

1. Wie viel Chef darf es sein? – Auf die Passung kommt es an

STEPHAN GERHARD HUBER & KATHRIN LOITFELLNER

Wie viel Chef darf es sein? Die im Titel aufgeworfene Frage ist sowohl von wissenschaftlicher Seite wie auch aus schulpraktischer Perspektive nicht leicht zu beantworten, denn es kommt darauf an, aus welcher Perspektive, in welchem Kontext und mit welchem Grad an »Führungsverpflichtung«, also in welchem Führungs- und Handlungsraum die Frage gestellt wird und ob sie aus einer rechtlichen oder system- sowie organisationskulturellen Perspektive beantwortet werden soll.

1.1 One size fits all? – Einige Überlegungen zum schulischen Führungshandeln

Schulische Führungskräfte übernehmen Verantwortung im Rahmen ihres Gestaltungsraums. Ihre Hauptaufgabe ist es, die Bildungsbiografien der ihnen anvertrauten Kinder und Jugendlichen optimal zu fördern und damit ein Mehr an Bildungsqualität zu erzielen. Im Rahmen der Zweistufigkeit pädagogischen Führungshandelns (Rosenbusch, 2005, 2013) fördern sie dafür auch die Professionalität der pädagogischen Mitarbeitenden an ihrer Schule, sie analysieren Kontext-, Input-, Throughput- und Outputmerkmale und betreiben Qualitätsmanagement. In Abhängigkeit bestimmter Konstellationen (Qualitätskonfigurationen) haben sie unterschiedliche Aufgaben bzw. Herausforderungen in ihrem Führungshandeln. Zudem sind sie qualitativ und quantitativ unterschiedlich in operative Aufgaben eingebunden, je nach etablierten Strukturen und Prozessen.

Starke Veränderungen im Hinblick auf die Funktion und Rolle von Schulleitung kamen durch die Reformen im Rahmen von New Public Management in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Beispielsweise wurden in der Schweiz durch Projekte der »Geleiteten Schule« Schulleiterinnen und Schulleiter überhaupt erst installiert neben dem weiterhin bestehenden Laiengremium der Schulpflege, und in Deutschland hat sich die Rolle von Schulleiterinnen und Schulleitern als *Primi inter Pares* mit Projekten wie Selbstständige Schule/ Eigenverantwortliche Schule durch eine schrittweise Zunahme an Entscheidungskompetenzen (Budget, Personal) verändert. Daher stellt sich die Frage: ***Wie viel Chef gibt es überhaupt bzw. was ist der Verantwortungs- und Gestaltungsraum des Chefs?***

Zudem hat sich in den letzten Jahren das Schulmanagement in Deutschland, Österreich und der Schweiz weiter ausdifferenziert. Nicht nur in großen Schu-

len oder bestimmten Schulformen gibt es neben der Schulleiterin bzw. dem Schulleiter sowie einer Stellvertretung weitere Mitglieder der Schulleitung. Im Rahmen von ausdifferenzierten Geschäftsverteilungsmodellen entstehen Aufbau- und Ablauf- bzw. Führungsorganisationen, die Prozesse strukturell funktional ausgestalten (sollen). Damit verbunden entsteht ein mittleres Management, wie es in anderen Organisationen ähnlicher Größe (z.B. im wirtschaftlichen Kontext) bereits üblich ist. Die oben aufgeworfene Frage erlaubt demzufolge auch Erweiterungen, also zum Beispiel danach, **wie viele Chefs es sein dürfen oder sollen.**

Verglichen mit manchen anderen Branchen zeichnen sich Schulen und damit deren Kultur dadurch aus, dass sie als Expertenorganisationen wenig Hierarchie kennen und die Mitglieder im Sinne des Autonomie-Paritätsmusters handeln (vgl. Lortie, 1975; Altrichter & Posch, 1999). Es beruht auf der Annahme, dass alle Lehrenden gleich sind und dass deshalb die Einmischung in die Arbeit eines anderen nicht geduldet wird – mit allen Vor- und Nachteilen. Ein Nachteil wäre beispielsweise, dass möglicherweise keiner den anderen auf Probleme anspricht, keiner sich einmischt. Im schulischen Kontext ist die Gefahr hierfür besonders groß aufgrund des Instituts der Pädagogischen Freiheit, jeder respektiert das professionelle Handeln des anderen. Vor diesem Hintergrund der professionsbezogenen Kultur bekommt die Frage »**Wie viel Chef darf es sein?**« eine besondere Bedeutung.

Es hat mit dieser Kultur und der besonderen Zielsetzung der Schule zu tun, dass man Führungspraktiken nicht aus anderen Handlungsfeldern einfach auf Schule übertragen kann. Stellen Sie sich einen Koch vor, wie er in vielen Fällen und noch vor nicht allzu langer Zeit sein Team geführt haben könnte: mit energisch vorgebrachten Anordnungen, ohne langwierige Diskussionen und mit einem autoritären Führungsstil. Stellen Sie sich demgegenüber ein junges IT-Unternehmen in einer deutschen Großstadt vor: Kein Angestellter hat die 30 überschritten, die Firma arbeitet nach dem Holacracy-Modell (Gloger, 2015), das das alte Führungsparadigma von Macht und hierarchischer Kontrolle durch Selbstorganisation und Eigenverantwortung ersetzt hat – es ist also kein Chef mehr da, wenn gleich neue bzw. andere Formen der Handlungskoordination, nämlich durch Austausch, Beobachtung, Kommunikation und Kooperation, eine wichtige Bedeutung bekommen. Diese Antonyme mögen das Feld beschreiben, in dem wir uns bewegen. Allerdings sind mit den beiden Beispielen zwei Extreme wiedergegeben, um die es hier nicht gehen kann und soll. Es soll auch nicht um die allzu einfache Antinomie »autoritär« versus »laissez-faire« gehen. Dieses Modell von Lewin (1935), also von vor über achtzig Jahren ist längst bezüglich mangelnder Differenzierungsmöglichkeiten und Analysezugängen überholt, weil es zu stark simplifiziert. Hier gilt es, genauer hinzuschauen, zu analysieren und nach Erkenntnissen, Konstrukten bzw. Re-

geln Ausschau zu halten, die die Frage nach dem »**wie viel von welcher Art Führung**« greifbar machen.

Die Frage nach der rechtlichen Legitimation kann hier in den Hintergrund treten, denn die rechtliche Verantwortung ist über Schulgesetze der Länder geregelt. Es geht vielmehr um eine professionsbezogene Auseinandersetzung damit, welches Führungsverhalten für den Verantwortungs- und Gestaltungsraum in einem pädagogischen Kontext funktional, also zielführend-qualitätssteigernd und dabei ressourcenschonend-effizient ist. Also wäre wohl die wichtigere und richtigere Frage: **Was für ein Chef darf es sein?** Und auf die eigene Funktion und Rolle bezogen: Was wäre funktional das optimale Verhalten? Oder: Welche Gestaltungsoptionen habe ich in meinem Verantwortungs- und Gestaltungsraum? Wie ticke ich als Person mit meinen Verhaltens- und Einstellungsvorlieben (Authentizität) und wie tickt mein Umfeld, d.h. welche schulspezifischen Themen und Herausforderungen stehen dort gerade an, und wie verhalte ich mich, damit mein Verhalten anschlussfähig ist (Stimmigkeit)?

In einer Expertenorganisation (und Schule ist organisationstheoretisch eine Expertenorganisation) gibt es unterschiedliche Mechanismen der Handlungskoordination im Rahmen von schulischem Management. Zwei Beispiele der Handlungskoordination seien genannt: Weisung, Anordnung ist eine Logik, die im Schulsystem, das bürokratisch organisiert ist, eine übliche und häufige Form der Steuerung darstellt. Aufgrund der Schnittstellenposition im Übergang vom System zur Organisation und damit von einer linearen zu einer komplexen Hierarchie ergeben sich jedoch Friktionen. Zusammenarbeit, Kooperation, Partizipation ist eine weitere Logik, v.a. innerhalb oder zwischen Einzelschulen. Schulleitungen erleben somit aufgrund ihrer Schnittstellenfunktion zwischen linearer und komplexer Hierarchie unterschiedliche Logiken und damit verbunden unterschiedliche Steuerungs- und Handlungskordinations-Kulturen.

