseberichten zu fehlenden Schulleitungen.²² Festzuhalten ist allerdings, dass Lehrkräfte und auch Schulleitungen in Deutschland im internationalen Vergleich nach wie vor über vergleichsweise hohe Gehälter verfügen (vgl. OECD 2018; 2020). Hingegen kann für den OECD-Raum festgehalten werden, dass viele Länder im Gegensatz zu Deutschland besondere Anreizsysteme für Schulleitungsaufgaben geschaffen haben, sei es über zusätzliche Bonuszahlungen für herausragende Leistungen oder über vertraglich vereinbarte Zulagen. Diese zusätzlichen Anreizsysteme fehlen in Deutschland und stellen sicherlich eine ungünstige motivationale Ausgangslage für die Bewerbung auf Schulleitungsstellen dar. Darüber hinaus ist es in Deutschland in der Regel nur möglich, über den Weg der Qualifizierung als Lehrkraft Schulleitungspositionen zu übernehmen. Anderen Berufsgruppen ist der Zugang zur Leitung einer Schule im Gegensatz zu vielen anderen Ländern in Deutschland nicht möglich.

4.1.4 Berufszufriedenheit und wahrgenommene Problemlagen von Schulleitungen

Neben diesen Kennzahlen zu Schulleitungen und ihren Schulen ist es interessant zu sehen, über welche Berufszufriedenheit Schulleitungen berichten und welche besonderen Problemlagen sie wahrnehmen. Dazu hat unter anderem die Gewerkschaft für Bildung und Erziehung 2019 eine repräsentative Umfrage mit Telefoninterviews von 1.200 Schulleitungen durchführen lassen (vgl. forsa 2019). Hinzu kommt aktuell die LineS-Studie 2020 mit ca. 400 Schulleiterinnen und Schulleitern (vgl. Cramer u. a. 2020).

²² Vgl. z. B. <https://www.zeit.de/gesellschaft/schule/2019-12/schulleiter-mangel-schule-grundschule>.

Insgesamt geben in diesen Studien die meisten Schulleiterinnen und Schulleiter an, ihren Beruf sehr oder eher gern auszuüben. Die meisten Schulleitungen geben ebenfalls intrinsische Gründe für ihre Berufsentscheidung an. Sie wollen beispielsweise neue Ideen entwickeln und erproben (93 Prozent), eine abwechslungsreiche Tätigkeit haben (86 Prozent), für das Wohl anderer Menschen sorgen (85 Prozent), eigene Entscheidungen treffen (85 Prozent) sowie anderen Menschen beistehen und helfen (81 Prozent). In der Zufriedenheit bestehen keine wesentlichen Unterschiede zwischen Männern und Frauen und zwischen den verschiedenen Altersgruppen von Schulleitungen. Am Gymnasium herrscht sogar die größte Arbeitszufriedenheit, dort geben 70 Prozent an, ihren Beruf sehr gern auszuüben. An den nicht gymnasialen Schularten liegt die Zustimmung bei 63 Prozent. Die meisten Schulleitungen stimmen zu, dass sie vor allem hohe Unterstützung durch das Lehrerkollegium erfahren (Gymnasium: 89 Prozent, Nicht-Gymnasium: 90 Prozent), gefolgt von einer hohen wahrgenommenen Unterstützung durch die erweiterte Schulleitung (Gymnasium: 87 Prozent, Nicht-Gymnasium: 75 Prozent). Darüber hinaus fühlen sich die Schulleitungen in überwiegendem Maße auch durch ihre Schülerinnen und Schüler selbst unterstützt (Gymnasium: 74 Prozent, Nicht-Gymnasium: 65 Prozent).

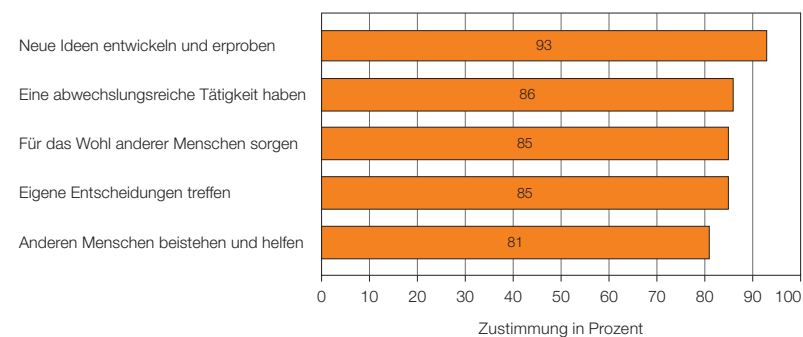


Abbildung 8: Gründe für die Übernahme einer Schulleitungstätigkeit (vgl. Cramer u. a. 2020)

Auf die Frage, was ihrer Meinung nach die häufigsten Probleme an ihren Schulen darstellen (vgl. forsa 2019), nennen Schulleitungen in erster Linie den Lehrermangel (55 Prozent), Inklusion und Integration von Schülerinnen und Schülern (26 Prozent), Arbeitsbelastung und Zeitmangel (18 Prozent) sowie Probleme mit Eltern (18 Prozent). Aber auch Probleme im Zusammenhang mit den Gebäuden (21 Prozent) und der Ausstattung an der Schule (19 Prozent) werden vielfach

genannt. Der Vergleich zwischen Angaben von Schulleitungen aus Gymnasien und Nicht-Gymnasien weist auf leichte Verschiebungen der genannten Problemlagen hin. An den Gymnasien werden vorrangig Probleme mit dem Lehrermangel (42 Prozent), der Ausstattung (33 Prozent), dem Gebäude (24 Prozent) und der Bildungspolitik (20 Prozent) wahrgenommen. Dagegen werden Problemlagen in nicht gymnasialen Schulen vorrangig im Bereich Lehrermangel (52 Prozent), Inklusion/Integration (27 Prozent), Ausstattung und Gebäude (je 18 Prozent), aber auch Lernwille/Disziplin (17 Prozent) und Verhaltensauffälligkeiten (11 Prozent) der Schülerinnen und Schüler gesehen.

Auf die Frage nach Belastungsfaktoren für die erfolgreiche Erfüllung ihrer Aufgaben als Schulleitung (vgl. forsa 2019) nennen Schulleitungen das wachsende Aufgabenspektrum (91 Prozent), die steigenden Verwaltungsarbeiten (88 Prozent), die mangelnde Beachtung durch die Politik (86 Prozent), die Überlastung des Kollegiums (77 Prozent), ein mangelndes Zeitbudget (74 Prozent), den Lehrermangel (72 Prozent) und knappe Ressourcen (71 Prozent). 28 Prozent nehmen auch eine unzureichende Vorbereitung auf die Position als Schulleitung als wichtigen Belastungsfaktor wahr und neun Prozent halten das Angebot an Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten für unzureichend. Diesen beiden Punkten stimmen vorrangig die jüngeren Schulleitungen (zwischen 40 und 50 Jahren) zu. Ähnliche Antwortmuster ergeben sich auch in der LineS-Studie 2020 (vgl. Cramer u. a. 2020).

Verbesserungsbedarfe (vgl. forsa 2019) sehen die Schulleitungen vor allem in der Gewährung von mehr Anrechnungsstunden für die Erfüllung besonderer Aufgaben (92 Prozent), einer besseren personellen Ausstattung mit pädagogischen Fachkräften (87 Prozent) und einer Erhöhung der Leitungszeiten (im Verhältnis zu ihren Aufgaben als Lehrkräften; 85 Prozent). Wichtig sind den Schulleitungen auch vermehrte Möglichkeiten zum Ausbau einer erweiterten Schulleitung (in allen Schulformen) mit klar definierten Leistungsaufgaben (78 Prozent) sowie eine gesicherte Stellvertreterregelung (73 Prozent). Aber auch vermehrte Möglichkeiten für ein Jobsharing auf Leitungsstellen (43 Prozent) sowie der Ausbau an Fort- und Weiterbildung (36 Prozent) erfahren eine relativ hohe Zustimmung. Die Mehrheit der Schulleitungen würde ihren Beruf auf jeden Fall (20 Prozent) oder wahrscheinlich (50 Prozent) weiterempfehlen. 27 Prozent würden ihren Beruf hingegen wahrscheinlich nicht beziehungsweise auf keinen Fall weiterempfehlen. Dies ist durchaus eine nennenswerte Anzahl an Schulleitungen, die damit über keine hohe Berufszufriedenheit berichten.

4.2 Schulleitungen – Anforderungen und Tätigkeiten

Grundsätzlich sind die dienstlichen Aufgaben einer Schulleitung auch im Sekundarbereich durch die jeweiligen Landesschulgesetze der Bundesländer geregelt. Im Wesentlichen ergeben sich dabei aus den verschiedenen Schulgesetzen folgende formale Aspekte von Schulleitung an den Sekundarschulen:

- Verantwortung für den ordnungsgemäßen Dienstbetrieb,
- Einberufung von Schulkonferenzen,
- Einberufung und Leitung von Lehrerkonferenzen,
- Erlass und Vollzug von Verwaltungsakten,
- Vertretung der Schule nach außen,
- Verantwortung und Sorge für die Erfüllung der Schulpflicht,
- Ausübung des Hausrechts an der Schule,
- je nach Schulart die Funktion als Dienstvorgesetzter der Lehrkräfte,
- Mitwirkung in verschiedenen Gremien.

Als konkretes Beispiel wird im Folgenden das Schulgesetz für die Aufgaben von Schulleitungen in Bayern und Nordrhein-Westfalen herangezogen. Art. 57 des Bayerischen Gesetzes über das Erziehungs- und Unterrichtswesen besagt:²³

1. Für jede Schule ist eine Person mit der Schulleitung zu betrauen; sie ist zugleich Lehrkraft an der Schule (Schulleiterin oder Schulleiter). Bei allgemeinbildenden Schulen, Förderschulen und beruflichen Schulzentren kann eine Person mit der Leitung mehrerer Schulen, auch verschiedener Schularten, betraut werden; sie ist zugleich Lehrkraft an einer der Schulen.
2. Die Schulleiterin oder der Schulleiter ist für einen geordneten Schulbetrieb und Unterricht sowie gemeinsam mit den Lehrkräften für die Bildung und Erziehung der Schülerinnen und Schüler sowie die Überwachung der Schulpflicht verantwortlich; sie oder er hat sich über das Unterrichtsgeschehen zu informieren. In Erfüllung dieser Aufgaben ist sie oder er den Lehrkräften und dem sonstigen pädagogischen Personal sowie dem Verwaltungs- und Hauspersonal gegenüber weisungsberechtigt. Die Schulleiterin oder der Schulleiter kann Lehrkräften Weisungsberechtigungen für ihnen übertragene Fachaufgaben erteilen, soweit Rechts- und Verwaltungsvorschriften dies vorsehen. Sie oder er berät die Lehrkräfte und das sonstige pädagogische Personal und sorgt für deren Zusammenarbeit.

²³ Vgl. <https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayEUG-57>.

3. Die Schulleiterin oder der Schulleiter vertritt die Schule nach außen.
4. Für jede Schule ist eine Person mit der Stellvertretung der Schulleiterin oder des Schulleiters (ständiger Vertreter) zu betrauen.

In Nordrhein-Westfalen sind in § 59 Abs. 2 des Schulgesetzes die Aufgaben von Schulleiterinnen und Schulleitern relativ ähnlich gefasst:²⁴

Die Schulleiterin oder der Schulleiter

1. leitet die Schule und vertritt sie nach außen.
2. ist verantwortlich für die Erfüllung des Bildungs- und Erziehungsauftrags der Schule.
3. sorgt für die Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung in der Schule.
4. wirkt im Rahmen der personellen Ressourcen darauf hin, dass der Unterricht ungekürzt erteilt wird.
5. ist verantwortlich dafür, dass alle Vorbereitungen zum Unterrichtsbeginn des neuen Schuljahres abgeschlossen sind.
6. nimmt das Hausrecht wahr.

Sie oder er kann in Erfüllung dieser Aufgaben als Vorgesetzte oder Vorgesetzter allen an der Schule tätigen Personen Weisungen erteilen.

Auf der Basis dieser gesetzlichen Vorgaben kann nun detaillierter auf die verschiedenen Anforderungsbereiche und Tätigkeiten von Schulleitungen eingegangen werden. Dazu bestehen verschiedene Klassifizierungssysteme in der Schulforschung. Im Folgenden soll eines mit einer Differenzierung nach fünf Bereichen herangezogen werden (vgl. Avenarius 2010; Hanßen 2011). Diese umfassen die Aspekte

- Unterricht und dessen Weiterentwicklung,
- Beteiligung von Schülerinnen und Schülern und deren Eltern,
- Personalführung und Organisationsentwicklung,
- Verwaltungs- und Organisationsaufgaben,
- Vertretung der Schule nach außen.

In Tabelle 7 sind verschiedene Tätigkeiten von Schulleitungen innerhalb der Anforderungsbereiche aufgelistet.

²⁴ Vgl. <https://recht.nrw.de>.

Dabei ist zu berücksichtigen, dass sich aus Sicht der empirischen Forschung viele Wirkungen von Schulleitungen, z. B. auf die Bildungsergebnisse ihrer Schülerinnen und Schüler, nicht auf direkte Weise vollziehen, sondern vermittelt über die Qualität der Bildungs- beziehungsweise Unterrichtsprozesse, die an den Schulen ablaufen (vgl. Reynolds u. a. 2014). Die Qualität der Bildungsprozesse wiederum ist in hohem Maße davon abhängig, wie Schulleitungen ihre Rolle in den nachfolgend ausgeführten Anforderungsbereichen wahrnehmen. Insofern sind diese Anforderungsbereiche von Schulleitungen für die Qualität unseres Bildungssystems von hoher Bedeutung.

Tabelle 7: Übersicht zu Tätigkeits- und Anforderungsprofilen von Schulleitungen (vgl. Avenarius 2010; Hanßen 2011)

Anforderungsbereiche	Tätigkeiten
Unterricht und Entwicklung	<ul style="list-style-type: none"> ■ Eigener Unterricht ■ Hospitation, Beratung und Unterstützung des Lehrerkollegiums ■ Kontrolle und Bewertung ■ Weiterentwicklung des Unterrichts und der Erziehungsarbeit ■ Schulprogrammarbeit ■ Interne Evaluation
Beteiligung von Schülerinnen und Schülern und deren Eltern	<ul style="list-style-type: none"> ■ Information, Beratung und Beteiligung der Schüler/-innen ■ Information, Beratung und Beteiligung der Eltern
Personalführung und Organisationsentwicklung	<ul style="list-style-type: none"> ■ Generelle dienstrechtliche Befugnisse ■ Personalauswahl (gegebenenfalls, in der Regel nicht) ■ Personalgespräche ■ Dienstliche Beurteilungen ■ Beförderungen (gegebenenfalls, in der Regel nicht) ■ Disziplinarmaßnahmen ■ Planung und Durchführung von Fortbildungen ■ Zusammenarbeit in der Schulleitung ■ Zusammenarbeit mit den Konferenzen der Lehrkräfte
Verwaltungs- und Organisationsaufgaben	<ul style="list-style-type: none"> ■ Bewirtschaftung der Sachmittel ■ Zuwendungen Dritter (selten) ■ Rechenschaftslegung, Statistiken ■ Stundenplan und Einsatz der Lehrkräfte
Vertretung der Schule nach außen	<ul style="list-style-type: none"> ■ Außenvertretung generell ■ Zusammenarbeit mit anderen Schulen ■ Zusammenarbeit mit dem Schulträger/Schulaufwandsträger ■ Zusammenarbeit mit den Schulaufsichtsbehörden ■ Öffnung der Schule, Zusammenarbeit mit anderen Einrichtungen und Organisationen ■ Teilnahme an Sitzungen von Gremien auf kommunaler Ebene ■ Öffentlichkeitsarbeit

4.2.1 Unterricht, Unterrichtsentwicklung und Schulprogrammarbeit

Schulleitungen fungieren nicht nur in der Leitung einer Schule, sie üben – wenn auch reduziert – weiterhin ihre Aufgaben als Lehrkraft aus. Sie sind aber in ihrer Rolle als Schulleitung auch damit betraut, den Unterricht an der Schule kontinuierlich weiterzuentwickeln und Innovationen (z. B. derzeit die Digitalisierung) im Unterricht des Lehrerkollegiums zu implementieren. Um dieser Aufgabe gerecht zu werden, agieren Schulleitungen sowohl auf individueller Basis als auch in kollektiven Konstellationen. Auf individueller Basis führen Schulleitungen Beratungen einzelner Lehrkräfte durch. Dazu hospitieren sie unter anderem im Unterricht und geben ihren Lehrkräften Rückmeldungen zu Weiterentwicklungsmöglichkeiten des Unterrichts. Schulleitungen haben aber auch als Dienstvorgesetzte die Aufgabe der Bewertung und Kontrolle, die wiederum für die weiteren Karriereoptionen der Lehrkräfte Bedeutung haben können. Dieses betrifft auch die Einhaltung von Rechts- und Verwaltungsvorschriften. Die Erfüllung dieser beiden Aufgaben ist nicht trivial, da sie sowohl Beratungs- als auch Bewertungskomponenten umfasst. Aus der Forschung heraus ist die Problematik einer Vermischung dieser beiden Funktionen durchaus beschrieben (vgl. Oser/Spychinger 2005). Daher müssen Schulleitungen für eine klare Trennung zwischen den beiden Funktionen sorgen. Im Alltag dürfte dies allerdings nicht immer leicht zu bewerkstelligen sein.

Für die Weiterentwicklung der Unterrichts- und Erziehungsarbeit an der Schule ist allerdings die kollektive Ebene von größerer Bedeutung (vgl. Reynolds u. a. 2014). Hierzu greifen viele Schulleitungen auf ihre erweiterten Schulleitungsstrukturen zurück, indem beispielsweise Unterrichtsentwicklungen in den einzelnen Fachkollegien vorangetrieben werden oder aber auch gemeinsame Gremien zur Schulprogrammarbeit eingerichtet sind (vgl. Dubs 2005; Stiftung Bildungspakt Bayern 2011).

Die Ergebnisse der Schulprogrammarbeit fließen wiederum regelmäßig in interne und externe Schulevaluationen ein. Im Verlauf der letzten 15 bis 20 Jahre wurden hier laut der PISA-Studie 2015 wesentliche Veränderungen in der deutschen Schullandschaft sichtbar (vgl. Sälzer u. a. 2016). Während vor 20 Jahren Instrumente wie externe Schulevaluationen beziehungsweise Schulinspektionen und interne Evaluationen noch wenig flächendeckend implementiert waren, ist hier eine deutliche Verschiebung erkennbar, so dass sich Deutschland mittlerweile dem internationalen Standard angepasst hat (siehe Tabelle 8).

Tabelle 8: Von Schulleitungen genutzte Instrumente zur Qualitätssicherung und -entwicklung an Schulen (vgl. Sälzer u. a. 2016, S. 205)

	Prozentualer Anteil von Schülerinnen und Schülern, deren Schulleitung angab, Instrumente zur Qualitätssicherung und -entwicklung einzusetzen					
	Systematische Erfassung von Daten, z. B. Anwesenheit, Prüfungsergebnisse	Interne Evaluation/Selbstevaluation	Externe Evaluation	Mentorat für Lehrkräfte	Experten-gespräche zur Schulentwicklung	Anwendung von Standards für den naturwissenschaftlichen Unterricht
OECD-Staaten	% (SE)	% (SE)	% (SE)	% (SE)	% (SE)	% (SE)
Australien	99,3 (2.1)	98,7 (2.1)	81,4 (1.6)	97,7 (1.7)	77,6 (1.8)	82,3 (2.1)
Belgien	88,6 (3.6)	84,7 (2.7)	85,7 (2.4)	82,1 (1.9)	47,4 (1.7)	55,4 (2.9)
Chile	92,1 (3.6)	93,8 (3.1)	76,5 (3.4)	56,7 (2.4)	42,4 (3.2)	57,5 (3.0)
Dänemark	89,3 (3.2)	84,2 (3.6)	69,5 (2.7)	65,7 (2.6)	38,0 (2.7)	61,3 (2.8)
Deutschland	87,0 (3.0)	88,5 (3.0)	72,4 (3.4)	40,4 (3.4)	33,1 (2.6)	66,2 (3.8)
Estland	96,1 (2.0)	99,7 (2.7)	90,7 (1.6)	97,7 (1.2)	51,2 (2.0)	86,2 (2.0)
Finnland	88,7 (3.4)	95,1 (4.3)	56,6 (3.1)	65,9 (2.8)	10,0 (1.5)	62,0 (3.7)
Frankreich	79,3 (3.6)	77,7 (3.3)	56,7 (2.3)	72,4 (3.4)	16,5 (2.0)	55,3 (3.2)
Griechenland	80,7 (3.5)	80,7 (3.6)	20,8 (2.2)	88,1 (3.4)	86,7 (2.8)	84,9 (3.5)
Irland	94,1 (4.8)	100,0 (0.0)	95,2 (2.9)	82,9 (2.7)	75,6 (3.3)	81,2 (3.2)
Island	98,3 (0.3)	99,9 (0.2)	93,1 (0.2)	22,0 (0.2)	39,0 (0.2)	52,3 (0.3)
Israel	99,5 (3.3)	95,2 (4.4)	87,6 (3.2)	96,6 (3.3)	60,3 (3.4)	82,7 (4.2)
Italien	80,2 (3.2)	95,5 (3.2)	38,9 (3.0)	30,1 (2.5)	12,6 (1.6)	44,0 (2.3)
Japan	80,8 (3.5)	98,2 (2.5)	75,5 (2.8)	82,6 (2.8)	15,4 (1.9)	45,1 (2.8)
Kanada	86,1 (3.0)	85,8 (3.0)	63,7 (3.5)	88,1 (2.6)	68,5 (2.6)	72,0 (2.9)
Korea	97,7 (3.9)	99,5 (3.7)	86,3 (3.4)	95,0 (2.7)	73,1 (3.5)	84,2 (3.5)
Lettland	99,7 (3.2)	100,0 (0.0)	95,9 (1.5)	79,9 (2.4)	39,4 (2.2)	76,6 (2.9)
Luxemburg	78,0 (0.1)	74,7 (0.1)	96,2 (0.1)	81,2 (0.1)	43,5 (0.1)	58,6 (0.1)
Mexiko	95,3 (3.3)	86,0 (3.3)	73,9 (2.3)	62,0 (3.1)	57,9 (3.0)	65,6 (3.2)
Neuseeland	97,6 (4.5)	99,3 (4.3)	96,7 (1.8)	97,3 (2.6)	78,2 (2.6)	77,1 (3.5)
Niederlande	88,5 (4.6)	91,8 (3.8)	85,6 (4.7)	89,4 (3.1)	57,5 (3.8)	37,0 (3.2)
Norwegen	85,5 (3.6)	98,5 (4.0)	63,9 (2.7)	92,1 (2.6)	77,8 (3.4)	18,8 (1.9)
Österreich	82,7 (3.4)	89,3 (3.3)	40,6 (2.8)	75,0 (2.8)	61,9 (3.2)	55,5 (3.3)
Polen	98,0 (3.9)	100,0 (3.8)	92,1 (1.5)	94,8 (1.8)	47,6 (2.6)	57,0 (2.8)

Prozentualer Anteil von Schülerinnen und Schülern, deren Schulleitung angab, Instrumente zur Qualitätssicherung und -entwicklung einzusetzen								
	Systematische Erfassung von Daten, z. B. Anwesenheit, Prüfungsergebnisse	Interne Evaluation/Selbstevaluation	Externe Evaluation	Mentorat für Lehrkräfte	Experten-gespräche zur Schulentwicklung	Anwendung von Standards für den naturwissenschaftlichen Unterricht		
OECD-Staaten	% (SE)	% (SE)	% (SE)	% (SE)	% (SE)	% (SE)	% (SE)	% (SE)
Portugal	86,6 (3.7)	99,7 (3.8)	97,5 (1.6)	84,0 (3.4)	36,0 (2.7)	50,9 (2.9)		
Schweden	92,5 (4.0)	98,2 (4.0)	68,3 (2.6)	79,5 (2.8)	31,6 (2.4)	35,1 (2.8)		
Schweiz	71,1 (4.0)	85,3 (3.7)	68,7 (2.3)	76,2 (2.9)	26,6 (2.6)	44,5 (3.3)		
Slowakische Republik	99,6 (2.9)	97,0 (3.2)	62,4 (2.7)	99,3 (2.3)	62,5 (2.3)	83,3 (3.1)		
Slowenien	99,8 (0.6)	98,2 (0.5)	46,7 (0.5)	82,3 (0.6)	32,0 (0.4)	65,0 (0.5)		
Spanien	90,1 (3.3)	87,7 (3.1)	73,9 (2.7)	40,7 (2.8)	27,2 (1.9)	39,2 (2.3)		
Tschechische Republik	96,2 (3.2)	96,7 (2.2)	61,2 (2.8)	95,6 (0.7)	27,8 (1.5)	87,2 (3.1)		
Türkei	96,1 (3.3)	93,6 (3.5)	78,8 (3.1)	65,7 (3.1)	48,8 (3.0)	75,2 (4.3)		
Ungarn	100,0 (0.0)	90,4 (3.4)	74,7 (3.0)	81,6 (3.6)	19,1 (1.9)	49,2 (3.1)		
Vereinigte Staaten	97,4 (3.8)	97,7 (3.4)	84,9 (3.3)	95,8 (4.2)	66,8 (3.8)	85,9 (4.2)		
Vereinigtes Königreich	99,9 (3.6)	100,0 (0.0)	96,9 (3.3)	98,3 (2.1)	83,9 (3.2)	83,7 (3.0)		
OECD-Durchschnitt	91,2 (0.4)	93,2 (0.3)	74,6 (0.5)	78,2 (0.4)	47,8 (0.5)	63,3 (0.5)		

Anmerkung: SE = Standard Error (Standardfehler).

So werden in Deutschland im internationalen Vergleich durchaus häufig freiwillige Evaluationen an den Schulen zur Feststellung des Fortschrittes in der Unterrichts- und Schulentwicklung durchgeführt. Nach wie vor vergleichsweise selten werden Maßnahmen zur individuellen Unterstützung von Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteigern, z. B. in Form von Mentoraten, umgesetzt. Dies kann damit zu tun haben, dass in Deutschland aufgrund des zweiphasigen Modells mit einer universitären Ausbildung und einer nachfolgenden zweiten Phase des Referendariats beim Berufseinstieg weniger Unterstützungsbedarf wahrgenommen wird als in anderen Ländern ohne ein solches System. Dieses Ergeb-

nis deutet darauf hin, dass in Deutschland noch weiterer Entwicklungsbedarf in der Etablierung einer konstruktiven Feedback-Kultur an Schulen besteht, wie dies auch für eine Reihe anderer Staaten wie die USA konstatiert wird (vgl. MET Project 2013).

Mit der empirischen Wende in der Bildungsforschung und den damit verbundene flächendeckenden Vergleichsarbeiten in der Primarschule (VERA 3) und Sekundarstufe I (VERA 8) hat die datengestützte Unterrichtsentwicklung erheblich an Bedeutung gewonnen (vgl. Maier u. a. 2012). Neben solchen Vergleichsarbeiten erhalten Schulleitungen auch Daten aus internen und externen Evaluationen, ihren zentralen Abschlussprüfungen etc. Schulleitungen benötigen ein Mindestmaß an statistischen Kompetenzen, um aus den Ergebnissen der Schülerinnen und Schüler in den entsprechenden standardisierten Arbeiten (Deutsch, Mathematik, erste Fremdsprache) Schlussfolgerungen für die Unterrichtsentwicklung ziehen zu können, die sie mit den entsprechenden Fachkonferenzen teilen müssen.

Neben der konkreten Arbeit an der Weiterentwicklung des Unterrichts und dessen Integration in ein Schulprogramm ist für viele Schulleitungen auch der Ganztagsbetrieb ein wichtiger Tätigkeitsbereich (vgl. StEG-Konsortium 2019). Zur Weiterentwicklung der Ganztageeinrichtungen berichten Schulleitungen, dass sie schulinterne Arbeitsgruppen einrichten, die sich mit der Weiterentwicklung des inhaltlichen Angebots, der Personalentwicklung und der Kooperation der verschiedenen Berufsgruppen im Ganztagsbetrieb beschäftigen. Darüber hinaus delegieren immer mehr Schulleitungen diese Aufgabe an Kolleginnen und Kollegen aus dem Lehrerkollegium, die dann als Koordinatorinnen und Koordinatoren fungieren. Selten berichten Schulleitungen allerdings darüber, dass gemeinsam an curricular-didaktischen Elementen zur Konzipierung der Angebote im Ganztage gearbeitet wird beziehungsweise nur sehr selten an einer gemeinsamen Unterrichtsentwicklung und Entwicklung des zusätzlichen Angebots im Ganztagsbetrieb. Dieses betrifft vor allem die in den Sekundarschulen nach wie vor vorherrschenden offenen Ganztagsangebote mit einer vorrangig nachmittäglich organisierten Betreuung der Schülerinnen und Schüler.

Im Bereich der Schuleffektivitätsforschung stellt sich für den Anforderungsbereich des Unterrichts und dessen Weiterentwicklung recht robust heraus, dass Schulleitungen über ihr Wirken hinsichtlich der Weiterentwicklung des Unterrichts beziehungsweise der Bereitstellung eines qualitativ hochwertigen Unterrichts einen starken Einfluss auf erfolgreiche Bildungsergebnisse an ihren Schulen

haben (vgl. Reynolds u. a. 2014). Insofern stellt dieser Tätigkeitsbereich von Schulleitungen eine zentrale Schnittstelle für die Qualität im Bildungswesen dar.

4.2.2 Beratung und Beteiligung von Schülerinnen und Schülern sowie ihren Eltern

Ein zweiter Anforderungsbereich von Schulleitungen besteht im Bereich der Beteiligung und Beratung von Schülerinnen und Schülern und deren Eltern. Dazu haben Schulleitungen zunächst die formale Aufgabe, die Schülerinnen und Schüler in Form von Schülervertretungen an der Mitgestaltung am Leben und Unterricht an der Schule zu beteiligen. Weiterhin sind Schulleitungen für die Beteiligung der Eltern, z. B. in Form des Elternbeirats, verantwortlich. Auch leiten Schulleitungen in der Regel Schulgremien, die aus Lehrkräften, Schülerinnen und Schülern und Eltern zusammengesetzt sind (sogenannte Schulforen, Schulkonferenzen etc.). Neben der Verantwortung für die Beteiligung ist es Aufgabe von Schulleitungen, Informationen und Beratungen für Schülerinnen und Schüler sowie ihre Eltern anzubieten. Dies betrifft Informationen und Beratung zur Aufnahme an die Schule, aber auch Entscheidungen über weitergehende Bildungsverläufe (z. B. Wahl von Fremdsprachen, Kursangebote). Darüber hinaus umfasst das Beratungsangebot auch allgemeine Erziehungsaufgaben, z. B. im Umgang mit Disziplinproblemen oder psychischen Problemen.

Das Funktionieren der Zusammenarbeit innerhalb der Schulfamilie und die Einbeziehung der Schülerinnen und Schüler und ihrer Eltern stellen durchaus wichtige Ziele für erfolgreiche Schulleitungen dar. Dies drückt sich beispielsweise auch darin aus, dass dieser Bereich ein wichtiges Kriterium für erfolgreiche Schulen, z. B. im Rahmen der Vergabe des Deutschen Schulpreises, darstellt (vgl. Fauser/Prenzel/Schratz 2010; Beutel/Höhmann/Schratz 2016). Partizipation betrifft darüber hinaus wichtige Aspekte des Demokratielernens an Schulen als Schulentwicklung, wie dieses jüngst der AKTIONSRATBILDUNG in seiner letzten Expertise herausgestellt hat (vgl. vbw 2020).

4.2.3 Personalführung und Organisationsentwicklung

Den dritten Anforderungsbereich stellen alle Tätigkeiten von Schulleitungen im Zusammenhang mit der Personalführung und der allgemeinen Organisationsentwicklung an Schulen dar. Dazu gehören Aufgaben im Zusammenhang mit

generellen dienstrechtlichen Befugnissen von Schulleitungen sowie die Anordnung und Durchführung von Disziplinarmaßnahmen. In Bezug auf die Personalführung und -entwicklung besonders relevant sind Personalgespräche und dienstliche Beurteilungen der an der Schule tätigen Lehrkräfte. Hierzu ist aber festzuhalten, dass Schulleitungen hier – auch im internationalen Vergleich – über verhältnismäßig geringe Befugnisse verfügen. In der Regel liegen beispielsweise Befugnisse zu Einstellungen und zu Kündigungen des pädagogischen Personals nach wie vor außerhalb des Verantwortungsbereichs der Schulleitung. Vielmehr konzentrieren sich ihre Tätigkeiten auf die fortlaufende Sicherung der Arbeitsleistung des vorhandenen pädagogischen Personals, das der Schule in der Regel von außen (durch die Schulaufsichtsbehörden) zugewiesen wurde. Diese eingeschränkte Autonomie von Schulleitungen wird in der empirischen Forschungslandschaft seit längerem kritisiert. Beispielsweise gibt es im Kontext der internationalen Bildungsvergleichsstudien eine Reihe empirischer Belege dafür, dass Staaten, in denen den Schulleitungen mehr Autonomie in Bezug auf die Personalauswahl und -entwicklung gewährt wird, bessere Bildungsergebnisse erreichen als solche, die wenig Autonomie gewähren (vgl. Fuchs/Wößmann 2007; Wößmann 2003, 2016b). Dieses betrifft beispielsweise erweiterte Möglichkeiten der Nutzung zusätzlicher Anreizsysteme, mit denen Schulleitungen besondere Leistungen des ihnen verantworteten Personals würdigen beziehungsweise schlechte Leistungen sanktionieren können.

Neben Tätigkeiten im Bereich der Personalentwicklung in der genannten Form ist es zudem Aufgabe der Schulleitung, die Zusammenarbeit mit der stellvertretenden Schulleitung beziehungsweise einer erweiterten Schulleitung zu verantworten, aber auch die Zusammenarbeit innerhalb des Kollegiums, beispielsweise in Form der Leitung von Konferenzen. Darüber hinaus planen Schulleitungen die Fortbildungen ihres pädagogischen Personals. In diesem Zusammenhang wurde in der Diskussion um mehr Schulautonomie auch eine systematische Erweiterung von Schulleitungsstrukturen inklusive klar definierter Aufgabenbereiche diskutiert und durch Modellversuche erprobt (vgl. z. B. Stiftung Bildungspakt Bayern 2011). Dieses erfordert eine veränderte Einstellung gegenüber der Führung von Bildungseinrichtungen, welche vermehrt die Einzelschule als eigenverantwortliche Einheit in einem dezentralen Schulsystem und die Schulleitung als ein Leitungsorgan mit weitergehenden Entscheidungskompetenzen sieht (siehe Abbildung 9; vgl. Dubs 2005).

Zentral gesteuertes Schulsystem	Dezentrales Schulsystem
Einzel­schule als Verwaltungseinheit mit einer Schulleiterin bzw. einem Schulleiter	Einzel­schule als eigenverantwortliche Einheit
Schulleiter/-in als administratives Vollzugsinstrument	Schulleitung als Leitungsorgan mit einer Schulleiterin bzw. einem Schulleiter
Verlängerter Arm der Bildungsverwaltung	Leistungs- und Entwicklungsaufgaben mit weitgehenden Entscheidungskompetenzen
Kameralistisches Verwaltungsverständnis	Vorstellung der neuen Verwaltungsführung

Abbildung 9: Rolle und Aufgaben der Schulleitung (vgl. Stiftung Bildungspakt Bayern 2011, S. 26)

Für die Organisation von Schulen bietet eine Veränderung der Führungsstrukturen vielfältige Möglichkeiten für eine Erweiterung von Schulleitungsaufgaben (vgl. Stiftung Bildungspakt Bayern 2011) und damit verbunden auch für Distributed Leadership (vgl. Kapitel 1.2). Diese können beispielsweise in drei erweiterte Organisationsmodelle münden:

- die Linienorganisation,
- die Projektorganisation,
- die Matrixorganisation.

Bei der Linienorganisation wird die engere Schulleitung um eine Linie erweitert, z. B. um Vorstände für bestimmte Klassenstufen oder für Fächergruppen (siehe Abbildung 10). Bei der Projektorganisation erfolgt eine Erweiterung der Leitungsaufgaben durch Festlegung bestimmter Projekte und Verantwortlichkeiten für diese Projekte. Mit der Implementation einer Matrixstruktur können möglichst viele Lehrkräfte in verantwortliche Positionen bei der erweiterten Leitung einer Schule gebracht werden. Dieses kann beispielsweise beinhalten, dass die Zusammenarbeit zwischen Schulstufen und Fachbereichsleitungen intensiviert wird.

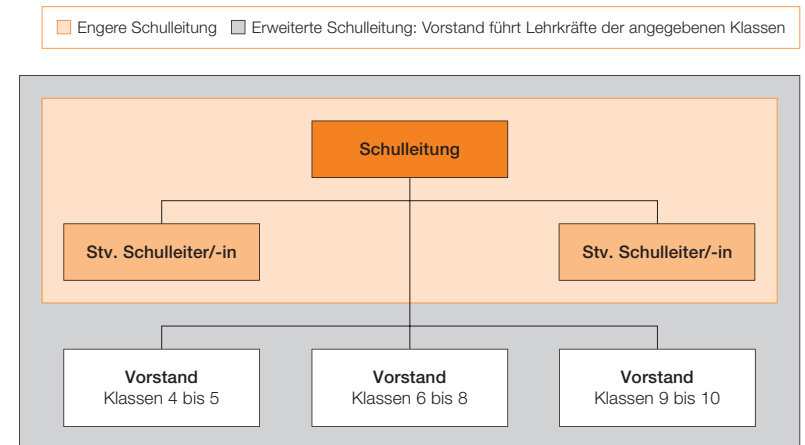


Abbildung 10: Linienorganisation (vgl. Stiftung Bildungspakt Bayern 2011, S. 30)

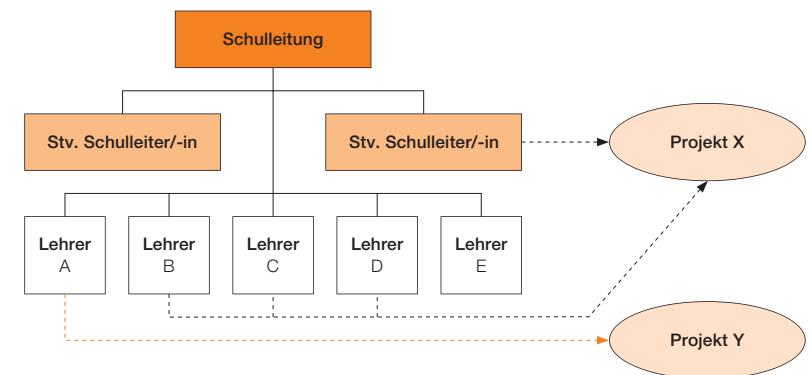


Abbildung 11: Projektorganisation (vgl. Stiftung Bildungspakt Bayern 2011, S. 31)

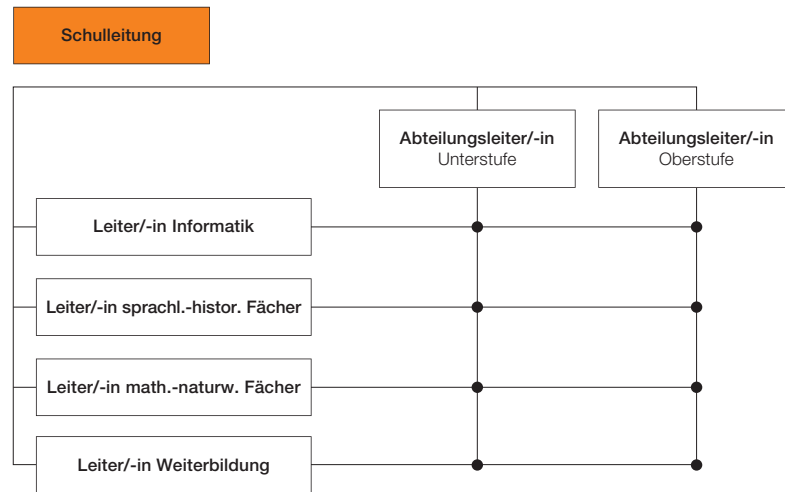


Abbildung 12: Matrixorganisation (vgl. Stiftung Bildungspakt Bayern 2011, S. 33)

Erweiterte Schulleitungsstrukturen dürften mittlerweile in vielen Bundesländern implementiert sein, vor allem an Schulen mit höheren Schülerzahlen. Allerdings besteht derzeit wenig empirische Evidenz dazu, wie flächendeckend verschiedene Erweiterungsformen an den Sekundarschulen in Deutschland implementiert sind. Darüber hinaus fehlen empirische Daten dazu, wie effektiv diese Erweiterungen funktionieren. Ein erster Anhaltspunkt für eine positive Akzeptanz liefern die wenigen Befragungen von Schulleitungen, die sich insgesamt mehr Möglichkeiten für solche Erweiterungen wünschen, verbunden mit mehr Möglichkeiten, dieses Engagement einer erweiterten Schulleitung auch durch zusätzliche Anreizsysteme wie Entlastungsstunden und Zulagen honorieren zu können (vgl. forsa 2019; Stanat u. a. 2019). In der internationalen Forschung gibt es hierzu wiederum durchaus Belege für positive Wirkungen solcher erweiterter Leadership-Strukturen (vgl. Fuchs/Wößmann 2007; Wößmann 2003, 2016b). Diese Leadership-Strukturen beinhalten insbesondere die Übertragung von Verantwortung auch auf die mittleren Führungsebenen (z. B. Leitungen von Arbeitsgruppen, Abteilungsleitungen für Unter-, Mittel-, Oberstufe, Fachgruppenleitungen) und führen auch zu einer erheblichen Entlastung der Schulleitungen in Hinblick auf ihre vielfältigen Aufgabenbereiche.

4.2.4 Verwaltungs- und Organisationsaufgaben sowie Vertretung der Schule nach außen

Den vierten Anforderungsbereich bilden Tätigkeiten von Schulleitungen im Zusammenhang mit Verwaltungs- und allgemeinen Organisationsaufgaben sowie die Vertretung der Schule nach außen.

In der Regel werden in Deutschland die Schulbudgets von der Schulaufsicht beziehungsweise den Schulaufwandsträgern festgelegt und den Schulen zugewiesen. Der größte Finanzposten des pädagogischen Personals befindet sich ebenfalls außerhalb der Verantwortung der Schulleitung und in der Zuständigkeit der Schulaufsichtsbehörde. Das einer Schule zur Verfügung stehende Budget wird damit in der Regel vom Schulaufwandsträger der Schule zugewiesen. Schul- beziehungsweise Sachaufwandsträger sind kommunale Körperschaften, also die für die Schule zuständigen Gemeinden, Städte oder Landkreise. Die öffentlichen Mittel der Schulaufwandsträger umfassen in der Regel 90 Prozent des Gesamtetats einer Schule, da die Schulen nur selten über weitere Einnahmen wie Zuwendungen Dritter verfügen (vgl. vbw 2010). Die Verausgabung des zugewiesenen Budgets erfolgt durch die Schulen selbst unter Verantwortung der Schulleitung. Nicht verausgabte Mittel eines Haushaltsjahres können in der Regel auch auf das nächste Jahr übertragen werden. Das zugewiesene Budget wird damit innerhalb der Schule verwaltet und die Schule hat hier hohe Mitbestimmungsmöglichkeiten. In der Regel erfolgt dieses unter Einbindung der schulinternen Gremien. Neben der Mittelbewirtschaftung liegen weitere Tätigkeiten der Schulleitung in der Rechenschaftslegung und der Bereitstellung relevanter Schulstatistiken. Auch die Festlegung des Stundenplans und des Einsatzes der Lehrkräfte fällt in den Tätigkeitsbereich der Schulleitungen.

Die Vertretung der Schule nach außen betrifft insbesondere die Zusammenarbeit mit dem Schul- beziehungsweise Sachaufwandsträger und den zuständigen Schulaufsichtsbehörden, inklusive der Teilnahme an Gremien auf kommunaler Ebene. Neben der Abstimmung mit den Schulaufwandsträgern ist die Schulleitung hier in der Koordination der Aufgaben der Schulaufsicht eingebunden. Insbesondere im Zusammenhang mit der Gewährung einer verstärkten Schulautonomie werden auch verstärkt Aufgaben der Schulaufsicht auf die Schulleitungen übertragen. Darüber hinaus ist die Abstimmung der Schulbudgets mit den Schulaufwandsträgern äußerst diffizil und hängt in starkem Maße von der Finanzkraft und dem Engagement für Bildung in den jeweiligen Kommunen ab.

Schulleitungen haben zudem die Aufgabe, mit anderen Schulen zusammenzuarbeiten. Auch Aufgaben der Öffnung der Schule nach außen sowie die Zusammenarbeit mit anderen Einrichtungen und Organisationen (z. B. Musikschulen, Sportvereine) fallen in den Tätigkeitsbereich einer Schulleitung. Das gilt auch für Aufgaben der Öffentlichkeitsarbeit (z. B. Homepage, Broschüren, Berichte).

4.3 Erforderliche Kompetenzen als Schulleitung

Die Vielfalt der beschriebenen Aufgaben legt die Frage nahe, über welche professionellen Kompetenzen Schulleitungen verfügen müssen, um im Alltag erfolgreich agieren zu können. In Anlehnung an Baumert und Kunter (2006) wird professionelle Kompetenz mehrdimensional verstanden und umfasst neben Wissensfacetten motivationale und selbstregulative Aspekte sowie Überzeugungen der Schulleitungen über erfolgreiches Führen in der Organisation Schule. Ein Vorschlag für ein entsprechendes Modell professioneller Kompetenzen von Schulleitungen stammt von Schratz u. a. (2015) und umfasst drei größere Kompetenzdimensionen, die sich in Abbildung 13 wiederfinden.

Die tätigkeitsbezogenen Kompetenzen spiegeln eins zu eins die oben beschriebenen Anforderungsbereiche und Tätigkeiten wider. Hinsichtlich der allgemeinen Kompetenzen haben Huber u. a. (2013) ein Kompetenzprofil Schulmanagement (KPSM) entwickelt, das die aufgeführten Aspekte näher beschreibt. Letztendlich umfasst das KPSM kognitive Fähigkeiten (allgemeine Leitungsfähigkeit), motivationale Orientierungen (allgemeine Leistungsbereitschaft), soziale Kompetenzen (Umgang mit Änderungen), Offenheit für Neues beziehungsweise Innovationsbereitschaft (Umgang mit Veränderung), Führungskompetenzen (Führung) und selbstregulative Fähigkeiten (Umgang mit eigenen Ressourcen). Huber u. a. (2015) haben für das KPSM ein Self-Assessment entwickelt, das Schulleitungen die Möglichkeit einer Potentialdiagnose gibt und damit die Eigenreflexion über Professionalisierungsbedarfe ermöglicht.

