
Originalarbeiten

Stefan Brauckmann

Schulleitungshandeln zwischen deconcentration, devolution und delegation (3D) – empirische Annäherungen aus internationaler Perspektive

Zusammenfassung: Mit den Initiativen und Maßnahmen zur Sicherung und Entwicklung von einzel-schulischer Qualität haben sich die schulsystembezogenen Kontextbedingungen des Schulleitungshandelns in den letzten Jahren verändert. Die ‚neuen‘ Gegebenheiten werden von bildungspolitischer Seite häufig als Ermöglichungsbedingungen für eine stärkere Auseinandersetzung mit effektiven, d. h. ergebnisorientierten Handlungskonzepten verstanden.

Für die Schulleitung betreffen diese im Wesentlichen die Nutzung von zugewiesenen erweiterten Handlungsspielräumen und die Verantwortungsübernahme für die an qualitätsorientierten Bezugsnormen ausgerichtete Entwicklung ihrer Schulen.

Vor diesem Hintergrund werden nachstehend Befunde aus der explorativ angelegten, international vergleichenden Schulleitungsstudie „Leadership Improvement for Student Achievement“ (LISA) zu Zusammenhängen zwischen unterschiedlichen Ausprägungsgraden schulischer Entscheidungsmöglichkeiten und praktizierten Führungsstilen berichtet, die auf mögliche Bruchstellen zwischen der intendierten Ermöglichung und Realisierung effektiven Schulleitungshandelns verweisen.

Schlagwörter: Effektivität – Führungsstile – Internationaler Vergleich – Schulautonomie

School leadership between deconcentration, devolution and delegation (3D) – empirical approaches from an international perspective

Summary: In recent years, initiatives and measures targeting the assurance and development of individual school quality have led to changes in the conditions of school leadership actions in the context of the education systems. From the perspective of educational policy, these “new” contextual conditions are often conceived in terms of enabling an enforced concern for effective (i. e. outcome-oriented) concepts of action. As far as school leaders are concerned, this mainly refers to using assigned enhanced realms of action and taking on responsibility for the development of their schools, based on quality-oriented reference norms.

Against this background, findings from an explorative, international comparative school leadership study, “Leadership Improvement for Student Achievement“ (LISA), are reported, investigating into the relationship between different degrees of “school autonomy“ and applied leadership styles, delivering insights into possible points of breakage between intended enablement and actual implementation of effective leadership actions.

Key words: effectiveness – international comparative – leadership styles – school autonomy

1. Neue Steuerung und Schulleitungshandeln aus internationaler Perspektive

Die „neuen“ Steuerungsansätze und Maßnahmen, die seit den 1990er Jahren durch die Begriffe ‚erweiterte schulische Autonomie‘, ‚Eigenverantwortung der Schule‘, ‚Evaluation und Rechenschaftslegung‘ bestimmt sind, haben in jüngster Zeit eine präzisere Kennzeichnung ihrer Ziele erfahren, nämlich die Erhöhung der Qualität und Leistungsfähigkeit der Schule (vgl. Pont, Nusche & Hopkins, 2008; Eurydice European UNIT, 2007; UNESCO, 2007). Aus Sicht der Bildungsadministrationen einer Vielzahl von Staaten wird erwartet, dass die neuen Steuerungsansätze maßgeblich zur Qualitätsentwicklung im Schulwesen beitragen. Es wird davon ausgegangen, dass die Erhöhung der schulischen Eigenverantwortlichkeit ein Weg sein könnte, um die Qualität von Schule und Unterricht zu verbessern.

Das ‚neue‘ Steuerungskonzept sieht bekanntermaßen vor, dass die Schulen erweiterte Handlungsspielräume erhalten und zugleich offenlegen müssen, wie sie den eigenverantwortlichen Einsatz von Ressourcen und ihre pädagogische Eigenständigkeit im Hinblick auf die Erreichung qualitätsorientierter Bezugsnormen nutzen. Sie werden somit nachweispflichtig. Hierbei dienen die verschiedenen Formen von Evaluation sowohl der Rechenschaft (accountability) als auch der Qualitätssteigerung (improvement).

Dabei kann ein Wirkungskreis zwischen der erweiterten Eigenständigkeit der Schulen und einer zentralen Kontrolle schulischer Ergebnisse – die zunehmend auf einen datengestützten, kriterialen Vergleich der Schülerleistungen in den zentralen Fächern zielt – konstatiert werden. Für diese beiden gekoppelten Ansätze neuer Steuerung (siehe hierzu auch Berkemeyer, 2010; Oelkers & Reusser, 2008; Rürup, 2008) werden Aspekte ihrer gegenseitigen Stützung (Döbert, 2004; Wössmann, Lüdemann, Schütz & West, 2007), widersprüchliche Wechselwirkungen (siehe dazu Avenarius & Füssel, 2008 sowie van Ackeren & Bellenberg, 2004), Aspekte ihrer Balance (vgl. Caldwell, 2005a) wie auch fragmentierte, z. T. hybride Ausgestaltungsformen (Dussel, Tiramonti & Birgin, 2000) diskutiert.

Als gesichert kann in diesem Zusammenhang gelten, dass eine Schule, die relativ viele Entscheidungen autonom fällen kann, diese auch zunehmend an einer übergeordneten Strategie bzw. einem gemeinsam erarbeiteten Profil ausrichten muss. Die Nutzung dieser neuen Entscheidungsmöglichkeiten und Gestaltungsoptionen verweist auf die zentrale Rolle der Schulleitung, die sich mit erweiterten rechtlichen Kompetenzen, Verantwortlichkeiten und der Aufgabe konfrontiert sieht, die Entwicklung ihrer Schule zielgerichtet und systematisch zu betreiben. Das bedarf einer entsprechenden Selbststeuerungsfähigkeit. Der Schulleitung obliegt es, diese herauszubilden und zu fördern. Das Handeln der Schulleitung wird demnach zu einem einzelschulischen Qualitätsfaktor (Buchen & Rolff, 2006;

Dubs, 2005; Hallinger, Bickman & Davis, 1996; Heck, Larson & Marcoulides, 1990; Huber & Muijs, 2010; Robinson, Lloyd & Rowe, 2008; Rolff, 2007).

Laut internationaler Forschungsliteratur kann als unzweifelhaft gelten, dass neue Verantwortlichkeiten auf Einzelschulebene das Erlernen und Einüben eines neuen Rollenverständnisses und neuer Funktionen nach sich ziehen (Pont et al., 2008). Es wird darauf hingewiesen, dass mit der Einführung bzw. der Implementierung neuer Steuerungsinstrumente das Anforderungsspektrum im Hinblick auf die Rolle und die Funktionen von Schulleitung breiter geworden ist (Pont, Nusche & Hopkins, 2008; Eurydice European UNIT, 2007; UNESCO, 2007; De Grauwe, 2004). Im Kern erfordern die erweiterten Entscheidungsmöglichkeiten und Gestaltungsoptionen, sowohl wachsende Rechenschaftspflichten, als auch neue Strukturen der Verantwortungsübernahme in der Schule (Bildungskommission Berlin Brandenburg, 2003, vgl. auch Maritzen, 1998). Wissinger (2011) benennt in diesem Zusammenhang zwei Hauptaufgaben der Schulleitung:

„[...] erstens die Verbesserung der Schülerleistungen als Zielpunkt schulischen Handelns und als Antwort auf spezifische soziale und ethnische Kontexte des Lehrens und Lernens, zweitens die Implementation bildungspolitischer und/oder mikropolitische Reformen in der Schule als Antwort auf Anforderungen einer sich tiefgreifend veränderten schulischen Umwelt einerseits und als Antwort auf eine als neuordnungsbedürftig angesehene schulische Organisation andererseits [...]“ (S. 104).

Studien zu Zusammenhängen zwischen veränderten Rahmenbedingungen auf Systemebene und Schulleitungshandeln sind bisher vorwiegend deskriptiv-analytisch angelegt worden. Sie bevorzugten eine weitestgehend auf schulrechtlichen Anforderungsprofilen und Plausibilitätsannahmen beruhende Systematisierung und Klassifizierung eines von Dezentralisierung und Rechenschaftspflicht abhängigen Schulleitungshandelns (Cheng & Walker, 2008; Glatter, 2003; Mulford, 2003; Pashiardis & Brauckmann, 2008; Pont, Nusche & Hopkins, 2008). Vereinzelt liegen auch Fallanalysen vor, in denen aber die Zusammenhänge zwischen Kontextbedingungen und Formen des Schulleitungshandelns weitgehend unbestimmt blieben (Cranston, 2002; Lam, 2006).

