
Andreas Schleicher

Moderne Schulleitung im Wandel Schlussfolgerungen aus OECD-Analysen Aus dem Englischen übersetzt von Sylvia Schütze

Zusammenfassung

Internationale Untersuchungen im Zusammenhang mit den PISA-Erhebungen belegen, dass Schulleitungen für die Leistungen ihrer Schulen und ihrer Schüler/innen eine entscheidende Bedeutung zukommen kann, sofern sie über hinreichend Autonomie verfügen, wichtige Entscheidungen selbst zu treffen. In diesem Beitrag werden einige der Leitungsdimensionen beschrieben, die zur Verbesserung von Lehr-Lern-Prozessen beitragen können. Ein Kernstück effektiver Leitung ist die Unterstützung, Evaluierung und qualitative Weiterentwicklung der Arbeit von Lehrkräften. Eine weitere Aufgabe besteht in der Setzung von Lernzielen und der Implementierung kluger Leistungsmessungssysteme. Ein dritter Aufgabenbereich betrifft die strategische Nutzung von Ressourcen und ihre Verwendung im Sinne der pädagogischen Ziele, um auch die operativen Schulaktivitäten auf die Verbesserung der Lehr-Lern-Prozesse zu fokussieren. Und schließlich gehört – als vierte Dimension – auch der Aufbau von Schulnetzwerken dazu, um Innovationen anzustoßen und zu verbreiten.

Schlüsselwörter: Schulleitung, Lehrerqualität, berufliche Weiterentwicklung von Lehrkräften, Leistungsmessungen

A Changing Profile of School Leadership

Conclusions from OECD-Analyses

Abstract

International research in the context of PISA has shown that school leaders can make a difference in school and student performance if they are granted autonomy to make important decisions. This article sets out some of the leadership dimensions that are conducive to improving teaching and learning. They include the support, evaluation and development of teacher quality as the core of effective leadership. They also include the

setting of learning objectives and the implementation of thoughtful assessment systems. A third aspect concerns the strategic use of resources and their alignment with pedagogical purposes to focus operational activities within the school on the objective of improving teaching and learning. Last but not least, building ways in which networks of schools stimulate and spread innovation as well as collaborate to provide curriculum diversity, extended services and professional support is a fourth important dimension.

Keywords: school leadership, teacher quality, teacher professional development, assessment practices

Im Rahmen von PISA-Untersuchungen hat die Frage zunehmend Aufmerksamkeit erlangt, wie einzelne Länder die Rolle der Schulleiter/innen neu definieren, damit sie die Leistungen ihrer Schulen und Schüler/innen verbessern sowie mit der gewachsenen Schulautonomie und der damit verbundenen Rechenschaftspflicht verantwortlich umgehen können. Ein großer Teil der aktuellen staatlichen Bildungspolitik beruht auf der Annahme, dass größere Schulautonomie bei der Implementierung von Bildungsreformen und dem Bemühen von Schulleitungen um verbesserte Lehr-Lern-Bedingungen eine positive Rolle spielen kann. PISA zeigt, dass ein beträchtlicher Anteil von Schüler/inne/n in den Ländern der OECD heute Schulen besucht, deren Leiter/innen in unterschiedlichen Bereichen über eine beträchtliche Entscheidungsautonomie verfügen. In einigen Ländern ist die Entwicklung und Anpassung von Bildungsinhalten ein zentraler Ansatz für Schulautonomie. Andere konzentrieren sich auf die Stärkung des Managements und der Verwaltung von Schulen durch marktorientierte Steuerungs-Instrumente oder auf Netzwerke mit anderen Schulen sowie mit weiteren Akteuren in den jeweiligen Kommunen; in einigen Fällen geht die letztgenannte Entwicklung sogar in Richtung gemeinsamer Steuerung von Curricula und Standards.