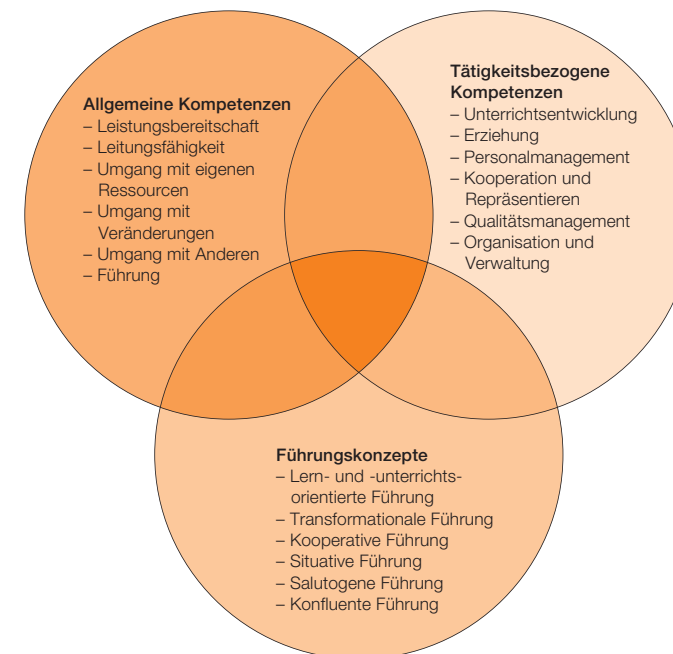


Abbildung 13: Modell professioneller Kompetenzen von Schulleitungen (vgl. Schratz u. a. 2015, S. 230)

Durch die zunehmende datengestützte Schul- und Unterrichtsentwicklung müssen Schulleitungen darüber hinaus über „Kompetenzen ergebnisorientierter Qualitätsentwicklung von Schule“ (vgl. Schober u. a. 2012) verfügen. Hierzu zählen unter anderem diagnostische Kompetenzen, Methodenkompetenzen zur Gestaltung von Evaluationen, statistische Grundkenntnisse und Kompetenzen zur Schaffung einer Feedback-Kultur in Schulen. Tatsächlich passen sich die Kompetenzprofile verschiedener Bundesländer dem Modell in Abbildung 13 weitgehend an. So unterscheidet beispielsweise das Anforderungsprofil an Schulleiterinnen und Schulleiter in Baden-Württemberg Kompetenzen (Sachkompetenz, Personalkompetenz und Sozialkompetenz), Handlungsfelder (Lehren und Lernen, Personal, Schule als Organisation, schulische Kooperationspartner) und Tätigkeiten (steuern, initiieren, motivieren, innovieren, informieren, kommunizieren, repräsentieren, Lernzeit gestalten, beraten, beurteilen, planen, organisieren, verwalten, kooperieren, delegieren, instruieren).

Tabelle 9: Kompetenzprofil Schulmanagement (vgl. Schratz u. a. 2015, S. 230)

Allgemeine Leitungsfähigkeit	Analytisches Denken und Textverständnis, Denkgeschwindigkeit, Planungskompetenz, Prozessdenken
Allgemeine Leistungsbereitschaft	Einsatzbereitschaft, Leistungsmotivation, Meiden von Misserfolgen
Umgang mit Anderen	Einfühlungsvermögen, Kritikbereitschaft, Teamorientierung, Kontaktfreude
Umgang mit Veränderungen	Aktives Innovationsstreben, positive Einstellung gegenüber mehrdeutigen Situationen, Gestaltungsmotivation
Führung	Begeisterungsfähigkeit, Durchsetzungsvermögen, Führungsmotivation, Machbarkeitsgrenzen erkennen, Unabhängigkeit von äußeren Einflüssen bzw. Meinungen, Streben nach sozialer Akzeptanz
Umgang mit eigenen Ressourcen	Stressresistenz, Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten

Während demnach weitgehender Konsens über die Kompetenzprofile von Schulleitungen besteht, stellt sich die Situation bei der Auswahl von Kandidatinnen und Kandidaten für ein Schulleitungsamt etwas anders dar. In den wenigsten Ländern werden eignungsdiagnostische Verfahren zur Auswahl der Schulleitungen eingesetzt, die sich auf entsprechende Kompetenzmodelle beziehen. Eine gewisse Ausnahme davon stellt das Eignungsfeststellungsverfahren (EFV) in Nordrhein-Westfalen dar. Das erfolgreiche Durchlaufen dieses zweitägigen Assessment-Centers ist notwendige Voraussetzung für die Bewerbung als Schulleiterin oder Schulleiter. Die Bewerberinnen und Bewerber nehmen an vier Übungen teil und werden auf den Dimensionen Kommunikation, Rollenklarheit, Innovation und Management bewertet. Die Beobachterinnen und Beobachter stammen aus der Schulaufsicht, sind Vertreter der Schulträgerseite oder selbst Schulleitende und speziell für diese Aufgabe geschult. Das EFV wurde im Jahr 2013 wissenschaftlich evaluiert (vgl. Erckrath/Kuper 2013). Dabei zeigte sich, dass sich alle vier Dimensionen reliabel erfassen ließen. Grenzen zeigten sich in der Validität des Instruments, die aber auch nur rudimentär untersucht wurde.

4.4 Personalentwicklung und Weiterqualifizierung

Mittlerweile herrscht bundesweiter Konsens, dass die Komplexität von Schulleitungshandeln so hoch ist, dass berufsvorbereitende und berufsbegleitende Professionalisierungsangebote zwingend sind. Dieser Konsens trifft allerdings auf empirische Befunde, wonach etwa die Hälfte der in Deutschland tätigen Schulleitungen weder vor noch nach Dienstantritt an einer verpflichtenden Qualifizierung teilgenommen hat. Dieses berichtet zumindest der Schulleitungsmonitor von Schwanenberg, Klein und Walpuski (2018). Sofern Professionalisierungsangebote gemacht werden, beziehen sich diese in der Sekundarstufe vor allem auf Personalführung und -entwicklung, Organisationsführung und -entwicklung, Verwaltung und Organisation sowie Steuerungsinstrumente. Eltern- und schülerbezogene Arbeit ist deutlich seltener Gegenstand der Professionalisierungsangebote für Leitungen im Sekundarbereich. Neben den wahrgenommenen Angeboten wurden im Schulleitungsmonitor auch Professionalisierungsbedarfe der Schulleitungen erfragt. Dabei konnten folgende drängende Wünsche nach Fortbildung identifiziert werden (in Klammern der Prozentsatz der Schulleitungen, der sich hier Fortbildung wünscht):

- Wie können Lehrkräfte motiviert werden, über ihren eigenen Unterricht zu reflektieren (61,5 Prozent)?
- Interne Evaluation des Unterrichts (57,9 Prozent),
- Planung und Umsetzung unterrichtlicher Innovationen (57,3 Prozent),
- kollegiale Hospitation (56,1 Prozent),
- Förderung der Innovationsbereitschaft des Kollegiums (54,2 Prozent).

Erkennbar ist hier, dass sich viele dieser Wünsche auf die Schul- und Unterrichtsentwicklung beziehen. Im Sinne der im Kapitel zu den psychologischen Grundlagen aufgeführten Führungsmodelle (vgl. Kapitel 1.4) zielen die Bedarfe auf einen instruktionalen Führungsstil ab.

Untersucht wurde im Schulleitungsmonitor auch, welche Professionalisierungsformate Schulleitungen bevorzugen. Am beliebtesten sind dabei Lehrgänge beziehungsweise Seminare staatlicher Anbieter (35,2 Prozent), gefolgt von professionellen Netzwerken (28,7 Prozent), Lehrgängen und Seminaren anderer Anbieter (22,9 Prozent), Coaching (18,6 Prozent), Besuch von Best-Practice-Schulen (17,4 Prozent) und Beratung durch andere Anbieter (16,1 Prozent). In einer aktuellen Studie von Cramer u. a. (2020) geben 45 Prozent der befragten Schulleitungen an, dass sie durch Landesinstitute beziehungsweise Landesakademien für den Schulleitungsberuf qualifiziert wurden. Werden in diesem Zu-

sammenhang die Angebotsstrukturen in den Ländern betrachtet, so lässt sich ein dreiphasiges Modell der Professionalisierung identifizieren:

Phase 1: Angebote zur Vorbereitung auf die Schulleitungsposition,

Phase 2: Angebote zu Beginn der Arbeit als Schulleitung,

Phase 3: Fortbildungsangebote on the job für Schulleitungen.

Im Folgenden sollen exemplarisch Angebote aus unterschiedlichen Ländern skizziert werden. In der Regel bieten die Landesinstitute für Lehrerbildung der Länder oder ländereigene Führungsakademien entsprechende Lehrgänge an. Beispielhaft ist hier zunächst das Angebot der Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung Dillingen (ALP) in Bayern.

Angebot der Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung Dillingen (ALP)

Modul A (20 Halbtage):

Vorqualifikation (in Kooperation mit der regionalen Lehrerbildung) zu den Themen

- Schule verantwortlich mitgestalten,
- Multiplikatoren- oder Evaluatorenausbildung,
- Führung, Kommunikation/Umgang mit Konflikten,
- Unterrichts- und Personalentwicklung,
- Zeit-/Selbstmanagement,
- Schulentwicklung/Qualitätsmanagement/Evaluation,
- Moderation und Präsentation,
- Schulverwaltung und Schulorganisation,
- erweiterte Schulleitung.

Modul B (25 Halbtage):

Ausbildung zu den Themen

- Schulorganisation/Schulverwaltung/Recht,
- Personalführung/Kommunikation,
- Qualitätssicherung/Schulentwicklung/digitale Bildung.

Modul C (20 Halbtage):

Fortbildung zu den Themen

- Führungsinstrumente/Selbstmanagement,
- Kommunikation,
- Unterrichts- und Personalentwicklung,
- Teamentwicklung,
- Schulentwicklung/Qualitätsmanagement/Evaluation,
- Öffentlichkeitsarbeit,
- Schulverwaltung und Schulorganisation,
- erweiterte Schulleitung.

Insbesondere im Bereich der Vorqualifikation haben sich aber auch an einigen Universitäten in Deutschland berufsbegleitende Masterstudiengänge etabliert, beispielsweise in Kiel.

Für Schulleitung professionalisieren: der berufsbegleitende Studiengang Schulmanagement und Qualitätsentwicklung an der Universität Kiel

Der berufsbegleitende Masterstudiengang Schulmanagement und Qualitätsentwicklung (SMQ) wurde im Jahr 2007 in Kooperation zwischen der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel und dem Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein (IQSH) gestartet. Es handelt sich dabei um einen viersemestrigen Studiengang mit 60 Leistungspunkten. Die Studiengebühren liegen bei 670 Euro pro Semester. Die für die Masterprüfung erforderlichen Studieninhalte werden durch zwei Präsenzveranstaltungen pro Semester (an Wochenenden), pro Modul fünf Online-Seminare (Blended Learning), Studienbriefe, die thematisch differenzierten Studienbausteinen (Modulen) zugeordnet sind, sowie Einsendeaufgaben vermittelt. Auslandsstudierende werden über eine digitale Lernplattform bei den Präsenzveranstaltungen online dazugeschaltet.

Der Studiengang enthält folgende sieben in sich abgeschlossene Studienbausteine, wobei Bezüge zwischen den Modulen gegeben sind, so dass die Module im Sinne eines kumulativen Lernens wirken können:

- Qualität sichern und entwickeln (Kriterien und Indikatoren guter Schulen, Qualitätsmanagement an Schulen durch Schulprogramm/Schulprofil; Konzepte interner und externer Evaluation),

- Organisationen managen – Schule leiten (organisationstheoretische Grundlagen, Gegenstandsbereiche des Managements, historische Entwicklung und rechtliche Rahmenbedingungen der Schulleitungsarbeit, empirische Befunde über Umfang, Art und Wirksamkeit von Schulleitungsarbeit, Kernaufgaben von Schulleitungen, Praxis der Schulleitungsarbeit),
- diagnostizieren und evaluieren (methodische Grundlagen empirischer Schul- und Unterrichtsforschung, Wissenschaftstheorie, experimentelles Vorgehen, Korrelationsstudien, Längsschnittstudien, deskriptive Statistik, schließende Statistik, Stichprobe und Population, Hypothesen aufstellen und prüfen, Diagnostik, Testtheorie, Fragebogenerstellung und -auswertung, Evaluation, Planung, Durchführung und Auswertung einer eigenen empirischen Studie),
- aus Vergleichsstudien lernen (Bildungsmonitoring, Large Scale Assessment, Ergebnisse und Interpretationen: wichtige Befunde aus Vergleichsstudien für unterschiedliche Domänen und Altersstufen, mit nationalen und internationalen Vergleichen (IGLU/PIRLS, TIMSS, DESI, PISA), Rezeption von Befunden),
- Unterricht weiterentwickeln und beurteilen (was ist guter Unterricht? Umgang mit Widerstand im Kollegium, Rolle der Schulleitung bei der Professionsentwicklung der Lehrkräfte, Kriterien zur Feststellung der Unterrichtsqualität, Fachunterricht beobachten und beurteilen, Unterrichtsqualität sichern und weiterentwickeln, Informationen aus Rückmeldungen für die Unterrichtsentwicklung nutzen, Qualität der Lehrkräftefortbildung),
- Personal führen (Personalmanagement, Führungstheorien, Führungsinstrumente, Führungsstile, Motivationsmanagement, Grundlagen des Arbeitsrechts, Weiterbildung, Fortbildung, Teamentwicklung, Personaldiagnostik und Leistungsbeurteilung, Konfliktmanagement, Mitarbeitergespräche, Planung und Durchführung von Mitarbeiterbefragungen),
- professionell kommunizieren (Kommunikationsmodelle, Informationsverarbeitung als Voraussetzung für Kommunikation, Wahrnehmung und Wahrnehmungsfehler, Selbstdarstellung: Selbstbild vs. Fremdbild, soziale Rollen und Erwartungen an Kommunikation, Kommunikation und Emotionen, Gesprächsführung, schriftliche Kommunikation, nonverbale Kommunikation).

Zusätzlich werden zwei einwöchige Praktika in der Regel außerhalb der Unterrichtszeit absolviert, und zwar in der Wirtschaft (Unternehmen) und/oder im Bildungsbereich (insbesondere Universität, Ministerien, Schulaufsicht, Landesinstitut, Schule). Die Praktika werden jeweils an ein Studienmodul angeknüpft. Der Lehrstoff der Module wird in Klausuren und anderen Prüfungsformen (Portfolios etc.) geprüft. Den Abschluss bildet eine Masterarbeit im 4. Semester.

Ein weiteres umfassendes Unterstützungsangebot zur Professionalisierung von Schulleiterinnen und Schulleitern bietet das Schulleitungsprogramm „impakt“ der Wübben-Stiftung, das auf die Motivation und Eigeninitiative von Schulleitenden in Schulen in schwieriger Lage fokussiert.

Professionalisierung als Kombination von Lehrgängen, Coaching und Netzwerkbildung: Schulleitungsprogramm der Wübben-Stiftung: „impakt“

„impakt“ Schulleitung ist ein gemeinsam mit der Wissenschaft entwickeltes Programm für die Fortbildung von Schulleitungen mit dem Ziel, Schulentwicklungsprozesse zu initiieren und aufrechtzuerhalten. Grundannahme des Programms ist, dass eine erfolgreiche Professionalisierung dann gelingt, wenn Inputs aus zentralen Lehrgängen im schulischen Kontext erprobt werden, Netzwerke von Schulen sich über die so gewonnenen Erfahrungen austauschen können und Schulleitungen zudem einen individuellen Coach erhalten, der sie einen längeren Zeitraum (drei Jahre) in ihrer Arbeit vor Ort unterstützt.

Insgesamt besteht „impakt“ Schulleitung aus fünf Programmbestandteilen:

- Schulentwicklungsbegleitung: Schulentwicklungsprozesse werden durch erfahrene Prozessmoderatoren begleitet.
- Vernetzung und Erfahrungsaustausch: Schulleitungen aus Schulen mit ähnlichen inhaltlichen Schwerpunkten vernetzen sich und unterstützen sich gegenseitig.
- Fortbildungen: regelmäßige zentral organisierte fachliche Inputs und Trainings zu diversen Fragen von Schulleitung.
- Individuelles Coaching: Schulleitungen werden über drei Jahre von einem persönlichen Coach begleitet beziehungsweise unterstützt.
- Entwicklungsfonds: Ein fester Betrag von 3.000 Euro kann für ein spezifisches Schulentwicklungsprojekt abgerufen werden.

Insgesamt macht die Darstellung dieser Professionalisierungsprogramme deutlich, dass das System der Fort- und Weiterbildung auf die gestiegenen Anforderungen an Schulleitungen reagiert hat. Zu hoffen ist, dass es in der Tat gelingt, solche Programme auch in die Fläche zu bringen, um möglichst viele oder alle Schulleitungen zu erreichen.

4.5 Handlungsempfehlungen

Das Amt einer Schulleiterin beziehungsweise eines Schulleiters ist hochkomplex und hinsichtlich der Anforderungen multidimensional. Im Sekundarbereich kommt hinzu, dass Schulen nicht selten mehr als 1.000 Schülerinnen und Schüler unterrichten und hierfür deutlich über 100 Lehrkräfte verantwortlich sind. Hinzu kommen in sogenannten multiprofessionellen Teams Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter, Nachmittagsbetreuungen, Förderkräfte und andere Personen. Um gut qualifiziertes Personal für Leitungsaufgaben in Schulen zu gewinnen, stellen sich vielfältige Herausforderungen. Um diese zu bewältigen, empfiehlt der AKTIONSRATBILDUNG:

Einrichtung einer zusätzlichen Funktion im Bereich Management zur Unterstützung der Einrichtungsleitung. Große Schulen mit teilweise über 1.000 Schülerinnen und Schülern stellen mittelständische Unternehmen dar, die Schulleitungsteams erforderlich machen. Eine Optimierung der Managementprozesse an Schulen sollte durch die Einrichtung einer zusätzlichen Funktion im Bereich Management erfolgen (in Abhängigkeit von der jeweiligen Schulgröße). Mit dieser Position sollten Aufgaben in den Bereichen Administration, Organisation, Verwaltung, IT sowie Zusammenarbeit mit dem Sachaufwandsträger übernommen werden. Diese Position sollte von den Bundesländern finanziert werden, um Unterschiede zwischen Kommunen und ihren jeweiligen finanziellen Möglichkeiten auszugleichen. Die dadurch entstehende Entlastung schafft für die (erweiterten) Schulleitungen Freiräume für die Unterrichtsbeurteilung und Unterrichtsentwicklung und kommt am Ende den Schülerinnen und Schülern in Form von höheren Lernerträgen zugute.

Personalmanagement und Professionalisierungsangebote. Personalauswahl und -gewinnung für Positionen in der Schulleitung müssen an eine detaillierte Positionsbeschreibung und spezifische Qualitätskriterien gebunden sein. Denn obwohl mittlerweile tragfähige Kompetenzmodelle für Schulleitungen vorliegen, existiert noch kein Konsens innerhalb des 16 Länder, wie wissenschaftlich fundierte Eignungsfeststellungsverfahren, beispielsweise in Form von Assessment-Centern, eingesetzt werden. Darüber hinaus muss es zu den Aufgaben von Schulleitungen gehören, regelmäßig an Fort- und Weiterbildungen teilzunehmen. Entsprechende Professionalisierungsangebote, die von qualifiziertem Personal durchgeführt werden, müssen von den Ländern bereitgestellt werden. Die Entwicklung länderübergreifender Standards ist auch hier wünschenswert.

Positions- und leistungsabhängige Anpassung der Vergütung von Leitungstätigkeiten. Die Leitung einer Schule in der Sekundarstufe kann durch die Vielzahl der Aufgaben – und insbesondere auch durch den Umstand, dass es sich im Sekundarbereich häufig um besonders große Schulen handelt – eine hohe Anforderung darstellen. Die Vergütung in der Sekundarstufe liegt zwischen den Besoldungsgruppen A12/A13 mit Zulagen (in Haupt- und Mittelschulen) und A16 (Gymnasien, berufliche Schulen). Auch wenn solche Gehälter im internationalen Vergleich eher hoch sind, sind sie in Anbetracht der Fülle der Aufgaben gegenüber der normalen Tätigkeit als Lehrkraft, die je nach Schulform mit A12 bis A14 vergütet wird, nicht sehr attraktiv. Ähnlich wie im Hochschulbereich kann die Attraktivität der (erweiterten) Schulleitungspositionen durch eine Ausweitung von positions- und leistungsabhängigen Zulagen gesteigert werden, die teilweise auch zeitlich befristet werden können. Die Vergabe solcher Zulagen sollte noch stärker an den eingangs genannten Kriterien (vgl. zentrale Handlungsempfehlungen des AKTIONSRATSBILDUNG, S. 17) ausgerichtet werden.

Stärkung der indirekten Führung („Führung durch Strukturen“). Um effektiv führen zu können, benötigen Schulleitungen mehr Durchgriffs- und Gestaltungsmöglichkeiten. Vor allem bei der Personalauswahl sollte den Schulen mehr Autonomie gewährt werden. Auch weitere wichtige Führungsinstrumente, wie z. B. die Honorierung besonderer Leistungen des Personals durch leistungsabhängige Vergütungsanteile, sollten eingeführt werden.

5 Berufliche Bildung

Die berufliche Bildung hebt sich durch eine Reihe von Merkmalen von anderen Bildungsphasen ab, wobei die Berufsbildung in drei Bereiche unterteilt werden kann: die beruflichen Schulen, die betriebliche Bildung sowie die außerschulische Berufsbildung bei Bildungsträgern (vgl. Wilbers 2020b).

5.1 Berufliche Schulen

5.1.1 Führungspersonal

Die Führung an beruflichen Schulen richtet sich vor allem auf das Bildungspersonal. Im Gegensatz zu anderen Schularten zeichnet sich das Bildungspersonal durch sehr vielfältige Charakteristika aus, die für die Führung eine erhebliche Herausforderung darstellen.

Schulleitung an beruflichen Schulen. Die Schulleitung wird an beruflichen Schulen über die komplette Breite der erwähnten Modelle strukturiert. Zur Schulleiterin beziehungsweise zum Schulleiter – also dem engsten Verständnis von Schulleitung – liegt ein vergleichsweise belastbarer Forschungsstand vor. Die Schulleitungsforschung ist seit der Diskussion um Schulentwicklung stärker ausgeprägt. Spätestens seit den 1980er Jahren finden sich Beiträge zur Qualifizierung von Schulleitungen (vgl. Tulowitzki/Hinzen/Roller 2019, S. 149ff.). Die Autonomie stärkt die Position des Führungspersonals und damit die Ansprüche an das Personalmanagement.

Schulleitungen werden in Deutschland quasi ausnahmslos aus Lehrkräften rekrutiert, so dass von einer umfassenden pädagogischen Ausbildung auszugehen ist. Die Qualifizierung dieser Lehrkräfte ist, wie dargelegt, in Deutschland via bundesweite Regelungen vergleichsweise einheitlich geregelt. Für die Qualifizierung von Schulleitungen gilt das nicht: Sie ist unterschiedlich geregelt und zum Teil gar nicht für die Übernahme einer Schulleitungsposition notwendig. Es dominieren verpflichtende Angebote, deren Dauer (Stand 2018) zwischen fünf und 37 Tagen schwankt mit folgenden Fortbildungsinhalten: Führung, Personal, Kommunikation, Organisation und Kooperation, Qualitätsentwicklung und Schulentwicklung sowie Recht (vgl. Tulowitzki/Hinzen/Roller 2019). Auch wenn sich die formale Struktur der Angebote über Dokumentenanalysen erschließt, sind

damit keine Aussagen über die quantitative Verfügbarkeit und die Qualität der Angebote und ihre Wirksamkeit gemacht. Hierzu wären empirische Untersuchungen notwendig, die aufgrund der Vielfältigkeit der Maßnahmen jedoch aufwändig sind.

Unterschiedlich geregelt ist auch die berufsbegleitende Qualifizierung von Schulleitungspersonal. So ist das Qualifizierungsprogramm in Bayern modular aufgebaut. Dabei ist ein Modul vor der Funktionsübertragung, eines unmittelbar nach der Funktionsübertragung und ein weiteres Modul später „berufsbegleitend“ zu absolvieren.

Bei der Qualifizierung spielen Bildungsträger außerhalb des Schulsystems kaum eine Rolle, das heißt, eine gemeinsame Fortbildung von Führungskräften in Unternehmen und Schulen kommt so gut wie nicht vor. Für die berufliche Bildung könnte dies jedoch besonders relevant sein. Zu vermuten ist, dass dieser Beobachtung Finanzierungsprobleme zugrunde liegen und alternative Finanzierungsformen, etwa das Sponsoring, nicht systematisch erprobt werden.

Die Gewinnung von Personal für die Übernahme von Schulleitungspositionen für berufliche Schulen lässt sich schwer in Zahlen fassen. Die De-jure-Regelungen zur Personalauswahl lassen sich über Dokumentenanalysen erschließen. Über die Praxis der Personalauswahl lassen sich auf dieser Grundlage nur schwer Aussagen machen. Insgesamt scheint die Personalgewinnungssituation für Schulleitungen in den Regionen der Bundesländer sehr unterschiedlich zu sein. Sie reicht von Regionen mit dauerhaften Vakanzen bis hin zu Regionen ohne Vakanzen. Auch scheint die Größe des Feldes der Bewerberinnen und Bewerber nicht immer optimal zu sein. In einigen Regionen beziehungsweise bei Bezirksregierungen gibt es ein systematisches Talentmanagement, das heißt, potentielle Führungskräfte werden gepoolt und auch mit Hilfe von Vorbereitungsmodulen geschult. Außerdem scheint in einigen Bundesländern und Regionen die Auswahl von Schulleitungen durch mikro- beziehungsweise parteipolitische Impulse und laufbahnrechtliche Präformierungen übersteuert zu werden, so dass von einer angemessenen Personalauswahl kaum die Rede sein kann. Auch hier scheint, wie bei Lehrkräften, das Problem der Kaufkraftunterschiede relevant zu sein. Insgesamt ist die Situation intransparent und wissenschaftlich nur schwer zu erschließen.

Einzelne Bundesländer strukturieren die Karrierewege zu einer Schulleitung neu. So wurde in Bayern die Tätigkeit für Seminarlehrkräfte an beruflichen Schulen,

die in der zweiten Phase tätig sind, bewusst begrenzt. Diese Maßnahme hat zum Ziel, Führungskräfte für Schulen zu gewinnen, die Kompetenzen in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern erworben haben. Die Herausforderungen in den Bereichen Personaleinsatz, -beurteilung und -honorierung für Schulleitungen an beruflichen Schulen sind ein so gut wie unerforschtes Feld.

Eine Führungskraft übernimmt in einer Schule nicht nur Aufgaben der pädagogischen Führung. Vielmehr zählt dazu auch das pädagogische Management (vgl. Spillane/Diamond 2007, S. 4f.; Bush 2008, S. 3ff.). Die Leitungsperson übernimmt weiterhin kollegiale Aufgaben (vgl. Warwas 2009). Empirische Erhebungen einzelschulischer Schulführungen in beruflichen Schulen in Berlin zeigen das Aufgabenprofil bezüglich Repräsentation, Organisation, personaler Orientierung, Kooperation, pädagogischer Orientierung und Personalentwicklung (vgl. Wagner-Herrbach/Skenderski 2020). Damit ergeben sich drei Aufgaben von Leitungspersonal in Schulen:

- Pädagogische Führung (Leadership): Pädagogische Führung stellt den Versuch dar, andere Personen zu beeinflussen und neue Ziele zu erreichen. Diese sollen unmittelbare Auswirkungen auf den Unterricht haben. Pädagogisches Management ist in diesem Verständnis mit Aufrechterhaltung, pädagogische Führung mit (Ver-)Änderung verbunden.
- Pädagogisches Management (Administration beziehungsweise Management): Pädagogisches Management legt den Fokus auf die Aufrechterhaltung des erfolgreichen Betriebs vorgegebener Strukturen und Prozesse. Dieser Teil kann auch als Administration verstanden werden, hebt auf den Vollzug behördlicher oder interner Vorgaben ab und spricht die Schulleitung als Vorstand einer Behörde an (vgl. Klippert 2007).
- Kollegiale Aufgaben (Kollegialität): Die Leitungskraft, die in Schulen immer auch als Lehrkraft tätig ist, übernimmt auch kollegiale Aufgaben. Das Handeln ist hier bestimmt von der Gleichberechtigung, dem Konsens und der strikten Beachtung der pädagogischen Freiheiten der Kolleginnen und Kollegen. Die Führungskraft bemüht sich um ein Auftreten auf Augenhöhe (vgl. Warwas 2009).

Leitungspersonen entwickeln für sich in diesen drei Rollensegmenten unterschiedliche Profile. In einer empirischen Erhebung weist Warwas aufgrund einer standardisierten Befragung von etwa 800 Schulleitungspersonen in Bayern fünf Varianten von Schulleitungen nach.

Tabelle 10: Schulleitungstypen nach Ausprägung in den Bereichen Leadership, Management und Kollegialität (vgl. Warwas 2009)

Aufgaben	Leadership	Management	Kollegialität
Pädagogische Führungskraft	Hoch	Mittel	Niedrig
Vorgesetzte/-r mit pädagogischer Verantwortung	Mittel	Mittel – niedrig	Niedrig
Teamleitung	Mittel	Hoch	Niedrig – sehr niedrig
Lehrkraft mit Verwaltungsaufgaben	Niedrig	Hoch	Hoch
Generalist/-in	Hoch	Hoch	Hoch

So zeichnet sich beispielsweise die „pädagogische Führungskraft“ durch ein hohes Leadership-Verständnis, eine geringe kollegiale Handlungsorientierung und wenig kollegiale Aufgaben aus. Andere Leitungspersonen entwickeln andere Profile, und zwar unabhängig von Dienstalter und Geschlecht.

Für Schulleitungen ergibt sich sozusagen nicht nur ein zweiseitiges, sondern sogar ein „dreihändiges“ Führungsproblem von Leadership, Management und Kollegialität.

In der Öffentlichkeit und Teilen der Bildungspolitik scheint der Eindruck zu bestehen, dass die in beruflichen Schulen außerordentlich komplexe Führung und das Management beruflicher Schulen en passant zu leisten sind. Und selbst wenn die Stärkung der Führung und die Entlastung von Management als Problemstellung gesehen werden, bleibt dies oft ohne Konsequenzen. Eine Entlastung der Schulleitung durch eine Delegation von Managementaufgaben an eigenständige nicht pädagogische Personen wäre nach den geltenden Regeln Aufgabe des Sachaufwandsträgers der Schule. Schon heute werden zwar Managementaufgaben von den Fachkräften der Sachaufwandsträger übernommen, beispielsweise bei Ausschreibungen oder der Beschaffung von Maschinen, aber diese Aufgaben könnten verstärkt und in die Führungsstrukturen der Schule eingebunden werden. In einigen Bereichen wären bereits mit der Höherdotierung von Verwaltungspersonal deutliche Fortschritte zu erzielen. Der **AKTIONSRATBILDUNG** hat in seinem Gutachten „Bildungsautonomie: Zwischen Regulierung und Eigenverantwortung“ bereits im Jahr 2010 die Einführung sogenannter Schulkanzler angeregt, das heißt den Ausbau eines nicht pädagogischen Personaltyps analog den Führungsstrukturen in Hochschulen. Hierbei ist für die beruflichen Schulen zu bedenken, dass die Größe beruflicher Schulen nicht selten der Größe kleinerer Fachhochschulen entspricht und zum Teil sogar darüber hinausgeht. Das nicht

pädagogische Personal fällt nach den geltenden Regeln in den Aufgabenbereich des Sachaufwandsträgers. Damit ist die Schaffung zusätzlicher Stellen in diesem Bereich hochgradig abhängig von der Finanzstärke der Sachaufwandsträger. Die Stärkung der Führungs- und Leitungskompetenz beruflicher Schulen – etwa durch Schulreferentinnen und Schulreferenten – stellt eine höchst bedeutsame Aufgabe dar und sollte somit nicht von diesem Parameter abhängen. Daher scheint eine Überprüfung der bisherigen Finanzierungsregeln notwendig.

Eine weitere Möglichkeit der Entlastung durch die Delegation an andere pädagogische Personen in der Schule – in Form sogenannter Leitungszeit, z. B. konkret: Anrechnungsstunden – wäre Aufgabe des Bundeslandes. Beide Möglichkeiten, die verstärkte Delegation sowohl an nicht pädagogische als auch an pädagogische Kräfte, wären sinnvoll zu kombinieren und würden die Führungskapazität und damit aller Voraussicht nach auch die Führungsqualität an beruflichen Schulen deutlich erhöhen. Sowohl Sachaufwandsträger als auch die Bundesländer sind offensichtlich aus haushälterischen Gründen nur begrenzt bereit, die Führung von Schulen weiter zu stärken. Die für Deutschland übliche Trennung zwischen inneren und äußeren Schulangelegenheiten ermöglicht es den Beteiligten, die Verantwortung für notwendige Reformen der Führung von Schulen der jeweils anderen Ebene zuzuschreiben.

Weiterhin könnten Fortschritte in der digitalen Schulverwaltung (Breiter & Lange, 2019) Entlastungspotentiale bieten.

Bereichsleitung in beruflichen Schulen. In der Praxis beruflicher Bildung spielen Bereichsleitungen eine zentrale Rolle bei der Führung von beruflichen Schulen. In der Praxis beruflicher Schulen finden sich drei Modelle für Bereichsleitungen.

Tabelle 11: Modelle für Bereichsleitungen an beruflichen Schulen (eigene Darstellung)

Modell A	Modell B	Modell C
Bereichsleitung ohne Personalverantwortung und Weisungsbefugnis	Bereichsleitung mit Personalverantwortung, aber ohne übertragene Weisungsbefugnis	Bereichsleitung mit Personalverantwortung und rechtlich verankerter Weisungsbefugnis

Im Modell A (siehe Tabelle 11) hat die Bereichsleitung ausschließlich fachliche Aufgaben und keine Personalverantwortung gegenüber den Lehrkräften des Bereichs. Die Personalverantwortung und die Weisungsbefugnis verbleiben bei der Schulleiterin beziehungsweise dem Schulleiter als der dienstvorgesetzten Person. Die Bereichsleitung ist keine Führungsperson im engeren Sinne, son-

dern vor allem Kollegin beziehungsweise Kollege mit besonderen Aufgaben, z. B. der didaktischen Jahresplanung oder der Vertretungsplanung. Dies ist das klassische Modell der Fachbetreuung, wie sie an Schulen lange Tradition hat. Die Erfahrungen aus Modellversuchen (vgl. Wilbers 2016) zeigen, dass sich diese Bereichsleitung selbst im Regelfall nicht als Führungspersonal versteht.

Im Modell B trägt die Bereichsleitung Personalverantwortung für die Lehrkräfte ihres Bereichs. Allerdings ist sie nicht dienstvorgesetzt und gegenüber den Lehrkräften des Bereichs nicht weisungsbefugt. Die Leitung ist Führungskraft im Sinne eines Primus inter Pares mit Aufgaben in den Bereichen Führung, Management und Administration. Dieses Modell wurde in Bayern in beruflichen Schulen der Stadt München im Projekt „MEBS München“ (vgl. Wilbers 2016) und der Stadt Nürnberg im Projekt „MEBS Nürnberg“ (vgl. Stadt Nürnberg 2020) entwickelt und erprobt. Diese Bereichsleitungen sehen sich – zumindest anfänglich – selbst nur zum Teil als Führungskräfte.

Im Modell C trägt die Bereichsleitung Personalverantwortung und ist weisungsbefugt. Dieses Modell wird in Bayern an Schulen unter der Bezeichnung „erweiterte Schulleitung“ praktiziert. Diese Bereichsleitungen sehen sich selbst öfter als Führungskräfte.

Die Bereichsleitung von beruflichen Schulen spielt eine große Rolle bei der „Führung durch Menschen und Strukturen“ (vgl. Kapitel 1.4.2). Insbesondere der Bereich Qualitätsmanagement wird oftmals von dieser Ebene verantwortet.

Berufliche Schulen sind sehr heterogen, so dass über die beschriebenen Modelle hinweg viele Variationen sowohl in der Konzeption als auch in der konkreten Realisierung beobachtet werden können. Das gilt auch für die verschiedenen Schularten. Die Literatur zur Leitung von Schulleiten beziehungsweise Bereichen in Schulen ist eher spärlich (vgl. z. B. Capaul 2011; Dubs 2011, 2012; Bartz/Brandes/Engelke 2014; Kriesche 2014; Steingruber 2014). Besonders hervorzuheben sind die Arbeiten von Greubel (2017) und Kundisch u. a. (vgl. Kremer/Kundisch 2017; Kundisch/Kremer 2017; Kundisch 2020). Die internationale Literatur zum mittleren Management an Schulen (vgl. Bennett u. a. 2007) ist aufgrund des sehr unterschiedlichen Kontextes nur begrenzt übertragbar.

Systematisch kann jedoch zurückgegriffen werden auf Literatur aus der Betriebswirtschaftslehre zum mittleren Management (vgl. Fifka/Kraus 2013; Walter 2016), wie z. B. die Arbeiten der Gruppe um Floyd (vgl. Floyd/Woolldridge 2000). Dabei wird das mittlere Management als unsichtbarer Leistungsträger charakterisiert

(vgl. Hölterhoff u. a. 2011), was auch für die Schule zutrifft und hier übernommen wurde. Hinzu kommt, dass sich die Konzeption der Bereichsleitung unmittelbar als Modell einer distributiven Führung verstehen lässt (vgl. Greubel 2017). Aufgrund dieses Forschungskorpus (vgl. Wilbers 2008, 2015) und Arbeiten mit beruflichen Schulen in Nürnberg lassen sich folgende Aufgaben für die Bereichsleitung ableiten.

Tabelle 12: Ziele und Aufgaben der Bereichsleitung an beruflichen Schulen (vgl. Wilbers 2015)

Aufgaben bzw. Ziele der Bereichsleitung	Teilaufgaben
Weiterentwicklung eines Teils der Schule (pädagogische Führung)	<ul style="list-style-type: none"> ■ Entwicklung des Schulleils normativ ausrichten ■ Unterricht im Schulleil weiterentwickeln ■ Struktur und Kultur des Schulleils weiterentwickeln ■ Lehrkräfte im Schulleil fördern
Einbringen der Perspektive des betreuten Schulbereichs in die strategische Ausrichtung und in das Qualitätsmanagement der Schule	<ul style="list-style-type: none"> ■ Informationen aus einem Teil der Schule synthetisieren und einbringen (z. B. strategische Herausforderungen des Schulleils, Beschaffungsvorstellungen, Fortbildungsbedarfe) ■ Sich für strategische Alternativen aus Sicht des Schulleils starkmachen (z. B. Bewertung von strategischen Alternativen der Entwicklung der gesamten Schule aus Sicht des Schulleils) ■ Zur Umsetzung der strategischen Ausrichtung der gesamten Schule beitragen (z. B. Mitarbeit an den strategischen Zielen/dem Leitbild der gesamten Schule) ■ Strategie der Schule implementieren (z. B. Ableitung von strategischen Zielen und Schulentwicklungsmaßnahmen für den Schulleil aus den strategischen Zielen der gesamten Schule)
Schulmanagement und Administration (Ziel: reibungsloser Betrieb eines Schulleils)	<ul style="list-style-type: none"> ■ Aufnahme von Schülerinnen und Schülern (z. B. Kriterien für die Aufnahme entwickeln, Prüfung der Unterlagen, Aufnahmegespräche führen, Klassenbildung organisieren) ■ Prüfungsmanagement (z. B. Prüfungsvorschläge sichten, Organisationsplan für Prüfungen erstellen) ■ Finanzmanagement ■ Lernmittel- und Medienmanagement ■ Ausstattungsmanagement (z. B. Maschinen, Anlagen und Geräte) ■ Raummanagement (z. B. Festlegung von Raumstandards, Lehrer- vs. Klassenraumprinzip) ■ Beschwerdemanagement (z. B. rechtssichere Entscheidungen vorbereiten, Lehrkräfte bei der Begründung unterstützen) ■ Umsetzung von Erziehungs- und Ordnungsmaßnahmen ■ Statistik/Datenpflege

Aufgaben bzw. Ziele der Bereichsleitung	Teilaufgaben
Unterrichts- und Beratungsaufgaben sowie kollegiale Aufgaben (Ziel: Kompetenzen der Schüler/-innen entwickeln)	<ul style="list-style-type: none"> ■ Eigenen Unterricht vorbereiten ■ Eigenen Unterricht durchführen ■ Eigenen Unterricht nachbereiten ■ Schüler/-innen, Eltern oder außerschulische Partner beraten ■ Weitere kollegiale Aufgaben
Team- und Netzwerkentwicklung (Ziel: Kommunikation, Partizipation und Kooperation mit internen und externen Anspruchsgruppen)	<ul style="list-style-type: none"> ■ Mit internen Anspruchsgruppen umgehen (z. B. Teamsitzungen gestalten, Kommunikation mit der Schulleitung) ■ Mit externen Anspruchsgruppen umgehen (z. B. Zusammenarbeit mit Unternehmen, Trägern und Praktikumsgebern, zuständigen Stellen)

Im internationalen Bereich gibt es einige interessante Beispiele für die Verankerung der Bereichsleitung, z. B. an beruflichen Schulen das Modell der „Höheren Technischen Lehranstalt“ (HTL) in Österreich (vgl. Wilbers 2015). National wurde in Bayern eine Reihe von Projekten durchgeführt (vgl. Greubel 2017), nämlich für allgemeinbildende Schulen das Projekt „Modus F“ (vgl. Stiftung Bildungspakt Bayern 2011), für berufliche Schulen die Projekte „Profil 21“ (vgl. Stiftung Bildungspakt Bayern 2012), „MEBS München“ (vgl. Wilbers 2016), „MEBS Nürnberg“ (vgl. Stadt Nürnberg 2020) und für die Förderschulen das Projekt „Führung kooperativ – erweiterte Schulleitung an Förderschulen“ (vgl. Stiftung Bildungspakt Bayern 2019).

Das Personalmanagement ist für das Führungspersonal auf der mittleren Ebene kaum strukturiert (vgl. Greubel 2017). Dabei wären wichtige Fragen der Gewinnung, Auswahl und Besetzung (vgl. Scharffenberg 2016) ebenso wie die der Personalentwicklung zu klären. Der Personalentwicklung von Bereichsleitungen kommt ein hoher Stellenwert zu. Erfahrungen in den Projekten MEBS in Nürnberg und München zeigen die Notwendigkeit einer umfassenden Professionalisierung, die nicht nur aus klassischen Fortbildungsmodulen besteht, sondern auch auf Netzwerktreffen, Coaching beziehungsweise Supervision und kollegialer Beratung beruht. Dabei spiegeln sich in den Fortbildungswünschen (z. B. „Führungsrolle/-identität“, „Feedbackgespräche“ oder „Konfliktmoderation“) die Anforderungen eines lateralen Führens „im Sandwich“ (vgl. Lehmeier/Riedl-Steiner/Uffelmann 2016). Darüber hinaus wurde in den beschriebenen Modellversuchen deutlich, dass Lehrkräfte Führung häufig auf das hierarchische Anweisen reduzieren und mit modernen Formen der Personalführung wenig vertraut sind. Dieser überholten Führungsvorstellung folgend äußern sie regelmäßig erhebliche

Bedenken bei der Stärkung von Führungsstrukturen in beruflichen Schulen. Auch solche Ängste und Vorbehalte von Lehrkräften müssen bei der Konzeptionierung von Fortbildungsangeboten berücksichtigt werden.

5.1.2 Herausforderung „Digitalisierung“

Die zentrale Herausforderung der letzten und der zukünftigen Jahre für die Führung beruflicher Schulen ist die digitale Transformation. In der Arbeitsmarktökonomik werden Veränderungen der Aufgabenprofile in der Wirtschaft erforscht, die unmittelbar für die Berufsbildung relevant sind (für einen Überblick vgl. Wilbers 2017a). Dies führt zu einer Veränderung der Inhalte beruflicher Bildung, etwa in Form von beruflichen und berufsspezifischen Digitalkompetenzen (vgl. Wilbers 2019). Die digitale Transformation beruflicher Schulen betrifft jedoch keineswegs nur die Kompetenzen und Inhalte, sondern auch Methoden, Bedingungen, die Aus- und Weiterbildung des Bildungspersonals, die Bildungsorganisation, die Ausstattung und Infrastruktur, das Recht und die Netzwerke der Schule (vgl. Wilbers 2017b).

In der Corona-Pandemie stellte sich die Herausforderung, Medien zur Überbrückung von räumlichen Distanzen in beruflichen Schulen einzusetzen. Berufliche Schulen haben auch hier einige Erfahrungen, wie z. B. die Virtuelle Berufsober- schule Bayern (VIBOS). Allerdings waren Möglichkeiten des Distanzunterrichts beziehungsweise des Blended Learnings, also der geschickten Verbindung von Präsenz- und Distanzlernen, an beruflichen Schulen nicht als flächendeckendes Modell entwickelt und erprobt worden. So wie vermutlich die breite Erfahrung von Homeoffice die Arbeitswelt ändern könnte, werden auch die Erfahrungen mit Distanzlernen in der Corona-Pandemie die beruflichen Schulen verändern.

Die digitale Transformation in methodischen Bereichen im Sinne eines Blended Learnings ist aufgrund der Besonderheiten der beruflichen Bildung für berufliche Schulen besonders relevant: Berufliche Bildung findet in unterschiedlichen räumlichen Bezügen statt und erfordert zugleich eine hohe Spezialisierung. Für die Ausbildung in den Flächenstaaten ergibt sich hier ein prinzipieller Konflikt zwischen der fachlichen Spezialisierung einzelner Schulen in Form von Kompetenzzentren und einer arbeitsplatz- beziehungsweise wohnortnahen Beschulung von Auszubildenden. Digitale Medien mit ihrer distanzüberbrückenden Funktion können hier wichtige Beiträge zur Entschärfung dieses Konflikts liefern.

Für die Bewältigung der digitalen Transformation bedarf es einer Führung im Sinne von Digital Leadership (vgl. Creusen/Gall/Hackl 2017; Kane u. a. 2019). Dieses meint die Führung in und durch eine digitale Transformation, die der Führungskraft Kompetenzen der transformationalen Führung, aber auch Digitalkompetenzen abverlangt.

Selbstverständlich stellen und stellen sich neben der digitalen Transformation weitere Herausforderungen. Nach der Flüchtlingskrise 2015/2016 wurde die Agenda beruflicher Schulen maßgeblich von der Beschulung von Flüchtlingen bestimmt. Auch die Inklusion ist nach wie vor auf der Agenda beruflicher Schulen.

5.1.3 Herausforderungen und Grenzen des Personalmanagements für das Führungspersonal

Im Jahresgutachten 2010 „Bildungsautonomie: Zwischen Regulierung und Eigenverantwortung“ hat der AKTIONSRATBILDUNG unter anderem die Personalautonomie als zentrales Element der Schulautonomie aufgegriffen. Für Schulleitungen sollte gemäß diesem Gutachten die Personalverantwortung ausgeweitet werden, und zwar auf Personalauswahl, Einstellung, Beförderung, Kündigung und Personalbeurteilungen. Außerdem sollte die Schulleitung Bonuszahlungen für Lehrkräfte mit zusätzlichen, zeitlich befristeten Aufgaben vergeben oder zur Überbrückung von Unterrichtsausfällen eigenständig Ersatz- sowie Zusatzpersonal einstellen können. Als Dienstvorgesetzte sollte die Schulleitung auch regelmäßige Mitarbeitergespräche führen, um mit gemeinsam entwickelten Zielvereinbarungen positive Entwicklungen anzustreben. Auch zehn Jahre nach diesem Gutachten zeigt sich bezüglich dieser Punkte ein erheblicher Nachholbedarf. Der größte und vermutlich relevanteste Teil von Führungshandeln in beruflichen Schulen richtet sich auf Lehrkräfte. Dieses Führungshandeln wird jedoch durch ein wenig professionalisiertes Personalmanagement an Schulen erheblich eingeschränkt. Ein professionalisiertes Personalmanagement würde verlangen, dass der Staat deutlich mehr Ressourcen dafür vorsieht. Defizite zeigen sich fast durchgängig für den gesamten Zyklus des Personalmanagements (vgl. Wilbers 2020b): bei der Personalgewinnung, bei der Personalauswahl, beim Onboarding, beim Personaleinsatz und bei der Personalthonorierung und zum Teil auch bei der Personalentwicklung.

Personalgewinnung. Die Führung und Leitung beruflicher Schulen wird durch die Situation in der Personalgewinnung für berufliche Schulen deutlich eingeschränkt. Studierende der Berufs- und Wirtschaftspädagogik sind aufgrund der

Anlage des Studiums nicht darauf angewiesen, eine Position beim Staat zu übernehmen, und stehen daher vor einem vergleichsweise komplexen Berufswahlproblem (vgl. Krieger u. a. 2019), das wenig erforscht ist. Gleichwohl können Vermutungen aufgestellt werden. Berufliche Schulen dürften bezüglich Gehaltsaussichten, gerade auch unter Berücksichtigung der Zeit des Vorbereitungsdienstes, wenig konkurrenzfähig sein – gerade für Studierende mit wirtschafts- oder ingenieurwissenschaftlichem Hintergrund.

