

Stephan Gerhard Huber

Johannes Kepler Universität Linz
Pädagogische Hochschule Schwyz
Pädagogische Hochschule Zug

Heinz Rosenbusch †

Ehem. Otto-Friedrich-Universität Bamberg

Die Logik des Vertrauens zu sich selbst und zu anderen

Überlegungen zur Organisationspädagogik und ihre pädagogischen Grundprinzipien – Zum Gedenken an Heinz Rosenbusch

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2023.i4.a376>

Der Aufsatz ist dem Nestor der deutschen Schulleitungsforschung und Begründer der Organisationspädagogik, Heinz Rosenbusch, gewidmet, der am 17. Oktober 2023 im Alter von 92 Jahren verstorben ist. Was ist – kurz gefasst – der Kern der Organisationspädagogik? Sie geht der Frage nach, wie eine Organisation in ihrer Struktur, in ihrer personalen Zusammensetzung, ihren Regeln, ihrem Entscheidungsraum aussehen muss, um optimale Bedingungen für das Lernen zu ermöglichen. Nachfolgend werden zentrale Merkmale der Organisationspädagogik und deren pädagogische Grundprinzipien vorgestellt, sie sind vor dem Hintergrund der vielfältigen Herausforderungen, vor denen Schule und Bildung stehen, heute aktueller denn je.¹ Deutlich wird zudem, dass der Rolle der Schulleitung im organisationspädagogischen Kontext eine entscheidende Rolle zukommt.

Organisationspädagogik, Schulleitung, Kooperation, System Leadership, flache Hierarchie

1. Die Organisation beeinflusst das pädagogische Geschehen

Ein Verständnis von Schule als Organisation und die Frage nach der Wirkung von Schule als Organisation auf den Bildungs- und Erziehungserfolg spielte bis ins 20. Jahrhundert hinein kaum eine Rolle in der wissenschaftlichen Fachdiskussion. Fragen des Einflusses der Organisation auf die schulische Erziehung, wie deren hierarchischer Aufbau, die Struktur der Entscheidungsabläufe, die Mitbestimmungsrechte Einzelner, die Wirkung des pädagogischen

Führungspersonals, das Verfahren seiner Rekrutierung, seine Qualifizierung, die Rolle der Schulaufsicht im Ganzen, wurden lange Zeit kaum explizit bearbeitet (Rosenbusch, 2005, S. 89). Eine dedizierte, systematische und wissenschaftlich-administrative-praxisorientierte Beschäftigung mit der Wechselwirkung zwischen Schulorganisation und Bildung sowie Schulsystem, Schule als Organisation, Erziehung und Unterricht blieb aus.

Mit der Organisationspädagogik und dessen Begründer für den schulischen Kontext Heinz Rosenbusch wurde ein Arbeitsbereich der Pädagogik geschaffen, der sich dieser Fragen nunmehr auch von wissenschaftlicher Seite annimmt (vgl. u.a. Altrichter & Posch, 1996; Göhlich, Weber, Schiersmann & Schröer, 2011, 2016; Göhlich, Weber, Seitter & Feld, 2010; Harney, 2002; Huber, 2003; König & Volmer, 1996; Meyer, 1997a, 1997b; Rolff, 2002; Schröer & Truschkat, 2013; Terhart in Wissinger, 1997; Weber, Göhlich, Schröer, Fahrenwald & Macha, 2013).

Heute fokussiert und bündelt die Sektion Organisationspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) die Diskurse wissenschaftlicher Arbeiten von Organisation und zentralen pädagogischen Referenzkategorien mit dem Ziel, die Organisationspädagogik weiter zu entwickeln, zu etablieren und auszudifferenzieren für verschiedene pädagogische Organisationen (vgl. <https://www.dgfe.de/sektionen-kommissionen-ag/sektion-14-organisationspaedagogik>).

2. Schule ist – anders als das System staatlicher Verwaltung – als komplexe Hierarchie gestaltet

Die Schule als Teil des Systems der staatlichen Schulverwaltung stellt sich – wie jede Verwaltung – als System dar mit einer linearen Hierarchie, also einem Herrschaftssystem von vertikal und horizontal festgefühten und einander über- und untergeordneten Rängen. Für die Schulverwaltung gilt: Schulleiter*innen sind die Vorgesetzten der Lehrkräfte und haben ihrerseits Vorgesetzte in der Schulaufsicht. Alle Entscheidungswege von der obersten Spitze bis in die untersten Gliederungsebenen sind pyramidenartig aufgebaut, eine oberste Entscheidung kann problemlos hierarchisch durchgereicht werden.