Vergleicht man die Verhältnisse in verschiedenen Ländern, so legen die Ergebnisse von PISA die Annahme nahe, dass in den Ländern, in denen die Schulleitungen von vergleichsweise mehr Autonomie in den meisten untersuchten Entscheidungsfeldern berichteten, die Schülerleistungen durchschnittlich höher waren. Doch um tatsächlich zu funktionieren, braucht Schulautonomie geeignete Schulleiter/innen und leistungsfähige Unterstützungssysteme. Schulleiter/innen benötigen für die Kernaufgaben der Leitung, die zu verbesserten Lehr-Lern-Prozessen beitragen sollen, Zeit und Kompetenzen. Die Dezentralisierung von Verantwortung muss aus diesem Grunde einhergehen mit der Bereitstellung neuer Leitungsmodelle mit verteilten Funktionen, neuen Aus- und Weiterbildungsformen für Schulleiter/innen und angemessenen Unterstützungsangeboten und Anreizen. Schulleitungen müssen sich außerdem auf die Bereiche konzentrieren können, die für Leistungsverbesserungen ihrer Schule und der Schülerschaft am wichtigsten sind. Ansonsten kann Schulautonomie durchaus zu einer Rollenüberfrachtung führen, da der Beruf dadurch noch zeitraubender wird, zunehmend Management- und Verwaltungsaufgaben mit sich bringt und Zeit und

Aufmerksamkeit vom Kerngeschäft der *Instructional Leadership* – der (An-)Leitung des eigentlichen Unterrichtsgeschehens – abzieht.

Um über diesen Bereich mehr zu erfahren, führte die OECD eine vergleichende Untersuchung im Bereich Schulleitung durch; sie ließ sich dabei von Forschungen zur Rolle von Schulleiter/inne/n für die Verbesserung von Lehr-Lern-Prozessen leiten (vgl. OECD 2008a). Der hier vorgelegte Beitrag fasst die Ergebnisse der Studie darüber zusammen, was einzelne Länder von einer modernen Schulleitung erwarten. Die Untersuchung identifizierte vier Gruppen von miteinander verwobenen Führungsaufgaben als besonders zentral:

- erstens eine Fokussierung auf die *Unterstützung, Evaluierung und qualitative Weiterentwicklung der Arbeit der Lehrkräfte* als Kernstück effektiver Schulleitung. Zu den Leitungsaufgaben im Zusammenhang mit größerer Lehrerqualität zählen die Abstimmung von Curriculum und Unterrichtsprogrammen, das Monitoring und die Evaluierung der Lehrpraxis, die Förderung von Weiterbildung und die Schaffung einer kooperativen Arbeitskultur.
- zweitens die *Setzung von Lernzielen und die Implementierung kluger Leistungsmessungssysteme*, um die Schüler/innen bei der Entwicklung ihrer Anlagen zu unterstützen. Darunter fallen die Anpassung des Unterrichts an nationale Standards, die Setzung schulinterner Leistungsziele für die Schüler/innen, die Kontrolle der entsprechenden Fortschritte und die Umgestaltung von Schulprogrammen, um sowohl die individuellen Leistungen als auch die Gesamtleistung der Schule zu steigern.
- drittens die *strategische Nutzung von Ressourcen und ihre Verwendung im Sinne der pädagogische Ziele*, um auch die operativen Schulaktivitäten auf Verbesserungen der Lehr-Lern-Prozesse zu fokussieren.
- viertens das *Engagement der Schulleitung auch außerhalb der Schule*, z.B. in Netzwerken mit anderen Schulen, mit kommunalen und sozialen Diensten und mit Universitäten, um zwischen all denjenigen, die mit den Leistungen und dem Wohlergehen von Kindern zu tun haben, mehr Zusammenhalt zu schaffen.

Im Folgenden werden diese Kernaufgaben von Schulleiter/inne/n ausführlicher dargestellt.

1. Unterstützung, Evaluierung und qualitative Weiterentwicklung der Arbeit der Lehrkräfte

Eine zentrale Funktion der Schulleitung besteht im Aufbau von Kompetenzen – durch das Management von Curriculum und Unterrichtsprogrammen, die Personalentwicklung und die Herstellung des für gemeinsame Lernprozesse geeigneten Klimas und der entsprechenden Bedingungen.