Der Staat betreibt – im Gegensatz zu vielen Unternehmen – kein systematisches Recruiting. Die Marke des Staats als Arbeitgeber („employer brand“) an beruflichen Schulen wird nicht systematisch bearbeitet. Die traditionelle Marke – „Sicherheit durch Beamtenstatus“ und „Gute Vereinbarkeit von Beruf und Familie“ – ist mit Blick auf die vielfältigen Aktivitäten von Unternehmen brüchig geworden. Unternehmen haben bei der Vereinbarkeit von Beruf und Familie in den letzten Jahrzehnten deutlich an Boden gewonnen. Auch für mittelgroße Unternehmen sind beispielsweise Betriebskindergärten nicht ungewöhnlich. Außerdem kann die traditionelle Marke dysfunktional wirken, das heißt verstärkt Studierende ansprechen, die vor allem Stabilität und Konstanz suchen. Im Gegensatz zu Unternehmen wird die employer brand nicht professionell entwickelt und kommuniziert. Auf Karrierenetzwerken und Arbeitgeberbewertungsplattformen sind weder berufliche Schulen noch Bundesländer besonders sichtbar. Moderne Recruitingverfahren, etwa active sourcing („aktive Personalbeschaffung“), sind unbekannt. Soziale Medien, die im Recruiting eine große Rolle spielen (vgl. Weitzel u. a. 2020), werden kaum verwendet. Spezifische Rekrutierungskanäle werden nicht systematisch genutzt: Die Studierenden in berufs- und wirtschaftspädagogischen Studiengängen müssen in beruflichen Schulen in verschiedenen Varianten Praxiserfahrungen sammeln. Während viele Unternehmen Praktika gezielt für die Rekrutierung nutzen, scheint dies für berufliche Schulen oft nicht der Fall zu sein, wobei jedoch keine verlässlichen Daten vorliegen.

Die Personalgewinnungssituation ist, durchaus vergleichbar der Situation in den allgemeinbildenden weiterführenden Schulen, sehr unterschiedlich: Bereiche mit großen Personalgewinnungsproblemen stehen neben Bereichen mit einer ausgeglichenen Versorgungslage. Die Führungssituation in beruflichen Schulen wird im Vergleich zu anderen Schularten erheblich durch die erwähnten Charakteristika erschwert. Vor allem die unterschiedlichen Zugangswege zu einem Lehramt an beruflichen Schulen und die damit verbundenen Unterschiede betreffend die formale Qualifizierung, Entlohnung und das Einsatzmodell führen zu einer hohen Heterogenität in der Personalgewinnung und der sich anschließenden Personalmanagementaktivitäten.

Personalauswahl. Die Personalauswahl an beruflichen Schulen ist in Deutschland sehr unterschiedlich geregelt und ein zentraler Aspekt der Autonomie einer beruflichen Schule. Zu diesem Bereich liegen nur wenig Forschungsbefunde vor (vgl. Müller 2008). Sie ist durch die unterschiedlichen Kategorien des Personals an beruflichen Schulen komplex. Die Einstellungsverfahren für berufliche Schulen in den Bundesländern unterscheiden sich deutlich, insbesondere mit Blick auf die Rolle der Schule. In einigen Verfahren ist ein gutes Matching der individuellen Bedarfe der Schule und der individuellen Profile der Bewerberinnen und Bewerber durch stark dezentralisierte Verfahren („Direktbewerbungsverfahren“) möglich. Die Bewerbungen richten sich in diesem Fall direkt an die Schulen. In anderen Fällen erfolgen Bewerbungen an zentrale Institutionen, die eine Zuweisung vornehmen.

Für die einzelne berufliche Schule ist es – auch im Direktbewerbungsverfahren – nicht immer einfach, Lehrkräfte mit einem Profil zu gewinnen, das den aktuellen und zukünftigen Herausforderungen der Schule entspricht. Die Schulen sind hier darauf angewiesen, dass in der Ausbildung an den Universitäten und dem Vorbereitungsdienst entsprechende Schwerpunkte gesetzt werden. Darauf haben die Schulen nur sehr begrenzt Einfluss. Ein Beispiel ist die aktuelle Herausforderung „Inklusion“ beziehungsweise „Sonderpädagogik“, der beruflichen Schulen durch gezielte Rekrutierung begegnen könnten. Hier stehen die beruflichen Schulen jedoch vor dem Problem, dass es kaum Standorte gibt, die förderpädagogische Angebote in die Ausbildung für berufliche Schulen integrieren (vgl. Zoyke 2016). In diesem Zusammenhang erweist sich ein enger Austausch von Universität und beruflichen Schulen beziehungsweise dem Ministerium, etwa im Modell der Universitätsschulen (vgl. Bodensteiner/Käfler 2016), als zentral.

Gestaltung der Berufseinstiegsphase für neue Lehrkräfte. Die Eingliederung (Onboarding) neuen Personals ist eine wichtige Aufgabe des Personalmanagements (vgl. Brenner 2014, S. 7f.). Dabei geht es zunächst um die fachliche Einarbeitung, bei der Kenntnisse über die Institution und die Arbeitsaufgabe vermittelt werden. Hinzu kommt die werteorientierte Integration, das heißt das Vertrautemachen mit den Zielen und Werten der Institution. Schließlich spielt die soziale Integration der neuen Mitarbeitenden im Onboarding eine wichtige Rolle. Empirische Daten für berufliche Schulen zeigen, dass Lehrkräfte die Berufseinstiegsphase als „Schlüsselstelle“ sehen, die langfristige Auswirkungen hat (vgl. Zopff 2015). In der Praxis findet sich eine Reihe guter Beispiele für Programme im Berufseinstieg. Dazu gehört z. B. das BEST-Fortbildungsprogramm für neue Lehrkräfte an beruflichen Schulen beziehungsweise wiedereinsteigende Lehrkräfte

der Stadt Nürnberg. Berufseinstiegsprogramme müssten den unterschiedlichen Kategorien des Bildungspersonals an beruflichen Schulen gerecht werden. Für Berufseinstiegsprogramme wurden bislang keine verbindlichen Qualitätsstandards definiert.

Personaleinsatz und Gestaltung von Arbeitszeitmodellen. Der Personaleinsatz an beruflichen Schulen ist mit vielfältigen Führungsproblemen verbunden und so gut wie nicht erforscht. Während zur Arbeitszeit beziehungsweise zur beruflichen Belastung eine Reihe von Studien vorliegt, werden Arbeitszeitmodelle in beruflichen Schulen – von sehr wenigen Ausnahmen abgesehen (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2018) – aktuell selten diskutiert und so gut wie nicht erforscht. Die Arbeitszeitmodelle der meisten Länder für berufliche Schulen sind von der grundlegenden Konstruktion identisch: Als zentrale Größe ist dabei die Präsenzunterrichtszeit in Wochenstunden vorgesehen, die weitere Arbeitszeit wird als Zuschlag betrachtet. Trotz des gemeinsamen Grundmodells gibt es erhebliche Differenzen zwischen den Bundesländern, sowohl hinsichtlich der Unterrichtspflichtzeit und der Anrechnungstunden als auch bei Regelungen für einzelne Gruppen mit persönlichen Merkmalen (z. B. Alter, Behinderung) und für einzelne Kategorien des Bildungspersonals (insbesondere Fachlehrkräfte). Die grundsätzliche Konstruktion ist für Lehrkräfte wenig flexibel, entspricht nicht den empirischen Erkenntnissen zum Belastungserleben beziehungsweise zur zeitlichen Inanspruchnahme und hat eine mangelhafte Anreizstruktur, z. B. bezüglich des Engagements jenseits des Präsenzunterrichts. Außerdem deuten die Befunde an, dass der Staat für eine große Beschäftigungsgruppe kein „equal pay“ leistet, das heißt der Staat fahrlässig Diskriminierung betreibt. So zeigen die vorliegenden empirischen Befunde, dass Teilzeitbeschäftigte – und dies sind überwiegend Frauen – in einem überproportionalen Ausmaß Aufgaben außerhalb des Präsenzunterrichts wahrzunehmen haben.

Die gängigen Arbeitszeitmodelle an beruflichen Schulen schränken die Führungsmöglichkeiten beim Personaleinsatz erheblich ein. Personaleinsatz an Schulen bietet ein breites Feld für Mikropolitik und über die Gewährleistung „schlechter“ oder „guter“ Einsatz- beziehungsweise Stundenpläne mehr oder weniger intransparente Honorierungsmöglichkeiten.

Die wichtigste Ausnahme vom Grundmodell der Arbeitszeit für Lehrkräfte in Deutschland ist das Hamburger Modell gemäß der Verordnung über die Arbeitszeit der Lehrerinnen und Lehrer an staatlichen Schulen (Lehrkräfte-Arbeitszeit-Verordnung, LehrArbVO). Hier wird die Arbeitszeit als Kompositum aus

Arbeitszeit für unterrichtsbezogene Aufgaben, funktionsbezogene Aufgaben und allgemeine Aufgaben betrachtet. Zu diesem Modell liegen einige Evaluationen (vgl. Behler u. a. 2008; Mummert Consulting 2005) vor, die jedoch älteren Datums sind und bei denen kritisch gefragt werden müsste, ob diese angesichts der aktuellen Situation noch gültig sind.

Im Rahmen der digitalen Transformation beruflicher Schulen verschärfen sich die Probleme des Personaleinsatzes beziehungsweise der Arbeitszeitregelung erheblich. In Unternehmen sind mit Blick auf die Gesundheit der Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer inzwischen Regelungen zur Erreichbarkeit nicht selten und sollen die Entgrenzbarkeit von Arbeit und Privatem gewährleisten. An beruflichen Schulen ist dies unüblich. Während der synchrone Distanzunterricht gut zum Grundmodell der Lehrerarbeitszeit passt, versagt dies bei asynchronem Distanzlernen, das heißt einem zentralen Element der Gestaltung von Blended-Learning-Arrangements. Vor diesem Hintergrund werden durch die digitale Transformation Neuorientierungen für schulübergreifende Regelungen durch die Bundesländer notwendig, vor allem hinsichtlich des Arbeitszeitmodells. Aufgaben ergeben sich auch für die Schulleitung beziehungsweise Schulgemeinschaft vor allem mit Blick auf schulische Vereinbarungen, vor allem zur Erreichbarkeit, zur Nutzung von Kommunikationswegen, zu Supportregeln und zur Nutzung einer gemeinsamen digitalen Infrastruktur.

Personalbeurteilung. Die Personalbeurteilung ist zentral für die Personalentwicklung und -führung in beruflichen Schulen. Dabei sind zunächst dienstliche Beurteilungen und sogenannte Mitarbeitergespräche zu unterscheiden.

Die dienstliche Beurteilung ist im Beamtenrecht des Bundes und der Länder verankert. Dabei können grundsätzlich die Regelbeurteilung und die Anlassbeurteilung, z. B. bei Beförderungen, unterschieden werden. Während Anlassbeurteilungen in allen Bundesländern verbreitet sind, ist dies bei Regelbeurteilungen in allen Bundesländern verbreitet sind, ist dies bei Regelbeurteilungen nicht der Fall. Außerdem sind die Regelungen in den Bundesländern unterschiedlich, z. B. zur Dauer des Beurteilungszeitraums bei der periodischen Beurteilung, zu den Anlässen der Anlassbeurteilung, dem durchführenden Personenkreis oder den beurteilten Personen. Der Zugang zu diesem empirischen Feld ist schwierig, so dass es nicht verwunderlich ist, dass zur Praxis der dienstlichen Beurteilung keine empirischen Erkenntnisse vorliegen, obwohl es sich in den meisten Bundesländern um eine zentrale Führungsherausforderung an beruflichen Schulen handelt. Zur Wirksamkeit (unterschiedlicher) dienstlicher Beurteilungen liegen keine wissen-

schaftlichen Befunde vor, obwohl dies grundlegend für das Personalmanagement an beruflichen Schulen ist.

In beruflichen Schulen gibt es Bestrebungen, das Mitarbeitergespräch als Führungsinstrument, auch jenseits der dienstlichen Beurteilung, zu verankern (vgl. Kellner/Kirschnick 2015). Ohne die Einführung von Bereichsleitungen ist dies aufgrund der Größe beruflicher Schulen und der damit verbundenen Leitungsspannen nicht sinnvoll möglich. Die Arbeiten in der berufsschulischen Praxis orientieren sich stark am Gedanken des „Management by Objectives“ (MbO)²⁵. Vermutlich eher unbewusst wird hier auf ein in die Tage gekommenes Führungsinstrument gesetzt, das eng mit pyramidalen Organisationsformen verbunden ist. Als Expertenorganisation und aufgrund der Besonderheiten beruflicher Bildung – etwa der hohen fachlichen Heterogenität – erscheint eine Organisation über selbstgeführte Teams zielführender. Aber dieses Organisationsmodell wird nicht systematisch verfolgt.

Personalhonorierung. Die Führung an beruflichen Schulen wird weiterhin durch die Regelungen der Personalhonorierung deutlich eingeschränkt. Entlohnungsmodelle wie z. B. die Altersabhängigkeit der Bezahlung von Lehrkräften, die Zulagengestaltung oder flexible Entlohnungselemente für Lehrkräfte werden kaum diskutiert. Alternative Modelle, die an den Hochschulen, etwa mit den W-Besoldungsmodellen, entstanden sind, werden nicht für berufliche Schulen reflektiert. Schulleitungen haben nur sehr eingeschränkte Möglichkeiten, über die Personalhonorierung zu führen. Hier verbleiben vor allem die Steuerung von Beförderungen über die dienstliche Beurteilung und die sehr unterschiedlich geregelten Leistungsprämien/-zulagen. Belastbare empirische Befunde zur Honorierungspraxis an beruflichen Schulen liegen nicht vor.

Personalentwicklung. Das Personalmanagement für berufliche Schulen wird konzeptionell meist auf die Personalentwicklung verdichtet. Beispielsweise konzentriert sich das Buch „Personalmanagement für die Schule“ (vgl. Buhren/Rolff 2011) fast ausschließlich auf die Personalentwicklung. Diese wird – im Gegensatz zu den anderen Elementen des Personalmanagements – als ein Aspekt der Schulentwicklung betrachtet. Im Vergleich zu anderen Teilen des Personalmanagements wird dieser Aspekt an beruflichen Schulen stärker untersucht (vgl. Berkemeyer/Berkemeyer/Meetz 2015; Steger/Vogt 2012). Aufgrund der fachlichen Heterogenität beruflicher Schulen ist eine bedarfsgerechte Steue-

²⁵ Vgl. Glossar, S. 261ff.

rung der Personalentwicklung vor allem auf der Bereichsebene zu gewährleisten, das heißt, Bereichsleitungen sind der zentrale Ansatzpunkt für die Personalentwicklung in Schulen. Modelle der Steuerung der schulischen Personalentwicklung auf der Bereichsebene kommen hierbei jedoch kaum zur Anwendung.

Für die Personalentwicklung, vor allem durch die Bereichsleitung, spielen die Ermittlung des Bedarfs der einzelnen Lehrkräfte beziehungsweise der Gruppe, die Auswahl geeigneter Personalentwicklungsmaßnahmen, die Kontrolle des Erfolgs und die Transfersicherung eine große Rolle. Die in Schulen bereitstehenden Personalentwicklungsmaßnahmen sind jedoch eingeschränkt. Moderne Formen der Personalentwicklung, z. B. mit Hilfe von Großgruppenmethoden oder digitalen Plattformen des Wissensmanagements, gewinnen an Bedeutung, sind aber noch wenig entwickelt. Im Zentrum steht die Fortbildung von Lehrkräften. Diese wird in den einzelnen Bundesländern zentral über Landesinstitute oder vergleichbare Institutionen, auf regionaler Ebene über die Regierungen und lokal z. B. über die Schulämter sowie schulintern (SchILF) gesteuert. Wenn universitäre Weiterbildung diskutiert wird, erfolgt dies im Regelfall über eigenständige Weiterbildungsangebote der Universitäten. Ein großer Teil ist – vor allem aus Gründen knapper Ressourcen – als sogenannte multiplikatorische Fortbildung angelegt. Diese Form der Lehrerfortbildung ist ausgesprochen anspruchsvoll (vgl. Stitz 2017).

Weitere Möglichkeiten, z. B. gemeinsame Seminare von Studierenden und Lehrkräften oder aber auch das „Einschleusen“ von Lehrkräften in reguläre universitäre Lehrveranstaltungen zur Auffrischung fachlich-fachwissenschaftlicher Grundlagen, sind nicht entwickelt. Hier könnten Themen und Kompetenzen, die inzwischen an Hochschulen üblich sind, etwa „Digitale Ökonomie“, „Smart Factories“ oder „Data Science“, nachgeholt werden. Dieses birgt für die digitale Transformation beruflicher Schulen große Potentiale. Hier scheint es allerdings an einem Matching von Bildungsnachfrage in den Schulen und dem potentiellen, individualisierbaren Angebot an den Hochschulen zu fehlen. Dieses Matching könnte vermutlich nur durch eine interinstitutionelle Struktur der Bildungsberatung angegangen werden.

Für berufliche Schulen spielt die außerschulische Weiterbildung eine große Rolle. Dabei dürften die Angebote der Hersteller von Anlagen, Betriebsmitteln und Software dominieren. Zum Teil haben sich in diesen Bereichen segmentierte, aber über Zertifikate strukturierte Bildungsangebote entwickelt, die für die fachliche Fortbildung von Lehrkräften eine große Rolle spielen dürften. Andere For-

men der Fortbildung von Lehrkräften, vor allem die Teilnahme an sogenannten IHK-Weiterbildungen, spielen bislang kaum eine Rolle.

5.1.4 Gestaltung von Führungsverantwortlichkeiten – Qualitätsmanagement

„Führung durch Strukturen“ (vgl. Kapitel 1.4.2) im engeren Sinn betrifft den Zuschnitt von Verantwortlichkeiten in der Schule (Aufbauorganisation), die Gestaltung von Prozessen (Ablauforganisation) sowie das Qualitätsmanagement.

Aufbauorganisation. In beruflichen Schulen haben unterrichtsnahe Formen der Aufbauorganisation einen großen Stellenwert. Die Schaffung aufbauorganisatorischer Strukturen, vor allem als Klassenteams, Lehrerklassenteams, Fachteams oder Lernfeldteams, weist eine enge Verbindung zur Unterrichtsentwicklung auf. Diese Strukturen sind formale Gebilde der Aufbauorganisation. Bei beruflichen Schulen bieten sich vielfältige Formen, etwa Fachteams, Lernfeldteams und Lehrerklassenteams (vgl. Wilbers 2020a).

Neben den unterrichtsnahen Fragen der Aufbauorganisation ergeben sich Herausforderungen bei der Gestaltung der Führungsverantwortlichkeiten. Schulleitungsteams und erweiterte Schulleitung müssen aufgrund der Heterogenität beruflicher Schulen schulindividuell zugeschnitten werden. Die Entwicklung entsprechender Konzepte ist typisch für die Einrichtung von formalen Konstruktionen, etwa die Einrichtung einer erweiterten Schulleitung. Der Zuschnitt von Schulleitungsteams und der erweiterten Schulleitungen, einschließlich der Zuständigkeiten und Prozesse, ist für berufliche Schulen anspruchsvoll. In Unternehmen werden Führungspersonen bei dieser Art von Herausforderungen durch Organisationsberater unterstützt. Vergleichbare Strukturen fehlen an beruflichen Schulen weitestgehend. Einmal eingerichtete Führungsstrukturen können im Rahmen der externen Evaluation im Qualitätsmanagement betrachtet werden.

Ablauforganisation und Qualitätsmanagement. Neben der Aufbauorganisation werden in Schulen die Prozesse strukturiert, das heißt, es wird eine Ablauforganisation festgelegt. Prozesse sind eine Folge von Aktivitäten, deren Ergebnis eine bestimmte Leistung ist. Während die Aufbauorganisation meist mit Hilfe von Organigrammen oder Geschäftsverteilungsplänen beschrieben wird, hat sich im Prozessmanagement eine ganze Reihe von Beschreibungstechniken für Pro-

zesse entwickelt (vgl. Berglehner/Wilbers 2015). Prozessmanagement hat enge Verbindungen zum Qualitätsmanagement, was sich für in beruflichen Schulen weit verbreitete Qualitätsmanagementsysteme aufzeigen lässt (QIBB: vgl. Holzer 2015, QmbS: vgl. Buichl 2015, OES: vgl. Thimet 2015, Q2E: vgl. Landwehr 2015).

Die kulturelle Dimension wird regelmäßig nur wenig beleuchtet und in gängigen Qualitätsmanagementmodellen nur unbefriedigend abgebildet (vgl. Wilbers 2017c). Dabei ist die Kultur ein zentraler Faktor des Transformationsprozesses (vgl. Schumann 2017). Für die „Führung durch Menschen“ (vgl. Kapitel 1.4.2), aber auch für die „Führung durch Strukturen“ ist die Unterstützung eines Kulturwandels für schulische Transformationsprozesse grundlegend.

Qualitätsmanagementsysteme können primärevaluativ oder metaevaluativ angelegt sein. Im ersten Fall werden Aussagen über die Qualität der Inputs, der Prozesse und der Outputs gemacht. Normativer Referenzpunkt für die Qualitätsbeurteilung sind sogenannte Qualitätsrahmen, in denen im Regelfall auch Führung und Leitung berücksichtigt werden. Die folgende Übersicht zeigt dieses am Beispiel dreier Qualitätsrahmen.

Tabelle 13: Qualitätsrahmen für die Führung von Schulen in ausgewählten Bundesländern

	Bayern	Berlin	Hamburg
Qualitätsrahmen	Qualitätstableau	Handlungsrahmen Schulqualität	Orientierungsrahmen Schulqualität
Bereich	Schule leiten	Schulmanagement	Führung und Management
Kriterien	<ul style="list-style-type: none"> ■ Organisation der Schule ■ Personalführung ■ Qualitätsmanagement 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Gesamtverantwortung ■ Personalführung ■ Personalentwicklung ■ Qualitätsmanagement ■ Organisationsprozesse 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Führung wahrnehmen ■ Steuerung von Schulentwicklung und Lernen ■ Verantwortung für das Personal wahrnehmen ■ Finanz- und Sachmittel gezielt einsetzen ■ Kooperationen gestalten ■ Regionale Bezüge ermöglichen und die Vernetzung sichern ■ Organisatorische Rahmenbedingungen sichern

Qualitätsmanagement ist in allen Bundesländern an beruflichen Schulen flächendeckend verankert (vgl. Gramlinger/Jonach/Stock 2019; Wilbers 2014) und wird von der KMK für die berufliche Bildung als „Bestandteil eigenverantwortlicher Schulen“ (2014) gesehen. Mit dem Qualitätsmanagement steht ein etabliertes Verfahren für die systematische Änderung beruflicher Schulen bereit. Dieses kann von den beruflichen Schulen, von den Regierungen und Kultusministerien für Veränderungen genutzt, aber auch weiter gepflegt und ausgebaut werden. Dabei besteht die Gefahr des „change bypass“, das heißt dass Änderungen („change“) über Wege jenseits des Qualitätsmanagements organisiert werden, beispielsweise indem man mittels Verordnung und ministeriellen Schreiben Sachverhalte in beruflichen Schulen feinreguliert (und damit die Vorgaben des Qualitätsmanagements umgeht („bypass“)). Werden Änderungen von den Regierungen und Ministerien auf diese Weise über andere Kanäle implementiert, werden nicht nur die durchaus mühsam erworbenen etablierten Mechanismen der Veränderung nicht genutzt, sondern sie werden sogar bedroht, entwertet und längerfristig ad absurdum geführt. Aus dieser Perspektive sind weiterhin Ressourcen für den Aufbau und den Betrieb des Qualitätsmanagements in beruflichen Schulen vorzusehen.

Gemäß Angaben der Deutschen Referenzstelle für Qualitätssicherung in der beruflichen Bildung (DEQA-VET) bauen die Qualitätsmanagementsysteme an beruflichen Schulen dabei meist auf dem schweizerischen System „Qualität durch Evaluation und Entwicklung“ (Q2E, vgl. Landwehr/Steiner 2008) auf. Dieses System kennt zwei Ebenen: die Ebene der individuellen Entwicklung und die der schulischen Entwicklung. Die Bereichsebene wird in dem Qualitätsmanagementsystem, das für die meisten Bundesländer bildgebend ist, nicht berücksichtigt. Die Komponenten der Qualitätsmanagementsysteme in den Ländern weisen – trotz zum Teil sehr unterschiedlicher Bezeichnungen – hohe Übereinstimmung auf (vgl. Wagner/Rückmann 2017). In vielen Bundesländern weist das Qualitätsmanagementsystem kaum schulartspezifische Besonderheiten auf.

Für das Qualitätsmanagement halten die Bundesländer unterschiedliche Supportstrukturen mit unterschiedlicher Ausstattung vor. Für den Betrieb eines effizienten Qualitätsmanagements sind solche übergreifenden Strukturen von großer Bedeutung und müssen stabilisiert werden. Ihre Verfügbarkeit kann nicht davon abhängen, ob Qualitätsmanagement auf der politischen Agenda gerade geschätzt wird oder nicht.

Das Qualitätsmanagement ist auch auf die Kompetenzen der Lehrkräfte angewiesen (vgl. Gramlinger/Jonach/Wagner-Herrbach 2018; Wagner-Herrbach 2019), die systematisch in der ersten und zweiten Phase der Ausbildung und der Fortbildung der Lehrkräfte entwickelt werden müssten. Dieses würde unter anderem voraussetzen, dass die Studierenden und die Referendarinnen und Referendare die Möglichkeiten, Potentiale und Grenzen des Qualitätsmanagements nicht nur theoretisch durchdringen, sondern in der ersten und zweiten Phase selbst erleben. Es muss bezweifelt werden, dass sich dieses für alle Ausbildungsstandorte, alle Seminare und alle Bundesländer beobachten ließe.

Das Qualitätsmanagement für berufliche Schulen bezieht sich im aktuellen Ausbaustand grundsätzlich auf die einzelne Schule und nimmt diese in die Pflicht. Der Schule übergeordnete Aufsichtsbehörden, etwa Schulaufsicht, Regierung und Ministerium, werden nicht in gleicher Weise in die Pflicht genommen. So sind berufliche Schulen dazu aufgefordert, langfristige Ziele, Leitbilder, partizipative Prozesse etc. zu implementieren, können aber auf entsprechende Resultate auf übergeordneten Ebenen nicht zurückgreifen. Eine bemerkenswerte Ausnahme stellt das österreichische Qualitätsmanagementsystem „Qualitätsinitiative Berufsbildung“ (QIBB) dar (vgl. Gramlinger/Jonach/Stock 2019, S. 405ff.): Die Architektur sieht drei Ebenen (Schule, Land, Bund) vor, die alle ähnliche Instrumente, z. B. Qualitätsberichte, verwenden und die über eine Zielvereinbarungslogik im Rahmen der sogenannten Bilanz- und Zielvereinbarungsgespräche verknüpft werden. Die KMK fordert mit Blick auf die Qualitätsentwicklung an beruflichen Schulen, dass sich „auch die Ebenen der Schulaufsicht und der Bildungsverwaltung, insbesondere aber auch die Seminare der Phase II der Lehrerausbildung dem Qualitätsgedanken verpflichtet fühlen und (...) ebenfalls ein QM-System nutzen“ (2014) sollten.

5.2 Betriebliche Bildung

5.2.1 Governance

Das Handlungsregime des Betriebs ist nicht durch pädagogische Normen geprägt. Im Gegensatz zu fast allen anderen Institutionen des Bildungsprozesses sind Unternehmen nicht primär für Bildungszwecke entworfen, sondern dienen der Wertschöpfung in anderen Bereichen und sichern das materielle Substrat für andere gesellschaftliche Systeme. Dieses Handlungsregime schlägt in der betrieblichen Bildung durch. Jede Aktivität des Bildungspersonals in einem Be-

trieb, ob Führungspersonal in der betrieblichen Bildung, hauptberufliche Ausbilderin beziehungsweise Ausbilder oder ausbildende Fachkraft, ist – direkt oder indirekt – immer vor dem Hintergrund dieser institutionellen Logik zu sehen. Pädagogisches Personal in Betrieben hat damit immer eine Doppelaufgabe beziehungsweise eine doppelte Referenz: Pädagogische Normen haben Gewicht, aber auch die betriebliche Wertschöpfung.

Pädagogisch motivierte staatliche Eingriffe, z. B. die Regulierung von Aktivitäten der beruflichen Aus- und Weiterbildung, sind immer auch vor dem Hintergrund des betrieblichen Handlungsregimes zu reflektieren. Wie dabei staatliche Regulierungen und Deregulierungen zu bewerten sind, ist im Einzelfall zu beurteilen. Beispielhaft anzuführen ist eine temporäre Deregulierung, nämlich 2003 die Aussetzung der Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO) für fünf Jahre. Hintergrund war der starke Rückgang des Ausbildungsangebots in den Vorjahren. Die Deregulierung sollte die Ausbildungsaktivitäten der Unternehmen anregen. Die Evaluation zeigte, dass die Aussetzung der Verordnung nur geringe Effekte auf die Ausbildungsbereitschaft der Betriebe hatte und dass es zu einigen negativen Effekten gekommen ist, z. B. zu einem erhöhten Beratungsbedarf für Betriebe (vgl. Jablonka/Ulmer 2018; Ulmer/Jablonka 2008). In der Folge wurde die AEVO wieder eingesetzt und 2009 ein neuer Rahmenplan veröffentlicht (vgl. Ulmer 2019).

5.2.2 Das betriebliche Bildungs- und Führungspersonal

Der Begriff „betriebliches Bildungspersonal“ ist unscharf (vgl. Grollmann/Ulmer 2018). Die Grenzziehung zwischen Bildungspersonal und Führungspersonal ist in der betrieblichen Bildung uneinheitlich. In anderen Bildungsbereichen ist pädagogische Führung, etwa durch die Schulleitung, eine Führung pädagogischer Fachkräfte, etwa von Lehrkräften, die dann die Bildungsarbeit leisten. Eine solche klare Trennung zwischen pädagogischem Führungspersonal, etwa als Ausbildungsleitungen, und Bildungspersonal findet sich in der betrieblichen Bildung allenfalls in Großbetrieben und auch hier oft nur in bestimmten Ausbildungsphasen. Aufgaben pädagogischer Führung und pädagogischen Managements sind häufig in Aufgaben des betrieblichen Bildungspersonals integriert, das heißt, häufig gibt es beim betrieblichen Bildungspersonal – ähnlich dem Modell der lateralen Führung – keine Person, die im klassischen Sinne die Führungsrolle übernimmt.

Die Forschung zum betrieblichen Bildungspersonal (vgl. Bahl 2012) erfolgt vor allem im Umfeld des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB). Die Forschungen zum Bildungspersonal konzentrieren sich fast ausschließlich auf die kaufmännische und die gewerblich-technische Bildung. Der Bereich der Pflegearbeit („care-work“) wird dabei nicht berücksichtigt und muss aufgrund eines Mangels an Befunden ausgeblendet werden.

Führungsstrukturen der Ausbildung in kleinen Betrieben. Die Führungsstrukturen in der betrieblichen Ausbildung sind sehr heterogen und stark von der Betriebsgröße abhängig. In kleinen Betrieben erfolgt die Ausbildung im Regelfall unter der Verantwortung der Inhaberin beziehungsweise des Inhabers sowie der Fachkräfte – also durch Personal, das in der Regel über keine pädagogische Ausbildung verfügt –, oft auch ohne das Bewusstsein, ausbildende Kraft zu sein (vgl. Bahl/Blötz 2012). Insbesondere im Handwerk liegt die Ausbildungsverantwortung vor allem bei den Inhaberinnen und Inhabern, wobei das weitere Personal – überwiegend Gesellinnen und Gesellen – als nebenberuflich Ausbildende einen hohen Stellenwert hat (vgl. Ebbinghaus u. a. 2017, S. 22). Die Ausbildung erfolgt primär im Rahmen der anfallenden Kundenaufträge, womit sich für didaktische Konzepte wie das auftragsorientierte Lernen (vgl. Stratenwerth 1991a, 1991b) gute Bedingungen ergeben. Eine mit der beruflichen Schule und ihrer Leitung vergleichbaren Führungsfrage stellt sich also nicht.

Führungsstrukturen der Ausbildung in mittleren und größeren Betrieben. In mittleren und größeren Betrieben finden sich hauptberufliche Ausbilderinnen und Ausbilder sowie Verantwortliche, die diese Gruppe führen (Ausbildungsleitungen). In mittleren und größeren Betrieben ist der kaufmännische und der gewerblich-technische Bereich oft nicht nur separiert, sondern auch unterschiedlich organisiert. Im kaufmännischen Bereich spielen kaufmännische Sachbearbeiterinnen und -bearbeiter in den einzelnen Abteilungen eine zentrale Rolle bei der Ausbildung, wobei die Auszubildenden meist systematisch die Abteilungen durchlaufen. Das Personal, das faktisch ausbildet, ist hier im Regelfall nicht pädagogisch qualifiziert und es wird auch nicht durch eine pädagogische Fachkraft geführt. Im gewerblich-technischen Bereich erfolgt oft eine Grundbildung durch hauptberufliche, in der Ausbildung tätige Meisterinnen und Meister, also durch pädagogisch qualifiziertes Personal, z. B. in einer Lehrwerkstatt. Die weitere Ausbildung erfolgt dann in produktiven Einheiten, in denen Facharbeiterinnen und Facharbeiter in der beruflichen Ausbildung eine große Rolle spielen, die aber wieder nicht durch pädagogisches Personal geführt werden. Die Ausbildung ist also aus Sicht der Auszubildenden in mittleren und größeren Betrieben durch

eine Vielzahl von Personen gekennzeichnet. Ein großer Teil dieser Personen trägt zugleich Verantwortung im Bereich der Leistungserbringung und im Bereich Ausbildung (vgl. Bahl/Blötz 2012). Die pädagogische Führung erfolgt in diesem Bereich von der Seite, also nicht im Wege der Hierarchie. Dabei spielen Koordinationsinstrumente, etwa der betriebliche Ausbildungsplan, eine große Rolle.

Empirische Untersuchungen zeigen eine hohe Heterogenität der Aufgaben des betrieblichen Ausbildungspersonals (vgl. Brünner 2014a, 2014b), unterschiedliche pädagogische Selbstverständnisse (vgl. Burchert 2012, 2014) und schwer abgrenzbare Rollen (vgl. Jahn/Brünner/Schunk 2016). Selbst bei nahezu identischen Betriebsstrukturen und betrieblichem Ausbildungsverhalten können die Aufgaben variieren. Dies kann auf das Selbstverständnis und die Kompetenz des ausbildenden Personals zurückgeführt werden (vgl. Diettrich/Harm 2018), für dessen Führung derzeit kaum Konzepte existieren. Schon der Begriff des betrieblichen Ausbildungspersonals ist unbestimmt. Bahl und Brünner sprechen damit „alle Personen, die sich in irgendeiner Form an der Ausbildung von Auszubildenden beteiligen“ (Bahl/Brünner 2018, S. 362) an.

Der empirische Forschungsstand zum betrieblichen Bildungspersonal ist insgesamt gering, trotz vielfältiger Bemühungen im Umfeld des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB). Zurückführen lässt sich dies darauf, dass diese Personengruppe schwer abgrenzbar ist, die Funktionen und Arbeitsfelder heterogen sind und der Feldzugang problematisch (vgl. Bahl/Brünner 2018). Dieses umschließt auch die Frage einer Führung dieses Personals.

Für die umfassendere Verankerung einer Qualifizierung für Führungsaufgaben in der betrieblichen Bildung sind Reformen notwendig. Inhaltlich könnten beispielsweise Fortbildungsordnungen verstärkt Aufgaben der pädagogischen Führung im Zusammenhang mit der digitalen Transformation aufnehmen. Zur Entwicklung der Digitalkompetenzen des betrieblichen Bildungspersonals wurde in den letzten Jahren eine Reihe von Initiativen gestartet. Anzuführen sind neben den Initiativen des BIBB (vgl. Härtel u. a. 2018) vor allem das vom Institut der deutschen Wirtschaft (IW) koordinierte Projekt „Netzwerk Q 4.0“.²⁶ Diese und vergleichbare Qualifikationsangebote sind jedoch zurzeit noch mit dem Weiterbildungssystem unverbunden.

²⁶ Vgl. netzwerkq40.de.

Auch fachliche Fortbildungsabschlüsse bieten grundsätzlich gute Möglichkeiten der Verankerung von Führungskompetenzen. Einige weit verbreitete berufliche Aufstiegsfortbildungen beinhalten auch eine pädagogische Qualifizierung beziehungsweise sind mit ihr verbunden. Für die Verankerung von pädagogischer Führung und zur Hebung des pädagogischen Qualifizierungsniveaus in Betrieben bietet sich hier ein wichtiger Hebel für Reformen. Für Betriebsinhaberinnen und Betriebsinhaber ist hier vor allem die Vorbereitung zur Meisterprüfung im Handwerk zu nennen.

Der Sonderfall überbetrieblicher Bildungsstätten. Zum betrieblichen Bildungspersonal gehört auch das Personal in überbetrieblichen Bildungsstätten (ÜBS). Teile der Berufsausbildung können gemäß Berufsbildungsgesetz in geeigneten Einrichtungen außerhalb der Ausbildungsstätte durchgeführt werden, wenn und soweit es die Berufsausbildung erfordert: die überbetriebliche Berufsausbildung (§ 5 BBiG). Der Begriff ÜBS ist allerdings unscharf und es ist daher nicht klar, wie viele ÜBS in Deutschland existieren. Es kann von etwa 1.000 ÜBS ausgegangen werden. Die Größe der ÜBS variiert stark und reicht von ÜBS mit wenigen monoberuflichen Ausbildungswerkstätten bis hin zu ÜBS, die in vielen Berufen mehrzünftig Ausbildungsstätten betreiben. Entsprechend stark variieren die Führungsstrukturen in diesem Bereich. Selbst in größeren Bildungsstätten kann hingegen nicht zwangsläufig davon ausgegangen werden, dass das Führungspersonal eine tiefere pädagogische Aus- beziehungsweise Fortbildung erfahren hat.

Die ÜBS sind insgesamt schlecht erforscht. Aktuelles Datenmaterial liegt – jenseits der Förderstatistik – kaum vor. Ein wichtiger Teil des Bildungspersonals in ÜBS dürften Meisterinnen und Meister sein. Ob die Meisterqualifizierung angesichts der hohen didaktischen Ansprüche an die Arbeit in ÜBS ausreichend ist, ist strittig. Die Qualifizierung des Bildungspersonals und die Positionierung der ÜBS in der regionalen Bildungslandschaft dürften zentrale Herausforderungen für die ÜBS sein.

5.3 Außerschulische Träger der beruflichen Bildung

Nicht schulische Träger beruflicher Bildung sind Institutionen, deren Kernprozesse – im Gegensatz zu Unternehmen – auf das Lernen ausgerichtet sind und die nicht schulisch organisiert sind. Sie sind in der beruflichen Bildung vor allem in der Ausbildungsvorbereitung und in der beruflichen Weiterbildung tätig. Die

Governance ist hier sehr vielgestaltig und lässt sich schematisch in drei Segmente trennen: die Träger öffentlich – insbesondere über die BA – finanzierter Angebote, die Träger der geregelten Weiterbildung und die Angebote auf dem Markt für Bildungsdienstleistungen zwischen Privaten. Zu den Führungsstrukturen in allen drei Bereichen liegen kaum empirische Daten vor. Die Anforderungen an das Bildungspersonal ergeben sich hier über die gemäß der AZAV (Akkreditierungs- und Zulassungsverordnung Arbeitsförderung) geforderten Qualifikationsnachweise.

Auch in der betrieblichen und außerschulischen Weiterbildung erfolgt die „Führung durch Strukturen“ über das Qualitätsmanagement. Nach der wbmonitor-Umfrage 2017 (vgl. BIBB/DIE 2018) lässt sich die Situation in der nicht schulischen beruflichen Weiterbildung mit der Situation in der betrieblichen Bildung vergleichen. Die Diskussion um die Normenfamilie ISO 9000 ff. hat eine längere Tradition in der außerschulischen Weiterbildung (vgl. Gnahn 2019, S. 13ff.).

Der zweite Bereich der außerschulischen Träger in der Berufsbildung sind die Träger der „geregelten Weiterbildung“ (vgl. Hippach-Schneider/Krause/Woll 2007). Die Regelungen für diese Form der Weiterbildung erfolgt als Fortbildungsordnungen nach § 53 BBiG beziehungsweise § 42 HwO bundesweit oder als Fortbildungsprüfungsordnung nach § 54 BBiG beziehungsweise § 42a HwO für den Kammerbezirk (vgl. Tutschner 2013). Beide Regelungen enthalten keinen Lehrplan, folglich auch keine führungsspezifischen Inhalte, sondern nur einige Angaben zu den Prüfungsinhalten. Forschungsbefunde, die Entscheidungen in diesem Bereich fundieren würden, liegen so gut wie nicht vor.

Der dritte Bereich, die unregelmäßige Weiterbildung, wird über den Markt für Bildungsdienstleistungen gesteuert. Berufliche Weiterbildung wird oft nicht als solche verstanden. Gerade private Bildungsanbieter haben ein umfangreiches Produktportfolio und bieten dabei mehr als nur Bildungsdienstleistungen für Unternehmen. Sie bieten beispielsweise auch Beratung und Coaching von Einzelpersonen sowie Organisationsberatung an (vgl. BIBB/DIE 2019, 31ff.). Formale pädagogische Qualifikationen, etwa eine Ausbildung zu einem Lehramt oder eine formale Qualifizierung in der Erwachsenenbildung, sind für eine Tätigkeit in diesem Bereich nicht zwingend erforderlich – auch wenn das Bildungspersonal in diesem Bereich faktisch formal hoch qualifiziert ist (vgl. Koscheck 2018). Die Führungsfrage stellt sich folglich nicht in mit einer Berufsschule vergleichbarer Weise.

5.4 Handlungsempfehlungen

Berufliche Schulen sind große, komplexe Gebilde, die auf eine enge Zusammenarbeit in der Region angewiesen sind. Dies führt zu vielfältigen Herausforderungen. Vor diesem Hintergrund empfiehlt der AKTIONSRAT **BILDUNG**:

Förderung der transformationalen Kompetenz von Führungskräften zur Bewältigung des digitalen Wandels. Notwendig ist eine Weiterentwicklung der transformationalen Kompetenz der Schulleitung im Sinne einer digitalen Führung („digital leadership“). Zu diesem Zweck sind insbesondere die digitalen Kompetenzen der Führungskraft sowie Kompetenzen im Bereich Netzwerkarbeit zu fördern, da Modelle für Distanzlernen beziehungsweise Blended Learning in Zusammenarbeit mit Betrieben, Hochschulen, Kammern und Verbänden entwickelt werden müssen. Zur Beseitigung von Hardware-Defiziten und zur Klärung datenschutzrechtlicher Fragen muss die Führungskraft über grundlegendes fachliches Wissen verfügen, um effektiv mit den jeweiligen Ansprechpartnern kommunizieren zu können. Darüber hinaus sollten Führungskräfte in Fortbildungen lernen, die Weiterentwicklung ihrer Schule im Sinne einer digitalen Transformation im Rahmen etablierter Qualitätsmanagementsysteme voranzutreiben.

Rekrutierung und Professionalisierungsangebote. Die Karrierewege zur Schulleitung, unter anderem unter Berücksichtigung von Positionen in der Bereichsleitung und in der Ausbildung von Lehrkräften, müssen stärker strukturiert werden. Dabei sollten auch Modelle des Talentmanagements verankert werden, insbesondere auf lokaler und regionaler Ebene. Modelle des Führens in Teilzeit sind zu entwickeln und erproben. Qualifizierungsmaßnahmen müssen die sich im Rahmen solcher Modelle ergebenden Herausforderungen, wie z. B. die Gefahr einer Verantwortungsdiffusion, gezielt adressieren. Die Länder müssen sowohl vorbereitend als auch begleitend umfassende, verpflichtende Fortbildungsangebote bereitstellen. Vor dem Hintergrund erweiterter Gestaltungsspielräume sollten Qualifizierungsmaßnahmen insbesondere auch Aspekte der „Führung durch Menschen“ berücksichtigen. So trägt z. B. die Steigerung der Selbstwirksamkeit von Führungskräften nachweislich zu einer höheren Effizienz der Führung bei. Die begleitende Professionalisierung, etwa in Form von Coaching und Fortbildung, ist auszubauen und die Wirksamkeit zu prüfen. Empirische Analysen zur gegenwärtigen Praxis und zur Wirksamkeit der Auswahl und Qualifizierung von Schulleiterinnen und Schulleitern in der beruflichen Bildung müssen ausgeweitet werden.

Anreize für die Übernahme einer Führungstätigkeit ausbauen. Zur Erhöhung der intrinsischen Anreize zur Übernahme von Führungsverantwortung in beruflichen Schulen sind die Gestaltungsfreiheiten für Schulleitungen (z. B. hinsichtlich Personalauswahl, Honorierung besonderer Leistungen, Mittelverausgabung) zu erhöhen. Außerdem sollte durch die Ausweitung positions- und leistungsabhängiger Zulagen sichergestellt werden, dass ein substanzieller Gehaltsunterschied zu Lehrkräften ohne Führungsverantwortung sowie zwischen den Führungskräften unterschiedlicher Ebenen gegeben ist. Die Zulagen sollten außerdem unter Berücksichtigung der eingangs genannten Kriterien (vgl. zentrale Empfehlungen des AKTIONSRATS **BILDUNG**, S. 17) noch stärker an konkreten Herausforderungen an der jeweiligen Schule und den Leistungen der Führungskräfte ausgerichtet werden.

Führungskapazität erhöhen. Die Führungskapazität muss erhöht werden. Dazu sollten Möglichkeiten und Modelle als Aufgabe der Träger und des Bundeslandes entwickelt und evaluiert werden. Unter Berücksichtigung der Größe beruflicher Schulen sollte zum einen die Leitungszeit ausgeweitet werden. Zum anderen sollte die Schulleitung bei nicht pädagogischen Aufgaben durch aus Landesmitteln finanzierte Schulreferentinnen und -referenten unterstützt werden. Zusätzliche Entlastung kann durch verstärkte Übernahme administrativer und organisatorischer Aufgaben durch den Sachaufwandsträger sowie eine Verbesserung der Zusammenarbeit mit diesem erreicht werden. Weitere Effizienzgewinne bietet die verstärkte Nutzung der digitalen Möglichkeiten im Bereich Schulführung.

Implementierung von Bereichsleitungen an beruflichen Schulen. Die Forschung und die praktische Entwicklung sollten die Fixierung auf die Person der Schulleiterin beziehungsweise des Schulleiters abschwächen und vergleichende Analysen von Schulleitungsteams und erweiterten Schulleitungen in den einzelnen Bundesländern vertiefen. Die Bereichsleitungen als Führungspersonal an beruflichen Schulen sollten in Wissenschaft und Praxis anerkannt und konzeptionell weiterentwickelt werden, und zwar unter Berücksichtigung von Implementationsstrategien, die Ängsten und Vorbehalten von Lehrkräften gerecht werden. Die Forschung zur Führung auf der Bereichsebene, insbesondere zu Führungs- und Verantwortungsprofilen, Aufgabenprofilen, Selbstverständnis und Professionalisierung, unter Nutzung der Forschungsbefunde zur distributiven Führung, muss intensiviert werden. Die Personalmanagementstrukturen für Führungskräfte auf der Bereichsebene (Personalgewinnung, Personaleinsatz, Personalbeurteilung und -honorierung, Personalentwicklung und -freisetzung)

müssen stärker strukturiert werden. Auch bei den Bereichsleitungen ist die Verbindung von „Führung durch Menschen“ und „Führung durch Strukturen“ auf der Schulebene, insbesondere durch die Positionierung der Bereichsleitungen in schulischen Qualitätsmanagementsystemen, zu stärken.

Revision der Führungsinstrumente an beruflichen Schulen. Führungsinstrumente, die auf agile Führungsvorstellungen und Modelle der Selbstführung zurückgehen, einschließlich der Arbeit mit agilen Planungstechniken und Konfliktmanagement, sollten an beruflichen Schulen erprobt werden. Alternative Zielvereinbarungsmodelle und Alternativen zu klassischen Mitarbeitergesprächen, z. B. mit Hilfe der Vereinbarung von „Objectives and Key Results“ (OKR), sollten für die Belange beruflicher Schulen entwickelt und erprobt werden. In beruflichen Schulen sollte eine Kultur etabliert werden, die es erlaubt, vorhandene Freiräume zu nutzen und in Kooperation mit übergeordneten Instanzen zu gestalten. Die Verbindung von „Führung durch Menschen“ und „Führung durch Strukturen“ auf der Schulebene sollte gestärkt werden.