Eine weitere Überlegung: Nicht nur Schulsysteme unterscheiden sich, sondern auch Schulen. Das stellt besondere Anforderungen an die Führung und das Management des jeweiligen Mikrosystems der Einzelschule. Sich als Person gut zu kennen, sich im Handeln, auch im Erleben, immer wieder zu reflektieren, die Organisation mit ihrer Kultur sowie mit ihren Mitgliedern in ihrer Sozialdynamik gut zu kennen, sie immer wieder zu analysieren, um ihr mit einer passgenauen Führung gerecht zu werden, in ihr funktional handeln zu können, um sie in ihren verschiedenen Qualitäten zu optimieren und zu innovieren – dies alles sind zentrale reflexive Kompetenzen einer erfolgreich agierenden Führungskraft. Das führt zur Frage: **Welcher Chef darf es in welcher Schule sein?**

Zudem verändern sich Schule und ihre Arbeitsweise aufgrund vielfältiger gesellschaftlicher Veränderungen, die in Schule hineinwirken, sowie bildungs-

politischer Forderungen und Vorgaben. Zu denken ist hier beispielsweise an Ganztag, verstärkte Inklusion oder die in den letzten Jahren in großem Umfang hinzugekommene Migration. Weitere Professionen wie Schulsozialarbeit sind in vielen Schulen verankert und verändern deren Arbeit. Hier wäre dann die Frage relevant: ***Wieviel Variation darf es im Chefsein sein, wie stark ist das Führungshandeln an thematische Fragen und Herausforderungen, an fachliche, also insbesondere pädagogische, Fragen gekoppelt?***

Wie werden also schulische Führungskräfte dem gerecht, um das es letztendlich geht, nämlich Qualitäten der schulischen Arbeit zu sichern und diese Qualitäten weiterzuentwickeln, wenn vereinbarten Qualitätsstandards nicht entsprochen wird? Der Anspruch an Qualität resultiert aus einer besonderen Verpflichtung im Verantwortungs- und Gestaltungsraum von pädagogischen Führungskräften. Im schulischen Bildungskontext gibt es keine »Rückrufaktionen«. Dies macht die besondere Verpflichtung der Schule im Hinblick auf die Qualität von Lern- und Bildungsprozessen deutlich. Wenn hier die Qualitäten stark abweichen, gilt es profund, professionell und persistent zu handeln, also ganz klar »Chef« zu sein. Dann gilt die Frage: ***Wann muss es Chef sein?***

Wenn es über partizipative Prozesse zu gemeinsamen Qualitätsansprüchen kommt, stellt sich die Frage nicht. Wenn allerdings Dysfunktionalität und Mangel oder gar Gefahr in Verzug ist, dann stellt sich die Frage mit hoher Prägnanz.

Ein Zwischenfazit:

- Eine einfache und standardisierte Antwort auf die Frage(n) gibt es nicht.
- Es braucht vielfältige Passungen.
- Es braucht so viel wie möglich Partizipation und Kooperation.
- Es braucht strategische Verantwortungsübernahme auf allen Ebenen und profundes und persistentes Handeln im eigenen operativen Gestaltungsrahmen.
- Es braucht einen situationsanalytischen Zugang. System- und v.a. organisations- (also schul-)spezifische Konfigurationen sind zu beachten.
- Es braucht professionelle »Zweitreaktionen«, also kein Handeln aus dem Bauch heraus, sondern eine bewusste Wahl aus den möglichen Handlungsoptionen aufgrund einer differenzierten Analyse der Situation.
- Es braucht differenzierte und situative Zugänge im Handeln, um der Komplexität, die den meisten Führungsanforderungen innewohnt, gerecht zu werden.
- Genau darin, also im Umgang mit der Komplexität, liegt die große Herausforderung.

Die Antwort auf die aufgeworfenen Fragen liegt daher in der Reflexion folgender Faktoren (vgl. Abb. 1):

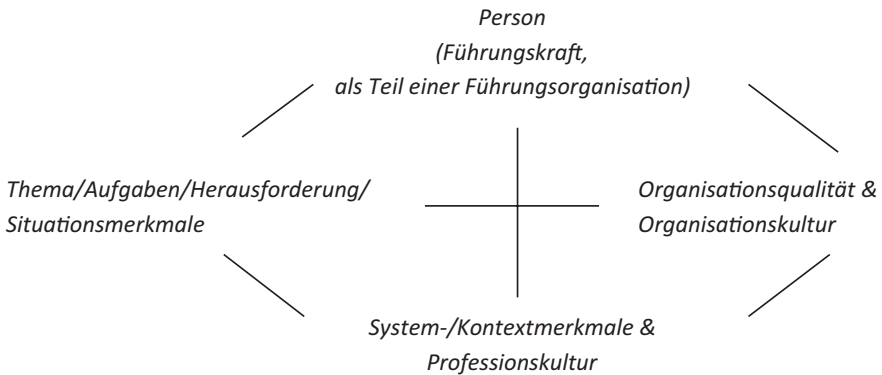


Abb. 1: Reflexionsrahmen für die Frage »Wieviel Chef darf es sein?«

Es können zwei Handlungsmaximen als Orientierung für Schulleitungshandeln formuliert werden, nämlich

1. Passung und damit Reflexionen zur Person und zum Umfeld (z.B. der Organisationsqualität) sowie Reflexion zum Thema der situativen Angemessenheit bzw. der situativen Führung, um bestmögliche Funktionalität zu erzeugen.
2. Kooperative Führung zur Nutzung vorhandener Ressourcen und Qualitäten in einer Expertenorganisation und aufgrund professionskultureller Überlegungen.

Im nächsten Abschnitt werden zunächst der Begriff der Passung und diesbezügliche Forschungsergebnisse vorgestellt. Danach werden Fragen der Delegation, Kooperation und Partizipation und das dafür ausgerichtete Führungskonzept diskutiert sowie die Potenziale eines shared oder distributed leadership ausgelotet.

1.2 Was ist Passung und welche Formen gibt es?

Zur Frage der Passung, hier zunächst grundlegend verstanden als wechselseitige Beeinflussung zwischen einer Person und ihrer Umwelt, der Person-Umwelt Interaktion, findet man seit fast 100 Jahren verschiedene Theorien (z.B. Ekehammer, 1974; Lewin, 1935; Murray, 1938; Pervin, 1968). So liegt auch dem Paradigma des Person-Environments Fits (French, Caplan & Harrison, 1982; Caplan, 1983) die Theorie des Interaktionismus zugrunde, in welcher das Verhalten als Funktion von Person und Umwelt gesehen wird (Cable & Judge, 1996; Chatman, 1989; Schneider, 1987, 2001; Verquer, Beehr & Wagner, 2003).

Demnach ist das Verhalten einer Person das Resultat aus der Wechselwirkung zwischen den Persönlichkeitscharakteristika und der jeweiligen Situation (Muchinsky & Monahan, 1987; Verquer et al., 2003). Diese wechselseitige Beeinflussung zwischen einer Person und ihrer Umwelt stellt die Grundlage der Passung dar. Eine der gängigsten und weit verbreitetsten Definitionen versteht Person-Environment Fit als die Kompatibilität zwischen der Person und der Arbeitsumwelt (Kristof, 1996; Kristof-Brown, Zimmermann, Johnson, Tippie, 2005). Charakteristika der Person können Fähigkeiten, Ziele, Werte sowie Persönlichkeitsmerkmale sein. Demgegenüber zählen kulturelle Werte oder auch das Verhalten anderer Personen zu den Umweltfaktoren (French et al., 1982).

Aus zahlreichen Studien ist bekannt, dass Passung Auswirkungen auf die individuellen Einstellungen (z.B. Arbeitszufriedenheit, Commitment, Kündigungsabsicht), die psychische sowie physische Gesundheit (z.B. Stress, Burnout, Depression) sowie arbeitsbezogene Leistungen (z.B. Erfüllung der Stellenbeschreibung, Förderung der Unternehmensleistung durch Optimierung des sozialen, psychologischen und organisatorischen Arbeitskontextes) hat (Cable & DeRue, 2002; Boccino, Hartmann, Foley, 2003; Verquer, Beehr & Wagner, 2003; Hofmann & Woehr, 2006; Merez & Andysz, 2012; Kristof-Brown et al., 2005; Tong, Wang & Peng, 2015; Nguyen & Borteyrou, 2016). Die Person-Environment Fit Theorie geht davon aus: Je grösser die Passung zwischen der Person und der Umwelt ist, desto geringer sind die negativen Auswirkungen sowohl für das Individuum als auch für die Umwelt. Ausgehend von dem ursprünglichen Person-Environment Fit Modell (siehe Abb. 2; Harrison, 1978) führt eine ungenügende Passung zwischen der Person und der Umwelt auf Seiten des Individuums zu Beanspruchung, was wiederum ein Auslöser für Krankheiten sein kann (Edwards & Harrison, 1993).

Um die Passung zwischen einer Person und der Umwelt zu beschreiben, können die Person und die Umwelt subjektiv oder objektiv betrachtet werden. Unter einer objektiven Umwelt und einer objektiven Person sind Merkmale zu subsumieren, die tatsächlich existieren, während die erlebte, individuell persönliche Wahrnehmung den subjektiven Charakter darstellt. Dabei werden die subjektiven Merkmale durch die objektiven Merkmale beeinflusst. Aufgrund persönlicher Verzerrung können subjektive und objektive Merkmale sehr unterschiedlich sein (Edwards, Caplan & Harrison, 1998).

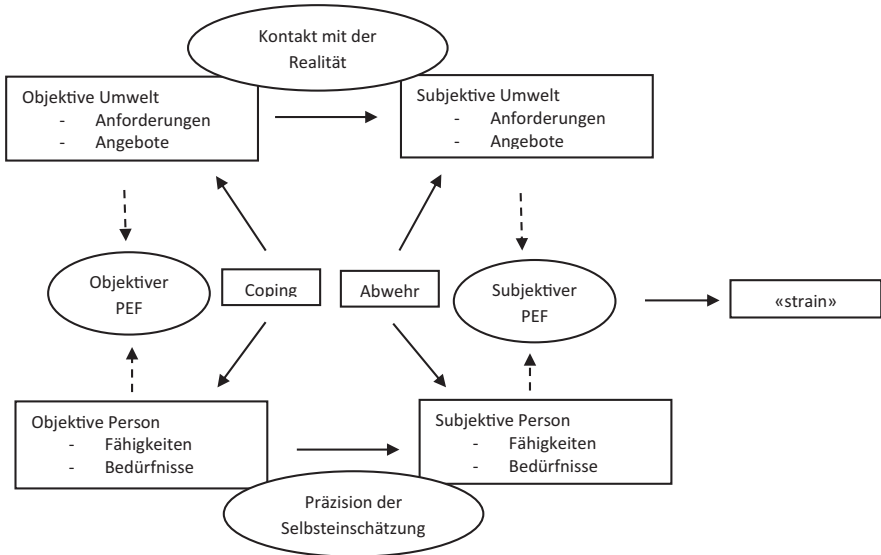


Abb. 2: Das Person-Environment Fit (PEF) Modell (in Anlehnung an Harrison, 1978, Caplan 1987). Die durchgezogenen Linien repräsentieren kausale Beziehungen, die gestrichelten Linien stellen Beiträge zu den Interaktionseffekten dar.

