

Jürgen Oelkers

Führung und Management von Schulen^{)}*

Das Wort „Leitung“ oder gar „Führung“ hören Lehrkräfte gar nicht gerne. Das ist leicht erklärbar, sie stehen allein vor der Klasse, sind weitgehend autonom und haben deswegen Erfolg. Weil ihnen niemand vorschreibt, wie sie handeln müssen, gelingt der Unterricht. Es ist daher kein Zufall, dass der Berufsstand der Lehrerinnen und Lehrer im Vergleich mit anderen über die grössten Freiheiten verfügt; ohne das Nutzen von Spielräumen hätte guter Unterricht Seltenheitswert, ich könnte auch sagen, würden die Lehrkräfte „Dienst nach Vorschrift“ machen, sollten die Schulleitungen die Schülerinnen und Schüler sofort nach Hause schicken. Denn dann wäre sicher, dass vielleicht Unterricht stattfindet, aber nichts gelernt wird, weil die Freiheit der Gestaltung gefehlt hat.

Die Lehrkräfte bilden im Laufe ihrer Berufstätigkeit ihre Überzeugungen aus und gewinnen mehr oder weniger verlässliche Hypothesen, wie bestimmte Gruppen von Schülern erfolgreich unterrichtet werden können. Dabei stellen sich anspruchsvolle Aufgaben der Arbeit im Klassenzimmer:

- Die Lehrkräfte müssen lernen, mit den disparaten Lernständen ihrer Schülerinnen und Schüler umzugehen und je neu mittlere Linien der Passung herauszufinden, die mit dem Unterrichtsziel kompatibel sind.
- Sie müssen verschiedene Ziele für unterschiedliche Gruppen verfolgen.
- Auch die je neue Marge zwischen guten und schlechten Leistungen muss ausgehalten und produktiv genutzt werden.
- Auf dieser Linie muss der Unterricht je neu angepasst werden, was mit Vorschriften nicht möglich ist.

Das Repertoire der Lehrkräfte verbindet sich mit starken persönlichen Überzeugungen und ist zugleich auf die institutionellen Bedingungen hin abgestimmt. Lehrerinnen und Lehrer können im Rahmen des Zeittaktes der Schulen erfolgreich Unterricht geben, was eine spezifische Kompetenz darstellt, die mit hoher Selbstorganisation zu tun hat. Nicht jede Stunde kann gleich gut vorbereitet werden, manchmal hilft nur das Improvisationstalent weiter, aber immer muss pünktlich begonnen werden. In diesem Sinne ist das Repertoire der Lehrkräfte, ihr berufliches Können, die Voraussetzung für jegliche weitere Entwicklung.

- „Professionelle Kompetenz“ ist nicht einfach die Aufsichtung von Studienleistungen oder Weiterbildungskursen,
- sie hat viel mit Problemsicht und einem reflexiven Lösungsansatz zu tun, der mit der praktischen Bewährung besser wird.
- Wonach Studierende vielfach suchen, nämlich einfache Rezepte, unterläuft die kognitiven Anforderungen, die der Lehrerberuf mit sich bringt.

^{*)} Vortrag im Parkhotel Waldau am 25. September 2009.

Reformen im Bildungsbereich, die tatsächlich etwas bewirken, sind seltene Erscheinungen, was mit der Grösse, der Dichte und der faktischen Autonomie des Systems zusammenhängt. Für Erfolg oder Misserfolg der Massnahmen gibt es eine Faustformel: Was den Unterricht nicht erreicht, geht verloren. Diese Formel erklärt, warum viele Anstrengungen oft vergeblich waren; sie haben die Akteure verfehlt und blieben der entscheidenden Handlungsebene gegenüber äusserlich. Akteure der Schule sind nicht nur die Lehrkräfte, sondern alle am Geschehen Beteiligten, darunter nicht zuletzt die Schülerinnen und Schüler, die in den meisten heutigen Projekten der Qualitätssicherung gar nicht vorkommen oder nur idealtypisch erwähnt werden.

Die Akteure bilden eine Phalanx, gegen sie kann man Schule nicht entwickeln; die Frage kann daher nur lauten, wie sie *für* die Entwicklung gewonnen werden können. Mit einem Basissatz von Misstrauen ist das nicht möglich. Vertrauen, auf der anderen Seite, erwächst durch eigene Praxis, also nicht durch abstrakte Zustimmung, die dann leicht unterlaufen werden kann. Wenn die Schulen neuartige Leitungen erhalten und dabei ungewohnte Formen der Kooperation herausbilden sollen, müssen sie sich entwickeln können und dabei möglichst effektiv unterstützt werden. Mehr formale Kontrolle führt nicht weiter, die Schulaufsicht also kann sinnvoll letztlich nur als Teil der Schulentwicklung verstanden werden.

Im Blick auf Schulautonomie und Schulentwicklung sind vielfältige Massnahmen denkbar.

- Die Autonomie kann das Budget umfassen, die Einstellung des Personals oder die freie Bewirtschaftung des Stellenpools einer Schule;
- neue Formen der Kooperation kann heissen die verstärkte Zusammenarbeit der Lehrkräfte, die Partizipation der Schüler oder auch die gesuchte und von der Schule gezielt angereizte Zusammenarbeit mit den Eltern.
- Kooperationen können auch das wirtschaftliche oder kulturelle Umfeld der Schule betreffen.

Wenn es aber um die Verbesserung des Unterrichts und der Schulqualität gehen soll, dann sind zwei Bereiche vorrangig: Die Herausbildung von Leitungsstrukturen und gezielte Personalentwicklung. Mein Vortrag setzt hier an.

Zunächst werde ich etwas über Erfahrungen sagen, die bei der Etablierung von Leitungsstrukturen im Volksschulbereich gewonnen wurden. Hier lautet die Frage, wie entwickelt sich, was eigentlich abgelehnt wurde? (1) In einem zweiten Schritt beschreibe ich das Verhalten von Schulleitungen und frage, wie sie zu Problemlösungen kommen (2). Abschliessend thematisiere ich Fragen der Personalentwicklung und so die Qualitätssicherung auf der Seite der Lehrkräfte, für die die Schulleitung zuständig ist oder zuständig sein sollte (3).

1. Erfahrungen mit der Etablierung von Schulleitungen

Das Reformprojekt „Teilautonome Volksschulen“, abgekürzt „TaV“, ist im Rahmen der Verwaltungsreform im Kanton Zürich entstanden, die nach Grundsätzen des *New Public Management* konzipiert wurde. Das Kürzel dieser Reform heisst *wif!* und steht für

„Wirkungsorientierte Führung der Verwaltung des Kantons Zürich“.¹ Den Leitlinien und Regelungen dieser Reform sind auch die Schulen und Hochschulen des Kantons unterworfen. Die Verwaltungsreform zielt auf Flexibilisierung, Zielsteuerung, Leistungsbeurteilung und fortlaufende Evaluation der Qualität; sie war die Voraussetzung dafür, auch die Schulorganisation ähnlich weitgehend zu verändern.

