

Julia Kriesche

Einführung neuer Führungsstrukturen an Schulen

Eine Studie zur Personalführung an Schulen



Cuvillier Verlag Göttingen
Internationaler wissenschaftlicher Fachverlag



Einführung neuer Führungsstrukturen an Schulen – Eine Studie zur Personalführung an Schulen





Julia Kriesche

Einführung neuer Führungsstrukturen an Schulen

Eine Studie zur Personalführung an Schulen



Cuvillier Verlag Göttingen
Internationaler wissenschaftlicher Fachverlag



Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

1. Aufl. - Göttingen : Cuvillier, 2014
Zugl.: Bayreuth, Univ., Diss., 2012

978-3-95404-626-3

© CUVILLIER VERLAG, Göttingen 2014

Nonnenstieg 8, 37075 Göttingen

Telefon: 0551-54724-0

Telefax: 0551-54724-21

www.cuvillier.de

Alle Rechte vorbehalten. Ohne ausdrückliche Genehmigung des Verlages ist es nicht gestattet, das Buch oder Teile daraus auf fotomechanischem Weg (Fotokopie, Mikrokopie) zu vervielfältigen.

1. Auflage, 2014

Gedruckt auf umweltfreundlichem, säurefreiem Papier aus nachhaltiger Forstwirtschaft.

978-3-95404-626-3



Inhaltsverzeichnis

| | |
|---|-----------|
| Inhaltsverzeichnis | 1 |
| Vorwort | 5 |
| 1 Einführung: Entwicklung der Problemstellung | 7 |
| 1.1 <i>Begründungszusammenhang und Erkenntnisinteresse</i> | 7 |
| 1.1.1 Aufgaben und Anforderungen der Schule..... | 7 |
| 1.1.2 Führungsaufgaben einer Schulleitung..... | 9 |
| 1.1.3 Neue Führungsstrukturen an Schulen..... | 10 |
| 1.1.4 Schwierigkeiten der Implementierung zentral initiiert Innovationen | 11 |
| 1.1.5 Entwicklung des Erkenntnisinteresses und Konkretisierungen..... | 13 |
| 1.2 <i>Aufbau der Arbeit</i> | 15 |
| 1.3 <i>Anlage der Untersuchung</i> | 17 |
| 2 Neue Steuerung und Führung einer eigenverantwortlichen Schule | 19 |
| 2.1 <i>Neue Steuerung: Schulen zwischen Eigenverantwortung und Kontrolle</i> | 21 |
| 2.1.1 Zum Führungsanspruch staatlicher Instanzen | 22 |
| 2.1.2 Eine organisationstheoretische Analyse..... | 24 |
| 2.1.3 Die Einzelschule als Gestaltungseinheit..... | 27 |
| 2.1.4 Die komplexe Schulentwicklung des Gesamtsystems..... | 30 |
| 2.2 <i>Führung an einer eigenverantwortlichen Schule</i> | 32 |
| 2.2.1 Das Schulprogramm: ein Führungsinstrument der Schulentwicklungsarbeit | 33 |
| 2.2.2 Führungsstil: Partizipation des Kollegiums | 36 |
| 2.2.3 Neue Führungsstrukturen: Lehrkräfte im mittleren Management..... | 39 |
| 2.2.4 Erfahrungen: schulische Steuergruppen, Teacher Leadership, mittlere Führungsebene..... | 41 |
| 2.3 <i>Zusammenfassendes Fazit: Implementierung neuer Führungsstrukturen</i> | 44 |
| 3 Personalführung an Schulen | 49 |
| 3.1 <i>Führen durch Delegation</i> | 50 |
| 3.1.1 Begrenzte Arbeitszeit..... | 52 |
| 3.1.2 Gerechtigkeit und Transparenz..... | 54 |
| 3.1.3 Anreize im Lehrerberuf..... | 55 |
| 3.1.4 Delegationsfehler der Schulleitung..... | 56 |
| 3.2 <i>Personalförderungsmaßnahmen</i> | 57 |
| 3.2.1 Zielgerichtete und systematische Fortbildungsplanung | 58 |
| 3.2.2 Job-Enrichment für die Teamleiter | 61 |
| 3.2.3 Personalförderung im Team | 62 |
| 3.3 <i>Schulentwicklung, Partizipation und Informationsorganisation</i> | 63 |
| 3.3.1 Innerschulische Entwicklungsprozesse verzahnen..... | 64 |
| 3.3.2 Geteilte Entscheidungsfindung..... | 66 |
| 3.3.3 Die Situationsgebundenheit der Entscheidungsfindung | 67 |
| 3.3.4 Koordinierende Vernetzung..... | 70 |
| 3.3.5 Entscheidungen auf Teamleitererebene | 71 |
| 3.4 <i>Zielorientierte Führung</i> | 72 |
| 3.4.1 Rückmeldekultur und Anerkennung..... | 74 |
| 3.4.2 Regelmäßige Mitarbeitergespräche mit Zielvereinbarungen | 75 |
| 3.4.3 Zum Umgang mit Kontrollen..... | 80 |
| 3.4.4 Zur Wirksamkeit | 81 |



| | | |
|----------|---|------------|
| 3.5 | <i>Kommunikation und Kooperation</i> | 83 |
| 3.5.1 | Kommunikation und Kooperation auf Teamebene..... | 85 |
| 3.5.2 | Die Rolle der Kollegen..... | 87 |
| 3.5.3 | Die Rolle der Teamleiter..... | 89 |
| 3.5.4 | Zeit- und Kommunikationsmanagement vereinbaren..... | 92 |
| 3.6 | <i>Zusammenfassendes Fazit: Personalführung im Kontext der vorliegenden Analyse</i> | 93 |
| 4 | Empirisches Forschungsdesign | 99 |
| 4.1 | <i>Forschungsinteresse, Forschungsfrage, Forschungsgegenstand</i> | 99 |
| 4.2 | <i>Der Untersuchungsansatz</i> | 102 |
| 4.2.1 | Begründung des qualitativen Zugangs..... | 103 |
| 4.2.2 | Gültigkeit qualitativer Forschungsergebnisse..... | 104 |
| 4.3 | <i>Die Fallauswahl</i> | 107 |
| 4.4 | <i>Interviewform: das problemzentrierte Interview</i> | 109 |
| 4.4.1 | Leitfadenkonstruktion: die SPSS-Methode nach Helfferich..... | 111 |
| 4.4.2 | Reflexionen im Rahmen der Probeinterviews..... | 112 |
| 4.4.3 | Aufbau des Interviewleitfadens..... | 114 |
| 4.4.4 | Interviewdurchführung..... | 121 |
| 4.5 | <i>Verfahren der Datenauswertung</i> | 123 |
| 4.5.1 | Qualitative Inhaltsanalyse: inhaltliche Strukturierung..... | 123 |
| 4.5.2 | Die Phasen des Auswertungsprozesses..... | 125 |
| 4.6 | <i>Zusammenfassendes Fazit: die Methodik im Kontext der vorliegenden Analyse</i> | 131 |
| 5 | Darstellung der empirischen Ergebnisse | 135 |
| 5.1 | <i>Formulierte Probleme bei der Einführung der mittleren Führungsebene</i> | 136 |
| 5.1.1 | Funktionenvielfalt und Mehrwert..... | 136 |
| 5.1.2 | Bindegliedfunktion contra Beurteilungsmitwirkung..... | 137 |
| 5.1.3 | Hindernisse der Akzeptanz..... | 140 |
| 5.1.4 | Konflikte durch das Beförderungsamt..... | 142 |
| 5.1.5 | Alter und berufliche Erfahrung..... | 143 |
| 5.1.6 | Personalgewinnung und die Konsequenzen..... | 144 |
| 5.2 | <i>Außerunterrichtlicher Einsatz</i> | 144 |
| 5.2.1 | Verteilung von Aufgaben und Verantwortung als Führungsaufgabe..... | 145 |
| 5.2.2 | Gleichverteilung vs. Gleichbelastung..... | 147 |
| 5.2.3 | Erklärungen für ungleiche Arbeitsbelastung..... | 150 |
| 5.2.4 | Vorgehen bei der Aufgabendelegation..... | 151 |
| 5.2.5 | Transparenz und Strukturierung der Verantwortungsbereiche..... | 152 |
| 5.3 | <i>Personalentwicklung und -unterstützung</i> | 153 |
| 5.3.1 | Fortbildungs- und Unterstützungsplanung..... | 153 |
| 5.3.2 | Anreizpotenzial der mittleren Führungsebene..... | 156 |
| 5.4 | <i>Partizipation und Schulentwicklung</i> | 157 |
| 5.4.1 | Mitwirkung und Führungshandeln..... | 157 |
| 5.4.2 | Implementationsprozess der mittleren Führungsebene gestalten..... | 160 |
| 5.4.3 | Die mittlere Führungsebene als Mitwirkungs-gremium..... | 162 |
| 5.4.4 | Alternative Mitwirkungs-gremien..... | 165 |
| 5.5 | <i>Informationsorganisation über die mittlere Führungsebene</i> | 165 |
| 5.5.1 | Chancen und Probleme der Kommunikation über die Teamleiter..... | 166 |
| 5.5.2 | Bindeglied vs. Umweg..... | 167 |
| 5.5.3 | Offenheit vs. Vorsicht..... | 169 |
| 5.6 | <i>Gemeinsame Ziele, Werte und Regeln</i> | 171 |
| 5.6.1 | Mitarbeitergespräche und Zielvereinbarungen..... | 172 |
| 5.6.2 | Akzeptanz der Teamleiter..... | 173 |
| 5.6.3 | Zielorientierung an Schulen mit mittlerer Führungsebene..... | 176 |