Größere systematische, quantitative Analysen, die eine Antwort darauf geben, ob und inwieweit die aufgrund der veränderten Rahmenbedingungen zusätzlich benötigten Leitungs- und Handlungskompetenzen auch in konkreten Schulleitungstätigkeiten ihren Ausdruck finden (siehe OECD, 2009) oder aber in Form eines veränderten Rollenbewusstseins zumindest praktisch mitreflektiert werden, stehen größtenteils noch aus. Stattdessen fokussiert die empirische Schulleitungsforschung auf den Zusammenhang von institutionellen Kontextfaktoren (Schulgröße, Schulform) und Schulleitungshandeln (Goldring, Huff, May & Camburn, 2008; Horng, Klasik & Loeb, 2009; Leithwood, 2005; May, Goldring & Hiff, 2009; Rosenbusch, Braun-Bau & Warwas, 2007; Wahlstrom & Louis, 2008).

Vor diesem Hintergrund ist die Frage von großem Interesse, ob und inwieweit die de jure gewährten erweiterten Handlungsspielräume durch die Schulleitung im Sinne einer „praktizierten Gestaltungsautonomie“ tatsächlich genutzt werden (Feldhoff & Rolff, 2009; Ogawa, 1994; siehe auch Senkbeil et al., 2004). Als Forschungsdesiderate sind hier Analysen zum Zusammenhang von erweiterter schulischer Eigenverantwortung und Möglichkeiten schulleiterischer Gestaltung zu nennen. Besondere Schwerpunkte liegen hierbei auf der Wahrnehmung [...] „what principals consider governance to be in practice“ (Di Gropello, 2006, S. 18), auf den vor Ort gewählten Umsetzungsstrategien (Lam, 2006; Rhoten, 2000), ebenso wie auf den Umsetzungshindernissen (Gibton, Sabar & Goldring, 2000), auf die Steuerungskonzepte in der sozialen Realität von Schule treffen. In diesem Zusammenhang weist Bonsen (2010) darauf hin, dass „gerade die empirische Evidenz zur Wirkungslosigkeit erprobter Reformvorstellungen für die Praxisgestaltung äußerst hilfreich sein und dazu beitragen kann, Implementationsfehler schon während der Planung zu reduzieren“ (S. 294).

2. Empirische Zugänge zu Dezentralisierung und Schulleitungshandeln im internationalen Schulleitungsforschungsprojekt LISA

Das Projekt LISA (Leadership Improvement for Student Achievement) ging der Kernfrage nach, welche Rolle effektive Führungsstile der Schulleitung, also entsprechende Einstellungen und Leitungspraxen, bei der Verbesserung und Wirksamkeit der Schule spielen können (siehe hierzu Brauckmann & Pashiardis, 2011). Insgesamt nahmen sechs europäische Schulsysteme (Norwegen, England, Italien, Ungarn, Slowenien, Niederlande) und das bevölkerungsreichste deutsche Bundesland Nordrhein-Westfalen teil. Einbezogen waren jeweils vier Sekundarschulen, die aufgrund der Bewertung ihrer Schüler in zentralen, standardisierten Leistungstests in zwei leistungsstarke und zwei verbesserungsbedürftige Schulen unterteilt wurden. Ferner wurden bei der Auswahl der vier Schulen darauf geachtet, dass Schulen mit eher städtischem und eher ländlichem Standort in einem ausgewogenen Verhältnis vertreten sind.

Ein besonderes Forschungsinteresse bezog sich auf den Mix praktizierter, effektiver Führungsstile, von denen angenommen wurde, dass sie in Abhängigkeit veränderter Kontextbedingungen verstärkt bzw. vermehrt auftreten können. Direkt wurde nach Zusammenhängen zwischen Dezentralisierung als schulsystemübergreifendem Trend und praktizierten Führungsstilen gefragt, d. h. Wechselwirkungen zwischen Akteuren und Regelungen anhand der individuellen Ausgestaltung von Rahmenvorgaben aus international vergleichender Perspektive. Eine Überprüfung der bildungspolitisch formulierten Wirkungsannahmen und der Handlungsweisen von Schulleitung unter den Vorgaben dezentralisierter Entscheidungsstrukturen erforderte vor dem Hintergrund der theoretisch-

konzeptionellen Anforderungen zunächst eine Klärung der empirischen Basis, auf der eine internationale, schulsystemübergreifend tragfähige Operationalisierung dezentralisierter Entscheidungsstrukturen und effektiven Schulleitungshandelns überhaupt möglich ist.

Hierbei war zu beachten, dass weithin verschiedene Konzepte von Dezentralisierung im Bildungswesen benannt werden. Zu diesen Konzepten zählen *Deconcentration*, *Devolution* und *Delegation* (Bray, 2004; UNESCO, 2007; Winkler & Yeo, 2007). Unter *deconcentration* wird die institutions-/organisationsinterne Neuausrichtung von Mitwirkungs- und Entscheidungsstrukturen innerhalb von Institutionen verstanden. Diese steuerungsbezogene, intrainstitutionelle Neuausrichtung kann mitunter aber auch Veränderungen im gesamten Steuerungsgefüge bewirken (vgl. Standaert, 2000). Während *delegation* eine eher geliehene Entscheidungsvollmacht von der zentralen an die lokale Entscheidungsebene beschreibt, die stark an zentrale Vorgaben gebunden bleibt, bedeutet *devolution* die Übertragung von Entscheidungsvollmachten von den oberen zu den unteren Entscheidungsebenen, auf denen nicht mehr zustimmungspflichtig Entscheidungen getroffen werden können (vgl. Rürup, 2008). Mit der Dezentralisierungsform *devolution* wird somit die weitreichendste Form der Übertragung von ehemals zentralisierter Entscheidungskompetenz auf die jeweilige Entscheidungsebene „vor Ort“ bezeichnet. Diese Form der Übertragung von Entscheidungsgewalt findet ihre Entsprechung in der nachhaltigen Stärkung der lokalen (local empowerment) oder schulischen Entscheidungsgewalt (school empowerment). Aus internationaler Perspektive wird sichtbar, dass durch die Einführung dezentralisierter Entscheidungsstrukturen nicht nur die Rolle und Bedeutung von Akteuren innerhalb einer Organisation, sondern auch die zwischen Akteuren verschiedener Organisationen und Steuerungsebenen verändert werden kann:

“Decentralisation, in the sense of a downward shifting of levels of decision-making, takes on various shapes. It can mean a strengthening of the roles and influence of the actors within each school (i. e., school management, teachers, students and parents). It can also mean a strengthening of regional or local public administration (as in Finland or in Sweden), or it can heighten the influence of those who demand education (in the case of the primary and secondary levels, the influence of parents in particular, as in England and the Netherlands)” (Klieme, 2004, S. 166).

Unter diesen Voraussetzungen wurden Datensätze ausgewählt, um diese unterschiedlichen Dezentralisierungsformen für die sieben LISA Schulsysteme weitestgehend abbilden und zueinander in Beziehung setzen zu können. Für diese Abbildung dezentralisierter Entscheidungsstrukturen und -prozesse wurde eine *schulorganisationsexterne* sowie *-interne* Untersuchungsperspektive gewählt. Dabei wird angenommen, dass mit der Gegenüberstellung der beiden Perspektiven eine präzisere Verdeutlichung der Selbst- und Fremdwahrnehmung von

Gestaltungsspielräumen betrieben werden kann. Mithin können auch Unterschiede in der Nutzung von Gestaltungsspielräumen verständlicher und transparenter gemacht werden.

Im Rahmen der schulorganisationsexternen Untersuchungsperspektive wurde auf das dem OECD-INES Survey *indicator on decision making* (D6) zugrundeliegende Dezentralisierungskonzept zurückgegriffen. Dieses beinhaltet

„1. den Ort der Entscheidung, d. h. auf welcher Ebene die entscheidungsbefugte Stelle angesiedelt ist, und 2. den Grad der Autonomie bei Entscheidungen, der sich auf das Ausmaß bezieht, in dem Entscheidungen autonom oder gemeinsam mit anderen gefällt werden“ (OECD, 2008, S. 529).

Da Datensätze zu zwei Untersuchungszeitpunkten, 2003 und 2007, vorliegen, können quantifizierte Trendaussagen zu Entscheidungsverlagerungen (*delegation*) auf eher zentrale oder dezentrale Steuerungsebenen getroffen werden. Nicht weniger ermöglichen sie, den Grad einzelschulischer Autonomie zu ermitteln, der sich aus dem Anteil der Entscheidungen, die auf Schulebene in völliger Autonomie getroffen werden (*devolution*), zusammensetzt (vgl. Amelvoort & Scheerens, 1997; für die deutschsprachige Debatte zu Ansätzen der Quantifizierung schulischer Einzelautonomie siehe Rürup, 2008 sowie Blossfeld et al., 2010).

Als Entscheidungsbereiche wurden Unterrichtsorganisation, Personalangelegenheiten, Planungs- und Strukturfragen sowie Ressourcen unterschieden. Diese auf Expertengremien basierende quantitative Bestandsaufnahme besaß im Gegensatz zu anderen Studien (Eurydice European UNIT, 2007; OECD, 2009) eine größere Bandbreite schulischer Entscheidungsdimensionen und bot dadurch auch in Hinblick auf Folgeforschungen größere empirische Anschlussfähigkeit.