„Teilautonome Volksschulen“ sind nicht qua Dekret eingeführt, sondern mit einem hohen Aufwand entwickelt worden. Das Kürzel „TaV“ bezeichnet einen Grossversuch, der im Schuljahr 1997/1998 begonnen und im Schuljahr 2004/2005 abgeschlossen wurde. Die Teilnahme an dem Versuch war freiwillig, die Projektzeit betrug für jede Schuleinheit drei Jahre, die ersten Schulen hatten im Jahre 2001 die Arbeit abgeschlossen. Bis Mitte des Jahres 2004 nahmen 70 Gemeinden sowie die Städte Zürich und Winterthur am Versuch teil, insgesamt mit mehr als 200 eigenständigen Schuleinheiten aus dem Bereich Volksschule und Kindergarten.²

Hinter den Projekten in Zürich standen sieben grundlegende Strategien:

1. Mehr Autonomie für die einzelne Schule bei grundlegend veränderter Schulaufsicht.
2. Aufbau von kompetenten und weisungsbefugten Schulleitungen.
3. Entwicklung neuer Instrumente zur externen und internen Schulevaluation.
4. Besondere Massnahmen zur Förderung von Kindern aus bildungsfernen Schichten.
5. Veränderung der „Unterrichtsschule“: Integration sozialpädagogischer und schulpsychologischer Dienste.
6. Individualisierung des Lehrens und Lernens.
7. Nutzung von Leistungstests für den Unterricht.

Diese Strategien sind nicht in Zürich erfunden worden, andere Kantone haben in etwa zeitgleich ähnliche Entwicklungen begonnen, nur sind die Versuche nicht so komplex angesetzt gewesen und liegen erheblich weniger Daten vor. Die Grundrichtung ist aber überall zu erkennen, weg von einer globalen Steuerung durch behördliche Vorgaben und hin zu einer autonomen Schule, die für das, was sie bewirkt oder auch nicht bewirkt, Verantwortung übernimmt und so Leitung braucht.

Über diesen Versuch in Zürich liegen verschiedene Studien vor, deren Ergebnisse ich vorstellen werde. Schulleitungen gab es vorher nur im Gymnasialbereich und bei den Berufsschulen. Die Einrichtung solcher Leitungen in den basisdemokratischen Volksschulen gestaltete sich in der ersten Phase des Versuchs bei einem Drittel der Schulen als ausgesprochen schwierig, zeitlich aufwendig und teilweise auch konfliktgeladen. Bei der zweiten Kohorte der teilnehmenden Schulen gelang die Implementation schon wesentlich besser, nach fünf Jahren waren zwei Drittel aller Schulleitungen im Versuch gut installiert und waren die Leiterinnen und Leiter der Schulen hoch bis sehr hoch motiviert. Offenbar mussten grosse Anfangsprobleme überwunden werden, wobei die Schulen voneinander lernten, weil für regelmässigen Austausch gesorgt war. Die Lösungen einer Schule wurden mit den anderen kommuniziert, und es entstand so etwas wie ein Versuchsnetzwerk.

Im Vergleich der ersten zur zweiten Kohorte waren folgende Entwicklungen auffällig:

¹ Das Verwaltungsreformrahmengesetz ist am 1. Dezember 1996 vom Zürcher Souverän angenommen worden.

² 1997 nahmen 22 Schulen am Versuch teil, 1998 29 weitere, 1999 39 weitere, 2000 23 weitere, 2001 40 weitere und 2002 45 weitere.

- Die Belastungsprobleme der Schulleitungen haben sich entschärft,
- extreme Überstundenwerte von Schulleiterinnen und Schulleitern sind weniger häufig.
- Das gilt auch für die subjektive Problemwahrnehmung.
- Zugenommen haben Hinweise auf Rollendiskrepanzen zwischen Schulleitungsfunktionen und Klassenverantwortung.
- Der Anteil an Ko-Leitungen hat sich überproportional erhöht, der Anteil von Einerleitungen hat sich entsprechend reduziert.

Bei örtlich sehr unterschiedlichen Rollen- und Arbeitsprofilen der Schulleiterinnen und Schulleiter hat sich eine neue Schulleitungskultur entwickelt, die sich je nach örtlicher Situation unterscheidet. Einheitlich sind die Schulleitungen nicht geworden, was vor allem mit der Grösse und den Ressourcen der Schulen zu tun hat.

Generell lässt sich aber festhalten, dass mit dem Fortgang des Projekts die Schulleitungen zunehmend mehr als zentrales Element der Schulentwicklung etabliert wurden. Sie lösten die alten Hausvorstände ab, die ohne besondere Befugnis wesentlich mit Verwaltungsarbeit belastet waren.

- Die Akzeptanz bei der Lehrerschaft ist insgesamt positiv,
- die Anfangsschwierigkeiten konnten überwunden werden,
- keine der 200 Versuchsschulen ist auf dem Projekt ausgeschieden
- und keine ist nach dem Versuch zum alten System zurückgekehrt, was möglich gewesen wäre.

Faktisch allen Projektschulen ist es gelungen, sich als „Handlungs- und Verantwortungseinheit“ zu profilieren und ihren Beitrag für eine substantielle Leistungsverbesserung lokaler Schulpolitik und -verwaltung zu leisten. Allerdings, die Entwicklungsarbeit in den Projektschulen wurde „in Form von temporären Arbeitsgruppen und stufenspezifischen Koordinationsgefässen“ geleistet, also unter Inkaufnahme von zum Teil erheblichen Belastungsproblemen (Interface 2002).

Die Neuregelung, bzw. Verschiebung der Kompetenzen innerhalb der Schulen sowie zwischen Schulen und Behörden ist gesondert erhoben worden. Die entsprechende Studie (Rhyn/Widmer/Roos/Nideröst 2002) vergleicht die Zuständigkeiten und Ressourcen in Volksschulen mit und ohne Status der Teilautonomie. Es gibt also eine Kontrollgruppe. Der Vergleich zeigt im Blick auf das Verhältnis zwischen den neuen Schulleitungen und den Lehrkräften die folgenden Resultate:

- Die Schulleitungen übernahmen von der Schulaufsicht bei bestimmten Aufgaben operative Zuständigkeiten.
- Die neuen Schulleitungen bauten ihre Einflussmöglichkeiten kontinuierlich aus, die alten Hausvorstände leisteten wie bisher arbeitsintensive Tätigkeiten ohne neue Zuständigkeit.
- Die wenigsten Verschiebungen zeigten sich bei den Lehrkräften, wenngleich die Lehrkräfte der Versuchsschulen mehr im Bereich „Schulentwicklung“ tätig waren als die Lehrkräfte der Kontrollgruppe.

