

Martin Scherm/Christine Posner/Doren Prinz

## **Führungskompetenzen von Schulleitungen**

### **Entwicklung eines prototypischen Kompetenzmodells**

---

#### **Zusammenfassung**

*Der Beitrag zeigt auf, inwieweit sich aus neuen Herausforderungen für Schulleitungen zusätzliche Kompetenzbedarfe im Bereich Führung ergeben. Aus der Diskussion zweier prominenter Führungsmodelle und den Ergebnissen der interdisziplinären Kompetenzforschung wird ein prototypisches Kompetenzmodell für Schulleitungen entwickelt. Die Anforderungen werden auf Basis faktorenanalytisch fundierter Dimensionen geordnet. Das Ziel besteht in einer verbesserten Auswahl und Entwicklung von Schulleitungen.*

*Schlüsselwörter: Schulleitung, Schulleiter/innen, Kompetenzmodell, Schulqualität, Schulmanagement*

#### **Leadership Skills of Principals**

Development of a Prototypical Competence Model

#### **Abstract**

*The increased requirements at schools have also enlarged the range of management responsibilities. Two prominent models of school management are discussed. A prototypical model of competency for school management is evolved from the models' discussion and the results of the interdisciplinary research on competency. The competency demands are arranged on basis of two dimensions derived from factor analysis. The developed model provides a framework for an improved selection and development of school management.*

*Keywords: school management, school leadership, competency model, school quality*

### **1. Herausforderungen für Schulleitungen**

Die Diskussion um Einflussfaktoren auf die Qualität von Unterricht und Schule fokussierte auf der Seite der handelnden Akteure besonders die Bedeutung der Lehrkräfte. Zunehmend mehr Beachtung findet inzwischen auch die Rolle der Schulleiter/in-

nen bzw. der Leitungsteams. Wird Schule als soziales System betrachtet, so übt der Schulleiter<sup>1</sup> vermutlich einen direkten Einfluss auf das Kollegium und damit indirekt auf die Leistungen der Schüler/innen und die Qualität von Schule insgesamt aus (vgl. Bonsel 2006, S. 200). Die Anforderungen an Schulen und ihre Leitungen sind in den letzten Jahren stetig gestiegen und komplexer geworden. Insbesondere die gestiegene Autonomie der Schulen hat das Aufgabenspektrum ihrer Leitungen vergrößert und das Rollenverständnis verändert (vgl. Semling/Zölch 2008, S. 213).

Für die gezielte Ausbildung der Führungsfähigkeiten von Schulleitungen ist eine verlässliche Identifizierung der Dimensionen wichtig, die von besonderer Bedeutung für eine erfolgreiche Schulleitung sind (Kapitel 2). Hierfür ist es notwendig, ein prototypisches Kompetenzmodell für Funktionsträger in Schulen zu entwickeln (Kapitel 3). Das übergreifende Ziel besteht darin, ein theoretisch fundiertes und empirisch prüfbares Konzept für die passgenaue Aus- und Weiterbildung von Schulleitungen zu entwickeln.

Weitgehende Einigkeit besteht darüber, dass die Schulleitung eine zentrale Funktion für die Schulqualität ausübt (vgl. Bonsel 2006; Bonsel u.a. 2002; Münch 2003; Rosenbusch 2007). Die Führung einer Schule „wird zum Schlüsselfaktor der Schulqualität“ (Reichwein 2007, S. 11) und somit zum Motor der Schulentwicklung. Bereits 1997 diagnostizierte Strittmatter aufgrund der Erwartungen hinsichtlich der Verbesserungen an die Schulqualität in der Schweiz „geradezu messianische Leistungserwartungen“ (1997, S. 4) an die Führungskräfte. Wenn auch bislang keine Einigkeit darüber besteht, welches die tatsächlich bedeutsamen Faktoren seitens des Führungshandelns auf den Bildungsausgang und die Qualitätsentwicklung sind, so ist unstrittig, dass dem *Führungskönnen* („Leadership“) der Akteure besondere Bedeutung zukommt. In Anlehnung an Dubs (2005, S. 29ff.) ist eine Differenzierung in drei Aufgabenbereiche zweckmäßig<sup>2</sup>:

- Leistungserbringung,
- Unterstützung,
- Management.

Im Bereich *Leistungserbringung* sind alle Aufgaben von der Schulleitung zu gestalten, die der Bildung und Erziehung der Schüler/innen dienen, also die Unterrichts- und Schulentwicklung. Köller (vgl. 2007, S. 17) sieht für die Verbesserung der Unterrichtsqualität die Schulleitung direkt verantwortlich.

---

1 Aus Gründen der besseren Lesbarkeit sind mit dem Begriff „Schulleiter“ stets beide Geschlechter adressiert.

2 Rolf (1999) wählt eine Gliederung in die drei Bereiche Organisationsentwicklung, Lehrplan- und Unterrichtsentwicklung sowie Personalentwicklung.

