

Einführung

Der Schulleiter – ein notwendiger Gegenstand organisationspädagogischer Reflexion

Heinz S. Rosenbusch

„Der unerforschte Schulleiter – eine Defizitliste“ – unter dieser Überschrift veröffentlichte *Peter A. Döring* 1979 in der Zeitschrift *schul-management* einen Beitrag, in dem er darauf hinweist, daß es in der Bundesrepublik Deutschland und in West-Berlin mindestens 70 000 mit Schulleitungsfunktionen befaßte Pädagogen gäbe. Diesen gelte jedoch kein gesondertes Erkenntnisinteresse, weil sie als eine spezielle pädagogische Variante verstanden und zwischen Kultusverwaltung und praktizierender Pädagogik stehend weder von der Verwaltungs- noch von der Erziehungswissenschaft in Deutschland wahrgenommen würden. Zwar lägen aus den unterschiedlichsten Disziplinen zahlreiche Beiträge über Rolle und Berufsbild des Lehrers, nicht aber des Schulleiters vor.

Bis in die jüngere Vergangenheit finden wir in der Tat in der erziehungswissenschaftlichen deutschsprachigen Literatur kaum Arbeiten über Funktionen, Amt, Probleme, Möglichkeiten, Qualifikationen von Schulleitern, auch nur wenige empirische Forschungsergebnisse, ganz zu schweigen von einer kohärenten Theorie. Beispielhaft sei darauf hingewiesen, daß Theorien der Schule – auch so umfassende und fundierte wie die von *Fend* (1981) – den Schulleiter nicht einmal erwähnen. In dem Werk „Grundbegriffe der Schulpädagogik“ von *Kodzon* (1978) fehlt das Stichwort Schulleiter, in der jüngst erschienenen zwölfbändigen „Enzyklopädie Erziehungswissenschaft“ sind 12 Seiten diesem Thema gewidmet, aber auch nur beiläufig in juristischen und historischen Zusammenhängen, nicht jedoch als Teil einer schulpädagogischen Theorie. Auch im „Grundwortschatz Erziehungswissenschaft“ (*Schröder* 1985) wird unter Theorie der Schule zwar auf organisatorische und schulrechtliche Fragen verwiesen, doch fehlt auch hier das Stichwort Schulleiter.

Auch im pädagogisch-historischen Rückblick finden wir kaum Hinweise auf die Schulleiterthematik, auch wenn wir feststellen, daß einige gelehrte oder wissenschaftliche Pädagogen – wenn auch nur eine verschwindende Minderheit – praktische Erfahrungen als Schulleiter gesammelt hatten, so *Pestalozzi* und *Fröbel*, *E. C. Trapp*, der neben *Schleiermacher* und *Herbart*

ein Begründer der wissenschaftlichen Pädagogik in Deutschland und Vater der empirischen Erziehungswissenschaft (1780 „Versuch einer Pädagogik“) und der zugleich Leiter der Gymnasien in Segeberg und dann in Itzehoe war, *Diesterweg* usw.; aus der Zeit der Reformpädagogik, insbesondere im Zusammenhang mit der Landerziehungsheimbewegung, sind die Schulleiter *H. Lietz*, *G. Wyneken*, *M. Luserke*, *P. Geheeb* u. a. bekannt.

Hervorzuheben ist jedoch *Hugo Gaudig**, mit Kerschensteiner Hauptinitiator der Arbeitsschulbewegung in der Version der „freien geistigen Schularbeit“. Er war lange Zeit, von 1896 bis zu seinem Tode 1923, Schulleiter: 1896–1900 Direktor der Höheren Mädchenschule in der Franckeschen Stiftung in Halle/Saale und von 1900–1923 Direktor der I. höheren Mädchenschule und des Lehrerinnenseminars in Leipzig (als Oberschulrat). *Gaudig* gehört zu den wenigen wissenschaftlichen Pädagogen, die in ihren theoretischen Schriften ausführlicher auf den Schulleiter eingegangen sind. In seinem Hauptwerk „Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit“ schreibt er ein ausführliches Kapitel über „Die Lehrer und die Leitung der Schule“ (*Gaudig* 1917, S. 218–284).