Es gibt noch weitere Ergebnisse:

- Die zielorientierte Schulentwicklung in den Projektschulen führte zu einer grösseren Team-Orientierung der Lehrpersonen und zu vermehrter schulinterner Weiterbildung.
- Entwicklungsarbeit in den Nichtprojekt-Schulen ist abhängig von der Initiative einzelner Lehrkräfte und bezieht sich dann nur auf deren Unterricht.
- Die Schulleitungen in den Versuchsschulen haben Zeitressourcen und Kompetenzen erhalten, die Lehrkräfte ihres Kollegiums zu beurteilen sowie Stütz- und Fördermassnahmen zu ergreifen.

Im Unterschied zu den alten Hausvorständen erfahren also die neuen Schulleitungen einen, wie es in einer Studie heisst, „enormen Zuständigkeitszuwachs“ (ebd., S.79). Das wird entgolten: Die meisten Hausvorstände hatten keine Unterrichtsentlastung, während die Hälfte der TaV-Schulleitungen über mehr als sieben Lektionen Unterrichtsentlastungen verfügte (ebd., S. 98). Die grösste Belastung erfahren Schulleitungen „durch das Hin und Her zwischen Unterricht und Schulleitungstätigkeit“, die viele administrative Arbeit und den darauf bezogen hohen zeitlichen Aufwand (ebd., S. 127). Aber: Je früher eine Schule in das Reformprojekt eingestiegen ist, desto mehr Aufgaben haben die Schulleitungen heute, für die sie - und *nur* sie - zuständig sind. Sie etablieren also ihren Einfluss und bauen ihn aus, und dies offenbar irreversibel (ebd., S. 132).

Die Basisideen der Schulautonomie, ursprünglich in der Lehrerschaft stark umstritten, haben *mit* der Projektarbeit bei den verschiedenen Akteursgruppen eine inzwischen „ausgeprägte Akzeptanz“ (ebd., S. 94) erhalten, auch aus Gründen der Belastungsverteilung. Das bestätigt einen früheren Befund, wonach die Tätigkeit der Schulleitungen positiv beurteilt wird, weil und soweit für eine sinnvolle Arbeitsteilung gesorgt ist (ebd., S. 102). Generell stehen die Lehrkräfte umso mehr auch ideell hinter dem Projekt, je nachhaltiger sie den Prozess an ihrer Schule erlebt haben. Sie sind nicht abstrakt zu überzeugen, aber erhöhen ihre Belastungen, wenn sie eine sinnvolle und für sie ertragreiche Reform vor sich sehen. Zugleich verteidigen sie ihre Autonomie im Blick auf die Gestaltung des Unterrichts. Hier liegt die heikle Stelle des Prozesses.

Die Zürcher „teilautonomen Volksschulen“ basieren auf der Idee der Flexibilisierung und der Verlagerung der Verantwortung auf die Handlungseinheit vor Ort, deren Leitung besondere Kompetenzen erhält. Im Verlaufe der Entwicklung „teilautonomer Volksschulen“ sind zum Teil sehr weitgehende Flexibilisierungen ermöglicht worden, über die die Schulleitungen vor Ort in Absprache mit dem Kollegium entscheiden können. Darunter zählen etwa

- Entscheid über Beginn und Ende des Unterrichts, über Lektionen- und Fächerverteilung innerhalb der Woche und des Schuljahres, über Blockzeiten, Pausen, Projekte und Werkstattunterricht,
- Minimalisierung der Lektionen für bestimmte Fächer zugunsten fächerübergreifender Aktivitäten,
- Verteilung der Schüler auf altersdurchmischte Gruppen und mehrklassige Abteilungen (bei gleichbleibender Lehrstellenzahl),
- Einteilung der Lerngruppen nach Leistung, Geschlecht oder Neigung auf der Primarstufe für einzelne Projekte und kürzere Zeitspannen,
- flexiblerer Einsatz der Lehrkräfte, Fächerabtausch und vermehrte Erteilung kleinerer Teilpensen,
- gemeinsame Kriterien für die Notengebung innerhalb der Schule (ebd., S. 9).

Der professionelle Anspruch steigt, in geleiteten Schulen gibt es mehr Zusammenarbeit zwischen den Lehrkräften, weil gemeinsame Aufgaben bewältigt werden müssen, die Lernzeit der Schüler wird effektiviert, weil nicht nur Stunden vergehen, die Schulen kooperieren untereinander und die Lehrkräfte lernen, mit neuen Instrumenten umzugehen. Die Eltern reagieren auf die Projektarbeit positiv, auch weil ein Leistungsabfall nicht feststellbar ist.

Die Schüler müssen sich an eine neue Rolle gewöhnen, in der eigenverantwortliches Lernen stärker betont wird. Sehr erfolgreich war etwa das bekannte „Selbstlernsemester“ der Kantonsschule Wetzikon im Zürcher Oberland. Die Schüler erhielten in zentralen Fächern ein halbes Jahr lang keinen auf Lektionen bezogenen Unterricht, sondern mussten nach einem Semesterprogramm selbstständig lernen, also sich die Zeit selbst einteilen, die Zusammenarbeit mit anderen organisieren und die vorhandenen Ressourcen eigenständig nutzen. Vor allem Eltern waren vor Beginn des Selbstlernsemesters sehr skeptisch, am Ende zeigte sich, dass autonome Lernarbeit nicht nur möglich, sondern auch erfolgreich ist. Fachlich gab es vergleichbare Ergebnisse wie die einer Kontrollgruppe, überfachlich erfuhren die Schüler etwas, was im Gymnasialbereich nicht die Regel ist, nämlich zielbezogenes, selbst organisiertes Lernen über einen längeren Zeitraum.