Neben der Unterscheidung zwischen subjektiver und objektiver Passung werden anhand dieses Modells zwei Arten des Person-Environment Fits unterschieden. So stehen einerseits die Anforderungen der Umwelt den Fähigkeiten einer Person gegenüber, andererseits setzt die Passung bei den Angeboten der Umwelt und den Bedürfnissen einer Person an. Bei einer mangelnden subjektiven Passung (»misfit«) kann es zu einer Beanspruchung kommen, welche zu psychischen wie auch physischen Beeinträchtigungen führen kann. Die Person kann allerdings durch Copingstrategien Einfluss auf die objektive Person oder objektive Umwelt nehmen, indem beispielsweise über veränderte Arbeitsbedingungen diskutiert wird. Zudem hat die Person die Möglichkeit, den subjektiven Person-Environment Fit zu verbessern, indem sie die Wahrnehmung von sich selbst und die der Umwelt kognitiv verändert (Abwehr).

Da in dieser Theorie der Begriff Umwelt sehr allgemein definiert wird, gilt der Person-Environment Fit als Grundlage für weitere ausdifferenziertere Passungsformen (Caplan, 1987). Dabei ist eine fixe Person stets als Bezugsperson zu sehen und wird mit anderen Aspekten in Verbindung gesetzt (Kristof, 1996; Jansen & Kristof-Brown, 2006; Kristof-Brown et al., 2005). Neben dem Person-Vocational Fit existieren auch die Unterkategorien Person-Job Fit, Person-Organization Fit, Person-Group Fit sowie Person-Supervisor Fit.

Nicht zuletzt aufgrund der Tatsache, dass verschiedene Fit Dimensionen existieren, wird das Konstrukt Person-Environment Fit häufig als »schwer fassbar« beschrieben (Judge & Ferris, 1992). So theoretisierten eine Vielzahl von Studien das Konstrukt als multidimensional (Edwards & Bilsberry, 2010; Jansen & Kristof-Brown, 2006; Wheeler, Buckley, Halbesleben, Brouer & Ferris, 2005). Das Hauptargument für diese Auffassung ist, dass Personen in verschiedenen Ebenen der Umwelt gleichzeitig involviert sind und die Betrachtung einer einzelnen Dimension dieser Tatsache nicht gerecht werden würde (Chuang, Shen & Judge, 2016). Nimmt man lediglich einen oder wenige Fit-Typen in den Fokus, generiert man ein eingeschränktes Bild dieser Effekte (Ostroff, Shin & Kinicki, 2005) und man erhält kein ganzheitliches Bild (Jansen & Kristof-Brown, 2006; Kristof-Brown & Guay, 2011).

Person-Vocational Fit: Dieser Fit wird generell als die Passung zwischen Personen und verschiedenen Ebenen ihres Arbeitsumfeldes charakterisiert (Judge & Ferris, 1992; Kristof, 1996). Dabei stellt die breiteste Ebene dieses Arbeitsumfeldes der Beruf bzw. die Beschäftigung dar. Ausgehend von Hollands Berufswahltheorie (1985) wählen Personen ihren Beruf so aus, dass dieser mit der eigenen Persönlichkeit kompatibel ist.

Person-Job Fit: Einer der am häufigsten untersuchten Arten ist der Person-Job Fit, welcher als Kompatibilität zwischen dem Individuum und dem spezifischen Job charakterisiert wird (Kristof, 1996). Edwards (1991) definierte diesen Fit als die Passung zwischen den Anforderungen des Jobs und den Fähigkeiten einer Person (»demands-abilities fit«) oder den Bedürfnissen einer Person und den Anreizen (Belohnungen, wie z.B. Lohn) eines Jobs (»needs-supplies fit«). Empirische Untersuchungen haben gezeigt, dass der Person-Job Fit im Zusammenhang mit der Arbeitsleistung (Li & Hung, 2010; Wang et al., 2011), der Kündigungsabsicht (Choi & Yoo, 2005; Kristof-Brown et al., 2005; Wang et al., 2011), der Arbeitszufriedenheit (Cable & DeRue, 2002; Yoo & Hyun, 2003; Wang et al., 2011) sowie der Belastung (Kristof-Brown et al., 2005) steht.

Person-Organization Fit: Diese Form des Fits wird als Kompatibilität zwischen einer Person und der Organisation, in welcher diese tätig ist, verstanden (Kristof, 1996; Santos & De Domenico, 2015). Dieser Typ der Passung bezieht sich auf das »Attraction-Selection-Attrition (ASA) Framework« von Schneider (1987), nach welchem sich Personen für jene Organisationen interessieren, die zu ihren eigenen Werten und Überzeugungen passen. Wenn diese Passung nicht mehr vorhanden ist, haben die Personen die Tendenz, die Organisation zu verlassen. Diese Form der Passung kann sich auf die Übereinstimmung zwischen den Werten/Überzeugungen einer Person (Netemeyer, Boles, McKee & Murrain, 1997; Cable & DeRue, 2002), der Persönlichkeit (Christiansen, Villanova & Mikulay, 1997) und/oder den Zielen (Vancouver & Schmitt, 1991; Kristof, 1996) zwischen einer Person und der Organisation beziehen. Demnach bezieht

sich diese Form der Passung auf viele Dimensionen, wobei die Übereinstimmung von Werten die am weitesten verbreitete Operationalisierung darstellt (Kristof, 1996; Verquer et al., 2003; Piasentin & Chapman, 2006).

Empirische Untersuchungen haben gezeigt, dass der Person-Organisation Fit im Zusammenhang mit der Arbeitsleistung (Hoffmann & Woehr, 2006; Kim, Aryee, Loi & Kim, 2013), dem Commitment (Verquer et al., 2003), der Arbeitszufriedenheit (Lauver & Kristof-Brown, 2001; Verquer et al., 2003; Kim et al. 2013; Nguyen & Borteyrou, 2016), der Kündigungsabsicht (Cable & Judge, 1996; Verquer et al., 2003) und der psychischen und physischen Gesundheit (Edwards, 1996; Merezcz & Andysz, 2012; Tong, Wang & Peng, 2014; Chen, Sparrow & Cooper, 2016) steht.

Person-Group Fit: Dieser Fit, auch Person-Team Fit (Kristof-Brown et al., 2005), fokussiert die interpersonelle Kompatibilität zwischen Individuen und Arbeitsgruppen (Kristof, 1996). Die theoretische Grundlage bildet das »Similarity Attraction Paradigm« (Byrne, 1971), nach welchem sich Personen zu Personen, die ihnen selbst ähnlich sind, hingezogen fühlen. Dies ist darauf zurückzuführen, dass Ähnlichkeit dabei hilft, das Verhalten anderer Personen vorauszusagen. Die meisten Studien sind bezüglich der untersuchten Charakteristika sehr spezifisch. So wurde diese Form von Passung anhand von Persönlichkeitseigenschaften (Hobman, Bordia & Gallois, 2003; Seong & Kristof-Brown, 2012), Werten (Seong & Kristof-Brown, 2012), Zielen (Kristof-Brown & Stevens, 2001) oder anhand des Arbeitsstils (Kristof-Brown et al., 2005) untersucht. Empirische Untersuchungen haben gezeigt, dass der Person-Group Fit im Zusammenhang mit der individuellen Leistung (Kristof-Brown & Stevens, 2001), der Arbeitszufriedenheit (Kristof-Brown et al., 2005; Wang et al., 2011) sowie der Kündigungsabsicht (Wang et al. 2011) steht.

Person-Supervisor Fit: Der Person-Supervisor Fit untersucht die Kompatibilität zwischen einer Person und ihrem Vorgesetzten (Kristof-Brown et al., 2005). Als Grundlage dieser Passungsform wurden Werte (Hoffman, Piccolo & Sutton, 2011; Van Vianen, 2000), Persönlichkeitsmerkmale (Schaubroeck & Lam, 2002) oder auch der Führungsstil (Chuang, Judge & Liaw, 2012) herangezogen.

Anhand dieser Belege wird deutlich, dass eine gute Passung nicht nur für eine Person, sondern auch für die Organisation positive Auswirkungen haben kann. Demzufolge scheinen sowohl Individuen als auch Organisationen Interesse daran zu haben, Erkenntnisse über Einflussvariablen und Konsequenzen von Fit zu gewinnen. So ist es nicht verwunderlich, dass das Interesse an diesem Thema in den letzten Jahren deutlich zugenommen hat, und das Konstrukt Person-Environment Fit wird als »so pervasive as to be one, if not the dominant conceptual forces in the field« (Schneider, 2001, S. 142) beschrieben.

1.3 Vom multifunktionalen Wunderwesen zur Kooperativen Führung und Delegation von Aufgaben und Verantwortung

Die Vielfalt und Komplexität der Tätigkeitsfelder von Schulleitungen, aber vor allem das Ziel der Organisation Schule, ein Modell dafür zu sein, wozu sie erzieht, bringen mit sich, die Verantwortung für die Qualität schulischer Arbeit auf mehrere Schultern zu verteilen, kooperativ zu führen und Aufgaben zu delegieren.