Der Aufgabenbereich der *Unterstützung* umfasst die Personalarbeit, die elektronische Informationsverarbeitung, die Kommunikationsprozesse und das ‚Beziehungsmanagement‘ innerhalb der Schule, die Bewirtschaftung der Infrastruktur sowie rechtliche Angelegenheiten (vgl. Dubs 2005, S. 30). Beziehungsmanagement beinhaltet die Entwicklung, Förderung und Verbesserung des internen Schulklimas sowie die Verantwortung für einen kooperativen Umgang im Kollegium und mit Eltern. Für das Networking mit Institutionen und Organisationen außerhalb der Schule ist die Schulleitung ebenso zuständig wie für Kooperationen mit Betrieben und Sportvereinen sowie die Akquise von Sponsoren (vgl. Haack 2007, S. 12).

Als weiterer Aufgabenbereich wird die Personalentwicklung identifiziert, die die Förderung der individuellen Entwicklung des Lehrpersonals und die gemeinsame Entwicklung von Ziel- und Leistungsvereinbarungen beinhaltet (vgl. Reichwein 2007, S. 12f.). Im Alltagsbetrieb wird die Schulleitung zudem in zahlreichen Situationen gefordert, in denen Lehrkräfte, aber auch Schüler/innen sowie Eltern Beratung, Hilfe und Unterstützung bei Problemen benötigen (vgl. Hadaschick 2007, S. 23). Somit hat einerseits das Tagesgeschäft Priorität (vgl. Schratz 2005, S. 17), andererseits sind Schulleitungen gehalten, die Entwicklung der Organisation Schule insgesamt in den Blick zu nehmen, Visionen zu entwickeln und dabei das Lehrpersonal mitzunehmen (vgl. z.B. Pfeiffer 2002; Bonsen 2003).

Im Bereich *Management* ist die Schulleitung verantwortlich für die strategische Steuerung und Zielfindung der Schule und deren Umsetzung (vgl. Buchen 2006, S. 60ff.; Klein 2007, S. 15; Bauseler 2007, S. 12). Dies beinhaltet den Aufbau eines Qualitätsmanagements, was die Entwicklung von Leitbildern und Zielen, Evaluationsmaßnahmen und die Dokumentation der Entwicklung der Schule umfasst (vgl. Rolff 2006). In Abhängigkeit vom Grad ihrer Autonomie sind Schulleitungen auch für die finanzielle Führung ihrer Schule verantwortlich.

Die genannten neuen Anforderungen haben sich mehr oder weniger stark in der Schulgesetzgebung der einzelnen Bundesländer niedergeschlagen. In vielen Bundesländern ist die Schulleitung nicht mehr nur eingeschränkt weisungsbefugt, sondern inzwischen sogar Dienstvorgesetzter. Darüber hinaus wird festgestellt, dass zwischen den gestiegenen Anforderungen an Schulleitungen und deren bis dato ausgebildeten Fähigkeiten Diskrepanzen bestehen. „Heute stehen pädagogische Arbeit, Mitarbeiterführung, Qualitätssicherung, Öffentlichkeitsarbeit, soziale Kompetenzen und Prozessgestaltungen im Mittelpunkt, um mit den vielfältigen und neuen Anforderungen fertig werden zu können und das haben die Schulleitungen nicht gelernt“ (Regenthal 2007, S. 7).

## 2. Führungsmodelle und Kompetenzanforderungen für die Schulleitung

In den interdisziplinären Organisationswissenschaften hat sich für berufsbezogene Anforderungsmerkmale (Fähigkeiten, Fertigkeiten, Eigenschaften etc.) der integrative Begriff der *Kompetenz* durchgesetzt. Eine berufsbezogene Kompetenz wird als Disposition einer Person aufgefasst, die ihr ein effektives, leistungsbezogenes Verhalten gestattet (vgl. Erpenbeck/v. Rosenstiel 2003, S. XXXI; Spencer/Spencer 1993, S. 9). Kompetenzen weisen einen starken Verhaltensbezug auf, sind indirekt beobachtbar, korrelieren mit Persönlichkeitseigenschaften und werden als entwickelbar aufgefasst. Die über Kompetenzmessungen gewonnenen Daten stehen zudem in einem positiven Zusammenhang mit Leistungskriterien.

Im Vergleich mit anderen Ländern scheint in Deutschland die Diskussion um die Kompetenzen von Schulleitungen eher am Anfang zu stehen. Für die internationale Situation gilt, dass das Tätigkeits- und Anforderungsspektrum des Führungspersonals stark von der Rolle abhängt, die der Staat den Schulen jeweils zuweist (vgl. Martin u.a. 1999). In einer länderübergreifenden Perspektive quantitativer Studien erwiesen sich eine Reihe von Kompetenzmerkmalen auf Seiten der Schulleitung als bedeutsam für die Schülerleistungen (vgl. Waters/Marzano/McNulty 2004, S. 49f.). Erfolgreiche Schulleitungen ...