Die Ergebnisse des TaV-Versuchs sind bekanntlich in das neue Volksschulgesetz eingeflossen, das am 5. Juni 2005, im zweiten Anlauf und gegen politischen Widerstand, vom Zürcher Soverän mit grosser Mehrheit angenommen worden ist. Mit dem Gesetz mussten nun alle Schulen Leitungen einführen. Sämtliche Schulen werden von jetzt an auch einer externen Evaluation unterworfen, die alle vier Jahre stattfindet und die von einer kantonalen Fachstelle für Schulbeurteilung durchführt wird. Die externe Evaluation ist fester Bestandteil der professionellen Qualitätssicherung. Auch hier liegen jahrelange Erfahrungen vor, allerdings wiederum nur mit Schulen, die sich freiwillig gemeldet hatten. Die abwartenden Schulen mussten jetzt nachvollziehen, was die anderen hinter sich hatten, und dies nicht mehr unter Versuchsbedingungen.

Erst jetzt, in der Generalisierung des Versuchs, traten grössere Probleme auf. Die Schulen, die sich nicht an dem Versuch beteiligt hatten, waren auf diesen Schritt nicht vorbereitet. Sie reagierten teilweise wie auf einen Kulturschock, weil plötzlich Leitung vorhanden war und die Daten offengelegt werden mussten. Auch die Leistungsvereinbarung nach der Evaluation war für viele Schulen Neuland, das manche lieber nicht betreten hätten. Interessant ist, dass sich Abwarten offenbar nicht auszahlt, wenn erst einmal eine Entwicklungsdynamik in Gang gesetzt ist. Aber alle Schulen müssen bei der Umstellung der Leitungsstruktur Probleme überwinden, die sich nur im Rückblick als Anfangsprobleme bezeichnen lassen.

Leitung dehnt sich aus, wenn man sie einmal hat; andererseits ist offenbar eine sinnvolle Arbeitsteilung zwischen der Leitung und den Lehrkräften, die beiden Seiten zum Vorteil gereicht, das Erfolgsrezept. Jede Schule muss herausfinden, was genau in ihrem Bereich die Vorteilsbalance ist und dabei kommt es sehr auf das Auftreten der Schulleitung an. Sie kann mehr oder weniger geschickt sein, vieles erreichen und aber auch manches verderben, das Rezept für alle Fälle gibt es nicht. Wie sich Schulleitungen nun real verhalten und wie sie es schaffen, ihre Probleme zu lösen, wird mich in einem zweiten Schritt beschäftigen. Dabei überwinde ich zu Beginn meine Zürichlastigkeit, die ja schon in Winterthur auffällt.

2. Das Verhalten der Schulleitungen

Im Blick auf die Etablierung und das Verhalten von Schulleitungen liegen auch Daten aus Graubünden vor. Die entsprechende Studie, die auf die Standortbestimmung, die Effekte und die Handlungsorientierung geleiteter Schulen ausgerichtet war, hatte drei zentrale Ergebnisse. Aus der Fragebogenerhebung ging hervor: Rund 50% der befragten Schulen setzten Schulleitungen ein, obwohl sie dazu nicht durch kantonale Vorgaben angehalten wurden. Schulleitungen müssen also nicht verordnet werden. Geleitete Schulen verwenden häufiger Qualitätssicherungsinstrumente als die Schulen mit den alten Vorständen. Schulleiterinnen und Schulleiter mit eigenen Kompetenzen sind motivierter, bilden sich häufiger weiter und stellen die Entwicklungsarbeit in den Mittelpunkt, auch als Anforderung an das Kollegium (Kerle 2005, S. 355).

Die Studie hebt auch hervor, dass „allein durch den flächendeckenden Einsatz von Schulleitungen noch keine bessere Schulqualität erreicht“ wird (ebd., S. 351). Notwendig sind einheitliche Rahmenbedingungen und klare Strukturen, die Ambivalenzen vermeiden und zu präzisen Definitionen der Aufgaben und Kompetenzen aller Beteiligten führen (ebd.). Das deckt sich mit den Ergebnissen der beiden Zürcher Studien: Die deutliche Aufteilung und unmissverständliche Abstimmung der Kompetenzen ist eine zentrale Voraussetzung für die Etablierung erfolgreicher Schulleitungen. Überbelastete Schulleitungen sind ebenso wenig ein Erfolgsfaktor wie unklare Kompetenzregelungen oder ständige Rollenkonflikte (ebd.).

Auch in der Graubündner Studie fühlen sich die, wie sie hier heissen, „Schulführungsverantwortlichen“ am meisten belastet durch den zeitlichen Aufwand der Amtsführung, durch die Menge und die Komplexität der Arbeit sowie durch Konflikte mit der eigenen Rolle und Konflikte im Kollegium (ebd., S. 176). Keine Belastungen stellen die Bereiche Öffentlichkeitsarbeit, Elternarbeit und Kontakte zu den Behörden dar. Diese Bereiche liegen klar in der Kompetenz der Schulleitung, während der Umgang mit dem Kollegium oft heikel ist, wenn tatsächlich die Schulleitung entscheidet und dies auch gegen den Willen des Kollegiums. Solange sich die Kolleginnen und Kollegen unterstützt und angenommen fühlen, gibt es keinen Konflikt, während jede Beurteilung durch die Leitung als heikel und gelegentlich auch als bedrohlich wahrgenommen wird.

Oft sind diese Konflikte aber nicht wirklich grundsätzlicher Natur, sondern entstehen durch Kommunikationsverhalten in einem sensiblen Bereich.

- Leitung kann als unverbindliche Moderation oder als übertriebene Führung empfunden werden,
- aber auch als genau angemessene Moderation oder tatkräftige Führung, die zum richtigen Zeit zu entscheiden wusste.
- Schulleitungen müssen moderieren können, aber auch führen, in dem Sinne, dass sie ihr Personal entwickeln, mit Kompetenz Entscheidungen treffen und Verantwortung übernehmen.
- Schulleitungen werden *dafür* ausgebildet und in ihr Amt gewählt, möglichst für eine begrenzte Zeit und als Karrieresprung.

Ein weiteres Forschungsprojekt thematisiert die Differenz zwischen der Rhetorik und der Praxis von Schulleitungen. Das konkrete Wissen von Schulleitungen wird in der bisherigen Forschung kaum thematisiert. Hier setzt eine Studie der Universität Zürich an, sie

untersucht „das Know-how von Schulleitungen bezüglich Lösungen der Praxis“ (Reichwein 2006, S. 5). Die besondere Rolle der Schulleitung wird als „gate keeper“ (ebd., S. 9) für die Schulentwicklung bezeichnet. Der Begriff „Entwicklung“ wird nicht von fernen Zielen her betrachtet, sondern von fortlaufenden Problemlösungen. Die Modelle von Schulleitung, die in der Weiterbildung dominieren, müssen auf das gegebene Handlungsfeld hin angepasst werden, wobei mit den Modellannahmen oft Idealisierungen verbunden sind, die im Feld kaum sehr funktional sind.