Weiterentwicklung des Personalmanagements an beruflichen Schulen. Die Personalautonomie von Schulen sollte ausgebaut werden. Zu der Frage, welche Handlungsspielräume auf Schulebene tatsächlich vorhanden sind, sollte verstärkt empirisch geforscht werden. Verfahren der Personalauswahl, die den beruflichen Schulen einen hohen Gestaltungsspielraum vor Ort geben, sind auszubauen. Alternative Personalgewinnungsmodelle unter Nutzung moderner Verfahren des externen Recruitings, z. B. employer branding und Social-Media-Nutzung, sollten implementiert werden. Für berufliche Schulen sollte eine zielführende Arbeitgebermarke entwickelt werden. Standards für das Onboarding von Lehrkräften sollten entwickelt und erprobt werden. Es sollten verstärkt Alternativen in den Bereichen Arbeitszeitmodelle (Teilzeitmodelle, Nutzung der digitalen Möglichkeiten, z. B. Einsatz von Blended Learning), Honorierung (z. B. durch Vergabe von positions- und leistungsabhängigen Zulagen, vgl. zentrale Empfehlungen des AKTIONSRATSBILDUNG, S. 17) und Fortbildung (z. B. Nutzung von Netzwerken) erprobt werden. Die Wirksamkeit dienstlicher Beurteilungen sollte empirisch überprüft werden.

Stärkung der Professionsforschung. Die Berufsbildung sollte in lehramtsübergreifend angelegten bildungswissenschaftlichen Studien zur Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften konsequent berücksichtigt werden. Die Forschung zur Aus- und Weiterbildung sowie zum Arbeitsalltag von Bildungspersonal jenseits der Lehrkräfte im höheren Dienst – insbesondere zu Fachlehrerinnen und Fach-

lehrern, Quer- und Seiteneinstieg, aber auch zu alternativen Qualifizierungswegen – ist zu intensivieren. Hinsichtlich der Etablierung von Ausbildungsstandards als Vorbereitung für eine Tätigkeit in der Schulsozialarbeit und deren Verankerung in sozialpädagogischen Studiengängen sind Möglichkeitsstudien vorzunehmen. Digitalkompetenzen sollten in der Aus- und Weiterbildung gestärkt werden.

Stärkung der Führung durch Qualitätsmanagement. Auch auf Steuerungsebenen oberhalb der Schulen sollte ein systematisches Qualitätsmanagement verankert werden. Die „Führung durch Menschen“ sollte im Qualitätsmanagement verstärkt integriert werden, insbesondere sollte das Qualitätsmanagement bei der Ausgestaltung von Schulleitungsteams, erweiterter Schulleitung und Bereichsleitung beachtet werden. Die Bereichsebene und die Führungsstrukturen sollten flächendeckend Gegenstand externer Schulevaluation sein. Qualitätsmanagementsysteme sollten die Qualitätskultur und die digitale Transformation verstärkt berücksichtigen und den Spezifika von Schulart und Bildungsbereich im Qualitätsmanagementsystem gerecht werden.

Die betriebliche Bildung und die außerbetriebliche Bildung sind durch eine hohe Heterogenität gekennzeichnet. In diesem Bereich ergeben sich vielfältige Herausforderungen. Zu nennen sind insbesondere:

Intensivierung der Forschung zum Führungspersonal in der betrieblichen und außerschulischen Bildung. Die Besonderheiten beruflicher Weiterbildung sollten in allgemeinen Befragungen zur Weiterbildung konsequent berücksichtigt werden. Die Begrifflichkeiten sind dazu zu schärfen und konzeptionell in Erhebungen zu berücksichtigen. Die Führungsstrukturen in der betrieblichen Aus- und Weiterbildung müssen verstärkt wissenschaftlich erforscht werden. Die Forschung zur Aus- und Weiterbildung des Führungspersonals in der betrieblichen Bildung ist zu intensivieren. Die Forschung zu Aufgabenprofilen und Kompetenzanforderungen des Bildungs- und Führungspersonals in der betrieblichen Bildung ist auszubauen.

Weiterentwicklung der Qualifizierung für Führungspersonal in der betrieblichen Bildung. Die Digitalisierung und der Umgang mit Heterogenität als Herausforderungen der betrieblichen Bildung sind verstärkt in der Qualifizierung des betrieblichen Bildungs- und Führungspersonals zu berücksichtigen. Die Verortung der AEVO-Qualifikation im Deutschen Qualifikationsrahmen ist zu klären. Die bestehenden pädagogischen Fortbildungsabschlüsse sind – auch mit Blick auf Aufgaben pädagogischer Führung – zu evaluieren und zu revidieren. Die

pädagogische Fortbildung ist über alle drei gemäß Berufsbildungsgesetz vorgesehenen Fortbildungsebenen aufzubauen. Niederschwellige, modular angelegte Zertifikatsstrukturen auf einer Fortbildungsebene sind zu erproben. Module, die aktuelle, gegebenenfalls auch temporäre Qualifizierungsbedarfe abbilden, sind verstärkt in geregelte Fortbildungen zu integrieren. Die Möglichkeiten zur modularen Verankerung pädagogischer Kompetenzerwartungen in beruflichen Fortbildungsprüfungen sind zu überprüfen. Die Forschung zu überbetrieblichen Bildungsstätten ist zu intensivieren.

6 Hochschule

6.1 Institutionelle Rahmenbedingungen

6.1.1 Bedeutungswandel der Führung von Hochschulen

Der Stellenwert von Führung an Hochschulen hat sich in den ersten zwei Jahrzehnten des 21. Jahrhunderts grundlegend geändert. Hochschulen sind Expertenorganisationen, die ihre Führungspersönlichkeiten traditionell aufgrund ihrer akademischen Exzellenz rekrutieren. Das Ideal war lange Zeit die „kopflose Universität“ (Kurt Reumann²⁷), das heißt eine Universität, in der Lehrende und Forschende weitestgehend eigenverantwortlich und unbehelligt von Vorgaben durch die Universitätsleitung ihren Aufgaben nachgehen konnten. Die grundsätzlich geschützte Freiheit von Lehre und Forschung (Stichwort „Wissenschaftsfreiheit“) und die Freiheit der Mitglieder der Hochschule in allen Entscheidungen zur Fachstruktur, zur Gestaltung von Lehre, Studium und Forschung und zur inneren Organisation der Hochschule (Stichwort „akademische Selbstverwaltung“) bilden seit jeher den Kern des professionellen Selbstverständnisses der Hochschulangehörigen.

Warum stellt sich heute an den Hochschulen die für viele ihrer Mitglieder ungewohnte Führungsfrage? Nach Peus u. a. (2015, S. 527) haben vor allem veränderte Rahmenbedingungen dazu geführt, dass Führung an Hochschulen enorm an Bedeutung gewonnen hat. Hochschulen benötigen mehr denn je Leitungspersonen mit einem starken Gestaltungswillen, weil sie in einem weltweiten Wettbewerb um Studierende, Lehrende und Forschende mit Gewinnern und Verlierern stehen. Globale Hochschulrankings und nationale Exzellenzinitiativen sind Ausdruck dieses Wettbewerbs um Talente, Forschungsgelder und Reputation. In Lehre und Studium hat die sogenannte Bologna-Reform in den 1990er Jahren die Hochschulen gezwungen, ihre Studienstrukturen europaweit zu vereinheitlichen und ein zweistufiges System berufsqualifizierender Studienabschlüsse einzuführen. Damit verbunden waren der Aufbau eines Qualitätsmanagementsystems an jeder Hochschule und die Überprüfung der Wirksamkeit der hochschulischen QM-Systeme durch ein nationales Akkreditierungsorgan (vgl. das Gutachten „Qualitätssicherung an Hochschulen – von der Akkreditierung zur Auditierung“ des AKTIONSRATSBILDUNG, vbw 2013). Neben dem globalen

²⁷ Journalist im Bereich der Bildungs- und Hochschulpolitik in Deutschland.

Wettbewerb und dem Bologna-Prozess hat die Deregulierung des Hochschulwesens seit den 1990er Jahren und die damit einhergehende Verlagerung von Personal-, Finanz- und Organisationsverantwortung von den Ministerien auf die Hochschulen (vgl. das Jahresgutachten „Bildungsautonomie“ des AKTIONSRATS-**BILDUNG**, vbw 2010) zweifelsohne den stärksten Einfluss auf ein verändertes Führungsverständnis an Hochschulen gehabt.

6.1.2 Führungsebenen, Führungsorgane und akademische Selbstverwaltung

An Hochschulen müssen verschiedene Führungsebenen unterschieden werden. In den letzten 20 Jahren sind viele ehemals staatliche Aufgaben an die Hochschulen verlagert worden und die Aufsichtsbefugnisse des für die Hochschulen zuständigen Landesministeriums beschränken sich im Wesentlichen auf die Rechtsaufsicht. Deshalb müssen die Ministerien als Führungsebene nicht näher betrachtet werden. In vielen Bundesländern ist heute der Hochschul- oder Universitätsrat das oberste Führungsorgan für alle nicht operativen Belange der Hochschule. Die Verantwortung für die operative Führung liegt bei der Hochschulleitung, die zunehmend Zuständigkeiten für Personal, Finanzen und Immobilien an die Fakultäten beziehungsweise Fachbereiche verlagert. Diese wiederum gewähren ihren Professorinnen und Professoren in personeller und finanzieller Hinsicht ein hohes Maß an Autonomie und Selbstverantwortung.

Auf der zentralen Hochschulebene und auf der Ebene der Fakultäten respektive Fachbereiche ist die Leitung heute vielerorts ein Kollektivorgan, dem ein/e Präsident/-in (respektive Rektor/-in)/Dekan/-in und mehrere Vize-Präsidenten/-innen/Pro-Rektoren/-innen respektive Pro-Dekane/-innen angehören. In der Regel ist jedem Leitungsmitglied eine gesetzliche Kernaufgabe der Hochschule, der Fakultät oder des Fachbereichs wie beispielsweise Lehre und Studium, Forschung, Wissens- und Technologietransfer, Weiterbildung oder Internationales zugeordnet. Auf beiden Ebenen werden die einzelnen Aufgaben Kommissionen beziehungsweise Gremien zugewiesen, deren gewählte Mitglieder den Gruppen „Professorinnen und Professoren“, „akademische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter“, „sonstige Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter“ sowie „Studierende“ angehören. Als „Träger der Wissenschaftsfreiheit“ hat das Bundesverfassungsgericht 1973 entschieden, dass die Professorinnen und Professoren bei allen wichtigen Entscheidungen zu Forschung und Lehre einen „angemessenen“ Einfluss in den Hochschulgremien haben müssen. Präsidium, Rektorat und Dekanat setzen die

Beschlüsse der Gremien, das heißt der akademischen Selbstverwaltung, um, soweit diese Gremien im jeweiligen Bundesland Zuständigkeiten besitzen.

Wegen der grundgesetzlich geschützten Wissenschaftsfreiheit und des Rechts auf akademische Selbstverwaltung der Hochschulangehörigen ist der Begriff Leitung im Hochschulbereich nicht eindeutig bestimmt. Der Begriff bündelt sehr unterschiedliche Aufgaben und Kompetenzen, die keinem einheitlichen Muster folgen: Leitung ist nach den Landeshochschulgesetzen als Residualkompetenz ausgestaltet. Beispiele für Leitungsaufgaben in diesem Sinne sind die Außenvertretung der Hochschule durch die Präsidentin beziehungsweise den Präsidenten (Rektorin beziehungsweise Rektor), das Haushaltsrecht, die Funktion als Dienstvorgesetzter des wissenschaftlichen Personals sowie strategische Entscheidungen der standortbezogenen Hochschulpolitik (vgl. Gärditz 2017, S. 2).

Um im globalen Wettbewerb die Innovationskraft, Qualität und Exzellenz der Hochschulen zu stärken, plant z. B. die bayerische Regierung eine Novellierung des Landeshochschulgesetzes, mit dem Ziel einer Verlagerung wichtiger strategischer Entscheidungskompetenzen von den Hochschulgremien direkt in die Hochschulleitung. Darüber hinaus soll das Berufungsrecht – wie dies bereits heute in einigen Bundesländern der Fall ist – auf die Hochschulen übertragen, die Lehrverpflichtung der Professorinnen beziehungsweise Professoren flexibilisiert und die wirtschaftliche Selbstständigkeit erhöht werden. Die Hochschulen sollen in Zukunft als Körperschaften des öffentlichen Rechts eigenständig über die Verwendung eines Globalbudgets, Bauvorhaben und Stellen entscheiden können (vgl. Günther 2020a, 2020b).

Um die vom Gesetzgeber zunehmend gewährten Gestaltungsfreiheiten eigenverantwortlich wahrnehmen zu können, benötigen die Hochschulen auf allen Ebenen professionell qualifizierte Führungskräfte. Im Folgenden wird dargestellt, welche Führungsaufgaben an den Hochschulen unter den veränderten Rahmenbedingungen wahrzunehmen sind, über welche Kompetenzen Führungspersonen verfügen sollten, welche Führungsstile für Hochschulen besonders geeignet sind und welche Professionalisierungsangebote bestehen.

6.2 Personelle Anforderungen an die Führung

6.2.1 Führungsaufgaben auf den verschiedenen Ebenen von Hochschulen

Die an den Hochschulen auf den verschiedenen Ebenen wahrzunehmenden Führungsaufgaben variieren je nach Bundesland und Hochschule erheblich, weil der Bund auf gesetzliche Vorgaben für die Organisation und Leitung der Hochschulen verzichtet und dadurch den Ländern die Möglichkeit einräumt, für ihre Hochschulen die jeweils beste Lösung für Hochschulstruktur und -leitung zu entwickeln. Bereits im Jahr 1997 hat die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) auch heute noch aktuelle Empfehlungen für die Leitung von Hochschulen vorgelegt, in denen die Leitungsaufgaben auf den verschiedenen Ebenen idealtypisch beschrieben werden:

Der Hochschulrat hat in diesem Referenzmodell die folgenden Aufgaben:

- Beratende Beteiligung an der langfristigen Entwicklung und Finanzplanung der Hochschule,
- beratende Beteiligung an der Wahl und Abwahl der Rektorin beziehungsweise des Rektors/der Präsidentin beziehungsweise des Präsidenten,
- Erörterung der regelmäßigen Berichte der Hochschulleitung.

Die Hochschulleitung hat im HRK-Modell die Aufgabe, mittel- und langfristige Konzepte und Zielvereinbarungen für die Entwicklung der Hochschule zu initiieren und zu koordinieren und Rahmenbedingungen für ihre Umsetzung zu schaffen. Sie stellt den Haushaltsplan auf, bewirtschaftet den Haushalt und weist die Haushaltsmittel den Fakultäten beziehungsweise Fachbereichen und den zentralen Einrichtungen zu. Sie entscheidet abschließend über die Berufung von Professorinnen und Professoren. Die Hochschulleiterin oder der Hochschulleiter ist Dienstvorgesetzte/-r des gesamten Hochschulpersonals.

Die Aufgaben der Hochschulen in Forschung, Lehre und Studium, in der Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses, in der wissenschaftlichen Weiterbildung und in Dienstleistungen wie Wissens- und Technologietransfer werden im Wesentlichen von den Fakultäten beziehungsweise Fachbereichen, Instituten und Professuren wahrgenommen. Ihnen werden im Rahmen von Zielvereinbarungen, die mit der jeweils übergeordneten Ebene geschlossen werden, Ressourcen für die Wahrnehmung der Aufgaben in eigener Verantwortung übertragen. Die Aufgabenerfüllung auf diesen Ebenen orientiert sich an den strategischen Zielen der Hochschule.

6.2.2 Führungskompetenzen von Leitungspersonen

Führungspersonen im Hochschulbereich sind mit besonderen Herausforderungen konfrontiert. Sie müssen in einem ständigen Spannungsverhältnis agieren zwischen

- Kollegialität und Hierarchie,
- individueller Lehr- und Forschungsfreiheit und kollektivem Engagement für Studiengänge und Forschungsprogramme,
- Loyalität zur Fachdisziplin versus Loyalität gegenüber der Organisation sowie
- formalen Entscheidungsstrukturen und informellen Kontakten.

Um unter diesen Rahmenbedingungen effektiv führen zu können, sollten Führungspersonen im Hochschulbereich über folgende Kompetenzen verfügen (vgl. Bryman 2007, in Anlehnung an Peus u. a. 2015, S. 533):

- Artikulation einer klaren strategischen Zielrichtung beziehungsweise Vision,
- Gestaltung der Organisation im Sinne der strategischen Ausrichtung,
- rücksichtsvoller Umgang mit anderen,
- faire, aufrichtige Behandlung von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern,
- vertrauenswürdiges Agieren und persönliche Integrität,
- Gewährung von Partizipationsmöglichkeiten bei wichtigen Entscheidungen und Ermutigung offener Kommunikation,
- gute Kommunikation der Richtung, in die sich die Organisation entwickeln soll,
- als Vorbild handeln/hohe Glaubwürdigkeit verkörpern,
- eine positive/kollegiale Arbeitsatmosphäre entwickeln,
- die Belange der Hochschule im Hinblick auf die internen und externen Interessengruppen vorantreiben und dabei proaktiv agieren,
- Leistungsfeedback geben,
- Ressourcen bereitstellen und das Arbeitspensum in Lehre und Selbstverwaltung anpassen, um Forschung zu ermöglichen,
- Berufungen durchführen, die die Reputation der Hochschule fördern.

Über diese Kompetenzen sollten Führungspersonen auf allen Hochschulebenen verfügen.

In einer explorativen Untersuchung des Centrums für Hochschulentwicklung (vgl. CHE 2019) über Führung in Hochschulen haben 41 Präsidentinnen und Präsidenten sowie Rektorinnen und Rektoren deutscher Hochschulen berichtet, über welche Kompetenzen und Eigenschaften Führungspersonen in Hochschulen verfügen sollten (vgl. Püttmann 2013). Mit Abstand am häufigsten genannt wurden die zwei folgenden Kompetenzen (S. 27):

- Kommunikationsfähigkeit und zuhören können (71 Prozent),
- strategische Orientierung und strategisches Denken (49 Prozent).

Darüber hinaus wurden die folgenden Kompetenzen vergleichsweise häufig genannt:

- Verhandlungsgeschick und Durchsetzungsvermögen (39 Prozent),
- Erfahrungen mit dem und Wissen über das Hochschulsystem (37 Prozent),
- Kooperationsfähigkeit, Diskussionsbereitschaft und Teamfähigkeit (34 Prozent),
- Zuverlässigkeit, Verbindlichkeit und Konsistenz (29 Prozent),
- Koordinations-, Moderations- und Mediationsfähigkeit (24 Prozent),
- Entscheidungskompetenz und Urteilskraft (24 Prozent),
- Mut (zu unpopulären Entscheidungen) und Risikobereitschaft (24 Prozent).

6.2.3 Hochschuladäquate Führungsstile

Die Organisation Hochschule und ihre Mitglieder weisen eine Reihe von Besonderheiten auf: Neben der Wissenschaftsfreiheit als Individualrecht und der Autonomie der Professorenschaft in akademischen Angelegenheiten sind dieses die starke Verbundenheit der Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer mit ihren Disziplinen und Fachgemeinschaften, vergleichsweise geringe Sanktionsmöglichkeiten seitens der Hochschulleitungen sowie flache Hierarchien und heterogene Organisationseinheiten, die nur lose miteinander verbunden sind. Diese Besonderheiten der Organisation Hochschule haben zur Folge, dass die Hochschulmitglieder in Entscheidungsprozesse mit einbezogen werden müssen, um Fehlentscheidungen zu vermeiden und für die Umsetzung der Entscheidungen zu motivieren. Vor diesem Hintergrund kommt der Kommunikation und partizipativen Führungsmodellen eine herausragende Bedeutung zu. In der Studie des CHE über Führung in Hochschulen gaben folglich auch 78 Prozent der befragten Rektorinnen beziehungsweise Rektoren und Präsidentinnen beziehungsweise Präsidenten an, ihre Hochschule semipartizipativ (46 Prozent) oder partizipativ (32 Prozent) zu führen (vgl. Püttmann 2013, S. 17).

In der Diskussion um einen adäquaten Führungsstil im Hochschulbereich wird in jüngster Zeit sehr häufig auf den transformationalen Ansatz verwiesen, der sich wie folgt charakterisieren lässt: Führungskräfte sollen ihre Mitarbeitenden durch Visionen und herausfordernde Ziele – und nicht durch monetäre Anreize – motivieren, sie intellektuell anregen und individuell unterstützen. Dieser Füh-

rungsstil sei für Hochschulen besonders geeignet, weil Lehrende und Forschende in einem dynamischen Umfeld arbeiten und Eigeninitiative, Loyalität und Selbstdisziplin zentral für den Erfolg der Gesamtorganisation sind.

Die Wirkung transformationaler Führung auf Arbeitsleistung und Zufriedenheit der Mitarbeitenden sind im außerhochschulischen Bereich bereits häufig untersucht worden. Studien zur Wirkung transformationaler Führung im Hochschulbereich sind allerdings selten. Eine der wenigen empirischen Studien auf Fachbereichs-/Fakultätsebene wurde von Brown und Moshavi (2002) durchgeführt, die den Zusammenhang zwischen Führungsstil von Fachbereichsleiterinnen beziehungsweise Fachbereichsleitern und der Zufriedenheit der Professorinnen und Professoren mit der Führung untersucht haben. Transformationale Führung stand in einem positiven Zusammenhang mit der Zufriedenheit mit der Führung, der Bereitschaft der Professorinnen und Professoren zu besonderen Anstrengungen und der wahrgenommenen Effektivität ihrer Organisation. Auf der Ebene von wissenschaftlichen Arbeitsgruppen haben Braun u. a. (2013) den Zusammenhang zwischen einem transformationalen Führungsstil der Lehrstuhlinhaberin beziehungsweise des Lehrstuhlinhabers und der Arbeitszufriedenheit und der Anzahl und Qualität der wissenschaftlichen Publikationen des Teams untersucht. Es zeigte sich in dieser viel zitierten Studie, dass der von den Mitgliedern der Arbeitsgruppe wahrgenommene Grad der transformationalen Führung nicht nur vergleichsweise hoch mit der individuellen Arbeitszufriedenheit ($r = .73$), sondern auch mit der Teamleistung ($r = .36$) korreliert war (S. 277). In den USA konnte Basham (2012) 52 Universitätspräsidentinnen und Universitätspräsidenten für eine Delphi-Studie über transformationale und transaktionale Führung gewinnen. Um Veränderungen in Hochschulen bewirken zu können, sehen die befragten Universitätspräsidentinnen und Universitätspräsidenten sowohl transaktionale als auch transformationale Führungselemente als wichtig an: „A successful organization depends upon applying both transformational and transactional concepts, practices, and principles“ (Basham 2012, S. 23). Die klare Kommunikation einer Vision für die Hochschule wurde jedoch von allen Präsidentinnen und Präsidenten als wichtigstes Führungselement angesehen, um Veränderungen in Hochschulen zu bewirken: „(The president) provides a clear sense of direction and purpose of the institution by creating a long term vision“ (S. 21).

Bei der Adaption von empirischen Befunden und Bewertungen aus einem anderen als dem deutschen Hochschulsystem ist allerdings die nur sehr bedingte Vergleichbarkeit zu beachten. Dies gilt für Präsidentinnen und Präsidenten bei-

spielsweise, wenn man berücksichtigt, dass diese in den USA eine völlig andere Legitimation (keine Wahl) und andere Machtbefugnisse besitzen sowie viel weitergehenden Erwartungen an ihren Erfolg (monetär und reputativ) ausgesetzt sind.

6.2.4 Führungsformate und hochschultypische Führungsinstrumente

Das Führungshandeln vollzieht sich im Alltag in regelmäßigen Sitzungen von Hochschulgremien, Kommissionen und Arbeitsgruppen, anlassbezogenen Workshops und Klausurtagungen sowie formellen und informellen Einzelgesprächen. Diese interaktiven Gesprächsformate dienen unter anderem der Erarbeitung von Leitbildern, Strategiepapieren, Entwicklungsplänen, Studienordnungen und Forschungsprogrammen, die nach ihrer Erarbeitung als Führungsinstrumente genutzt werden. Neben Leitbildern, Entwicklungsplänen etc. werden als Führungsinstrumente Ziel- und Leistungsvereinbarungen, Evaluationen, Qualitätsmanagement, Leistungsvergleiche sowie leistungsorientierte Mittelverteilungsmodelle eingesetzt (vgl. Püttmann 2013, S. 29).

6.3 Personalauswahl für Führungspositionen

Die Personalauswahl in Hochschulen erfolgt in der Regel durch Besetzungs-, Berufungs- und Findungskommissionen. In der Mehrzahl der Fälle scheint es zu gelingen, geeignete Personen für vakante Führungspositionen auszuwählen. Nur in seltenen Fällen berichten die Medien, dass Hochschulräte, Mitglieder von Hochschulleitungen und Dekanaten oder Institutsleiterinnen und Institutsleiter abgewählt worden seien beziehungsweise auf problematische Weise ins Amt gelangt seien. Auch die Entlassung von Professorinnen und Professoren ist ein sehr seltenes Ereignis. Allerdings hat eine Reihe von Wissenschaftsskandalen und Personalkonflikten, über die Medien in der ganzen Welt berichtet haben (vgl. z. B. Vogel 2017), deutlich gemacht, dass Leiterinnen und Leiter akademischer Einheiten nicht immer über die nötigen Kompetenzen verfügen, um erfolgreich führen zu können, oder dass sie nicht ausreichend auf ihre Führungsaufgaben vorbereitet wurden (siehe Kapitel 6.4). Um den Auswahlprozess für Führungspositionen weiter zu professionalisieren, setzen einige Hochschulen – neben der Analyse von Bewerbungsunterlagen, der persönlichen Vorstellung der in die engere Wahl gezogenen Bewerberinnen und Bewerber und der Beurteilung der Bewerberinnen und Bewerber durch externe Gutachterinnen und Gutachter –

Assessment-Center-Verfahren ein. Die Universität Bremen beispielsweise nutzt dieses Verfahren seit 2003, ebenso wie die Universität Hamburg in ihren Berufungsverfahren, um die Leitungs- und Kooperationsfähigkeit von Professorinnen und Professoren zu beurteilen (vgl. Müller 2015). Die wissenschaftliche Kompetenz ist zwar weiterhin das entscheidende Kriterium der Berufung, aber unter gleichrangigen Kandidatinnen und Kandidaten geben nicht fachliche soziale Kompetenzen wie Führungshandeln und Teamfähigkeit den Ausschlag. Das Assessment Center prüft und bewertet mit Hilfe von verschiedenen Fallstudien, Interviews und Rollenspielen die Gestaltungsmotivation, den Führungsstil, die kommunikative Kompetenz und die Teamfähigkeit der Kandidatinnen und Kandidaten. Nach Einschätzung des früheren Rektors der Universität Bremen hat das Verfahren dazu beigetragen, dass Berufungskommissionen die Leitungs- und Kooperationsfähigkeit verbindlicher und kompetenter prüfen als früher (vgl. Müller 2015, S. 267).

6.4 Professionalisierung von Führungspersonen

Führungspersonen in Hochschulen werden in Deutschland bis heute nahezu ausschließlich aus dem Personal der Einrichtung selbst beziehungsweise inzwischen auch aus anderen Hochschulen rekrutiert. Wichtige Auswahlkriterien sind die akademische Exzellenz der Kandidatinnen und Kandidaten, das sogenannte Senioritätsprinzip und die Fach- beziehungsweise Fakultätszugehörigkeit. Die veränderten Rahmenbedingungen der Hochschulen haben jedoch dazu beigetragen, dass in den letzten Jahren auch in Deutschland eine Reihe von Fort- und Weiterbildungsprogrammen entwickelt wurden, um angehende Führungskräfte gezielt auf ihre Aufgaben vorzubereiten. Keines dieser Programme verfügt allerdings über ein ähnlich umfassendes Angebot wie beispielsweise die Graduate School of Education der Harvard University (vgl. Harvard Graduate School of Education 2020) oder die Advance HE (vgl. Advance HE 2020), die von den Hochschulrektorenkonferenzen „GuildHE“ und „Universities UK“ in England gegründet wurde, um Leitungspersonen in Hochschulen umfassend zu professionalisieren. Auch sind postgraduale Studiengänge, wie sie das LH Martin Institute der University Melbourne in Australien anbietet (vgl. University of Melbourne 2020), in Deutschland noch eine große Seltenheit.

In Deutschland bietet das CHE seit 20 Jahren Fortbildung für das Wissenschaftsmanagement an. Der sogenannte Hochschulkurs wendet sich an leitende Mitarbeitende in Zentralverwaltungen und Fachbereichen von Hochschulen. Das

Workshopangebot deckt die Themenfelder strategische Führung, wirtschaftliche Führung, Qualitätsmanagement, Change Management, Verwaltungsmanagement, Führung und Kommunikation ab. Bis Mai 2019 haben an den bisher 221 durchgeführten Workshops mehr als 3.810 Personen teilgenommen (vgl. CHE 2019).

Darüber hinaus wird beispielsweise für Personen, die im Fakultätsmanagement arbeiten, das Zertifikatsprogramm Fakultätsmanagement mit den Themenschwerpunkten „Finanzen“ (Mittelverteilung, Budgetierung), „Kommunikation“ (fakultätsintern und mit Gremien), „Qualitätsmanagement und Controlling im Fachbereich“ und „Führung und Personalentwicklung“ angeboten. Ferner gibt es mit dem Workshop „Führung als Chance – systematischer Erfahrungsaustausch und Kompetenzerweiterung“ ein Jahresprogramm für Prorektorinnen und Prorektoren und akademische Vizepräsidentinnen und Vizepräsidenten von Hochschulen. Das Programm richtet sich an Personen, die am Beginn ihrer Führungskarriere stehen und erstmals in die Rolle der Verantwortung und Gestaltung komplexer Vorhaben auf Ebene der Gesamtorganisation kommen. Im Mittelpunkt der Workshops stehen Erfahrungsaustausch und Arbeit an praktischen Fällen.

Das Zentrum für Wissenschaftsmanagement e. V. (ZWM) Speyer mit 81 institutionellen Mitgliedern aus Hochschulen, außerhochschulischen Forschungseinrichtungen, intermediären Wissenschaftsorganisationen und Unternehmen bietet seit 2002 eine Reihe von Lehrgängen im Umfang von acht bis 18 Weiterbildungstagen an. Die Lehrgänge richten sich an Berufsanfängerinnen und Berufsanfänger („Lehrgang für Wissenschaftsmanager/-innen“), an Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter an Hochschulen, die über mehr als drei Jahre einschlägige Berufserfahrung verfügen („Advanced-Lehrgang für erfahrene Wissenschaftsmanager/-innen“), und an Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler mit Budget- und Personalverantwortung („Professional-Management-Programm für Führungskräfte“). Das Angebot deckt die Themen Mitarbeiterführung und -auswahl, Personal-, Arbeits-, Beamten- und Wissenschaftsrecht, Finanzmanagement, Haushaltsrecht, Kommunikation, Informationsmanagement, Feedbackkultur, Konflikt- und Risikomanagement, Organisations- und Strategieentwicklung, Qualitätssicherung in Forschung, Studium, Lehre und Verwaltung, Evaluation und Begutachtung in der Wissenschaft, europäischer Forschungsraum sowie Selbstmanagement ab. Daneben gibt es ein Angebot an Workshops, welches die Themen Management, Kommunikation, Personal, Finanzen und Recht abdeckt. Ein spezielles Workshop-Angebot richtet sich an Administratorinnen und

Administratorinnen und Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler mit Managementaufgaben in Graduiertenprogrammen, Schwerpunkt- und Exzellenzprogrammen, Sonderforschungsbereichen, Forschergruppen und Forschungszentren, die von der Deutschen Forschungsgemeinschaft gefördert werden („ZWM/DFG-Forum Hochschul- und Wissenschaftsmanagement“) (vgl. ZWM Speyer 2020a).

Die Deutsche Universität für Verwaltungswissenschaften und das Zentrum für Wissenschaftsmanagement bieten gemeinsam den berufsbegleitenden viersemestrigen Studiengang Wissenschaftsmanagement mit dem Abschluss Master of Public Administration (MPA) an. Die multiperspektivische Ausrichtung verbindet Verwaltungswissenschaft, Wirtschaftswissenschaft, Sozial- und Geisteswissenschaft sowie Rechtswissenschaft. Zu den Themenschwerpunkten zählen Personalführung, Controlling und Kommunikation. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer sollen unter anderem qualifiziert werden für die administrative Leitung und Koordination von Instituten, Fakultäten und Forschungsverbänden, das Management in der Forschungs- und Qualitätsentwicklung, im Studierenden- und Career-Service, in den Bereichen Internationales und Weiterbildung sowie Kommunikation und Leitungssupport. Darüber hinaus qualifiziert der Studiengang auch für koordinierende und leitende Tätigkeiten im Stiftungs- und Förderungsmanagement sowie für Positionen in der Wissenschaftspolitik und in der Wissenschafts- und Bildungsverwaltung (vgl. ZWM Speyer 2020b).

Die Hochschule Osnabrück bietet einen je nach Vorqualifikation der Teilnehmerinnen und Teilnehmer vier- bis sechssemestrigen Studiengang „Hochschul- und Wissenschaftsmanagement“ an, der sich an Personen richtet, die im Hochschul- und Wissenschaftssektor tätig sind. Die Lehrinhalte umfassen neben den Grundlagen des internationalen Wissenschaftssystems und des Hochschul- und Wissenschaftsrechts Module zu den betriebswirtschaftlichen Instrumenten und Methoden sowie zum strategischen und operativen Management. Darüber hinaus liegt ein thematischer Schwerpunkt auf den Lehrgebieten Kommunikation und Führung. Das berufsbegleitende Studium wird mit dem Hochschulgrad Master of Business Administration (MBA) abgeschlossen (vgl. Hochschule Osnabrück 2020a).

Außerdem bietet die Hochschule Osnabrück seit 2019 einen Zertifikatslehrgang „Hochschul- und Wissenschaftsmanagement“ an, das heißt eine berufsbegleitende Weiterbildung im Umfang von 30 ECTS mit dem Zertifikatsabschluss „Diploma of Advanced Studies“ (DAS; vgl. Hochschule Osnabrück 2020b).

An der Universität Münster existiert ein betriebswirtschaftlich orientierter fünfsemestriger Master-Studiengang „Hochschul- und Wissenschaftsmanagement“, der auch rechtliche, psychologische und sozialwissenschaftliche Inhalte integriert und für Führungspositionen im höheren Dienst befähigt. Die Studieninhalte umfassen neben dem Modul Führung auch Module zu den Themen politische und rechtliche Grundlagen des Wissenschafts- und Hochschulsystems, strategisches Management, Kommunikationsmanagement, Personal, Finanzen und Controlling. Darüber hinaus können die Themen IT-Management, Wissenschaftsmarketing, Evaluation und Qualitätsmanagement, Netzwerkmanagement und Fundraising, Internationalisierung sowie Innovations- und Wissensmanagement gewählt werden (vgl. Universität Münster 2020).

Neben diesen hochschulübergreifenden Fort- und Weiterbildungsangeboten existieren an einigen Hochschulen Trainings- und Beratungsangebote für die eigenen Mitarbeitenden im Bereich der Personalführung (vgl. z. B. das Angebot der RWTH Aachen 2020) sowie Projekte für die Weiterentwicklung der Führungskultur (vgl. z. B. Universität Mainz 2020).

6.5 Handlungsempfehlungen

Stärkung der Autonomie von Hochschulen. Der AKTIONSRATBILDUNG befürwortet gesetzgeberische Initiativen, welche die Gestaltungsspielräume der Hochschulen in den Bereichen Finanzen, Personal, Liegenschaften und innere Organisation vergrößern. Eine umfassende Eigenverantwortung der Hochschulen, wie sie in anderen Ländern mit exzellenten Hochschulen längst üblich ist, bietet die Chance, die Qualität der Leistungen in den Kernaufgaben Lehre, Forschung, Wissens- und Technologietransfer sowie Weiterbildung weiter zu verbessern.

Qualifizierung für Leitungspositionen auf allen Ebenen von Hochschulen. Damit Leitungspersonen den in Zukunft vermutlich deutlich erweiterten Gestaltungsspielraum und die Vielzahl der Aufgaben kompetent und eigenverantwortlich wahrnehmen können, ist ein herausragender wissenschaftlicher Leistungsausweis alleine nicht mehr ausreichend und eine umfassende Qualifizierung deshalb zwingend geboten. Zur Sicherung der Qualität des Leitungspersonals an Hochschulen sollten Bund und Länder in Deutschland eine Führungsakademie für das Hochschulwesen gründen. Die neue Hochschulsteuerung benötigt bei den handelnden Akteurinnen und Akteuren weit mehr Qualifikationen als in der Vergangenheit. Dies gilt für alle Ebenen: von den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern im Ministerium über die Hochschulratsmitglieder, Hochschulleitungen,

Dekaninnen und Dekane, Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Verwaltung bis hin zu Lehrstuhlinhaberinnen beziehungsweise Lehrstuhlinhabern. Derartige Weiterqualifizierungen werden im gesamten deutschsprachigen Raum bisher für die obersten Führungsebenen kaum angeboten. Als Vorbilder dienen könnten die Graduate School of Education der Harvard University und Advance HE. Auch auf der Ebene der Lehrstühle und Arbeitsgruppen werden dringend zusätzliche Weiterbildungsangebote für die Führung von Mitarbeitenden benötigt.²⁸

Steigerung der Attraktivität von Leitungspositionen. Im internationalen Vergleich sollten in Deutschland die Anreizstrukturen für die Übernahme von Führungspositionen im Hochschulfeld verbessert werden. Hierzu zählen insbesondere die Ausübung von Führungsaufgaben im Hauptamt (insbesondere auf den Ebenen Hochschul- und Fachbereichs-/Fakultätsleitung), ausreichende Gestaltungsspielräume (z. B. hinsichtlich wichtiger strategischer und wirtschaftlicher Entscheidungen, entscheidende Einflussnahme auf Berufungen und Lehrverpflichtungen von Professorinnen und Professoren) und eine leistungsadäquatere Vergütung.²⁹ Darüber hinaus muss durch geeignete Maßnahmen zur besseren Vereinbarkeit von Familie und Beruf (z. B. „Doppelspitze“ als Führungsmodell) der Anteil von Frauen in Leitungspositionen weiter erhöht werden.³⁰

Etablierung von Eignungsfeststellungsverfahren. Für Leitungspositionen im Hochschulfeld sind Eignungsfeststellungsverfahren zu entwickeln und zu erproben, die die Gestaltungsmotivation, den Führungsstil, die kommunikative Kompetenz und die Teamfähigkeit der Kandidatinnen und Kandidaten verbindlicher und kompetenter zu prüfen erlauben als bisher.

Erforschung der Führungspraxis an Hochschulen. Während die Führungspraxis beispielsweise in Unternehmen gut erforscht ist, fehlen derartige Untersuchungen für Hochschulen in Deutschland fast vollständig. Die Hochschulforschung und die Wissenschaftsministerien in Bund und Ländern werden aufgerufen, entsprechende Forschungsprojekte zu initiieren und zu fördern.

²⁸ Die Ergebnisse einer Befragung von 3.200 Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftlern aus aller Welt durch die Zeitschrift „Nature“ deuten darauf hin, dass ein Mangel an Schulung im Labor- und Personalmanagement einer der stärksten Faktoren für eine „ungesunde“ Laborkultur ist. Von den 655 befragten Laborleitenden gaben zwei Drittel an, in Fragen der Personalführung nicht geschult worden zu sein (vgl. Noorden 2018).

²⁹ Für die Höhe der Vergütung von Präsidentinnen und Präsidenten staatlicher Hochschulen in den USA vgl. The Chronicle of Higher Education 2020.

³⁰ Nach einer Analyse des CHE in Gütersloh waren Ende 2018 77 Prozent der Universitätspräsidentinnen und -präsidenten beziehungsweise Rektorinnen und Rektoren in Deutschland männlich. Nur jede vierte Universität wurde von einer Frau geleitet (vgl. Roessler 2019, S. 5).

7 Weiterbildung

Erfolgreiche und effektive Führung kann sowohl das Erreichen von Leistungszielen als auch das Erreichen von inneren organisatorischen Zielen wie Kooperation und Zufriedenheit der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter fördern. Führung in der Weiterbildung basiert auf dem Zusammenwirken von institutionellem Kontext, organisationalen Rahmenbedingungen und individuellen Handlungsorientierungen. Bei Führung und Leitung geht es vor allem darum, die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter durch Beteiligung aktiv in die organisationale Entwicklung einzubeziehen und damit verantwortliches Handeln im Sinne der Selbststeuerung und des kooperativen Umgangs mit anderen zu stützen. Governance fokussiert die Interdependenz von öffentlichen, privaten und staatlichen Akteuren, um die Weiterbildung und die Bildung über die Lebensspanne zu stärken. Führung, Leitung und Governance können demnach eine Kultur der Verantwortung und des Engagements für die eigene Organisation und für das soziale Umfeld schaffen.

7.1 Organisation und Führung in der Erwachsenen- und Weiterbildung

Erst seit der Jahrtausendwende wird die soziale Tatsache der Organisation in der Weiter- und Erwachsenenbildung nicht mehr als Thema der Abgrenzung zur pädagogischen Interaktion, sondern als professionstheoretische Herausforderung aufgefasst. Seit dieser Zeit können auch die Themen Führung und Leitung wissenschaftlich gezielt bearbeitet werden.

In der Weiterbildungsdiskussion werden sowohl das Verhalten als auch die Persönlichkeit des Führungspersonals in den Mittelpunkt gestellt, wobei sich die Diskussion in neuerer Zeit zudem an organisationstheoretischen (vgl. Kuper/Thiel 2018; Tippelt 2000) und spezifischen organisationspädagogischen Konzepten orientiert (vgl. Göhlich/Schröer/Weber 2017).

Die Situation in der Weiterbildung ist deshalb besonders, weil man hier auf äußerst heterogene Gelegenheitsstrukturen in den erwachsenenpädagogischen Organisationen und Weiterbildungseinrichtungen trifft (vgl. Schrader 2011). Theoretisch und idealtypisch lassen sich die öffentliche und die betriebliche Weiterbildung mit einer zweckorientierten Führung, die verbandsorientierte

Weiterbildung mit einer wertebasierten Führung, die staatliche Weiterbildung mit einer normgeleiteten Führung und die marktorientierte private Weiterbildung mit einer utilitaristischen Führung unterscheiden (in Anlehnung an Tippelt/Eckert/Barz 1996; Schrader 2011). Die rechtlich in zahlreichen länderspezifischen Weiterbildungsgesetzen verankerte Subsidiarität und Pluralität führen zu dieser heterogenen Organisationsbasis (vgl. Dollhausen/Schrader 2015), die sich dann auch an den Erhebungseinheiten des jährlichen wbmonitors ablesen lässt. Real bilden etwa 16.000 Organisationen das nationale System der Erwachsenen- und Weiterbildung. Darunter befinden sich privatwirtschaftlich verfasste und betriebliche Organisationen genauso wie Einrichtungen in der Trägerschaft gesellschaftlicher Großgruppen, also Kirchen, Parteien, Gewerkschaften, Stiftungen, Verbände, Vereine etc. (vgl. Gnahs 2010; BIBB/DIE 2020, S. 49). Selbstverständlich prägt der große Bereich der öffentlich geförderten und teilnehmerfinanzierten Volkshochschulen die Angebote der Erwachsenen- und Weiterbildung stark (vgl. Schrader/Rossmann 2019); quantitativ ist die betriebliche Weiterbildung als größtes Segment hervorzuheben. Diese Heterogenität spiegelt sich in den Führungs- und Leitungsaufgaben der Organisationen der Bildung und des Lernens im Erwachsenenalter (vgl. Herbrechter 2018), was theoretisch gut zu begründen ist, aber derzeit empirisch noch zu wenig analysiert wurde.

In der wbmonitor-Umfrage von 2019 (n = 1.551 – Einrichtungen aus der beruflichen und allgemeinen Weiterbildung, vgl. BIBB/DIE 2020) zeigt sich, dass klassische Lehr-Lern-Settings zunehmend durch digitale Bildungslandschaften ergänzt und erweitert werden. Für die Führung und Leitung in großen und mittleren Organisationen der beruflichen, allgemeinen, kulturellen und politischen Weiterbildung bis hin zu Ein-Personen-Unternehmen (z. B. selbstständige Trainerinnen und Trainer oder kleine private Anbieter) stellt sich die dringende Aufgabe, die neuen Bedarfe an digitaler technischer Ausstattung zu erkennen und den steigenden Anforderungen an das Lehrpersonal durch innerorganisatorische und externe Fortbildungen zu entsprechen.

Durch die Corona-Pandemie haben besonders die Beschäftigung im Nebenerwerb und die befristet Angestellten – also die prekär Beschäftigten – gelitten, gleichzeitig hat die Digitalisierung in der Weiterbildung einen starken Schub erfahren (vgl. BIBB/DIE 2020). Aber trotz der zunehmenden digitalen Angebote werden die Präsenzveranstaltungen weiterhin nicht ersetzt, sondern eher ergänzt. Absehbar aber ist, dass sich die Führungsaufgaben in der Weiterbildung aktuell verstärkt auf die Digitalisierung des Lernens und auch darauf richten, staatliche Hilfen einzuwerben, um die berufliche Existenz vieler Lehrkräfte und den Bestand der eigenen Einrichtung zu sichern. Darüber hinaus ist gerade in

den Führungs- und Leitungsstrukturen darauf zu achten, dass sich die sozialen Ungleichheiten der Weiterbildungsbeteiligung nicht noch weiter vergrößern (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020).

Die Weiterbildungsdiskussion orientiert sich heute einerseits an organisationspezifischen Führungsaufgaben, andererseits aber auch an der Literatur zu Leadership allgemein (vgl. z. B. Northouse 2013), so dass sich – trotz der heterogenen Weiterbildungsstruktur – auch organisationsübergreifend diverse Führungsansätze unterscheiden lassen:³¹ Beim verhaltensbezogenen und situationalen Ansatz geht es um die Ergebnisse des Handelns von Leiterinnen und Leitern sowie Führungskräften, jedoch nicht um die Führungseigenschaften („trait approach“) selbst. Beim machtbezogenen Ansatz wird der spezifische Einfluss von Führungskräften auf ihre Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter thematisiert, und zwar vor allem mit dem Fokus auf die Weisungsbefugnisse in hierarchischen Organisationen. Der eigenschaftsbezogene Ansatz konzentriert sich auf die persönlichen Fähigkeiten, Stärken und Schwächen von Führungskräften, die sich diese meist in einem langen Sozialisationsprozess aneignen. In der psychologischen und pädagogischen Literatur werden in den letzten Jahren vor allem der transformationale und der ethikorientierte Führungsansatz, die in der Weiterbildung beide einflussreich sind, beschrieben (vgl. Schmidt-Huber/Tippelt 2014; Northouse 2013, S. 185; Frey 2015). Diese Führungskonzepte versuchen, eine Übereinstimmung des Handelns mit humanen moralischen Standards und Werten zu erreichen (vgl. Yukl 2006; Faix/Mergenthaler 2010).

Es empfiehlt sich, einen handlungsorientierten, verhaltensbezogenen und situationalen Ansatz zu präferieren, der die externalen Bedingungen, also unter anderem den Auftrag, die Finanzen, die Anzahl und Struktur der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sowie die Einflüsse der Adressatinnen und Adressaten und Kundinnen und Kunden, berücksichtigt (vgl. Schrader 2011; Rosenstiel 2018). Es lassen sich vor allem aus einer situationalen – und noch spezifischer aus einer neoinstitutionalen – Perspektive einige Gemeinsamkeiten des besonderen Leitungs- und Führungsverständnisses in Weiterbildungsorganisationen darstellen. Wird Führung neoinstitutionalistisch betrachtet, steht nicht die Subjektivität der Führungskräfte im Zentrum des Interesses. Vielmehr werden Führungskräfte zu Akteuren, die verantwortungsvoll mit institutionellen Ressourcen umgehen, ohne dabei jedoch ihre Mission der Gestaltung von Bildungs- und Lernprozessen über die Lebensspanne aus den Augen zu verlieren.