Die Hierarchie innerhalb einer Schule unterscheidet sich jedoch grundsätzlich von der linearen Hierarchie der allgemeinen Verwaltung. Hier verlaufen Willensbildungs- und Entscheidungsprozesse nicht nur von oben nach unten, sondern sind ebenso von unten nach oben möglich. Schule ist somit als komplexe Hierarchie gestaltet: eine Organisation mit auf gleichem Niveau ausgebildetem Personal, mit relativ geringen Besoldungsunterschieden ihrer Mitglieder, gleicher Zieltätigkeit, mit zweidimensionalen Entscheidungswegen wie auch mit einem verzweigten hierarchischen Überbau aus Schulaufsicht, Schul-(Lehrer*innen-)Konferenz, Schulträger (vgl. Rosenbusch, 2005). Die Organisationssoziologie spricht von Schule als „loosely coupled system“ (Weick, 1976), also von lose gekoppelten Verbindungen zwischen einzelnen Ebenen und Elementen innerhalb der Schulen, und zwar sowohl zwischen Lehrer*innenschaft und Schulleitung als auch zwischen den Lehrkräften selbst (vgl. auch Terhart, 1997).

3. Schulleitung hat zwei unterschiedliche Handlungsrationaltäten zu beachten

Schulleitung als pädagogische Führung und oberste Führungsebene innerhalb der Schule ist einerseits Teil der linearen Verwaltungshierarchie des Schulsystems, andererseits ist sie ebenso Teil der komplexen Hierarchie innerhalb der Schulen selbst. Für Schulleiter*innen bedeutet diese Schnittstellenposition, dass sie zwei unterschiedliche Handlungsrationaltäten beachten müssen, nämlich die zielorientiert-rationale des administrativen und bürokratischen Agierens nach personenunabhängigen, festgelegten Prinzipien einerseits und die Flexibilität erfordernde, nicht berechenbare, auf Einzelpersonen eingehende, kommunikativ-interaktionale Rationalität des pädagogischen Handelns andererseits. Schulleitung steht zwischen bürokratisch-administrativem und pädagogisch-innovativem Handeln.

Schulleitung ist die „Transmissionsstelle“ (Terhart, 1986, 1997), die traditionell zu einer Unterschätzung ihrer pädagogischen Wirkungsmöglichkeit neigt. Pädagogisches Führungshandeln zwischen Organisation und Erziehung soll jedoch, so Terhart (1986, 1997) weder das eine noch das andere einseitig favorisieren. Besonders wenn es um Qualitätssteigerung geht, muss organisationsbezogenes mit pädagogisch-schulgestalterischem Handeln zusammengebracht werden.

4. Die organisationspädagogische Doppelfrage adressiert wechselseitige(n) Wirkungen und Einfluss

Die Organisationspädagogik stellt in diesem Zusammenhang die entscheidende Doppelfrage (vgl. Rosenbusch, 1989, 2005; Rosenbusch & Huber, 2018): Welche pädagogischen Wirkungen haben Bedingungen und Beschaffenheit des Systems Schule auf Einzelne oder Gruppen des Systems und umgekehrt, welche Wirkungen haben Bedingungen und Beschaffenheit von Einzelnen oder Gruppen auf das System Schule als Ganzes und andere Teilsysteme?

Organisationspädagogische Forschung diskutiert also die Rolle der Organisation pädagogischer Prozesse (1) mit der Perspektive nach innen, also auf Lern-, Unterrichts- und Erziehungsprozesse innerhalb der Organisation Schule bezogen, (2) mit der Perspektive der Organisationspädagogik im System, also der Schule als pädagogische Handlungseinheit (vgl. Fend, 1980) im Schulsystem und schließlich (3) mit der Perspektive auf die regionale und lokale Bildungslandschaft. Hier geht es um Fragen des Schulträgers, i.d.R. die Kommune, und die lokale und regionale Vernetzung mit weiteren Bildungsorganisationen.

Die empirische Bildungsforschung kann diese komplexen Modellierungen aller Art und deren Wechselwirkungen quantitativ und qualitativ analysieren, einer entscheidenden Festlegung folgend: Unterricht, Erziehung, schulisches Lernen, bleiben im Zentrum, werden jedoch durch den Blick auf organisationale Bedingungen ergänzt.

In dieser Beschränkung auf die Thematik Schule sowie durch den Zielaspekt der Untersuchung der pädagogischen Wirkungen auf das Lernen lautet die Frage: Wie muss eine Organisation in ihrer Struktur, in ihrer personalen Zusammensetzung, ihren Regeln, ihrem Entscheidungsraum aussehen, um optimale Bedingungen für das Lernen zu ermöglichen?

5. Schule ist ein Modell dafür, wozu sie erzieht

Die formalen Ziele von Schule sind der Erwerb von Mündigkeit als der Fähigkeit zu eigen- und sozialverantwortlichem Handeln, Anerkennung, und zwar der Anerkennung des Anderen und der eigenen Person, Selbsttätigkeit und Kooperation als Ziel und Methode. Zu ergänzen wären diese Ziele durch das Postulat nach verantwortungsvollem Umgang mit der natürlichen Umwelt.