| | | |
|----------|---|------------|
| 5.7 | <i>Kommunikation und Kooperation</i> | 178 |
| 5.7.1 | Formelle Kommunikationsorganisation..... | 178 |
| 5.7.2 | Kooperationsmodelle und -gremien..... | 180 |
| 5.7.3 | Kooperationshemmnisse..... | 182 |
| 5.7.4 | Informelle Kommunikation mit den Teamleitern | 184 |
| 5.7.5 | Informelle Kommunikation mit der Schulleitung..... | 185 |
| 5.8 | <i>Perspektiven der Lehrkräfte auf die mittlere Führungsebene</i> | 188 |
| 6 | Diskussion der Ergebnisse und Ausblick | 191 |
| 6.1 | <i>Zusammenfassende Ergebnisdiskussion im Kontext der schulischen Innovationsforschung</i> | 191 |
| 6.1.1 | Perspektiven der Lehrkräfte auf zeitgemäße Mitarbeiterführung | 194 |
| 6.1.2 | Bindegliedposition und Rollenkonflikte | 197 |
| 6.1.3 | Legitimation der Teamleiter | 200 |
| 6.1.4 | Notwendigkeit zusätzlicher schulischer Gremien..... | 204 |
| 6.1.5 | Anschluss an die Schulinnovationsforschung | 207 |
| 6.2 | <i>Ausblick</i> | 211 |
| 6.2.1 | Anregungen für die Praxis | 211 |
| 6.2.2 | Anregungen für die Wissenschaft..... | 216 |
| | Literaturverzeichnis | 219 |
| | Abbildungsverzeichnis | 241 |
| | Anhang | 243 |
| | <i>Anhang 1: Kategoriensystem und Codierhäufigkeiten pro Unter- und Hauptkategorie (Codierungen: 2066)</i> | 243 |
| | <i>Anhang 2: Auszug aus der Analysearbeit: Paraphrasierung, Generalisierung und Zusammenfassung anhand der Unterkategorie V,1</i> | 244 |
| | <i>Anhang 3: Auszug aus der Analysearbeit: Fundstellen im Originaltranskript zur Unterkategorie V,1</i> | 245 |





Vorwort

Das vorliegende Buch ist eine leicht gekürzte Fassung meiner Dissertation, die im Dezember 2013 vom Promotionsausschuss der kulturwissenschaftlichen Fakultät der Universität Bayreuth angenommen wurde. Die Veröffentlichung wurde seitens des Bayerischen Lehrer- und Lehrerinnenverbandes (BLLV) unterstützt.

Mein Dank gilt all jenen, die mich bei der Entstehung der Arbeit gefördert und somit maßgeblich zu deren Fertigstellung beigetragen haben.

Danken möchte ich in erster Linie Prof. Dr. Ludwig Haag und Prof. Dr. Joachim Kahlert für die engagierte Betreuung.

Ich danke weiterhin den Lehrkräften, die sich in den Interviews so offen und gesprächsbereit gezeigt haben.

Größter Dank gebührt meiner Familie, die in vielfältiger Weise zum Gelingen dieser Arbeit beigetragen hat.

München, Januar 2014

Julia Kriesche





1 Einführung: Entwicklung der Problemstellung

1.1 Begründungszusammenhang und Erkenntnisinteresse

1.1.1 Aufgaben und Anforderungen der Schule

Bildung wird heute als Voraussetzung des sozialen Aufstiegs und als wichtige Ressource des Wirtschaftsstandorts Deutschland wahrgenommen. In der Schule werden hierfür die Grundlagen gelegt, gleichzeitig soll sie zusätzlich vielfältige Erziehungsaufgaben bewältigen (vgl. Herzog & Makarova, 2011, S. 63; Rothland & Terhart, 2007, S. 24). Entsprechend hoch sind die Anforderungen an Schule und den Lehrerberuf. Insbesondere der gesellschaftliche Wandel stellt die Lehrkräfte jedoch vor neue Bildungs- und Erziehungsaufgaben, die eine Erfüllung der Anforderungen immer anspruchsvoller macht. Rasante technologische Entwicklungen, zunehmende Pluralität und Heterogenität sowie Themen der sozialen und ökologischen Nachhaltigkeit prägen und verändern die Arbeit an Schulen in Zukunft weiter (vgl. KMK, 2000). Die Ergebnisse der TIMSS- und PISA-Studien weisen gleichzeitg darauf hin, dass die Gestaltung gleichwertiger Bildungs- und Lebenschancen einer mehrdimensional heterogenen Schülerschaft bisher nur ansatzweise gelingt. Bildungspolitische und gesellschaftliche Reaktionen hierauf erhöhen den Erwartungsdruck auf die Schulen weiter (vgl. Bonsen & Berkemeyer, 2011, S. 731).

Die Kultusministerkonferenz (KMK), eine Institution deren zentrale Aufgabe die Sicherung schulischer Qualität ist, handelt – unter anderem – mit einem Beschluss vom 16.12.2004, der als „revolutionär für den Schulbereich“ (Terhart, 2002, S. 7) angesehen werden kann: Mit der Formulierung und Implementierung von verbindlichen Bildungsstandards werden Anforderungen an die Lehrkräfte formuliert, die diese erfüllen sollen (vgl. KMK, 2004, S. 3). Dem Anspruch der Standards, als wesentliches Element schulischen Qualitätsmanagements eine Steuerungsfunktion im Bildungswesen zu übernehmen, kann dabei nur entsprochen werden, wenn die Standards systematisch auf ihre Zielerreichung überprüft werden, sodass parallel Formen der Evaluation implementiert wurden (vgl. Terhart, 2002, S. 7; KMK, 2004, S. 1; Böttcher & Rürup, 2010, S. 59ff.).