Ein zentrales Problem von Schulleitungen ist die Egalität des Kollegiums. Anders als in Unternehmen oder grösseren Behörden ist die Leitung hier die einzige Hierarchiestufe. Die Anwendung von Leitungsmacht ist daher besonders heikel, auch weil viele Vorgänge informell ablaufen. Keine der bisher vorliegenden Schweizer Studien fragt, wie die Schulleitungen mit Problemen wie diesem umgehen und welche Lösungen sie finden. Das Arbeitswissen oder das Know-how von Schulleitungen ist bislang nicht untersucht worden. Der empirische Teil der Studie setzt hier an. Mit Hilfe von Interviews wurden die aktuelle Situation, die vorrangigen Probleme der Schule sowie Problemlösungen eruiert, die durch die Schulleitungen initiiert worden sind.³

Einige Resultate der Studie sehen so aus: Die Tätigkeitsbereiche der befragten Schulleitungen sind aufgrund der verschiedenen Leitungsstrukturen und Leitungspensen unterschiedlich, die Problemwahrnehmung ist jedoch vergleichbar. Übereinstimmend berichten Schulleitungen mit kleinen und mittleren Pensen von einem zu grossen Organisationsaufwand und ungenügendem Sekretariat.

- Alle Schulleitungen, auch die mit hohen Pensen, berichten von Problemen mit der Personalführung,
- die zugleich als Kernstück der Leitung angenommen wird.
- Heikel sind Unterrichtsbesuche bei den Lehrkräften oder auch leitungsinitiierte Projekte, die oft nur als zusätzliche Belastung wahrgenommen werden.
- Als belastend gilt auch hier die Doppelfunktion Klassenlehrperson und Schulleitung (ebd., S. 74ff.).

Die Problemlösungen in diesem Bereich beziehen sich zunächst auf die Planung und den Einsatz der Ressourcen. Insbesondere bei der Übernahme neuer Aufgaben ist das unumgänglich, ebenso bei der Festlegung einer Mindestpensengrösse oder im Zeitmanagement, wo auch deutliche Prioritäten gefragt sind (ebd., S. 78ff.). Dafür stehen eigene Arbeitstechniken wie eine Primetime-Zeittabelle zur Verfügung, die individuell erworben und eingesetzt werden (ebd., S. 80). Auch die Inanspruchnahme von Beratungen ist sehr unterschiedlich, wobei aber durchgehend zwischen professionellen und privaten Beratungen unterschieden wird (ebd., S. 82). Generell gilt für diesen Bereich, dass in den Interviews „ein vielfältiges und reichhaltiges Lösungs- und Entwicklungspotenzial aufzeigt werden (kann)“ (S. 84).

Ein ähnliches Resultat findet sich auch in den anderen Bereichen der Untersuchung. Im Blick auf die Kompetenzen der Schulleitung etwa wird eine deutliche Kongruenz der

³ Die Schulleitungen stammen alle aus dem Kanton Zürich. Die Darstellung folgt verschiedenen Themenfeldern und ist im Blick auf diese Felder jeweils bezogen auf die aktuelle Situation von Schule und Schulleitung, die von der Leitung wahrgenommenen Probleme sowie die Problemlösungen.

Aufgabe, der tatsächlichen Kompetenz sowie der Verantwortung angestrebt (ebd., S. 91). Die Rollenklärung verlangt die Transparenz der Führung (ebd., S. 100).

- Die Führung selbst muss klar positioniert sein (ebd., S. 108)
- und die Führung muss von einheitlichen Grundsätzen ausgehen, also darf nicht gegensätzliche Prinzipien vertreten oder wankelmütig erscheinen (ebd., S. 111).
- Opportunismus wird ebenso wenig belohnt wie Intransparenz, beides beliebte Strategien der Konfliktvermeidung, die sich im Falle von Schulleitungen aber offenbar nicht auszahlen.

Die Personalführung verlangt das Vertrauen des Kollegiums, aber braucht auch wirksame Instrumente und klare Zielsetzungen seitens der Schulleitung (ebd., S. 118ff.). Das Qualitätsmanagement stösst teilweise auf offenen Widerstand im Kollegium und stellt vor allem wegen der Belastungsfolgen vieler Projekte ein besonders delikates Führungsproblem dar (ebd., S. 126).

- Der Kulturwandel von „Ich und meine Klasse“ zu „Ich und meine Schule“ geht langsam vor sich,
- die Widerstände gegen das Qualitätsmanagement müssen aufwändig kommuniziert werden (ebd., S. 129),
- aber selbst im Blick auf die bei den Lehrkräften ungeliebten Mitarbeiterbeurteilungen finden sich neue Lösungsansätze aus der Praxis (ebd., S. 92).

Der letzte Bereich der Untersuchung ist die Vor- und Weiterbildung der Schulleitungen. Hier zeigt sich, dass die Weiterbildungen wohl positiv bewertet werden, jedoch die Erfahrung im Amt als der wesentliche Faktor der Schulleitungstätigkeit gilt (S. 155). Das „learning-by-doing“ spielt eine entscheidende Rolle, auch weil Erfahrungen in Ausbildungskursen nur schwer auf die reale Situation vor Ort zu transferieren sind (S. 154). Das Know-how wird eher in Gesprächen aufgebaut und erfahrene Schulleiterinnen und Schulleiter geben auch direkt Wissen weiter (S. 155). Die Ausbildung wird als Initiationserfahrung akzeptiert, aber das Lösungspotential für die Probleme des Alltags wird eher gering eingestuft.

Aber genau das könnte man für die Weiterbildung nutzen. Die Ausbildung von Schulleiterinnen und Schulleitern muss an die Erfahrungen angeschlossen werden, die in der Praxis tatsächlich gemacht werden. Sie muss in den entsprechenden Programmen eine deutlich wahrnehmbare Stimme erhalten, die nicht überhört werden kann. Von Interesse ist besonders der Transfer vom „Modellschulleiter“ zur realen Existenz, die ihre Erfahrungen zurückspiegeln kann. Auch Schulleitungen müssen sich entwickeln und können nicht einfach bei den Behörden platziert werden.

Das lässt sich verallgemeinern und bringt mich auf meinen letzten Punkt, der Frage der Personalentwicklung in einem Bereich, der bislang keine institutionell verantwortete Weiterbildung kennt und sich auch nicht vom Ertrag her leiten lässt. Neue Steuerungsformen in der Schule und veränderte Kooperationsformen zwischen den Lehrkräften lassen sich aber nur dann etablieren, wenn das Personal sich in dieser Richtung entwickeln kann. Dieses Problem wird mich abschliessend beschäftigen.