³¹ Vgl. Glossar, S. 261ff.

Die Anforderungen an die Professionalität von Führung und Leitung harmonisieren zwar mit den rationalen, aber nicht immer mit den teils gleichzeitig wirksamen bürokratisch geregelten Verwaltungsstrukturen der Organisationen. Aus verhaltensbezogener wie auch aus organisationstheoretischer Sicht wurde in empirischen Studien herausgearbeitet, dass bei der Förderung organisationaler Effektivität die Fähigkeiten des autonomen Handelns des Personals in den pädagogischen Arbeitsbereichen der Weiterbildung zu gewährleisten ist. Auch geht es darum, das Handeln in Teams so zu synthetisieren, dass dieses mit den Regelstrukturen der Organisationen vereinbar ist (vgl. Nittel/Tippelt 2019).

Neoinstitutionalistische Theorien und Ansätze (vgl. Meyer/Rowan 1991; Schimank 2007) erläutern, warum in Organisationen und Institutionen kollektiv anerkannte Normen konstruiert werden, und heben das rationale Handeln in der Praxis hervor. Organisationen müssen auf die Anforderungen ihrer jeweiligen Umwelt reagieren und können insofern keinesfalls isoliert agieren, denn sie sind immer auf die Interessen ihrer Adressatinnen und Adressaten oder Kundinnen und Kunden angewiesen. Es ist eine wichtige Führungsaufgabe, sich auf die Realität der kooperierenden, manchmal auch konkurrierenden Einrichtungen einzustellen (vgl. Hellmann 2006; Senge 2011). Den mittlerweile zahlreichen bildungswissenschaftlichen Studien zu Weiterbildungseinrichtungen und zu Bildungsnetzwerken (vgl. Koch/Schemmann 2009; Reupold 2009; Schemmann 2016), zu betrieblichen Einrichtungen (vgl. Meyer/Scott 1983), zu den Organisationen des Qualitätsmanagements sowie zur Bildungsberatung mit neoinstitutionalistischer Basis (vgl. Strobel 2010) ist zu entnehmen, dass es sinnvoll ist, einen akteurszentrierten Institutionalismus (vgl. Mayntz/Scharpf 1995; Schimank 2010) hinzuzuziehen. Der akteurszentrierte Institutionalismus hat den Anspruch, die Steuerung und Selbstorganisation auf der Ebene gesellschaftlicher Teilsysteme zu entwickeln. Wichtig im Weiterbildungskontext ist, dass alle Akteure – also die Organisationen – immer auch aus Sicht der individuellen Personen gesehen werden, z. B. der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter und des Leitungspersonals sowie der Teilnehmenden. Organisationsinterne Vorgänge gelten als wichtige Determinanten der Wahl von Strategien in Organisationen. Der akteurszentrierte Institutionalismus konzentriert sich auf die handlungsleitenden Interessen sowie die Normen von Handelnden und kommt zu dem Schluss, dass Organisationen absichtsvoll gestaltet werden müssen (vgl. Mayntz/Scharpf 1995, S. 44). Sicher ist hierbei zwischen institutionellen Regeln und dem Handeln realer Individuen zu unterscheiden, denn nur ein Teil der Handlungen von Personen ist dauerhaft institutionell vorgegeben; andere Handlungen werden in bestimmten Situationen – gerade bei Kooperationsprozessen – neu konstruiert und sind eher

informeller Art. Dies ist für das Führungshandeln in der Weiterbildung sowie die Organisationskultur der jeweiligen Einrichtung von Bedeutung (vgl. Nittel/Tippelt 2019) und spielt bereits bei der Auswahl von Führungskräften eine große Rolle.

7.2 Auswahl der Führungskräfte und Herausforderungen durch Ehrenamtliche

In Ausschreibungstexten zu Leitungsfunktionen werden – so exemplarisch die Ausschreibung zur Leitung an der Münchner Volkshochschule – unter anderem eine hohe soziale Kompetenz und Managementenerfahrung, ein abgeschlossenes Hochschulstudium und mehrjährige Erfahrungen in Bereichen der Leitung und Führung in der Weiterbildung wie auch Erfahrungen in finanzwirtschaftlichen Aufgabenfeldern gefordert. Man erwartet eine Identifikation mit den Organisationszielen des Trägers, eine innovative Grundhaltung und solide Kenntnisse in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Die Bewerberinnen und Bewerber werden unabhängig von Geschlecht, ethnischer, kultureller und sozialer Herkunft, Alter, Religion, Weltanschauung, Behinderung, sexueller oder geschlechtlicher Identität rekrutiert.

Die Laufzeiten der Verträge von leitendem Personal sind häufig auf fünf Jahre befristet, aber meist mit Optionen für Verlängerungen. Neben Organisationstalent werden auch eine Serviceorientierung und konzeptionelle Fähigkeiten vorausgesetzt (vgl. Nuissl 1998). In jüngerer Zeit wird auch das Führungsverhalten in digitalen Umwelten als eine Herausforderung angesprochen (vgl. vbw 2018).

Für Führungskräfte in herausragender Stellung, also Leiterinnen und Leiter wie auch Direktorinnen und Direktoren von Weiterbildungseinrichtungen, sind die Spitzen der jeweiligen Trägerorganisation zuständig, für die Anstellung der auf mittlerer Ebene handelnden Führungskräfte ist meist die Führung der jeweiligen Einrichtung verantwortlich.

In der Weiterbildung werden häufig transformationale und ethikorientierte Führungskonzepte³² präferiert, insbesondere um die soziale Kompetenz und die innovative Grundhaltung, die sich unter anderem in der Förderung von Teams in der Weiterbildung äußert, sicherzustellen. Beide Führungskonzepte berücksichtigen

³² Vgl. Glossar S. 261ff.

sichtigen in der Konsequenz die Handlungen und die Bedürfnisse der jeweiligen Interaktionspartner beziehungsweise Zielgruppen. Ein ethikorientierter Führungsstil stellt darüber hinaus die Befähigung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in das Zentrum des Interesses und fördert Fairness und Gerechtigkeit als zentrale Werte. Das äußert sich unter anderem darin, dass ein wertschätzendes und partizipatives Umgehen miteinander den Orientierungsrahmen für das gemeinsame Handeln bildet.

Der Begriff Leitung oder Führung ist mehrdeutig, wobei im Kontext der Weiterbildung folgende Definition sinnvoll erscheint: „Leadership is a process of influencing others to understand and agree about what needs to be done and how to do it, and the process of facilitating individual and collective efforts to accomplish shared objectives“ (Yukl 2006, S. 8).

Offene Ausschreibungen sind insbesondere bei großen und mittleren Weiterbildungsträgern Voraussetzung für die Rekrutierung des Personals, wobei aufgrund der Expansion der Weiterbildung ebenso Quereinsteigerinnen und Quereinsteiger und traditionell besonders in der allgemeinen Erwachsenenbildung auch ehrenamtlich arbeitende Führungskräfte gewonnen werden. Aus Studien zum Ehrenamt weiß man, dass besonders männliche Personen ehrenamtliche Führungsaufgaben in der Weiterbildung einnehmen (vgl. Knoblin/Götz 2000, Sauer-Schiffer 2003, vbw 2020, S. 209), während etwa die Hälfte des hauptamtlichen Leitungspersonals an Volkshochschulen Frauen sind (vgl. Reichert/Huntemann/Lux 2020).

Zum Bereich der öffentlich geförderten Weiterbildung ist bekannt, dass die Leitungs- und Führungskräfte als Hauptaufgaben ihres Tätigkeitsbereichs die Personalführung, die Organisationsentwicklung und Öffentlichkeitsarbeit, die finanzielle Planung und die Programmplanung sowie die Außenrepräsentation der Organisation benennen. Ihren eigenen Führungsstil schätzen die Leitungs- und Führungskräfte überwiegend als kooperativ ein, aber insgesamt sehen sie einen klaren Fortbildungsbedarf, um die genannten Führungsaufgaben bewältigen zu können (vgl. Hippel/Tippelt 2009; Nittel/Schütz/Tippelt 2014). Die repräsentative Volkshochschulstatistik (vgl. Reichert/Huntemann/Lux 2020, S. 50) zeigt, dass das hauptamtliche leitende Personal im Durchschnitt 73 Prozent der Arbeitszeit explizit für solche Leitungsaufgaben aufwendet, während 27 Prozent der Arbeitszeit in andere pädagogische Arbeiten investiert werden.

Bei Fortbildungen des Leitungspersonals greifen sowohl organisationsbezogene wie auch personenbezogene Angebote, die meist trägerspezifisch, aber doch auch trägerübergreifend angeboten werden.

7.3 Führung auf der Makro- und Exoebene: Governance

Zu den Führungsaufgaben in der Weiterbildung gehört heute die Verankerung einer Einrichtung in bildungsbereichsübergreifenden regionalen Netzwerken, denn die Steuerung des regionalen Managements und die innovativen Aufgaben der bildungsbezogenen Netzwerkarbeit müssen geleistet werden (vgl. Tippelt u. a. 2009). Die Perspektive auf die Koordinationsmöglichkeiten gemeinsamen kollektiven Handelns nimmt auch die aktuelle Governance-Forschung der Bildungs- und Politikwissenschaft ein. Governance wird als Oberbegriff für alle Muster der Interdependenzbewältigung zwischen gesellschaftlichen Akteuren und dem Staat verstanden. Diese Interdependenzbewältigung beziehungsweise Koordination kollektiven Handelns erfolgt zwischen größtenteils autonomen Akteuren, deren Handlungen sich wechselseitig beeinflussen (vgl. Benz u. a. 2007).

Dies war auch bei dem für die internationale Weiterbildung wichtigen Ansatz der „lernenden Regionen“ („learning regions“, „learning cities“) zu beobachten (vgl. Tippelt u. a. 2009). Dort wurde als Regional Governance ein Ansatz bezeichnet, der die Nutzung interessengeleiteter Kooperationen einzelner Akteure zur Steuerung in komplexen regionalen Netzwerken beschreibt. Der Governance-Ansatz bezieht die jeweiligen Handlungslogiken der kooperativen Akteure mit ein, das heißt, er berücksichtigt die Verbindungen zwischen den Strukturen (Organisationen oder Machtverteilung), den Interessen und den Interaktionen zwischen diesen Organisationen (vgl. Fürst 2007). Letztlich geht es um eine Verbesserung der pädagogischen Dienstleistungen durch beispielsweise Programme, Angebote, Lehrstrategien oder Beratungen (vgl. Meisel/Sgodda 2018).

Governance wurde zu einem Bezugspunkt für das Führungshandeln in Weiterbildungseinrichtungen: Regional Governance und Educational Governance sollten dazu beitragen, dass Bildungseinrichtungen verstärkt mit kommunalen Akteuren sowie mit Akteuren der Wirtschaft in Netzwerken kooperieren.

Entgegen der weitläufigen Meinung, dass der Staat in den meisten westlichen Gesellschaften über die alleinige Kontrolle des Bildungssystems verfügt, konnten in Netzwerkanalysen zunehmend andere Akteure identifiziert werden, deren Einfluss auf das gesamte Bildungssystem immer deutlicher wurde. Bei den neuen „Mitspielern“ handelt es sich um die Institutionen des Marktes und der Zivilgesellschaft. Die daraus neu entstandene Educational-Governance-Perspektive ist also das Ergebnis eines historischen Wandels in den Beziehungen zwischen Gesellschaft, Staat und Markt (vgl. Kussau/Brüsemeister 2007). Aus den neuen Mischformen staatlichen, marktförmigen und zivilgesellschaftlichen Handelns entwickeln sich vernetzte Akteurskonstellationen, die bislang unbekannt waren. Es gehört seither zu den Führungsaufgaben in der Weiterbildung, die Handlungskoordination zwischen neuen Akteuren durch lose oder auch rechtlich verbindliche Zusammenarbeit – „strong and weak ties“ (vgl. Granovetter 1973) – zu gestalten (vgl. Reupold 2009; Strobel 2010).

Dabei werden durch demografische Veränderungen, wirtschaftlichen Wandel in Richtung der Dienstleistungs- und Wissensgesellschaft, durch eine fortschreitende Internationalisierung und Globalisierung, durch Migrationsprozesse, veränderte familiäre und außerfamiliäre Lebensformen, ein verändertes Umweltbewusstsein etc. alle Akteure des Bildungssystems mit sich kontinuierlich verändernden Bedingungen konfrontiert. Hervorzuheben ist das Ziel, auch durch Weiterbildung „Bildungsarmut“ zu vermeiden (vgl. Allmendinger/Ebner/Nikolai 2018). Die Weiterbildungspolitik begegnet diesen Problemlagen mit veränderten Steuerungsinstrumenten und Abstimmungsprozessen zwischen den Akteuren und Organisationen, welche das Ziel haben, die Regulationsstruktur (Governance) an die transformierten Außenbedingungen anzupassen. Durch Führung sollen Leistungszuwächse hierbei noch gesteigert werden, das heißt, es wird angestrebt, vermutete Zeit-, Motivations- und Organisationsreserven, welche man vor allem durch die Stärkung interner Management- und Entscheidungsfähigkeit erwartet, produktiv freisetzen zu können. Dadurch soll die Qualität der einzelnen Einrichtungen sowie des gesamten Weiterbildungssystems verbessert werden.

Educational Governance ist eine Reaktion auf neue Probleme, die sich kaum mehr mit den herkömmlichen Mitteln von Gesetzen und Verordnungen bewältigen lassen. Educational Governance als Führungsaufgabe (vgl. Preedy/Bennett/Wise 2012) sucht nach alternativen Regulationsstrukturen und umschließt hierbei alle beteiligten Akteure: Es geht darum, Staat, Markt und Zivilgesellschaft für neue Interaktionsformen wie Netzwerke, Public-private-Partnerships, runde

Tische, öffentliche Foren oder Moderationen zu gewinnen (vgl. Kussau/Brüsemeister 2007).

Diese neuen Formen der Interaktion von Organisationen führen zu einer gewollten Abhängigkeit von koproduktiven Leistungsbeiträgen der Kooperationspartner, wobei sich das handelnde Zusammenwirken in Netzwerken nicht unbedingt harmonisch vollzieht. Politisches, pädagogisches, administratives oder zivilgesellschaftliches Agieren kann sich sicher produktiv aufeinander beziehen, kann aber auch konflikthaft gegeneinander gerichtet sein. Aber in jedem Fall ist die Navigation in diesen komplexen Netzwerken – in der Weiterbildung mittlerweile stark verbreitet – seit geraumer Zeit eine wichtige Führungsaufgabe (vgl. Emminghaus/Tippelt 2009). Der Educational-Governance-Ansatz beschäftigt sich also mit den Akteuren sowie den Interdependenzen zwischen ihnen und den sich daraus ergebenden neuen Führungs- und Leitungsaufgaben – nicht nur in der Weiterbildung, sondern im breiter gefassten und integrierend zu denkenden „System des Lebenslangen Lernens“ (vgl. Nittel/Schütz/Tippelt 2014; Nittel/Tippelt 2019).

7.4 Führung auf der Mesoebene: Organisationsentwicklung und Qualitätsmanagement

An die ältere Debatte um Qualität und Qualitätssicherung anknüpfend, haben sich im Weiterbildungssektor nahezu flächendeckend Qualitätsmanagementsysteme etabliert, die bildungspolitisch und marktwirtschaftlich beeinflusst sind. Qualität wurde in den letzten zwei Jahrzehnten von einem Anspruch an professionelles Handeln zu einem zentralen Prinzip des Bildungsmanagements weiterentwickelt (vgl. Hartz/Meisel 2011; Aust/Schmidt-Hertha 2012; Meisel 2008). Qualitätsmanagement sowie die Sicherung und Weiterentwicklung von Qualität in Weiterbildungseinrichtungen wurden seither zu einer zentralen Führungs- und Leitungsaufgabe, die in alle organisationalen und pädagogischen Abläufe hineinwirkt. Es geht bei der Beschreibung von Führungsaufgaben aber auch darum, dass die Erweiterung des Qualitätsverständnisses nicht dazu führt, dass nun organisationale Strukturen und Prozesse zu sehr im Vordergrund stehen und den Bildungsprozessen und dem unmittelbaren Lehr-Lern-Geschehen weniger Aufmerksamkeit gewidmet wird. Dies ist eine immer wieder geäußerte Sorge (vgl. Göhlich 2011). Qualitätsmanagementsysteme nehmen nicht nur Input-Faktoren in den Blick – wie z. B. die Qualifikation und die Kompetenzen der

Lehrenden, die als Grundlage für qualitativ hochwertige Bildungsangebote gesehen werden –, sondern auch Output-Faktoren wie die Zufriedenheit oder den Erfolg der Lernenden (vgl. Schmidt-Hertha 2011).

Führungskräfte kennen die vielfältigen, teilweise aus anderen Wirtschaftsbereichen übernommenen, teilweise speziell für den Weiterbildungssektor entwickelten Systeme des Qualitäts- und Projektmanagements und sie wissen, dass sie in der deutschen Weiterbildungslandschaft sowohl als internes Steuerungsinstrument als auch als Mittel der Außendarstellung von Weiterbildungsanbietern auf einem unübersichtlichen Markt dienen (vgl. Meisel 2008). Während für das interne Management jedoch einzelne Indikatoren und Anforderungsbereiche wesentlich sind, fokussiert sich die Außenwahrnehmung – für öffentliche wie private Auftraggeber, aber auch für die Lernenden – auf die mit Qualitätsmanagementsystemen verbundenen Zertifikate. Übersehen wird dabei leicht, dass diese Zertifizierungen lediglich die Einführung eines Qualitätsmonitorings dokumentieren (vgl. Hartz 2015), in der Regel aber nichts über die tatsächliche Erfüllung von Qualitätsstandards aussagen. Eine Alternative sind Bildungstests, die dann allerdings die Qualität von Weiterbildungsangeboten fokussieren, weniger aber die organisationalen Strukturen des Anbieters. Das Führungspersonal in der Weiterbildung muss sich hier verorten und positionieren.

Mittlerweile gibt es eine sehr hohe Abdeckung der im *wbmonitor* (vgl. BIBB/DIE 2018) in einer Online-Befragung erfassten Bildungseinrichtungen ($n = 1.755$) durch eine Form des systematischen Qualitätsmanagements, denn nur ein Fünftel konnte kein entsprechendes Zertifikat vorweisen. Dominant sind überregionale Modelle, allen voran die aus der Normierung industrieller Produktion abgeleitete DIN EN ISO 9000 ff., nach der die meisten Weiterbildungsanbieter zertifiziert sind. Vor allem Volkshochschulen arbeiten jedoch häufiger nach der lernerorientierten Qualitätstestierung (LQW), die eigens für den quartären Bildungssektor entwickelt wurde, oder nach dem von der European Foundation for Quality Management (EFQM) entwickelten System. Es gibt auch regionale Zertifikate und Qualitätsmanagementsysteme einzelner Weiterbildungsverbände sowie in hoher Häufigkeit nicht weiter spezifizierte Verfahren der Selbstevaluation von Weiterbildungseinrichtungen (vgl. BIBB/DIE 2018, S. 13). Differenzen zwischen den einzelnen Qualitätsmanagementmodellen finden sich weniger hinsichtlich der zentralen Bereiche, die als qualitätsrelevant identifiziert und adressiert werden (z. B. die Qualifikation des Personals), sondern eher in deren Spezifizierung und den Verfahren, die zum Qualitätsmonitoring eingesetzt werden (vgl. Kalman 2012). Während z. B. die DIN EN ISO 9000 ff. primär auf ex-

terne Evaluationen zur Qualitätssicherung setzt, dominiert im EFQM-System die regelmäßige Selbstevaluation als zentrales Mittel des Monitorings. Im Rahmen von LQW werden beide Wege der Informationsgewinnung miteinander verknüpft. Gemeinsam ist den genannten Modellen, dass sie primär über die Qualität von Prozessen in (Weiterbildungs-)Einrichtungen versuchen, die Rahmenbedingungen für Lehr-Lern-Prozesse zu optimieren (vgl. Hartz/Meisel 2011, S. 95). Die pädagogischen Fachkräfte und deren Qualifikation sind dabei zu Recht ein zentraler Baustein im Qualitätsentwicklungsprozess (vgl. Hippel/Tippelt 2009), den letztlich das Führungspersonal initiiert und kontrolliert. Modellübergreifend attestieren die Einrichtungen den Qualitätsmanagementsystemen allerdings stärkere Wirkungen auf die Organisationsprozesse als auf die Angebotsqualität. Kritisch ist zu sehen, dass das Aufwand-Nutzen-Verhältnis tendenziell negativ beurteilt wird (vgl. BIBB/DIE 2018, S. 5).

Mit der sehr breiten Etablierung von Qualitätsmanagement erweitert sich gleichzeitig das Anforderungs- und Aufgabenspektrum des hauptberuflichen Führungspersonals in der Weiterbildung erheblich. Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner sind aufgefordert, Verantwortung für die Qualität der Gestaltung von Lehr-Lern-Situationen zu übernehmen, wenngleich – in Abgrenzung zu anderen Dienstleistungen – die Qualität von Lehr-Lern-Prozessen primär als Ergebnis der Interaktion von Lehrenden und Lernenden unter spezifischen Rahmenbedingungen zu verstehen ist. Die Lernenden sind also als Ko-Konstrukteure selbst an der Herstellung von Qualität beteiligt (vgl. Aust 2012). Der Umgang mit den daraus resultierenden Grenzen der Planbarkeit von Lehr-Lern-Arrangements und den damit verbundenen Unsicherheiten gehört entsprechend zu den grundlegenden Bestandteilen pädagogischer und insbesondere erwachsenenpädagogischer Professionalität (vgl. Helsper/Tippelt 2011) und ist eine Herausforderung für das Führungs- und Leitungspersonal in Weiterbildungseinrichtungen.

Eng mit dem Qualitätsmanagement sind mittlerweile auch Aufgaben des Marketings und der Öffentlichkeitsarbeit verbunden: Auf der empirischen Basis von Interviews mit 44 Expertinnen und Experten (Makroebene), 83 Einzelinterviews und 18 Gruppendiskussionen (Meso- und Mikroebene) aus einem breiten Bereich der Weiterbildung (betrieblich und beruflich, öffentlich gefördert und privat, kirchlich, gewerkschaftlich, Arbeit und Leben, Trainerverbände) wurde in einer Delphi-Studie die Sicht des Führungspersonals, des hauptamtlichen Personals und des Verwaltungspersonals analysiert (Zukunftserwartungen in den nächsten Jahren): Insbesondere vom Führungspersonal wurden die demografische Entwicklung, die Integration von Migrantinnen und Migranten, die Finanzierung,

die Vernetzung und Kooperation mit anderen Einrichtungen, die Zielgruppenorientierung sowie das Marketing als künftig besonders wichtige Anforderungen eingeschätzt (vgl. Hippel/Tippelt 2009). Die Digitalisierung war – erstaunlicherweise – damals noch nicht als zentrale künftige Herausforderung genannt. Zu den wesentlichen Aufgaben des Führungspersonals in der Weiterbildung gehört aus Sicht des Führungspersonals und des hauptamtlichen Personals aber in jedem Fall auch das Bildungsmarketing, wobei Bildungsmarketing in einem breiten Begriffsverständnis vier Handlungsfelder umfasst (vgl. Möller 2002; Reich-Claassen/Tippelt 2010):

- Die Angebotspolitik lenkt den Blick auf die Entwicklung von Angeboten, und damit verbunden sind didaktisch-inhaltliche Innovationen sowie die Sicherung von deren Qualität.
- Die Distributionspolitik thematisiert die Zeitstrukturen, die räumliche Ausstattung und logistische Organisation der einzelnen Veranstaltungen und Angebote.
- Die finanzielle Ausgestaltung von Angeboten, die Gewährung von Rabatten und Ähnliches werden mit dem Begriff der Preispolitik verbunden und sind Teil des Bildungsmarketings.
- Die Kommunikationspolitik umfasst alle Formen von Öffentlichkeitsarbeit, Werbung und Direktmarketing und ist seit ca. 20 Jahren auch im Fokus der Führungs- und Leitungsaufgaben in der Weiterbildung. Die Kompetenzen zum Online-Marketing stehen dabei zunehmend im Vordergrund und müssen vom Führungspersonal initiiert werden.

Der Bereich der Kommunikationspolitik ist meist für alle Weiterbildungseinrichtungen eines Trägers vereinheitlicht und koordiniert, um ein homogenes Bild in der Außendarstellung zu vermitteln. Dazu gehören diverse Werbematerialien ebenso wie der – vermutlich noch wesentlich wichtigere – Internetauftritt sowie ein Gesamtkonzept für eine medienbezogene Marketingstrategie.

Seit der Jahrtausendwende sind regelmäßige Führungs- und Mitarbeiterfortbildungen zur Organisations- und Teamentwicklung in Einrichtungen notwendig. Diese werden – allerdings noch nicht in hinreichender Dichte – trägerspezifisch und manchmal auch trägerübergreifend angeboten, um den Qualitätsstandards und den Kriterien eines systematischen Qualitäts- und Projektmanagements sowie eines systematisch reflektierten Bildungsmarketings zu entsprechen (vgl. Reich-Claassen/Hippel 2018).

7.5 Führung auf der Mikroebene und verhaltensorientierte Fortbildungen: Leitungs- und Führungsstile (Training und Coaching)

Bei den personen- und verhaltensorientierten Fortbildungen stehen die Führungsstile des Leitungspersonals im Vordergrund. Diese Fortbildungen zielen auf die Persönlichkeitsentwicklung in der Personalführung und haben eine lange Tradition (vgl. Bruggmann 1991; Hofmann 1997; Lehner 2001; Müller 2007). Sie können aber heute die bereits genannten Zugänge im Organisations- und Managementbereich bestenfalls ergänzen und werden häufig auch im Zuge eines individualisierten Coachings angeboten. Coaching wird dabei als ein zeitlich und thematisch begrenztes und auf die Bedürfnisse einer Führungskraft abgestimmtes Unterstützungs- und Beratungsangebot aufgefasst. Es geht darum, die Handlungskompetenz der jeweiligen Führungsperson in komplexen und sehr herausfordernden Situationen zu fördern. In der Weiterbildung sind sicher auch soziale und emotionale Kompetenzen des Führungspersonals von besonderer Bedeutung: Perspektivenübernahmefähigkeit und Empathie, moralisches Urteilsvermögen, Ambiguitätstoleranz (also die Fähigkeit, widersprüchliche Anforderungen auszuhalten und auszubalancieren), Selbstreflexion und die eigene Lernbereitschaft (vgl. Geulen 1982). Coaching wird nicht vom Anstellungsträger angeordnet, sondern wird von Führungskräften individuell und autonom in Anspruch genommen (vgl. Bruggmann 1991; Schmidbauer 2004; Murray 2007). Man kann davon sprechen, dass sich in den letzten Jahren ein eigenes berufliches Segment der Beratung und des Coachings von Führungskräften entwickelt hat (vgl. Göhlich 2011) – allerdings besteht hierzu derzeit kein präziser empirischer Überblick.

Es ist daran zu erinnern, dass Führung in der Weiterbildung bedeutet, allen das Ziel des lebenslangen Lernens beziehungsweise der Humanontogenese (vgl. Lenzen/Luhmann 1997) zu ermöglichen und die Wege dorthin qualitativ zu verbessern. In den empirischen Selbsteinschätzungen des Leitungspersonals in der Weiterbildung zeigt sich, dass dies ein realer Anspruch ist (vgl. Nittel/Schütz/Tippelt 2014).

Führung in diesem Sinne ist sich bewusst, dass neben den Eltern auch professionelle pädagogische Vorbilder, also Erzieherinnen und Erzieher, Lehrerinnen und Lehrer, Ausbilderinnen und Ausbilder sowie Dozierende, eine große Bedeutung für die Entwicklung des lebenslangen Lernens und der Bildungsprozesse

über die Lebensspanne haben. Bildung und Führung zielen besonders beim ethikorientierten Leitungs- und Führungsverhalten auf die Innensteuerung und auf die Entwicklung der komplexen Fähigkeiten zur Rollen- und Perspektivenübernahme, denn es sollen die jeweils anderen in ihren Anliegen auch wirklich verstanden werden. Bildungspolitisch geht es darum, die Formung der Verantwortung im Prozess des lebenslangen Lernens von einer zunächst partikularen zu einer universalen Orientierung in einer sozialen Gemeinschaft zu fördern. Diese Ziele sind in einer gewissen Distanz zu den fünf Faktoren der Persönlichkeit („Big Five-Model“), wie sie für die Fortbildung lange empfohlen wurden (vgl. Zhao/Seibert 2006). Erfolgreiche Führungskräfte sind im Rahmen dieses Eigenschaftsmodells („trait model“) durch hohe Offenheit für neue Erfahrungen, Extraversion, Gewissenhaftigkeit, Verträglichkeit und geringen Neurotizismus charakterisiert (vgl. Northouse 2013). In der Führungsdebatte im Weiterbildungssektor hat dieses „trait model“ relativ wenig Resonanz erfahren; es dominieren dagegen handlungs-, verhaltens- und organisationstheoretische Ansätze.

Führung in einer Weiterbildungsorganisation wird heute dadurch beschrieben, dass man rational miteinander redet, dass Dinge ausgehandelt werden können, dass man wechselseitig aufeinander eingeht und dass man Probleme ansprechen kann, um sie auch in Teams zu lösen. Dadurch wird sowohl soziale Integration als auch eine im Durkheim'schen Sinne „organische Zusammenarbeit“ gefördert (vgl. Durkheim 1977). Inwieweit dabei allerdings stärker Sollsätze als tatsachenbeschreibende Istsätze formuliert sind, wäre noch in spezifischen empirischen Studien zu untersuchen.

Führungsverhalten und Führungswissen sind erlernbar und trainierbar, während Veränderungen von Eigenschaften oder persönlicher Charakterzüge von Erwachsenen allgemein den Interventionen der Fortbildung weniger zugänglich sind (vgl. Brim/Wheeler 1974). Dennoch werden neben dem Wissen und Verhalten auch Motive, Werte und Haltungen von Führungskräften in Fortbildungsseminaren und Coachingverfahren thematisiert – ohne diese Ziele mit einem falschen therapeutischen Anspruch zu überfrachten. Zentral sind hierbei sicher die der bewussten Reflexion zugänglichen Handlungen und Verhaltensweisen.

Eine akzeptierende Atmosphäre und eine Organisationskultur, in der gelingende Problemlösungen anerkannt werden und auch die Bereitschaft vorliegt, über Schwierigkeiten und Erwartungen offen zu sprechen, sind ausgewählte Ziele realer Führungsfortbildungen. In einer pädagogischen Sprache wären also zusammenfassend zu nennen: Innensteuerung, Realitätsbezug, Rationalität, Sensi-

bilität, Kreativität und immer wieder Legitimitätsprüfung, also das selbstkritische Hinterfragen eigener Handlungen und Erwartungen als Führungskraft.

Die organisationstheoretisch geforderte Gewinnung von Führungspersonal ist einerseits gebunden an die kognitiven Fähigkeiten und die fachliche Expertise, andererseits aber auch beeinflusst durch die sozialen und kulturellen Fähigkeiten von Personen – also deren soziales und kulturelles Kapital im Sinne von Bourdieu (1992). Dies hat die Weiterbildungsdebatte immer wieder fokussiert.

Moderne Führung kann sich nur in einer entsprechenden Organisationskultur entfalten (vgl. Schein 1985), die ihrerseits wiederum Führungskräfte gezielt unterstützt. Insgesamt geht es darum, Personalmanagement flexibel zu gestalten und insbesondere darauf zu achten, dass durch Formen der Delegation auch Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter hinreichend Verantwortung übernehmen können.

Aus einer unmittelbar praktischen Angebotsperspektive sind exemplarisch zur Veranschaulichung ausgewählte Fortbildungsangebote in den Bereichen der Volkshochschulen und der Industrie- und Handelskammern abgebildet:

Für die Weiterbildung und auch für die personale Fortbildung von Führungskräften lassen sich folgende Prinzipien benennen: Führung ist klar auf Verantwortung gerichtet, durch Führung soll die Erfahrung von Gemeinschaft ermöglicht werden, Führungskräfte müssen auf den Umgang mit offenen Situationen vorbereitet werden, Führungskräfte sollten in neuen Formen der Kooperation und Vernetzung navigieren können, Führungskräfte müssen die Prinzipien der Selbstreflexion und der Selbstbildung ernst nehmen. Zur Prüfung der Wirkungen dieser Prinzipien sind empirische Studien notwendig, die die hypothetischen Zusammenhänge erhärten, vielleicht auch in Teilen widerlegen, aber vor allem auch weiter differenzieren. Dazu sind sowohl Längsschnittstudien möglich als auch empirische Querschnittstudien, in denen Führungspersönlichkeiten über ihre aktuellen Aufgaben und ihre Selbstwahrnehmung befragt werden.

Tabelle 14: Titel von Fortbildungsangeboten zum Thema Führung: Beispiele aus dem Angebot der Münchner Volkshochschule (MVHS) und IHK Heilbronn-Franken (vgl. MVHS 2020; IHK Heilbronn-Franken 2020)

Münchner Volkshochschule (MVHS)	IHK Heilbronn-Franken
<ul style="list-style-type: none"> ■ Bilanzanalyse für Fortgeschrittene ■ Project Management: Leadership and Team Development ■ Project Management: International Collaboration ■ Risikomanagement ■ Plötzlich Führungskraft ■ Planspiel Führung – Simulation für den nächsten Karriereschritt ■ Souveränitätstraining für Führungskräfte ■ Schauspieltechniken für Führungskräfte 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Mitarbeiter/-innen professionell führen und motivieren ■ Mitarbeiterführung in dynamischen Zeiten ■ Mit Führung zum Projekterfolg ■ Agile Business Coach (IHK) ■ Persönlichkeitstraining – Erfolg und Selbstsicherheit im Job ■ Führungstraining für Frauen ■ Smart statt hart – Kommunikation in wertschätzender Klarheit ■ Kompetent Mitarbeitergespräche führen ■ Rhetorik! Wie sage ich, was ich meine? ■ Mitarbeiterführung für Meister/-innen, Meisterstellvertreter/-innen und Vorarbeiter/-innen ■ Mitarbeiterführung – Motivieren, Kritisieren, Delegieren ■ Update für Führungskräfte – Boxenstopp und persönliche Weiterentwicklung ihrer Führungskompetenz ■ „Vom Mitarbeiter zum Vorgesetzten“ – Aufbau und Ergänzungsseminar ■ Konfliktmanagement – Konflikte als Chance erkennen und effektiv lösen ■ „Der Mitarbeiter als Individuum“ – situatives Führen ■ Teams erfolgreich führen

Das Führungsverständnis von Leitungskräften in der Weiterbildung ist also einerseits durch die Ziele und die Rationalitätsvorgaben der jeweiligen Träger geprägt, andererseits bestehen für die Führungskräfte immer auch Freiheitsgrade des Handelns, die diese – mit Blick auf den Erfolg der von ihnen geleiteten Weiterbildungseinrichtung – reflektieren und nutzen können (vgl. Herbrechter 2018). Die Bedeutung der Führungs- und Leitungsinnovationen legt es nahe, vorhandene Studienprogramme weiterzuentwickeln.

Man wird festhalten können, dass es weder eine ideale Führungsperson noch ein allgemein optimales Führungsverhalten gibt, aber bei Fortbildungen ist zu berücksichtigen (vgl. Rosenstiel 2018, S. 1348), dass

- die Kriterien des Führungserfolgs präzise zu benennen sind,
- die geführten Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zielorientiert gefordert und gefördert werden müssen,
- die Führungssituation förderlich zu gestalten ist,
- das Führungsverhalten durch Personalentwicklung und insbesondere auch durch situierte Fort- und Weiterbildung flexibel modelliert werden kann sowie
- die Führungsperson anforderungsgerecht auszuwählen ist.

7.6 Weiterbildung von Führungskräften

Das System Weiterbildung ist von dem Thema Führung, Leitung und Governance nicht nur im Sinne der Leitung von Weiterbildungseinrichtungen betroffen. Im Unterschied zu allen anderen Institutionen des Bildungssystems offerieren Weiterbildungseinrichtungen selbst auch Angebote für Führungskräfte aus anderen Organisationen und Institutionen. Diese hervorgehobene Stellung gilt es auszubauen:

Die Anforderungen an Führungskräfte, die ein Team oder eine Organisationseinheit zu koordinieren haben, ergeben sich aus den politischen und rechtlichen Rahmenbedingungen, der Organisationsstruktur und -kultur, der Größe und Branchenzugehörigkeit der Organisation, den Leitzielen der Organisation und der Machtbasis sowie der Legitimierung der Führenden. Der Führungserfolg wird auf die Person von Führenden (Intelligenz, deklaratives und prozedurales Wissen), auf das konkrete Führungsverhalten (z. B. kooperative Führung, transformationale Führung, Vorbildverhalten), auf die Reaktionen der Geführten (z. B. Kompetenzentwicklung, Engagement, Arbeitszufriedenheit und Commitment, teamorientiertes und selbstgesteuertes Verhalten, Fluktuation) und die erreichten Führungsergebnisse (z. B. Problemlösekapazität, Produktivität, Prozess- und Produktinnovation, Umsatz) zurückgeführt. Wie Führungserfolg zu operationalisieren ist, beruht immer auf organisations- und unternehmensspezifischen Entscheidungen (vgl. Rosenstiel 2018, S. 1347). Der Erfolg von Führenden wird nur mit Hilfe der Geführten erreicht. Führungsverantwortung beinhaltet dabei neben der strategischen Steuerung einer effizienten Aufgabenbewältigung auch den Abbau von Unsicherheiten zugunsten des handelnden Zusammenwirkens der Mitarbeitenden im Sinne von Organisationszielen (vgl. Rosenstiel/Regnet/Domsch 2014; Herbrechter 2018). In der bildungs- und sozialwissenschaftlichen Organisationsforschung werden diese unterschiedlichen Verant-

wortungsbereiche von Führungskräften mit „Führung“ und „Management“ bezeichnet. Management bezieht sich auf die Steuerung von Sachprozessen und Strukturen, Führung fokussiert dagegen die gezielte Beeinflussung anderer Organisationsmitglieder in direkten Interaktionszusammenhängen (vgl. Robak 2015; Herbrechter 2018).

Managementmodelle widmen sich primär der Optimierung betrieblicher Organisation und kommen ursprünglich aus der Betriebswirtschaftslehre. Fragen der Führung dagegen sind zunächst stärker in der arbeits- und organisationspsychologischen Forschung untersucht worden (vgl. Rosenstiel/Regnet/Domsch 2014). Aus einer pädagogischen und psychologischen Sicht ist ein hervorzuhebendes Ergebnis der Analyse der Führungskräfteentwicklung und -fortbildung, dass es nicht nur um die Vermittlung der Lehrinhalte oder um eine reine Kosten-Nutzen-Analyse geht, sondern dass die Konzipierung einer Fortbildung als ein ganzheitlicher Prozess verstanden werden kann, der mehrere Phasen umfasst (vgl. Rosenstiel 2018; S. 1352):

- Erhebung des Fortbildungsbedarfs in einer Organisation unter Berücksichtigung zukunftsorientierter Entwicklungsstrategien,
- Ermittlung des Lernpotentials der Teilnehmenden, wobei hierbei die Lernfähigkeit und die Lernmotivation des Einzelnen zu erfassen sind,
- Bestimmung von realistischen Lernzielen, wobei diese so zu operationalisieren sind, dass sie sich auch für die Evaluierung von Maßnahmen eignen,
- Planung der Intervention. Dabei ist z. B. zu unterscheiden, ob eine heterogene Zusammensetzung der Lerngruppen angestrebt wird (mehrere Führungsebenen) und ob die Fortbildung intern oder extern durch eine andere Institution durchgeführt werden soll,
- Durchführung der Fortbildungsmaßnahmen, denn bei der Planung müssen unter anderem die Dauer, der Ort und das Ambiente, der Rhythmus von Präsenz- und Online-Einheiten festgelegt werden,
- Sicherung des Transfers, denn es geht doch letztlich darum, das Gelernte am Arbeitsplatz anzuwenden (vgl. Bergmann/Sonntag 2006),
- Evaluation der Fortbildung, denn die Wirksamkeit und die Klärung der Fortbildungsergebnisse sind zur Legitimierung und Verbesserung von Fortbildung notwendig.

Empirische Analysen (vgl. Rosenstiel 2018, S. 1352) weisen auf das bedenkliche Ergebnis hin, dass weniger als die Hälfte deutscher Unternehmen explizit die systematische Ermittlung des Lernpotentials der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die Sicherung des Transfers und die Evaluation der Fortbildungen in ihre Pla-

nungen einbeziehen. Wenn man sich an dem von der deutschen Bundesregierung finanzierten Entwicklungsprogramm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ (vgl. Erpenbeck u. a. 2017) orientiert, ist zu konstatieren, dass auch Führungskräfte direkt im Prozess der Arbeit, im sozialen Umfeld, im digitalen Netz sowie auch durch intendierte Weiterbildung lernen. Die stärksten Effekte werden dort erwartet, „wo Menschen implizit aus ihren Arbeitserfahrungen und aus mehr oder weniger informellen sozialen Kontakten lernen“ (Rosenstiel 2018, S. 1359), denn dort werden auch Dispositionen zum selbstorganisierten Handeln erworben. Die formal organisierte und intentionale Fort- und Weiterbildung ist allerdings ein wesentlicher Bestandteil der Qualifizierung und Kompetenzentwicklung von Führungskräften. Derzeit werden entsprechende Studienprogramme weiterentwickelt und ein „Diploma of Performance and Leadership“ (DPL) vorgeschlagen: „(...) leadership education should focus on a) the development of competence and their demonstrated performance, b) personal development, and c) the implementation of real-world projects as a form of inquiry-based learning“ (Faix u. a. 2020, S. 1). Die geplante Implementation dieses Programms wird empirisch evaluiert werden.

Zusammengefasst kann konstatiert werden, dass das System Weiterbildung in doppelter Weise von der Führungsfrage tangiert wird: als Objekt von Weiterbildungen als Thema in seinen eigenen Einrichtungen und als Ort, an dem Fort- und Weiterbildung zu Themen der Führung angeboten wird.

7.7 Handlungsempfehlungen

Fortbildungsforschung. Es liegt wenig Wissen zu den angebotenen Führungsfortbildungen in der Weiterbildung vor. Meist wird nur die trägerspezifische Fortbildung erfasst (DVV, Qualitätsagenturen etc.), nicht aber die trägerübergreifenden Fortbildungsaktivitäten für Führungskräfte in der Weiterbildung (hauptberufliche und ehrenamtliche Führungskräfte). Der wbmonitor liefert bereits wichtige Daten, muss aber weiter im Kontext von Führung und Leitung ausgebaut werden. Darüber hinaus ist auch der Bedarf zur Fortbildung von Führungskräften empirisch präziser zu ermitteln. Bislang liegt in der Erwachsenen- und Weiterbildung zu wenig Wissen über die Wirkungen von Fortbildungsmaßnahmen zur Führung vor. Für diesen Forschungsbedarf sind Projekte zu entwickeln und zu finanzieren.

Wichtig wäre es, den Zusammenhang der spezifischen „Führungsgeschichte“ einer Organisation und der organisationsinternen Führungspraxis im Rahmen

einer Organisationskulturforschung zu erhellen, zumal insbesondere im kommunalen Raum zahlreiche charismatische Führungspersönlichkeiten Einfluss auf das Weiterbildungssystem nehmen.

Fortbildungsangebote. Positive Effekte für das Führungshandeln ergeben sich vor allem aus organisatorischen und situativen Lernarrangements, die es zulassen, die Zielsetzungen der Weiterbildungsorganisation verantwortlich zu reflektieren und zu konstruieren. Hervorzuheben ist die Fähigkeit und Kompetenz, in unerwarteten und offenen Situationen gestaltend zu handeln. Gestaltendes Handeln geht über die reine Verinnerlichung von Organisationszielen und Regelsystemen hinaus und erfordert Handlungsspielräume für die Führungskraft, aber auch für die verantwortlich Geführten. Hierfür sind erweiterte Fortbildungsangebote zu schaffen.

Da Führung auf breiter Fachkompetenz, aber auch auf hoher Methoden- und Sozialkompetenz wie auch auf starken personalen Kompetenzen beruht, gilt es in der Fortbildung, diese Kompetenzen zu fördern. Führungskräfte benötigen eine besonders hohe kommunikative Kompetenz und die praktische Bedeutung pädagogischer Handlungen muss reflektiert werden. Die Förderung der Fähigkeit, bisweilen auch wenig transparente Regeln oder Normen zu interpretieren, gehört zu den Herausforderungen entsprechender Angebote als Bestandteil jeder Personalentwicklung.

Organisation, Vernetzung und Führung. Neben trägerübergreifenden Fortbildungsangeboten wären auch die interdisziplinären kontextübergreifenden Vernetzungen von Führungskräften in der Weiterbildung zu analysieren (Gesundheit, Politik, Finanzen, Recht, Beratung, Digitalität, Grundbildung und Literalität) und zu unterstützen, denn die bewusste projektbezogene Fortbildung von Führungskräften aus verschiedenen institutionellen und disziplinären Kontexten gewinnt mehr und mehr an Bedeutung.

Literatur

- Ackeren, I. van (2008): Schulentwicklung in benachteiligten Regionen. Eine exemplarische Bestandsaufnahme von Forschungsbefunden und Steuerungsstrategien. In: Thackery, E./Harris, M. (Hrsg.): Gute Schulen in schlechter Gesellschaft. – Detroit: Springer, S. 47–58. – URL: https://doi.org/10.1007/978-3-531-91782-5_3.
- Adams, D./Muthiah, V. (2020): School principals and 21st century leadership challenges. A systematic review. In: Journal of Nusantara Studies, Vol. 5, pp. 189–210. – URL: <https://doi.org/10.24200/jonus.vol5iss1pp189-210>.
- Advance HE (2020): Leadership and Management. – URL: <https://www.advance-he.ac.uk/guidance/leadership-and-management>. – Download vom 18.01.2021.
- Allmendinger, J./Ebner, C./Nikolai, R. (2018): Soziologische Bildungsforschung. In: Tippelt, R./Schmidt-Hertha, B. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. – 4. Aufl. – Wiesbaden: Springer VS, S. 47–72. – URL: https://doi.org/10.1007/978-3-531-19981-8_2.
- Alt, R./Auth, G./Kögler, C. (2017): Innovationsorientiertes IT-Management mit DevOps. – Wiesbaden: Springer Fachmedien. – URL: <https://doi.org/10.1007/978-3-658-18704-0>.
- Altrichter, H./Kemethofer, D./George, A. C. (2019): Schulleitungen und evidenzbasierte Bildungsreform im Schulwesen. In: Zeitschrift für Bildungsforschung, Bd. 9, H. 1, S. 17–35. – URL: <https://epub.jku.at/obvulioa/content/titleinfo/3292016/full.pdf> – Download vom 25.01.2021.
- Anders u. a. 2016 = Anders, Y./Ballaschk, I./Dietrichkeit, T./Flöter, M./Groeneveld, I./Lee, H.-J./Nattefort, R./Roßbach, H.-G./Schmerse, D./Sechtig, J./Tietze, W./Tuffentsammer, M./Turani, D./Weigel, S./Wieduwilt, N. (2016): Implementation und Auswirkungen des Bundesprogramms „Schwerpunkt-Kitas: Sprache & Integration“. Studie und Ergebnisse im Detail. In: Roßbach, H. G./Anders, Y./Tietze, W. (Hrsg.): Wissenschaftliche Evaluation des Bundesprogramms „Schwerpunkt-Kitas: Sprache & Integration“. – Bamberg und Berlin.