Dies verändert die Arbeit an Schulen indem sie mehr output-gesteuert wird: Steuerung (bis hin zur Ressourcenverteilung) orientiert sich damit „nicht länger nur am Prinzip einer immer detaillierteren Vorgabe Input (z. B. Gesetze, Lehrpläne, Erlasse, Studentafeln, Ordnungen), sondern verstärkt an der



Erfassung der Outputs, also an tatsächlich erreichten Effekten und Wirkungen“ (Terhart, 2002, S. 7; vgl. ähnlich Böttcher & Rürup, 2010, S. 58). Während der Staat sich weiter zurückzieht hinsichtlich der Frage wie das Output erreicht wird, haben die Akteure der selbstständigen Schule mehr Gestaltungsfreiheiten. Dies gibt den Einzelschulen die Möglichkeit, unter Berücksichtigung der jeweiligen örtlichen Gegebenheiten, individuelle Lösungen für bestimmte Fragen und Probleme zu finden. Die Schule entwickelt sich damit hin zu mehr Eigenverantwortlichkeit, indem Kompetenzen und Verantwortung auf untere Ebenen verlagert, zugleich jedoch genaue Zielbeschreibungen (Standards) zur Sicherung des Outputs „von oben“ formuliert werden (vgl. Klemm, 2011, S. 118; Terhart, 2002, S. 7). So führt die gewonnene Autonomie der Einzelschule nicht in die Beliebigkeit, sondern die Qualität wird regelmäßig und systematisch erfasst. Je mehr Bedeutung die einzelne Schule den Schulentwicklungsprozessen zuschreibt und je mehr Autonomie sie genießt, desto sorgfältiger und systematischer sollte sie Qualitätsentwicklung verfolgen (vgl. Buhren & Rolff, 2006, S. 469f.). Um das Potenzial der Schule besser entfalten zu können, übernimmt die Schulleitung einer teilautonomen, eigenverantwortlichen Schule in diesen Prozessen eine verantwortungsvolle, moderierende Funktion (vgl. Rahm & Schröck, 2008, S. 37f.).

Parallel zur Weiterentwicklung des Aufgabenspektrums von Schulleitungen und Lehrkräften generiert die Lehrerbelastungsforschung Erkenntnisse zu Belastungen, Beanspruchungen, Stress und Gesundheit von Lehrpersonen (vgl. Krause, Dorsewagen & Alexander, 2011, S. 788). Gesellschaftliche Rahmenbedingungen, arbeits- und personenbezogene Einflussfaktoren, außerberufliche Einflüsse sowie Folgen und Interventionsmöglichkeiten sind dabei Bestandteile der Untersuchungen (vgl. Krause & Dorsewagen, 2011, S. 76ff.) die offenbaren, dass vielfältige Anforderungen und Bedingungen den Lehrerberuf zu einem belastenden Beruf machen (vgl. Rothland, 2007; Kieschke & Schaarschmidt, 2010, S. 251ff.). Die Stressbelastungen im Lehrerberuf sind zwar – trotz Zunahme der Herausforderungen – vergleichbar mit denen in anderen Berufsbranchen (vgl. Rothland, 2009, S. 120; Wilson, 2002, S. 15), aber es gibt Hinweise darauf, dass Lehrkräfte in ihrem Beruf eine deutlich gestiegene Belastung empfinden, die der Unterrichtsqualität sowie ihrer Gesundheit schaden (vgl. Klusmann, Kunter, Trautwein & Baumert, 2006, S.171f.; Rothland, 2009, S. 120f.). Da die Schulleitung eine wichtige Rolle bei der Bewältigung der Herausforderungen und der Erhaltung der Gesundheit der Lehrkräfte einnimmt,



gewinnt eine unterstützende Führungsarbeit der Schulleitungen auch im Bereich der Personalführung an Bedeutung (vgl. Rosenbusch, Braun-Bau & Warwas, 2006, S. 20; van Dick, 2006, S. 263ff.; Harazd, 2011, S. 18f.; Bonsen, 2011, S. 7; Meetz, 2007, S. 281ff.).

1.1.2 Führungsaufgaben einer Schulleitung

Die beschriebenen Entwicklungen verändern die Arbeit an Schulen und positionieren insbesondere auch die Rolle der Schulleitung neu. Neben der Fortführung der Lehrtätigkeit und der Bewältigung zusätzlicher Verwaltungsaufgaben erweitern vielfältige, gesetzlich verankerte Verantwortlichkeiten, die auch Bereiche der Personalführung umfassen und den Arbeits- und Gesundheitsschutz für Lehrkräfte betonen, die Führungsarbeit von Schulleitungen (vgl. Harazd, Gieske & Rolff, 2008, S. 230; Bonsen, 2011, S. 7). In dieser veränderten Führungsrolle erfüllen Schulleiter¹ Management- sowie Führungsfunktionen, übernehmen Verantwortung für die Weiterentwicklung ihrer Schule und unterstützen die Lehrerschaft in der Bewältigung ihres Berufsalltags (vgl. Schaarschmidt & Kieschke, 2007, S. 41; Wissinger, 2011, S. 107). Dies äußert sich konkret in zusätzlichen strategischen Aufgabenfeldern von Schulleitungen wie beispielsweise notwendige pädagogisch-organisatorische Entwicklungsplanungen, die Förderung einer Schulkultur oder dem Aufbau einer Schulstruktur. Hinzu kommt die operative Führungsarbeit.

Operative Personalführung hat zum Ziel, das selbstverantwortliche Handeln der Lehrkräfte im Rahmen echter Delegation zu stärken sowie deren Identifikation mit der Schule durch mehr Mitgestaltungsmöglichkeiten zu erhöhen. Ebenso strebt sie eine gemeinsame Zielorientierung im Kollegium sowie eine funktionierende Kommunikation und Kooperation an (vgl. Dubs, 2005, S. 127ff.). Erkenntnisse der Lehrerbelastungsforschung zeigen, dass diese durch die operative Mitarbeiterführung verfolgten Ziele, Ressourcen für die Erhaltung der Lehrergesundheit sein können. Gleichsam generiert das Fehlen einer guten Personalführung verschiedene Stressoren für die Lehrergesundheit (vgl. Krause, Dorsenmagen & Alexander, 2011, S. 793). Der entscheidende Einfluss der Führung auf die Arbeitszufriedenheit der Lehrkräfte und deren Wahrnehmung

¹ Mit Rücksicht auf die Lesbarkeit der vorliegenden Arbeit wird auf die geschlechtergerechte Verwendung der weiblichen und männlichen Form verzichtet. Wenn möglich, werden geschlechtsneutrale Formulierungen benutzt; ansonsten wird die männliche Form verwendet, die die weibliche Form dann einschließt.

von beruflicher Belastung wurde mehrfach bestätigt (vgl. van Dick, 2006, S. 263ff.; Harazd, 2011, S. 18ff.)