Dieser Überblick, der ohne den Anspruch auf Vollständigkeit ist, zeigt, daß auch historisch gesehen die Schulleiterthematik ein geradezu lächerlich geringes Interesse im Vergleich zu anderen Themen in der pädagogischen Literatur gefunden hat, seit Pädagogik den Rang einer Wissenschaft einnimmt. Es scheint sich um ein deutsches Spezifikum zu handeln, denn educational leadership, school-management sind Themen, die insbesondere in der angelsächsischen wissenschaftlichen Öffentlichkeit schon lange einen angemessenen Stellenwert besitzen, so gibt es in den USA, Kanada, Australien, England längst einschlägige Disziplinen und Lehrstühle.

Wie ist die Situation im deutschsprachigen Raum zu erklären? Zwei Fragen sind zu beantworten: Handelt es sich beim Schulleiter um ein Thema, das pädagogischer Theoriebildung nicht zugerechnet werden darf, weil es aus dem systematischen Rahmen pädagogischer Reflexion fällt? Oder ist das Schulleiterthema zwar ein schulpädagogisches oder pädagogisches, doch von so geringer Wichtigkeit, daß es keine Aufmerksamkeit verdient?

Die erste Frage ist relativ einfach. Zum einen haben wir gesehen, daß bereits in der Geschichte der Pädagogik die Thematik im Rahmen einer Schultheorie aufgegriffen worden ist. Damit haben wir gewissermaßen eine historische Legitimation. Zum anderen widerspräche es allen Regeln wissenschaftlicher Logik und Systematik, wenn bei einer Theorie der

* *Den Hinweis auf Hugo Gaudig verdanke ich Albert Reble.*

Schule ausgerechnet der Leiter der Institution Schule, zumal er auch praktizierender Pädagoge ist, keine Berücksichtigung fände. Das Schulleiterthema ist deshalb ein genuin schulpädagogisches, vielleicht genauer: *organisationspädagogisches*; eines, das die Beschaffenheit und pädagogischen Einflüsse der Organisation Schule auf Individuen und Teilsysteme (z. B. Klassen) sowie die Einflüsse der Individuen und Teilsysteme auf die Organisation untersucht, also ein interaktives Verhalten.

Zu fragen ist allenfalls, warum die Thematik in der Erziehungswissenschaft bislang derart stiefmütterlich behandelt worden ist. Hierfür sehe ich vier Gründe:

1. *biografische*: Wie wir gesehen haben, gab und gibt es nur wenige wissenschaftliche Pädagogen, die Erfahrung in Leitungsfunktionen von Schulen hatten oder haben; es fehlt also bei der theoretischen Reflexion einschlägige praktische Erfahrung. Das Gros der wissenschaftlichen Pädagogen hatte zwar praktische pädagogische Erfahrung, jedoch meist als Klassenlehrer oder weiter zurückliegend als Hauslehrer.

2. *wissenschaftstheoretische*: Die einschlägige erziehungswissenschaftliche Disziplin, die Schulpädagogik, versteht sich auch heute noch weitgehend als allgemeine Didaktik, aus der sie hervorgegangen ist. Dadurch fallen eigene Reflexionen über institutionelle und organisatorische Fragen, die über reine Deskriptionen hinausgehen, weitgehend unter den Tisch. Schule wird auch heute noch vorwiegend als *verwaltete Addition von Unterricht* angesehen.

3. *im Selbstverständnis liegende*: In der Pädagogik ist seit alters her alles, was mit Organisation, Verwaltung, Bürokratie zusammenhängt, geradezu ein Anathema, das sich allenfalls dazu eignet, die angebliche Unvereinbarkeit von Organisation und Erziehung herauszuarbeiten (vgl. Terhardt 1986).