3. Schulleitung und Personalentwicklung

Sind die Schulen wirklich auf dem Weg, den das Wort „Qualitätssicherung“ vorgibt? Die vorliegenden Daten erlauben keinen generalisierenden Schluss, offenbar ist trotz aller Rhetorik der „Bildungsstandards“ die Verschiedenheit im „System Schule“ zu gross, um zu einem einheitlichen Bild zu gelangen. Schulen sind ortsgebundene, individuelle Systeme mit je eigenen Geschichten und Identitäten, und Unterricht ist von dem Faktor abhängig, den die frühere Literatur die „Lehrerpersönlichkeit“ nannte. Der Ausdruck ist wegen der Feminisierung nicht mehr politisch korrekt und doch zutreffend:

- Gute und schlechte Klassen sind gut oder schlecht geführte Klassen.
- Und bei der Beziehungslage einer Klasse wie bei ihrer Leistungsfähigkeit spielen offenbar die Lehrpersonen und ihr professionelles Know-how eine entscheidende Rolle.
- Gute Schulen sind vom guten Know-how gesteuerte Schulen, Fachberatung dient diesem Zweck.

Im Kanton Zürich werden alle Schulen alle vier Jahre extern evaluiert. Der Bericht der Fachstelle für Schulbeurteilung über das Schuljahr 2007/2008 liegt seit kurzem vor und ist in der Öffentlichkeit bereits intensiv diskutiert worden (Fachstelle 2009). Der Bericht der Fachstelle beschreibt Qualitätsansprüche, die an die Schulen gestellt werden, in neun verschiedenen Bereichen, die genau operationalisiert sind (ausführlich dargestellt in: Handbuch 2005). Die Evaluationen wurden im vergangenen Jahr durchgeführt und bezogen sich auf rund ein Viertel der Zürcher Schulen, ausgenommen die Gymnasien und Berufsschulen.

Die Ergebnisse sind dort gut bis sehr gut, wo das normale Geschäft der Schulen betroffen ist. In folgenden Bereichen verfügen die Schulen über bewährtes Know-how und qualifiziertes Lösungswissen:

- die Pflege der Schulgemeinschaft,
- die Entwicklung und Sicherstellung von Verhaltensregeln,
- die Strukturierung des Unterrichts
- oder die Herstellung eines lern- und leistungsfördernden Klassenklimas.

Aber auch in diesen Bereichen sind die Unterschiede zwischen den einzelnen Lehrkräften und den Klassen gross. Das gilt nicht zuletzt für die Individualisierung und Differenzierung im Unterricht. Das geschieht selbst individuell und sehr differenziert, also mit uneinheitlichen Regeln und Massstäben, die persönlich interpretiert werden müssen.

Qualitätsansprüche, die sich auf Entwicklung, Management und Führung der Schulen beziehen, werden von den Evaluatoren der Fachstelle wesentlich schwächer beurteilt. Gesetzlich müssen alle Schulen über eine Leitung verfügen. Deren Leistung wird wie folgt beurteilt:

- Die Organisation des Schulalltags durch die Leitung wird in den meisten Schulen positiv bewertet.
- Die strategische und operative Führung des Personals ist noch wenig ausgeprägt.
- Am wenigsten entwickelt in vielen Schulen ist die pädagogische Führung, Vorrang hat die Kollegialität.

Ein weiteres Ergebnis betrifft die Praxis der internen Evaluation von Schule und Unterricht, ein bildungspolitisches Thema seit mindestens zehn Jahren und eigentlich auch gesetzlich vorgeschrieben. Hier liegen folgende Befunde vor:

- Eine systematische Evaluation von Jahreszielen oder Projekten ist in der Schule noch nicht üblich.
- Die Schule und die Lehrpersonen überprüfen den Unterricht im Blick auf seine Qualität noch selten.
- Die Eltern werden in vielen Schulen kaum nach ihrer Meinung gefragt.

Vermutlich werden die Schulen lernen, sich auch in diesen Bereichen zu verbessern, nicht zuletzt dort, wo die Eltern ernst genommen werden wollen. Aber das Kerngeschäft ist und bleibt der Unterricht, es kann keine erfolgreiche Schule geben, wenn die Entwicklung der Unterrichtskultur vernachlässigt wird. Die verschiedenen Massnahmen zur Qualitätssicherung müssen sich vor allem hier als dienlich erweisen.

Die Entwicklung einer Schule muss vor dem Hintergrund einer fortlaufenden Evaluation ihrer Stärken und Schwächen erfolgen, Lehrkräfte und Schulleitung müssen bereit sein, sich auf eine Analyse ihrer Schwächen einzulassen, was vermutlich als der heikelste Punkt der gesamten Entwicklung angesehen werden kann. Intern ist das unmöglich, und zwar aufgrund der Logik der Kollegialität, die ausschliesst, die Bezeichnung und Zuschreibung von Schwächen hinzunehmen, ohne Gleiches mit Gleichem zu vergelten. Schwächen sind leicht Kränkungen des Selbstbildes, aber nur die Analyse von Stärken *und* Schwächen garantiert Qualitätssicherung. Und Stärken sind keine, wenn sie lediglich von Selbstbehauptungen ausgehen, wie sie Leitbilder dann darstellen, wenn sie Ziele mit Wunschprosa verwechseln (Schäfer 1999, Mandel 2006).

Die Unterrichtsqualität und so die Leistungen der Schülerinnen und Schüler hängen sehr weitgehend von den Fähigkeiten und dem Geschick der Lehrkräfte ab. Die professionelle Kompetenz entsteht massgeblich in den ersten Berufsjahren (Larher Klee 2005), die mit besonderen Ausbildungsprogrammen unterstützt werden müssen. Generell ist persönliches Coaching nötig, um für fortlaufende Verbesserung der unterrichtlichen Fähigkeiten zu sorgen. Ohne das Management einer verantwortlichen Schulleitung wäre das dem individuellen Fortbildungswillen überlassen, der nicht vom Bedarf der Schule, sondern vom persönlichen Bedürfnis ausgeht. Künftige Schulleitungen müssen imstande sein, für gezielte Personalentwicklung zu sorgen, was im Übrigen nur möglich ist, wenn die Schulen über ausreichende Budgets verfügen.