Wenn „Schule als Institution erzieht“ (Bernfeld, 1925), „muss Schule ein Modell dafür sein, wozu sie erzieht“ (Rosenbusch, 2005, S. 11). Das heißt, konsequenterweise müssen die Zielaspekte von Schule im alltäglichen Umgang innerhalb der Schule erfahrbar sein. Denn der handelnde Umgang im Sinne der oben genannten Ziele ist lernwirksamer als kognitives, abfragbares Wissen zum gleichen Sachverhalt (vgl. Weber, 1988). Für die Schule bedeutet dies, dass sie auch als Organisation die Aspekte der Mündigkeit, der gegenseitigen Anerkennung und der Kooperation sowie der Selbsttätigkeit realisieren muss. Auch ihre Struktur und ihre Handlungsmöglichkeiten müssen auf diese Zielsetzungen abgestimmt sein.

6. Eine organisationspädagogische Grundorientierung führt zu einer pädagogischen Perspektivenjustierung

Pädagogische Führung spielt bei der Realisierung der formalen Ziele der Schule eine entscheidende Rolle. Sie gehört zur erzieherisch bedeutsamen Wirklichkeit von Schule und die Art und Weise, wie pädagogische Führung bzw. Schulleitung wahrgenommen wird, ist pädagogisch relevant. Pädagogische Führungskräfte haben empirisch nachweisbar Einfluss auf die Sicherung und Entwicklung der Qualität schulischer Arbeit und auch – zumindest indirekt – Einfluss auf den Lernerfolg der Schüler*innen (z. B. Hallinger, 2011; Hallinger & Heck, 1998, 2010; Huber & Muijs, 2010; Leithwood et al., 2007; Leithwood & Riehl, 2003; Robinson, 2007; Marzano, McNulty & Waters, 2005).

Als Konsequenz muss auch in diesem Bereich erzieherisch bedeutsame Wirklichkeit bewusst pädagogisch gestaltet werden, und zwar so, dass sie ein wichtiger Teil der (intentionalen) Erziehung wird. Gefragt sind Mündigkeit, Verantwortung, gegenseitige Anerkennung, Selbstständigkeit und Selbsttätigkeit sowie Kooperationsfähigkeit (vgl. Liebel & Oechsler, 1994).

Unter organisationspädagogischer Perspektive wird Schulleitungshandeln pädagogisches Organisationshandeln. Mit pädagogischem Handeln verbindet sich ein normativer Anspruch. Erziehungsziele werden zu übergeordneten Prämissen. Das bedeutet:

- Im Umgang mit Schüler*innen, Lehrkräften und Eltern muss Mündigkeit unterstellt oder entwickelt werden.
- Es wird Anerkennung, und zwar Anerkennung von sich selbst und von anderen, praktiziert.
- Selbsttätigkeit ist möglich und erwünscht.
- Kooperation ist ein Handlungs- und Zielprinzip.

Eine solche pädagogische Perspektivenjustierung wirkt sich auf die Schulkultur, auf Lehrkräfte und auf Unterricht aus, letztendlich auf die einzelnen Schüler*innen. Administrative und strukturelle Bedingungen müssen sich entsprechend verändern und pädagogischen Prinzipien unterordnen.

7. Die Schulleitung handelt nach pädagogischen Grundsätzen

Für die Schulleitung bedeutet dies, bestimmte Handlungsmaximen zugrunde zu legen, die an den konstitutiven Aspekten eines pädagogischen Grundverständnisses orientiert sind (Rosenbusch 1997, 2005):

- Pädagogische Perspektivenjustierung: Pädagogische Zielvorstellungen haben Primat vor Verwaltungsaspekten; Verwaltung hat eine instrumentelle, dienende Funktion.
- Beachtung der Zweistufigkeit pädagogischer Arbeit, nämlich kindpädagogischen sowie erwachsenenpädagogischen Aspekten: Fachgespräche z.B. bieten eine gemeinsame Erweiterung des Wissens und der Erfahrung, Lernprozesse finden statt. Wenn dieses Lernen an den Prämissen der Mündigkeit, der Anerkennung, der Selbsttätigkeit orientiert ist und kooperativ geschieht, vollzieht sich pädagogisches Handeln, hier eben erwachsenenpädagogisches. Da in der Schule aber kindpädagogische Aspekte (zusätzlich zu den erwachsenenpädagogischen) immer im Mittelpunkt stehen müssen, kann man von einer Zweistufigkeit pädagogischen Handelns in der Schule sprechen.
- Prinzip der Schatzsuche statt Defizit-/Fehlerfahndung: Geboten ist eine radikale Neuorientierung, denn bislang konzentriert sich bürokratisch geprägte Schulverwaltung in erster Linie auf Fehlervermeidung, Kontrolle, Aufspüren und Beseitigen von Fehlern, anstatt – wie pädagogisch geboten – auf das Positive und die Entdeckung von Ressourcen.
- Logik des Vertrauens zu sich selbst und zu anderen: Notwendig ist Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und Verantwortlichkeiten sowie in die der anderen, sodass eigenverantwortetes Handeln möglich wird und Fehlentwicklungen offen angesprochen werden.
- Prinzip der Kollegialität trotz Hierarchie: Gegenseitige Verantwortlichkeiten werden respektiert und anerkannt, im Mittelpunkt steht jedoch die kollegiale Verpflichtung im Hinblick auf die gemeinsam getragenen Ziele.