Was versteht man unter Delegation von Leitungsaufgaben? Was sind Merkmale »Delegativer Führung«, was sind Merkmale »Kooperativer Führung«? Welche Verantwortungs- und Gestaltungsräume bleiben auch in einer »Shared Leadership« bei der Schulleitung? Was ist mit »Distributed Leadership« gemeint, was mit »System Leadership«?

1.3.1 Was heißt Delegation, was ist mit »kooperativer Führung« gemeint?

Der Begriff »Delegation« lässt sich aus dem lateinischen »delegare« herleiten und bedeutet übertragen »anvertrauen«. Im weitesten Sinne kann von Übertragen von Aufgaben und den damit verbundenen Entscheidungskompetenzen sowie der dazugehörigen Verantwortung gesprochen werden. »Delegative Führung« beinhaltet die Verteilung von Führungsfunktionen und -aufgaben auf Mitarbeitende. Bei »Management by Delegation« handelt es sich um eine vertikale Dezentralisierung von Aufgaben und Entscheidungskompetenzen. Innerhalb »des festgelegten Aufgabenbereichs trägt der Stelleninhaber eigene Verantwortung für Durchführungsentscheidungen« (Gabele et al., 1992). Dadurch ist Delegation mehr als nur die Abgabe bzw. Verteilung von Aufgaben, sondern Teil einer Führungs- bzw. Managementkonzeption, nämlich der kooperativen Führung.

Der Begriff »Kooperative Führung« entstammt der Managementliteratur außerhalb der Schule und gilt als durchaus ambivalent. Liebel (1992) definiert nach Wunderer und Grunwald (1980) »Kooperative Führung« als

1. zielorientierte soziale Einflussnahme zur Erfüllung gemeinsamer Aufgaben (Ziel-Leistungs-Aspekt),
2. in/mit einer strukturierten Arbeitssituation (Organisationsaspekt),
3. unter wechselseitiger, tendenziell symmetrischer Einflussausübung (partizipativer Aspekt) und
4. konsensfähiger Gestaltung der Arbeits- und Sozialbeziehungen (prosozialer Aspekt). Hier werden eine organisationale und eine kooperative Perspektive zusammengebracht.

Kansteiner-Schänzlin (2002) konkretisiert: »Kooperative Führung basiert m.E. auf der Vorstellung, dass die Führungsfunktion dauerhaft im Miteinander

mit den Mitarbeiterinnen ausgestaltet wird und eine hohe Intensität der Entscheidungsbeteiligung aufweist« (S. 47).

Nach Rosenbusch (1990) ist Kooperation die freiwillige Bündelung von individuellen oder Gruppenaktivitäten auf ein gemeinsames Ziel hin, mit anderen Worten eine gemeinschaftliche Bündelung von Erfahrungen, Wissen, Verantwortlichkeiten und Aktivitäten. Dazu gehört zum einen, dass eine gemeinsame Zielsetzung vorliegt, und zum anderen, dass ein zielgerichtetes und möglichst regelgeleitetes interaktives Miteinander stattfindet. Kooperation im schulischen Kontext ist nicht nur ein günstiges Mittel zur Zielerreichung, also eine Handlungsmöglichkeit mit eher instrumentellem Wert, sondern auch ein dezidiertes Erziehungs- und Bildungsziel für Schulen. Kooperative Führung im Schulkontext bezeichnet Rosenbusch (1990) als Führung durch Überzeugung und Beteiligen und damit nichts anderes als die Einladung, gemeinsam Schule zu gestalten.

Delegation ist bei kooperativer Führung essentiell und für ihren Erfolg bedeutend (vgl. Dubs, 2005). Unterschieden werden grundsätzlich drei Delegationsformen: die juristische Delegation, die Delegation durch Organisation und die Delegation bei der Führung (vgl. Dubs, 2006).

1.3.2 Grundlagen der Delegation

Verbunden mit der Delegation von Aufgaben ist also die Frage, ob gleichzeitig auch Verantwortung delegiert wird (vgl. Bonsen et al., 1999). Diese Entscheidung ist essentiell. Entscheidet die Schulleiterin oder der Schulleiter sich für das Prinzip der »Unenteilbarkeit der Verantwortung«, ist zwar die Delegation von Aufgaben möglich (vgl. Buchen & Rolff, 2006), doch die Verantwortung verbleibt beim Vorgesetzten.

Überträgt man die Verantwortung, wird im Rahmen der Delegation zwischen Führungs- und Handlungsverantwortung unterschieden (vgl. Dubs, 2005). Die Führungsverantwortung bleibt beim Delegierenden. Er ist zuständig für:

- die Auswahl und Unterweisung der Mitarbeitenden,
- die Festlegung des Entscheidungsspielraums,
- das Festlegen bzw. Absprechen von Zielformulierungen,
- den Fortgang der Arbeit; dieser soll angemessen kontrolliert werden,
- die Kontrolle über das individuelle Leistungsverhalten der Mitarbeitenden.

Die Handlungsverantwortung dagegen muss delegiert werden, sie wird von den Mitarbeitenden übernommen. Sie sind zuständig für:

- die richtige Ausführung der Arbeiten,
- die sach- und zeitgerechte Aufgabenerfüllung,

- das regelmäßige In-Kenntnis-Setzen der Schulleiterin bzw. des Schulleiters über das Vorgehen.

Die »Gesamtverantwortung« bleibt trotz Delegation stets bei der Führungskraft, im schulischen Kontext also bei der Schulleiterin, dem Schulleiter.

Delegation zieht Kontrolle durch die Führung nach sich. Mitarbeitende sollen eine Rückmeldung zu ihrer Leistung erhalten, im Positiven wie im Negativen (vgl. Dubs, 2005). Kontrolle sollte sinnvoll und differenziert durchgeführt werden (vgl. Dubs, 2005, zitiert nach Buchen & Rolff, 2006) und unter folgenden Gesichtspunkten erfolgen:

- Bei schwierigeren Aufgaben sind »Zwischenberichte oder Zwischenbesprechungen« sinnvoll (vgl. Dubs, 2005).
- Häufigkeit und Umfang von Kontrollen sind individuell, je nach Mitarbeitendem zu bestimmen.
- Kontrolle sollte aufs Wesentliche beschränkt und zeitlich ausreichend früh angesetzt werden, »...damit der Vorgesetzte noch unterstützend eingreifen kann« (Dubs, 2005, S. 140).
- Damit die Kontrollen für die Schulleiterin oder den Schulleiter nicht belastend werden, sollten »Selbstkontrollen« eingeführt werden. Auch diese sollten auf das Wesentliche beschränkt sowie zeitlich so angelegt sein, dass der Schulleitung genügend Zeit für ein eventuell notwendiges Intervenieren bleibt.

Ziel der Delegation sollte es sein, einerseits die Schulleiterinnen und Schulleiter zu entlasten und andererseits andere an der Gestaltung der Schule zu beteiligen. Damit diese Zielsetzung erfüllt werden kann, muss Delegation folgende Anforderungen erfüllen (vgl. Dammann, o.J.):

- die Aufgabe berührt nicht den Dienstvorgesetztenstatus (alle anderen Vorgesetztenaufgaben können problemlos delegiert werden),
- die Aufgabe ist klar beschrieben,
- die Zeitdauer der Delegation ist geklärt,
- die Zeitressource für die Erledigung der Aufgabe ist vorhanden,
- die Delegation ist gegenüber dem Kollegium kommuniziert,
- die Delegation hat Bestand, d.h. der Schulleiter bzw. die Schulleiterin mischt sich nicht spontan in den delegierten Aufgabenbereich ein,
- die Art der Rückmeldung zur Erledigung der Aufgabe und das Verfahren beim Beenden der Delegation sind klar vereinbart.

Nach Nauer (1999, zitiert nach Seitz & Capaul, 2005) müssen sich Aufgaben, Kompetenzen und Verantwortung inhaltlich entsprechen. Auch hier braucht es also wieder Passung und Kompatibilität: Eine Delegation muss »entsprechend den Fähigkeiten der Lehrkräfte und Verwaltungsmitarbeitern« erfolgen.

Es sollte eine möglichst »dauerhafte Delegation gleichartiger Aufgaben« angestrebt werden, das heißt so wenig wie möglich ad hoc delegieren, denn dies führt zu »Konflikten bei Zuständigkeiten«. Zudem sollten vollständige Aufgaben delegiert werden.

Delegation kann als Entlastungspotenzial wirken, denn Entscheidungen abgeben und zu delegieren bedeutet Entlastung, Orientierung sowie Prioritätensetzung (vgl. Wissinger, 2000). Ebenfalls können durch Delegation einzelne Bereiche intensiviert, spezialisiert und qualifiziert werden (vgl. Bosen et al., 1999). Werden fest umrissene Aufgabenbereiche, inklusive der dazugehörigen Handlungskompetenz delegiert, schafft dies Autonomie, Handlungsspielraum und erhöht die Arbeitszufriedenheit (vgl. Kleinbeck, 1996). Zudem kann Delegation die Motivation von Mitarbeitenden erhöhen und durch die Mitwirkung an Aufgaben die Akzeptanz von Beschlüssen und Entscheidungen innerhalb der Organisation vergrößern. Delegieren ist eine Frage des Respekts gegenüber der Kompetenz und Professionalität der anderen. Mitarbeitende fühlen sich so mit einbezogen (Lohmann & Minderop, 2004). Sind die Aufgaben dezentralisiert, geht dies darüber hinaus einher mit einer qualitativen besseren Aufgabenerledigung (Grün, 1987).