In der schulorganisationsinternen Untersuchungsperspektive wurden die aus den internationalen Fragebögen für Schulleiter von der OECD in den PISA Untersuchungen 2003 und 2006 gewonnenen Daten herangezogen. Hierin waren Schulleiter und Schulleiterinnen nicht nur zum Grad alleiniger schulischer Verantwortung (*devolution*) in den Entscheidungsbereichen „Personalfragen“, „Haushaltsmittel“, „Unterrichtsinhalte“ und „Beurteilungskriterien“, sondern auch zu dem Einflussgrad innerschulischer und außerschulischer Akteure bei der schulischen Entscheidungsfindung befragt worden. Bei der Interpretation von Ergebnissen, die auf internationalen Datensätzen beruhen, ist eine kritische Betrachtungsweise erforderlich, da Unterschiede im Antwortverhalten möglicherweise darauf zurückgeführt werden können, dass „principals in different countries do not necessarily apply the same criteria (OECD, 2004b, S. 214)“. Die eingeschränkte Generalisierbarkeit der Befunde ist folglich darauf zurückzuführen, dass stichprobenbedingt Schulleiter und Schulleiterinnen verschiedener Schulsysteme nur in begrenztem Maße miteinander verglichen werden können.

Dies umso mehr, da es sich um Selbsteinschätzungsangaben der Schulleiter und Schulleiterinnen handelt (OECD, 2004b, S. 210).

Anschließend an die Kernfragestellung des LISA Projekts wurde im Hinblick auf die Operationalisierung von Schulleitungshandeln erfolgreiches Führungsverhalten herausgearbeitet und empirisch fundiert. Damit erfolgte eine auf Forschungsliteratur gestützte Identifikation und Benennung von fünf modellhaften Führungsstilen, die sich je Führungsstil aus spezifischen Eigenschaften und Fähigkeiten zusammensetzen. Bei diesen Führungsstilkonzeptionen handelt es sich gewissermaßen um Idealtypen, die laut Schmidt (1980, S. 35) „zu Analyse- und Ordnungszwecken ganz bestimmte Elemente der Wirklichkeit hervorheben und andere unterdrücken“.

Davon ausgehend, wurde ein quantitativer Fragebogen zur Erfassung dieser fünf modellhaften Führungsstile entwickelt und in sechs europäische Sprachen übersetzt (Englisch, Deutsch, Slowenisch, Italienisch, Niederländisch, Ungarisch). Die quantifizierten Anwendungshäufigkeiten der Führungsstile beruhte auf Einschätzungen durch das jeweilige – nach Möglichkeit vollständig erfasste – Lehrerkollegium (N = 1 287) einer jeden Schule (N = 28).

Die Antworten auf die einzelnen Fragen des School Leadership-Fragebogens wurden jeweils mittels einer fünfstufigen Likert-Skala erfasst, wobei höhere Skalenwerte höhere Zustimmung zu den jeweiligen Aussagen abbildeten. Zur Dimensionsreduktion wurde eine explorative Faktorenanalyse durchgeführt, die gleichzeitig Aufschluss über die Zusammenhänge zwischen den 48 Items geben sollte. Der Bartlett-Test auf Sphärizität machte deutlich, dass eine Faktorenanalyse durchgeführt werden kann. Die Extraktion der Faktoren folgte zwei Kriterien. Zunächst wurden nach dem Kaiser-Guttman-Kriterium nur Faktoren berücksichtigt, die einen Eigenwert größer Eins besitzen. Anschließend wurde die Anzahl der Faktoren mittels des Scree-Plots bestimmt. Unter Verwendung einer Hauptachsenanalyse mit 34 Variablen wurden fünf Faktoren extrahiert (vgl. Brauckmann & Pashiardis, 2011), die 62.5 % der Varianz erklären. Diese Faktoren wurden als (1) Unterrichtsbezogener, (2) Personalener, (3) Partizipativer, (4) Unternehmerischer und (5) Strukturierender Führungsstil bezeichnet.

Im Anschluss wurden die Faktorwerte mittels der Bartlett-Regression geschätzt und eine multivariate Varianzanalyse durchgeführt, welche diese Faktorwerte als abhängige und alle teilnehmenden Staaten als erklärende Variablen einbezog. Hierdurch zeigten sich bedeutende und auf einem Sicherheitsniveau von mindestens 99.9 % statistisch signifikante Unterschiede zwischen diesen Staaten, was die Anwendungshäufigkeit der einzelnen Leadership Styles betrifft.

Zudem wurden in einer qualitativen Befragung (semi-strukturierte Leitfadenterviews) die Schulleiterinnen und Schulleiter bezüglich ihrer Zuordnung der fünf modellhaften Leitungsstile sowie ihrer Erfahrungen im Umgang mit schulischer Eigenverantwortung und Rechenschaftspflicht befragt.

Tabelle 1: Interne Konsistenzen der in LISA entwickelten Skalen zu Führungsstilen

| Führungsstil | Führungstätigkeiten / Führungsverhalten | Variablenanzahl | Cronbachs α |
|----------------------|---|-----------------|--------------------|
| Unterrichtsbezogener | Bereitstellung von Lehr- und Lernressourcen, Einführung und Unterstützung neuer Unterrichtsideen, Förderung des Einsatzes und Gebrauchs von Wissen in vielfältiger Weise, Monitoring von Lehr- und Lernstandards, unterrichtsbezogenes Feedback an das Lehrkollegium, Nutzung von Evaluationsdaten zur gezielten Mitarbeiterfortbildung | 6 | .85 |
| Personaler | Anerkennung von Exzellenz und Leistung, Belohnung der Lehrer für besondere Verdienste/Leistungen, Ermunterung zur fachlichen Weiterentwicklung von Lehrkräften, Kenntnisnahme herausragender Leistungen von Lehrern, fundierte Stellungnahmen bezüglich Einstellung, Versetzung, Zurückstellung und Entlassung von pädagogischem Personal, Belobigung von Lehrkräften, die in herausragender Weise an Schulaktivitäten mitwirken, Bereitstellung eines Informationsangebots für Lehrer, wie sie ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten stetig aktualisieren können | 7 | .88 |
| Partizipativer | Förderung von offener Kommunikation im Kollegium, Gewährung unterrichtsbezogener Autonomie an die Lehrpersonen, Schaffung einer gemeinsamen Vision zwecks Schulentwicklung, aktive Einbindung von Kolleginnen und Kollegen in die Planung und Umsetzung dieser Vision, Problemlösung in Zusammenarbeit mit dem Lehrkörper, Arbeit an der Entwicklung und Klärung partizipatorischer Verfahren zur Entscheidungsfindung, Ermöglichung konsensbasierter Entscheidungsfindung, Aktivierung des Lehrkörpers bei der Diskussion von Schulangelegenheiten | 8 | .92 |
| Unternehmerischer | Förderung von Beziehungen zwischen der Schule und der Kommune sowie den Eltern, Förderung der Kooperation mit anderen Schulen und mit Unternehmen, Diskussion der Schulziele mit einschlägigen Interessensvertretern, Nutzung angemessener und effektiver Techniken zur Einbeziehung der Schulgemeinde und der Eltern, Förderung der bilateralen Kommunikation zwischen Schule und Kommune, Schaffung einer positiven Außendarstellung, Vertrauen schaffen innerhalb der lokalen Gemeinschaft, Vermittlung der Vision [des Leitbildes] der Schule nach außen | 8 | .92 |

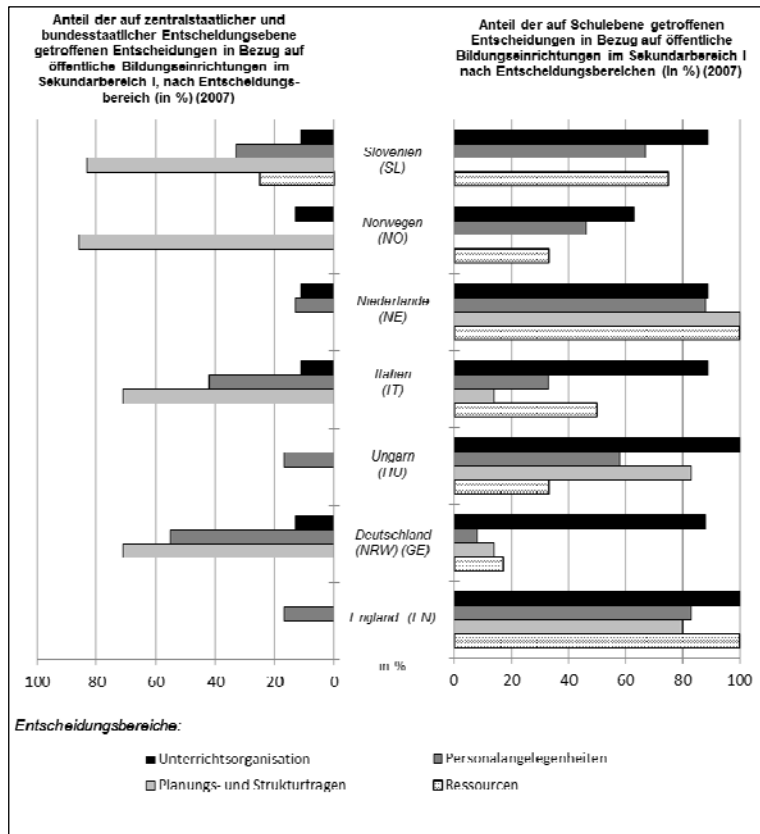
| Führungsstil | Führungstätigkeiten / Führungsverhalten | Variablenanzahl | Cronbachs α |
|------------------|--|-----------------|--------------------|
| Strukturierender | Gewährleistung von Klarheit über die Funktionen und Rollen des Kollegiums, Schaffung von Klarheit über Arbeitsschwerpunkte, Klarheit im Hinblick auf Schülerverhalten, Sicherstellung und Verdeutlichung der einheitlichen Anwendung von Regeln und Sanktionen für schülerhaftes Fehlverhalten, Herstellung einer geordneten Arbeitsatmosphäre, Herstellung von Klarheit bezüglich gemeinsamer organisations- und schulpolitischer Leitlinien wie Regeln | 6 | .89 |