Dieser verantwortungsvollen Funktion gerecht zu werden, fällt vielen Schulleitungen schwer, da eine Diskrepanz zwischen den hohen Erwartungen an ihre Führungsarbeit und den tatsächlichen Umsetzungsmöglichkeiten im Schulalltag besteht (vgl. Pool, 2007, S. 42; Harazd et al., 2008, S. 232). Auch Schulleiter fühlen sich im Rahmen der Entwicklung zu mehr schulischer Autonomie zunehmend überlastet (vgl. Krause, Dorsemagen & Alexander, 2011, S. 795; Wissinger, 2011, S. 108). Es stellt sich die Frage, inwieweit Führungskräfte an Schulen überhaupt in der Lage sind, die hohen und weiterhin wachsenden Anforderungen ihres Berufs ohne Unterstützung zu bewältigen (vgl. van Dick, 2006, S. 264). Aus diesen Umständen zeichnet sich ein Problem der Personalführung in Schulen ab. Das Lehrerkollegium kann angesichts der neuen Herausforderungen des Berufsalltags von qualitativer Führungsarbeit profitieren. Die Anforderungen an die schulische Führungsarbeit lassen sich jedoch insbesondere bei großen Führungsspannen von einer Person kaum bewältigen. Mit der Einführung einer mittleren Führungsebene können Führungsaufgaben auf mehrere Personen verteilt und somit die Schulleitung entlastet werden. Zudem entstehen dadurch zusätzliche Führungsressourcen und damit bessere Voraussetzungen, um unterstützende Personalführung im schulischen Alltag zu gewährleisten.

1.1.3 Neue Führungsstrukturen an Schulen

Die Lehrerbelastungsforschung konzentriert sich in ihren Untersuchungen meist stark auf die individuellen Persönlichkeitsmerkmale von Lehrpersonen. Strukturelle und berufsspezifische Merkmale des Arbeitsplatzes Schule werden hingegen kaum als Faktor der Belastung und Beanspruchung im Beruf berücksichtigt (vgl. Rothland, 2009, S. 111). Schulleiter werden jedoch auch durch strukturelle Hemmnisse daran gehindert, ihren strategischen sowie operativen Führungsaufgaben im Schulalltag gerecht zu werden und ihr Kollegium durch Personalführung zu unterstützen (vgl. Wissinger, 1996, S. 162; Harazd et al., 2008, S. 229ff.). Eine Weiterentwicklung der bisherigen schulischen Führungsstrukturen, beispielsweise die Einführung einer zusätzlichen mittleren Führungsebene, erfolgt mit dem Ziel, neue Möglichkeiten der Führungsarbeit an Schulen zu nutzen. Es wird erwartet, dass die Delegation von einem Teil der Führungsaufgaben an interessierte und qualifizierte



Lehrkräfte in einem mittleren Management Schulleiter von den delegierten Aufgabenbereichen entlastet (vgl. Bensen, 2011, S. 8f.). Damit verbunden ist die Annahme, dass sowohl die Schulleitung als auch die Teamleiter im mittleren Management mehr Zeit und praktikable Führungsspannen haben, um das Kollegium im Schulalltag zu unterstützen sowie zu beraten, Ziele zu setzen und sie zu verfolgen und somit eine zeitgemäße Personalführung an Schulen umzusetzen (vgl. Stiftung Bildungspakt Bayern, 2011, S. 4).

Erste Erfahrungen mit Lehrkräften, die Führungsaufgaben übernehmen, werden im englischsprachigen Bereich unter den Begriffen „Teacher Leadership“ oder „Distributed Leadership“ diskutiert (vgl. Harris, 2003, S. 313ff.). Im deutschsprachigen Raum gibt es ebenfalls Erfahrungen mit neuen Formen der kollegialen Zusammenarbeit in Schulen im Rahmen der Arbeit schulischer Steuergruppen oder professioneller Lerngemeinschaften (vgl. Berkemeyer & Holtappels, 2007a; Rahm & Schröck, 2008, S. 44f.; Bensen, 2011, S. 9). Der in Bayern initiierte Modellversuch „Modus Führung“ (Modus F) erprobt zudem seit dem Schuljahr 2006/07, welche Möglichkeiten die größere Selbstständigkeit und Ergebnisverantwortung im Schulalltag eröffnen, wie eigenverantwortliches Handeln im Schulalltag durch schulspezifische Führungskonzepte umgesetzt werden kann und welche Umsetzungsmöglichkeiten und -schwierigkeiten im Berufsalltag entstehen (vgl. Stiftung Bildungspakt Bayern, 2011). Am Modellprojekt Modus F nehmen 52 allgemeinbildende Schulen (Volks-, Förder- und Realschulen sowie Gymnasien) teil. Jede Schule entwickelte innerhalb der allgemeinen Zielvorgaben des Modellprojekts schulspezifische Führungsmodelle, die den örtlichen Besonderheiten, personellen Strukturen und Aufgabenschwerpunkten angepasst werden konnten (vgl. Stiftung Bildungspakt Bayern, 2011, S. 12ff.). In einer Handreichung zum Modellversuch Modus F, die im Jahr 2011 veröffentlicht wurde, berichten die teilnehmenden Schularten von ihren Erfahrungen in der fünfjährigen Erprobungszeit (vgl. Stiftung Bildungspakt Bayern, 2011, ab S. 53).

1.1.4 Schwierigkeiten der Implementierung zentral initiiertes Innovationen

Reformen, die im Rahmen der erweiterten Verantwortung zentral initiiert werden, beabsichtigen immer auch, den Lehrkräften bessere Arbeitsbedingungen zu schaffen (vgl. Terhart, 2001, S. 146f.). So ist es ebenfalls ein Ziel der mittleren Führungsebene, positive Effekte für die Lehrkräfte zu entfalten,

beispielsweise durch die optimierte Personalführung in den Teams. Ob sich die Erwartungen an eine mittlere Führungsebene jedoch in den schulischen Alltag transferieren lassen, kann erst im Rahmen der Implementierung beurteilt werden. Mit der Führung durch Lehrkräfte gehen auch Veränderungen für die „geführten“ Lehrkräfte einher, die den Nutzen gegenseitiger Beratung und die Notwendigkeit von Führung anerkennen und sich darauf einlassen müssen (vgl. Stiftung Bildungspakt Bayern, 2011, S. 12). Sieland (2007, S. 212) konstatiert, dass trotz der Durchführung vielfältiger Programme zur Reduzierung der Problemlagen von Lehrkräften die erzielten Ergebnisse aufgrund verschiedener Widerstände bei einzelnen Lehrkräften sowie ganzen Kollegien wenig wirkungsvoll waren. Ähnliche Beobachtungen zeigen sich immer wieder bei zentral initiierten Innovationen oder Modellversuchen im Bildungsbereich: Die tatsächlichen Wirkungen in der schulischen Praxis weichen von den überzeugenden und wünschenswerten Zielvorgaben ab (vgl. u. a. Altrichter & Wiesinger, o. J., S. 31; Schaumburg, Prasse & Blömeke, 2009, S. 598; Gräsel & Parchmann, 2004, S. 200). Hinzu kommt, dass die quantitative Zunahme an Reformen und Veränderungen für Lehrkräfte zu einer Belastung geworden ist (vgl. Nido, Trachsler, Ackerman, Brüggem & Ulich, 2008, S. 30; Kyriacou, 2001, S. 29; Terhart, 2011b, S. 212; Wilson, 2002, S. 10; Dubs, 2005, S. 445).