Die Schulleiterin bzw. der Schulleiter braucht dazu allerdings eine hohe Bereitschaft, »...delegieren zu wollen und zu können« (Dubs, 2005, S. 401). Gründe für zu wenig Delegation mögen in einer mangelnden Bereitschaft zur Delegation, eigenem Perfektionismus (die Schulleiterin bzw. der Schulleiter meint, alles besser zu machen) oder einer unklaren Organisationskultur, einer ungenügenden Belohnungs- und Sanktionskultur und vielleicht auch der Befürchtung liegen, einzelne Lehrkräfte könnten zu viel Einflussvermögen erhalten. Lohmann und Minderop (2004) betonen, »...wer delegiert, muss darauf vertrauen, dass die Aufgabe richtig erfüllt wird und davon überzeugt sein, dass wissentlich keine Fehler gemacht werden« (S. 200).

1.3.3 Realisierung kooperativer Führung

Deutlich wurde bereits, dass Kooperative Führung eher ein umfassendes Konzept ist als ein bloßer Führungsstil. Während einerseits das Führungsverhalten auf der Basis entsprechender personaler Kompetenzen fokussiert wird, stehen andererseits die erforderlichen, die Kooperation bedingenden bzw. fördernden Strukturen im Mittelpunkt.

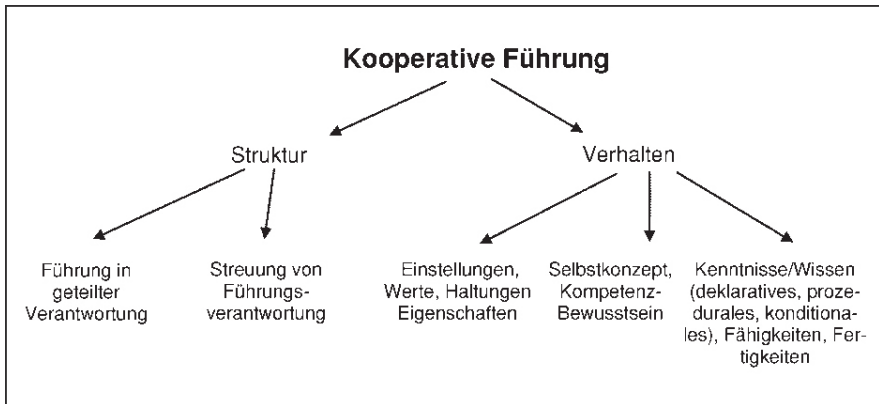


Abb. 3: Differenzierung von Kooperativer Führung

Kooperative Führung wird oft als ein Verhalten einer individuellen Führungsperson aufgefasst, das ein Amalgam von personalen Kompetenzen im umfassenden Sinn voraussetzt, die kooperativ Führende bei sich (weiter-)entwickeln sollten. Darunter sind bestimmte Einstellungen, Werte, Haltungen, Eigenschaften, Kenntnisse, deklaratives, prozedurales und konditionales Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, ein entsprechendes Selbstkonzept und auch das erforderliche Kompetenzbewusstsein.

Über diese vorwiegend intrapersonalen Grundvoraussetzungen hinaus ist Kooperative Führung zu erkennen an

- der Partizipation der Lehrkräfte und anderer an Schule Beteiligten an Entscheidungsprozessen (Empowerment und Einbindung der Mitarbeitenden, Streuung von Führungsverantwortung, Abgeben und Annehmen von Führungsverantwortung),
- der Delegation von Verantwortung und einer gemeinsamen Zielermittlung/-vereinbarung.

Kooperative Führung ist mehr als Führung durch Zielvorgaben, nämlich Führung durch gemeinsame Zielvereinbarung. Dazu gehört auch eine Zielintegration (nämlich die Leistungsziele der Organisation und die eigenen aufeinander abzustimmen).

Hier wird bereits deutlich, dass Kooperative Führung allen Beteiligten ein hohes Maß an Sozialkompetenz abverlangt, nicht nur der Leiterin bzw. dem Leiter. Sie kann nur erfolgreich sein, wenn wechselseitiges Vertrauen, Unterstützung, Solidarität und Partnerschaft bei der Gestaltung der Beziehung zwischen dem Vorgesetzten und den Mitarbeitenden vorhanden sind. Grundvoraussetzungen sind die Bereitschaft und das Engagement aller Beteiligten, ihre

Einstellungen und Verhaltensweisen zu reflektieren und gegebenenfalls zu modifizieren.

Nachhaltigkeit und Glaubwürdigkeit erreicht Kooperative Führung allerdings erst dann, wenn sie nicht nur Absicht Einzelner ist, sondern die Struktur der Organisation dem Führungskonzept der Kooperativen Führung entspricht (vgl. Fischer, 1990). Das heißt, zu kooperativem Verhalten Einzelner müssen die entsprechend notwendigen organisatorischen Strukturen kommen.

Geht es um die Struktur der Führungsorganisation, so kann Kooperative Führung sich grundsätzlich einerseits als Streuung von Handlungsverantwortung und andererseits als Führung in geteilter Verantwortung manifestieren.

Streuung von Handlungsverantwortung ist an Schulen recht häufig, vor allem an größeren Schulen: Zusätzlich zur Schulleiterin oder dem Schulleiter arbeiten andere Funktionsträger in Führungsaufgaben, etwa die stellvertretende Schulleitung, die Mitglieder der Schulleitung, eventuell Fachbetreuer oder eine Steuergruppe etc. Dabei hat jeder (bzw. jede Gruppe) seine (ihre) Aufgaben und trägt die Verantwortung für das operative Geschäft in diesem Bereich. Die Gesamtverantwortung liegt allerdings immer bei der Schulleiterin bzw. dem Schulleiter selbst. Führungsaufgaben (und die Handlungsverantwortung für diese Teilbereiche) sind zwar breiter gestreut, aber die »Funktion Schulleiter/-in« und seine Führungsverantwortung bleiben übergeordnet und in den Händen einer einzelnen Person.

Anders ist Führung in geteilter Verantwortung: Hier wird die Funktion bzw. Rolle der Schulleitung nicht ein Einzelner innehaben, sondern zwei oder mehr Personen, die alle gleichberechtigt sind. Überlegungen gehen zum Beispiel in Richtung einer klaren Funktionsteilung zwischen einer Pädagogischen Leitung und einer Verwaltungsleitung (für die administrativen Aufgaben). Ein anderes Beispiel wäre eine kollegiale Schulleitungsstruktur in Form eines Schulleitungsteams mit völlig gleichberechtigten Mitgliedern und vollständiger Teilung der Verantwortung nach innen wie nach außen. Geradezu basisdemokratisch ist die Vorstellung des Ersatzes einer Schulleiterfunktion durch die Institutionalisierung von Prozeduren, in denen das ganze Kollegium Entscheidungen trifft.

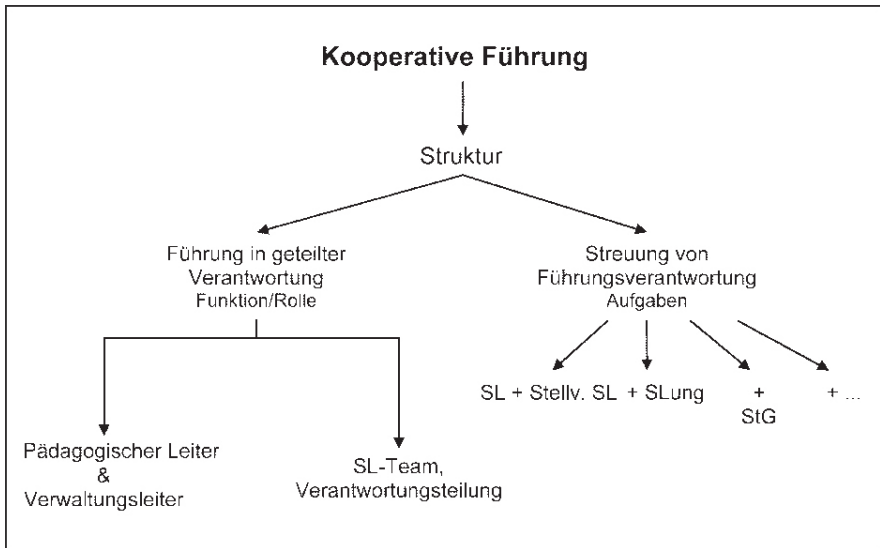


Abb. 4: Modelle kooperativer Führung

1.3.4 Distributed Leadership

Im Ausland sind verschiedene Formen von strukturell geteilter Schulleitung als Idealtypen in der Diskussion und in unterschiedlichen Mischformen in der Realität zu beobachten. Ein vielverwendeter Terminus ist »Distributed Leadership«.