8. Die Struktur der Organisation Schule folgt organisationspädagogischen Grundorientierungen

Normativ kann für die Organisation Schule gefolgert werden: „Die strukturellen Bedingungen wären so zu gestalten, dass die Möglichkeiten der Selbstbestimmung, der Selbstverantwortung und Kooperation nicht nur erleichtert, sondern geboten sind“ (Rosenbusch, 1997, S. 333). Das bedeutet:

- Das Schulsystem ist gekennzeichnet durch eine flache Hierarchie (ein- oder zweistufig). Daraus folgt:
- Lineare Entscheidungsabläufe werden durch kreisförmige ersetzt (indem über Hierarchieebenen hinweg in einem kontinuierlichen Informations-, Implementations- und Evaluationszusammenhang gemeinsam nach spezifischen Lösungen für einzelne Schulen gesucht wird). Daraus folgt:
- Die Erfahrungen an der Basis fließen unmittelbar in Entscheidungen oberer Behörden ein.
- Es sind Möglichkeiten vorhanden für die individuelle Profilbildung der einzelnen Schulen, für pädagogische Innovationen und rasche Anpassung an generelle und regionale gesellschaftliche, wirtschaftliche und kulturelle Entwicklungen.
- Die Vorgaben für Schulen werden verändert: Statt unnötiger Vorschriften, Beurteilungen etc. wird der Fokus gelegt auf mehr Fortbildung, Beratung und fachlichen Austausch.
- Die Ablauforganisation (die formellen Regelungen etc.) wird zugunsten größerer Freiräume vereinfacht und liberalisiert.
- Neben externen Evaluationen werden vor allem Selbstevaluationen von Schulen durchgeführt.
- Neben Kooperationen zwischen Lehrkräften, Schulleitung und Schulverwaltung werden auch Kooperationen zwischen einzelnen Schulen aufgebaut und gefördert.
- Bei der Schulorganisation herrschen klare Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten vor, die geleitet sind von demokratischen Prinzipien und Transparenz.

Dabei ist das Hauptprinzip von Führungshandeln das der Kooperation: Aufgrund der komplexen Hierarchie innerhalb der Schule ist Kooperation angemessene Handlungsrationalität, was eine innere Bereitschaft und Motivation zur Mitgestaltung der Einzelschule bei dem Kollegium und den Schüler*innen angeht. Kooperation hat aber nicht nur einen instrumentellen Wert als Mittel für eine günstige Zielerreichung, sondern ist selbst dezidiertes Bildungs- und Erziehungsziel.

Dass pädagogische Führungskräfte der verschiedenen Organisationen und auf den verschiedenen Systemebenen ihr Handeln an den organisationspädagogischen Prinzipien ausrichten, ist eine zentrale Forderung der Organisationspädagogik. Das lässt sich sicher leichter fordern, als es sich im Alltag verwirklichen lässt (vgl. Rosenbusch, 2005; Scott, 1971), da vor allem auf der Ebene der Schulaufsicht und Schulverwaltung mehrheitlich Verwaltungsexpert*innen die Schulwirklichkeit gestalten, die oft in ihren jeweiligen fachlichen Grundmustern und Handlungsweisen verhaftet sind.

9. Impulse für eine Neuorientierung von Schule und -verwaltung

Nachhaltiges kooperative Handeln braucht auch kooperative Strukturen

Pädagogische Führungskräfte auf allen Ebenen müssen sich ihres Führungsverhaltens bewusst sein, es (regelmäßig) reflektieren und an organisationspädagogischen Prinzipien ausrichten. Sie haben eine Vorbildfunktion. Im besten Falle laden sie andere ein, Schule mitzugestalten und mitzuentwickeln. Pädagogische Führung wird dann verstanden als kooperative Führung (vgl. Huber, 2005, 2009; Liebel, 1992; Wunderer & Grunwald, 1980). Kooperative Führung verlangt allen Beteiligten ein hohes Maß an Sozialkompetenz ab. Sie ist besonders erfolgreich, wenn wechselseitiges Vertrauen, Unterstützung, Solidarität und Partnerschaft bei der Gestaltung der Beziehung zwischen Vorgesetzten und Mitarbeitenden geschaffen werden. Wichtig dabei 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 bleibt, sondern zu deren kooperativem Handeln auf der Basis ihrer Kompetenzen die entsprechend notwendigen organisatorischen Strukturen hinzukommen.