Auch die Erfahrungen mit der Implementierung neuer Steuerungsmodelle weisen auf Probleme und Hindernisse in der Umsetzung in den beteiligten Behörden allgemein sowie auch an den Schulen hin (vgl. Holtkamp, 2008, S. 428ff.; Bogumil & Reichard, 2007, S. 85; Dubs, 2005, S. 455ff.). Für die betroffenen Personen ist es u. a. problematisch, ihre alten Rollen abzulegen, um z. B. neue Formen der Arbeitsteilung, Steuerung durch Zielvorgaben etc. umzusetzen (vgl. Holtkamp, 2008, S. 428ff.). Auch Missverständnisse, mangelhafte Umsetzung, problematische Einführungsprozesse und die Befürchtung einzelner Beteiligten, mit dem veränderten Tätigkeitsprofil Einfluss und Autonomie zu verlieren, stellen Umsetzungsschwierigkeiten dar (vgl. Dubs, 2005, S. 456ff.; Holtappels, 2013, S. 53ff.). Wenn ein Reformkonzept auf die komplexe Verwaltungswirklichkeit trifft, müssen Aspekte des mikropolitischen Verhaltens der Organisationsmitglieder immer berücksichtigt werden (vgl. Benz, 2004, S. 29). Die Erkenntnisse über die Schwierigkeiten der Implementierung zentral initiiertter Reformen allgemein sowie Erfahrungen im Rahmen von Teacher Leadership oder der Steuergruppenarbeit geben Hinweise, dass auch die Implementierung neuer Führungskonzepte in Schulen Umsetzungsprobleme mit sich bringen wird.



Ob sich für die Lehrkräfte die Chancen der Personalführung entfalten können, hängt vom erfolgreichen Zusammenspiel verschiedener situativer Praxisbedingungen ab und kann erst in der Umsetzung beurteilt werden. Aus den dargestellten Diskrepanzen entstand ein Erkenntnisinteresse, dessen Entwicklung im Folgenden dargestellt wird.

1.1.5 Entwicklung des Erkenntnisinteresses und Konkretisierungen

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit der Frage, ob weiterentwickelte Führungsstrukturen einen Beitrag zu einer optimierten Personalführung an Schulen leisten. Dabei steht im Zentrum der Überlegungen, inwiefern durch die Einführung einer mittleren Führungsebene tatsächlich die zusätzlichen Führungsressourcen im Kollegium besser genutzt werden können. Ausgehend von diesem Erkenntnisinteresse kann die Perspektive verschiedener Beteiligter empirisch in den Blick genommen werden: Die Rezeption sowie Kommunikation der neuen Führungsstrukturen durch die Schulleitung oder die Mitarbeiter der Schulleitung, die Wahrnehmung der Lehrkräfte als Adressaten der Innovation oder auch die Einschätzungen der Sender-Seite, also der Mitarbeiter der Verwaltung bzw. der Bildungspolitik, können auf die Frage nach den Auswirkungen weiterentwickelter Führungsstrukturen auf die schulische Personalführung relevante Befunde und Zusammenhänge generieren. Die vorliegende Arbeit nähert sich dem Erkenntnisinteresse aus der Perspektive der Lehrkräfte. Diese methodologische Entscheidung liegt hauptsächlich in der Annahme begründet, dass die Wahrnehmung der Akteure (hier: die der Lehrkräfte) entscheidend für die Akzeptanz und Übernahme von Innovationen ist (vgl. Rogers, 2003, S. 12; Oelkers & Reusser, 2008, S. 237; Zeitler, Asbrand & Heller, 2013, S. 131). Mit einer Befragung der Lehrkräfte wird die Perspektive derjenigen erfasst, die die neuen Führungsstrukturen in der Praxis umsetzen und von den Vorteilen der individuelleren Personalführungsarbeit profitieren können. Damit ist die Erwartung verbunden, dass sie Aussagen zur Wirkung und zur Rezeption der Innovation von der Zielgruppe eben dieser Innovation zu einem besseren Verständnis über die Gelingens- und Misslingensbedingungen bei der Einführung einer mittleren Führungsebene führen. Auf diese Weise soll auch dazu beigetragen werden, den Schulen, die neue Führungsstrukturen implementieren möchten, Hilfestellungen zu bieten. Ein umfassendes Verständnis des Implementationsprozesses erfordert gewiss zusätzliche

Forschungen über die Perspektiven aller Beteiligten (vgl. Zeitler, Asbrand & Heller, 2013, S. 144).

Die Befragung von Lehrkräften an Schulen mit sowie auch ohne mittlere Führungsebene ist von der Forschungsfrage geleitet, ob Unterschiede in der subjektiven Wahrnehmung der Wirkungsbereiche von Mitarbeiterführung zwischen den Lehrkräften dieser Schulen mit unterschiedlichen Führungsstrukturen bestehen. Es wird erwartet, dass die Aussagen über die schulische Personalführung an Schulen ohne mittlere Führungsebene Erkenntnisse über alternative Formen der schulischen Personalführung generieren.

Des Weiteren ist die Entscheidung für eine bestimmte Schulart begründet zu treffen. Zwar nehmen verschiedene allgemeinbildende Schularten wie Volks-, Förder- und Realschulen sowie Gymnasien an dem Modellversuch Modus F teil (vgl. Stiftung Bildungspakt Bayern, 2011, S. 13). Die Gestaltung der mittleren Führungsebene an der jeweiligen Schule hängt aber von den dort vorherrschenden Strukturen, Voraussetzungen und Rahmenbedingungen ab, die sich sowohl innerhalb der Schularten als auch schulartübergreifend durch eine große Vielfalt kennzeichnen. Es existieren schulartspezifische Leitungsstrukturen hinsichtlich der Unterrichtsverpflichtung und des Vorgesetztenstatus der Schulleitung, den Ebenen der Schulaufsicht, der Anzahl an Funktionsstellen im Kollegium sowie weiteren möglichen beförderungsrelevanten Funktionen. Hinzu kommen Differenzen in der Größe des Kollegiums sowie auch strukturelle Unterschiede, beispielsweise durch verschiedene Schulprofile oder Ausbildungsrichtungen, Ganztageskonzepte, Seminarbetrieb oder – ganz aktuell – neue Herausforderungen durch die Inklusion.

Der Modellversuch gewährt den Schulen ausdrücklich die Möglichkeit, die neuen Leitungsstrukturen entsprechend den schulspezifischen Besonderheiten zu gestalten (vgl. Stiftung Bildungspakt Bayern, 2011, S. 14). Aufgrund der dargestellten Unterschiede sind die Konzepte der neuen Führungsstrukturen vielfältig. Obwohl – wie bereits angemerkt – auch innerhalb der Schularten Unterschiede existieren, bestehen nach Ansicht der Autorin dennoch prägende Gemeinsamkeiten (u. a. Zielgruppe, Leitungsstrukturen), sodass es sinnvoll ist, einen bestimmten Schultyp – im vorliegenden Fall die Realschule – empirisch in den Blick zu nehmen. Die Wahl liegt nicht zuletzt darin begründet, dass die Autorin selbst an einer Realschule unterrichtet hat und somit persönlich Erfahrungen in dieser Schulart sammeln konnte.



Aus dem Modellversuch Modus F sind relevante Erkenntnisse über den Implementierungsprozess einer mittleren Führungsebene zu erwarten. Vor dem Hintergrund des Erkenntnisinteresses ist es daher sinnvoll, Realschulen mit unterschiedlichen Führungsstrukturen, insbesondere die am Modellversuch Modus F teilnehmenden Realschulen, empirisch zu erfassen. Zwar lassen die Befunde der vorliegenden Arbeit keine generellen Aussagen zu, sondern sind in erster Linie auf die jeweiligen situativen Bedingungen bezogen. Immerhin ist es aber möglich, relevante Zusammenhänge aus Sicht der Lehrkräfte auch im Kontext der Bedingungen anderer Schularten oder Schulen anderer Bundesländer zu reflektieren und zu verwerten. Weitere Entscheidungen im Rahmen der Fallauswahl und des gewählten Samplingverfahrens sind im entsprechenden Kapitel zum empirischen Forschungsdesign ausgeführt (vgl. Kapitel 4.3).