- Anders, Y. (2012): Reformen in England. Early Years Foundation Stage und Early Years Professional Status. Expertise zum Gutachten „Professionalisierung in der Frühpädagogik“ im Auftrag des Aktionsrats Bildung. – Münster: Waxmann.
- Anders, Y. (2013): Stichwort: Auswirkungen frühkindlicher, institutioneller Bildung und Betreuung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bd. 16, H. 2, S. 237–275. – URL: <https://doi.org/10.1007/s11618-013-0357-5>.
- Anderson, M. (2017): Transformational leadership in education. A review of existing literature. In: International Social Science Review, Vol. 93, pp. 1–13.
- Antonakis J./House R. J. (2014): Instrumental leadership: Measurement and extension of transformational-transactional leadership theory. In: The Leadership Quarterly, 25, pp. 746–771. – URL: <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2014.04.005>.
- Arend, L. E. (2010): The current state of early childhood education programs: How early childhood center directors manage their human resources (Doctoral Dissertation). – Missouri, USA: Saint Louis University.
- Aust, K. (2012): Einflussfaktoren auf die Qualität von Weiterbildung – Ergebnisse der Teilnehmendenbefragung. In: Töpper, A. (Hrsg.): Qualität von Bildungsmaßnahmen. Einflussfaktoren und Qualitätsmanagement im Spiegel empirischer Befunde. – Bielefeld: wbv, S. 101–112.
- Aust, K./Schmidt-Hertha, B. (2012): Qualitätsmanagement als Steuerungsinstrument im Weiterbildungsbereich. Report. In: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, Bd. 2, H. 35, S. 43–55.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016): Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. – Bielefeld: wbv.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018): Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung. – Bielefeld: wbv.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020): Bildung in Deutschland 2020. Bildung in einer digitalisierten Welt. – Bielefeld: wbv.
- Autorengruppe Fachkräftebarometer (2019): Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2019. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. – München.
- Avenarius, H. (2010): Schulrecht. Ein Handbuch für Praxis, Rechtsprechung und Wissenschaft. – Köln: Carl Link.
- Aydin, A./Sarier, Y./Uysal, S. (2013): The effect of school principals' leadership styles on teachers' organizational commitment and job satisfaction. In: Educational Sciences: Theory and Practice, Vol. 13, pp. 806–811.
- Baecker, D. (2017): Agilität in der Hochschule. In: Die Hochschule: Journal für Wissenschaft und Bildung, Bd. 26, H. 1, S. 19–28.
- Bahl, A. (2012): Ausbildendes Personal in der betrieblichen Bildung: Empirische Befunde und strukturelle Fragen zur Kompetenzentwicklung. In: Ulmer, P./Weiß, R./Zöller, A. (Hrsg.): Berufliches Bildungspersonal. Forschungsfragen und Qualifizierungskonzepte, Bd. 11. – Bielefeld: Bertelsmann, S. 21–43.
- Bahl, A./Blötz, U. (2012): Die Situation des ausbildenden Personals in der betrieblichen Bildung (SIAP). Forschungsprojekt 2.2.301. Laufzeit I-09 bis II-12. Abschlussbericht. – Bonn. – URL: https://www.bibb.de/tools/dapro/data/documents/pdf/eb_22301.pdf. – Download vom 22.01.2021.
- Bahl, A./Brünner, K. (2018): Das betriebliche Ausbildungspersonal: eine vernachlässigte Gruppe in der Berufsbildungsforschung. In: Rauner, F./Grollmann, P. (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. – 3. Aufl. – Bielefeld: wbv, S. 362–369.
- Ballaschk, I./Anders, Y. (2015): Führung als Thema deutscher Kindertageseinrichtungen. Welchen Beitrag können organisationspsychologische Theorien zur Konzeptentwicklung leisten? In: Zeitschrift für Pädagogik, Bd. 61, H. 6, S. 876–896.

- Ballaschk, I./Anders, Y./Flick, U. (2017): Führung als Thema deutscher Kindertageseinrichtungen. Welches Führungsverständnis zeigen pädagogische Fachkräfte mit Leitungsfunktion? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bd. 20, H. 4, S. 670–689. – URL: <https://doi.org/10.1007/s11618-017-0761-3>.
- Banner, G. (2002): Zehn Jahre kommunale Verwaltungsmodernisierung – was wurde erreicht und was kommt danach. In: Meurer, E./Stephan, G. (Hrsg.): Rechnungswesen und Controlling. – Freiburg: Haufe Verlag, S. 313–342.
- Barenthien u. a. 2019 = Barenthien, J./Oppermann, E./Steffensky, M./Anders, Y. (2019): Early science education in preschools – the contribution of professional development and professional exchange in team meetings. In: European Early Childhood Education Research Journal, Vol. 27, No. 5. – URL: <https://doi.org/10.1080/1350293X.2019.1651937>.
- Bartz, A./Brandes, H.-J./Engelke, S. (2014): Praxishandbuch mittlere Führungsebene in der Schule. Basiswissen für Lehrkräfte mit Führungs- und Koordinationsaufgaben. – Köln: Carl Link.
- Basham, L. M. (2012): Transformational and transactional leaders in higher education. In: SAM Advanced Management Journal, Vol. 77., No. 2, pp. 15–25 and 37.
- Bass, B. M. (1990): From transactional to transformational leadership. Learning to share the vision. In: Organizational Dynamics, Vol. 18, No. 3, pp. 19–31. – URL: [https://doi.org/10.1016/0090-2616\(90\)90061-S](https://doi.org/10.1016/0090-2616(90)90061-S).
- Bass, B. M. (1997): From transactional to transformational leadership: Learning to share the vision. In: Vecchio, R. P. (ed.): Leadership. Understanding the dynamics of power and influence in organizations. – Notre Dame: University of Notre Dame Press, pp. 318–333.
- Baumert, J./Kunter, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, H. 9, S. 469–520. – URL: <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>.
- Bayerischer Beamtenbund (2018): Besoldungstabelle 2018 Bayern. – München: Bayerischer Beamtenbund e. V.
- Behler u. a. 2008 = Behler, G./Bonorden, V./Hagener, D./Martens, U./Schaarschmidt, U./Schneider, K./Wagner, H. J./Fickermann, D. (2008): Bericht der Kommission zur Überprüfung des Hamburger Lehrerarbeitszeitmodells. – Hamburg: unveröffentlicht.
- Bennett u. a. 2007 = Bennett, N./Woods, P./Wise, C./Newton, W. (2007): Understandings of middle leadership in secondary schools: a review of empirical research. In: School Leadership & Management, Vol. 27, No. 5, pp. 453–470. – URL: <https://doi.org/10.1080/13632430701606137>.
- Benz u. a. 2007 = Benz, A./Lütz, S./Schimank, U./Simonis, G. (Hrsg.) (2007): Handbuch Governance. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendungsfelder. – Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. – URL: <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90407-8>.
- Bergbauer, A. B./Hanushek, E. A./Wößmann, L. (2018): Testing. NBER Working Paper 24836. – Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research. – URL: <https://doi.org/10.3386/w24836>.
- Berglehner, F./Wilbers, K. (2015): Schulisches Prozessmanagement – eine Einführung. In: Berglehner, F./Wilbers, K. (Hrsg.): Schulisches Prozessmanagement. Einführung, Praxisreflexion, Perspektiven. – Berlin: epubli GmbH, S. 17–91.
- Bergmann, B./Sonntag, K. (2006): Transfer: Die Umsetzung und Generalisierung erworbener Kompetenzen in den Arbeitsalltag. In: Sonntag, K. (Hrsg.): Personalentwicklung in Organisationen. – Göttingen: Hogrefe, S. 355–388.
- Berkemeyer, J./Berkemeyer, N./Meetz, F. (Hrsg.) (2015): Professionalisierung und Schulleitungshandeln. Wege und Strategien der Personalentwicklung an Schulen. – Weinheim: Beltz Juventa.
- Beutel, S.-I./Höhmann, K./Schratz, M. (2016): Handbuch Gute Schule – Sechs Qualitätsbereiche für zukunftsweisende Praxis. – Seelze-Velber: Klett-Kallmeyer.
- BIBB/DIE 2018 = Bundesinstitut für Berufsbildung/Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (2018): wbmonitor: Qualitätsmanagementsysteme in der Weiterbildung. Ergebnisse der wbmonitor-Umfrage 2017. – Bonn.

- BIBB/DIE 2019 = Bundesinstitut für Berufsbildung/Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (2019): *wbmonitor: Wissenstransfer – Wie kommt die Wissenschaft in die Praxis? Ergebnisse der wbmonitor-Umfrage 2018.* – Bonn.
- BIBB/DIE 2020 = Bundesinstitut für Berufsbildung/Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (2020): *wbmonitor: Digitalisierung. Ergebnisse der wbmonitor-Umfrage 2019.* – Bonn.
- Bloom u. a. 2014 = Bloom, N./Lemos, R./Sadun, R./Scur, D./Reenen, J. van (2014): The New Empirical Economics of Management. In: *Journal of the European Economic Association*, Vol. 12, No. 4, pp. 835–876. – URL: <https://doi.org/10.1111/jeea.12094>.
- Bloom u. a. 2015 = Bloom, N./Lemos, R./Sadun, R./Reenen, J. van (2015): Does Management Matter in Schools? In: *Economic Journal*, Vol. 125, No. 584, pp. 647–674. – URL: <https://doi.org/10.1111/eoj.12267>.
- Bloom, N./Sadun, R./Reenen, J. van (2012): Does Management Really Work? *Harvard Business Review*, November. – Bonn: DIE, wbv.
- Bodensteiner, P./Käfler, H. (Hrsg.) (2016): *5 Jahre Universitätsschule. Bilanz und Perspektiven.* – München: Hanns-Seidel-Stiftung.
- Bono, J./Ilies, R. (2006): Charisma, positive emotions and mood contagion. In: *The Leadership Quarterly*, Vol. 17, No. 4, pp. 317–334. – URL: <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2006.04.008>.
- Bourdieu, P. (1992): Ökonomisches Kapital – Kulturelles Kapital – Soziales Kapital. In: Bourdieu, P. (Hrsg.): *Die verborgenen Mechanismen der Macht.* – Hamburg: VSA.
- Bourgon, J. (2007): Responsive, responsible and respected government: Towards a New Public Administration theory. In: *International Review of Administrative Sciences*, Vol. 73, No. 1, pp. 7–26. – URL: <https://doi.org/10.1177/0020852307075686>.
- Bovaird, T./Löffler, E. (2009): The changing context of public policy. In: Bovaird, T./Löffler, E. (eds.): *Public Management and Governance.* 2nd ed. – London/New York: Routledge, pp. 15–26.

- Bowles, S./Gintis, H./Osborne, M. (2001): The determinants of earnings: A behavioral approach. In: *Journal of Economic Literature*, Vol. 39, No. 4, pp. 1137–1176. – URL: <https://doi.org/10.1257/jel.39.4.1137>.
- Bradley, S./Green, C. (Hrsg.) (2020): *The Economics of Education: A Comprehensive Overview.* 2nd ed. – London: Academic Press.
- Branch u. a. 2020 = Branch, G. F./Hanushek, E. A./Rivkin, S. G./Schiman, J. C. (2020): How Much Does Leadership Matter? Evidence from Public Schools. – Mimeo: Stanford University.
- Brauckmann, S./Schwarz, A. (2014): Autonomous leadership and a centralized school system. An odd couple? Empirical insights from Cyprus. In: *International Journal of Educational Management*, Vol. 28, No. 7, pp. 823–841. – URL: <https://doi.org/10.1108/IJEM-08-2013-0124>.
- Braun u. a. 2013 = Braun, S./Peus, C./Weisweiler, S./Frey, D. (2013): Transformational leadership, job satisfaction, and team performance: A multilevel mediation model of trust. In: *The Leadership Quarterly*, Vol. 24, No. 1, pp. 270–283. – URL: <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2012.11.006>.
- Breiter, A./Lange, A. (2019): Die digitale Schulverwaltung. In: Smentek, S./Jabkowski, R./Lühr, H.-H. (Hrsg.): *Handbuch Digitale Verwaltung.* – Wiesbaden: Kommunal- und Schul-Verlag Wiesbaden, S. 330–342.
- Brenner, D. (2014): *Onboarding. Als Führungskraft neue Mitarbeiter erfolgreich einarbeiten und integrieren.* – Wiesbaden: Springer Gabler.
- Brim, O. G./Wheeler, S. (1974): *Erwachsenen-Sozialisation. Sozialisation nach Abschluss der Kindheit.* – Stuttgart: Enke.
- Brown, F. W./Moshavi, D. (2002): Herding academic cats: Faculty reactions to transformational and contingent reward leadership by department chairs. In: *Journal of Leadership Studies*, Vol. 8, pp. 79–93. – URL: <https://doi.org/10.1177/107179190200800307>.
- Brown, L. M. (2001): Leading leadership development in universities. A personal story. In: *Journal of Management Inquiry*, Vol. 10, No. 4, pp. 312–323. – URL: <https://doi.org/10.1177/1056492601104005>.

- Bruggmann, H. (1991): Persönlichkeitsentwicklung als Aufgabe der Personalführung: Eine Untersuchung bewusster und unbewusster Momente in der Personalführung und ihre möglichen Auswirkungen auf die Persönlichkeitsentwicklung. – München: Hamp Verlag.
- Brünner, K. (2014a): Aufgaben und Funktionsbild des betrieblichen Ausbildungspersonals. In: Berufsbildung, Bd. 68, H. 150, S. 27–29.
- Brünner, K. (2014b): Aufgabenspektrum und Handlungsstrukturen des betrieblichen Ausbildungspersonals. – Paderborn: Eusl.
- Bryman, A. (2007): Effective leadership in higher education: A literature review. *Studies in Higher Education*, Vol. 32, No. 6, pp. 693–710. – URL: <https://doi.org/10.1080/03075070701685114>.
- Buhren, C. G./Rolf, H.-G. (2011): Personalmanagement für die Schule. Ein Handbuch für Schulleitung und Kollegium, Bd. 2. – Weinheim: Beltz.
- Buichl, M. (2015): Diskussion und Dokumentation von schulischen Prozessen und Projekten – ein Praxisbericht. In: Berglehner, F./Wilbers, K. (Hrsg.): *Schulisches Prozessmanagement. Einführung, Praxisreflexion, Perspektiven.* – Berlin: epubli GmbH, S. 143–160.
- Burchert, J. (2012): Coach, Organisator, Kollege oder Berufspädagoge? Skizze einer Typologie des pädagogischen Selbstverständnisses hauptamtlicher Ausbilder. In: Ulmer, P./Weiß, R./Zöller, A. (Hrsg.): *Berufliches Bildungspersonal. Forschungsfragen und Qualifizierungskonzepte*, Bd. 11 – Bielefeld: Bertelsmann, S. 135–147.
- Burchert, J. (2014): Von der Facharbeit in die Ausbildung. Empirische Studie und theoretischer Rahmen zur Erforschung des pädagogischen Selbstverständnisses hauptamtlicher Ausbilder und Ausbilderinnen. – Bremen: Staats- und Universitätsbibliothek Bremen.
- Burns, J. (1978): *Leadership.* – New York: Harper & Row.
- Bush, T. (2008). *Leadership and Management Development in Education.* – Los Angeles: Sage.
- Cansoy, R. (2019): The relationship between school principals' leadership behaviours and teachers' job satisfaction. A systematic review. In: *International Education Studies*, Vol. 12, pp. 37–52. – URL: <https://doi.org/10.5539/ies.v12n1p37>.
- Capaul, R. (2011): Mittlere Führungsebene einrichten. In: Bartz, A. (Hrsg.): *PraxisWissen SchulLeitung. Basiswissen und Arbeitshilfen zu den zentralen Handlungsfeldern der Schulleitung*, AL 26, Teil 10.32. – Köln: Wolters Kluwer, S. 1–11.
- Card, D. (1999): The causal effect of education on earnings. In: Ashenfelter, O./Card, D. (eds.) (1999): *Handbook of Labor Economics*, Vol. 3a – Amsterdam: North-Holland, pp. 1801–1863. – URL: [https://doi.org/10.1016/S1573-4463\(99\)03011-4](https://doi.org/10.1016/S1573-4463(99)03011-4).
- Casey, A./McWilliam, R. (2011): The characteristics and effectiveness of feedback interventions applied in early childhood settings. In: *Topics in Early Childhood Special Education*, Vol. 31, pp. 68–77. – URL: <https://doi.org/10.1177/0271121410368141>.
- CHE 2019 = Zentrum für Hochschulentwicklung (CHE) (2019): *Hochschulkurs: Fortbildung für das Wissenschaftsmanagement.* – URL: <https://www.che.de/projekt/hochschulkurs-fortbildung-fur-das-wissenschaftsmanagement/>. – Download vom 19.01.2021.
- Cheng, Y./Yen, C./Chen, L. (2012): Transformational leadership and job involvement. The moderation of emotional contagion. In: *Military Psychology*, Vol. 24, No. 4, p. 382. – URL: <https://doi.org/10.1080/08995605.2012.695261>.
- Chetty u. a. 2011 = Chetty, R./Friedman, J. N./Hilger, N./Saez, E./Whitmore Schanzenbach, E./Yagan, D. (2011): How does your kindergarten classroom affect your earnings? Evidence from Project STAR. In: *Quarterly Journal of Economics*, Vol. 126, No. 4, pp. 1593–1660. – URL: <https://doi.org/10.1093/qje/qjr041>.
- Chi, N./Chung, Y./Tsai, W. (2011): How do happy leaders enhance team success? The mediating roles of transformational leadership, group affective tone, and team processes. In: *Journal of Applied Social Psychology*, Vol. 41, pp. 1421–1454. – URL: <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2011.00767.x>.

- Chin, J. (2007): Meta-analysis of transformational school leadership effects on school outcomes in Taiwan and the USA. In: *Asia Pacific Education Review*, Vol. 8, pp. 166–177. – URL: <https://doi.org/10.1007/BF03029253>.
- Chott, P. O. (2020a): „Agile“, „Scrum“, „Kanban“ auch in der Schulleitung?! (Teil 1). In: *Schulverwaltung. Bayern*, H. 1, S. 28–31.
- Chott, P. O. (2020b): „Agile“, „Scrum“, „Kanban“ auch in der Schulleitung?! (Teil 2). In: *Schulverwaltung. Bayern*, H. 2, S. 49–51.
- Chuang, A./Judge, T./Liaw, Y. (2012): Transformational leadership and customer service. A moderated mediation model of negative affectivity and emotion regulation. In: *European Journal of Work and Organizational Psychology*, Vol. 21, pp. 28–56. – URL: <https://doi.org/10.1080/1359432X.2010.532911>.
- Clarkson u. a. 2020 = Clarkson, B. G./Wagstaff, C. R. D./Arthur, C. A./Thelwell, R. C. (2020): Leadership and the contagion of affective phenomena. A systematic review and mini meta-analysis. In: *European Journal of Social Psychology*, Vol. 50, pp. 61–80. – URL: <https://doi.org/10.1002/ejsp.2615>.
- Cogaltay, N./Yalcin, M./Karadağ, E. (2016): Educational leadership and job satisfaction of teachers. A meta-analysis study on the studies published between 2000 and 2016 in Turkey. In: *Eurasian Journal of Educational Research*, Vol. 62, pp. 255–282. – URL: <https://doi.org/10.14689/ejer.2016.62.13>.
- Comelli, G./Rosenstiel, L. von/Nerdinger, F. (2014): Führung durch Motivation. Mitarbeiter für die Ziele der Organisation gewinnen. – München: Vahlen. – URL: <https://doi.org/10.15358/9783800648405>.
- Cramer u. a. 2020 = Cramer, C./Groß Ophoff, J./Pietsch, M./Tulowitzki, P. (2020): *LineS Report*. – URL: http://www.colin-cramer.de/downloads/Schulleitung_in%20Deutschland_Kurzbericht.pdf. – Download vom 21.12.2020.
- Creusen, U./Gall, B./Hackl, O. (2017): *Digital Leadership*. – Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. – URL: <https://doi.org/10.1007/978-3-658-17812-3>.
- Deutsche Kinderhilfe e. V./Wolters Kluwer Deutschland GmbH (Hrsg.) (2015): *BeWAK Studie 2015. Befragung zur Wertschätzung und Anerkennung von Kitaleitungen*. – Köln: Wolters Kluwer.
- Deutscher Bildungsrat (1970): *Strukturplan für das Bildungswesen*. – Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Dietrich, A./Harm, S. (2018): Berufspädagogische Begleitung und Qualitätsentwicklung. Tätigkeiten und Anforderungen an das betriebliche Ausbildungspersonal. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, Bd. 47, H. 3, S. 14–18.
- Diskowski, D. (2008): Bildungspläne für Kindertagesstätten – ein neues und noch unbegriffenes Steuerungsinstrument. In: Roßbach, H. G./Blossfeld, H. P. (Hrsg.): *Frühpädagogische Förderung in Institutionen*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 11*, S. 47–61. – URL: https://doi.org/10.1007/978-3-531-91452-7_4.
- Diskowski, D. (2009): Zur Entwicklung der Kindertagesbetreuung – Die Qualitäts- und die Bildungsdebatte in der Kindertagesbetreuung. In: *Recht der Jugend und des Bildungswesens. Zeitschrift für Schule, Berufsbildung und Jugenderziehung*, Bd. 57, H. 1. – Berlin: BWV, S. 93–113. – URL: <https://doi.org/10.5771/0034-1312-2009-1-93>.
- Dollhausen, K./Schrader, J. (2015): Weiterbildungsorganisationen. In: Dinkelaker, J./Hippel, A. von (Hrsg.): *Erwachsenenbildung in Grundbegriffen*. – Stuttgart: Kohlhammer, S. 174–182.
- Douglass, A. L. (2019): *Leadership for quality early childhood education and care. OECD education working paper No. 211*. – Paris: OECD.
- Dubs, R. (2005): *Die Führung einer Schule. Leadership und Management*. – 2. Aufl. – Stuttgart: Steiner.
- Dubs, R. (2011): Führung an Schulen. In: *Stiftung Bildungspakt Bayern (Hrsg.): Neue Wege der Führung an bayerischen Schulen. Dokumentation des Modellversuchs Modus F*. – München, S. 23–40.

- Dubs, R. (2012): Führung an Schulen. In: Stiftung Bildungspakt Bayern (Hrsg.): Berufliche Schule in Eigenverantwortung. Dokumentation Schulversuch Profil 21. – München, S. 33–52.
- Durkheim, E. (1977): Über die Teilung der sozialen Arbeit. – Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Dweck, C. (1986): Motivational processes affecting learning. In: *American Psychologist*, Vol. 41, pp. 1040–1048. – URL: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.10.1040>.
- Eagly, A. H./Johannesen-Schmidt, M. C./Engen, M. L. V. (2003): Transformational, transactional, and laissez-faire leadership styles. A meta-analysis comparing women and men. In: *Psychological bulletin*, Vol. 129, No. 4, pp. 569–591. – URL: <https://doi.apa.org/doi/10.1037/0033-2909.129.4.569>.
- Easley, J./Tulowitzki, P. (2013): Policy formation of intercultural and globally minded educational leadership preparation. In: *International Journal of Educational Management*, Vol. 27, pp. 744–761. – URL: <https://doi.org/10.1108/IJEM-04-2012-0050>.
- Ebbinghaus u. a. 2017 = Ebbinghaus, M./Esser, F. H./Frank, I./Hackel, M./Härtel, M./Helmrich, R./Krekel, E. M./Kurz, A./Milde, B. (2017): Berufliche Bildung im Handwerk. Entwicklungen und Herausforderungen im Kontext von Digitalisierung und demografischem Wandel – 2. Aufl. – Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Edmonds, R. (1979): Effective schools for the urban poor. In: *Educational Leadership*, Vol. 37, pp. 15–24.
- Emminghaus, C./Tippelt, R. (Hrsg.) (2009): Lebenslanges Lernen in regionalen Netzwerken verwirklichen. – Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Erckrath, M./Kuper, H. (2013): Evaluation des Einstellungsverfahrens zukünftiger Schulleiterinnen und Schulleiter in NRW. Projektbericht zur Anschlussstudie. – Berlin: Freie Universität Berlin.
- Erpenbeck u. a. 2017 = Erpenbeck, J./Rosenstiel L. von/Grote, S./Sauter, W. (Hrsg.) (2017): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. – 3. überarb. Aufl. – Stuttgart: Schäffer-Poeschel. – URL: <https://doi.org/10.34156/9783791035123>.
- Evans, C. (2013): Making sense of assessment feedback in higher education. In: *Review of Educational Research*, Vol. 83, pp. 70–120. – URL: <https://doi.org/10.3102/0034654312474350>.
- Faix u. a. 2020 = Faix, W./Windisch, L./Kisgen, S./Paradowski, L./Unger, F./Bergmann, W./Tippelt, R. (2020): A new model for state-of-the-art leadership education with performance as a driving factor for future viability. In: *Leadership, Education, Personality: An Interdisciplinary Journal*, Vol. 3. – Heidelberg, pp. 1–26. – URL: <https://doi.org/10.1365/s42681-020-00011-4>.
- Faix, W./Mergenthaler, J. (2010): Die schöpferische Kraft der Bildung. Über Innovation, Unternehmertum, Persönlichkeit und Bildung. – Stuttgart: Steinbeis Edition.
- Fausser, P./Prenzel, M./Schratz, M. (2010): Was für Schulen!: Individualität und Vielfalt – Wege zur Schulqualität. – Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Felfe, J. (2006): Validierung einer deutschen Version des „Multifactor Leadership Questionnaire“ (MLQ Form 5 x Short) von Bass und Avolio (1995). In: *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, Bd. 50, H. 2, S. 61–78. – URL: <https://doi.org/10.1026/0932-4089.50.2.61>.
- Felfe, J. (Hrsg.) (2015): Trends der psychologischen Führungsforschung. Neue Konzepte, Methoden und Erkenntnisse. – Göttingen: Hogrefe.
- Fifka, M./Kraus, S. (2013): Das mittlere Management. Rollenkonflikt, Leistungsdruck und Moral. – Köln: Dr. Jürgen Meyer Stiftung.
- Fincke, G./Lange, S. (2012): Segregation an Grundschulen. Der Einfluss der elterlichen Schulwahl. In: Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration GmbH (SVR). – URL: https://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2014/11/Segregation_an_Grundschulen_SVR-FB_WEB.pdf. – Download vom 21.12.2020.

- Floyd, S. W./Wooldridge, B. (2000): *Building strategy from the middle*. – Thousand Oaks, CA: Sage.
- forsa (2019): *Die Schule aus Sicht der Schulleiterinnen und Schulleiter. Ergebnisse einer bundesweiten Repräsentativbefragung*. – URL: https://www.vbe.de/fileadmin/user_upload/VBE/Veranstaltungen/Deutscher_Schulleiterkongress/2019/2019-03-15_forsa-Bericht_Schulleitungen_Bund.pdf. – Download vom 21.12.2020.
- Frenzel u. a. 2018 = Frenzel, A. C./Becker-Kurz, B./Pekrun, R./Goetz, T./Lüdtke, O. (2018): *Emotion transmission in the classroom revisited. A reciprocal effects model of teacher and student enjoyment*. In: *Journal of Educational Psychology*, Vol. 110, pp. 628–639. – URL: <https://doi.org/10.1037/edu0000228>.
- Frey, D. (2015): *Ethische Grundlagen guter Führung. Warum gute Führung einfach und schwierig zugleich ist*. – München: RHI-Buch.
- Frey, D. (Hrsg.) (2016): *Psychologie der Werte*. – Berlin: Springer. – URL: <https://doi.org/10.1007/978-3-662-48014-4>.
- Fuchs, T./Woessmann, L. (2007): *What Accounts for International Differences in Student Performance? A Re-examination using PISA Data*. In: *Empirical Economics*, Vol. 32, No. 2–3, pp. 433–464. – URL: <https://doi.org/10.1007/s00181-006-0087-0>.
- Fullan, M. (2007): *Leading in a culture of change*. – San Francisco: John Wiley & Sons.
- Fürst, D. (2007): *Regional Governance*. In: Benz, A./Lütz, S./Schimank, U./Simonis, G. (Hrsg.): *Handbuch Governance. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendungsfelder*. – Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 353–365. – URL: https://doi.org/10.1007/978-3-531-90407-8_26.
- Füssel, P. (2010): *Schulaufsicht*. In: Avenarius, H. (Hrsg.): *Schulrecht*. – 8. Aufl. – Kronach: Carl Link, S. 180–196.
- Gärditz, K. F. (2017): *Rechtsstellung von Kanzler und Rektor/Präsident nach den Landeshochschulgesetzen*. – URL: <https://www.verein-wissenschaftsrecht.de/data/file/gaerditz-1-2.pdf>. – Download vom 19.01.2021.
- Geulen, D. (1982): *Soziales Handeln und Perspektivenübernahme*. In: Geulen, D. (Hrsg.): *Perspektivenübernahme und soziales Handeln: Texte zur sozial-kognitiven Entwicklung*. – Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 24–72.
- Girschick, M. (2020): *Agilität – ein Prinzip für Schule? Schule agil führen, agil lernen und lehren*. In: *Schulverwaltung. Bayern*, Bd. 43, H. 4, S. 107–110.
- Gnahs, D. (2010): *Träger der Erwachsenenbildung*. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E. (Hrsg.): *Wörterbuch Erwachsenenbildung*. – 2. überarb. Aufl. – Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 288–289.
- Gnahs (2019): *Qualitätsmanagement*. – Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Göhlich, M. (2011): *Reflexionsarbeit als pädagogisches Handlungsfeld. Zur Professionalisierung der Reflexion und zur Expansion von Reflexionsprofessionellen in Supervision, Coaching und Organisationsberatung*. In: Helsper, W./Tippelt, R. (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität*. – Weinheim: Beltz, S. 138–152.
- Göhlich, M./Schröer, A./Weber, S. M. (Hrsg.) (2017): *Handbuch Organisationspädagogik*. – Wiesbaden: Springer VS. – URL: <https://doi.org/10.1007/978-3-658-07746-4>.
- Gottfredson, R./Aguinis, H. (2017): *Leadership behaviors and follower performance. Deductive and inductive examination of theoretical rationales and underlying mechanisms*. In: *Journal of Organizational Behavior*, Vol. 38, pp. 558–591. – URL: <https://doi.org/10.1002/job.2152>.
- Graen, G. B./Cashman, J. F. (1975): *A role-making model of leadership in formal organizations. A developmental approach*. In: Hunt, J./Larson, L. (eds.): *Leadership frontiers*. – Kent, OH: Kent State University Press, pp. 143–165.

- Gramlinger, F./Jonach, M./Stock, M. (2019): Qualitätsmanagement in der Berufsbildung. In: Stock, M./Slepcevic-Zach, P./Tafner, G./Riebenbauer, E. (Hrsg.): *Wirtschaftspädagogik. Ein Lehrbuch.* – 2. Aufl. – Graz: UPG-Universität Graz, S. 387–430.
- Gramlinger, F./Jonach, M./Wagner-Herrbach, C. (2018): Qualitätsmanagement an beruflichen Schulen aus Sicht der Lehrerinnen und Lehrer. In: Schlicht, J./Moschner, U. (Hrsg.): *Berufliche Bildung an der Grenze zwischen Wirtschaft und Pädagogik. Reflexionen aus Theorie und Praxis* – Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 327–337. – URL: https://doi.org/10.1007/978-3-658-18548-0_17.
- Granovetter, M. (1973): The Strength of Weak Ties. *The American Journal of Sociology*, Vol. 78, No. 6, pp. 1360–1380. – URL: <https://doi.org/10.1086/225469>.
- Greubel, M. (2017): Die Einführung einer erweiterten Schulleitung an eigenverantwortlichen beruflichen Schulen. Eine qualitative Studie an beruflichen Schulen der Bundesländer Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen zur Analyse des Wandlungsbedarfs, der zu beachtenden Gelingensbedingungen insbesondere für die Wandlungsbereitschaft und -fähigkeit sowie der Wahrnehmung erzeugter Wirkungen. – Berlin: epubli GmbH.
- Grissom, J. A./Loeb, S. (2011): Triangulating Principal Effectiveness: How Perspectives of Parents, Teachers, and Assistant Principals Identify the Central Importance of Managerial Skills. In: *American Educational Research Journal*, Vol. 48, No. 5, pp. 1091–1123. – URL: <https://doi.org/10.3102/0002831211402663>.
- Grollmann, P./Ulmer, P. (2018): Betriebliches Bildungspersonal – Aufgaben und Qualifikation. In: Arnold, R./Lipsmeier, A./Rohs, M. (Hrsg.): *Handbuch Berufsbildung.* – Wiesbaden: Springer VS, S. 1–13. – URL: https://doi.org/10.1007/978-3-658-19372-0_41-1.
- Gumus u. a. 2018 = Gumus, S./Bellibas, M. S./Esen, M./Gumus, E. (2018): A systematic review of studies on leadership models in educational research from 1980 to 2014. In: *Educational Management Administration & Leadership*, Vol. 46, pp. 25–48. – URL: <https://doi.org/10.1177/1741143216659296>.
- Gunderson, M./Oreopoulos, P. (2020): Returns to education in developed countries. In: Bradley, S./Green, C. (eds.) (2020): *The Economics of Education: A Comprehensive Overview* – London: Academic Press, pp. 39–51. – URL: <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-815391-8.00003-3>.
- Günther, A. (2020a): Neues Hochschulgesetz. Maximale Freiheit für Bayerns Unis. *Süddeutsche Zeitung*, 12. Oktober 2020. – URL: <https://www.sueddeutsche.de/bayern/bayern-hochschulgesetz-reform-soeder-1.5063066>. – Download vom 19.01.2021.
- Günther, A. (2020b): Reform des Hochschulgesetzes. Mithalten mit Harvard oder Cambridge. *Süddeutsche Zeitung*, 20. Oktober 2020. – URL: <https://www.sueddeutsche.de/bayern/bayern-hochschulen-reform-unterstuetzung-kritik-1.5084232>. – Download vom 19.01.2021.
- Hallinger, P. (2003): Leading educational change. Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. In: *Cambridge Journal of Education*, Vol. 33, pp. 329–351. – URL: <https://doi.org/10.1080/0305764032000122005>.
- Hallinger, P./Dongyu, L./Wang, W. (2016): Gender differences in instructional leadership. A meta-analytic review of studies using the principal instructional management rating scale. In: *Educational Administration Quarterly*, Vol. 52, No. 4, pp. 567–601. – URL: <https://doi.org/10.1177%2F0013161X16638430>.
- Hallinger, P./Murphy, J. (1985): Assessing the instructional leadership behavior of principals. In: *Elementary School Journal*, Vol. 86, pp. 217–248. – URL: <https://doi.org/10.1086/461445>.
- Hampf, F./Wiederhold, S./Wößmann, L. (2017): Skills, earnings, and employment: exploring causality in the estimation of returns to skills. In: *Large-scale Assessments in Education*, Vol. 5, No. 12, pp. 1–30. – URL: <https://doi.org/10.1186/s40536-017-0045-7>.
- Hanft, A. (2008): *Bildungs- und Wissenschaftsmanagement.* – München: C.H. Beck. – URL: <https://doi.org/10.15358/9783800644056>.

- Hanßen, K. (2011): Rechtliche Regelungen zu Tätigkeitsfeldern von Schulleiterinnen und Schulleitern bei erweiterter Eigenverantwortung von Schulen. – Frankfurt: DIPF.
- Hanushek u. a. 2015 = Hanushek, E. A./Schwerdt, G./Wiederhold, S./Wößmann, L. (2015): Returns to skills around the world: Evidence from PIAAC. In: *European Economic Review*, Vol. 73, pp. 103–130. – URL: <https://doi.org/10.1016/j.euroecorev.2014.10.006>.
- Hanushek u. a. 2017 = Hanushek, E. A./Schwerdt, G./Wiederhold, S./Wößmann, L. (2017): Coping with change: International differences in the returns to skills. In: *Economic Letters*, Vol. 153, pp. 15–19. – URL: <https://doi.org/10.1016/j.econlet.2017.01.007>.
- Hanushek, E. A./Link, S./Wößmann, L. (2013): Does School Autonomy Make Sense Everywhere? Panel Estimates from PISA. In: *Journal of Development Economics*, Vol. 104, pp. 212–232. – URL: <https://doi.org/10.1016/j.jdeveco.2012.08.002>.
- Hanushek, E. A./Wößmann, L. (2008): The role of cognitive skills in economic development. In: *Journal of Economic Literature*, Vol. 46, No. 3, pp. 607–668. – URL: <https://doi.org/10.1257/jel.46.3.607>.
- Hanushek, E. A./Wößmann, L. (2015): *The Knowledge Capital of Nations: Education and the Economics of Growth*. – Cambridge, MA: MIT Press. – URL: <https://doi.org/10.7551/mitpress/9780262029179.001.0001>.
- Hanushek, E. A./Wößmann, L. (2016): Knowledge capital, growth, and the East Asian miracle. In: *Science*, Vol. 351, No. 6271, pp. 344–345. – URL: <https://doi.org/10.1126/science.aad7796>.
- Hanushek, E. A./Wößmann, L. (2020): A quantitative look at the economic impact of the European Union's educational goals. In: *Education Economics*, Vol. 28, No. 3, pp. 225–244. – URL: <https://doi.org/10.1080/09645292.2020.1719980>.
- Harazd, B./Ophuysen, S. van (2011): Transformationale Führung in Schulen. Der Einsatz des „Multifactor Leadership Questionnaire“ (MLQ Form 5 x Short). In: *Journal for Educational Research Online*, Vol. 3, No. 1, pp. 141–167.
- Harris, A./Muijs, D. (2004): *Improving Schools through Teacher Leadership. Professional Learning*. – London: Open University Press.
- Härtel u. a. 2018 = Härtel, M./Brüggemann, M./Sander, M./Breiter, A./Howe, F./Kupfer, F. (2018): *Digitale Medien in der betrieblichen Berufsbildung. Medienaneignung und Mediennutzung in der Alltagspraxis von betrieblichem Ausbildungspersonal*. – Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Hartz, S. (2015): Wirksamkeitszuschreibungen von Weiterbildungseinrichtungen zur Lernerorientierten Qualitätstestierung. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Bd. 18, H. 2, S. 303–325. – URL: <https://doi.org/10.1007/s11618-015-0620-z>.
- Hartz, S./Meisel, K. (2011): *Qualitätsmanagement. Studententexte für Erwachsenenbildung*. – 3. Aufl. – Bielefeld: Bertelsmann.
- Harvard Graduate School of Education (2020): *The Harvard Institutes for Higher Education*. – URL: <https://www.gse.harvard.edu/ppe/harvard-institutes-higher-education-programs>. – Download vom 18.01.2021.
- Hatfield u. a. 2014 = Hatfield, E./Bensman, L./Thornton, P./Rapson, R. (2014): New perspectives on emotional contagion. A review of classic and recent research on facial mimicry and contagion. In: *Interpersona*, Vol. 8, p. 159. – URL: <https://doi.org/10.5964/ijpr.v8i2.162>.
- Hattie, J. (2009): *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. – New York: Routledge.
- Hattie, J. (2012): *Visible learning for teachers. Maximizing impact on learning*. – London: Routledge. – URL: <https://doi.org/10.4324/9780203181522>.
- Hattie, J. (2015): The applicability of Visible Learning to higher education. Scholarship of Teaching and Learning. In: *Psychology*, Vol. 1, pp. 79–91. – URL: <https://doi.org/10.1037/stl0000021>.
- Hattie, J./Timperley, H. (2007): The power of feedback. In: *Review of Educational Research*, Vol. 77, p. 81. – URL: <https://doi.org/10.3102/003465430298487>.

- Heckman, J. J./Lochner, L. J./Todd, P. E. (2006): Earnings functions, rates of return and treatment effects: The Mincer equation and beyond. In: Hanushek, E. A./Welch, F. (eds.) (2006): Handbook of the Economics of Education, Vol. 1. – Amsterdam: North Holland, pp. 307–458. – URL: <https://doi.org/10.3386/w11544>.
- Hellmann, K.-U. (2006): Organisationslegitimität im Neo-Institutionalismus. In: Senge, K./Hellmann, K. U. (Hrsg.): Einführung in den Neo-Institutionalismus. – Wiesbaden: VS, S. 75–88.
- Helsper, W./Tippelt, R. (2011): Ende der Profession und Professionalisierung ohne Ende? Zwischenbilanz einer ungeschlossenen Diskussion. In: Zeitschrift für Pädagogik, 57. Beiheft, S. 268–288.
- Hendriks, M./Scheerens, J. (2013): School leadership effects revisited. A review of empirical studies guided by indirect-effect models. In: School Leadership & Management: Formerly School Organisation, Vol. 33, No. 4, pp. 373–394. – URL: <https://doi.org/10.1080/13632434.2013.813458>.
- Herbrechter, D. (2018): Organisation und Führung in institutionellen Kontexten der Weiterbildung. – Bielefeld: wbv.
- Hippach-Schneider, U./Krause, M./Woll, C. (2007): Berufsbildung in Deutschland. Kurzbeschreibung. – Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften.
- Hippel, A. von/Tippelt, R. (Hrsg.) (2009): Fortbildung der Weiterbildner/innen. Eine Analyse der Interessen und Bedarfe aus verschiedenen Perspektiven. – Weinheim: Beltz.
- Hochschule Osnabrück (2020a): Hochschul- und Wissenschaftsmanagement (MBA): Master of Business Administration. – URL: <https://www.hs-osnabrueck.de/studium/studienangebot/master/hochschul-und-wissenschaftsmanagement-mba/>. – Download vom 19.01.2021.
- Hochschule Osnabrück (2020b): Neues Weiterbildungsangebot für Hochschulmanager. – URL: <https://www.hs-osnabrueck.de/nachrichten-wiso/2019/04/neues-weiterbildungsangebot-fuer-hochschulmanager-1/>. – Download vom 19.01.2021.
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (1997): Organisations- und Leitungsstrukturen der Hochschulen. Empfehlung des 183. Plenums vom 10. November 1997. – Bonn.
- Hofbauer, H./Winkler, B. (2010): Das Mitarbeitergespräch als Führungsinstrument. In: Handbuch für Führungskräfte und Personalverantwortliche. – 4. Aufl. – München: Carl Hanser. – URL: <https://doi.org/10.3139/9783446424173>.
- Hoffmann, C./Pfister, A. (2019): Führen mit Zielen. In: Lippmann, E./Pfister, A./Jörg, U. (Hrsg.): Handbuch angewandte Psychologie für Führungskräfte. Führungskompetenz und Führungswissen. – 5. Aufl. – Berlin: Springer Fachmedien, S. 675–724. – URL: https://doi.org/10.1007/978-3-662-55810-2_15.
- Hoffmann, J./Roock, S. (2018): Agile Unternehmen. Veränderungsprozesse gestalten, agile Prinzipien verankern, Selbstorganisation und neue Führungsstile etablieren. – Heidelberg: dpunkt.verlag.
- Hofmann, L. M. (1997): Erfolgsfaktor Persönlichkeit. Managementenerfolg durch Personalentwicklung. – München: Beck.
- Hohberg, I. (2015): Entwicklungen im System Schule und ihre Auswirkungen auf die Profession des Schulleiters. In: Thackery, E./Harris, M. (Hrsg.): Arbeitszufriedenheit und Beanspruchung von Grundschulleitungen. – Detroit: Springer, S. 5–75. – URL: https://doi.org/10.1007/978-3-658-08398-4_2.
- Hölterhoff u. a. 2011 = Hölterhoff, M./Edel, F./Münch, C./Jetzke, T. (2011): Das mittlere Management. Die unsichtbaren Leistungsträger. – Köln: Dr. Jürgen Meyer Stiftung.
- Holzer, W. (2015): Schnittstellen zwischen Qualitäts- und Prozessmanagement. In: Berglehner, F./Wilbers, K. (Hrsg.): Schulisches Prozessmanagement. Einführung, Praxisreflexion, Perspektiven. – Berlin: epubli GmbH, S. 200–225.
- Hopkins, D./Jackson, D. (2003): Building the capacity for leading and learning. In: Harris, A./Day, C./Hopkins, D./Hadfield, M./Hargreaves, A./Chapman, C. (eds.): Effective leadership for school improvement. – New York: RoutledgeFalmer, pp. 84–104.

- House, R. (1971): A path goal theory of leader effectiveness. In: *Administrative Science Quarterly*, Vol. 16, pp. 321–338. – URL: <https://doi.org/10.2307/2391905>.
- House, R. (1996): Path-goal theory of leadership: Lessons, legacy, and a reformulated theory. In: *Leadership Quarterly*, Vol. 3, pp. 323–352. – URL: [https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(96\)90024-7](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(96)90024-7).
- Hoxby, C. M. (2003): School choice and school productivity. Could school choice be a tide that lifts all boats? In: Thackery, E./Harris, M. (eds.): *The economics of school choice*. – Detroit: Springer, pp. 287–342. – URL: <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226355344.003.0009>.
- Huber, S. G. (2008): Schulleiter/-innen – multifunktionale Wunderwesen oder professionelle Teamarbeiter? In: *Schulverwaltung Spezial*, H. 3, S. 32–35. – URL: http://www.bildungsmanagement.net/pdf/PubsHuber/2_3/Huber-2007-SchulleiterInnen-MultifunktionaleWunderwesenOderProfessionelleTeamarbeiter.pdf. – Download vom 26.01.2021.
- Huber u. a. 2013 = Huber, S. G./Schneider, N./Gleibs, H./Schwander, M. (2013): *Leadership in der Lehrerbildung. Entwicklung von Kompetenzen für pädagogische Führung*. – Berlin: Stiftung der Deutschen Wirtschaft und Robert Bosch Stiftung.
- Huber u. a. 2015 = Huber, S. G./Schneider, N./Gleibs, H./Schwander, M. (2015): *Leadership in der Lehrerbildung*. – Stuttgart: Stiftung der Deutschen Wirtschaft und Robert Bosch Stiftung.
- Hummelsheim, S./Timmermann, D. (2010): Bildungsökonomie. In: Tippelt, R./Schmidt, B. (Hrsg.): *Handbuch Bildungsforschung*. – 3. Aufl. – Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaft, S. 93–134. – URL: https://doi.org/10.1007/978-3-531-92015-3_5.
- Hußmann u. a. 2017 = Hußmann, A./Wendt, H./Bos, W./Bremerich-Vos, A./Kasper, D./Valtin, R. (2017): *IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. – Münster: Waxmann.
- IHK Heilbronn-Franken (2020): *Mitarbeiterführung*. – URL: <https://ihk-weiterbildung.de/bildungsangebote/seminare-und-zertifikatslehrgaenge/mitarbeiterfuehrung/>. – Download vom 19.01.2021.
- Jablonka, P./Ulmer, P. (2018): Ausbilderqualifizierung im Spannungsfeld von Forschung, Politik und Praxis. Schlussfolgerungen aus der Evaluierung der AEVO-Aussetzung und -Wiedereinsetzung für den aktuellen Diskurs. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, Bd. 47, H. 6, S. 40–43.
- Jahn, R. W./Brünner, K./Schunk, F. (2016): „Neue“ Rollen des beruflichen Bildungspersonals und deren Wahrnehmung durch die pädagogischen Akteure. Eine interpretative Analyse dominanter Rollenbilder von Berufsschullehrern und Ausbildern. – Magdeburg: Fakultät für Humanwissenschaften: Institut I – Berufs- und Betriebspädagogik.
- Johnston, J. (1986): Gender differences in teachers' preferences for primary school leadership. In: *Educational Management & Administration*, Vol. 14, No. 3, pp. 219–226. – URL: <https://doi.org/10.1177%2F174114328601400308>.
- Judge u. a. 2002 = Judge, T./Bono, J./Ilies, R./Gerhardt, M. (2002): Personality and leadership. A qualitative and quantitative review. In: *Journal of Applied Psychology*, Vol. 87, pp. 765–780. – URL: <https://doi.org/10.1037/0021-9010.87.4.765>.
- Judge, T./Colbert, A./Ilies, R. (2004): Intelligence and leadership. A quantitative review and test of theoretical propositions. In: *Journal of Applied Psychology*, Vol. 89, pp. 542–552. – URL: <https://doi.org/10.1037/0021-9010.89.3.542>.
- Judge, T./Piccolo, R./Ilies, R. (2004): The forgotten ones? The validity of consideration and initiating structure in leadership research. In: *Journal of Applied Psychology*, Vol. 89, pp. 36–51. – URL: <https://doi.org/10.1037/0021-9010.89.1.36>.
- Kalman, M. (2012): Qualitätsmanagement und Einflussfaktoren: Möglichkeiten und Grenzen der Steuerung. In: Töpfer, A. (Hrsg.): *Qualität von Bildungsmaßnahmen. Einflussfaktoren und Qualitätsmanagement im Spiegel empirischer Befunde*. – Bielefeld: wbv, S. 133–164.
- Kane u. a. 2019 = Kane, G. C./Phillips, A. N./Copulsky, J./Andrus, G. (2019): How digital leadership is(n't) different. *MIT Sloan Management Review*, Vol. 60, no. 3, pp. 34–39.