- betreiben z.B. ein effektives *Ressourcenmanagement*, d.h. sie kümmern sich um eine attraktive materielle Ausstattung ihrer Schulen,
- pflegen eine intensive *Kommunikation* mit den Lehrkräften sowie Schüler/inne/n und
- handeln aktiv im Sinne eines notwendigen *Wandels* für ihre Schulen.

Weiteren Aufschluss geben auch die Ergebnisse des in die TIMS-Studie integrierten „Background Questionnaire“ (vgl. Wissinger 2002, S. 48ff.). Für die einbezogenen sechs Länder ist ein deutlicher Kompetenzbedarf aus den Daten vor allem hinsichtlich des administrativen und managementbezogenen Geschicks ableitbar, das sich z.B. aus der Verantwortung der Schulleitung für die Budgetierung und die Zuweisung der Lehrkräfte zu den Klassen ergibt.

Aus den bisher vorliegenden Arbeiten zu Kompetenzmodellen sollen exemplarisch zwei Modelle des deutschen Sprachraums vorgestellt und diskutiert werden: das „Modell zur Führung einer Schule“ von Dubs (<sup>2</sup>2005, 2006) und das Modell der „Konfluenten Leitung“ von Rolff (2007). Die Wahl fiel auf die genannten Konzeptionen, weil sie in gleichem Maße theoretisch fundiert und im Rahmen von Fortbildungen praktisch erprobt sind. Zudem beziehen sie Erfahrungen mit ein, die in anderen Führungskontexten (wie z.B. der Wirtschaft) gewonnen wurden und nun auch für schulische Transformationsprozesse interessant sind.

Um eine Anbindung auch an die internationale Führungsforschung zu ermöglichen und eine Vergleichbarkeit der Modelle untereinander herzustellen, werden die beiden Konzepte nach den Ergebnissen der „Ohio-State-Studien“ geordnet (vgl. Kerr u.a. 1974; Schriesheim/Stogdill 1975; siehe auch Blake/Mouton 1985). Diese sehen eine Zusammenfassung einer Vielzahl von Führungskompetenzen verschiedenster Organisationen und Funktionen unter zwei Metakompetenzen vor: „Aufgabenorientierung“ und „Beziehungsorientierung“. Unter *Aufgabenorientierung* wird das Festlegen von Organisationsstrukturen, Leistungsstandards und personenbezogenen Rollen, die Kontrolle zu erfüllender Aufgaben, aber auch das Planen und Budgetieren sowie die Lösung drängender Probleme verstanden. Aufgabenorientierung bezieht sich demnach vorrangig auf die *sach-* und *ergebnisbezogenen* Aspekte des Führungshandelns. Als *Beziehungsorientierung* wird ein wertschätzendes, auf Vertrauen ausgerichtetes Verhalten definiert, das auf die fördernde Entwicklung der Kolleginnen und Kollegen gerichtet ist. Dazu gehört auch der kooperative Austausch von Informationen und Wissen sowie die Anerkennung und Kritik der erbrachten Leistungen („Feedbackkultur“). Beziehungsorientierung umfasst folglich vorrangig Aspekte der Interaktion und des Einwirkens auf andere. Wenn dieses Modell auch nicht ohne Kritik geblieben ist (vgl. zusammenfassend Staehle <sup>8</sup>1999, S. 341ff.), so hat es sich doch als Leitkonzept bewährt.

1) Das „Modell zur Führung einer Schule“ von Dubs (<sup>2</sup>2005, 2006): Das Konzept basiert auf dem St. Gallener Managementmodell (vgl. Rüegg-Sturm 2002) und wird hier nur hinsichtlich seiner kompetenzbezogenen Elemente vorgestellt. Das Modell will nicht nur einen Ordnungsrahmen für das Verständnis der Wirkzusammenhänge bei der Leitung einer Bildungsorganisation bieten. Es zielt darauf, die Kommunikation innerhalb der Institution Schule zu verbessern, indem es das gemeinsame Verständnis der handelnden Akteure bezüglich der schulischen Prozesse und Interessen vertieft. Die Gesamtverantwortung obliegt dem Schulleiter; gleichwohl verlangt die Komplexität der Leitungsaufgaben nach einem entsprechend qualifizierten Team. Auf der Kompetenzebene beinhaltet sein Modell sieben Elemente, die sich wie folgt den Metadimensionen zuordnen lassen (vgl. Tabelle 1). In der Terminologie der Führungs- und Kompetenzforschung (vgl. Erpenbeck/v. Rosenstiel 2003; Spencer/Spencer 1993) lassen sich die Merkmale „Visionen der Schule entwickeln“ und „Schulentwicklungsaufgaben voranbringen“ als *konzeptionell-planerische* Kompetenz bündeln. Die Anforderung „gezielt Ressourcen einsetzen“ kann kompetenzseitig als *Steuerung von Prozessen* verstanden werden. Die Zuordnung ist als vorläufig zu betrachten, da sie einer datengestützten empirischen Überprüfung und Analyse bedarf (z.B. mittels Faktorenanalysen).