3. Ausgewählte empirische Befunde

Dezentralisierung (Freiräume schulischen Handelns)

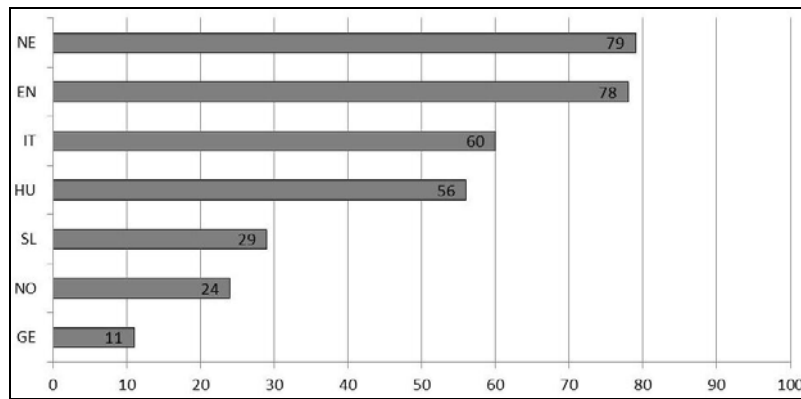
Eine Gegenüberstellung der Entscheidungsbefugnisse auf gesamtstaatlicher und schulischer Ebene weist in vier der sieben LISA Schulsysteme (England, Holland, Ungarn, Slowenien) stark dezentralisierte Entscheidungsstrukturen auf (delegation). In den Schulsystemen dieser vier Staaten werden deutlich mehr als 50 % der Entscheidungen in drei oder sogar in allen vier Entscheidungsbereichen (England, Niederlande) auf schulischer Ebene getroffen. Mit weniger als 50 % weisen die übrigen LISA-Schulsysteme (Deutschland, Norwegen, Italien) der auf schulischer Ebene getroffenen Entscheidungen in drei oder aber allen vier Entscheidungsbereichen eher zentralisierte Entscheidungsstrukturen auf.

Ein differenziertes Bild ergibt sich, wenn man den Anteil von Entscheidungen, die auf Schulebene in völliger Autonomie getroffen werden, in Relation zu allen Entscheidungen, die auf Schulebene getroffen werden, setzt. Selbst in dem Entscheidungsbereich „Unterrichtsorganisation“, in dem zuvor für alle Länder berichtet wurde, dass über 50 % aller Entscheidungen auf der Ebene der Schule getroffen werden, liegt der Anteil tatsächlicher Entscheidungsvollmacht für die Länder Deutschland, Norwegen und Slowenien nur zwischen 11-29 %.



(Quelle: OECD, 2008, eigene Darstellung)

Abbildung 1: Anteil der auf zentral- und bundesstaatlicher Ebene getroffenen Entscheidungen vs. Anteil der auf Schulebene getroffenen Entscheidungen

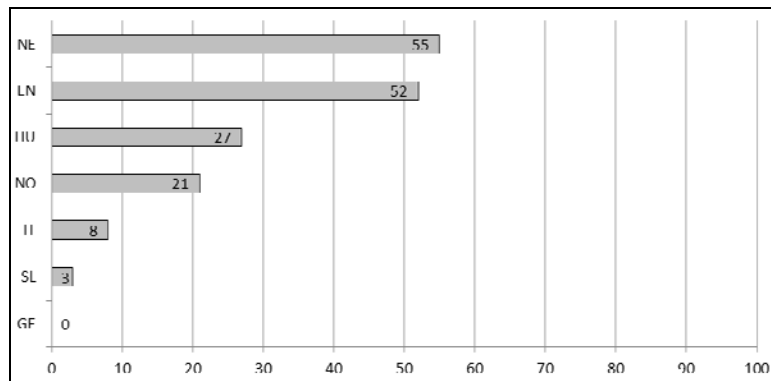


(Quelle: OECD, 2008, eigene Berechnungen)

Abbildung 2: Anteil der auf Schulebene autonom getroffenen Entscheidungen in Relation zu den auf Schulebene getroffenen Entscheidungen insgesamt im Entscheidungsbereich Unterrichtsorganisation (in %) (2007)

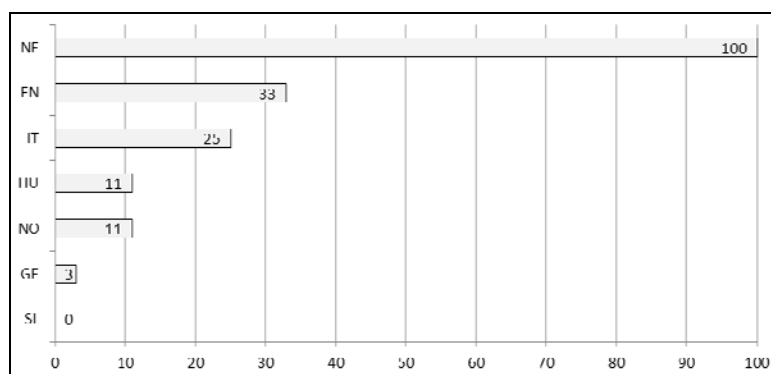
In insgesamt fünf der sieben LISA Schulsysteme (England und Niederlande ausgenommen) sind die Ausgangsbedingungen für die Nutzung erweiterter Handlungsspielräume auf einem eher mittleren oder aber niedrigen Niveau einzuordnen. Die Asymmetrie zwischen geliehener und tatsächlicher schulischer Entscheidungsvollmacht ist evident. Man könnte in diesen Fällen fragen, ob diese Diskrepanz von Schulleitungsseite nicht sogar eventuell als eine Form ‚institutionalisierter Restriktion‘ wahrgenommen wird, da vorab extern Rahmenrichtlinien für die Entscheidung festgelegt werden, aber den schulinternen Entscheidungsgremien nur die Umsetzungsverantwortung überlassen wird. In diesen Ländern wird offenbar die Mehrzahl der auf schulischer Ebene verantworteten Entscheidungen nicht autonom initiiert und getroffen, sondern vorwiegend innerhalb eines von höherer Ebene vorgegebenen Rahmens oder aber in Rücksprache mit anderen Ebenen des Bildungssystems umgesetzt. Vor diesem Hintergrund könnte man allenfalls von Ausführungsautonomie sprechen, zumal im Fall Sloweniens besonders deutliche Abweichungen zwischen geliehener und tatsächlich schulischer Entscheidungsvollmacht deutlich werden.

Für die Schulsysteme Englands und den Niederlanden kann gezeigt werden, dass die Mehrzahl der Entscheidungen, die auf schulischer Ebene verantwortet werden, auch tatsächlich in völliger Autonomie getroffen werden. In den Niederlanden gilt dies sogar für alle drei Entscheidungsbereiche. Hier sind allem Anschein nach zumindest strukturelle Vorbedingungen für die Nutzung von erweiterten Handlungsspielräumen auf schulischer Ebene geschaffen worden.