4. *politische*: Zwangsläufig müssen in diesem organisationspädagogischen Zusammenhang Führungsfragen thematisiert werden. Diese sind in der Pädagogik, die seither eher ein dezidiert demokratisches bis radikal-demokratisches Selbstverständnis hat, insbesondere nach dem Faschismus, weitgehend tabu.

Ausführlicher möchte ich auf die zweite Frage eingehen: Spielt die Figur des Schulleiters im öffentlichen deutschen schulischen Bildungssystem eine pädagogisch so geringe Rolle, daß sie mit gutem Grund der erziehungswissenschaftlichen Reflexion entzogen bleiben kann?

Zunächst drei Vorbemerkungen: Der Einfachheit halber spreche ich pauschal von Schulleitern, obwohl bekannt ist, daß es auch Schulleiterinnen gibt und daß Schulleiter sowohl als Hauptlehrer, Rektor, Direktor, Oberstudiendirektor oder deren Stellvertreter als auch im Hinblick auf den

Schultyp, die Schulgröße und die Form der Schulleitung, sei sie kollegial oder direktoral, zu unterscheiden wären.

Mit der zweiten Vorbemerkung möchte ich eine verzerrte Optik verhindern. Wenn ich ausschließlich auf den Schulleiter eingehe, so aus darstellungsanalytischen Gründen. Meine Ausführungen zur Gegenwartslage sind im Zusammenhang einer demokratischen Schule zu verstehen, in der Lehrer, Schulleiter und Schüler gleichwertig handeln und insbesondere Lehrer als hochprofessionalisierte Kollegen zu gelten haben.

Was sind Schulleiter? Schulleiter sind im bundesdeutschen öffentlichen Schulwesen Lehrer, denen Leitungsfunktionen an Schulen dauerhaft übertragen worden sind; sie haben durch die Bank ein von der Größe der Schule und dem Schultyp abhängiges Quantum an Unterricht zu erteilen, die restliche Zeit ist der Schule gewidmet.

Wie groß sind nun die pädagogischen Wirkungsmöglichkeiten von Schulleitern?

Auf den ersten Blick erscheint die pädagogische Wirkungsmöglichkeit von Schulleitern geringer als die von Klassenlehrern.

- Sie haben weniger Unterricht zu erteilen (oft nur noch wenige Stunden pro Woche) und deshalb weniger Möglichkeiten unmittelbaren praktischen pädagogischen Handelns.
- Ein großer Teil ihrer Zeit ist reiner Verwaltungstätigkeit gewidmet und damit pädagogischen Aktivitäten vorenthalten.
- Bei einem Blick in Schulgesetze finden wir am Beispiel Bayerns, daß der Schulleiter relativ wenige Möglichkeiten hat, formell pädagogisch initiativ zu werden. Laut BayEUG von 1982 (Art. 36) obliegt ihm primär die Sorge für geordneten Schulbetrieb und Unterricht - eine eher administrative Tätigkeit -, für Bildung und Erziehung ist er gemeinsam mit den Lehrern zuständig, diese hat er allerdings zu beraten. Wichtig für die Schule ist dagegen die Lehrerkonferenz (Art. 37), die Beschlüsse fassen kann, die den Schulleiter binden. Die unmittelbare pädagogische Verantwortung für den Unterricht und die Erziehung der Schüler trägt der Lehrer (Art. 38).
- Hinzuweisen wäre noch auf die Struktur der Schule, bildungssoziologisch als „loosely coupled system“ (Terhardt 1986), also als ein locker verknüpftes System bestimmt, das dadurch weithin unbeherrschbar ist, auf den nach Fend (1987) zellulären Charakter unterrichtlichen Handelns, das dadurch der Kontrolle weitgehend verborgen bleibt, sowie auf die pädagogische Freiheit des einzelnen Lehrers, mittlerweile ein juristischer Terminus. - Mit einem Wort: Die pädagogischen Möglichkeiten des Schulleiters erscheinen verschwindend gering, die Vernachlässigung der Thematik aus erziehungswissenschaftlicher Sicht damit gerechtfertigt.