Die Leistungen der Schülerinnen und Schüler sollten regelmässig getestet werden, und zwar von unabhängigen Instanzen. Es gibt nach angelsächsischen Erfahrungen eine gewisse Gefahr in dem, was *teaching the test* genannt wird. Die Gefahr tritt bei sehr rigiden Verfahren auf, etwa wenn Tests sehr häufig durchgeführt werden, mit engen Inspektionen verbunden sind und einzig für die Selektion relevant sind. In der angelsächsischen Literatur wird das *High-Stakes-Testing* genannt, Testen mit einem hohen Einsatz und so mit drastischen Folgen, zum Beispiel für den Lohn. Davon sind informative Tests zu unterscheiden, die sich als höchst nützlich erwiesen haben,

- für die vergleichende Beurteilung des Leistungsstandes einer Klasse,
- für die Bestimmung der Risikogruppen

- und nicht zuletzt für die Feststellung von Leistungsschwankungen zwischen verschiedenen Schülerjahrgängen.
- Heutige Szenarien von zunehmend schwächer werdenden Leistungen basieren in aller Regel nicht auf Daten.

Die berühmte deutsche „Bildungskatastrophe“, die der Philosoph und Schulleiter Georg Picht 1964 ausrief, ging aus von einem, wie es damals hiess, „erschreckenden Qualitätsverlust“ (Picht 1965, S. 19f.), der nie nachgewiesen werden musste. Auf der Basis von regelmässig erhobenen Daten können sich Lehrkräfte gegen solche Pauschalisierungen besser zur Wehr setzen und Behörden müssen nicht alles glauben, was die Experten ihnen sagen.

Zum einen wären die Lehrkräfte imstande, ihren eigenen Anteil am Zustandekommen der tatsächlichen Leistungen angemessener zu bestimmen. Und schliesslich könnten sie ihre Qualität objektiver und nachhaltiger nach aussen kommunizieren als das heute der Fall ist. Sie wären so erheblich glaubwürdiger, auch und gerade darin, die Gründe für schlechte Leistungen oder tatsächliche Qualitätseinbussen darzulegen. Heute gibt es entweder keine Gründe oder sie werden schamvoll verschwiegen, während „Bildungskatastrophen“, die die Arbeit der Lehrkräfte in einem schlechten Licht erscheinen lassen, fast schneller entstehen, als sie kommuniziert werden können.

Schulleitungen müssen über echte Kompetenzen verfügen, vorausgesetzt eine dazu passende Ausbildung und eine auf persönliche Qualität zugeschnittene Anstellung. Schulleitung ist besonderer Beruf, nicht die Fortsetzung der bisherigen Tätigkeit mit leicht variierten Mitteln. Die Wahl von Schulleitern muss speziell entwickelte Kompetenzen voraussetzen. Das Anforderungsprofil einer professionellen Schulleitung darf zudem nicht trivial gefasst werden, etwa mit vagen Hinweisen auf die irgendwie notwendige „Öffentlichkeitsarbeit“ einer Schule oder mit ebenso wenig fassbaren Hinweisen auf die „pädagogische“ Art der Führung, als sei Schulleitung eine Variante des „pädagogischen Bezuges“. Auch wenn das anstössig klingt, Schulleitungen müssen Durchsetzungsmacht haben und nicht nur Kommunikationstalent.

Eine profilierte Schulleitung, die mehr ist als die blosser Übernahme von Sprachspielen der Betriebswirtschaft, umfasst aus meiner Sicht mindestens sechs allgemeine Aufgaben oder Tätigkeitsbereiche:

1. Schulleitungen leiten und organisieren die Schulentwicklung, wobei insbesondere auf die Entwicklung von schulspezifischen Lern- und Verhaltensprogrammen abgezielt wird.
2. Sie sind aufgrund der Abschätzung des Bedarfs der Schule zuständig für Personalentwicklung und Personalbeurteilung. Dabei sind verbindliche Verfahren und Zuständigkeiten auszuarbeiten.
3. Sie beurteilen mit Hilfe von internen und externen Evaluationen die je erreichte Qualität. Die internen Evaluationen umfassen auch Befragungen von Schülern, Eltern und Ehemaligen.
4. Sie legen zusammen mit der Behörde die Entwicklungsziele fest und stimmen sie mit Kollegium, Elternschaft und Schülern ab.
5. Sie sorgen für höchstmögliche Transparenz sowohl der Leistungsanforderungen als auch der Beurteilungsverfahren einschliesslich der Notengebung.

6. Und sie koordinieren und beaufsichtigen alle schulischen Massnahmen zur Förderung und Beratung der Schüler.

Soll „Schulentwicklung“ mehr sein als eine rhetorische Zumutung, dann muss sie sich konkret fassen und an den Zielen messen lassen. Eine sehr konkrete Fassung sind schulische Lern- und Verhaltensprogramme, mit denen die Ziele der Schule dargestellt, das curriculare Angebot der Fächer expliziert und die moralischen Standards kommuniziert werden. Zur Überprüfung der Ausführungsqualität sind Beurteilungen, Evaluationen und Zielvereinbarungen notwendig, die sämtlich ohne Schulleitungen nicht möglich wären. Das Gleiche gilt für das Erreichen möglichst hoher Transparenz in den schulischen Leistungsanforderungen und Beurteilungsformen. Förderung, nochmals gesagt, wäre zufällig, wenn niemand den genauen Bedarf kennt und eine dringliche Priorität nicht vorhanden ist oder nicht wirklich verbindlich gemacht werden kann.

Umgesetzt würde das zum Beispiel bedeuten, Jahresprogramme für den Fachunterricht zu entwickeln, in denen präzise bestimmt ist, was das inhaltliche Curriculum ausmacht und wie die Leistungen bewertet werden. Transparent sind Anforderungen aber nur dann, wenn zugleich der absehbare Lernaufwand kalkuliert werden kann, und dies vor Beginn der Beurteilungsperiode. Die Fächer müssten sich im Blick auf die Anforderungen, die an die Schüler gestellt werden, abstimmen, so dass die Schüler individuell ihren Lernaufwand, von dem der Erfolg massgeblich abhängig ist, abklären und einteilen könnten. Nach unseren Daten geschieht das heute zumeist nicht.

- Die Schüler kennen nicht nur die lehrerspezifischen Beurteilungsstrategien nicht, ausgenommen, was sie davon im Unterricht erleben;
- sie wissen vor allem nicht, was im Beurteilungszeitraum genau auf sie zukommt.
- Hier wären transparente Programme mit möglichst realistischen Zielsetzungen zu entwickeln.
- Verlangt wird dabei ein komplexes Management, das über Befugnisse verfügen muss, die sich nicht auf die Leitung von Sitzungen beschränken darf.