Auf der beziehungsorientierten Seite beinhalten die beiden Anforderungen „Führung der Lehrerschaft“ und „Erwartungen an die Lehrkräfte stellen und Unterstützung anbieten“ Elemente der Organisation von erfolgreicher Zusammenarbeit, des Integrierens unterschiedlichster persönlicher Stile, aber auch des Initiierens von neu-

en Prozessen und des Durchsetzens von vereinbarten Maßnahmen. Hierbei handelt es sich um Elemente der zentralen Kompetenzdimension *Führen und Delegieren*. Auch die beiden Anforderungen „Feedbackkultur etablieren“ und „transparenter Umgang mit Wertvorstellungen“ bilden wesentliche Anteile der Führungsdimension ab. Eine lebendige Feedbackkultur sowohl innerhalb des Kollegiums als auch zwischen Schule, Elternschaft und dem Schulträger zu kultivieren, erfordert ein hohes Maß an *kommunikativer* und *kooperativer* Kompetenz. Insgesamt besteht somit für dieses Modell ein leichtes Übergewicht an beziehungsorientierten Handlungs- und Verhaltenselementen.

Tabelle 1: Führungsmodelle für die Schulleitung mit Kompetenzmerkmalen

Führungsmodell von Dubs (2005, 2006)		Führungsmodell von Rolff (1997, 2007)	
Aufgaben-orientierung	Beziehungs-orientierung	Aufgaben-orientierung	Beziehungs-orientierung
Visionen der Schule entwickeln	Führung der Lehrerschaft	Prozesse initiieren	gemeinsame Visionen schaffen
Schulentwicklungsaufgaben voranbringen	Erwartungen an die Lehrkräfte stellen und Unterstützung anbieten	Entscheidungen treffen	andere befähigen, selbst zu handeln
gezielt Ressourcen einsetzen	Feedbackkultur etablieren		Wege zeigen und bereiten
	transparenter Umgang mit Wertvorstellungen		fördern und bestätigen, auch auf der Gefühlsebene

2) *Das Modell der „Konfluenten Leitung“ von Rolff:* Das von Rolff (1997, 2007) für die Leitung einer Schule zugrunde gelegte Führungskonzept sieht eine Ablösung der hierarchischen durch eine heterarchische Führung vor. Es greift die Erkenntnis auf, dass eine Person allein den gestiegenen Anforderungen an die Schulleitung nur schwerlich gerecht zu werden vermag. Erfolgversprechender wären demnach fest etablierte *Schulleitungsteams*, die verschiedene Aufgabenbereiche betreuen (vgl. das Konzept „geteilter Führung“ bei Hargreaves/Fink 2006).

Diesem Ansatz folgend, wird die Leitung auf verschiedene Funktionsträger und Steuergruppen verteilt, z.B. auf den Schulleiter, die Stellvertreter sowie die Abteilungs- und Stufenleiter („konfluente Leitung“; vgl. Rolff 2007, S. 91). Auf der Ebene der Kompetenzanforderungen adaptierte Rolff (1997) ein aus der Wirtschaft bewährtes Instrument zur Erfassung bedeutsamer Führungsdimensionen, das „Leadership Practices Inventory“ (LPI; vgl. Kouzes/Posner 1988). Das Instrument (im Folgenden „LPI-IFS“ genannt) wurde v.a. hinsichtlich der für den Schulsektor gängigen Begrifflichkeiten modifiziert. Das LPI-IFS eröffnet Schulleitern die Möglichkeit, sich selbst in ihrer Führungsfunktion einzuschätzen („Selbstbild“). Gleichzeitig gestattet es, die Wechselwirkung zwischen der Führungsperson und ihren Kolleginnen und

Kollegen oder anderen Personen im unmittelbaren schulischen Umfeld abzubilden („Fremdbilder“; vgl. Rolff 1997, S. 62). Hier besteht eine Analogie zur Methode des sogenannten „360°-Feedback“ (vgl. Edwards/Ewen 2000; Scherm 2002; Scherm/Sarges 2002; Tornow/London/CCL Associates 1998).