Meine These, nach der die Position des Schulleiters im öffentlichen Bildungssystem eine Schlüsselrolle einnimmt und damit Schulleiter zumindest potentiell zu den wichtigsten und einflußreichsten Personen in der praktischen Verwirklichung pädagogischer Zielvorstellungen in der Schule gehören, mag aus dieser Sicht sehr kühn erscheinen. Deshalb muß sie begründet werden.

Ich möchte meine Argumentation kurz schultheoretisch vorbereiten. Die bisher weit verbreitete Auffassung von Schule als einer verwalteten Addition von Unterricht, in der der Schulleiter praktisch nur Verwaltungsbeamter sein kann, ist nicht haltbar; denn auch hier gilt das Prinzip der Übersummation: das Ganze ist mehr als die Summe seiner Teile. Schulen sind institutionalisierte Kommunikations- und Handlungseinheiten. Sie haben das Ziel inter- und intragenerationellen, aus dem Alltagslernen ausgegrenzten systematischen Lehrens und Lernens. Diese moderne Auffassung von Schule als pädagogische Handlungseinheit steht theoretisch erst in den Anfängen (vgl. *Fend* 1987, S. 56).

Hugo *Gaudig* hatte allerdings bereits 1917 im Hinblick auf die Lehrerschaft einer Schule darauf hingewiesen, daß diese Gemeinschaft etwas anderes als das Aggregat der einzelnen Lehrer sei. Im Kontext des Lehrerkollegiums einer Schule spricht er von dessen „Gesamtgeist“. Darunter versteht er „den Inbegriff der Dispositionen aller Einzelnen, die bei den inneren und äußeren Gemeinschaftshandlungen wirksam werden“ (*Gaudig* 1917, S. 243).

Dieser Gemeinschaftsgeist kann allerdings beschädigt werden. Einflüsse der Organisation auf die Arbeit des einzelnen Lehrers und deren Wirkung beschreibt *Gaudig* mit dem Beispiel des „Schulärger“. „Ein Lehrer ist z. B. an sich durchdrungen von dem unendlichen Wert der einzelnen Menschenseele, aber der Schulärger läßt ihn handeln, als seien die Zöglinge keiner Hingabe wert.“ (*Gaudig* 1917, S. 251). In dieser Situation sieht *Gaudig* die Notwendigkeit des Eingreifens des Schulleiters. Er müsse dafür Sorge tragen, daß sich die wahre und ursprüngliche Gesinnung des Lehrers im Unterricht wieder durchsetzen könne, dadurch, daß der „Schulärger“ verschwinde. Umgekehrt kann allerdings durch den Schulleiter auch „Schulärger“ erzeugt werden, wodurch sich im Laufe der Zeit der „Gesamtgeist“ negativ ändert.

Fend (1987, S. 56) spricht im oben genannten Kontext von der Kultur einer Schule, die er als „die jeweilige Modalität der gemeinschaftlichen Aufgabenbewältigung angesichts vorgegebener Ziele und vorhandener Ressourcen“ interpretiert. Dieser Kulturbegriff von *Fend* sieht zwar die Lehrerperspektive im Vordergrund, umfaßt jedoch das gemeinschaftliche Handeln zwischen Lehrern und Schülern und ist damit umfassender als

der Begriff des Gesamtgeistes von *Gaudig*. Allerdings wäre der Begriff noch zu präzisieren und zu erweitern – durch Merkmale wie die Erziehungsphilosophie einer Schule, die unbewußt oder bewußt pädagogisches Handeln steuernden Grundauffassungen, den Stil des Umgangs miteinander zwischen Lehrern, Eltern und Schülern; die Art der Außenbeziehungen der Schule; physische Merkmale der Schule wie Architektur, Schmuck, Geschmack sowie betriebsinterne Handlungsmaximen, also durch Prinzipien, deren Beachtung innerhalb der Schule anerkannt werden. Die Auffassung von Schule als Handlungseinheit, die jeweils eine bestimmte individuelle Kultur aufweist, bedeutet im Kontext, daß einzelne Schulen jeweils andere Ausprägungen haben, sie können sich ähnlich sein, aber nie gleich, sie können sich verändern und entwickeln.