1.1 Management von Curriculum und Unterrichtsprogrammen

Laut PISA-Ergebnissen besuchen in den Ländern der OECD rund 80% der Fünfzehnjährigen Schulen, die beträchtliche Verantwortung für die Auswahl ihrer Schulbücher tragen. Doch nur 51% der Schüler/innen gehen auf Schulen, bei denen schulinterne Akteur/inn/e/n die Hauptverantwortung dafür tragen, welche Fächer unterrichtet werden, und lediglich 43% sind in Schulen, die über den Unterrichtsinhalt selbst entscheiden können. Allerdings unterscheiden sich einzelne Länder in dieser Hinsicht deutlich: In Japan und Neuseeland besuchen mehr als 90% der Schüler/innen Schulen, die über das Fächerangebot weitgehend selbst entscheiden können, während es in Griechenland, Luxemburg, der Schweiz und Mexiko weniger als 16% sind. Im Hinblick auf den Unterrichtsinhalt sind in Japan, Polen und Südkorea mehr als 90% der Schüler/innen auf Schulen, wo die Entscheidungen durch das Schulpersonal getroffen werden, doch in Griechenland, Luxemburg, der Türkei, Kanada, Slowenien und der Schweiz sind es wiederum weniger als 16%. Die PISA-Ergebnisse zeigen auch, dass die Entscheidung über das Fächerangebot und die Unterrichtsinhalte oftmals von regionalen und/oder nationalen Behörden und der Schule gemeinsam getroffen wird – in der gesamten OECD sind durchschnittlich 27% der Schüler/innen auf Schulen, wo dies der Fall ist.

Während die meisten Länder ein Kerncurriculum oder einen curricularen Rahmen zentral festlegen, ist es die Aufgabe der Schulleitungen, das konkrete Curriculum und den Unterricht an ihrer Schule effektiv zu gestalten. In der Regel haben Schulleiter/innen Entscheidungsspielraum bezüglich der konkreten Inhalte und des genauen Aufbaus des Curriculums, der Unterrichtsorganisation, der Lehrmittel und der Qualitätskontrolle. Die PISA-Daten deuten darauf hin, dass in denjenigen Ländern, in denen Schulleiter/innen über ein größeres Ausmaß an Autonomie berichteten, die Leistungen eher besser waren, auch wenn dieser Zusammenhang von vielen Faktoren abhängig sein kann. In einer Meta-Analyse zu PISA wies Robinson zudem nach, dass „die unmittelbare Aufsicht der Schulleitung über das Curriculum im Sinne einer klassen- und jahrgangsübergreifenden Koordination und einer Angleichung an die Schulziele“ einen kleinen bis mittleren positiven Effekt auf Schülerleistungen hat und dass die zuständigen Kolleginnen und Kollegen in Schulen, die besser abschnitten, mehr Zeit auf das Management und die Koordination des Curriculums legten als die betreffenden Lehrkräfte in ähnlichen Schulen mit schlechteren Resultaten (vgl. Robinson 2007, S. 8).

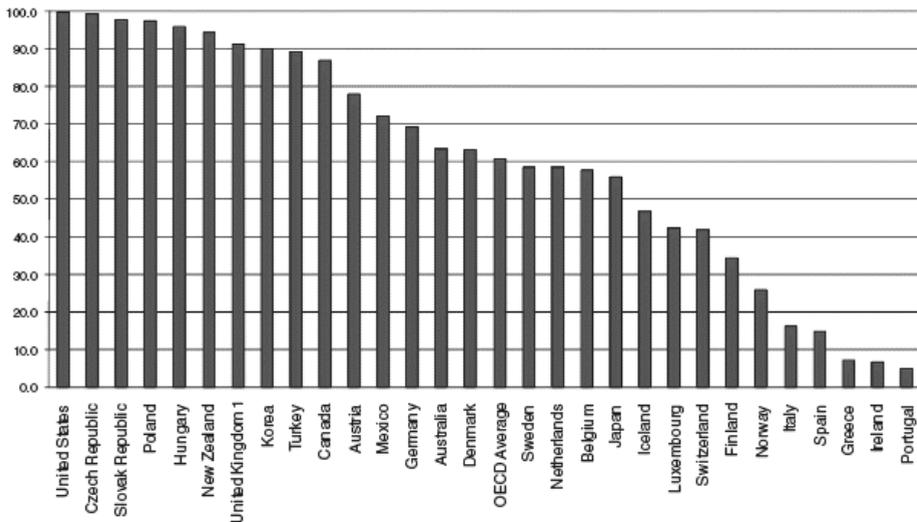
1.2 Monitoring und Evaluierung von Lehrkräften