Rolff (1997) stützt sich mit dem LPI-IFS auf sechs Dimensionen (vgl. Tabelle 1). Die beiden Anforderungsdimensionen „Prozesse initiieren“ und „Entscheidungen treffen“ sind aufgrund der inhaltlichen Beschreibung dem Faktor Aufgabenorientierung zuzuweisen. Hierfür spricht die starke inhaltlich-sachbezogene Orientierung von Handlungselementen wie z.B. „nach Herausforderungen suchen, Fertigkeiten und Können erproben“ (für „Prozesse initiieren“) oder „wenn wichtige Entscheidungen anstehen, für umfassende Informationen sorgen“ (für „Entscheidungen treffen“). Die anderen vier Dimensionen „gemeinsame Visionen schaffen“, „andere befähigen, selbst zu handeln“, „Wege zeigen und bereiten“ sowie „fördern und bestätigen, auch auf der Gefühlsebene“ weisen demgegenüber einen stärkeren Beziehungsanteil auf. Zwar stellen die Dimensionen auch Bezüge zu Sachthemen her, z.B. wenn es um zukünftige Visionen oder um die Planung von Vorhaben geht. Gleichwohl dominieren Aspekte des Motivierens und Überzeugens, des Vertrauens und des partizipativen Austauschs.

Das Konzept der konfluenten Leitung berücksichtigt, so man denn das LPI-IFS als programmatischen Vorläufer auf der Kompetenzebene einstufen möchte, folglich stärker den beziehungsorientierten Anteil von Führung. Dies scheint folgerichtig, da wichtige Themenbereiche verstärkt in die Hände von Teams gelegt werden sollen und folglich der Kooperations- und Interaktionsbedarf zunimmt. Vor dem Hintergrund der erweiterten *Führungsaufgaben* von Schulleitungen wäre jedoch gerade eine stärkere Berücksichtigung von aufgabenorientierten Kompetenzen wünschenswert.

### 3. Die Weiterentwicklung der Kompetenzmodelle

Neben den einschlägigen Kriterien *empirischer* Sozialforschung sind die folgenden Aspekte für die Entwicklung und Überprüfung eines Modells relevant:

1. *Theoretische Fundierung*: Dem Kompetenzmodell sollten diskursiv nachvollziehbare Annahmen über die Rolle und Funktion von Schule bzw. Schulleitungen im Bildungs- und sozialen Kontext zugrunde liegen.
2. *Anforderungspassung*: Für die Entwicklung eines Modells ist über die theoretischen Annahmen hinaus ein ständiger Abgleich mit den tatsächlichen Anforderungen aus der Schulpraxis notwendig. Damit soll aus ökonomisch-pragmatischen Gründen sichergestellt werden, dass gezielt nur bedeutsame Kompetenzen aufgenommen werden.
3. *Nützlichkeit*: Ein Kompetenzmodell muss sich in der Praxis bewähren, d.h. es sollte z.B. dazu beitragen, die Auswahl von Schulleitungen zu verbessern.

Beide oben vorgestellten Modelle benennen für das Führungshandeln wichtige Fähigkeiten. Sie sind theoretisch fundiert und aus einer ganzheitlichen Betrachtung schulischer Systeme abgeleitet. Kritisch anzumerken ist allerdings zum einen, dass die benannten Elemente z.T. nur schwer zu operationalisieren sind und der Verhaltensbezug unklar bleibt. Dies betrifft die eher vage definierten Bereiche „Visionen der Schule entwickeln“, „transparenter Umgang mit Wertvorstellungen“ und „Wege zeigen und bereiten“. Den geführten Kolleginnen und Kollegen dürfte diesbezüglich eine Einschätzung schwer fallen, da nicht klar ist, was konkret beobachtet werden soll.

Ein weiteres Problem betrifft die thematische Mehrdimensionalität der Bereiche. Sind Kompetenzen mehrdimensional angelegt, so führt dies zu Messfehlern beim Abrufen der Eindrucksurteile. Ist dagegen ein Kompetenzbereich eindimensional angelegt, können die Abweichungen gezielt auf andere Ursachen zurückgeführt werden (z.B. unterschiedliche Erfahrungsepisoden mit der Fokusperson).

Beide Modelle stützen sich ferner auf eine relativ knapp bemessene Anzahl von Kompetenzen. Den damit verbundenen Vorteilen der Übersichtlichkeit und Ökonomie in der Anwendung stehen Probleme der mangelnden Abdeckung wichtiger Kompetenzen gegenüber. Bei Dubs (<sup>2</sup>2005, 2006) dominieren die führungsspezifischen Anforderungen, bei Rolff (1997) die beziehungsorientierte Entwicklung und Unterstützung des Kollegiums. Insbesondere der Bereich der managementnahen *Aufgabenorientierung* ist nach unserer Auffassung in beiden Konzepten unzureichend berücksichtigt. Für das Management von Schule gilt dies besonders für die *Lernfähigkeit*, d.h. für die Fähigkeit, sich Neues schnell zu erschließen, das Wesentliche zu erkennen oder aus Fehlern die notwendigen Schlüsse zu ziehen (vgl. Lombardo/Eichinger 2000). Lernfähigkeit wird gerade in Phasen schulischer Veränderungen zu einer Kernkompetenz, da sie die Auswertung von Erfahrungen mit neuen Konzepten (z.B. in den Bereichen Personal und Unterricht) entscheidend unterstützt.