System Leader bauen eigenverantwortlich innovative professionelle Lerngemeinschaften auf

In der Gestaltung einer kooperativen Führungsorganisation werden wichtige Impulse für kooperative Haltungen und die gesamte Schulkultur gegeben. Darüber hinaus spielen pädagogische Führungskräfte eine besondere Rolle, wenn es um die schulischen Vernetzungen und die Weiterentwicklung des Bildungssystems insgesamt geht. Regionale Bildungslandschaften bzw. Bildungsregionen als strategische Allianzen verschiedener Einrichtungen in räumlicher Nähe arbeiten in kreisförmigen Entscheidungsstrukturen vertikal und horizontal zusammen zugunsten besserer bildungsbiografischer Möglichkeiten der Kinder und Jugendlichen. Dabei ist System Leadership ein Konzept, in dem Führungskräfte funktional sinnvolle Kooperationsmöglichkeiten ergreifen, eigenverantwortlich innovative professionelle Lerngemeinschaften aufbauen und dabei von staatlichen Reformen und Programmen unterstützt werden (vgl. Hopkins, 2008, 2010; Huber, Moormann & Pont, 2008; Huber & Rolff, 2010).

Bereits in der Lehrerbildung Kompetenzen für eine organisationspädagogische Führung entwickeln und fördern

Bereits in der Ausbildung von pädagogischem Lehr- und Führungspersonal müssen organisationspädagogische Elemente systematisch und nachhaltig vermittelt, angewendet und in die formalen Ziele von Schule und ihrer organisationspädagogischen Realisierung aufgenommen werden. Um Schule erfolgreich zu gestalten und ihre Qualität weiterzuentwickeln, sollten in allen Phasen der Lehrer*innenbildung Kompetenzen für eine organisationspädagogische Führung entwickelt und gefördert werden (vgl. Huber & Schneider, 2021). Insbesondere die

schulische Führungskräfteentwicklung in den deutschsprachigen Ländern hat sich in den letzten Jahren zunehmend professionalisiert (vgl. u.a. Huber, 2003, 2004, 2010a, b, KMK, 2007). Qualifizierungsprogramme wurden quantitativ und qualitativ ausgebaut.

Strukturen im Sinne organisationspädagogischer Perspektivenjustierung auch auf den Ebenen der Schulverwaltung verändern

Wichtig wären zudem eine Reduktion von Vorschriften und eine noch stärkere Eigenständigkeit von Schulen. Das Konzept der eigenverantwortlichen Schule (vgl. Avenarius et al., 2003; Bellenberg et al., 2001; Buchen, 2005; Ditton et al., 2001; Hiller, 2002; Huber & Gördel, 2007) ist ein möglicher Ansatzpunkt, um die Qualität schulischer Arbeit zu verbessern. Studien (vgl. Arbeitsgruppe Internationale Vergleichsstudie, 2003) in der Schulwirksamkeitsforschung weisen darauf hin, dass schulische Selbstverwaltung und die Verlagerung von Kompetenzen von der Systemebene auf die Schulen wesentliche Einflussfaktoren auf die Qualität eines Schulsystems darstellen. Allerdings wird deutlich, dass die alleinige Verschiebung von Zuständigkeiten, weg von Schulbehörden hin zu den Einzelschulen, noch kein Garant für die Verbesserung von Schule ist. Damit Schulleitungen und Lehrkräfte möglichst gut dem Kerngeschäft von Schule nachkommen können, sind konsequente Strukturveränderungen im Sinne einer organisationspädagogischen Perspektivenjustierung auch auf den verschiedenen Ebenen der Schulverwaltung – von der Ministerialebene bis hin zur Schulaufsicht – sowie bei den Unterstützungs- und Fortbildungssystemen notwendig (OECD, 1989, Decentralisation and School Improvement). Wichtig ist, dass

- sich die Schulverwaltung von einem linear hierarchisch agierenden Verwaltungsapparat zu einer auf Kooperation setzenden und bedarfsorientierten Dienstleisterin wandelt, die die Schulen berät und unterstützt,
- Verwaltungsverfahren vereinfacht und Ausführungsvorschriften von Handreichungen abgelöst werden,
- das Miteinander in der Entscheidungsfindung zwischen Schulverwaltung und Schulen von Zielvereinbarungen bestimmt wird, in denen jeweils beide Seiten Verpflichtungen eingehen,
- darüber hinaus nicht nur die Schulen, sondern künftig auch die verschiedenen Verwaltungsebenen und -einheiten durch konkrete, schriftliche und wechselseitige Vereinbarungen gesteuert werden, die eine Rechenschaftslegung und die Überprüfung von Zielen sowohl innerhalb der Behörden als auch durch Schulen und Öffentlichkeit ermöglichen.