Die Untersuchung der OECD kam auch zu dem Ergebnis, dass das Monitoring und die Evaluierung von Lehrkräften sehr wichtige Aufgaben von Schulleite-

r/inne/n sind. Auch wenn sich Art und Konsequenzen der Evaluierung der Lehrer/innen in den einzelnen Ländern sehr stark voneinander unterscheiden, so gibt es immerhin in 14 Ländern formale Vorschriften für die Evaluierung von Lehrkräften. Die Form, die Rigidität, der Inhalt und die Konsequenzen der Evaluierungen weichen in den einzelnen Ländern voneinander ab, manchmal auch innerhalb eines Landes. In den meisten Ländern wird die Evaluierung der Lehrkräfte als Teil einer umfassenderen Qualitätsprüfung und -entwicklung durchgeführt. Das Ziel der Evaluierung besteht etwa zu gleichen Teilen in formativer Begutachtung, beruflicher Weiterbildungsplanung und Aufstiegsförderung. Normalerweise nehmen an den regelmäßigen Evaluierungen von Lehrkräften die Schulleitung und andere höherrangige Kollegiumsmitglieder teil, aber in einigen Ländern, z.B. in Frankreich und im frankophonen Teil von Belgien, gibt es auch einen externen Ausschuss. Zu den verschiedenen Kriterien der Evaluierung gehören u.a. die Lehrqualität, die schulinterne Weiterbildung und in einigen Fällen eine Messung der Schülerleistungen. Zu den typischen Methoden, die bei der Evaluierung eingesetzt werden, zählen Unterrichtsbeobachtungen, Interviews und die Begutachtung von seitens der Lehrkraft vorbereiteten Dokumentationen. Das Gewicht, das auf Unterrichtsbesuche der Schulleitung oder Monitoring gelegt wird, variiert in den teilnehmenden Ländern zwischen „beträchtlich“ (Slowenien) und „kaum“ (Chile; dort verwendet die Schulleitung nur 10% ihrer Zeit auf das Monitoring der Lehrkräfte). Schulleiter/innen stützen sich fast ausschließlich auf ihre eigenen Beobachtungen (Slowenien) oder auf viele weitere Daten, beispielsweise auf Durchsicht der Stundenpläne der Lehrkräfte, Beobachtungen von Lehrerkonferenzen, Teilnahme an Lehrgesprächen mit Eltern, Leistungen der Schüler/innen, Urteile von Kolleg/inn/en und Selbst-Evaluationen (z.B. in Dänemark, England, Südkorea, Schottland und Neuseeland). Die Häufigkeit der Evaluierungen reicht von drei- bis sechsmal im Jahr in England bis zu alle vier Jahre einmal in Chile; etliche Länder haben einen jährlichen Rhythmus eingeführt. Wenn Evaluierungen durchgeführt werden, dann schließen sie meistens einmal im Jahr ein formales Treffen zwischen Schulleitung und Lehrkraft ein.

Der Ländervergleich zeigt, dass durchschnittlich 61% der Fünfzehnjährigen in den Ländern der OECD Schulen besuchen, deren Leitungen angaben, dass die Leistungen der Mathematiklehrer/innen im vergangenen Jahr durch die Schulleiter/innen oder höherrangige Lehrkräfte evaluiert wurden. Einige Studien weisen darauf hin, dass das Engagement von Schulleiter/inne/n für Unterrichtsbesuche und Feedback an die Lehrkräfte sich positiv auf die Leistungen von Schüler/inne/n auswirkt. Woessmann u.a. (2007) haben durch eine ökonometrische Analyse von PISA-Daten nachgewiesen, dass Schülerleistungen eher höher sind, wenn die Lehrkräfte durch Schulbesuche von Schulleiter/inne/n und externen Inspektor/inn/en in die Verantwortung genommen werden.

Die PISA-Ergebnisse geben Hinweise auf die Intensität, mit der Schulleiter/innen Unterrichtsbesuche durchführen:



¹ Anmerkung zu Großbritannien: Die Zahl der Rückmeldungen war zu gering, um absolute Vergleichbarkeit herstellen zu können.

Quelle: OECD (2004): Learning for Tomorrow's World: First Results from PISA 2003. Paris: OECD.

Abbildung 1: Anteil fünfzehnjähriger Schüler/innen in Ländern der OECD, deren Schulleiter/innen angeben, dass die Lehrpraxis ihrer Mathematiklehrer/innen im vergangenen Jahr durch Unterrichtsbesuche der Schulleitung oder erfahrener Lehrkräfte kontrolliert wurde