Weiterhin dürfte nicht nur das Initiieren von Prozessen, sondern deren gesamte *Steuerung* zum elementaren Führungskönnen einer Schulleitung gehören. Komplexe Prozesse ergeben sich etwa im Rahmen der Entwicklung eines Schulprogramms oder in der Umsetzung von neuen Unterrichtskonzepten.

Das nachfolgend vorgestellte „prototypische“ Kompetenzmodell (Tabelle 2) greift die genannten Kritikpunkte auf und erweitert die oben diskutierten Konzepte um die bei Scherm (<sup>2</sup>2004) enthaltenen führungsbezogenen Anteile.



Tabelle 2: Prototypisches Kompetenzmodell für Schulleitungen

<b>Aufgabenorientierung</b>	<b>Beziehungsorientierung</b>
	<i>Führen:</i>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- die Schulentwicklung vorantreiben</li> <li>- Qualitätsstandards vereinbaren und durchsetzen</li> <li>- Vorbild und integer sein</li> </ul>
<i>konzeptionelles Denken:</i>	<i>Personalmanagement:</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- innovative Unterrichtskonzepte einführen</li> <li>- Schulprogramm entwickeln</li> <li>- Stundenpläne erstellen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- den Lehrkräftebedarf planen</li> <li>- Personal auswählen und effektiv einsetzen</li> <li>- beraten und entwickeln</li> </ul>
<i>Lernfähigkeit:</i>	<i>Kooperations- und Teamfähigkeit:</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- sich Wissens- und Aufgabenbereiche schnell erschließen</li> <li>- aus Erfahrungen anderer lernen</li> <li>- aus Fehlern zeitnah die richtigen Schlüsse ziehen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- die Zusammenarbeit aller Beteiligten fördern</li> <li>- den Austausch von Wissen unterstützen</li> <li>- Konferenzen effektiv leiten</li> </ul>
<i>Steuerung von Prozessen:</i>	<i>Kommunikationsfähigkeit:</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ressourcen effektiv einsetzen</li> <li>- Steuerungsgruppen installieren und unterstützen</li> <li>- für die Umsetzung von Maßnahmen sorgen</li> <li>- die Übersicht behalten</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- das Gespräch mit anderen aktiv suchen (auch informell)</li> <li>- den Kontakt mit Kollegen und Interessensgruppen pflegen</li> </ul>
<i>Fachexpertise:</i>	<i>Konfliktfähigkeit:</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- pädagogische Professionalität</li> <li>- verwaltungsbezogenes Wissen aktuell halten</li> <li>- offen für Neues sein</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- im Streitfall auch die menschliche Seite einbeziehen</li> <li>- Konflikte offen ansprechen</li> <li>- den fairen Ausgleich herstellen</li> </ul>
<i>Entscheidungsfähigkeit:</i>	<i>Freundlichkeit und Empathie:</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- wichtige Dinge zeitnah entscheiden (auch gegen Widerstände)</li> <li>- für grundlegende Informationen sorgen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- positiv sein, Vertrauen und Verständnis ausstrahlen</li> <li>- die Gefühle anderer erkennen und respektieren</li> <li>- zum Perspektivenwechsel fähig sein</li> </ul>
<i>Selbstmanagement:</i>	<i>Feedbackfähigkeit:</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- sich selbst gut organisieren</li> <li>- Zeitmanagement betreiben</li> <li>- belastbar sein</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- zeitnah um Rückmeldung bitten und diese selbst geben</li> <li>- Leistungen anerkennen bzw. angemessen kritisieren</li> </ul>
	<i>Integrationsfähigkeit:</i>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- unterschiedliche Kulturen und Lebensentwürfe zusammenführen</li> <li>- den Ausgleich zwischen verschiedenen Perspektiven herbeiführen</li> </ul>

Die bei den Kompetenzen angeführten Verhaltenselemente dienen der beispielhaften Illustration und sind nicht auf Vollständigkeit angelegt. Auf der Seite der Beziehungsorientierung wird der kommunikativen Kompetenz, dem Umgang mit Konflikten und der Integrationsfähigkeit explizit mehr Bedeutung beigemessen. Denn Schulleiter sind bevorzugte Gesprächspartner unterschiedlichster Gruppen, zudem repräsentieren sie die Schule. Auch die Fähigkeit zur Integration stellt eine zunehmend wichtige Kompetenz dar, die in bisherigen Modellkonzepten vergleichsweise wenig Beachtung gefunden hat. Wie kaum eine andere berufliche Funktion hat die Schulleitung die

Aufgabe, unterschiedliche Lebensstile und Kulturen mit den gesetzten Bildungszielen in Einklang zu bringen. Möglicherweise ergibt eine Überprüfung des oben angeführten zweidimensionalen Grundaufbaus von Führungsmodellen, dass dieser für den Schulbereich um eine weitere Metakompetenz ergänzt werden muss.