- Karadağ u. a. 2015 = Karadağ, E./Bektaş, F./Çoğaltay, N./Yalçın, M. (2015): The effect of educational leadership on students' achievement. A meta-analysis study. In: *Asia Pacific Education Review*, Vol. 16, No. 1, pp. 79–93. – URL: <https://doi.org/10.1007/s12564-015-9357-x>.
- Kellner, T. H./Kirschnick, U. (2015): Schulleitung und Mitarbeitergespräch. Das Mitarbeitergespräch als wichtiges Führungsinstrument. In: *Schulverwaltung. Bayern*, Bd. 38, H. 10, S. 263–266.
- Klein, E. D. (2017): Schulleitungshandeln an staatlichen Schulen in Deutschland und den USA. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Bd. 20, H. 1, S. 61–87. – URL: <https://doi.org/10.1007/s11618-016-0695-1>.
- Klippert, H. (2007): *Eigenverantwortliches Arbeiten und Lernen. Bausteine für den Fachunterricht.* – 5. Aufl. – Weinheim: Beltz.
- KMK 2004 = Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder Bundesrepublik Deutschland (2004): *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften.* Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004. – Bonn.
- KMK 2014 = Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder Bundesrepublik Deutschland (2014): *Qualitätsentwicklung an beruflichen Schulen.* Veröffentlichung des Unterausschusses für Berufliche Bildung vom 30.01.2014. – Bonn.
- KMK 2019 = Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder Bundesrepublik Deutschland (2019a): *Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 2008 bis 2017.* – Berlin: Sekretariat der KMK.
- Knoblin, C./Götz, K. (2000): Persönlichkeitsentwicklung für weibliche Führungskräfte. In: *Pädagogische Rundschau*, Bd. 54, H. 6, S. 723–730.
- Koch, S./Schemmann, M. (Hrsg.) (2009): *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft: Grundlegende Texte und empirische Studien.* – Wiesbaden: VS. – URL: <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91496-1>.
- Koscheck, S. (2018): Pädagogische Professionalität in Teilsegmenten der Weiterbildung. In: Dobischat, R./Elias, A./Rosendahl, A. (Hrsg.): *Das Personal in der Weiterbildung.* – Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 161–183. – URL: https://doi.org/10.1007/978-3-658-17076-9_8.
- Kotter, J. (2001): What leaders really do. *Harvard Bus Rev* R0111F 79, pp. 85–98.
- Kremer, H.-H./Kundisch, H. (2017): Steuerung aus der Mitte. Relevanz und Methoden einer Rollenschärfung des mittleren Managements am Berufskolleg. In: *bwp@ (Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online)*, Bd. 31, S. 1–20.
- Krieger u. a. 2019 = Krieger, D./Berding, F./Jahncke, H./Rebmann, K. (2019): Berufswahlmotive von angehenden Wirtschaftspädagog(inn)en. Ein Update. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, Bd. 115, H. 2, S. 254–285. – URL: <https://doi.org/10.25162/zbw-2019-0011>.
- Kriesche, J. (2014): *Einführung neuer Führungsstrukturen an Schulen. Eine Studie zur Personalführung an Schulen.* – Göttingen: Cuvillier Verlag.
- Kühl, S. (2017): *Laterales Führen.* – Wiesbaden: Springer Fachmedien. – URL: <https://doi.org/10.1007/978-3-658-13429-7>.
- Kundisch, H. (2020): Zur Rolle von Führungskräften im Schulkontext. Entwicklungsarbeit einer Kollegialen Weiterbildung als Innovationsarena zur mehrperspektivischen Rollenschärfung, Bd. 68. – Detmold: Eusl.
- Kundisch, H./Kremer, H.-H. (2017): *Mittlere Leitungsebenen an Berufskollegs. Eine kollegiale Weiterbildung zur Rollenschärfung in Auseinandersetzung mit Handlungsfeldern der Bildungsgangarbeit.* – Paderborn: Universität Paderborn.
- Kunter, M./Trautwein, U. (2013): *Psychologie des Unterrichts.* – Paderborn: Schöningh, S. 97–99.
- Kuper, H. (2020): Zum Verhältnis von Schulaufsicht und Schulleitung. – In: Klein, E. D./Bremm, N. (Hrsg.): *Unterstützung – Kooperation – Kontrolle.* – Wiesbaden: Springer VS, S. 85–106. – URL: https://doi.org/10.1007/978-3-658-28177-9_5.
- Kuper, H./Thiel, F. (2018): Erziehungswissenschaftliche Institutionen- und Organisationsforschung. In: Tippelt, R./Schmidt-Hertha, B. (Hrsg.): *Handbuch Bildungsforschung.* – 4. Aufl. – Wiesbaden: Springer VS, S. 587–606. – URL: https://doi.org/10.1007/978-3-531-19981-8_24.

- Kussau, J./Brüsemeister, T. (2007): Educational Governance: Zur Analyse der Handlungskoordination im Mehrebenensystem der Schule. In: Altrichter, H./Brüsemeister, T./Wissinger, J. (Hrsg.): Educational Governance. – Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 15–54. – URL: https://doi.org/10.1007/978-3-531-90498-6_2.
- Laloux, F. (2015): Reinventing Organisations. Ein Leitfaden zur Gestaltung sinnstiftender Formen der Zusammenarbeit. – München: Vahlen. – URL: <https://doi.org/10.15358/9783800652860>.
- Landwehr, N. (2015): Prozesse im pädagogischen Qualitätsmanagement. In: Berglehner, F./Wilbers, K. (Hrsg.): Schulisches Prozessmanagement. Einführung, Praxisreflexion, Perspektiven. – Berlin: epubli GmbH, S. 226–248.
- Landwehr, N./Steiner, P. (2008): Q2E – Qualität durch Evaluation und Entwicklung. Konzepte, Verfahren und Instrumente zum Aufbau eines Qualitätsmanagements an Schulen. – 2. Aufl. – Bern: hep-Verlag.
- Lange, J. (2017): Leitung von Kindertageseinrichtungen. Eine Bestandsaufnahme von Führungskräften und Leitungsstrukturen in Deutschland. – Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Langford, P. H./Dougall, C. B./Parkes, L. P. (2017): Measuring leader behaviour: Evidence for a „big five“ model of leadership. In: Leadership & Organization Development Journal, Vol. 38, No. 1, pp. 126–144. – URL: <https://doi.org/10.1108/LODJ-05-2015-0103>.
- Latham, G. P./Locke, E. A. (2007): New developments in and directions for goal-setting research. In: European Psychologist, Vol. 12, No. 4, pp. 290–300. – URL: <https://doi.org/10.1027/1016-9040.12.4.290>.
- Lehmeier, H./Riedl-Steiner, Y./Uffelman, P. (2016): MEBS-Fortbildung. In: Wilbers, K. (Hrsg.): Mittlere Ebene an beruflichen Schulen der Landeshauptstadt München (MEBS). Abschlussbericht. – Nürnberg: unveröffentlicht, S. 41–49.
- Lehner, M. (2001): Pädagogik der Mitarbeiterführung. Differenzierte Bildung und subjektive Führungsstandards. – Baltmannsweiler: Schneider-Verlag.
- Leithwood, K./Jantzi, D./Steinbach, R. (1999): Do school councils matter? In: Educational policy, Vol. 13, No. 4, pp. 467–493. – URL: <https://doi.org/10.1177%2F0895904899013004001>.
- Leithwood, K./Sun, J. (2012): The nature and effects of transformational school leadership: A meta-analytic review of unpublished research. In: Educational Administration Quarterly, Vol. 48, pp. 387–423. – URL: <https://doi.org/10.1177/0013161X11436268>.
- Lenzen, D./Luhmann, N. (1997): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form. – Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Leuven, E./Oosterbeek, H./Ophem, H. (2004): Explaining international differences in male skill wage differentials by differences in demand and supply of skills. In: Economic Journal, Vol. 114, No. 495, pp. 466–486. – URL: <https://doi.org/10.1111/j.1468-0297.2004.00217.x>.
- Lewin, K./Lippitt, R./White, R. K. (1939): Patterns of aggressive behavior in experimentally created „social climates“. In: The Journal of Social Psychology, Vol. 10, pp. 269–299. – URL: <https://doi.org/10.1080/00224545.1939.9713366>.
- Liang, S./Chi, S. (2013): Transformational leadership and follower task performance: The role of susceptibility to positive emotions and follower positive emotions. In: Journal of Business and Psychology, Vol. 28, pp. 17–29. – URL: <https://doi.org/10.1007/s10869-012-9261-x>.
- Liebowitz, D. D./Porter, L. (2019): The effect of principal behaviors on student, teacher, and school outcomes: A systematic review and meta-analysis of the empirical literature. In: Review of Educational Research, Vol. 89, pp. 785–827. – URL: <https://doi.org/10.3102/0034654319866133>.
- Lindqvist, E./Vestman, R. (2011): The labor market returns to cognitive and non-cognitive ability: Evidence from the Swedish enlistment. In: American Economic Journal: Applied Economics, Vol. 3, No. 1, pp. 101–128. – URL: <https://doi.org/10.1257/app.3.1.101>.

- Lippmann, E./Pfister, A./Jörg, U. (Hrsg.) (2019): Handbuch angewandte Psychologie für Führungskräfte. Führungskompetenz und Führungswissen. – 5. Aufl. – Berlin: Springer. – URL: <https://doi.org/10.1007/978-3-662-55810-2>.
- Lochner, L. (2011): Nonproduction benefits of education: Crime, health, and good citizenship. In: Hanushek, E. A./Machin, S./Wößmann, L. (eds.) (2011): Handbook of the Economics of Education, Vol. 4. – Amsterdam: North Holland, pp. 183–282. – URL: <https://doi.org/10.1016/B978-0-444-53444-6.00002-X>.
- Locke, E. A./Latham, G. P. (2002): Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. In: American Psychologist, Vol. 57, No. 9, pp. 705–717. – URL: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.57.9.705>.
- Maier u. a. 2012 = Maier, U./Metz, K./Bohl, T./Kleinknecht, M./Schymala, M. (2012): Vergleichsarbeiten als Instrument der datenbasierten Schul- und Unterrichtsentwicklung in Gymnasien. In: Wacker, A./Maier, U./Wissinger, J. (Hrsg.): Schul- und Unterrichtsreform durch ergebnisorientierte Steuerung. Empirische Befunde und -forschungsmethodische Implikation. – Wiesbaden: VS, S. 197–224. – URL: https://doi.org/10.1007/978-3-531-94183-7_9.
- Martin u. a. 2010 = Martin, R./Epitropaki, O./Thomas, G./Topakas, A. (2010): A review of leader-member-exchange research: Future prospects and directions. In: International Review of Industrial and Organizational Psychology, Vol. 25, pp. 35–88. – URL: <https://doi.org/10.1002/9780470661628.ch2>.
- Mayntz, R./Scharpf, F. W. (1995): Steuerung und Selbstorganisation in staatsnahen Sektoren. In: Mayntz, R./Scharpf, F. W. (Hrsg.): Gesellschaftliche Selbstregulierung und politische Steuerung. – Frankfurt a. M.: Campus, S. 9–38.
- Meisel, K. (2008): Qualitätsmanagement und Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung. In: Klieme, E./Tippelt, R. (Hrsg.): Qualitätssicherung im Bildungssystem – eine Bilanz. 53. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. – Weinheim: Beltz, S. 108–121.

- Meisel, K./Sgodda, R. (2018): Weiterbildungsmanagement. In: Tippelt, R./Hipfel, A. von (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Bd. 2–6. – 6. überarb. u. erw. Aufl. – Wiesbaden: Springer VS, S. 1457–1472. – URL: https://doi.org/10.1007/978-3-531-19979-5_75.
- Melhuish u. a. 2015 = Melhuish, E./Ereky-Stevens, K./Petrogiannis, K./Ariescu, A./Penderi, E./Rentzou, K./Tawell, A./Broekhuisen, M./Slot, P./Leseman, P. (2015): A review of research on the effects of early childhood Education and Care (ECEC) upon child development. CARE project; Curriculum Quality Analysis and Impact Review of European Early Childhood Education and Care (ECEC). – URL: https://ecec-care.org/fileadmin/careproject/Publications/reports/CARE_WP4_D4__1_review_of_effects_of_ecec.pdf. – Download vom 26.01.2021.
- MET Project (2013): Ensuring fair and reliable measures of effective teaching. Culminating findings from the MET project's three-year study. – URL: https://www.metproject.org/downloads/MET_Ensuring_Fair_and_Reliable_Measures_Practitioner_Brief.pdf. – Download vom 08.02.2021.
- Meyer, J. W./Rowan, B. (1991): Institutional organizations: formal structure as myth and ceremony. In: Powell, W. W./DiMaggio, P. J. (Hrsg.): The New Institutionalism in Organizational Analysis. – London: The University of Chicago Press, pp. 41–62.
- Meyer, J. W./Scott, W. R. (1983): Organizational Environments. Ritual and Rationality. – Beverly Hills, CA: Sage.
- Mintzberg, H. (1983): Structure in fives. Designing effective organizations. – Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Möller, S. (2002): Marketing in der Weiterbildung. Eine empirische Studie an Volkshochschulen. – Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Mouton, J./Blake, R. (1964): The managerial grid. – Houston: Gulf Publishing.
- MSW (2019): Ministerium für Schule und Weiterbildung. Die Landesregierung Nordrhein-Westfalen. – URL: <https://www.land.nrw/de/media/image/ministerium-fur-schule-und-weiterbildung>. – Download vom 18.12.2020.

- Müller, K. (2007): Führungsaufgabe Solidarität. Werteorientierung und Persönlichkeitsentwicklung als Voraussetzungen wirksamer Führung. In: *Erwachsenenbildung*, Bd. 4, H. 2, S. 91–93.
- Müller, M. (2008): Das Konzept von Lehrer-Klassenteams in der Berufsschule. Ein Weg zu mehr Wirksamkeit und Entlastung im Schulalltag. In: *Die berufsbildende Schule*, Bd. 60, H. 9, S. 244–253.
- Müller, W. (2015): Assessment Center in Berufungsverfahren der Universität Bremen. In: Peus, C./Braun, S./Hentschel, T./Frey, D. (Hrsg.): *Personalauswahl in der Wissenschaft – Evidenzbasierte Methoden und Impulse für die Praxis*. – Heidelberg: Springer, S. 261–267. – URL: https://doi.org/10.1007/978-3-662-48112-7_19.
- Mummert Consulting (2005): *Das Lehrerarbeitszeitmodell in Hamburg. Bericht an die Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Bildung und Sport*. – Hamburg: unveröffentlicht.
- Murnane u. a. 2000 = Murnane, R. J./Willett, J. B./Duhalsborde, Y./Tyler, J. H. (2000): How important are the cognitive skills of teenagers in predicting subsequent earnings? In: *Journal of Policy Analysis and Management*, Vol. 19, No. 4, pp. 547–568.
- Murray, K. (2007): Review of „Coaching Leadership“. In: *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, Vol. 14, No. 1, pp. 126–129.
- MVHS 2020 = Münchner Volkshochschule (2020): *Führungskompetenz*. – URL: <https://www.mvhs.de/programm/weiterbildung-beruf/fuehrungskompetenz.7192>. – Download vom 19.01.2021.
- Nentwig-Gesemann, I./Nicolai, K./Köhler, L. (2016): *KiTa-Leitung als Schlüsselposition. Erfahrungen und Orientierungen von Leitungskräften in Kindertageseinrichtungen*. – Gütersloh.
- Nerdinger, F. (2019): Führung von Mitarbeitern. In: Nerdinger, F./Blickle, G./Schaaper, N. (Hrsg.): *Arbeits- und Organisationspsychologie*. – Berlin: Springer, S. 95–118. – URL: https://doi.org/10.1007/978-3-662-56666-4_7.
- Neuberger, O. (2015): *Das Mitarbeitergespräch*. – Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Ng, T. (2017): Transformational leadership and performance outcomes: Analyses of multiple mediation pathways. In: *The Leadership Quarterly*, Vol. 28, pp. 385–417. – URL: <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2016.11.008>.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2018): *Empfehlungen zur Entwicklung arbeitszeitrechtlicher Normen für Lehrerinnen und Lehrer sowie Schulleitungen an niedersächsischen Schulen*. – Hannover.
- Nittel, D./Schütz, J./Tippelt, R. (2014): *Pädagogische Arbeit im System des lebenslangen Lernens*. – Weinheim: Beltz.
- Nittel, D./Tippelt, R. (2019): *Pädagogische Organisationen im System des lebenslangen Lernens*. – Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Noorden, R. van (2018): Some hard numbers on science’s leadership problems. A Nature survey of 3,200 scientists reveals the tensions bubbling in research groups around the world. – URL: <https://doi.org/10.1038/d41586-018-05143-8>.
- Normore, A. H./Issa Lahera, A. (2019): The evolution of educational leadership preparation programmes. In: *Journal of Educational Administration and History*, Vol. 51, pp. 27–42. – URL: <https://doi.org/10.1080/00220620.2018.1513914>.
- Northouse, P. (2013): *Leadership. Theory and Practice*. – 6. ed. – London: Sage.
- Nuissl, E. (1998): *Leitung von Weiterbildungseinrichtungen*. – Frankfurt a. M.: DIE.
- OECD (2010): *Public Administration after „New Public Management“*. – Paris: OECD Publishing.
- OECD (2018): *Bildung auf einen Blick*. – Brüssel.
- OECD (2019): *Society at a Glance 2019: OECD Social Indicators*. – Paris: OECD Publishing.

- OECD (2020): Bildung auf einen Blick 2020: OECD-Indikatoren. – Brüssel.
- Oppermann, Th. (1982): Die staatliche Hochschulaufsicht. In: Flämig, Ch./Grelert, V./Kimminich, O./Meusel, E. J./Rupp, H. H./Scheven, D./Schuster, H. J./Stenbock-Fermor, F. (Hrsg.): Handbuch des Wissenschaftsrechts. – Heidelberg: Springer Verlag, S. 379–398. – URL: https://doi.org/10.1007/978-3-642-96659-0_16.
- Ordóñez u. a. 2009 = Ordóñez, L. D./Schweitzer, M. E./Galinsky, A. D./Bazerman, M. H. (2009): Goals gone wild. The systematic side effects of overprescribing goal setting (Working Papers/Harvard Business School, Division of Research). – Cambridge: Harvard Business School. – URL: <https://doi.org/10.2139/ssrn.1332071>.
- Oreopoulos, P./Salvanes, K. G. (2011): Priceless: The nonpecuniary benefits of schooling. In: *Journal of Economic Perspectives*, Vol. 25, No. 1, pp. 159–184. – URL: <https://doi.org/10.1257/jep.25.1.159>.
- Osborne-Lampkin, L. T./Sidler Folsom, J./Herrington, C. D. (2015): A systematic review of the relationships between principal characteristics and student achievement. – Washington, US.: Department of Education/Institute of Education Sciences/National Center for Education Evaluation and Regional Assistance/Regional Educational Laboratory Southeast. – URL: <http://ies.ed.gov/ncee/edlabs>. – Download vom 21.12.2020.
- Oser, F./Spychinger, M. (2005): Lernen ist schmerzhaft. Zur Theorie des negativen Wissens und zur Praxis der Fehlerkultur. – Weinheim: Beltz.
- Pearce, C. L./Conger, J. A. (2010): Shared leadership. Reframing the hows and whys of leadership. – Thousand Oaks, CA: Sage.
- Peters, H. (1965): Öffentliche und staatliche Aufgaben. In: Diez, R./Hübner, H.: *Festschrift für Hans Carl Nipperdey*, Bd. 2. – München: C. H. Beck'sche Verlagsbuchhandlung, S. 877–895.
- Peus u. a. 2015 = Peus, C./Welpel, I./Weisweiler, S./Frey, D. (2015): Führung an Hochschulen. In: Felfe, J. (Hrsg.): *Trends der psychologischen Führungsforschung* – Göttingen: Hogrefe, S. 527–539.

- Pfläging, N. (2018): Organisation für Komplexität. Wie Arbeit wieder lebendig wird – und Höchstleistung entsteht. – 4. Aufl. – München: Redline.
- Pfläging, N. (2020): Die 12 neuen Gesetze der Führung. Der Kodex: Warum Management verzichtbar ist. – 2. Aufl. – Frankfurt a. M.: Campus.
- Pietsch, M./Leist, S. (2019): The effects of competition in local schooling markets on leadership for learning. In: *Zeitschrift für Bildungsforschung*, Bd. 9, H. 1, S. 109–134. – URL: <https://doi.org/10.1007/s35834-018-0224-9>.
- Pietsch, M./Tulowitzki, P. (2017): Disentangling school leadership and its ties to instructional practices. An empirical comparison of various leadership styles. In: *School Effectiveness and School Improvement*, Vol. 28, No. 4, pp. 629–649. – URL: <https://doi.org/10.1080/09243453.2017.1363787>.
- Piopiunik u. a. 2020 = Piopiunik, M./Schwerdt, G./Simon, L./Wößmann, L. (2020): Skills, signals, and employability: An experimental investigation. In: *European Economic Review*, Vol. 123. – URL: <https://doi.org/10.1016/j.eurocorev.2020.103374>.
- Poppelreuter, S. (2020): Agile Führung. Ein Konzept auch für Hochschulen? In: *Forschung & Lehre*, Bd. 27, H. 1, S. 54–55.
- Preedy, M./Bennett, N./Wise, C. (2012): Educational Leadership. Context, Strategy and Collaboration. – Los Angeles: Sage. – URL: <https://doi.org/10.4135/9781473915244>.
- Püttmann, V. (2013): Führung in Hochschulen aus der Perspektive von Hochschulleitungen. – Gütersloh: Centrum für Hochschulentwicklung, Arbeitspapier Nr. 173.
- Rauschenbach, T./Schilling, M. (2013): Ökonomische, rechtliche und fachpolitische Rahmenbedingungen der Kindertagesbetreuung. In: Fried, L./Roux, S. (Hrsg.): *Handbuch Pädagogik der frühen Kindheit*. – 3. Aufl. – Berlin: Cornelsen, S. 44–55.

- Reich-Claassen, J./Hippel, A. von (2018): Programm- und Angebotsplanung in der Erwachsenenbildung. In: Tippelt, R./Hippel, A. von (Hrsg.): *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. – 6. Aufl. – Wiesbaden: Springer VS, S. 1403–1424. – URL: https://doi.org/10.1007/978-3-531-19979-5_72.
- Reich-Claassen, J./Tippelt, R. (2010): Chancen und Risiken des Zielgruppenmarketings in der Weiterbildung. Das Beispiel der Milieuforschung. *MAGAZIN erwachsenenbildung.at*. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, Ausgabe 10. – Wien.
- Reichert, E./Huntemann, H./Lux, T. (2020): *Volkshochschul-Statistik 2018, DIE*. – 2. überarb. Aufl. – Bielefeld: wbv.
- Resa u. a. 2018 = Resa, E./Groeneveld, I./Turani, D./Anders, Y. (2018): The role of professional exchange in improving language-related process quality in daycare centres. In: *Research Papers in Education*, Vol. 33, No. 4, pp. 414–433. – URL: <https://doi.org/10.1080/02671522.2017.1353671>.
- Reupold, A. (2009): *Learning Network Management: An analysis of the Network Manager's Learning Experiences in Germany's Regions*. Dissertation. – LMU München: Fakultät für Psychologie und Pädagogik.
- Reyes u. a. 2019 = Reyes, D. L./Dinh, J./Lacerenza, C. N./Marlow, S. L./Joseph, D. L./Salas, E. (2019): The state of higher education leadership development program evaluation: A meta-analysis, critical review, and recommendations. In: *The Leadership Quarterly*, Vol. 30, No. 5. – URL: <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2019.101311>.
- Reynolds u. a. 2014 = Reynolds, D./Sammons, P./Fraine, B. de/Damme, J. van/Townsend, T./Teddle, C./Stringfield, S. (2014): Educational effectiveness research (EER): a state-of-the-art review. In: *School Effectiveness and School Improvement*, Vol. 25, No. 2, pp.197–230. – URL: <https://doi.org/10.1080/09243453.2014.885450>.
- Riedel u. a. 2010 = Riedel, A./Schneider, K./Schuchart, C./Weishaupt, H. (2010): School choice in German primary schools. How binding are school districts? In: *Journal for educational research online*, Vol. 2, No. 1, pp. 94–120. – URL: https://www.pedocs.de/volltexte/2011/4569/pdf/JERO_2010_1_Riedel_et_al_School_Choice_in_German_S94_D_A.pdf. – Download vom 26.01.2021.
- Ringelhan u. a. 2013 = Ringelhan, S./Wollersheim, J./Welpke, I./Fiedler, M./Spörrle, M. (2013): Work motivation and job satisfaction as antecedents of research performance: Investigation of different mediation models. In: Dilger, A./Dyckhoff, H./Fandel, G. (Hrsg.): *Journal of Business Economics, Special Issue*, Vol. 3, pp. 7–38. – URL: https://doi.org/10.1007/978-3-658-03348-4_2.
- Robak, S. (2015): *Weiterbildungsmanagement*. In: Dinkelaker, J./Hippel, A. von (Hrsg.): *Erwachsenenbildung in Grundbegriffen*. – Stuttgart: Kohlhammer, S. 124–131.
- Robbins, S. (2013): Educational leadership programmes in the UK: Who cares about the school leader? In: *Management in Education*, Vol. 27, pp. 50–55. – URL: <https://doi.org/10.1177/0892020613476730>.
- Robinson, V. M./Lloyd, C. A./Rowe, K. J. (2008): The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. In: *Educational administration quarterly*, Vol. 44, No. 5, pp. 635–674. – URL: <https://doi.org/10.1177%2F0013161X08321509>.
- Roessler, I. (2019): *CHECK – Universitätsleitung in Deutschland*. – Gütersloh: CHE. – URL: https://www.che.de/download/check_universitaetsleitung_in_deutschland-pdf/?wpdmdl=10022&ind=5d1a07b61cebc. – Download vom 08.02.2021.
- Rolff, H. G. (2012): Schule als soziale Organisation. Zur Duplexstruktur schulpädagogischen Handelns. In: Thackery, E./Harris, M. (Hrsg.): *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie*, S. 1001–1016. – URL: https://doi.org/10.1007/978-3-531-18944-4_58.
- Rosenstiel, L. von (2009): *Grundlagen der Führung*. In: Rosenstiel, L. von/Domsch, M. von/Regnet, E. (Hrsg.): *Führung von Mitarbeitern. Handbuch für erfolgreiches Personalmanagement*. – 6. Aufl. – Stuttgart: Kohlhammer, S. 3–27.
- Rosenstiel, L. von (2014): *Grundlagen der Führung*. In: Rosenstiel, L. von/Regnet, E./Domsch, M. (Hrsg.): *Führung von Mitarbeitern*. – Stuttgart: Schäffer-Poeschel, S. 3–50.

- Rosenstiel, L. von (2018): Weiterbildung von Führungskräften. In: Tippelt/Hippel, A. von (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. – 6. Aufl. – Wiesbaden: Springer VS, S. 1345–1361. – URL: https://doi.org/10.1007/978-3-531-19979-5_67.
- Rosenstiel, L. von/Kaschube, J. (2014): Führung. In: Schuler, H./Kanning U. P. (Hrsg.): Lehrbuch der Personalpsychologie. – Göttingen: Hogrefe, S. 677–724.
- Rosenstiel, L. von/Regnet, E./Domsch, M. E. (Hrsg.) (2014): Führung von Mitarbeitern. Handbuch für erfolgreiches Personalmanagement. – 7. Aufl. – Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Roßbach, H.-G./Anders, Y./Tietze, W. (Hrsg.) (2016): Wissenschaftliche Evaluation des Bundesprogramms „Schwerpunkt-Kitas: Sprache & Integration“. – Bamberg und Berlin. – URL: https://sprach-kitas.fruehe-chancen.de/fileadmin/Bilder/Archiv/SPK/ReKo_Bericht_interaktiv_final.pdf. – Download vom 21.01.2021.
- RWTH Aachen (2020): Handlungsfelder der Personalentwicklung. – URL: <https://www.rwth-aachen.de/go/id/csfc>. – Download vom 19.01.2021.
- Ryan, R./Deci, E. (2000): Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. In: *American Psychologist*, Vol. 55, pp. 68–78. – URL: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>.
- Sack, N. (2019): Wissenschaftsleadership. Die Zukunft der Führung von Hochschulen und außeruniversitären Forschungseinrichtungen. – Wiesbaden: Springer.
- Sälzer u. a. 2016 = Sälzer, C./Prenzel, M./Schiepe-Tiska, A./Hammann, M. (2016): Schulische Rahmenbedingungen der Kompetenzentwicklung. In: Reiss, K./Sälzer, C./Schiepe-Tiska, A./Klieme, E./Köller, M. (Hrsg.): PISA 2015. Eine Studie zwischen Kontinuität und Innovation. – Münster: Waxmann, S. 177–218.

- Sauer-Schiffer, U. (2003): Frauen in Leitungspositionen der Weiterbildung. In: Gieseke, W. (Hrsg.): Institutionelle Innensichten der Weiterbildung. – Bielefeld: Bertelsmann, S. 139–158.
- Scharffenberg, D. (2016): Mittlere Ebene an beruflichen Schulen der Landeshauptstadt München. Überlegungen zur Rekrutierung und Berufung der mittleren Ebene an beruflichen Schulen. In: Wilbers, K. (Hrsg.): Mittlere Ebene an beruflichen Schulen der Landeshauptstadt München (MEBS). Abschlussbericht. – Nürnberg: unveröffentlicht, S. 37–40.
- Schedler, K. (2007): Public Management und Public Governance. In: Benz, A./Lütz, S./Schimank, U./Simonis, G. (Hrsg.) (2007): Handbuch Governance. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendungsfelder. – Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 253–268. – URL: https://doi.org/10.1007/978-3-531-90407-8_19.
- Schedler, K./Proeller, I. (2011): New Public Management. – 5. Aufl. – Stuttgart: UTB.
- Schein, E. H. (1985): Organizational culture and leadership. – San Francisco: Jossey-Bass.
- Schemmann, M. (2016): Institutionentheoretische Grundlagen der Organisationspädagogik. In: Göhlich, M./Schröer, A./Weber, S. M. (Hrsg.): Handbuch Organisationspädagogik. – Wiesbaden: Springer. – URL: https://doi.org/10.1007/978-3-658-07746-4_19-1.
- Schimank, U. (2007): Neoinstitutionalismus. In: Benz, A./Lütz, S./Schimank, U./Simonis, G. (Hrsg.): Handbuch Governance – Theoretische Grundlagen und empirische Anwendungsfelder. – Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 161–175. – URL: https://doi.org/10.1007/978-3-531-90407-8_12.
- Schimank, U. (2010): Handeln und Strukturen: Einführung in die akteurtheoretische Soziologie. – 4. völlig überarb. Aufl. – Weinheim: Juventa.

- Schmid, J. (2007): Gösta Esping-Andersen, *The Three Worlds of Welfare Capitalism*, Cambridge 1990. In: Kailitz, S. (Hrsg.): *Schlüsselwerke der Politikwissenschaft*. – VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 116–120. – URL: https://doi.org/10.1007/978-3-531-90400-9_32.
- Schmidbauer, W. (2004): *Persönlichkeit und Menschenführung. Vom Umgang mit sich und anderen*. – München: Dt. Taschenbuch-Verlag.
- Schmidt-Hertha, B. (2011): *Qualitätsentwicklung und Zertifizierung: Ein neues professionelles Feld?* In: Helsper, W./Tippelt, R. (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik*. – Weinheim: Beltz, S. 153–166.
- Schmidt-Huber, M./Tippelt, R. (2014): *Auf der Suche nach den Wurzeln guter Führung. Born to be a leader?* – München: Herzog-Stiftung.
- Schober u. a. 2012 = Schober, B./Klug, J./Finsterwald, M./Wagner, P./Spiel, C. (2012): *Ergebnisorientierte Qualitätsentwicklung von Schule: Spezifische Kompetenzen von Lehrkräften, Schulleiterinnen und Schulleitern*. In: Herzog-Punzenberger, B. (Hrsg.): *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Bd. 2*. – Salzburg: bife, S. 111–142.
- Schrader, J. (2011): *Struktur und Wandel der Weiterbildung*. – Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Schrader, J./Rossmann, E. D. (2019): *100 Jahre Volkshochschulen. Geschichten des Alltags*. – Leipzig: Julius Klinkhardt Verlag.
- Schratz u. a. 2015 = Schratz, M./Wiesner, C./Kernethofer, D./George, A. C./Rauscher, E./Krenn, S./Huber, S. G. (2015): *Schulleitung im Wandel: Anforderungen an eine ergebnisorientierte Führungskultur*. In: Bruneforth, M./Eder, F./Krainner, K./Schreiner, C./Seel, A./Spiel, C. (Hrsg.): *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015, Bd. 2*. – Salzburg: bife, S. 221–262.
- Schumann, K. (2017): *Eigenverantwortung – der Schlüssel zum Erfolg*. In: *Journal für Schulentwicklung*, Bd. 21, H. 1, S. 56–57.

- Schwaber, K./Sutherland, J. (2017): *Der Scrum Guide. Der gültige Leitfaden für Scrum: Die Spielregeln* (deutsche Ausgabe). – URL: <https://www.scrumguides.org/docs/scrumguide/v1/scrum-guide-de.pdf> – Download vom 22.01.2021.
- Schwanenberg, J./Klein, E.-D./Walpuski, M. (2018): *Wie erfolgreich fühlen sich Schulleitungen und welche Unterstützungsbedürfnisse haben sie? Ergebnisse aus dem Projekt Schulleitungsmonitor*. In: *SHIP Working Paper Reihe No. 3*.
- Schwarz Müller, T./Brosi, P./Welppe, I. M. (2018): *Sparking anger and anxiety: Why intense leader anger displays trigger both more deviance and higher work effort in followers*. In: *Journal of Business and Psychology*, Vol. 33, pp. 761–777. – URL: <https://doi.org/10.1007/s10869-017-9523-8>.
- SenBJW 2018 = Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (2018): *Verwaltungsvorschriften über die einheitliche Gestaltung und Zuordnung von Aufgabenbereichen an öffentlichen Schulen des Landes Berlin (VV Zuordnung)*. – URL: <https://www.berlin.de/sen/bildung/schule/rechtsvorschriften>. – Download vom 28.01.2021.
- Senge, K. (2011): *Das Neue am Neo-Institutionalismus: Der Neo-Institutionalismus im Kontext der Organisationswissenschaft*. – Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. – URL: <https://doi.org/10.1007/978-3-531-93008-4>.
- Shatzer u. a. 2014 = Shatzer, R. H./Caldarella, P./Hallam, P. R./Brown, B. L. (2014): *Comparing the effects of instructional and transformational leadership on student achievement: Implications for practice*. In: *Educational Management Administration & Leadership*, Vol. 42, pp. 445–459. – URL: <https://doi.org/10.1177/1741143213502192>.
- Siraj-Blatchford, I./Hallet, E. (2014): *Effective and Caring Leadership in the Early Years*. – London: Routledge. – URL: <https://doi.org/10.4135/9781473957848>.
- Siraj-Blatchford, I./Manni, L. (2006): *Effective Leadership in the Early Years Sector. The ELEYS Study*. – London: Institute of Education, University of London.

- Smidt, W./Schmidt, T. (2012): Die Umsetzung frühpädagogischer Bildungspläne: eine Übersicht über empirische Studien. In: Zeitschrift für Sozialpädagogik, Bd. 10, H. 3, S. 244–256.
- Spillane, J. P./Diamond, J. B. (2007): A Distributed Perspective On and In Practice. In: Spillane, J. P./Diamond, J. B. (Hrsg.): Distributed leadership in practice. – New York: Teachers College Columbia University, pp. 146–166.
- Stanat u. a. 2016 = Stanat, P./Böhme, K./Schipolowski, S./Haag, N. (Hrsg.) (2016): IQB-Bildungstrend 2015. Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich. – Münster: Waxmann.
- Stanat u. a. 2019 = Stanat, P./Schipolowski, S./Mahler, N./Weirich, S./Henschel, S. (Hrsg.): (2019): IQB-Bildungstrend 2018. – Münster: Waxmann.
- Stadt Nürnberg (2020): Profil der Mittleren Ebene (MEBS) an den beruflichen Schulen der Stadt Nürnberg. Beschluss der am Modellversuch MEBS teilnehmenden Schulen vom 20.02.2020. – Nürnberg.
- Statistisches Bundesamt (2020): Bildung-Forschung-Kultur. – URL: <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Schulen/Tabellen/allgemeinbildende-beruflicheschulen-schularten.html>. – Download vom 18.12.2020.
- Steger Vogt, E. (2012): Personalentwicklung – Führungsaufgabe von Schulleitungen. Eine explorative Studie zu Gestaltungspraxis, Akzeptanz und förderlichen Bedingungen der Personalentwicklung im Bildungsbereich. – Dissertation.
- StEG-Konsortium (2019): Ganztagschule 2017/2018. Deskriptive Befunde einer bundesweiten Befragung. – Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG). – Berlin: BMBF.
- Steingruber, D. (2014): Der Fachvorstand als „Learning Facilitator“: Konzeptualisierung eines Führungssituationstyps, Bestandesaufnahme an Gymnasien und Handlungsempfehlungen. Dissertation der Universität St. Gallen.
- Stiftung Bildungspakt Bayern (Hrsg.) (2011): Neue Wege der Führung an bayrischen Schulen. Dokumentation des Modellversuchs Modus F. – München.
- Stiftung Bildungspakt Bayern (Hrsg.) (2012): Berufliche Schule in Eigenverantwortung. Dokumentation Schulversuch Profil 21. – München.
- Stiftung Bildungspakt Bayern (Hrsg.) (2019): Schulversuch „Führung kooperativ – erweiterte Schulleitung an Förderschulen“. Ausschreibung. – München.
- Stitz, G. (2017): Multiplikatorische Fortbildungen mit E-Learning-Unterstützung. – Berlin: epubli GmbH.
- Stogdill, R. M. (1948): Personal factors associated with leadership: A survey of the literature. In: Journal of Psychology, Vol. 25, pp. 35–71. – URL: <https://doi.org/10.1080/00223980.1948.9917362>.
- Stogdill, R. M. (1974): Handbook of leadership: A survey of theory and research. – New York, US: Free Press.
- Stöwe, C./Keromosemito, L. (2013): Führen ohne Hierarchie – Laterale Führung. Wie Sie ohne Vorgesetztenfunktion Teams motivieren, kritische Gespräche führen, Konflikte lösen. – 2. Aufl. – Wiesbaden: Springer Fachmedien. – URL: <https://doi.org/10.1007/978-3-8349-3976-0>.
- Stratenwerth, W. (Hrsg.) (1991a): Auftragsorientiertes Lernen im Handwerk. – Bd. 1: Methodenkonzept. – Bad Laasphe in Westfalen: Carl.
- Stratenwerth, W. (Hrsg.) (1991b): Auftragsorientiertes Lernen im Handwerk. – Bd. 2: Basismaterialien. – Bad Laasphe in Westfalen: Carl.
- Strehmel u. a. 2016 = Strehmel, P./Viernickel, S./Fuchs-Rechlin, K./Preissing, C./Bensel, J./Haug-Schnabel, G. (2016): Qualität für alle. Wissenschaftlich begründete Standards für die Kindertagesbetreuung. – 3. korr. Aufl. – Freiburg: Herder, S. 131–252.
- Strehmel, P. (2016): Leitungsfunktion in Kindertageseinrichtungen: Aufgabenprofile, notwendige Qualifikationen und Zeitkontingente. In: Strehmel, P./Viernickel, S./Fuchs-Rechlin, K./Preissing, C./Bensel, J./Haug-Schnabel, G.: Qualität für alle. Wissenschaftlich begründete Standards für die Kindertagesbetreuung. – 3. korr. Aufl. – Freiburg: Herder.

- Strehmel, P./Ulber, D. (2014): Leitung von Kindertageseinrichtungen. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WIFF-Expertisen, Bd. 39. – München.
- Strobel, C. (2010): Neo-Institutionalistische Perspektiven in der Bildungsberatung. Eine empirische Studie am Beispiel der Bildungs- und Weiterbildungsberatungsstelle in München. – München: utz.
- Strutz, S./Nevermann, K. (1985): Schulleitung – historisch gesehen. In: Schulleiter-Handbuch, Bd. 34. – Braunschweig: Westermann, S. 56.
- Sturm u. a. 2011 = Sturm, M./Reiher, S./Heinitz, K./Soellner, R. (2011): Transformationale, transaktionale und passiv-vermeidende Führung. Eine meta-analytische Untersuchung ihres Zusammenhangs mit Führungserfolg. In: Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie, Bd. 55, S. 88–104. – URL: <https://doi.org/10.1026/0932-4089/a000049>.
- Sundstrom u. a. 2020 = Sundstrom, E./McIntyre, M./Halfhill, T./Richards, H. (2000): Work groups: From the Hawthorne studies to work teams of the 1990s and beyond. Group Dynamics. In: Theory, Research, and Practice, Vol. 4, No. 1, pp. 44–67. – URL: <https://doi.org/10.1037/1089-2699.4.1.44>.
- Sylva u. a. 2012 = Sylva, K./Chan, L./Good J./Sammons, P. (2012): Children's Centre Leadership and Management Rating Scale: CCLMRS. – Oxford: Department of Education.
- Talan, T. (2010): Distributed leadership: Something new or something borrowed? In: Exchange: The Early Childhood Leaders' Magazine Since 1978. Vol. 32, No. 3, pp. 8–12.
- Talan, T. N./Bloom, P. J. (2011): Program administration scale: Measuring early childhood leadership and management. Revised edition. – New York, NY: Teachers College Press.
- Teerling u. a. 2020 = Teerling, A./Zitzmann, S./Iglar, J./Schlitter, T./Ohle-Peters, A./McElvany, N./Köller, O. (2020): Kommunikative Rahmenbedingungen beim Change Management in der Schule. In: Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie A&O, Bd. 52, H. 4, S. 567–601. – URL: <https://doi.org/10.1026/0932-4089/a000326>.
- Tenorth, H.-E. (2019): „Bildung“ – Reflexionen, Systeme, Welten. In: Köller, O./Hasselhorn, M./Hesse, F. W./Maaz, K./Schrader, J./Solga, H./Spieß, C. K./Zimmer, K. (Hrsg.): Das Bildungswesen in Deutschland. – Stuttgart: utb, S. 49–84.
- The Chronicle of Higher Education (2020). – URL: <https://www.chronicle.com/newsletter/weekly-briefing/2020-07-18>. – Download vom 19.01.2021.
- Thimet, S. (2015): Die Umsetzung von OES – ein Praxisbeispiel für die Prozesssteuerung durch die Bildungsverwaltung. In: Berglehner, F./Wilbers, K. (Hrsg.): Schulisches Prozessmanagement. Einführung, Praxisreflexion, Perspektiven. – Berlin: epubli GmbH, S. 249–263.
- Thom, N./Ritz, A. (2008): Public Management. Innovative Konzepte zur Führung im öffentlichen Sektor. – 4. Aufl. – Wiesbaden: Gabler Verlag.
- Tietze, W./Viernickel, S. (Hrsg.) (2016): Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Ein Nationaler Kriterienkatalog. – Vollst. überarb. u. aktual. Aufl. – Weimar, Berlin: Verlag das Netz.
- Tietze, W./Viernickel, S. (Hrsg.) (2017): Pädagogische Qualität entwickeln. Praktische Anleitung und Methodenbausteine für die Arbeit mit dem Nationalen Kriterienkatalog. – Vollst. überarb. u. aktual. Aufl. – Weimar, Berlin: Verlag das Netz.
- Tippelt u. a. 2009 = Tippelt, R./Reupold, A./Strobel, C./Kuwan, H. (2009) (Hrsg.): Lernende Regionen – Netzwerke gestalten. – Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Tippelt, R. (2000): Stichwort: Wandel pädagogischer Institutionen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, S. 7–20. – URL: <https://doi.org/10.1007/s11618-000-0002-y>.
- Tippelt, R./Eckert, T./Barz, H. (1996): Markt und integrative Weiterbildung. Zur Differenzierung von Weiterbildungsanbietern und Weiterbildungsinteressen. – Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tulowitzki, P. (2015): The development of educational leadership and teaching professions in Germany. In: Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies, Vol. 11, pp. 45–55. – URL: <https://doi.org/10.7358/ecps-2015-011-tulo>.

- Tulowitzki, P./Hinzen, I./Roller, M. (2019): Die Qualifizierung von Schulleiter*innen in Deutschland. Ein bundesweiter Überblick. In: DDS – Die Deutsche Schule, Bd. 111, H. 2, S. 149–169.
- Tulowitzki, P./Pietsch, M. (2020): Lernzentriertes Leitungshandeln an Schulen – Leadership for Learning. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, H. 23, S. 873–902. – URL: <https://doi.org/10.1007/s11618-020-00964-8>.
- Tutschner, H. (2013): Fortbildungsordnungen und wie sie entstehen. – Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Ulferts, H./Wolf, K. M./Anders, Y. (2019): Impact of Process Quality in Early Childhood Education and Care on Academic Outcomes: Longitudinal Meta-Analysis. In: Child development, Vol. 90, No. 5, pp. 1474–1489. – URL: <https://doi.org/10.1111/cdev.13296>.
- Ulmer, P. (2019): Die Novellierung der Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO) von 2009. Ein Paradigma für Qualitätsentwicklung in der beruflichen Bildung? – Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Ulmer, P./Jablonka, P. (2008): Die Aussetzung der Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO) und ihre Auswirkungen. Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung. – Bielefeld: Bertelsmann.
- Unger, C. (2015): Wettbewerb zwischen Schulen. In: Wettbewerbssteuerung im Primarschulbereich. – Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 7–31. – URL: https://doi.org/10.1007/978-3-658-07440-1_2.
- Universität Mainz (2020): Die neue Führungskultur an der JGU. – URL: <https://www.personalentwicklung.uni-mainz.de/jgu-leadership/>. – Download vom 19.01.2021.
- Universität Münster (2020): Hochschul- und Wissenschaftsmanagement. – URL: <https://weiterbildung.uni-muenster.de/masterstudiengaenge/hochschul-und-wissenschaftsmanagement/>. – Download vom 19.01.2021.
- University of Melbourne (2020): Postgraduate award programs. – URL: <https://melbourne-cshe.unimelb.edu.au/lh-martin-institute/study/all-courses>. – Download vom 19.01.2021.
- vbw 2010 = vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. (Hrsg.) (2010): Bildungsautonomie: Zwischen Regulierung und Eigenverantwortung. Jahresgutachten 2010. – Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- vbw 2013 = vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. (Hrsg.) (2013): Qualitätssicherung an Hochschulen: von der Akkreditierung zur Auditierung. Jahresgutachten 2013. – Münster: Waxmann.
- vbw 2018 = vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. (Hrsg.) (2018): Digitale Souveränität und Bildung. – Münster: Waxmann.
- vbw 2020 = vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. (Hrsg.) (2020): Bildung zu demokratischer Kompetenz. – Münster: Waxmann.
- Vergauwe u. a. 2018 = Vergauwe, J./Wille, B./Hofmans, J./Kaiser, R./De Fruyt, F. (2018): The double-edged sword of leader charisma: Understanding the curvilinear relationship between charismatic personality and leader effectiveness. In: Journal of Personality and Social Psychology, Vol. 114, pp. 110–130. – URL: <https://doi.org/10.1037/pspp0000147>.
- Visser u. a. 2013 = Visser, V./Knippenberg, D. van/Kleef, G./Wisse, B. (2013): How leader displays of happiness and sadness influence follower performance: Emotional contagion and creative versus analytical performance. In: The Leadership Quarterly, Vol. 24, pp. 172–188. – URL: <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2012.09.003>.
- Vogel, G. (2017): Swiss university dissolves astronomy institute after misconduct allegations. In: Science, Oct. 25, 2017. – American Association for the Advancement of Science (AAAS). – URL: <https://doi.org/10.1126/science.aar3257>.
- Volmer, J. (2012): Catching leaders' mood: Contagion effects in teams. In: Administrative Sciences, Vol. 2, pp. 203–220. – URL: <https://doi.org/10.3390/admsci2030203>.