1.2 Aufbau der Arbeit

Die Personalführung an Schulen hat in junger Vergangenheit an Bedeutung gewonnen und erfordert eine Weiterentwicklung der schulischen Führungsstrukturen. Diese Entwicklung geht einher mit einem veränderten Rollenverständnis sowohl der leitenden und lehrenden Akteure an der Schule als auch der staatlichen Führung. Inwiefern die Beteiligten alte Rollen ablegen und von einer optimierten Personalführung z. B. durch Lehrkräfte die Führungsaufgaben übernehmen, tatsächlich profitieren können, ist jedoch zum gegenwärtigen Zeitpunkt nicht geklärt. Der Modellversuch Modus F entwickelt und erprobt zeitgemäße Führungskonzepte an den teilnehmenden Schulen und eröffnet die Möglichkeit, die Wahrnehmung der Personalführung an Schulen mit und ohne mittlere Führungsebene empirisch zu erheben (vgl. Kapitel 1.1).

Die vorliegende Arbeit nähert sich dem Erkenntnisinteresse über theoretische Überlegungen (vgl. Kapitel 2 und 3) und einer anschließenden Darlegung des empirischen Forschungsdesigns (vgl. Kapitel 4), die aufeinander abgestimmt erarbeitet wurden. Die Leitfadendkonstruktion und Interviewdurchführung, also die Datenerhebung, orientieren sich an dem dargelegten Forschungsstand. Auch die Darstellung und Diskussion des empirischen Datenmaterials (vgl. Kapitel 5) bezieht die theoretische Vorarbeit zur Personalführung sowie zur Implementationsforschung im Bildungsbereich mit ein.

Das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit ergibt sich aus dem weiterentwickelten Verständnis von Steuerung und Führung an eigenverantwortlichen Schulen sowie der damit einhergehenden Erprobung

zeitgemäßer Führungsstrukturen. Ein theoretischer Einblick in die Begründung des staatlichen Führungsanspruches sowie in die organisationstheoretischen Besonderheiten der Arbeit von Lehrkräften an Schulen macht die Komplexität schulischer Führungs- und Steuerungsprozesse deutlich, gibt Hinweise auf mögliche Schwierigkeiten im Wechselspiel von Autonomie und Kontrolle und erklärt mitunter auch problematische Implementierungsprozesse, insbesondere bei der Umsetzung zentral gesteuerter Schulentwicklungsinitiativen. Aus diesem Grund beginnt der theoretische Teil der Arbeit mit einem Kapitel über die veränderte staatliche und schulische Führungsarbeit und betont die entscheidende Rolle der Schulleitung als Bindeglied zwischen den Ebenen (vgl. Kapitel 2.1). Aufbauend auf den skizzierten vielfältigen Aufgabenbereichen von Schulleitern im Rahmen der Unterrichts-, Personal- und Organisationsentwicklung wird aufgezeigt, wie auch Lehrkräfte im Rahmen eines kooperativ-situativen Führungsstils mehr Gestaltungsspielräume erhalten sowie Ergebnisverantwortung oder gar Führungsaufgaben übernehmen. Diese Veränderungen geben Anlässe, die Führungsstrukturen an Schulen weiterzuentwickeln. Abschließend wird resümiert, dass ein mittleres Management zwar die Schulleitung entlasten und individuellere Personalführung ermöglichen kann, die Chancen neuer Führungsstrukturen jedoch in Schulen noch wenig genutzt werden (vgl. Kapitel 2.2). Anschließend erfolgt eine Konzeptualisierung möglicher Handlungsfelder operativer Personalführung an Schulen im Kapitel 3. Unter Berücksichtigung unterschiedlicher theoretischer Perspektiven, wie insbesondere der Schulentwicklungsforschung, Innovationsforschung und Lehrerbelastungsforschung, wird herausgearbeitet, wie in Zeiten steigender Anforderungen an den Lehrerberuf gelungene Personalführung die Lehrkräfte unterstützen, fördern und motivieren kann. Gleichzeitig werden auch mögliche Schwierigkeiten bei der Umsetzung der neuen Führungsstrukturen dargestellt. Die theoretischen Erläuterungen des dritten Kapitels legen die Grundlage für das empirische Vorgehen der vorliegenden Arbeit, da die forschungsleitenden Fragen (vgl. Abbildung 9) in Orientierung an diesen Kontextbereichen präzisiert wurden und die Ausführungen somit auch den theoretischen Kontext für die Formulierung des Interviewleitfadens bereitstellen (vgl. Abbildung 10 - 19). Auf den theoretischen Teil der Arbeit folgt eine Erläuterung des forschungsmethodischen Vorgehens. Forschungsinteresse, -frage und -gegenstand werden formuliert (vgl. Kapitel 4.1), die Entscheidung für den qualitativen Untersuchungsansatz begründet und die Gütekriterien qualitativer Forschung



reflektiert (vgl. Kapitel 4.2). Im Anschluss wird das Vorgehen und das Verfahren der Datenerhebung (vgl. Kapitel 4.3 und 4.4) sowie der Datenauswertung (vgl. Kapitel 4.5) erläutert und abschließend die Methodik im Kontext der vorliegenden Analyse reflektiert (vgl. Kapitel 4.6).

Anschließend werden die Ergebnisse der Datenanalyse dargestellt. Die Struktur orientiert sich an den theoretischen Vorarbeiten zu den Handlungsfeldern der Personalführung an Schulen und den induktiv aus dem Datenmaterial gewonnenen Kategorien (vgl. Kapitel 5).

Die vorliegende Arbeit schließt zunächst mit einer zusammenfassenden Ergebnisdiskussion zu den Perspektiven der Lehrkräfte auf die Wirkungen der Personalführung an ihrer Schule (vgl. Kapitel 6.1.1). Es folgt sodann die Darstellung zentraler und mehrfach wiederkehrender, hinderlicher Phänomene bei der Einführung der mittleren Führungsebene (vgl. Kapitel 6.1.2 – 6.1.4). Diese Aspekte finden Anschluss an eine Theorie zur Innovationsdiffusion nach Rogers (2003). Sein Konzept betont die Bedeutung der Adressaten (hier: der Lehrkräfte) für die Akzeptanz und Übernahme von Neuerungen und benennt fünf Charakteristika von Innovationen, die deren erfolgreiche Verbreitung beeinflussen. Vor dem Hintergrund dieser Charakteristika werden dann ausgewählte Merkmale der mittleren Führungsebene als schulische Innovation kritisch diskutiert (vgl. Kapitel 6.1.5). Schließlich zeigt die Arbeit künftigen Forschungsbedarf auf und gibt Anregungen für die Implementierung neuer Führungsstrukturen in der Praxis (Kapitel 6.2).