#### 4. Ausblick

Der vorliegende Beitrag plädiert für eine interdisziplinäre Diskussion und anforderungsnahe Analyse der Kompetenzen von Schulleitungen. In dem gewählten Vorgehen, verschiedene Teilentwürfe in einem übergreifenden Modell zusammenzuführen, werden Chancen gesehen – für die erfolgreiche Auswahl, individuelle Entwicklung und situationsgerechte Beratung von Schulleitungen und damit für die Verbesserung der Schulqualität insgesamt. Ohne eine stärker datengestützte Diagnostik der Stärken und Schwächen von Schulleitungen dürfte dagegen eine effektive Förderung schwerlich gelingen. In diesem Zusammenhang scheint es dringend geboten, die Tauglichkeit und Güte der vorliegenden Kompetenzmodelle für den Schulalltag systematischer als bisher empirisch zu überprüfen. Als interessanter Forschungsgegenstand bietet sich nicht nur die Frage der grundlegenden Dimensionalität des jeweils eingeführten Modells an. Auch der Aspekt der Übereinstimmung bzw. Abweichung von Selbst- und Fremdurteilen in Schulleitungsteams dürfte zur Identifikation von Entwicklungs- und Förderbedarfen lohnend sein. Insbesondere sollte das Modell zur Beratung und Entwicklung von Schulleitungsteams beitragen. So können Weiterbildungen passgenauer als bisher ausgewählt werden, woraus sich Einsparpotenziale generieren ließen. Und schließlich wird man von Kompetenzanalysen vor Ort Aufschlüsse für noch grundlegendere Fragen erwarten: wie stark nämlich das Führungskönnen der Leitung einer Schule *tatsächlich* die Schulqualität beeinflusst.

#### Literatur

- Bauseler, M. (2007): Zielvereinbarungen und Unternehmenskultur. Strategische Steuerung komplexer Organisationen. In: Schul-Management 38, H. 3, S. 8-18.
- Blake, R.R./Mouton, J.S. (1985): The Managerial Grid III: The Key to Leadership Excellence. Houston, Tx.: Gulf.
- Bonsen, M. (2003): Schule, Führung, Organisation. Eine empirische Studie zum Organisations- und Führungsverständnis von Schulleiterinnen und Schulleitern. Münster: Waxmann.
- Bonsen, M. (2006): Wirksame Schulleitung. Forschungsergebnisse. In: Buchen, H./Rolf, H.-G. (Hrsg.): Professionswissen Schulleitung. Weinheim: Beltz, S. 193-228.
- Bonsen, M./Gahten, J.v.d./Iglhaut, C./Pfeiffer, H. (2002): Die Wirksamkeit von Schulleitung. Empirische Annäherung an ein Gesamtmodell schulischen Leitungshandelns. Weinheim: Juventa.
- Buchen, H. (2006): Schule managen – statt nur verwalten. In: Buchen, H./Rolf, H.-G. (Hrsg.): Professionswissen Schulleitung. Weinheim: Beltz, S. 12-101.