1.3 Förderung der Weiterbildung

Die Schulleitung spielt auch eine zentrale Rolle bei der Motivation von Lehrkräften zur Teilnahme an Weiterbildungsmaßnahmen. Es gibt verschiedene Formen der Weiterbildung, aber die Präferenz hat sich in den letzten Jahren verändert. Während Weiterbildungsmaßnahmen, die von der Schule ausgehen und das gesamte Kollegium bzw. eine größere Gruppe von Lehrkräften einschließen, immer mehr zunehmen, hat die individuell initiierte Teilnahme an Weiterbildungen nachgelassen, zumindest in Bezug auf öffentlich finanzierte Maßnahmen. Die meisten Länder verknüpfen mittlerweile Weiterbildungsangebote mit den Entwicklungsbedürfnissen der jeweiligen Schulen und koordinieren entsprechende schulinterne Fortbildungsmaßnahmen. Das Schulmanagement und in einigen Fällen auch die örtlichen Schulbehörden spielen bei der Planung professioneller Weiterbildungen eine wichtige Rolle. Einige Länder, darunter England, verlangen außerdem, dass die Lehrkräfte ihren persönlichen Weiterbildungsbedarf ausdrücklich benennen. In ihrer Analyse von Forschungsergebnissen zu „lernzentrierter Schulleitung“ fand Robinson (2007) heraus, dass die Förderung der Teilnahme von Lehrkräften an Fort- und Weiterbildungen diejenige Schulleitungsdimension war, die am stärksten mit besseren Schülerleistungen korrelierte. Schulleitungen können bei der Bereitstellung und Förderung von schulinternen

Schultern ruhen. Das finnische Pilotprojekt will Schulen und Gemeinden dazu bringen, systematisch an der Entwicklung einer gemeinsamen Vorstellung von Schule und eines miteinander verbundenen Schulsystems zu arbeiten.

2. Setzung von Lernzielen, Tests und Rechenschaftspflicht

Weitere wichtige Aspekte des Managements von Curriculum und Unterricht sind die Anpassung des Unterrichts an externe Standards, das Setzen von Zielen für die Lernleistungen der Schüler/innen, die Abgleichung des Fortschritts mit diesen Zielen und Veränderungen des Schulprogramms, um die Leistungen zu verbessern. Schulleitungen spielen bei der Integration externer und interner Überprüfungssysteme eine Schlüsselrolle, da sie ihr Kollegium dabei unterstützen sollen, den Unterricht an vereinbarten Lernzielen und Leistungsstandards auszurichten.

In den meisten Ländern haben Schulinspektionen bereits eine lange Tradition; Schulleiter/innen wurden damit rechenschaftspflichtig für die Verwendung der öffentlichen Mittel und für den Aufbau von Arbeitsstrukturen und -prozessen. Zwar sind Inspektionen in den meisten Bildungssystemen immer noch ein wichtiges Instrument, doch viele Länder haben zusätzliche Maßnahmen entwickelt, um den Erfolg von Schulen zu messen, z.B. Selbst-Evaluierungen und Schülerleistungstests (vgl. OECD 2008b). Die meisten Länder der OECD geben an, dass sie bereits nationale Zielvorgaben und Standards für Schülerleistungen haben oder sie gerade entwickeln. Um deren Einhaltung zu kontrollieren, erheben die meisten Administrationen zur Rechenschaftslegung Daten über die Leistungen der Schulen und der Schüler/innen. Um die Schulleistungen zu messen, haben zwei Drittel der OECD-Länder Bestimmungen, die regelmäßige Inspektionen der Sekundarstufe I vorsehen, und fast ebenso viele Länder haben Verordnungen, nach denen die Schulen sich regelmäßig selbst evaluieren müssen. Um Daten über die Schülerleistungen zu gewinnen, werden in zwei Dritteln der OECD-Länder regelmäßig standardisierte Leistungstest für schulpflichtige Kindern durchgeführt, und mehr als die Hälfte der OECD-Länder hat zentrale Prüfungen, die für Schüler/innen der Sekundarstufe I bindende Konsequenzen haben (beispielsweise hinsichtlich des Besuchs weiterführender Schulen). Jüngste Forschungen weisen auf die Bedeutung hoher Lernstandards und strenger Rechenschaftssysteme als Schlüssel zur Verbesserung von Schülerleistungen hin. Hanushek und Raymond (2004) berichten ein positives Wechselverhältnis von strengen Prüfungsanforderungen und Schülerleistungen. Woessmann u.a. (2007) weisen – gestützt auf PISA-Daten – darauf hin, dass Schülerleistungen offenbar etwas besser sind, wenn standardisierte Abschlussprüfungen existieren, und dass sie wahrscheinlich bessere Leistungen erbringen, wenn ihre Schulen dafür rechenschaftspflichtig sind, dass sie die Leistungsstandards erreichen. 19 OECD-Länder nutzen die Daten aus Schülerprüfungen und Schulevaluationen, um Entscheidungen über Schulverbesserungen anzustoßen; nur einige wenige Länder, darunter Südkorea

und die USA, geben an, dass sie mit den Prüfungsergebnissen auch finanzielle Belohnungen bzw. Sanktionen verbinden.