(Quelle: OECD, 2008, eigene Berechnungen)

Abbildung 3: Anteil der auf Schulebene autonom getroffenen Entscheidungen in Relation zu den auf Schulebene getroffenen Entscheidungen insgesamt im Entscheidungsbereich Personalangelegenheiten (in %) (2007)

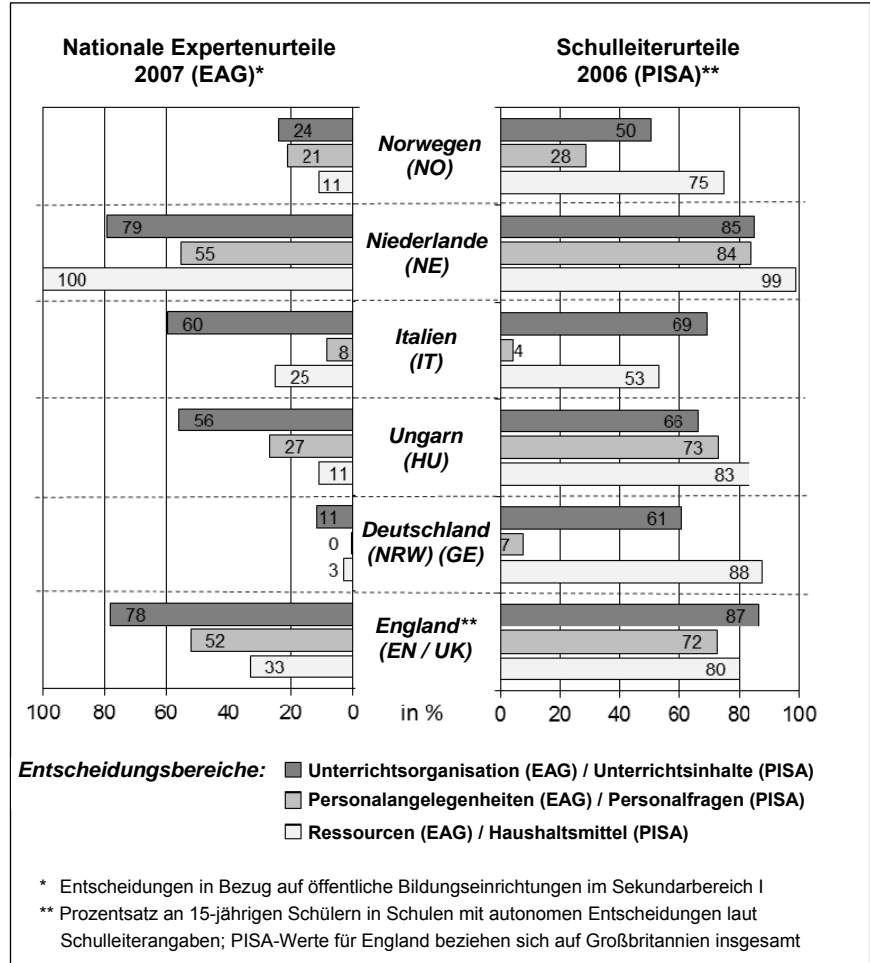


(Quelle: OECD, 2008, eigene Berechnungen)

Abbildung 4: Anteil der auf Schulebene autonom getroffenen Entscheidungen in Relation zu den auf Schulebene getroffenen Entscheidungen insgesamt im Entscheidungsbereich Ressourcen (in %) (2007)

Es überrascht daher, dass Schulleiter aus Norwegen und Deutschland, in denen eine z. T. erhebliche Diskrepanz (bis zu 50 Prozentpunkte) zwischen geliehener (delegation) und tatsächlicher Entscheidungsvollmacht (devolution) beobachtbar ist, in den PISA Fragebögen hinsichtlich der Bestimmung des Grades tatsächlicher schulischer Autonomie (devolution) zu wesentlich optimistischeren Einschätzungen gelangen. So würden über die Hälfte der Entscheidungen, die den

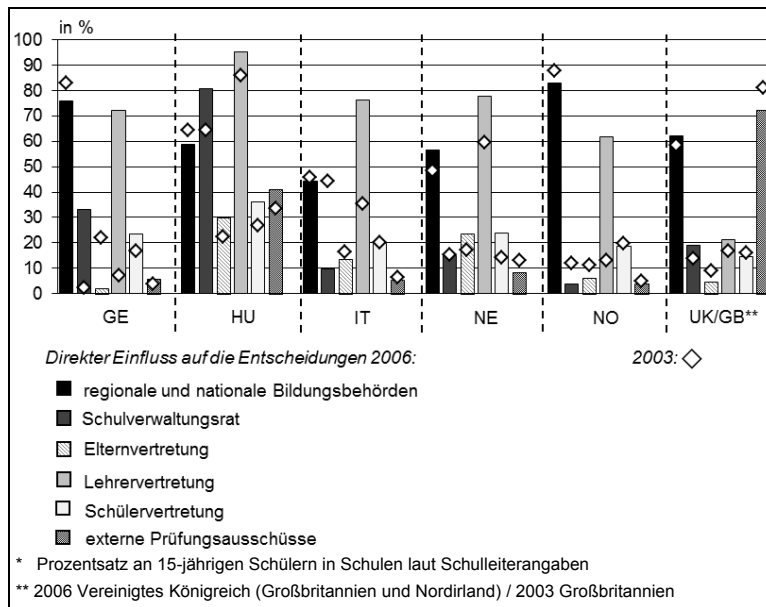
Bereich Unterrichtsinhalte und Budget(ierung) betreffen, durch die Schulleiter und Teile des Lehrerkollegiums erfolgen. Ungarische Schulleiter berichten diesen abweichenden Grad tatsächlicher Autonomie für die Entscheidungsbereiche Personal und Budget.



(Quelle: OECD, 2008, eigene Berechnungen; OECD, 2007, eigene Darstellung)

Abbildung 5: Anteil der auf Schulebene getroffenen Entscheidungen nach Grad der tatsächlichen Entscheidungsautonomie, auf der Grundlage von nationalen Expertenurteilen sowie Schulleiterurteilen (in %)

Es ist auffällig, dass in den Bereichen, in welchen die Mehrzahl der Entscheidungen laut Aussage der PISA Schulleiter durch die Schulen allein getroffen werden, zwischen 2003 und 2006 insbesondere die Mitbestimmungsmöglichkeiten der Lehrervertretungen erheblich zugenommen haben. Dies legt den Schluss nahe, dass sich eine innerschulische Entscheidungsverlagerung (deconcentration) vollzogen hat. Insbesondere im Entscheidungsbereich „Unterrichtsinhalte“ lässt sich für Norwegen und Deutschland der Zuwachs in der Beteiligung von Lehrervertretungen an Entscheidungen der Schule aufzeigen.



(Quelle: OECD, 2007; OECD, 2004c, eigene Darstellung)

Abbildung 6: Prozentsatz der Schüler in Schulen, in denen die Leitung angab, dass die betreffenden Instanzen direkten Einfluss auf die Entscheidungen zum Unterrichtsinhalt in den Schulen ausüben (2003 und 2006)

Für diese Schulleiter bemisst sich der Grad tatsächlicher Autonomie (devolution) offenbar stärker an der von ihnen schulintern praktizierten Autonomie (deconcentration), welche nicht notwendigerweise mit dem Grad externer, schulrechtlich fixierter Autonomie zusammenzuhängen muss. Befragt nach dem Implementierungsgrad von Schulautonomie in seinem Schulsystem berichtet ein italienischer LISA-Schulleiter: “Overall, I would say that internal autonomy is quite developed but at the system level there is still a long way to go” (Schulleiter-

interview, Italien). Er betreibt also sichtlich eine Form der rechtlich entkoppelten Dezentralisierung, die er aber anscheinend im Wissen um den Organisationsgrad seiner Schule intern initiieren, organisieren und verantworten kann: “In principle, the school keeps to the rules of the government, but oversteps these rules without hesitation when the needs of the school or its students so require” (Schulleiterinterview Holland), “the rules are adjusted to the school’s own situation” (Schulleiterinterview, Holland).

Als am ehesten innerschulisch erfahr- bzw. nutzbar werden erweiterte Handlungsspielräume im Bereich der Unterrichtsorganisation angesehen (veränderte Unterrichtsstundenlänge, Initiativen für eine gemeinsame Unterrichtsplanung, Klassenneubildungen, Einführung von Profilklassen, Einführung didaktischer Neuerungen): “Yes, especially in relation to method freedom [...] that’s where the majority of freedom lies. The content is quite free but the aims are very clear.” (Schulleiterinterview, Norwegen)

Sechs von sieben Schulsystemen werden von Expertenseite eher begrenzte Handlungsspielräume im Bereich Ressourcen zugeschrieben. Aus Sicht der Schulleiter werden aber anscheinend die Aufstellung und der Umgang mit dem schuleigenen Budget (Verteilung und Verwendung von Haushaltsmitteln) als zentraler Aspekt autonomen Handelns interpretiert. In einigen Fällen wird es nicht trotz, sondern wegen seiner Begrenztheit als begrüßenswert angesehen:

“I am happy that schools are now able to deal with their own budget independently not as in the past; the freedom is that you can use your resources where you want and when necessary. I would not like to do the complete budgeting, including staff management and the responsibility for the building, as long as I do not have a skilled administration employee at the school” (Schulleiterinterview, NRW).

Über alle Entscheidungsbereiche hinweg ist festzustellen, dass die oftmals geäußerte Sorge, in diesem Veränderungsprozess werde die Stellung des Schulleiters gestärkt und die der schulischen Gremien geschwächt, für die große Mehrheit der in LISA untersuchten Schulen nicht zu rechtfertigen ist.