Die Grundidee von »Distributed Leadership« ist eine breite Aufteilung von Führungsaufgaben/Leitungsaufgaben und Führungsverantwortung in der Organisation Schule (vgl. Woods et al., 2004; Spillane, 2006; Harris & Spillane, 2008; Harris, 2009). Betont wird, dass nicht einfach neue Strukturen bei altem Denken der Handelnden gemeint sind, sondern eine fundiert »andere« Auffassung von Leitung/Führung, die eine andere Art zu denken voraussetzt. Das Konzept steht quer zu der Vorstellung von der Wahrnehmung von Führungsaufgaben durch den Träger einer formalen Rolle innerhalb einer Organisation, denn es geht von der Vorstellung aus, dass Leitung/Führung eher eine Funktion einer Organisation ist. Im Gegensatz zur gängigen Auffassung, dass Leitung/Führung sich in den Handlungsweisen von Individuen in bestimmten Positionen manifestiert, geht das Konzept »Distributed Leadership« davon aus, dass es in jeder Organisation (hier: in jeder Schule) eine Vielfalt von zielsetzenden, richtungsweisenden, Einfluss ausübenden, Entscheidungen treffenden Aktivitäten gibt (ausgeübt durch unterschiedliche Individuen auf unterschiedlichen

»Ebenen«). All diese Aktivitäten sind im Grunde »Leitung und Führung«, ganz gleich, ob die Handelnden nun eine formale Führungsrolle innehaben oder nicht. »Distributed Leadership« ist also eine Art konzertierte Aktion, das Gesamt der Expertise, der Entscheidungen, der Zielsetzungen und -umsetzungen in einer Schule. Harris (2002) bezeichnet die jeweilige Schulkultur und das (meist implizite) gemeinsame Wertesystem als eine Art »Kleister« (englisch »glue«), der die innerschulische Kohärenz dieses vielfältigen Führungshandelns bewirkt. Die Schlussfolgerung daraus könnte sein: Je ausgeprägter diese innerschulische Kohärenz ausgebildet ist, desto besser funktioniert möglicherweise die Passung zwischen dem Verantwortungs- und dem Gestaltungsraum, desto klarer und sich in seiner Rolle zurücknehmend kann Führungshandeln sich gestalten.

Aus dem Konzept eines »Distributed Leadership« leitet sich daher auch zweierlei ab: Zum einen ist es eine Absage an rein funktionsbedingte Hierarchien, an ein System von Anordnung und Ausführung, bürokratisch-kleinschrittiger Kontrolle und Überwachung. Einem Lehrerkollegium als Gruppe aus im Wesentlichen gleichwertigen und gleich gut ausgebildeten Experten dürfte gerade diese Vorstellung entgegenkommen. Es ist ein Plädoyer für das Ernstnehmen von Mündigkeit, Expertise und Verantwortung. Zum anderen aber folgt daraus eine große Verantwortungsbereitschaft des Einzelnen, die die Selbstverpflichtung zu beruflicher Weiterentwicklung, zu Fortbildung, zu Reflexion und Selbstevaluation (in welcher Form auch immer) beinhaltet. Hinzukommen muss die Bereitschaft zum Austausch über Werte, Ziele und Methoden, zu kollegialer Kooperation, zum Abgleich des eigenen Handelns mit dem der anderen, zum Feedbackgeben und -annehmen, zu Vertrauen und Selbstvertrauen sowie die Bereitschaft, auch selbst für die Ergebnisse des Handelns geradestehen, also »rechenschaftspflichtig« zu sein. Im Grunde bedeutet »Distributed Leadership« gemeinsames Lernen.

In der Realität finden sich vielfältige Mischformen. Grundlage ist die Überzeugung vom Wert und Sinn von Führungs-/Leitungsteams bzw. von Leitung im Team und die Erkenntnis, dass Leitung/Führung geteilt werden sollte, und zwar auf allen Ebenen.

Als Vorteile von »Distributed Leadership« kristallisieren sich heraus (vgl. Gronn, 2002):

- Reduktion von Stress und Isolation,
- Chance einer Professionalisierung Vieler,
- Nutzen vielfältiger und unterschiedlicher personaler Ressourcen und Synergieeffekte,
- fundiertere und abgewogenere Entscheidungen,
- eine höhere Anzahl wirklich bis zu Ende durchgeführter Projekte,

- für den Einzelnen hilfreiche Supervisionsmöglichkeiten/Intervisionsmöglichkeiten.

Bedingungen dafür sind (vgl. Gronn, 2002):

- offene Kommunikation,
- ausreichende Zeitfenster dafür,
- Vereinbarungen über grundlegende pädagogische Vorstellungen und Strategien,
- kontinuierliche Reflexion,
- Bereitschaft zur Teilung von Verantwortung und auch dazu, den anderen im Team Rechenschaft zu geben,
- gegenseitiges Vertrauen und Achtung voreinander.

1.3.5 »System Leadership« – Integrativ Verantwortung in der regionalen Bildungslandschaft übernehmen

Kooperative Führung beinhaltet immer mehr nicht nur eine kooperative Führungsorganisation an der Einzelschule, sondern auch Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen (Bildungs-)Einrichtungen. Der Begriff »System Leadership« zielt darauf ab, dass Schulleiterinnen und Schulleiter nicht nur Verantwortung für ihre eigene Schule übernehmen, sondern darüber hinaus, z.B. sich auch für die Schulen engagieren, die in regionaler Nähe sind. Im Rahmen von regionalen Bildungslandschaften entstehen Schulnetzwerke. Kooperative Führung beinhaltet dann nicht nur eine kooperative Führungsorganisation an der Einzelschule, sondern auch Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen (Bildungs-)Einrichtungen.

In der Praxis lassen sich unterschiedliche Formen und verschiedene Grade an Formalisierung und Intensität der Zusammenarbeit oder der Partnerschaften unter Schulen beobachten. Lesenswert in diesem Zusammenhang ist der Beitrag von Dorothea Minderop und Armin Lohmann in diesem Jahrbuch zum Thema »Innovation als »Zumutung«?«, in dem die Autoren Schulleitungen, ihren Umgang mit und ihre Rolle in Bildungsnetzwerken beschreiben (S. 139 ff.).

1.3.6 Rolle und Aufgaben einer kooperativ führenden Schulleitung

Kooperative Führung ist Teil einer Kooperationskultur an der Schule insgesamt. Schulleitung ist dafür sicher nicht allein verantwortlich (das wäre höchst unkooperativ gedacht!), ihr kommt jedoch Vorbildfunktion zu, gerade bei Prozessen der Entscheidungsfindung und Problemlösung. Hier kann sie Führung abgeben, indem sie kooperative Elemente des eigenen Führungsverhaltens kultiviert wie:

- Vorhaben partizipativ planen,
- Mitarbeitenden viel Entscheidungsspielraum geben,
- eine Vertrauensatmosphäre schaffen,
- dem Kollegium das Gefühl geben, dass es »seine« Projekte sind, in denen es arbeitet,
- »die Schule führen und gestalten« zum gemeinsamen Thema machen,
- eine Kultur des Feedback schaffen (mit Respekt vor der Person, Transparenz und Situationsangemessenheit), und zwar für die Kollegen und für die Schulleitung.

Die Schulleitung hat die Chance, Schulgestaltung und -entwicklung als kooperativen Prozess zu gestalten durch:

- die effektive und effiziente Nutzung vorhandener Gremien/Arbeitskreise/-gruppen,
- die kluge Ergänzung der vorhandenen Gremien durch sinnvolle weitere,
- eine sinnvolle Einbeziehung von Schülern,
- eine kluge Öffnung der Schule im Sinn einer Einladung an Eltern, Schulpartner (Firmen) etc. zur sinnvollen Mitwirkung,
- schulinterne Fortbildungsplanung und Fortbildung (etwa auch zur Erweiterung der Methodenkompetenz der Lehrkräfte in Richtung Formen kooperativen Lernens),
- Kooperation der Lehrer untereinander im unterrichtlichen Bereich, wo immer sie sich anbietet, etwa, was die Vorbereitung betrifft, Formen des Team-Teaching etc.,
- kollegiale Fallberatung (Peer-Coaching),
- Lernpartnerschaften,
- den Aufbau einer Infrastruktur für interne Evaluation (wie auch für den Umgang mit Daten einer externen Evaluation, Vergleichsarbeiten etc.),
- eine erweiterte Schulleitung (vgl. die durchaus positiven Erfahrungen aus dem Ausland).

In der Gestaltung einer kooperativen Führungsorganisation werden wichtige Impulse für kooperative Haltungen und die gesamte Schulkultur gegeben. Barth (1986, 1990) und Hargreaves (1994) beschreiben die Modellfunktion des Schulleiters/ der Schulleiterin in diesem Zusammenhang, aber auch die der gesamten Schulleitung, die sie für Regelabläufe an der Schule besitzt. Von ihm zitierte Studien zeigen eine erhöhte gemeinsame Auftretenswahrscheinlichkeit von Kooperation unter Schülerinnen und Schülern, Kooperation unter Lehrkräften und Kooperation zwischen Schulleitung und Kollegium. Schulleitung besitzt hier in der Tat Vorbildfunktion!

1.4 Abschließende Überlegungen

Keht man zur eingangs gestellten Frage zurück, »Wie viel Chef darf es sein?«, so lässt sich feststellen, dass das Konzept einer Kooperativen Führung für den kulturellen Raum Schule als Expertenorganisation wichtige Hinweise für eine Orientierung bietet und somit als eine wichtige Handlungsmaxime verstanden werden kann. Hier kommen Werthaltungen, Kompetenzen und Handlungsprozesse in Teamstrukturen zusammen, in denen Führung passgenau auf den jeweiligen Kontext ausgerichtet ist. Erreicht sind damit eine systemische Stimmigkeit und Passung, in denen die Frage nach dem »wie viel« in den Hintergrund treten kann und das jeweilige Thema im situativen (Organisations- und v.a. Team-)Kontext in den Vordergrund rückt. Einzige Grenze dieses kooperativen Führungskonstrukts bilden Situationen, in denen beispielsweise Gefahr im Verzug ist oder Nichtleistung oder mangelnde Qualitäten vorliegen bzw. Qualitätsstandards unterschritten werden. In diesen Fällen liegen die Führungsverantwortung und damit ein klares und eindeutiges Führungshandeln mit Vorgaben allein bei der jeweiligen Schulleiterin oder dem Schulleiter.