- Wagner, C./Rückmann, J. (2017): Qualitätsmanagement in der beruflichen Bildung in Deutschland: ein aktueller Überblick mit dem Schwerpunkt der schulinternen Evaluation. In: Schlögl, P./Stock, M./Moser, D./Schmid, K./Gramlinger, F. (Hrsg.): Berufsbildung, eine Renaissance? Motor für Innovation, Beschäftigung, Teilhabe, Aufstieg, Wohlstand. – Bielefeld: Bertelsmann, S. 253–264.
- Wagner-Herrbach, C. (2019): Qualitätsmanagement und Evaluation in Schulen – Anforderungen an die Lehrprofessionalität. In: Stricker, T. (Hrsg.): Zehn Jahre Fremdevaluation in Baden-Württemberg. Zwischenbilanz und Perspektiven auf Qualitätsmanagement, Evaluation und Schulentwicklung. – Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 15–29. – URL: https://doi.org/10.1007/978-3-658-25778-1_2.
- Wagner-Herrbach, C./Skenderski, Y. (2020): Pädagogisches Führen – Anforderungen an die Professionalität von Schulleitungen. In: Erziehung und Unterricht, H. 1–2, S. 4–13.
- Walter, A. D. (2016): Mittleres Management – Schlüssel zum Unternehmenserfolg. Leitfaden zur Führung, Förderung und Beratung des „Sandwichmanagements“. – Wiesbaden: Springer Gabler. – URL: <https://doi.org/10.1007/978-3-658-07966-6>.
- Wang, A. Y./Frederick, C. M. (2018): Leadership in higher education: Opportunities and challenges for psychologist-managers. In: The Psychologist-Manager Journal, Vol. 21, pp. 197–207. – URL: <https://doi.org/10.1037/mgr0000072>.
- Wang, D./Waldman, D. A./Zhang, Z. (2014): A meta-analysis of shared leadership and team effectiveness. In: Journal of Applied Psychology, Vol. 99, No. 2, pp. 181–198. – URL: <https://doi.org/10.1037/a0034531>.
- Warwas, J. (2009): Berufliches Selbstverständnis und Beanspruchung in der Schulleitung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bd. 12, H. 3, S. 476–498. – URL: <https://doi.org/10.1007/s11618-009-0088-9>.
- Wegge, J./Rosenstiel, L. von (2019): Führung. In: Schuler, H./Moser, K. (Hrsg.): Lehrbuch Organisationspsychologie. – Bern: Huber, S. 315–367.
- Weitzel u. a. 2020 = Weitzel, T./Maier, C./Weinert, C./Pflügner, K./Oehlhorn, C./Wirth, J./Laumer, S. (2020): Social Recruiting und Active Sourcing. Ausgewählte Ergebnisse der Recruiting Trends 2020. – Bamberg.
- Weymann, A. (2016): Bildungsstaat. Aufstieg, Herausforderungen, Perspektiven. – Wiesbaden: Springer VS. – URL: <https://doi.org/10.1007/978-3-658-11717-7>.
- Whalley, M. E. (2011): Leading and managing in the early years. In: Miller, L./Cable, C. (eds.): Professionalization, Leadership and Management in the Early Years. – London: Sage, pp. 13–28. – URL: <https://doi.org/10.4135/9781446288795.n2>.
- Wilbers, K. (2008): Mittleres Management in der Schule. Berichte zur Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung. – Nürnberg: Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung.
- Wilbers, K. (2014): Qualitätsmanagement an beruflichen Schulen. Entwicklung nach Zeiten des Aufbruchs. In: Berufsbildung, Bd. 68, H. 149, S. 3–6.
- Wilbers, K. (2015): Profil der mittleren Ebene an beruflichen Schulen. Der MEBS-Schieberegler: Ein Raster zur Profilierung, empirischen Erfassung, Implementierung und Weiterentwicklung. Berichte zur Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung. – Nürnberg: Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung. – URL: <http://www.wirtschaftspaedagogik.de/forschung/berichte>. – Download vom 08.02.2021.
- Wilbers, K. (Hrsg.) (2016): Mittlere Ebene an beruflichen Schulen der Landeshauptstadt München (MEBS). Abschlussbericht. – Nürnberg: unveröffentlicht.
- Wilbers, K. (2017a): Industrie 4.0 und Wirtschaft 4.0: Eine Chance für die kaufmännische Berufsbildung. In: Wilbers, K. (Hrsg.): Industrie 4.0: Herausforderung für die kaufmännische Berufsbildung. – Berlin: epubli GmbH, S. 9–51.
- Wilbers, K. (2017b): Digitale Transformation beruflicher Schulen. Gestaltungsbereiche, Transformationskonzepte und Leitfragen. In: Wirtschaft und Erziehung, H. 69, S. 3–7.

- Wilbers, K. (2017c): Qualitätsmanagement und Qualitätskultur an beruflichen Schulen. Ungleiche Brüder der Qualitätsentwicklung. In: Zöllner, A./Frey, A. (Hrsg.): Mit Qualitätsmanagement zur Qualitätskultur. – Detmold: Eusl, S. 29–42.
- Wilbers, K. (2019): Kaufmännische Digitalkompetenzen als Ausgangspunkt der digitalen Transformation beruflicher Bildung. In: Wilbers, K. (Hrsg.): Digitale Transformation kaufmännischer Bildung. – Berlin: epubli GmbH, S. 11–72.
- Wilbers, K. (2020a): Wirtschaftsunterricht gestalten. – 5. Aufl. – Berlin: epubli GmbH.
- Wilbers, K. (2020b): Einführung in die Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Schulische und betriebliche Lernwelten erkunden. – Berlin: epubli GmbH.
- Wissinger, J. (2000): Rolle und Aufgaben der Schulleitung bei der Qualitätssicherung und -entwicklung von Schulen. In: Zeitschrift für Pädagogik, Bd. 46, H. 6, S. 851–865. – URL: <https://doi.org/10.1146/annurev.anthro.33.070203.144008>.
- Wößmann, L. (2003): Schooling Resources, Educational Institutions, and Student Performance: The International Evidence. In: Oxford Bulletin of Economics and Statistics, Vol. 6, No. 2, pp. 117–170. – URL: <https://doi.org/10.1111/1468-0084.00045>.
- Wößmann, L. (2016a): The economic case for education. In: Education Economics, Vol. 24, No. 1, pp. 3–32. – URL: <https://doi.org/10.1080/09645292.2015.1059801>.
- Wößmann, L. (2016b): The Importance of School Systems: Evidence from International Differences in Student Achievement. In: Journal of Economic Perspectives, Vol. 30, No. 3, pp. 3–31. – URL: <https://doi.org/10.1257/jep.30.3.3>.
- Wu, Q./Cormican, K./Chen, G. (2020): A meta-analysis of shared leadership. Antecedents, consequences, and moderators. In: Journal of Leadership & Organizational Studies, Vol. 27, No. 1, pp. 49–64. – URL: <https://doi.org/10.1177/1548051818820862>.
- Yammarino u. a. 2012 = Yammarino, F. J./Salas, E./Serban, A./Shirreffs, K./Shuffler, M. L. (2012): Collectivistic Leadership Approaches. Putting the „We“ in Leadership Science and Practice. In: Industrial and Organizational Psychology, Vol. 5, No. 4, pp. 382–402. – URL: <https://doi.org/10.1111/j.1754-9434.2012.01467.x>.
- Yukl, G. A. (2006): Leadership in Organizations. – New York: Pearson Education USA.
- Zentrum für Wissenschaftsmanagement Speyer (ZWM) (2020a): Weiterbildung. – URL: <https://www.zwm-speyer.de/weiterbildung>. – Download vom 19.01.2021.
- Zentrum für Wissenschaftsmanagement Speyer (ZWM) (2020b): Studium. – URL: <https://www.zwm-speyer.de/studium>. – Download vom 19.01.2021.
- Zhao, H./Seibert, S. E. (2006): The Big Five Personality Dimensions and entrepreneurial status: A meta-analytical review. In: Journal of Applied Psychology, Vol. 91, pp. 259–271. – URL: <https://doi.org/10.1037/0021-9010.91.2.259>.
- Zopff, A. (2015): Den Übergang in den Lehrerberuf gestalten. Eine Längsschnittstudie über die Einflüsse auf einen gelingenden Berufseinstieg an Beruflichen Schulen. – Detmold: Eusl.
- Zoyke, A. (2016): Inklusive Berufsbildung in der Lehrerbildung für berufliche Schulen. Impressionen und Denkanstöße zur inhaltlichen und strukturellen Verankerung. In: Zoyke, A./Vollmer, K. (Hrsg.): Inklusion in der Berufsbildung. Berichte zur beruflichen Bildung. – Bielefeld: Bertelsmann, S. 207–237.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Management und Leadership	27
Abbildung 2:	Double-Bind-Situation von Führungspositionen	30
Abbildung 3:	Struktur pyramidaler Organisationen	48
Abbildung 4:	Zusammenhänge zwischen der Qualität der Führung einer Bildungseinrichtung und den Ergebnissen für die Empfänger/-innen der Bildungsmaßnahme	56
Abbildung 5:	Vielfalt der Aufgaben von Schulleitungen am Beispiel Berlin	98
Abbildung 6:	Verteilung der Tätigkeit von Grundschulleitungen auf unterschiedliche Aufgabenbereiche	108
Abbildung 7:	Zeitaufwand für Einzeltätigkeiten von Grundschulleitungen	108
Abbildung 8:	Gründe für die Übernahme einer Schulleitungstätigkeit	119
Abbildung 9:	Rolle und Aufgaben der Schulleitung	130
Abbildung 10:	Linienorganisation	131
Abbildung 11:	Projektorganisation	131
Abbildung 12:	Matrixorganisation	132
Abbildung 13:	Modell professioneller Kompetenzen von Schulleitungen	135

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Übersicht generelle Führungsaufgaben	16
Tabelle 2:	Direktorialprinzip versus Kollegialitätsprinzip mit polaren Argumenten	29
Tabelle 3:	Verantwortlichkeiten nach Schultyp und Ebene in Preußen	33
Tabelle 4:	Die vier häufigsten Antworten von Schulleitungen an Grundschulen zu den größten Problemen an ihrer Schule	100
Tabelle 5:	Voraussetzungen für die Übernahme einer Schulleitung an einer Grundschule in vier ausgewählten Bundesländern	103
Tabelle 6:	Qualifikationsmaßnahmen vor und während der Tätigkeit in der Schulleitung an Grundschulen in vier ausgewählten Bundesländern	104
Tabelle 7:	Übersicht zu Tätigkeits- und Anforderungsprofilen von Schulleitungen	123
Tabelle 8:	Von Schulleitungen genutzte Instrumente zur Qualitätssicherung und -entwicklung an Schulen	125
Tabelle 9:	Kompetenzprofil Schulmanagement	136
Tabelle 10:	Schulleitungstypen nach Ausprägung in den Bereichen Leadership, Management und Kollegialität	148
Tabelle 11:	Modelle für Bereichsleitungen an beruflichen Schulen	149
Tabelle 12:	Ziele und Aufgaben der Bereichsleitung an beruflichen Schulen	151
Tabelle 13:	Qualitätsrahmen für die Führung von Schulen in ausgewählten Bundesländern	162
Tabelle 14:	Titel von Fortbildungsangeboten zum Thema Führung: Beispiele aus dem Angebot der Münchner Volkshochschule (MVHS) und IHK Heilbronn-Franken	204

Glossar

Agile Führung. Unter dem Stichwort „Agilität“ sind vor allem für Digitalunternehmen in den letzten Jahren neue Organisationsformen entstanden, die als Antwort auf eine sich schnell wandelnde Welt verstanden werden. Diese neuen Organisationsformen werden zurzeit noch selten für Bildungsorganisationen adaptiert. Im Zentrum dieser neuen Organisationsmodelle stehen autonome Teams, die in kurzen Zyklen Probleme in enger Zusammenarbeit mit der Umwelt lösen (vgl. Hoffmann/Roock 2018, S. 120).

Akteurszentrierter Institutionalismus. Der akteurszentrierte Institutionalismus hat den Anspruch, die Steuerung und Selbstorganisation auf der Ebene gesellschaftlicher Teilsysteme zu entwickeln. Alle Akteure – also die Organisationen – werden hierbei immer auch aus Sicht der individuellen Personen, z. B. der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter und des Leitungspersonals sowie der Teilnehmenden, gesehen. Organisationsinterne Vorgänge gelten als wichtige Determinanten der Wahl von Strategien in Organisationen. Der akteurszentrierte Institutionalismus konzentriert sich auf die handlungsleitenden Interessen sowie die Normen von Handelnden und kommt zu dem Schluss, dass Organisationen absichtsvoll gestaltet werden müssen (vgl. Mayntz/Scharpf 1995, S. 44).

Demokratischer Führungsstil. Führungskräfte, die demokratisch führen, handeln nach für die Mitarbeitenden klar erkennbaren Regeln, entwickeln gemeinsam mit ihnen Ziele oder erläutern ihnen deren Sinnhaftigkeit, beziehen die Mitarbeitenden in wichtige Entscheidungen mit ein und geben sachbezogenes Feedback in Bezug auf die Zielerreichung (vgl. Lewin/Lippitt/White 1939).

Digitale Führung („digital leadership“). Dieses noch unscharfe Konzept von Führung hebt auf die Besonderheiten durch die digitale Transformation der Institution ab (vgl. Creusen/Gall/Hackl 2017). Kane u. a. betonen dabei die erhöhte Rolle transformativer Visionen und einer vorausschauenden Perspektive, das heißt einer langfristigen Richtungsgebung als Teil der Führung, aber auch ein allgemeines Verständnis von Digitaltechnik („digital literacy“) der Führungskraft sowie eine hohe Anpassungsfähigkeit, verstanden als Innovationsfähigkeit und Offenheit (vgl. Kane u. a. 2019).

Educational Governance. Dieser Begriff umfasst alle Prozesse der Governance in Bildungssystemen, das heißt alle Formen der Einflussnahme auf Strukturen und Prozesse in diesem Bereich durch gesellschaftliche oder staatliche Akteure sowie die Zusammenarbeit zwischen diesen. Dazu gehören selbstregulierte zivilgesellschaftliche, marktliche sowie staatliche Akteure.³³

Erweiterte Schulleitung. Im Unterschied zu klassischen Modellen der Aufgabenteilung an Schulen, bei denen Lehrkräfte die Bereichsleitung für bestimmte Fächergruppen oder Aufgabengebiete übernehmen, ohne jedoch eine offizielle Führungsposition innezuhaben, tragen Mitglieder einer erweiterten Schulleitung Personalverantwortung und sind gegenüber den anderen Lehrkräften weisungsbefugt.³⁴

Ethikorientierte Führungskonzepte. Ethikorientierte Führungskonzepte versuchen, eine Übereinstimmung des Handelns mit humanen moralischen Standards und Werten zu erreichen. In das Zentrum des Interesses wird die Befähigung der Mitarbeitenden gestellt. Fairness und Gerechtigkeit bilden die zentralen Werte. Das äußert sich unter anderem darin, dass ein wertschätzendes und partizipatives Umgehen miteinander den Orientierungsrahmen für das gemeinsame Handeln bildet. Bildung und Führung zielen auf die Innensteuerung und auf die Entwicklung der komplexen Fähigkeiten zur Rollen- und Perspektivenübernahme, denn es sollen die jeweils anderen in ihren Anliegen auch wirklich verstanden werden (vgl. Kapitel 7, S. 191 und 193).

Führung. Führung meint die absichtsvolle und zielbezogene Einflussnahme auf andere Personen (vgl. Rosenstiel 2009).

- Führung durch Menschen erfolgt direkt und bedeutet, dass die Führungskraft die Mitarbeitenden face to face oder in medial vermittelten Interaktionen beeinflusst. Bedeutsam ist hierbei das für die Mitarbeitenden beobachtbare Verhalten der Führungskraft, vor allem verbale und nonverbale Kommunikation. Verhalten und Kommunikation der Führungskraft können auf die Entwicklung von Visionen bezogen sein, auf Planung, Koordination und Kooperation in arbeitsteiligen Prozessen, auf das Setzen und Vereinbaren von Zielen, auf die Vergabe von Aufgaben, auf die Überwachung der Aufgabebearbeitung oder das Geben von Feedback (vgl. Rosenstiel 2009; Comelli/Rosenstiel/Nerdinger 2014).

³³ Vgl. <https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/educational-governance-53794>.

³⁴ Vgl. Dienstordnung für Lehrkräfte an staatlichen Schulen in Bayern, § 28 Abs. 3 LDO.

- Führung durch Strukturen erfolgt indirekt, indem die Aktivitäten oder Handlungsspielräume der Geführten gebahnt und gelenkt werden. Strukturelle Führungselemente sind beispielsweise Anreizsysteme (leistungsabhängige Bezahlung, Aufstiegsmöglichkeiten etc.), Organigramme, Stellenbeschreibungen, Personalentwicklungsprogramme, Kontrollsysteme, Beurteilungsverfahren oder Weisungen und Vorschriften zu Prozeduren und Abläufen (vgl. Rosenstiel 2009).

Gemeinsame Führung. Gemeinsame Führung beinhaltet eine effektive Zusammenarbeit sowohl im Team als auch nach außen mit den unterschiedlichen Stakeholdern einer Bildungseinrichtung (z. B. Eltern).³⁵

Instruktionaler Führungsstil. Instruktionale Führung ist auf die Optimierung von Lernen und Lehren ausgerichtet. Dazu ergreift die Führungsperson oder Leitung Maßnahmen wie z. B. die Bereitstellung von Fort- und Weiterbildungsangeboten für Lehrkräfte, Curriculumentwicklung, Überprüfung der Effektivität und der Ergebnisse des Unterrichts oder Hospitationen des Unterrichts. Instruktionale Führung wird typischerweise in der beobachtbaren Qualität des Unterrichts sichtbar (vgl. z. B. Hallinger 2003).

Laissez-faire-Führung. Im Rahmen einer Laissez-faire-Führung nimmt die Führungskraft kaum Einfluss. Weder kommuniziert sie Erwartungen gegenüber den Mitarbeitenden, noch reagiert sie auf deren Bedürfnisse oder Wünsche (vgl. Lewin/Lippitt/White 1939).

Laterale Führung. Bei diesem Führungsansatz wird ganz auf Hierarchien verzichtet. Grundlagen des lateralen Führens sind Verständigung, Vertrauen und Macht. Macht wird allerdings nicht nur durch Anweisungen ausgeübt, sondern durch die Kontrolle der Kommunikation, durch Expertenwissen oder die Nutzung von Kontakten in der Umwelt (vgl. Kühl 2017).

Leader-Member-Exchange-Theorie. Zentral ist hier die Annahme, dass nicht das Verhalten der Führungskraft gegenüber der Gruppe der Mitarbeitenden, sondern die Qualität der dyadischen Beziehungen, die sie mit jedem einzelnen Mitarbeitenden unterhält, maßgeblich für Führungserfolg ist. Effektive Führung wird also vor allem über die dyadischen Beziehungen zwischen Führungskraft und einzelnen Mitarbeitenden realisiert (vgl. Graen/Cashman 1975).

³⁵ Vgl. <https://www.kitaleitungswissen.de/personal-fuehrung/fuehrung-und-management/forschungsbefunde-zur-qualitaet-von-leitungen/detail/das-zeichnet-gute-fuehrung-in-der-kita-aus/>.

Leadership. Im Unterschied zu den wiederkehrenden Prozessen im Rahmen des Managements einer Organisation hat Leadership deren zukunftsweisende Transformation im Blick. Diese soll bottom up, das heißt durch die Nutzung der Potentiale der einzelnen Mitarbeitenden, erfolgen (vgl. Kotter 2001; Sack 2019, S. 3).

Leitung. Mit diesem Begriff ist im allgemeinen Verständnis das formelle Direktionsrecht im Rahmen der hierarchischen Stellung innerhalb der jeweiligen Institution gemeint. Im Unterschied zum Führungsbegriff ist hierbei noch keine Ausübung dieser Stellung von Seiten der Führungskraft oder eine Akzeptanz von Seiten der Geführten umfasst.³⁶

Machtbezogener Ansatz. Beim machtbezogenen Ansatz wird der spezifische Einfluss von Führungskräften auf ihre Mitarbeiterinnen beziehungsweise Mitarbeiter thematisiert, und zwar vor allem mit dem Fokus auf die Weisungsbefugnisse in hierarchischen Organisationen (vgl. Kapitel 7, S. 191).

Management by Objectives (MbO). Die transaktionale Führung hängt eng mit dem Führungsinstrument des MbO zusammen. Dabei wird das Konzept in der Praxis mangels genauer Kenntnisse oft unzureichend umgesetzt (vgl. Hoffmann/Pfister 2019, S. 682). Das Konzept zielt darauf, für Mitarbeitende mehr Eigenverantwortung, mehr kreative Spielräume und damit eine Selbstverwirklichung zu ermöglichen, den Leistungsanreiz und die Wertschätzung zu stärken, Orientierungsgrößen und Bewertungskriterien aufzuzeigen, eindeutige Prioritäten vorzugeben, eine Basis für die eigenen Karriere- und Qualifikationsziele zu bieten sowie die Zusammenarbeit und Führung zu verbessern. Für die Institution dient es vor allem der Ausrichtung auf die Unternehmensziele, der Verknüpfung mit der Leistungsbereitschaft der Mitarbeitenden und deren höherer Motivation. MbO beruht auf der sogenannten „goal setting“-Theorie (vgl. Locke/Latham 2002; Latham/Locke 2007).

Mitarbeitenden- versus Aufgabenorientierung in der Führung. Aufgabenorientierte Führungskräfte zeigen vor allem die Erledigung der Arbeitsaufgaben und die Erreichung der Ziele der Organisation unterstützende Verhaltensweisen, z. B. indem sie klare Verantwortlichkeiten zuweisen und Leistungsziele vereinbaren. Mitarbeitendenorientierte Führungskräfte zeigen hingegen vor allem Verhaltensweisen, die dem Wohlbefinden und Vertrauen der Mitarbeitenden dienen.

³⁶ Vgl. https://www.fernuni-hagen-hims.de/wp-content/uploads/Weibler_Interview_Fuehrungstatt_Leitung_Feb_2013.pdf.

Die Stärke der Ausprägungen, die eine Führungskraft auf beiden Dimensionen zeigt, ist unabhängig voneinander. Dies bedeutet, während manche Führungskräfte hohe oder niedrige Ausprägungen auf beiden Dimensionen haben, ist bei anderen eine Dimension stärker als die andere ausgeprägt (vgl. Mouton/Blake 1964; Stogdill 1974).

New-Leadership-Ansätze. Unter dem Begriff New Leadership sind Theorien zusammengefasst, die an den individuellen Motivationsstrukturen der Mitarbeitenden ansetzen und den emotionalen Aspekt des Führungsprozesses berücksichtigen (vgl. Kapitel 2, S. 77f.).

New Public Management. Im New Public Management verweist der Slogan „let managers manage“ (vgl. OECD 2010, S. 55) auf dezentralisierte Verantwortung in ausführenden Einrichtungen als Gegenmodell zur staatlich zentralisierten Verwaltungsbürokratie. Er drückt eine inzwischen verallgemeinerte Erwartung an Leitungsverantwortung in den Einrichtungen aus, die öffentliche Leistungen erbringen.

Pädagogisches Management. Pädagogisches Management legt den Fokus auf die Aufrechterhaltung des erfolgreichen Betriebs vorgegebener Strukturen und Prozesse. Dieser Teil kann auch als Administration verstanden werden, hebt auf den Vollzug behördlicher oder interner Vorgaben ab und spricht die Schulleitung als Vorstand einer Behörde an (vgl. Klippert 2007).

(Public) Governance: Der Begriff Governance wird als Oberbegriff für alle institutionalisierten Muster der Regelung und Verhaltensabstimmung zwischen gesellschaftlichen Akteuren und dem Staat verstanden. Diese Koordination kollektiven Handelns erfolgt zwischen größtenteils autonomen Akteuren, deren Handlungen sich wechselseitig beeinflussen (vgl. Benz u. a. 2007). Public Governance umfasst entsprechend alle koordinativen Prozesse, die zur Erfüllung öffentlicher Aufgaben notwendig sind, wie z. B. die Organisation von Willensbildung und Entscheidungsfindung (vgl. Schedler 2007, S. 253).

(Public) Management: Unter dem Begriff Management werden im Allgemeinen wiederkehrende, strukturierte Prozesse innerhalb einer Organisation verstanden, durch die eine verlässliche Leistungserbringung gewährleistet wird (vgl. Sack 2019, S. 3). Public Management umfasst die Leitungsverantwortung und die Managementtechniken in staatlichen und privaten Einrichtungen, die öffentliche Aufgaben bearbeiten (vgl. Bovaird/Löffler 2009, S. 6).

Steuerung. Der Begriff entstammt einer nautischen Metapher. Der Begriff impliziert die Steuerung eines Schiffes auf einem, allerdings nicht selbst, sondern von einer Reederei bestimmten Kurs und die Befehlsgewalt über die Besatzung. Der auf einer Mesoebene agierende Leiter (Steuermann, Kapitän) einer Einrichtung setzt also nicht eigene, sondern fremdgesetzte Ziele von der Makroebene so durch, dass er das Personal auf der Mikroebene in geeigneter Weise dazu anhält (Anweisung, Kontrolle, Korrektur), die Ziele der Makroebene auch tatsächlich zu erreichen. Leitungen befinden sich also in einer Sandwichposition zwischen staatlichen Aufträgen mit hoher Legitimität und Legalität auf der einen Seite und dem Expertiseanspruch der Mikroebene auf der anderen Seite, auf der Pädagogen (Schule) oder Wissenschaftler (Hochschule) ihre Professionalität beanspruchenden Steuerungsimperative unter Umständen gegen den Staat und dessen konstitutionelle Verpflichtungen durchsetzen wollen. Die Leitungspersonen müssen also zur Erfüllung beider Erwartungen sowohl Managementexperten als auch Experten auf den jeweiligen Fachgebieten des Personals sein. Das ist in gleicher Wertigkeit ausgeschlossen (vgl. Kapitel 1, S. 30).

Transaktionaler Führungsstil. Bei transaktionaler Führung lässt sich die Führungskraft von zwei Prinzipien leiten: kontingente Belohnung („contingent reward“) und Führen nach dem Ausnahmeprinzip („management by exception“). Kontingente Belohnung bedeutet, dass die Führungskraft Ziele festlegt und Mitarbeitende, die sie erreichen, belohnt. Führen nach dem Ausnahmeprinzip bedeutet, dass die Mitarbeitenden selbstständig an der Zielerreichung arbeiten und die Führungskraft nur dann eingreift, wenn zu stark von der Einhaltung der Leistungserwartungen abgewichen wird oder wenn nicht erwartete Ereignisse eintreten (vgl. Burns 1978; Bass 1997; Rosenstiel 2014).

Transformationaler Führungsstil. Die transformationale Führung unterstützt die stetige Weiterentwicklung der Organisation, indem sie die Einstellungen, Wünsche und Ziele der Mitarbeitenden auf eine Weise zu transformieren versucht, dass sie mit denen der Organisation übereinstimmen. Dadurch kann die Führungskraft Mitarbeitende veranlassen, sogar mehr zu leisten, als von ihnen gefordert wird. Genauer erreicht die Führungskraft dies durch die Berücksichtigung von vier Prinzipien: idealisierter Einfluss, inspirierende Motivation, individuelle Behandlung und intellektuelle Stimulation (vgl. Burns 1978; Bass 1997; Felfe 2006).

Verhaltensbezogener und situationaler Ansatz. Beim verhaltensbezogenen und situationalen Ansatz geht es um die Ergebnisse des Handelns von Leiterinnen und Leitern sowie Führungskräften, nicht jedoch um die Führungseigenschaften („trait approach“) selbst (vgl. Kapitel 7, S. 191).

Verzeichnis der Mitglieder des AKTIONSRATSBILDUNG

Anders, Yvonne, Prof. Dr. phil., geb. 1977, Inhaberin des Lehrstuhls für Frühkindliche Bildung und Erziehung an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Leiterin verschiedener Drittmittelprojekte beziehungsweise Teilprojekte von Verbundvorhaben, z. B. Evaluation des Gute-Kita-Gesetzes (BMFSFJ), Evaluation des Bundesprogramms „Sprach-Kitas: Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist“ (gefördert vom BMFSFJ), des Projekts „NaQua“ (Qualität naturwissenschaftlicher Bildung in der Kita; gefördert von der DFG), „Digi-Fam: Untersuchung der Auswirkungen einer digitalisierten Familienbildungskomponente“ (gefördert durch die Carina Stiftung), „ISOTIS“ (gefördert von der Europäischen Kommission), wissenschaftliche Leitung der Säule „Bildungsprozesse in lebenslaufspezifischen Lernumwelten“, Miterausgeberin der Zeitschrift „Frühe Bildung“ und Koordinatorin der Special Interest Group „Learning and Development in Early Childhood“ der European Association for Learning and Instruction.

Arbeitsschwerpunkte: pädagogische Qualität in der frühen Bildung und ihre Auswirkungen, Familienbildung und Zusammenarbeit mit Familien, professionelle Kompetenzen von (früh-)pädagogischen Fachkräften, digitalisierte Lernumgebungen, Umgang mit Diversität im Kindergarten und in der Schule, internationale Vergleichsanalysen, Evaluationsforschung.

Daniel, Hans-Dieter, Prof. em. Dr. rer. soc., geb. 1955, (Mitglied bis 2020), seit August 2020 assoziierter Professor für Empirische Hochschulforschung am Psychologischen Institut der Universität Zürich. Von 2002 bis 2020 Ordinarius für Sozialpsychologie und Hochschulforschung der Eidgenössischen Technischen Hochschule Zürich (Doppelprofessur gemeinsam mit der Universität Zürich). Von 2001 bis 2018 Leiter der Evaluationsstelle der Universität Zürich. Mitglied des International Council der Freien Universität Berlin (2009 bis 2018), des International Advisory Board der Universität Helsinki (2011 bis 2017) und des Evaluationsausschusses des deutschen Wissenschaftsrates (2011 bis 2018). Mitglied des Wissenschaftlichen Beirats der Georg-August-Universität Göttingen für Studium und Lehre (seit 2015), des Stiftungsrates der Evaluationsagentur Baden-Württemberg (seit 2017) und des internationalen Beraterkreises der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) für das Audit „Internationalisierung der Hochschulen“ (seit 2009). Arbeitsschwerpunkte: Wissenschafts- und Hochschulforschung, Evaluationsforschung, Methoden der empirischen Sozialforschung.

Hannover, Bettina, Prof. Dr. phil., geb. 1959, Leiterin des Arbeitsbereichs Schul- und Unterrichtsforschung an der Freien Universität Berlin, Mitglied diverser Zeitschriftenherausgeber-Teams und wissenschaftlicher Beiräte, Mitglied der nationalen PISA-Expertengruppe „Schülervoraussetzungen, Elternhaus, Peers“, Leiterin verschiedener Drittmittelprojekte, z. B. der DFG oder des BMBF. Arbeitsschwerpunkte: Selbst und Identität, Geschlecht, Migration, Kulturvergleich.

Köller, Olaf, Prof. Dr. phil., geb. 1963, seit 2009 Geschäftsführender Wissenschaftlicher Direktor und Direktor der Abteilung Erziehungswissenschaft und Pädagogische Psychologie des Leibniz-Instituts für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik (IPN) in Kiel, Professor für empirische Bildungsforschung an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel, seit 2010 Vorstandsmitglied des Zentrums für internationale Vergleichsstudien (ZIB), seit 2018 Vorsitzender des Netzwerkausschusses des Nationalen Bildungspanels (NEPS) und Mitglied des Hochschulrats der Universität Hamburg, von 2015 bis 2016 Präsident der Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung (GEBF), seit 2016 Mitglied der Deutschen Akademie der Technikwissenschaften (acatech), Geschäftsführender Herausgeber von „Diagnostica“, Mitherausgeber von „Psychologie in Erziehung und Unterricht“. Arbeitsschwerpunkte: individuelle Entwicklungsprozesse unter den institutionellen Rahmenbedingungen von Schule, Diagnose schulischer Kompetenzen, methodische Probleme in Large-Scale-Assessments, Bildungsmonitoring, Implementation und Evaluation von Schul- und Unterrichtsentwicklungsprogrammen.

Lenzen, Dieter, Prof. Dr. Dr. h. c., geb. 1947, seit 2010 Präsident der Universität Hamburg, von 2003 bis 2010 Präsident der Freien Universität Berlin, von 2007 bis 2016 Vizepräsident der Hochschulrektorenkonferenz (HRK), Vorsitzender des AKTIONSRATSBILDUNG, Universitätsprofessor für Philosophie der Erziehung an der Freien Universität Berlin und Mitglied der Europäischen Akademie der Wissenschaften und Künste, Gastprofessuren (1986 bis 1994) an den Universitäten Stanford, Columbia, Tokyo, Hiroshima und Nagoya, Gründer der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Herausgeber der zwölfbändigen Enzyklopädie der Erziehungswissenschaft, Initiator der internationalen Strategiekonferenz „Global University Leaders Council Hamburg“ (GUC). Arbeitsschwerpunkte: Bildungsforschung, Bildungspolitik.

McElvany, Nele, Prof. Dr. phil., geb. 1977, seit 2020 Prorektorin Forschung der Technischen Universität Dortmund, seit 2014 geschäftsführende Direktorin des Instituts für Schulentwicklungsforschung (IFS), Leitung der Arbeitsgruppe „Empirische Bildungsforschung mit dem Schwerpunkt Lehren und Lernen im schulischen Kontext“, Professorin für Empirische Bildungsforschung, Schriftleitung des Journal for Educational Research Online (JERO), Organisatorin der IFS-Bildungsdialoge und der Dortmunder Symposien der Empirischen Bildungsforschung, Leiterin verschiedener Drittmittelprojekte (DFG, BMBF/KMK, Stiftungen), unter anderem von IGLU 2021 sowie des Teilprojekts TIMSS-Unterrichtsqualität 2019.

Arbeitsschwerpunkte: empirische Bildungsforschung im schulischen Kontext, Kompetenzen von Lehrkräften und Unterrichtsqualität, Schriftsprach-/Lesekompetenzen, Bildung und Migration, pädagogisch-psychologische Diagnostik und Evaluation.

Seidel, Tina, Prof. Dr. phil., geb. 1974, Technische Universität München, Prodekanin der TUM School of Education, Inhaberin des Lehrstuhls für Pädagogische Psychologie, Gesamtleitung des BMBF-Projekts „Teach@TUM“ im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung, Stellvertretende Sprecherin der DFG-Forschungsgruppe Cosima, Leitung mehrerer DFG- und BMBF-Forschungsprojekte, Mitglied des Senats der Technischen Universität München.

Arbeitsschwerpunkte: Unterrichtsforschung mit Schwerpunkt Sekundarstufe, Professionalisierung von Lehrenden an Schulen und Hochschulen, Forschungssynthesen zu Unterrichtseffektivität.

Tippelt, Rudolf, Prof. em. Dr. phil., geb. 1951, Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik und Bildungsforschung an der Ludwig-Maximilians-Universität München, Gründungsmitglied der World Education Research Association (WERA), Mitherausgeber der Zeitschrift für Pädagogik, Durchführung mehrerer Repräsentativstudien zur Weiterbildung, unter anderem Vorsitzender des Kuratoriums des Leibniz-Instituts für Bildungsverläufe (LIfBi) bis 2018, Vorsitzender des Beirats der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogischer Fachkräfte (WIFF), wissenschaftlicher Experte im Landesbeirat für Erwachsenenbildung, Mitglied des wissenschaftlichen Beirats des Deutschen Jugendinstituts (DJI) und des Deutschen Volkshochschulverbands (DVV).

Arbeitsschwerpunkte: Bildungsforschung, Weiterbildung/Erwachsenenbildung, Bildungsprozesse über die Lebensspanne, Übergang von Bildung in Beschäftigung, Professionalisierung und Fortbildung des pädagogischen Personals, insbesondere auch im internationalen Kontext.

Wilbers, Karl, Prof. Dr., geb. 1964, Inhaber des Lehrstuhls für Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, Studiendekan des Fachbereichs Wirtschaftswissenschaften, Mitglied des wissenschaftlichen Beirats des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB), Mitglied der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Sektion „Berufs- und Wirtschaftspädagogik“ (DGfE).

Arbeitsschwerpunkte: Personalentwicklung, digitale Transformation der Berufsbildung, didaktik, Qualitätsmanagement, Durchlässigkeit von akademischer und beruflicher Bildung.

Wößmann, Ludger, Prof. Dr. sc. pol., geb. 1973, Universitätsprofessor für Bildungsökonomie an der Volkswirtschaftlichen Fakultät der Ludwig-Maximilians-Universität München, Leiter des ifo Zentrums für Bildungsökonomik, Distinguished Visiting Fellow der Hoover Institution an der Stanford University, Mitglied der Nationalen Akademie der Wissenschaften Leopoldina, der Deutschen Akademie der Technikwissenschaften acatech und des Wissenschaftlichen Beirats beim Bundeswirtschaftsministerium, Fellow der International Academy of Education, Preisträger des Hermann-Heinrich-Gossen-Preises und des Gustav-Stolper-Preises des Vereins für Socialpolitik, Mitherausgeber des Handbook of the Economics of Education. Arbeitsschwerpunkte: Bildungsökonomik, wirtschaftliche Erträge von Bildung, Effizienz und Chancengleichheit im Schulsystem, internationale Schülerleistungen.

Verzeichnis der externen Experten

Kuper, Harm, Prof. Dr. phil., geb. 1966, Leiter des Arbeitsbereichs Weiterbildung und Bildungsmanagement an der Freien Universität Berlin, Vorsitzender der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), Mitglied im Vorstand des Instituts für Schulqualität der Länder Berlin und Brandenburg e. V. (ISQ).

Arbeitsschwerpunkte: Institutionen und Organisationen des Bildungswesens, Bildungsbeteiligung Erwachsener, Bildungsberichterstattung.

Ludewig, Ulrich, Dr. rer. nat., geb. 1990, Akademischer Rat am Institut für Schulentwicklungsforschung an der Technischen Universität Dortmund.

Arbeitsschwerpunkte: Lesekompetenz, kriterienreferenzierte Testentwicklung und Modellierung mit gemischten Effekten.



vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V.
(Hrsg.)

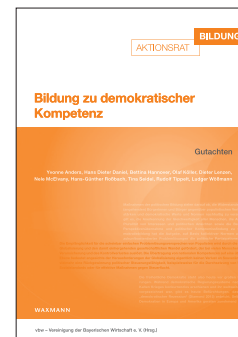
Nachhaltigkeit im Bildungswesen – was jetzt getan werden muss

Gutachten

2021, 84 Seiten, broschiert, EUR 18,90
ISBN 978-3-8309-4301-3

Eine nachhaltige Entwicklung setzt voraus, dass eine Gesellschaft es schafft, ökologische, ökonomische und soziale Ziele miteinander in Einklang zu bringen. In Deutschland firmiert dieses Denken unter dem Konzept der „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (BNE).

Der Aktionsrat Bildung geht in seinem Gutachten der Frage nach, welche Kompetenzen in den jeweiligen Bildungsphasen zu vermitteln sind und wie die effektive Umsetzung gelingen kann. Für jeden Bildungsbereich beleuchten die Expertinnen und Experten neben der Verankerung von BNE in den Bildungsvorgaben und im Unterricht auch die jeweilige Entwicklung und die Umsetzungsprobleme und machen auf einschlägige Best-Practice-Beispiele aufmerksam. Abschließend werden Empfehlungen an die Politik formuliert, wie der Nachhaltigkeitsgedanke noch stärker als heute im Bildungssystem etabliert und auf allen Ebenen so verankert werden kann, dass entsprechende Bildungsprozesse gelingen.



vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V.
(Hrsg.)

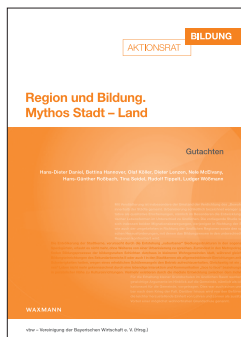
Bildung zu demokratischer Kompetenz

Gutachten

2020, 280 Seiten, broschiert, EUR 22,90
ISBN 978-3-8309-4181-1

Ist die Demokratie in Deutschland in Gefahr? Welchen Beitrag kann Bildung leisten, um sie zu stärken? Eine demokratische Gesellschaft setzt voraus, dass ihre Bürgerinnen und Bürger von klein auf lernen, andere Meinungen zu respektieren, Konflikte konstruktiv zu lösen und sich aktiv in gemeinschaftliche Willensbildungsprozesse einzubringen. Der Aktionsrat Bildung widmet sich in diesem Gutachten der Frage, wie Demokratiebildung in Deutschland weiterentwickelt werden kann. In einem einleitenden Kapitel werden die Ursachen und Auswirkungen der weltweiten Zunahme antidemokratischer Tendenzen aus einer interdisziplinären Perspektive beleuchtet. Anschließend wird für alle Bildungsphasen der Status quo abgebildet: Welchen Stellenwert hat Demokratiebildung in den Bildungsplänen und in der Ausbildung des pädagogischen Personals? Wie steht es um die demokratischen Kompetenzen der Teilnehmenden im Bildungssystem? Der Aktionsrat Bildung leitet aus dieser Bestandsaufnahme konkrete Handlungsempfehlungen ab und richtet diese an die politischen Entscheidungsträger.





vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V.
(Hrsg.)

Region und Bildung. Mythos Stadt – Land

Gutachten

2019, 280 Seiten, broschiert, EUR 22,90
ISBN 978-3-8309-4023-4

Gibt es in Deutschland regionale Unterschiede in den Bildungschancen im Verhältnis Stadt – Land und hat der Wohnort Einfluss auf die gesellschaftliche und berufliche Teilhabe der Menschen? Diese Frage wird in den Medien immer wieder diskutiert. Der Aktionsrat Bildung analysiert in diesem Gutachten die empirische Datenlage und geht der Frage nach, inwiefern der Wohnort in Deutschland das Angebot an Bildungsmöglichkeiten, die Bildungsbeteiligung sowie die Leistungen der Lernenden beeinflusst. Es werden regionale Besonderheiten für jede Bildungsphase über die gesamte Lebensspanne dargestellt und bewertet. Als zentrales Element benennt der Aktionsrat Bildung bildungsphasenspezifische Handlungsempfehlungen und richtet diese an die politischen Entscheidungsträger.



vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V.
(Hrsg.)

Digitale Souveränität und Bildung

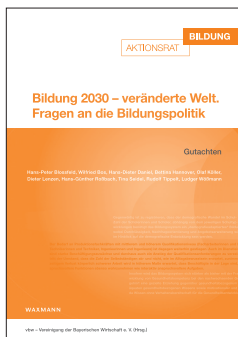
Gutachten

2018, 292 Seiten, broschiert, EUR 22,90
ISBN 978-3-8309-3813-2

Die sich derzeit vollziehende digitale Transformation durchdringt nahezu alle Lebensbereiche. Der souveräne Umgang mit digitalen Medien wird damit zur unumgänglichen Grundlage aller Bildungsprozesse und zur Voraussetzung dafür, die nachwachsende Generation auf die sich wandelnden Anforderungen in Beruf und Gesellschaft vorzubereiten.

In diesem Gutachten analysiert der Aktionsrat Bildung, welche spezifischen Lernziele sich aus dieser Entwicklung für die jeweiligen Altersstufen und die zugehörigen Bildungsphasen ergeben. Anhand des Begriffs der digitalen Souveränität wird verdeutlicht, dass digitale Bildung stets auch eine ethisch-reflexive Komponente beinhalten muss. Zur Konkretisierung dieser Zielformulierungen richtet der Aktionsrat Bildung abschließend allgemeine wie auch bildungsphasenspezifische Handlungsempfehlungen an die politischen Entscheidungsträger.





vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V.
(Hrsg.)

Bildung 2030 – veränderte Welt. Fragen an die Bildungspolitik

Gutachten

2017, 232 Seiten, broschiert, EUR 19,90
ISBN 978-3-8309-3654-1

Seit der Veröffentlichung der ersten Studie im Jahr 2007 leistet der Aktionsrat Bildung mit seinen Gutachten einen wichtigen Beitrag zur bildungspolitischen Diskussion und zu Reformprozessen innerhalb des deutschen Bildungssystems. Eine veränderte Welt, deren Herausforderungen vornehmlich aus dem raschen gesellschaftlichen, wirtschaftlichen, ökologischen und technologischen Wandel erwachsen, wird in der kommenden Dekade auch weitreichenden Einfluss auf die Rahmenbedingungen und Inhalte des Bildungssystems nehmen und entsprechende Anpassungen erfordern.

In diesem Gutachten identifiziert der Aktionsrat Bildung zwölf bedeutende Wandlungs- und Entwicklungsprozesse in der deutschen Gesellschaft und formuliert zu jedem Teilgebiet die entscheidenden Leitfragen, von deren Beantwortung der Erfolg des deutschen Bildungswesens auch in Zukunft entscheidend abhängen wird.



WAXMANN

Gute Führung führt zu besseren Bildungsergebnissen, die wiederum spürbare Auswirkungen auf das wirtschaftliche Wachstum und den Wohlstand einer Gesellschaft haben. Diese Zusammenhänge sind empirisch nachgewiesen, und dennoch sind Führungskräfte in deutschen Bildungseinrichtungen häufig nicht oder nicht ausreichend für diese wichtige Aufgabe qualifiziert. Zudem sind die Entscheidungsbefugnisse in vielen Bereichen, wie z. B. in der Personalauswahl und -honorierung, noch zu gering, um effektiv führen zu können.

Der Aktionsrat Bildung widmet sich der Frage, wie die Führung in deutschen Bildungseinrichtungen verbessert werden kann. Anhand der Wirkungskette – von der Leitung einer Bildungseinrichtung über das Lehrpersonal bis zu den Teilnehmerinnen und Teilnehmern der Bildungsangebote – geht er der Frage nach, welche Führungsstile den Zielen und Strukturen der einzelnen Bildungsphasen am besten entsprechen und welche Maßnahmen zu ergreifen sind, um Führung effektiv zu gestalten. Als zentrales Element benennt der Aktionsrat Bildung allgemeine sowie bildungsphasenspezifische Handlungsempfehlungen und richtet diese an die politischen Entscheidungsträger.

Der Aktionsrat Bildung ist ein politisch unabhängiges Gremium, dem folgende Mitglieder angehören:

Prof. Dr. Dr. h. c. Dieter Lenzen

Vorsitzender des Aktionsrats Bildung, Präsident der Universität Hamburg

Prof. Dr. Yvonne Anders

Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Inhaberin des Lehrstuhls für Elementar- und Familienpädagogik

Prof. Dr. Hans-Dieter Daniel (bis 2020)

Universität Zürich, Professor für Empirische Hochschulforschung (em.)

Prof. Dr. Bettina Hannover

Freie Universität Berlin, Leiterin des Arbeitsbereichs für Schul- und Unterrichtsforschung im Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie

Prof. Dr. Olaf Köller

Christian-Albrechts-Universität zu Kiel, Geschäftsführender Wissenschaftlicher Direktor und Direktor der Abt. Erziehungswissenschaft des Leibniz-Instituts für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik (IPN)

Prof. Dr. Nele McElvany

Technische Universität Dortmund, Geschäftsführende Direktorin des Instituts für Schulentwicklungsforschung (IFS)

Prof. Dr. Tina Seidel

Technische Universität München, Prodekanin der TUM School of Education, Inhaberin des Lehrstuhls für pädagogische Psychologie

Prof. Dr. Rudolf Tippelt

Ludwig-Maximilians-Universität München, Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik und Bildungsforschung (em.)

Prof. Dr. Karl Wilbers

Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, Inhaber des Lehrstuhls für Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung

Prof. Dr. Ludger Wößmann

Ludwig-Maximilians-Universität München, Leiter des ifo Zentrums für Bildungsökonomik

www.aktionsrat-bildung.de



9 783830 944003

www.waxmann.com