Damit dieser Strukturwandel zur eigenverantwortlichen Schule auf allen Ebenen zielgerichtet verläuft, sind Bildungspolitik und Schulverwaltung gefordert, Gesamtkonzepte zu entwickeln, um zu überprüfen ob und wie sie erfolgreicher sind.

10. Fazit

Der Aufsatz zur Organisationspädagogik und deren Grundprinzipien ist in Gedenken an Heinz Rosenbusch verfasst, der am 17. Oktober 2023 im Alter von 92 Jahren verstorben ist.

In Deutschland entwickelte sich aufgrund der Arbeiten von Heinz Rosenbusch die Führungskonzeption des „organisationspädagogischen Managements“. Rosenbusch wurde zudem von Hans-Günter Rolff als „Nestor der deutschen Schulleitungsforschung“ bezeichnet, brachte er doch schon in den 1980er-Jahren das Thema Schulleitung in die wissenschaftliche und bildungspolitische Diskussion. Die Entwicklungen, empirischen Ergebnisse, Verbandsarbeit und auch bildungspolitischen Vorhaben, zeigen längst, dass er mit seiner Einschätzung der Schlüsselfunktion von Schulleitung Recht hatte.

Heinz Rosenbusch war für mich Doktorvater, Chef, Kollege und Freund, Mentor und Leuchtturm, er war Vorbild in vielerlei Form. Ihm gebührt das Schlusswort in diesem Aufsatz – hoch aktuell und beachtenswert:

Erziehung gelingt nicht durch Verordnung, sie ist eine gemeinsame Aufgabe aller Beteiligten von der obersten Spitze bis in die Praxis des täglichen Unterrichts. Erstrebenswert ist eine Kultur organisationspädagogischen Handelns durch die Etablierung gemeinsamer Werte und Verhaltensweisen, die von allen Mitgliedern der Organisation getragen werden. Werden die organisationspädagogischen Prämissen der Mündigkeit, Anerkennung, Selbsttätigkeit und Kooperation im kommunikativen Alltag der Organisation gültig und erfahrbar, so können sie in Bildungsprozessen erlebbar werden.

Literaturverzeichnis

Altrichter, H., & Posch, P. (1996). *Mikropolitik der Schulentwicklung. Förderliche und hemmende Bedingungen für Innovationen in der Schule*. Studien Verlag.

Arbeitsgruppe Internationale Vergleichsstudie. (2003). *Vertiefender Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA-Teilnehmerstaaten*. BMBF.

Avenarius, H., Kimmig, Th. & Rürup, M. (2003). *Die rechtlichen Regelungen der Länder in der Bundesrepublik Deutschland zur erweiterten Selbstständigkeit der Schule. Eine Bestandsaufnahme*. Berliner Wissenschafts-Verlag.

Bellenberg, G., Böttcher, W. & Klemm, K. (2001). *Stärkung der Einzelschule: neue Ansätze der Ressourcen Geld, Zeit und Personal*. Luchterhand.

Bernfeld, S. (1967). *Sisyphus oder die Grenzen der Erziehung*. Suhrkamp.

Buchen, H. (Hrsg.). (2005). *Schule auf dem Weg zur Selbstständigkeit*. Raabe.

Ditton, H., Edelhäuser, T. & Merz, D. (2001). Erweiterte Selbstverantwortung im Urteil von Lehrkräften und Schulleitungen. *Die Deutsche Schule*, 93, 210–222.

Göhlich, M., Weber, S. M., Schiersmann, C. & Schröer, A. (Hrsg.). (2011). *Organisation und Führung. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Göhlich, M., Weber, S. M., Schröer, A. & Schemmann, M. (Hrsg.). (2016). *Organisation und Methode*. Springer Fachmedien.