Doch die Erhebung von Daten allein reicht sicher nicht aus, damit Rechenschaftssysteme eine positive Wirkung auf das Lernen von Schüler/inne/n haben. Damit solche Systeme zu Verbesserungen führen, müssen sie

- Informationen darüber anbieten, worauf bei den Lehr-Lern-Prozessen zu achten ist,
- die Teilnehmer/innen sowie die Schulen als Ganzes motivieren, diese Informationen zu nutzen und sich stärker zu bemühen, ihre Praxis zu verbessern,
- das notwendige Wissen bereitstellen, um die Informationen auswerten und für die Verbesserung der Praxis nutzen zu können, und schließlich
- für all das auch die notwendigen Ressourcen bereitstellen.

Dies unterstreicht erneut die Schlüsselrolle, die Schulleiter/innen in diesem Prozess einnehmen müssen. Um diese Rolle ausfüllen zu können, müssen sie die Kompetenz entwickeln, Testergebnisse interpretieren und Daten als zentrales Tool bei der Planung und Modellierung angemessener Verbesserungspraxen verwenden zu können. Sie müssen auch ihr Kollegium an der Nutzung der Messdaten beteiligen. Partizipatorische Evaluierung und Datenanalyse kann Schulen in starke professionelle Lerngemeinschaften verwandeln und diejenigen, die ihre Praxis verändern müssen, zum Handeln motivieren.

3. Strategisches Ressourcen-Management

In zunehmend autonomer werdenden Schulen bekommen die Leitungen auch immer mehr Verfügungsgewalt über ihre personellen und finanziellen Ressourcen. Durchschnittlich 84% aller Fünfzehnjährigen in den Ländern der OECD besuchen Schulen, die völlig autonom entscheiden können, wie sie ihr Budget ausgeben wollen, und 57% gehen auf Schulen, die auch in der Aufstellung ihrer Haushaltspläne vollkommen autonom sind. Doch von Land zu Land bestehen enorme Unterschiede im Hinblick auf das Ausmaß der finanziellen Autonomie. In Polen, Österreich und Italien besuchen weniger als 20% der Schüler/innen Schulen, deren Schulleiter/innen angeben, dass ihre Schule selbst die Hauptverantwortung für die Aufstellung der Haushaltspläne trägt, während es in den Niederlanden und Neuseeland mehr als 90% sind. Insgesamt gesehen gibt es häufiger Autonomie bei Entscheidungen, wie vorhandenes Geld innerhalb der Schulen ausgegeben wird, als Autonomie bei der Aufstellung von Haushaltsplänen, mit Ausnahme von Griechenland und Portugal.

Die strategische Nutzung von Ressourcen und ihre Verwendung im Sinne der pädagogischen Ziele können dazu beitragen, auch die operativen Aktivitäten in der Schule auf das Ziel von Lehr-Lern-Verbesserungen zu fokussieren. Wenn die Dezentralisierung

von Verantwortung sogar größere Entscheidungen über Gebäudeunterhaltung, Reparaturen und andere substantielle Großanschaffungen in das Ermessen von Schulleiter/inne/n stellt, ist deren Management-Aufwand entsprechend größer, und sie tragen Verantwortung für Bereiche, die nach spezieller Expertise verlangen, die viele aber aus ihrer Ausbildung nicht mitbringen. Auch da, wo diese Aufgaben eigentlich der Schulverwaltung zufallen, werden sie oft formell oder informell an die Schulleitung delegiert.