1.3 Anlage der Untersuchung

Die vorliegende Arbeit hat zum Ziel, die Wirksamkeit von Personalführung an Schulen mit unterschiedlichen Führungsstrukturen empirisch zu erfassen. Vor dem Hintergrund des geschilderten Erkenntnisinteresses ist ein qualitativer empirischer Zugang zweckmäßig (vgl. Kapitel 4.2.1). Dazu werden Lehrkräfte an Schulen mit und ohne mittlere Führungsebene zur Umsetzung ausgewählter Aufgaben operativer Personalführung qualitativ interviewt. Die qualitative Forschung versucht offen an einen Forschungsgegenstand heranzutreten und den Sinn oder die subjektiven Sichtweisen sowie die „originären Konzepte der Untersuchungsgegenstände zu rekonstruieren“ (Kruse, 2011, S. 13; vgl. ähnlich Helfferich, 2009, S. 21). In der vorliegenden Arbeit wurde dafür das problemzentrierte Interview (vgl. Witzel, 2000) als Erhebungsmethode gewählt. Die Fragen sind offen, also erzählgenerierend vorformuliert, sodass ein

Spielraum für den Erfahrungsbericht der Lehrkräfte ermöglicht wird und ein breit gefächertes Antwortspektrum zu erwarten ist (vgl. Friebertshäuser & Langer, 2010, S. 439). Wichtig war hierbei, dass sich die befragte Lehrkraft frei artikulieren kann, da viele subjektive Einschätzungen und individuelle Faktoren bei dem Empfinden, der Anerkennung und der Akzeptanz eines Vorgesetzten eine Rolle spielen. Der Ablauf des Leitfadeninterviews wird mit Hilfe eines Gesprächsleitfadens teilstrukturiert und lenkt somit den Gesprächsverlauf des Interviews auf bestimmte für das Erkenntnisinteresse relevante Themengebiete (vgl. Kruse, 2011, S. 62f.). Das Strukturierungsniveau lässt es allerdings zu, sich als Interviewer der Individualität des Befragten anzupassen (vgl. Copley, 2002, S. 89). Die Fragenkomplexe des Interviewleitfadens fußen auf den im theoretischen Teil erörterten Erkenntnissen und theoretischen Ansätzen zu den Aufgaben und Merkmalen von Personalführung an Schulen.

Die stichprobentheoretischen Überlegungen zur vorliegenden qualitativen Untersuchung orientieren sich nicht an der Repräsentativität der Daten, die „generalisierende Aussagen gemäß dem normativen Paradigma“ (Lamnek, 2005, S. 384) ermöglicht. Vielmehr sollen die befragten Lehrkräfte über ihre Wahrnehmung ausgewählter beruflicher Arbeitsprozesse informieren. Dabei sind nicht die Häufigkeit und Verteilung der Aussagen primär von Interesse, sondern es soll ein möglichst zutreffendes Repertoire an relevanten Zusammenhängen aus Sicht der befragten Lehrkräfte abgebildet werden. Die Fallauswahl der vorliegenden Studie umfasst insgesamt 28 Lehrkräfte, davon arbeiten zum Zeitpunkt der Erhebung 14 Lehrkräfte an Schulen mit mittlerer Führungsebene und 14 Lehrkräfte an Schulen ohne mittlere Führungsebene.

Die Auswertung der Interviews erfolgt durch das systematische und regelgeleitete Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse (inhaltliche Strukturierung) (vgl. Mayring, 2010, 98f.). Alle Aussagen der Interviews werden mit Hilfe dieser Methode in vorab überlegte Auswertungskategorien zusammengefasst, wobei im Analyseprozess neue Kategorien induktiv ergänzt werden (vgl. Kruse, 2011, S. 188). Dieser qualitative Analyseprozess wird durch quantitative Analyseschritte sinnvoll ergänzt (vgl. Mayring, 2010, S. 45).



2 Neue Steuerung und Führung einer eigenverantwortlichen Schule

Der globalisierte Arbeitsmarkt und die weltweite Vernetzung durch Errungenschaften der Informationstechnologie haben die individuellen Lebensstile der Menschen stark beeinflusst und die moderne Gesellschaft bietet einen Rahmen für verschiedene Lebensverläufe sowie Meinungen. Die Institution Schule ermöglicht in diesem dynamischen Kontext Verlässlichkeit und Kontinuität. Gleichzeitig wird von den schulischen Akteuren Lernbereitschaft und Flexibilität gefordert, um adäquat auf die gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Veränderungen antworten zu können (vgl. Rahm & Schröck, 2008, S. 24). Die parallele Weiterentwicklung des Schulsystems sowie der Einzelschule mit ihren Lehrkräften trägt dazu bei, die Schüler bestmöglich zu fördern und deren Erziehung zu mündigen, verantwortungsbewussten Bürgern sowie eine möglichst realitätsnahe und zeitgemäße Orientierung zu unterstützen (vgl. Brockmeyer, Brackhahn, van Bruggen, Meyer-Dohm, Risse & Rolff, 2008, S. 4). Um die Arbeit an Schulen flexibel den neuen Bedingungen anpassen zu können, hat der Deutsche Bildungsrat bereits im Jahr 1974 konkrete Vorschläge für eine Bildungsreform empfohlen, welche die Professionalität der Lehrkräfte und die Eigenverantwortung der Schule stärken sollte (vgl. Wissinger, 2011, S. 98). Hier heißt es, dass in Zukunft die Partizipation von Lehrenden sowie Lernenden und deren Eltern gesteigert sowie eine verstärkte Selbstständigkeit der Schule angestrebt werden sollte. Verstärkte Selbstständigkeit bedeutet dabei, Entscheidungskompetenzen im Rahmen der staatlichen und kommunalen Verwaltung an die einzelne Schule zu übertragen (vgl. Deutscher Bildungsrat, 1973, S. 22). Auch wenn diese Empfehlungen in der Kultusministerkonferenz sowie in den Ministerien der Bundesländer schwere Bedenken auslöste (vgl. Ebert, 2009, S. 747) und der Deutsche Bildungsrat schließlich auch im Jahr 1975 aufgelöst wurde (vgl. Sachverständigenrat Bildung bei der Hans-Böckler-Stiftung, 2002, S. 11), blieb die Forderung nach mehr Autonomie der Einzelschule bestehen und ist auch in den neueren Gesetzen der Bundesländer zu finden (vgl. Zlatkin-Troitschanskaia, 2006, S. 109; Sachverständigenrat Bildung bei der Hans-Böckler-Stiftung, 2002, S. 85ff.). Inzwischen wurde mit der schrittweisen Dezentralisierung des

Schulsystems die autonome Schule als ein „historisch kontinuierlich weiterentwickeltes Konstrukt“ (Zlatkin-Troitschanskaia, 2006, S. 108) in vielen Bereichen umgesetzt. Schulleiter und Lehrkräfte haben heute mehr Freiräume in der Gestaltung der Unterrichts-, Organisations- und Personalentwicklung ihrer Schule (vgl. Kapitel 2.1.3) und übernehmen dabei auch zunehmend mehr Ergebnisverantwortung (vgl. Rahm & Schröck, 2008, S. 24ff.). Gleichzeitig wird wieder über die Einführung eines Nationalen Bildungsrates diskutiert, unter anderem mit dem Ziel, den Steuerungsschwierigkeiten des deutschen Bildungssystems entgegenzuwirken und in Zukunft angemessen und nachhaltig auf Probleme zu reagieren (vgl. Baumert, Dittmann, Oelkers, Rau, Tenorth, Thies & Zöllner, 2012). Neue Steuerungselemente wie beispielsweise Bildungsstandards, internationale und bundesweite Vergleichsarbeiten sowie Evaluationen und Inspektionen können als – im Rahmen der Delegation von Verantwortung an die Schulleitungen – notwendige Instrumente zur Kontrolle und Regulierung der Bildungsarbeit an Schulen angesehen werden. Ob sich die wechselseitige Entwicklung von Kontrolle und Eigenverantwortung ergänzt oder behindert, steht zur Diskussion (vgl. Schnell, 2010, S. 198; Fend, 2011; Kahlert, 2012, S. 112). In der praktischen Umsetzung neuer Steuerung offenbaren sich jedenfalls Schwierigkeiten und Hindernisse (vgl. Terhart, 2011a, S. 342). Im ersten Teil des folgenden Kapitels wird auf dieses Spannungsverhältnis von Eigenverantwortlichkeit und Kontrolle eingegangen, indem vor dem Hintergrund des staatlichen Führungsanspruches sowie organisationstheoretischer Perspektiven auf die Schule die Herausforderung dargestellt wird, Schulentwicklungsmaßnahmen erfolgreich in der Einzelschule zu implementieren (vgl. Kapitel 2.1).