Tatsächliches Schulleitungshandeln

Das Schulleitungshandeln lässt sich in keinem Fall mit nur einem Führungsstil allein hinreichend beschreiben. Stattdessen stellt es sich in allen Staaten als ineinandergreifende Kombination aller fünf in der Studie ermittelten Führungsstile dar. Trotzdem werden bei der Präferenzierung des unternehmerischen und strukturierenden Führungsstils schulsystemübergreifende Muster erkennbar.

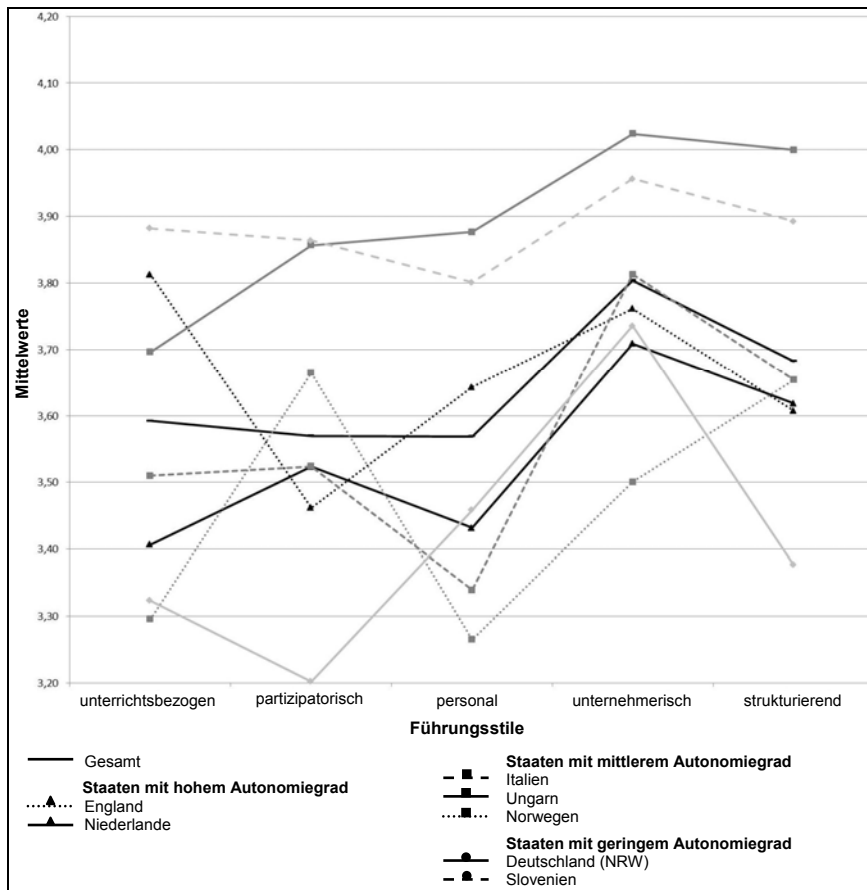


Abbildung 7: Durchschnittliche Ausprägung der Führungsstile nach Staaten mit hohem, mittlerem und geringem Autonomiegrad

In fünf der sieben in LISA einbezogenen Staaten (Niederlande, Italien, Deutschland, Ungarn, Slowenien) wiesen die Angaben der Lehrerkollegien *den unternehmerischen Führungsstil* als dominantestes Handlungsschema aus. In einem weiteren Land (England) war dies der zweithäufigste Führungsstil. Befragt nach der Ausformung des unternehmerischen Führungsstils, d. h. nach den Strukturen außerschulischer Kooperation, benennen die Schulleiter die Zusammenarbeit mit den Eltern und Ausbildungsbetrieben, aber auch mit der Schulaufsicht: "The Education Inspectorate is actively involved in the development of schools. The school itself takes initiatives in this process. This is particularly important in

periods in which the Inspectorate's judgement was 'weak'" (Schulleiterinterview, Holland) sowie dem Schulträger: "Political Connections create enormous advantages for individual locations" (Schulleiterinterview, NRW). Generell werden von Schulleitern eine regelmäßige Kontaktaufnahme, klare Absprachen, ein gutes 'Marketing' und persönliche Kontakte als wichtige Bedingungen für eine erfolgreiche Ausübung des unternehmerischen Führungsstils betrachtet.

Darüber hinaus wurde in fünf der sieben teilnehmenden Staaten (Niederlande, Norwegen, Italien, Ungarn, Slowenien) *der strukturierende Führungsstil* als zweithäufigste Erscheinungsform ermittelt. Befragt nach der Praktizierung des strukturierenden Führungsstils benannten die Schulleiter die (Er)Klärung, Überwachung und ggf. Revision bestehender innerschulischer Entscheidungsstrukturen, Regeln sowie funktionsbedingter Anforderungsprofile als entscheidende Größen bei der Ausübung dieses Führungsstils. "Rules cannot be used mechanically, necessary information should be provided in order to understand the reason for a special treatment" (Schulleiterinterview, Ungarn). In einigen Fällen wird die situations- oder aber personenabhängige Handhabung von Regeln erläutert. "I do not apply rules equally (depends on the person and the situation) and one has to have the possibility to reacting slightly differently. It is a dynamic process" (Schulleiterinterview, Norwegen).

Bei den drei Staaten, in denen sich andere Verflechtungen mit Blick auf die meistpraktizierten Führungsstile ergeben, handelt es sich um Norwegen, Deutschland und England.

In England wurde vor dem unternehmerischen Führungsstil der unterrichtsbezogene Führungsstil an erster Stelle ermittelt. Englische Schulleiter betonen dabei das Monitoring und die Evaluierung von Lehr- und Lernleistungen sowie die klare Benennung von „areas of underperformance“ sowie deren Integration in den jährlichen Entwicklungsplan. Des Weiteren wird in Zusammenhang mit der Ausübung dieses unterrichtsbezogenen Führungsstils auf die breit akzeptierte Evaluationskultur an englischen Schulen verwiesen: "There is always debate amongst school leaders and teachers on the stressful effects of accountability, but almost no desire to move to a less autonomous system. It is generally accepted that high levels of autonomy mean strong accountability measures" (Schulleiterinterview, England).

In Norwegen ist der partizipatorische Führungsstil am häufigsten, der strukturierende Führungsstil folgt an zweiter Stelle. Norwegische Schulleiter betonen hinsichtlich der Ausübung des partizipatorischen Führungsstils die Kommunikations- und Kooperationsstrukturen am Beispiel des kollegialen Umgangs in Fachzirkeln oder aber mit Lehrkräften geführte Einzelgespräche bei unterrichtsbezogenen Planungs- und Abstimmungsmaßnahmen.

Bei dem in Nordrhein-Westfalen an zweiter Stelle genannten personalen Führungsstil verweisen die Schulleiter auf Personalentwicklungsmaßnahmen wie Weiterbildungen zur Vorbereitung auf eine bestimmte Funktion, Position oder aber zur individuellen Profilentwicklung, Maßnahmen der Teamentwicklung und Mitarbeitergespräche in Form motivierender Personalgespräche sowie klärender Konflikt- und Krisengespräche. Ebenso spielt die Hospitation durch den Schulleiter und die dienstliche Beurteilung bei der Belobigung oder aber der Beförderung (Besetzung von Funktionsstellen) eine herausgehobene Rolle. An erster Stelle wird auch hier der unternehmerische Führungsstil genannt.

Zusammenfassung oder aber Schulleitungshandeln aus der 3D Perspektive

Die Frage, inwieweit das Führungsstilwahlverhalten von Schulleitern auf veränderte schulsystemisch bedingte Steuerungsvorgaben zurückgeführt werden kann, lässt sich aus empirischer Sicht nicht abschließend beantworten. Die in den Ländern variierenden Ausprägungsgrade geliehener (delegation) und tatsächlicher schulischer Entscheidungsvollmachten (devolution) scheinen nur geringe Bedeutung für die von den Schulleitern am häufigsten praktizierten Führungsstile (unternehmerischer und strukturierender) zu haben. Hiermit entfällt die Option der über rein schulsystemische Vorgaben betriebenen Generierung eines Führungsstils, wie z. B. dem unterrichtsbezogenen Führungsstil. Vielmehr stellt die Kombination aus diesen beiden, in vier der sieben Staaten (Niederlande, Italien, Ungarn, Slowenien) am häufigsten praktizierten Führungsstile eine Mischform dar, die erkennbar zentrale wie dezentrale orientierte Handlungsweisen beinhalten und damit der Logik einer funktionalen wie flexiblen Dezentralisierung folgen (vgl. Boyd & Crowson, 2002; OECD, 2008).