Was wir Kultur der Handlungseinheit Schule nennen, beeinflußt die Arbeit der Lehrer in der Klasse und den Erfolg der Erziehung einer Schule insgesamt, wie auch Lehrer durch den Umgang untereinander und mit Schülern die Schulkultur beeinflussen. Aus vielen Untersuchungen zum erziehenden Unterricht, zum Schulethos, Schulklima usw. wissen wir, daß Schulkultur sowohl als Resultat pädagogischer Bemühungen als auch als Wirkfaktor pädagogisch höchst relevant ist.

Welchen Einfluß hat ein Schulleiter auf die Kultur einer Schule?

Nur zur Illustration möchte ich eingangs ein literarisches Beispiel aus Thomas Manns Roman „Buddenbrooks“ bringen. Dort wird das Wirken des neuen Schulleiters beschrieben: „Dieser Direktor Wulicke war ein furchtbarer Mann... Wo ehemals die klassische Bildung als ein heiterer Selbstzweck gegolten hatte, den man mit Ruhe, Muße und fröhlichem Idealismus verfolgte, da waren nun die Begriffe Autorität, Pflicht, Macht, Dienst, Karriere zu höchster Würde gelangt... Die Schule war ein Staat im Staate geworden, in dem preußische Dienststrammheit so gewaltig herrschte, daß nicht allein die Lehrer, sondern auch die Schüler sich als Beamte empfanden, die um nichts als um ihr Avancement und darum besorgt waren, bei den Machthabern gut angeschrieben zu stehen.“ (1922, S. 641).

Freilich haben wir hier ein Beispiel aus der Vergangenheit mit einem Schulleiter, der in seiner Schule auf strikten Gehorsam rechnen konnte, deshalb hat es auch nur illustrierenden Charakter. Doch finden wir auch heute, daß Schulen durch neue Schulleiter sich von mittelmäßigen zu guten entwickeln und manchmal gute Schulen mit einem neuen Schulleiter ihren Standard nicht halten können. Auch dies gibt es: daß Lehrer in Zeiten der Abwesenheit des Schulleiters besonders motiviert und intensiv arbeiten und erst nach seiner Rückkehr wieder in Routine verfallen.

Woher kommt der Einfluß von Schulleitern auf die Schule trotz seiner relativ geringen formellen Macht oder genauer: Welche Möglichkeiten haben Schulleiter, die Kultur einer Schule zu beeinflussen?

Im Hinblick auf die Handlungsstruktur stehen Schulleiter an der Schnittstelle zwischen bürokratisch-administrativem und innovativ-pädagogischem beruflichen Handeln. Dadurch haben sie bei ihrer Berufsausübung idealtypisch gesehen zwei unterschiedliche Handlungsrationaltäten zu beachten. Im ersten Fall sind diese im klassischen Sinne von Max Webers Bürokratiemodell personenunabhängig, berechenbar und festgelegt, im zweiten Fall haben sie aber die Person im Zentrum, sind relativ unausrechenbar und müssen stets flexibel sein. Die Diskrepanz der Handlungsrationaltäten ist seit langem ein Thema für rollensoziologische oder organisationspsychologische Untersuchungen, dem hier nicht weiter nachgegangen wird. Für Schulleiter trifft zu, daß sie beide Handlungsrationaltäten zu beachten haben. Bisherige Versuche, in Form einer Mischtheorie ein tragbares Konzept zu entwickeln, in dem das professionelle Handeln von Schulleitern entweder nur bürokratiethoretisch oder nur pädagogisch zu erfassen versucht wird, sind fehlgeschlagen. Die Handlungsrationaltäten sind zu trennen.