Darüber hinaus kann und sollte kooperatives Führungshandeln zum Modell dafür dienen, wozu die Schule erziehen will: zur Gestaltung eines anschaulichen und modellhaften sozialen Erfahrungsraums für alle Beteiligten, in dem pädagogische Zielvorstellungen verwirklicht werden können zum Nutzen der Organisation und des Einzelnen. Demokratie und demokratische, partizipative Führung als oberstes Ziel von Bildung und Erziehung dürfen kein abstraktes Konstrukt bleiben, sondern müssen in den Schulalltag integriert werden. Schulleitung und Lehrkräfte sind Vorbild im Umgang miteinander und im Umgang mit Schülerinnen und Schülern (vgl. Rosenbusch, 1997, 2005, 2013; Huber, 2003, 2004, 2010; Huber & Rolff, 2010; Huber, Ahlgrimm & Hader-Popp, 2012; Moos, 2004; Huber & Moos, 2006).

Beim Bemühen um eine Antwort auf die Frage »Wie viel Chef darf es sein?« im schulischen Kontext wird deutlich, dass es »das« Führungsverhalten, passend für alle Schulen, nicht gibt. Schulleiterinnen und Schulleiter müssen ihr Führungshandeln an den Erfordernissen der spezifischen Situation ihrer jeweiligen Schule orientieren. Bestimmtes Führungsverhalten hat unter unterschiedlichen organisatorischen und strukturellen Bedingungen unterschiedliche Wirkungen. Kontextvariablen, an denen eine pädagogische Führungskraft ihr Handeln orientieren muss, sind sozialer Hintergrund der Schülerinnen und Schüler, Besonderheiten des schulischen Umfelds, Organisationsstruktur, Schulkultur, Erfahrungen und Qualifikationen der Lehrkräfte und der weiteren Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, finanzielle Ressourcen, Schulgröße, Arbeitsorganisation etc. Führung ist ein interaktiver Prozess in einem komplexen Kontext. Stets geht es beim Führungsverhalten der Schulleitung allerdings ganz klar um die Förderung der Professionalität von Mitarbeitenden zum Wohl von Bildungsprozessen bei Kindern und Jugendlichen.

1.5 Literatur

- Altrichter, H. & Posch, P. (1999). Wege zur Schulqualität: Studien über den Aufbau von qualitätssichernden und qualitätsentwickelnden Systemen in berufsbildenden Schulen. Innsbruck: Studien-Verlag.
- Barth, R.S. (1986). The principalship. *Educational Leadership*, 42, (6), (S.92-104).
- Barth, R.S. (1990). Improving schools from within: Teachers, parents and principals can make a difference. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Bocchino, C. C., Hartman, B.W. & Foley, P. F. (2003). The relationship between person-organization congruence, perceived violations of the psychological contract, and occupational stress symptoms. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 55, 203–214.
- Boles, McKee & Murrin, 1997
- Bonsen, M., Iglhaut, C. & Pfeiffer, H. (1999). Schulleitungshandeln aus Schulleitungssicht. Dortmund: IFS-Verlag.
- Buchen, H. & Rolff, H.-G. (2006). Professionswissen Schulleitung. Weinheim: Beltz.
- Byrne, D. (1971). The attraction paradigm. New York: Academic Press.
- Cable, D.M. & DeRue, D. S. (2002). The convergent and discriminant validity of subjective fit perceptions. *Journal of Applied Psychology*, 87, 875-884.
- Cable, D.M. & Judge, T.A. (1996). Person-Organization fit, job choice decisions, and organizational entry. *Organizational behavior & Human Decision Processes*, 67(3), 294-311.
- Caplan, R.D. (1983). Person-environment fit: Past, present, and future. In Cooper CL (Ed.), *Stress research* (S. 35-78). New York: Wiley.
- Caplan, R.D. (1987). Person-environment fit theory: Commensurate dimensions, time perspectives, and mechanisms. *Journal of Vocational behavior*, 31, 248-267.
- Chatman, J.A. (1989). Improving interactional organizational research: A model of person-organization fit. *Academy of Management Review*, 14, 333-349.
- Chen, P., Sparrow, P. & Cooper, C. (2016). The relationship between person-organization fit and job satisfaction. *Journal of Managerial Psychology*, 31, S.946 – 959.
- Choi, M.O. & Yoo, T.Y. (2005). The effect of person-organization, person-job, and person-supervisor fit on organization commitment, job satisfaction, and turnover intention: The focus on interaction effects among three types of fit. *Korean Journal of Industrial and Organizational Psychology*, 18, 139–162.
- Christiansen, N., Villanova, P. & Mikulay, S. (1997). Political influence compatibility: Fitting the person to the climate. *Journal of Organizational Behavior*, 18, 709-730.
- Chuang, A., Judge, T.A. & Liaw, Y.J. (2012). Transformational leadership and customer service: A moderated mediation model of negative affectivity and

- emotion regulation. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 21, 28-56.
- Chuang, A., Shen, C. T., & Judge, T. A. (2016). Development of a Multidimensional Instrument of Person-Environment Fit: The Perceived Person-Environment Fit Scale (PPEFS). *Applied Psychology*, 65(1), 66-98.
- Dammann, M. (o.J.). Präsentation zur Delegation. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Dubs, R. (2005). *Die Führung einer Schule. Leadership und Management*. Zürich: SVK.
- Edwards, J. R. (1991). Person-job fit: A conceptual integration, literature review, and methodological critique. In C.L. Cooper & I.T. Robertson (Eds.), *International review of industrial and organizational psychology* (S.283-357). New York: John Wiley and Sons.
- Edwards, J. R., & Harrison, R. V. (1993). Job Demands and Worker Health: Three-Dimensional Reexamination of the Relationship Between Person -- Environment Fit and Strain. *Journal of Applied Psychology*, 78, 628-648.
- Edwards, J. R. (1996). An examination of competing versions of the person-environment fit approach to stress. *Academy of Management Journal*, 39, 292-339.
- Edwards, J. R., Caplan, R. D. & Harrison, R. V. (1998). *Person-environment fit theory: Conceptual foundations, empirical evidence, and directions for future research*. Oxford: Oxford University Press.
- Edwards, J.A. & Billsberry, J. (2010). Testing a multidimensional theory of person-environment fit. *Journal of Managerial Issues*, 22, 476-493.
- Ekehammer, B. (1974). Interactionism in personality from a historical perspective. *Psychological Bulletin*, 81, 1026-1048.
- Fischer, D. (1990). *Lehrerfortbildung. Entwicklung, Positionen und Aufgaben aus evangelischer Sicht*. Comenius Institut: Münster.
- French, J. R. P., Jr., Caplan, R. D., & Harrison, R. V. (1982). *The mechanisms of job stress and strain*. New York: Wiley.
- Gabele, E., Liebel, H., & Oechsler, W. (1992). *Führungsgrundsätze und Mitarbeiterführung: Probleme erkennen und lösen*. Wiesbaden: Gabler.
- Gloger, S. (2015). *Freiheit nach Plan*. *managerSeminare Heft 210*, 66-72.
- Gronn, P (2002). Distributed leadership. In K. Leithwood, P. Hallinger (Hrsg.), *International Handbook in Educational Leadership and Management* (S. 653-696). Dordrecht: Kluwer.
- Grün, O. (1987). Delegation. In A. Kieser et al. (Hrsg.). *Handwörterbuch der Führung* (S. 137-146). Stuttgart: Poeschel.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing time: Teachers' work and culture in the post modern age*. London: Cassell.
- Harris, A. (2008). Distributed leadership: according to the evidence. *Journal of Educational Administration*, Vol. 46 (2): 172 – 188.

- Harris, A. (2009). *Distributed Leadership: Different Perspectives*. Dordrecht: Springer.
- Harris, A. & Spillane, J. (2008). Distributed leadership through the looking glass. *Management in Education*, Vol 22(1): 31–34.
- Harrison, R.V. (1978). Person-environment fit and job stress. In C.L. Cooper & R. Payne (Hrsg.), *Stress at Work* (S. 175-205). New York: Wiley
- Hobmann, E.V. Bordia, P. & Gallois, C. (2003). Consequences of feeling dissimilar from others in a work team. *Journal of Business and Psychology*, 17, 301-325
- Hoffman, B. & Woehr, D. (2006). A quantitative review of the relationship between person-organization fit and behavioral outcomes. *Journal of Vocational Behavior*, 68, S. 389-99.
- Hoffman, B. J., Piccolo, R. F. & Sutton, A. W. (2011). Person-organization value congruence: How transformational leaders influence work group effectiveness. *Academy of Management Journal*, 54, 779-796.
- Holland, J.L (1985). *Making vocational choices. A theory of vocational personalities and work environments*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Huber, S.G. (2003). Qualifizierung von Schulleiterinnen und Schulleitern im internationalen Vergleich: Eine Untersuchung in 15 Ländern zur Professionalisierung von pädagogischen Führungskräften für Schulen. In der Reihe *Wissen & Praxis Bildungsmanagement*. Kronach: Wolters Kluwer.
- Huber, S.G. (2004). Preparing School Leaders for the 21st Century: An International Comparison of Development Programmes in 15 Countries. In der Reihe *Context of Learning*, herausgegeben von J. Chrispeels, B. Creemers, D. Reynolds & S. Stringfield. London/New York: RoutledgeFalmer (Taylor & Francis).
- Huber, S.G. (2010). System Leadership. In A. Bartz, J. Fabian, S.G. Huber, C. Kloft, H. Rosenbusch & H. Sassenscheidt (Hrsg.), *PraxisWissen Schulleitung* (90.26). München: Wolters Kluwer.
- Huber, S.G. & Rolff, H.-G. (2010). Delegation und System Leadership. In H.-G. Rolff (Hrsg.), *Führung, Steuerung, Management*, In der Reihe: *Schule weiterentwickeln – Unterricht verbessern* (S. 43-58). Seelze: Klett Kallmeyer.
- Huber, S.G., Ahlgrimm, F. & Hader-Popp, S. (2012). Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Bildungseinrichtungen: Aktuelle Diskussionsstränge, Wirkungen und Gelingensbedingungen. In S.G. Huber & F. Ahlgrimm (Hrsg.), *Kooperation: Aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Partnern in der Schule*. Münster u.a.: Waxmann.
- Huber, S.G. & Moos, L. (2006). School Leadership and School Effectiveness and School Improvement: Democratic and Integrative Leadership. In T. Townsend (Hrsg.), *International Handbook of School Effectiveness and Improvement* (S. 579-596). Dordrecht: Springer.