- Dubs, R. (2005): Die Führung einer Schule. Leadership und Management. Zürich: SKV.
- Dubs, R. (2006): Führung. In: Buchen, H./Rolff, H.-G. (Hrsg.): Professionswissen Schulleitung. Weinheim: Beltz, S. 102-176.
- Edwards, M.R./Ewen, A.J. (2000): 360-Grad-Beurteilung. München: Beck.
- Erpenbeck, J./Rosenstiel, L. v. (2003): Einführung. In: Dies. (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung. Stuttgart: Schäffer-Poeschel, S. IX-XL.
- Haack, H. (2007): Das neue Bild der Schulleitung. Anforderungen und Selbstverständnis. In: Schul-Management 38, H. 2, S. 11-12.
- Hadaschick, M. (2007): Wer hat Lust auf Leitung? Ein „Schattenbericht“. In: Schul-Management 38, H. 3, S. 22-23.
- Hargreaves, A./Fink, D. (2006): The Seven Principles of Sustainable Leadership. In: Educational Leadership 63, S. 2-12.
- Kerr, S./Schriesheim, C.A./Murphy, C.J./Stogdill, R.M. (1974): Toward a Contingency Theory of Leadership Based upon the Consideration and Initiating Structure Literature. In: Organizational Behavior and Human Performance 12, S. 62-82.
- Klein, H. (2007): Neue Wege zum Erfolg. Schulen brauchen Führungshandeln – Schulleiter brauchen Führungsmittel. In: Schul-Management 38, H. 2, S. 13-15.
- Köller, O. (2007): Erfolg oder Misserfolg? Interview mit Olaf Köller. In: Schul-Management 38, H. 2, S. 16-18.
- Kouzes, J.M./Posner, B.Z. (1988): The Leadership Practices Inventory. San Diego, Ca.: University Assoc.
- Lombardo, M.M./Eichinger, R.W. (2000): High Potentials as High Learners. In: Human Resource Management 39, S. 321-329.
- Martin, M.O./Mullis, I.V.S./Gonzalez, E.J./Smith, T.A./Kelly, D.L. (1999): School Contexts for Learning and Instruction. IEA's Third International Mathematics and Science Study (TIMSS). Chestnut Hill, Ma.: Boston College.
- Münch, E. (2003): Schulqualität durch Leitungsqualität. Ein neues Rollenverständnis für die Schulleitung. In: Schul-Management 34, H. 6, S. 18-19.
- Pfeiffer, H. (2002): Forschung zur Schulleitung – Schwerpunkte und Perspektiven. In: Wissinger, J./Huber, S.G. (Hrsg.): Schulleitung – Forschung und Qualifizierung. Wiesbaden: VS Verlag, S. 21-32.
- Regenthal, G. (2007): Wie soll ich das alles nur schaffen? Schulleitungs-Coaching für die neuen Anforderungen. München: LinkLuchterhand.
- Reichwein, K. (2007): Führung und Personalmanagement in Schulen. Eine empirische Studie zum Working Knowledge von Schulleitungen. Zürich: Rüegger Verlag.
- Rolff, H.-G. (1997): Das Leadership Practice Inventory. Ein Instrument zur Evaluation von Führungspraxis und Vereinbarungen von Führungsleitlinien. In: Journal für Schulentwicklung 1, H. 4, S. 61-64.
- Rolff, H.-G. (2006): Schulentwicklung, Schulprogramm und Steuergruppe. In: Buchen, H./Rolff, H.-G. (Hrsg.): Professionswissen Schulleitung. Weinheim: Beltz, S. 296-364.
- Rolff, H.-G. (2007): Studien zur Theorie der Schulentwicklung. Weinheim: Beltz.
- Rosenbusch, H.S. (2007): Schulleitung – ihre Bedeutung und zukünftige Entwicklung. In: Schule NRW: Amtsblatt des Ministeriums für Schule und Weiterbildung Nordrhein-Westfalen, Bd. 5, S. 230-234.
- Rüegg-Sturm, J. (2002): Das neue St. Galler Management-Modell. Grundkategorien einer integrierten Managementlehre: Der HSG-Ansatz. Bern: Haupt.
- Scherm, M. (2002): 360°-Feedback für Schulleiter. Chancen und Kritik eines Instruments der Kompetenzentwicklung. In: Schul-Management 33, H. 5, S. 14-16.
- Scherm, M. (2004): Response 360°-Feedback. In: Sarges, W./Wottawa, W. (Hrsg.): Handbuch wirtschaftspsychologischer Testverfahren. Lengerich: Pabst, S. 683-689.
- Scherm, M./Sarges, W. (2002): 360°-Feedback. Göttingen: Hogrefe.

- Schratz, M. (2005): Schule braucht Führung – wie muss sie aussehen? Interview mit Michael Schratz über gute Führungsarbeit an Schulen. In: Schul-Management 36, H. 6, S. 17-18.
- Schriesheim, C.A./Stogdill, R.M. (1975): Differences in Factor Structure Across Three Versions of the Ohio State Leadership Scales. In: Personnel Psychology 28, H. 2, S. 189-206.
- Semling, C./Zölch, M. (2008): Human Resource Management als Aufgabe der Schulleitung. In: Krause, A./Schüpbach, H./Ulich, E./Wülser, M. (Hrsg.): Arbeitsort Schule: Organisations- und arbeitspsychologische Perspektiven. Wiesbaden: Gabler, S. 211-239.
- Spencer, L.M./Spencer, S.M. (1993): Competence at Work. New York: Wiley.
- Staehe, W. (1999): Management. München: Vahlen.
- Strittmatter, A. (1997): An der Schwelle zu einer schulgerechten Schulleitung. In: Journal für Schulentwicklung 1, H. 4, S. 4-7.
- Tornow, W./London, M./CCL Associates (1998): Maximizing the Value of 360-Degree Feedback. San Francisco: Jossey-Bass & Center for Creative Leadership.
- Waters, J.T./Marzano, R.J./McNulty, B. (2004): Leadership that Sparks Learning. In: Educational Leadership 61, S. 48-51.
- Wissinger, J. (2002): Schulleitung im internationalen Vergleich – Ergebnisse der TIMSS-Schulleiterbefragung. In: Wissinger, J./Huber, S.G. (Hrsg.): Schulleitung – Forschung und Qualifizierung. Wiesbaden: VS Verlag, S. 45-61.

*Martin Scherm*, Dr., geb. 1961, Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg.  
E-Mail: mscherm@hsu-hh.de

*Christine Posner*, Dr., geb. 1965, Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg.  
E-Mail: christine.posner@hsu-hh.de

*Doren Prinz*, geb. 1978, Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg.  
E-Mail: prinz@hsu-hh.de

Anschrift: Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg, Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften, Holstenhofweg 85, 22043 Hamburg