Der Schulleiter kann sich allerdings eher der einen oder anderen Handlungsrationaltät verbunden fühlen. Bevorzugt er die erste besonders, wird er Bürokrat, weil er dann generell versucht, personenunabhängig, also unpädagogisch zu handeln, bevorzugt er die zweite und vernachlässigt gröblich die erste, ist er ein pädagogischer Idealist und Glücksritter, der leicht im Kollegium und bei Vorgesetzten Probleme verursachen kann (wenn er z. B. Beförderungen, Gutachten, Versetzungen, Zeugnisse nicht vorschriftsmäßig behandelt). Seine Führungskunst muß wohl darin bestehen, seinen Vorgesetzten in Verwaltungsfragen aufgrund der ersten Rationalität gerecht zu werden, auf der anderen Seite Lehrer und Schüler im pädagogischen Kontext jedoch weitgehend damit zu verschonen. (Durch den Wechsel der Handlungsrationaltäten können sich Schulleiter Handlungsspielraum schaffen, indem sie die Rationalitätsebene argumentativ wechseln; indem sie also Eltern und Lehrern gegenüber statt pädagogisch bürokratisch oder Vorgesetzten gegenüber pädagogisch statt administrativ orientiert handeln.)

Schulleiter haben jedoch im Vergleich zu Klassenlehrern weitere Vorteile, Einfluß auf das Geschehen der Schule zu nehmen. Ich nenne im Anschluß an *French/Raven* (1959) sieben Punkte, die ergänzt und teilweise modifiziert sind. (Im folgenden wird unter „Macht“ verstärkte Einflußmöglichkeit im Vergleich zu anderen verstanden, der Machtbegriff wird also nicht im Sinne von *Max Weber* verwendet.)

- *Amtsmacht* (der Berufshierarchie entsprechende Macht);
- *Expertenmacht* (Schulleiter sind in der Regel besser qualifiziert als Klassenlehrer; dazu kommt das Betriebswissen aus der Organisation und über Außenbeziehungen);
- *Definitionsmacht* (der Schulleiter kann Vorschriften und Situationen für die Schule interpretieren und z. B. Vorschriften als eng oder flexibel erleben lassen);
- *Belohnungsmacht* (jedes Mitglied einer Organisation legt Wert darauf, daß seine Arbeit als notwendig und sinnvoll eingeschätzt wird; durch Anerkennung, Lob kann die Arbeitszufriedenheit und -motivation beeinflußt werden);
- *Sanktionsmacht* (die Möglichkeit, Regelverletzungen auf informelle oder formelle Weise zu sanktionieren – vom Stirnrunzeln bis zur Dienstaufsichtsbeschwerde);
- *Identifikationsmacht* (Arbeit in einer Organisation erfordert die Aufopferung eines Teiles der Handlungs- und Entscheidungsfreiheit des Einzelnen; er delegiert sozusagen ein Stück Identität an die Organisation. Diese wird durch Leitungspersonen repräsentiert, die damit durch ihr Verhalten jedes Mitglied der Organisation tangieren);
- *Kommunikative Macht* (die Möglichkeit häufiger Kontakte, jederzeit mit jedem reden zu können; in dieser werden alle o. g. Aspekte wirksam).

All dies sind Aspekte, die eher sublim und offen sind. Deshalb spielt die Art der Handhabung, das heißt die fachliche, soziale und berufsethische Kompetenz und Vertrauensstellung des Schulleiters, eine so große Rolle.

Warum bieten die genannten Aspekte gerade im Rahmen der Schule wichtige Möglichkeiten?