Während Schulleiter/innen in den Ländern der OECD beträchtliche Autonomie bei den Finanzen besitzen, spielen sie bei der Festlegung von Eingangsgehältern für Lehrkräfte oder Leistungszulagen generell nur eine bescheidene Rolle. Die Ergebnisse von PISA zeigen, dass in den Ländern der OECD 22% der Fünfzehnjährigen Schulen besuchen, die angeben, bei der Festlegung von Eingangsgehältern autonom zu sein; bei den Schulen von 21% besteht Autonomie hinsichtlich der Verteilung von Leistungszulagen. Die Einschränkungen der Autonomie im Hinblick auf Lehrergehälter relativieren den zunächst gewonnenen Eindruck von großer finanzieller Autonomie in allen Ländern. Denn die Lehrergehälter, über die die meisten Schulleitungen nicht bestimmen können, stellen in den meisten, wenn nicht in allen teilnehmenden Ländern einen sehr großen Anteil der jeweiligen Schulressourcen dar.

Eine andere zentrale Entscheidung bei der strategischen Ressourcennutzung in Schulen ist die Frage der Einstellung bzw. Entlassung von Lehrkräften. PISA-Studien zeigen, dass 59% der Schüler/innen sich in Schulen befinden, die Entscheidungsfreiheit über die Anstellung von Lehrkräften haben, und 50% in Schulen, die Lehrer/innen entlassen dürfen. Auch das ist ein Effekt der zunehmenden Delegation von Entscheidungsbefugnissen an die einzelnen Schulen, aber zwischen den Ländern bestehen noch erhebliche Unterschiede. Es gibt eine Gruppe von Ländern (die Niederlande, Neuseeland, die Slowakei, Tschechien, die USA und Ungarn), in denen die Schulen fast die ganze Verantwortung für Anstellung und Entlassung von Lehrkräften selbst tragen, während Schulleiter/inne/n in Ländern wie der Türkei, Griechenland, Italien, Österreich, Portugal, Deutschland und Luxemburg nur eine sehr eingeschränkte Beteiligung zukommt. Es lohnt sich anzumerken, dass die Verantwortung für die Einstellung von Lehrkräften weiter verbreitet zu sein scheint als die, sie wieder zu entlassen; das Fehlen von transparenten und allgemein anerkannten Verfahren, wie mit ungeeigneten Lehrkräften umzugehen ist, führt dazu, dass das Problem oftmals gar nicht erst angerührt wird – mit allen negativen Konsequenzen für die Reputation der betreffenden Schulen und den Lehrerberuf. Die Freiheit von Schulleiter/inne/n, ihr Kollegium selbst zusammenzustellen, ist für die Möglichkeit, eine gute Schulkultur zu schaffen, zentral und wäre besseren Schülerleistungen unbedingt zuträglich. Werden Schulleitungen bei der Einstellung und Entlassung ihrer Lehrkräfte nicht eingebunden, so haben sie weniger Möglichkeiten zu reagieren, und es ist schwierig, Schulleiter/innen für Lernergebnisse verantwortlich zu machen, wenn sie auf die Auswahl ihres Kollegiums keinen Einfluss haben.

Zwar kommt ein strategisches Ressourcenmanagement Schulen sehr wahrscheinlich zugute, aber die Untersuchung der OECD offenbart auch Sorgen bezüglich der Kompetenz von Schulleiter/inne/n, diese Verantwortung effektiv tragen zu können. Die Fähigkeit von Schulleiter/inne/n, finanzielle und personelle Ressourcen strategisch geschickt einzusetzen, kann aus Mangel an Schulung und wegen Fehlens des geübten Blicks auf diese Gebiete eingeschränkt sein. Schulleiter/innen berichteten häufig, sie seien gezwungen, sich laufend mit betrieblichen Anschaffungsfragen zu befassen, und müssten strategische Planungen hintanstellen, die für eine strategische Konzeption und Ressourcenverwendung aber notwendig seien.

4. Schulleitung jenseits des Schulgeländes

Doch noch eine weitere Aufgabe ist in jüngster Zeit zum Aufgabenrepertoire von Schulleiter/inne/n dazugekommen: die Zusammenarbeit mit anderen Schulen und mit weiteren Einrichtungen. Schulen und Schulleitungen verstärken ihre Kooperation, bilden Netzwerke, nutzen Ressourcen gemeinsam oder arbeiten an Gemeinschaftsprojekten. Darüber hinaus engagieren sich Schulleiter/innen verstärkt in Aktivitäten jenseits der Schulen; sie knüpfen Kontakte zur unmittelbaren Umgebung und stellen Verbindungen zwischen der Schule und der Außenwelt her. Dieser erweiterte Einsatz lenkt das Wirken der Leiter/innen über die Menschen in der eigenen Schule hinaus auf das Wohlergehen aller jungen Menschen im Ort, in der Stadt oder in der Region. Dieser „Blick über den Zaun“ dient auch der Verbesserung der beruflichen Kompetenzen und der Arbeitsbedingungen der betreffenden Schulleiter/innen: Sie lernen voneinander und unterstützen sich wechselseitig, so dass sie auch für ihre eigenen Schulen davon profitieren.