- Jansen, K. J. & Kristof-Brown, A. (2006). Toward a multidimensional theory of person-environment fit. *Journal of Managerial Issues*, 18, 193-212.
- Judge, T.A. & Ferris, G.R. (1992). The elusive criterion of fit in human resources staffing decisions. *Human Resource Planning*, 15(4), 47-67.
- Kansteiner-Schänzlin, K. (2002). *Personalführung in der Schule – Übereinstimmungen und Unterschiede zwischen Frauen und Männern in der Schulleitung*. Klinkhardt: Bad Heilbrunn.
- Kim, T.Y., Aryee, S., Loi, R. & Kim, S.P. (2013). Person-organization fit and employee outcomes. Test of a social exchange model. *The International Journal of Human Resource Management*, 24, 3719-3737
- Kleinbeck, U. (1996). *Arbeitsmotivation. Entstehung, Wirkung und Förderung*. Weinheim: Juventa.
- Kristof, A. L. (1996). Person-Organization Fit. An integrative review of its conceptualizations, measurement, and implications. In: *Personnel Psychology*, 49 (1), S. 1–49.
- Kristof-Brown, A. L. & Guay, R. P. (2011). Person-environment fit. In S: Zedeck (Ed.), *American Psychological Association handbook of industrial and organizational psychology* (Vol. 3, S. 3-50). Washington DC: American Psychological Association.
- Kristof-Brown A.L., Zimmermann, R.D., Johnson, E.C. & Tippie, H.B. (2005). Consequences of individuals' fit at work: a meta-analysis of person-job, person-organization, person-group, and person-supervisor fit. *Personnel Psychology*, 58, 281-342.
- Kristof-Brown, A. L. & Stevens, C. K. (2001). Goal congruence in project teams: Does the fit between members' personal mastery and performance goals matter? *Journal of Applied Psychology*, 86, 1083-1095.
- Lauver, K. J. & Kristof-Brown, A. L. (2001). Distinguishing between employees' perceptions of person-job and person-organization fit. *Journal of Vocational Behavior*, 59, 454-470.
- Lewin, K. (1935). *Dynamic theory of personality*. New York: McGraw-Hill.
- Li, C. K. & Hung, C.H. (2010). An examination of the mediating role of person-job fit in relations between information literacy and work outcomes. *Journal of Workplace Learning*, 22, 306-318.
- Liebel, H. (1992). *Psychologie der Mitarbeiterführung*. In E. Gabele, W. Oechler & H. Liebel, *Führungsgrundsätze und Mitarbeiterführung: Probleme erkennen und lösen* (S. 109-161). Wiesbaden: Gabler.
- Loccumer Protokolle Nr. 9 (1989). *Schulleitung zwischen Verwalten und Gestalten*. Rehburg-Loccum.
- Lohmann, A. & Minderop, D. (2004). *Führungsverantwortung der Schulleitung. Handlungsstrategien für Schulentwicklung im Reißverschlussverfahren*. München: Luchterhand.

- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher. A sociological study*. Chicago: The University Press.
- Merecz, D. & Andysz, A. (2012). Relationship between person-organization fit and objective and subjective health status. *International Journal of Occupational Medicine and Medicine Health*, 25, 166-177.
- Moos, L. (2004). Introduction. In L. Moos, J. MacBeath (Hrsg.) *Democratic Learning: The challenge to school effectiveness*. London: RoutledgeFalmer.
- Muchinsky, P.M. & Monahan, C.J. (1987). What is person-environment congruence? Supplementary versus complementary models of fit. *Journal of Vocational Behavior*, 31(3), 268-277.
- Murray, H.A. (1938). *Explorations in personality*. New York: Oxford University Press.
- Netemeyer, R.G., Boles, J.S., McKee, D.O. & McMurrian, R. (1997). An investigation into the antecedents of organizational citizenship behaviors in a personal selling context. *Journal of Marketing*, 61, 85-98.
- Nguyen, N. & Borteyrou, X. (2016). Core self-evaluations as a mediator of the relationship between person-environment fit and job satisfaction among laboratory technicians. *Personality and Individual Differences*, 99, 89-93.
- Ostroff, C. Shin, Y. & Kinicki, A. J. (2005). Multiple perspectives of congruence: Relationships between value congruence and employee attitudes. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 591-623.
- Pervin, L.A. (1968). Performance and satisfaction as a function of individual-environment fit. *Psychological Bulletin*, 69, 56-68.
- Piasentin, K.A. & Chapman, D.S. (2006). Subjective person-organization fit: Bridging the gap between conceptualization and measurement. *Journal of Vocational Behavior*, 69, 202-221.
- Rosenbusch H. S. (1990). Die kommunikative Alltagspraxis als das Proprium erziehenden Unterrichts. In: H. Hacker, H. S. Rosenbusch (Hrsg.). *Erzieht Unterricht? Aktuelle Beiträge zu einem klassischen pädagogischen Thema*. (S. 71 – 88). Baltmannsweiler: Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider.
- Rosenbusch, H. S. (1997). Organisationspädagogische Perspektiven einer Reform der Schulorganisation. *Schulverwaltung. Bayern*, 20 (10), S. 329-33.
- Rosenbusch, H. S. (2005). *Organisationspädagogik der Schule. Grundlagen pädagogischen Führungshandelns*. München: Wolters Kluwer.
- Rosenbusch, H.S. (2013). Der Zusammenhang von Erziehung und Organisation: Organisationspädagogik. In S.G. Huber (Hrsg.), *Handbuch Führungskräfteentwicklung. Grundlagen und Handreichungen zur Qualifizierung und Personalentwicklung im Schulsystem* (S. 88-95). Köln: Wolters Kluwer Deutschland.
- Santos, L. B. D., & De Domenico, S. M. R. (2015). Person-organization fit: bibliometric study and research agenda. *European Business Review*, 27(6), 573-592.

- Schaubroeck, J. & Lam, S.S.K. (2002). How similarity to peers and supervisor influences organizational advancement in different cultures. *Academy of Management Journal*, 45, 1120-1136.
- Schneider, B. (1987). The people make the place. *Personnel Psychology*, 40, 437-453.
- Schneider, B. (2001). Fits about fit. *Applied Psychology: An International Review*, 50(1), 141-152.
- Seitz, H. & Capaul, R. (2005). *Schulführung und Schulentwicklung. Theoretische Grundlagen und Praxisanleitungen*. Bern: Haupt.
- Seong, J.Y. & Kristof-Brown, A.L. (2012). Testing multidimensional models of person-group fit. *Journal of Managerial Psychology*, 27, 536-556.
- Tong, J., Wang, L. & Peng, K. (2014). From person-environment misfit to job burnout: theoretical extensions. *Journal of Managerial Psychology*, 30, 169-182.
- Vancouver, J.B. & Schmitt, N.W. (1991). An exploratory examination of person-organization fit: Organizational goal congruence. *Personnel Psychology*, 73, 228-234.
- Van Vianen, A.E.M. (2000). Person-organization fit: The match between newcomers' and recruiters' preference for organizational cultures. *Personnel Psychology*, 53, 113-149.
- Verquer, M., Beehr, T. & Wagner, S. (2003). »A meta-analysis of relations between person-organization fit and work attitudes«, *Journal of Vocational Behavior*, Vol. 63 No. 3, pp. 473-89.
- Yoo, T.Y. & Hyun, H.J. (2003). Effect of the fit of current-ideal organizational personality and the fit of current-ideal job characteristics on the attitudes toward the organization and the job. *Korean Journal of Industrial and Organizational Psychology*, 16, 201-222.
- Wang, M., Zhan, Y. Mccune, E. & Truxille, D. (2011). Understanding newcomers' adaptability and work-related outcomes: Testing the mediating roles of perceived P-E fit variables. *Personnel Psychology*, 64, 163-189.
- Wheeler, A.R., Buckley, M. R., Halbesleben, J. R. B., Brouer, R. L. & Ferris, G. R. (2005). »The elusive criterion of fit« revisited: Toward an integrative theory of multidimensional fit. *Research in Personnel and Human Resources Management*, 24, 265-304.
- Wissinger, J. (2000). Rolle und Aufgaben der Schulleitung bei der Qualitätssicherung und -entwicklung von Schulen, *Zeitschrift für Pädagogik*, 6, (S. 851-865).
- Woods, P-A., Bennett, N., Harvey, J.A. & Wise, C. (2004). Variabilities and Dualities in Distributed Leadership: Findings from a Systematic Literature Review. *Educational Management Administration & Leadership*, 32(4), 439 – 457.
- Wunderer, R. & Grunwald, W. (1980). *Führungslehre*. Berlin: Walter de Gruyter. Band 1.