Im Kontext der Entwicklung zu mehr Selbständigkeit von Schulen könnte diese Verbindung ferner konzeptionell und pragmatisch dahingehend aufeinander bezogen werden, dass dem Schulleiter weiterhin und in zunehmendem Maße die Rolle zukommt, die für den Erhalt und Ausbau schulischer Selbststeuerungsfähigkeit notwendige Steuerungsbalance zwischen externen Vorgaben und internen Realisierungsbedingungen herzustellen. Hierbei ist das Moderieren von Steuerungsambivalenzen denkbar, wie sie beispielsweise durch das Spannungsverhältnis zwischen der Förderung dezentralisierter Verantwortungsstrukturen und den Maßnahmen zentraler Qualitätssicherung entstehen können (Caldwell, 2005b). Zentral scheint ferner die Wahrung der Kommunikationsfähigkeit in Hinblick auf jene Entscheidungsbereiche zu sein, über die die Schule nicht gänzlich autonom bestimmen kann. Das bedeutet, es ist notwendig, Allianzen und Netzwerke mit externen Akteuren zu bilden, um kompensatorische Wirkungen zu erzielen. Der Anwendungsmix eines nach außen und innen gerichteten Führungsstils erscheint aber weniger als Grundbedingung für den erfolgreichen Umgang

mit erweiterten Befugnissen, sondern er betont vielmehr die traditionell intermediäre Funktion von Schulleitungshandelnden zwischen innerschulischer und außerschulischer Steuerung.

In Deutschland (NRW) und Norwegen, Schulsystemen, in denen nicht die Kombination aus unternehmerischem und strukturierendem Führungsstil dominiert, weisen die am häufigsten praktizierten Führungsstile ebenfalls keinen Zusammenhang mit dem jeweiligen Ausprägungsgrad geliehener (delegation) und tatsächlicher schulischer Entscheidungsvollmachten (devolution) auf. Jedoch finden die Veränderungen der Entscheidungsstrukturen *innerhalb* der Schule (deconcentration) teils ihre Entsprechung in den primär praktizierten Führungsstilen (partizipativ und personell), mit denen auf die Einbeziehung schulinterner Gremien bei der Entscheidungsfindung und den Aufbau geeigneter Kooperations- wie Kommunikationsstrukturen hingewirkt wird. In diesen Staaten könnte der von Schulleitern attestierte hohe Grad interner Autonomie folglich als Gegengewicht zu der nur gering ausgeprägten tatsächlichen externen Autonomie begriffen werden. Maßnahmen bei der Realisierung dieser internen Autonomie ist das Eingehen von Bündnissen zwischen verschiedenen Arbeitsebenen einer Schule, die von allen innerschulischen Akteuren als Gestaltungsmoment erweiterter Verantwortung wahrgenommen und zur Herausbildung einer schulischen Gemeinschaft beitragen können, und zwar auf der Basis distribuiertes Verantwortung.

Das verlangt, dass Schulleiter in der Lage sind, mit den Kontextbedingungen der jeweiligen Schule gestaltend umzugehen, und dass dies in manchen Fällen auch unabhängig von den schulsystemischen Steuerungsvorgaben geschieht, dass also „die politischen Prozesse und deren Umsetzungen von Akteuren (situated agents) erfolgt, die intelligent wahrnehmen und präferenzengelenkt handeln“ (Fend, 2011, S. 13). Dieser Befund verweist auf die Notwendigkeit einer gemeinsam erarbeiteten und verantworteten Strategie, in welcher nicht nur die Steuerung der bildungspolitischen Prozesse, sondern vor allem die der operativen Prozesse in den Schulen stärker zum Gegenstand einer bildungswissenschaftlichen Auseinandersetzung gemacht werden sollte, z. B. inwieweit sich die Funktionsträger einer Schule auch als ein Leitungsteam betrachten.

Abschließend ist festzuhalten, dass die innerschulische Auslegung der erweiterten Handlungsspielräume auch den Grad ihrer Nutzung mitbestimmen kann:

“Although those self-perception measures are difficult to compare across schools and countries, they have nevertheless an important influence on the work of school principals and therefore warrant attention” (OECD, 2004a, S. 250).

Nicht zuletzt geben solche Schulleitereinschätzungen Hinweise auf das schulintern vorhandene Selbststeuerungspotential (vgl. Döbert, 2008; Feldhoff, 2010; Feldhoff, Kanders & Rolff, 2008). Damit könnten diese Befunde auch als

Ausgangspunkte für systemisch verankerte und schulspezifischere, prozessbegleitende Unterstützungsmaßnahmen dienen (vgl. de Grauwe, 2004; Weiß, 2004). Wenn zudem die Fremd- und Selbstwahrnehmung von schulischen Handlungsspielräumen derart unterschiedliche Meinungsbilder zutage fördern, kann ferner darüber nachgedacht werden, wie künftig von bildungspolitischer Seite das Rollenverständnis eines Schulleiters zu präzisieren und zu fördern ist. Sonst ist fraglich, für welche Handlungen und Entscheidungen Schulleiter künftig Verantwortung übernehmen wollen, dürfen oder aber können.

Literatur

- Ackeren, I. van & Bellenberg, G. (2004). Parallelarbeiten, Vergleichsarbeiten und Zentrale Abschlussprüfungen. Bestandsaufnahme und Perspektiven. In H. G. Holtappels, K. Klemm, H. Pfeiffer, H.-G. Rolff & R. Schulz-Zander (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung*, Band 13 (S. 125-159). Weinheim: Juventa.
- Amelvoort, H. W. C. H. van, & Scheerens, J. (1997). Policy issues surrounding processes of centralization and decentralization in European education systems. *Educational Research and Evaluation*, 3, 340-363.
- Avenarius, H. & Füssel, H. P. (2008). *Schulrecht im Überblick*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Berkemeyer, N. (2010). *Die Steuerung des Schulsystems. Theoretische und praktische Explorationen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bildungskommission der Länder Berlin und Brandenburg (2003). *Bildung und Schule in Berlin und Brandenburg – Herausforderungen und gemeinsame Entwicklungsperspektive*. Berlin: Wissenschaft und Technik Verlag.
- Bimber, B. A. (1994). *The decentralisation age. Comparing decision making. Arrangements in four high schools*. Santa Monica: RAND.
- Blossfeld, H.-P., Bos, W., Daniel, H.-D., Hannover, B., Lenzen, D. & Prenzel, M., Wößmann, L. (2010). *Bildungsautonomie: zwischen Regulierung und Eigenverantwortung – Jahrgutachten Aktionsrat Bildung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bonsen, M. (2010). Schulleitungshandeln. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 277-294). Wiesbaden: VS Verlag.
- Boyd, W. L. & Crowson, R. L. (2002). The quest for a new hierarchy in education: From loose coupling back to tight? *Journal of Educational Administration*, 40, 521-533.
- Brauckmann, S. & Pashiardis, P. (2011). A validation study of the leadership styles of a holistic leadership theoretical framework. *International Journal of Educational Management*, 25, 11-32.

- Bray, M. (1994). Centralization/decentralization and privatization/publicization: conceptual issues and the need for more research. In W. K. Cummings & A. Riddell (Eds.), *Alternative policies for the finance, control and delivery of basic education* (pp. 817-824). [Special Issue of the *International Journal of Educational Research*, 21].
- Buchen, H. & Rolff, H.-G. (2006). *Professionswissen Schulleitung*. Weinheim: Beltz.
- Caldwell, B. (in consultation with participating APEC Economies). (2005a). *APEC best practice governance: Education policy and service delivery*. Verfügbar unter: http://221.121.69.112/AEI/MIP/ItemsOfInterest/05Interest82_.pdf [15.12.2011].
- Caldwell, B. J. (2005b). *School based management*. Paris: IIEP.
- Cheng, Y. C. & Walker, A. (2008). When reform hits reality: the bottleneck effect in Hong Kong Primary schools. *School leadership and management*, 28, 505-521.
- Cranston, N. (2002), "School-based management, leaders and leadership: change and challenges for principals". *International Studies in Educational Administration*, 30, 2-12.
- De Grauwe, A. (2004). *School-based management (SBM): Does it improve quality? (Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2005, The Quality Imperative)*.
- Di Gropello, E. (Ed.) (2006). *Meeting the challenges of secondary education in Latin America and East Asia. Improving efficiency and resource mobilization*. Washington D.C.: World Bank.
- Döbert, H. (2008). *Größere Eigenverantwortung für Schulleiterinnen und Schulleiter. Einsichten aus der Analyse ausgewählter Ergebnisse von Modellvorhaben*. In Buchen, H. et al. (Hrsg.), *Schulleitung und Schulentwicklung. Führen Managen Steuern* (S. 1-20). Berlin: Raabe.
- Döbert, H. (2004). *Synthesis of the common features of the reference countries in contrast to Germany*. In H. Döbert & W. Sroka (Eds.), *Features of successful school systems* (pp. 140-150). Münster i. W.: Waxmann.
- Dubs, R. (2005). *Die Führung einer Schule. Leadership und Management* (2. Auflage). Stuttgart: Steiner.
- Dussel, I., Tiramonti, G. & Birgin, A. (2000). *Towards a new cartography of curriculum reform: reflections on educational decentralization in Argentina*. *Journal of curriculum studies*, 23, 537-559.
- Eurydice European Unit (2007). *School autonomy in Europe. Policies and measures*. Brussels: Eurydice.