Die Zusammenarbeit von Schulleiter/inne/n mit anderen Schulen und kommunalen Einrichtungen kann durch die intensiviertere Interaktion, Kommunikation und gemeinsame Lernprozesse auch zu einer besseren Lösung von Problemen beitragen. Sie kann darüber hinaus die Entwicklung von Leitungskompetenzen fördern und für geeignete Nachfolger/innen und damit für Stabilität sorgen, da durch diese Aktivitäten die Anzahl von Gelegenheiten zur Leitungsübernahme in Schule und Gemeinde steigt. Zum Engagement von Schulleiter/inne/n außerhalb ihrer Schulen können Partnerschaften mit anderen Schulen ebenso zählen wie solche mit kommunalen, privatwirtschaftlichen und sozialen Einrichtungen, mit Universitäten sowie mit kommunalen, nationalen und internationalen Politiker/inne/n. Die Verbindungen können zur beruflichen Weiterqualifizierung beitragen, durch die wechselseitige Hilfestellung verbesserte Arbeits- und Lehr-Lern-Bedingungen schaffen und einen größeren Zusammenhalt zwischen all jenen Menschen fördern, denen es um den Erfolg und das Wohlergehen eines jeden Kindes geht.

5. Schlussfolgerungen

In den dargestellten Untersuchungen konnte gezeigt werden, dass Schulleiter/inne/n eine entscheidende Bedeutung dafür zukommt, was ihre Schulen und ihre Schüler/innen leisten, wenn sie über genügend Autonomie verfügen, wichtige Entscheidungen selbst zu treffen. Dieser Beitrag hat einige zentrale Leitungsdimensionen ausgeführt, die für die Verbesserung von Lehr-Lern-Prozessen besonders wichtig sind. Schulleitungen müssen zuallererst dazu in der Lage sein, Unterrichtsprogramme an die jeweiligen Bedürfnisse anzupassen, Teamarbeit im Kollegium voranzubringen und für das Monitoring, die Evaluierung und die berufliche Entwicklungsförderung ihres Kollegiums zu sorgen. Sie brauchen außerdem Spielräume für strategische Richtungsentscheidungen. Sie benötigen die Kompetenz, zur Verbesserung der Praxis datenbasierte Schulentwicklungspläne und -ziele aufzustellen und den Entwicklungsprozess mit Hilfe von Daten zu kontrollieren. Sie müssen auch Einfluss auf Lehrereinstellungsverfahren bekommen, um für den jeweiligen Bedarf ihrer Schulen die passenden Lehrkräfte zu gewinnen. Und last not least müssen sie Wege finden, Schulnetzwerke aufzubauen, um zum Wohle des gesamten Schulsystems Innovationen anzustoßen und zu verbreiten und eine größere curriculare Vielfalt, zusätzliche Angebote und professionelle Unterstützung zu gewinnen.

Literatur

- Hanushek, E./Raymond, M.E. (2004): Does School Accountability Lead to Improved Student Performance? NBER Working Paper 10591. Cambridge, Ma.: National Bureau of Economic Research.
- OECD (2008a): Improving School Leadership. Volume 1: Policy and Practice. Paris: OECD.
- OECD (2008b): Education at a Glance. Paris: OECD.
- Robinson, V.M.J. (2007): School Leadership and Student Outcomes: Identifying What Works and Why. Winmalee, NSW, Australia: Australian Council for Educational Leaders.
- Woessmann, L./Luedemann, E./Schuetz, G./West, M.R. (2007): School Accountability, Autonomy, Choice and the Level of Student Achievement: International Evidence from PISA 2003. OECD Education Working Paper N. 13. Paris: OECD.

Andreas Schleicher, Prof., geb. 1964, Leiter der Abteilung für Indikatoren und Analysen im Direktorat für Bildung bei der OECD in Paris, u.a. Internationaler Koordinator des Programme for International Student Assessment (PISA), Honorarprofessor an der Universität Heidelberg.

Anschrift: 2, rue André Pascal, 75775 Paris Cedex 16, Frankreich
E-Mail: Andreas.Schleicher@OECD.org