Mit gezielter Weiterbildung kann die Schule von sich aus auf Wandel reagieren und eigene Ziele verfolgen. Allerdings wird der Bereich der Weiterbildung bis heute nicht wirklich strategisch verstanden. Eine kleinformative, unsortierte und nicht zielgesteuerte Weiterbildung ist eine verlorene Ressource, während sich die fortlaufende Weiterentwicklung des Wissens und der Fähigkeiten der Lehrkräfte am besten mit einer Mischung aus Weiterbildung und kollegialem Austausch erreichen lässt. Die Weiterbildung der Lehrkräfte muss sich daher strukturell auf den Bedarf der Schulen einstellen, und dies immer dort, wo ein Problem besteht, das mit Ausbildung bearbeitet werden kann. Gesteuert wird das durch die Schulleitung, obwohl auch das die Lehrkräfte nicht gerne hören.

- Die Schulleitung ermittelt den Bedarf und kommuniziert ihn mit den Lehrkräften des Kollegiums.
- Die Schulleitung legt auch Prioritäten fest und trifft transparente Entscheidungen, die von den Notwendigkeiten und Möglichkeiten der Qualitätssicherung ausgehen.
- Der Massstab sind die Ziele der Schulentwicklung, die gemeinsam festgelegt wurden und für einen bestimmten Zeitraum gelten.
- An diesen Zielen will und soll sich die Schule messen lassen, daher muss die Weiterbildung von ihnen ausgehen.

- Wenn also von „gezielter“ Weiterbildung die Rede ist, dann in diesem pragmatischen Verständnis.

Der Bedarf an Weiterbildung kann nicht nur von Defiziten ausgehen, sondern muss die Potentiale der Lehrkräfte sowie deren Aufgaben im Rahmen der Schulentwicklung in Rechnung stellen. Der Individualismus der Lehrkräfte sollte sich in diesem Rahmen positiv anregen lassen, um es freundlich zu sagen. Der Nutzen von Massnahmen der Weiterbildung muss vom Transfereffekt her bestimmt werden. In der internationalen Forschungsliteratur sind daher singuläre Kurse, die sich die Lehrkräfte nach eigenem Bedürfnis aussuchen, eher in Misskredit geraten, weil keine Gewähr besteht, dass die Schule davon profitiert. Der Effekt solcher Formen der Weiterbildung wird durch Zufriedenheitsbefragungen am Ende eines Kurses erhoben, nicht durch Transferdaten, die sich erst am Zielort, also in der Schule, zeigen.

- Im Kern geht es um einen grundlegenden Wandel der Schulkultur,
- der sich auch beim Aufbau von Feedback-Systemen oder bei vergleichender Leistungsbewertung zeigen muss.
- Die Lehrkräfte müssen ihr Kerngeschäft, den Unterricht, anders begreifen als bisher, nämlich nicht isoliert bezogen auf „ihre“ Klasse, sondern wie gesagt auf „unsere Schule“,
- und dies transparent nach innen wie nach aussen.

„Transparenz“ bezieht sich nicht nur auf die Klarheit der Kriterien, etwa bei der Vergabe der Noten, sondern auch auf die Kommunikation mit den Schülern, den Eltern und der lokalen Öffentlichkeit. Die Standards, die jede Schule vertritt, müssen klar und deutlich kommuniziert werden, und das gilt für den Verhaltensbereich ebenso wie für die Leistungserwartungen. Und „Standards“ betreffen nicht nur die Schüler, sondern auch die professionellen Anforderungen der Lehrkräfte.

Ich fasse zusammen: Schulentwicklung ist eine fragile Grösse. Sie kann nicht einfach verordnet, sondern muss überzeugend kommuniziert und agiert werden. „Schulqualität“ ist keine statische Grösse, die mit starren Kriterien hervorgebracht werden könnte, vielmehr ist die Qualität abhängig vom Prozess, sie ist fliessend und dies bezogen auf das System ebenso wie auf die einzelne Schule. Ohne genaue Beobachtung der Prozesse ist Entwicklung ebenso sporadisch wie individuell. Jede Reform muss gründlich getestet und evaluiert werden, wobei immer noch genügend Risiken übrig bleiben, die sich erst zeigen, wenn breite und langfristige Anwendung gegeben ist. Auch diese Risiken sind nur mit ständiger Selbstkorrektur aufzufangen, für die jemand zuständig sein muss. In meinem Szenario sind das die Schulleitungen, sofern sie mit echten Kompetenzen ausgestattet sind und wirklichen Spielraum erhalten. Die Freiheit der Lehrkräfte kann sich dann im Unterricht zeigen.

Literatur

Fachstelle für Schulbeurteilung: Jahresbericht 2007/2008. Zürich: Bildungsdirektion des Kantons Zürich 2009.

Handbuch Schulqualität. Qualitätsansprüche an die Volksschule des Kantons Zürich. Zürich: Kantonale Drucksachen und Materialzentrale kdmz 2005.

Interface: *wif!*-Projekt „Neue Schulaufsicht an der Volksschule“. Evaluationsbericht zuhanden der Bildungsdirektion des Kantons Zürich. Luzern 2002.

- Kerle, U.: Geleitete Schulen im Kanton Graubünden. Bestandesaufnahme und Handlungsorientierung. Chur: Südostschweiz Buchverlag 2005.
- Larcher Klee, S.: Einstieg in den Lehrberuf. Untersuchungen zur Identitätsentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern in ihrem ersten Berufsjahr. Bern/Stuttgart/Wien: Haupt Verlag 2005. (= Schulpädagogik – Fachdidaktik – Lehrerbildung, Band 9)
- Mandel, S. (2006): Wirksamkeit der Leitbilder von Schweizer Gymnasien. Das Leitbild als Mittel zur Qualitätssicherung, Qualitätsentwicklung und Qualitätsevaluation. Bern et. al.: Peter Lang Verlag. (= Explorationen. Studien zur Erziehungswissenschaft, hrsg. v. J. Oelkers, Bd. 52)
- Picht, G.: Die deutsche Bildungskatastrophe. München: Deutscher Taschenbuch Verlag 1965.
- Reichwein, K.: Führung und Personalmanagement in Schulen. Eine empirische Studie zum Working Knowledge von Schulleitungen. Diss. phil. Universität Zürich, Pädagogisches Institut (Fachbereich Allgemeine Pädagogik). Ms. Zürich 2006.
- Rhyn, H./Widmer, Th./Roos, M./Niderlöst, B.: Zuständigkeiten und Ressourcen in Zürcher Volksschulen mit und ohne Teilautonomie (TaV). Evaluationsbericht im Auftrag der Bildungsdirektion des Kantons Zürich. Ms. Zürich 2002.
- Schäfer, M.: Schulleitbilder für die Volksschulen des Kantons Bern. Lizentiatsarbeit Universität Bern, Institut für Pädagogik (Abt. Pädagogische Psychologie). Ms. Bern 1999.