Die Zieltätigkeit von Schulen, nämlich systematisches Lehren und Lernen erfolgt in interaktivem Zusammenhang, die Mitwirkung des Schülers, eines selbstreflexiven Subjekts, ist also Voraussetzung. Unterrichtliche Kommunikation ist folglich grundsätzlich weder im Ablauf noch in der Wirkung beherrschbar und ausrechenbar. Damit ist die professionelle Arbeit des Lehrers anfällig. Dazu kommen große personale und normative Handlungsanteile des Lehrers bei unterrichtlicher Interaktion. Aus diesen Gründen besteht im Lehrerberuf eine relativ hohe Unsicherheitsrate bei professionellem Handeln. Deshalb ist die fachliche Rückmeldung von Schulleitern als Vorgesetzten und Fachleuten im Rahmen ihrer Amts- und Expertenmacht effektiv. Schulleiter können pädagogische Steuerungswirkungen ausüben, und dies im großen wie im kleinen. Wir wissen aus Untersuchungen, die *Baumert/Leschinsky* (1986) referieren, daß Schulleiter zu etwa 70 % ihrer Arbeitszeit vielzählige, in der Regel allerdings nur kurze oder beiläufig zustandekommende direkte persönliche Kontakte mit Leh-

ern und Schülern haben. Diese Kontakte sind offensichtlich im Sinne der kommunikativen Macht ein wesentliches Steuerungsinstrument in einer Schule. Die möglichst allgegenwärtige Präsenz und Gesprächsbereitschaft des Schulleiters, die rasche und bereitwillige Erfahrungsaufnahme und interpretierende Weitergabe von Informationen sind nach den Studien von großer Bedeutung, zumal sich in diesen Gesprächen Anteilnahme und persönliches Interesse zugleich mit der Sorge um die sachliche Arbeit und deren Erfolg verbinden. Es handelt sich um ein Beispiel des „Management by wandering around“ (vgl. *Gronn* 1983, *Firestone/Wilson* 1985; ref. bei *Terhardt* 1986).

Wir sehen, daß der pädagogische Einfluß von Schulleitern weniger durch seine Amtsmacht konstituiert ist, sondern eher subtil, auf vielen unterschiedlichen offenen und diskreten Wegen.

So ist die Beobachtung von *Poschardt* (1978, S. 16) zu erklären, in der dieser den Zusammenhang zwischen Schulreform und Schulaufsicht darstellt. „Reformideen, gleich ob es sich um kleine Verbesserungen oder amtlich genehmigte Schulversuche handelt, können durch Ermutigung, Interesse, Förderung, Großzügigkeit einerseits, durch dauernden Verweis auf bestehende Vorschriften, Lehrpläne und Gesetze, durch mangelndes Interesse oder ablehnende Haltung... andererseits beeinflußt werden“; das heißt, Schulleiter können Reformvorschläge von Lehrern wirkungsvoll aufgreifen und unterstützen oder auch blockieren.

Nun wäre weiter zu fragen, ob Schulleiter ihre Möglichkeiten auch ausschöpfen, welche Rolle die Schulleiterpersönlichkeit (getrennt nach weiblichen und männlichen Vertretern?) dabei spielt, welche zusätzlichen Qualifikationen notwendig sind, um eine Schule erfolgreich zu leiten, welche Prozesse im einzelnen innerhalb von Schulen im Zusammenhang mit Schulleitern ablaufen usw.

Ich fasse das Ergebnis meiner Überlegungen zusammen: 1. Die Schulleiterproblematik wurde bis vor wenigen Jahren in der Erziehungswissenschaft kaum beachtet. Erst in jüngster Zeit ändert sich dies. 2. Schulleiter sind zumindest potentiell die einflußreichsten und wichtigsten Persönlichkeiten im öffentlichen Bildungswesen bei der praktischen Verwirklichung pädagogischer Zielvorstellungen. Ihre Aufgaben erfordern ein hohes Maß an Professionalität, an fachlicher, sozialer und pädagogischer Kompetenz.

Deswegen sind sie ein notwendiges Thema erziehungswissenschaftlicher Reflexion.