- Feldhoff, T. (2010). Schulentwicklung durch Steuergruppen und Organisationales Lernen - Eine empirische Studie zum Einfluss von schulischen Steuergruppen und der Kapazität des Organisationalen Lernens auf Erfolgsfaktoren des Modellvorhabens „Selbstständige Schule“ in Nordrhein-Westfalen. Dortmund: Technische Universität Dortmund.
- Feldhoff, T., Kanders, M. & Rolff, H.-G. (2008). Verortung und empirische Operationalisierung erweiterter Selbstständigkeit In H. G. Holtappels, K. Klemm & H.-G. Rolff (Hrsg.), Schulentwicklung durch Gestaltungautonomie. Ergebnisse der Begleitforschung zum Modellvorhaben „Selbstständige Schule“ in Nordrhein-Westfalen. (S. 47-62). Münster: Waxmann.
- Fend, H. (2011). Die Wirksamkeit der Neuen Steuerung – theoretische und methodische Probleme ihrer Evaluation. Zeitschrift für Bildungsforschung, 1, 5-24.
- Gibton, D., Sabar, N., Goldring, E. B. (2000). How principals of autonomous schools in Israel view implementation of decentralisation and restructuring policy. Risks, rights, and wrongs. Educational evaluation and policy analysis, 22, 193-210.
- Glatter, R. (2003). Governance and educational innovation. In B. Davies & J. West-Burnham (Hrsg.), Handbook of educational leadership and management (S. 228-237). London: Pearson/Longman.
- Goldring, E. B., Huff, J. T., May, H. & Camburn, E. (2008). School context and individual characteristics: What influences principal practice? Journal of Educational Administration, 46, 332-352.
- Hallinger, P., Bickman, L. & Davis, K. (1996). School context, principal leadership and student achievement. Elementary School Journal, 96, 498-518.
- Heck, R., Larson, T. & Marcoulides, G. (1990). Principal instructional leadership and school achievement: Validation of a causal model. Educational Administration Quarterly, 26, 94-125.
- Heck, R. H. & Moriyama, K. (2010). Examining relationships among elementary schools' contexts, leadership, instructional practices, and added-year outcomes: a regression discontinuity approach. School Effectiveness and School Improvement, 21, 377-408.
- Hornig, E. L., Klasik, D. & Loeb, S. (2009). Principal time-use and school effectiveness: School leadership research report No. 09-3. Stanford, CA: Stanford University, Institute for Research on Education Policy & Practice.
- Huber, S. G. & Muijs, D. (2010). School leadership effectiveness: The growing insight in the importance of school leadership for the quality and development of schools and their pupils. In S. G. Huber (Hrsg.), School leadership: International perspectives (S. 57-77). Dordrecht: Springer.

- Klieme, E. (2004). Summary. In H. Döbert & W. Sroka (Eds.), *Features of successful school systems* (pp.162-167). Münster i.W.: Waxmann.
- Lam, Y. Y. K. (2006). Local responses to school-based management in Hong Kong. *Educational Studies*, 32, 171-185.
- Leithwood, K. (2005). "Understanding successful principalship: Progress on a broken front". *Journal of Educational Administration*, 43, 619.
- Maritzen, N. (1998). *Autonomie der Schule: Schulentwicklung zwischen Selbst- und Systemsteuerung*. In H. Altrichter, W. Schley & M. Schratz (Hrsg.), *Handbuch zur Schulentwicklung* (S. 609-637). Innsbruck: StudienVerlag.
- May, H., Goldring, E. B. & Hiff, J. (2009). A longitudinal study of principals activities and student performance: Paper presented at the Annual Meeting of the American Education Research Association. San Diego, CA: American Education Research Association.
- Mulford, B. (2003). *School leaders: Changing roles and impact on teacher and school effectiveness*. A paper commissioned by the education and training policy division, OECD, for the activity attracting, developing and retaining effective teachers. Verfügbar unter: <http://www.oecd.org/dataoecd/61/61/2635399.pdf> [15.12.2011].
- Mundy, K. (2005). *Globalization and educational change: New policy worlds*. In N. Bascia, A. Cumming, A. Datnow, K. Leithwood & D. Livingstone (Eds.), *International Handbook of Educational Policy* (S. 3-18). Dordrecht (NL): Springer.
- OECD (2004a). *Bildung auf einen Blick 2004. OECD Indikatoren*. Paris: OECD.
- OECD (2004b). *The learning environment and the organisation of schooling*. In OECD (Hrsg.), *Learning for tomorrow's world. First results from PISA 2003* (S. 207-270). Paris: OECD.
- OECD (2004c). *PISA 2003 Learning for tomorrow's world*. Verfügbar unter: <http://pisa2003.acer.edu.au/downloads.php>, school questionnaire, question 27 [15.12.2011].
- OECD (2007): *PISA 2006 Science competencies for tomorrow's World*. Verfügbar unter: http://www.oecd.org/document/2/0,3343,en_322523_51_32236191_39718850_1_1_1_1,00.html [14.12.2011].
- OECD (2008). *Bildung auf einen Blick 2008. OECD Indikatoren*. Paris: OECD.
- OECD (2009). *Leading to learn: School leadership and management styles*. In OECD (Hrsg.), *Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS* (1. Auflage) (S. 190-218). Paris: OECD.
- OECD (2010). *Bildung auf einen Blick 2010. OECD Indikatoren*. Paris: OECD.
- Oelkers, J. & Reusser K. (2008). *Qualität entwickeln – Standards sichern – mit Differenz umgehen*. Bonn: BMBF.

- Pont, B., Nusche, D. & Hopkins, D. (Hrsg.). (2008). Improving school leadership policy and practice. Paris: OECD.
- Rhoten, D. (2000). Education decentralization in Argentina: a “global-local conditions of possibility” approach to state, market, and society change. *Journal of education policy*, 15, 593-619.
- Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A. & Rowe K. J. (2008). The impact of leadership on students outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Education Administration Quarterly*, 44, 635-674.
- Rolff, H.-G. (2007). Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung. Weinheim: Beltz.
- Rosenbusch, H. S., Braun-Bau, S. & Warwas, J. (2007). Die Entdeckung der Schulleitung und deren zukünftige Entwicklung: Ergebnisse eines Forschungsprojekts zur Schulleitungstätigkeit an Grund-, Haupt- und Realschulen. *Schulverwaltung (Bayern)*, 30, 98-104.
- Rürup, M. (2007). Innovationswege im deutschen Bildungssystem. Die Verbreitung der Idee „Schulautonomie“ im Ländervergleich. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schmidt, H. J. (1980). Führung/Leitung: Grundbegriffe und Theorien. In R. Besoth & H. J. Schmidt (Hrsg.), *Schulleitung. Ein Lernsystem. Personal/Schulklima*, Bd. 3, Lerneinheit 34.0 (S. 1-78). Neuwied: Luchterhand.
- Senkbeil, M., Drechsel, B., Rolff, H. -G, Bosen, M., Zimmer, K., Lehmann, R. H. et al. (2004). Merkmale und Wahrnehmungen von Schule und Unterricht. In Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), *PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland. Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs*. Münster: Waxmann.
- Standaert, R. (2000). Deregulation vs. regulation. A European perspective. In W. Berka, J. de Groof & H. Pennemann (Eds.), *Autonomy in education. Yearbook of the European association for education law and policy. Volume III* (pp. 21-30). The Hague: Kluwer Law Internat.
- Turner, D. (2004). Privatisation, Decentralization and education in the United Kingdom. The role of the state. *International Review of Education*, 50, 347-357.
- UNESCO (2007). *Educational governance at local levels. Models for capacity*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2008). EFA. *Global monitoring report 2009. Overcoming inequality: why governance matters*. Oxford: Oxford University press.
- Weiß, M. (2004). Wettbewerb, Dezentralisierung und Standards im Bildungssystem. In *Trends in Bildung – International (TiBi)*, 8, 1-7.

- Winkler, D. R. & Yeo, B.-L. (2007). Identifying the impact of education decentralization on the quality of education. USAID, working paper. Verfügbar unter: http://www.equip123.net/docs/e2-DecentQuality_WP.pdf [13.12.2011].
- Wissinger, J. (2011). Schulleitung und Schulleitungshandeln. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf (S. 98-115). Münster: Waxmann.
- Wößmann, L., Lüdemann, E., Schütz, G. & West, M. R. (2007). School accountability, autonomy, choice, and the level of student achievement: International evidence from PISA 2003. (Education Working Paper No. 13) EDU/WKP, 8.

Anschrift des Autors:

Dr. Stefan Brauckmann, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Warschauer Straße 34-38, 10243 Berlin,
E-Mail: brauckmann@dipf.de