Göhlich, M., Weber, S. M., Seitter, W., & Feld, T. C. (Hrsg.). (2010). *Organisation und Beratung: Beiträge der AG Organisationspädagogik (1. Aufl.)*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, Vol. 49(2), 125–142.
- Hallinger, P. & Heck, R. H. (1998). Exploring the principals' contribution to school effectiveness. 1989-1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(2), 157–191.
- Hallinger, P. and Heck, R. (2010). Collaborative leadership effects on school improvement: Integrating unidirectional- and reciprocal effects models. *The Elementary School Journal*, 111(2), 226–252.
- Harney, K. (2002). Arbeit und Organisation. Die Thematik der Sichtbarkeit. Eine organisationstheoretische Einleitung. In C. Barthel, & K. Harney (Hrsg.), *Wissen und Arbeit. Analysen und Beiträge zur Aus- und Weiterbildung* (Bd. 2). Recklinghausen.
- Hiller, W. (2002). *Selbständige Schule: Praxisberichte, Konzepte von Kultusministerien*. (Schulmanagement-Handbuch, Bd. 104). Oldenbourg.
- Hopkins, D. (2008). Raising the potential of System leadership. In B. Pont et al. (Hrsg.): *Improving School Leadership* (Vol. 2). OECD.
- Hopkins, D. (2010). Realising the potential of system Leadership. In S.G. Huber (Hrsg.), *School Leadership – International Perspectives* (S. 211–224). Springer.
- 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 *Wissen & Praxis Bildungsmanagement*. Wolters Kluwer.
- Huber, S.G. (Hrsg.) (2004). Preparing School Leaders for the 21st Century. An International Comparison of Development Programmes in 15 Countries. In J. Chrispeels, B. Creemers, D. Reynolds, & S. Stringfield (Hrsg.), *Context of Learning*. Routledge Falmer.
- Huber, S.G. (2005). Führungskonzeptionen und Führungsmodelle im Überblick. In A. Bartz, J. Fabian, S.G. Huber, C. Kloft, H. Rosenbusch & H. Sassenscheidt (Hrsg.), *PraxisWissen Schulleitung* (10,11). Wolters Kluwer.
- Huber, S.G. (2009). Kooperative Führung: vom multifunktionalen Wunderwesen zum Führungsteam. In Huber, S.G. (Hrsg.), *Handbuch für Steuergruppen. Grundlagen für die Arbeit in zentralen Handlungsfeldern des Schulmanagements*. (S. 45–56). Link-Luchterhand.
- Huber, S.G. (Hrsg.) (2010a). *School Leadership – International Perspectives*. Dordrecht: Springer.
- Huber, S.G. (2010b). New Approaches in Preparing School Leaders. In P. Peterson, E. Baker, E. & B. McGaw (Hrsg.), *International Encyclopedia of Education 4* (S. 752–761). Elsevier.
- Huber, S.G. & Gördel, B. (2007). Eigenverantwortliche Schule – Entwicklungen in den Bundesländern. In A. Bartz, J. Fabian, S.G. Huber, C. Kloft, H. Rosenbusch & H. Sassenscheidt (Hrsg.), *PraxisWissen Schulleitung* (S. 24–41). Wolters Kluwer.
- Huber, S. G., Moormann, H., & Pont, B. (2008). The English Approach to System Leadership. In B. Pont, D. Nusche, & D. Hopkins (Hrsg.), *Improving School Leadership, Volume 2: Case Studies on System Leadership*. OECD Publishing.
- Huber, S.G. & Muijs, D. (2010). School Leadership Effectiveness. The Growing Insight in the Importance of School Leadership for the Quality and Development of Schools and their Pupils. In S.G. Huber (Hrsg.), *School Leadership – International Perspectives*. (S. 57–78). Springer.

- Huber, S.G., & Rolff, H.-G. (2010). Delegation und System Leadership. In H.-G. Rolff (Hrsg.), *Führung, Steuerung, Management* (S. 43–58). Klett Kallmeyer.
- Huber, S.G. & Schneider, N. (2021). Durchgängige und systematische schulische Führungskräftegewinnung und -entwicklung. *Die Deutsche Schule (DDS), Führungskräfte gewinnen*, 113(2), 149–160. <https://doi.org/10.31244/dds.2021.02.0>.
- König, E. & Volmer, G. (1996). *Systemische Organisationsberatung. Grundlagen und Methoden*. (4. überarb. Aufl.). Deutscher Studienverlag.
- Kultusministerkonferenz der deutschen Bundesländer. (2007). *Länderumfrage „Potenzialanalyse und Förderung schulischer Führungskräfte“*.
- Leithwood, K., Mascall, B., Strauss, T., Sacks, R., Memon, N., & Yashkina, A. (2007). Distributing Leadership to Make Schools Smarter: Taking the Ego Out of the System. *Leadership and Policy in Schools*, 6(1), 37–67. <https://doi.org/10.1080/15700760601091267>
- Leithwood, K., & Riehl, C. (2003). What do we already know about successful school leadership? Paper prepared for the AERA Division. A Task Force on Developing Research in Educational Leadership.
- Liebel, H. (1992). Psychologie der Mitarbeiterführung. In E. Gabele, W. Oechsler & H. Liebel, *Führungsgrundsätze und Mitarbeiterführung: Probleme erkennen und lösen* (S. 109–161). Gabler.
- Liebel, H.J. & Oechsler, W.A. (1994). *Handbuch Human Resource Management*. Wiesbaden.
- Marzano, R. J., McNulty, B. A. & Waters, T. (2005). *School Leadership that Works. From Research to Results*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Meyer, H. (1997a). *Schulpädagogik (Band I). Für Anfänger*. Cornelsen Scriptor.
- Meyer, H. (1997b). *Schulpädagogik (Band II). Für Fortgeschrittene*. Cornelsen Scriptor.
- OECD. (1989). Decentralisation and School Improvement. OECD-CERI.
- Rolff, H.G. (2002). Bildungsmanagement. In H.U. Otto, T. Rauschenbach & P. Vogel (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft: Arbeitsmarkt und Beruf*. Leske und Budrich.
- Robinson, V. (2007). The impact of leadership on student outcomes: Making sense of the evidence. http://research.acer.edu.au/research_conference_2007/5/ (17.09.2014).
- Rosenbusch, H.S. (1989). Schulleiter ein notwendiger Gegenstand organisationspädagogischer Reflexion. In H.S. Rosenbusch & J. Wissinger (Hrsg.), *Schulleiter zwischen Administration und Innovation*. SL-Verlag.
- Rosenbusch, H.S. (1997). Organisationspädagogische Perspektiven einer Reform der Schulorganisation. *Schulverwaltung (By)*, 10, 329–334.
- Rosenbusch, H.S. (2005). *Organisationspädagogik in der Schule. Grundlagen pädagogischen Führungshandelns*. Luchterhand.
- Rosenbusch, H.S. & Huber, S.G. (2018). Schulen als Orte organisationspädagogischer Forschung und Praxis. In M. Göhlich, A. Schröer & S.M. Weber (Hrsg.), *Handbuch Organisationspädagogik* (S. 745–755). Springer.

- Schröder, W., & Truschkat, I. (2013). Alltägliche Grenzarbeit – Organisationspädagogik im Spiegel einer entgrenzten Sozialpädagogik. In R. Hörster, S. Köngeter & B. Müller (Hrsg.), *Grenzüberräume*. (S. 257–268). Springer Fachmedien.
- Scott, R. (1971). Konflikte zwischen Spezialisten und bürokratischen Organisationen. In R. Mayntz (Hrsg.), *Bürokratische Organisation* (2. Aufl.). Kiepenheuer & Witsch.
- Terhart, H.E. (1986). Organisation und Erziehung. Neue Zugangsweisen zu einem alten Dilemma. *Zeitschrift für Pädagogik*, 32(2), 205–223.
- Terhart, H.E. (1997). Schulleitungshandeln zwischen Organisation und Erziehung. In J. Wissinger & H.S. Rosenbusch (Hrsg.), *Schulleitung als pädagogisches Handeln* (Schulleiterhandbuch 83, S. 7–20). Oldenbourg.
- Weber, E. (1988). Kritische Auseinandersetzung mit der These, dass es für Lehrer unmöglich sei, zu erziehen, und konstruktive Überlegungen zur Möglichkeit schulischer Erziehung. In E. Röbe (Hrsg.), *Schule in der Verantwortung der Kinder* (S. 15–96). Armin-Haas-Verlag.
- Weber, S. M., Göhlich, M., Schröder, A., Fahrenwald, C., & Macha, H. (Hrsg.). (2013). *Organisation und Partizipation*. Springer Fachmedien.
- Wellendorf, F. (1973). *Schulische Sozialisation und Identität*. Beltz.
- Weick, K.E. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly* 21, 15–19.
- Wunderer, R. & Grunwald, W. (1980). *Führungslehre* (Bd. 1). Walter de Gruyter.

Anmerkungen

¹ Der Beitrag bündelt Grundprinzipien und Leitlinien des von Heinz Rosenbusch 2005 verfassten Grundlagenwerks „Organisationspädagogik in der Schule. Grundlagen pädagogischen Führungshandelns“.

Autoren

Stephan Gerhard Huber, Prof. Dr.

Inhaber des Exzellenz-Lehrstuhls Leadership, Quality Management and Innovation, Abteilung für Bildungsforschung, Linz School of Education, JKU Linz sowie Leiter des Bereichs Leadership der Pädagogischen Hochschule Schwyz und des Instituts für Bildungsmanagement und Bildungsökonomie IBB der Pädagogischen Hochschule Zug, Dozent an den PHn OÖ, NÖ, LU, SZ, ZH, WG sowie Adjunct Professor am Institute for Education Research der Griffith University in Brisbane sowie Senior Research Fellow an der Education University of Hong Kong. Er leitet das Schul-Barometer für Deutschland, Österreich und die Schweiz (www.Schul-Barometer.net), die World School Leadership Study, den Young Adult Survey Switzerland (www.chx.ch/YASS) und das World Education Leadership Symposium (WELS.EduLead.net). Kontakt: stephan.huber@jku.at und stephan.huber@phzg.ch



Heinz Rosenbusch, Prof. Dr. em.

Heinz Rosenbusch hatte von 1991 bis 1997 den Lehrstuhl für Schulpädagogik an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg inne und leitete von 1995 bis 2006 die von ihm gegründete Forschungsstelle für Schulentwicklung und Schulmanagement der Universität. Er initiierte 1988 das Bamberger Schulleitungssymposium, eine alle zwei Jahre stattfindende namhafte Veranstaltung für den Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis auf dem Gebiet der Schulleitungsforschung. Rosenbusch war Mitglied des nationalen PISA-Konsortiums sowie Berater und wissenschaftlicher Evaluator von Schulreformprozessen in verschiedenen deutschen Bundesländern.