Im zweiten Teil des folgenden Kapitels wird sodann die wichtige Rolle der Führung im Rahmen der schulinternen Steuerung von Schulentwicklungsprozessen an eigenverantwortlichen Schulen betrachtet (vgl. Bonsen, 2010b, S. 199; Capaul & Seitz, 2011). Mit dem Konzept der eigenverantwortlichen Schule, das in den Bundesländern seit den 90er Jahren in unterschiedlicher Ausprägung umgesetzt wird (vgl. Sachverständigenrat Bildung bei der Hans-Böckler-Stiftung, 2002, S. 11), „gilt die Einzelschule als Motor der Entwicklung, für dessen Wirkungsweise in erster Linie die Lehrpersonen und die Leitung selbst verantwortlich sind, und andere Instanzen eher unterstützende und ressourcensichernde Funktionen ausüben“ (Rolff, 2010, S. 29). Diese Stärkung der Einzelschule bedingt auch eine Stärkung der Rolle



des Schulleiters. Ihm werden Rechte und Kompetenzen der Schulbehörde übertragen, Handlungs- und Entscheidungsfreiheiten zugestanden und er übernimmt damit in seiner Position erheblich mehr Ergebnisverantwortung sowie zusätzliche Aufgaben (vgl. u. a. Klein, 2007, S. 13ff.; Buhren & Rolff, 2006, S. 466; Hundt, 2007, S. 12f.; Haak, 2007, S. 11ff.; Keller & Daude, 2006, S. 30). Um die Schulleiter in ihrer Arbeit zu unterstützen, werden auch neue Führungsstrukturen diskutiert, die Lehrkräfte in die Führungsarbeit mit einbeziehen. Das Konzept des mittleren Managements und erste Erfahrungen mit Lehrkräften in Führungspositionen werden abschließend ebenfalls betrachtet (vgl. Kapitel 2.2).

2.1 Neue Steuerung: Schulen zwischen Eigenverantwortung und Kontrolle

Die Institution Schule bemüht sich einerseits darum, den Kindern und Jugendlichen in der sich wandelnden, offenen und vielfältigen Gesellschaft einen verlässlichen und kontinuierlichen Rahmen zu bieten (vgl. Blossfeld, 2008, S. 14ff.; Brockmeyer et al., 2008, S.4). Andererseits wird von ihr erwartet, auf den gesellschaftlichen Wandel angemessen zu reagieren, Schulabgänger auf die steigenden Leistungsansprüche vorzubereiten und gleichzeitig die individuellen Begabungen der zunehmend heterogenen Schülerschaft besser und gerechter auszuschöpfen (vgl. Herzog & Makarova, 2011, S. 73). Dies erfordert mehr Flexibilität und Freiräume für die einzelnen Schulen und damit Vertrauen in die Professionalität und Verantwortung der dort arbeitenden Lehrkräfte und Schulleitungen. Gleichzeitig bleibt der Führungsanspruch staatlicher Institutionen bestehen, das sozialgerechte Bildungswesen als große demokratische Errungenschaft zu garantieren. Die Einzelschule in das Gesamtsystem einzubetten und dabei die professionelle Freiheit der Lehrkräfte und den Führungs- und Kontrollanspruch der staatlichen Instanzen in Einklang zu bringen, ist eine Herausforderung für alle Beteiligten. Die Ansprüche der Beteiligten und Besonderheiten der Schulentwicklung im Systemzusammenhang werden im folgenden Kapitel dargestellt.



2.1.1 Zum Führungsanspruch staatlicher Instanzen

Gemäß dem Artikel 7 Absatz 1 im Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland steht das gesamte Schulwesen unter staatlicher Aufsicht. Der Staat bemüht sich um die Erfüllung seiner hoheitlichen Aufgaben. Im Fall der Schule geht es darum, allen Kindern und Jugendlichen Bildungs- und Entwicklungsmöglichkeiten zu eröffnen (vgl. Saalfrank, 2005, S. 29). Erkenntnisse internationaler Schulleistungsuntersuchungen weisen darauf hin, dass eine größere Eigenständigkeit von Schulen positive Auswirkungen auf deren Schüler hat (vgl. Keller & Daude, 2006, S. 29; Buske, 2006, S. 26). Mehr Autonomie von Schulen schafft den Schulleitungen und Lehrkräften Freiräume, ihre Angebote passgenau und flexibel zu entwickeln. Ihnen ist es dann besser möglich, jeweilige örtliche Besonderheiten, Potenziale und Bedürfnisse sowie sich ändernde Rahmenbedingungen zu berücksichtigen. Neben der zunehmenden Dezentralisierung von Entscheidungskompetenzen argumentieren Befürworter einer stärkeren Marktorientierung gar damit, wettbewerbsorientierende Maßnahmen im Bildungsbereich einzuführen (vgl. Capaul & Seitz, 2011, S. 76f.; Röbbken, 2008, S. 8ff.). So wird beispielsweise angenommen, dass durch Maßnahmen wie Privatisierungen oder Änderungen bei der Finanzierung, Schulen in einen produktiven Wettbewerb mit anderen Schulen der Region treten. Aufgrund der Konkurrenzsituation werden die Schulen somit gezwungen, Ergebnis- und Qualitätsverantwortung zu übernehmen, vielfältige Unterrichts- und Förderangebote zu entwickeln sowie innovativer zu arbeiten und letztlich die Effizienz, Produktivität und Qualität schulischer Arbeit zu verbessern (vgl. Capaul & Seitz, 2011, S. 76f.; Buske, 2006, S. 26; Häffner, 2007, S. 10; Altrichter & Rauscher, 2008, S. 30; Röbbken, 2008, S. 8). Wettbewerbsorientierte bildungspolitische Leitbilder streben an, die Nachfragemacht der Eltern im Schulwesen sowie die Autonomie der Einzelschule zu stärken (vgl. Weiß, 2001, S. 69) und Leistungsanreize für schulische Akteure zu erhöhen (vgl. Buchen, 2006, S. 24). Einigen Kritikpunkten an rein staatlich finanzierten und organisierten Schulsystemen wie z. B. der mangelnden Wirtschaftlichkeit und Bedürfnisorientierung an den Kunden (Schülern und Eltern), ineffizienter, verschwenderischer Bürokratie und fehlender Anreizsysteme könnte so entgegengetreten werden (vgl. Capaul & Seitz, 2011, S. 76; Röbbken, 2008, S. 8f.).



Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass sich aus bildungsökonomischer Perspektive eine stärkere Marktausrichtung des Bildungswesens begründen lässt. Allerdings werden in dieser Argumentation sozialpolitische Aspekte vernachlässigt. So birgt eine zu starke Wettbewerbsorientierung die Gefahr, soziale Unterschiede zu verfestigen, pädagogische Modeerscheinungen zur Kundengewinnung unreflektiert zu übernehmen und eben nicht mehr sozialgerechte, verlässliche und vergleichbare Bildung zu gewährleisten (vgl. Capaul & Seitz, 2011, S. 77; Dubs, 2005, S. 461; Röbbken, 2008, S. 9f.; Weiß, 2001, S. 77; Klein, 2008, S. 11; Demmer, 2008, S. 15f.; Saalfrank, 2005, S. 186ff.; Buchen, 2006, S. 22ff.). Zudem unterscheidet sich das Nachfrageverhalten der Kunden einer Schule von dem Kundenverhalten auf dem Gütermarkt. Wohnortnähe oder soziales Milieu beeinflussen die Entscheidung für oder gegen eine Schule mehr als deren pädagogische Leitbilder (vgl. Weiß, 2001, S. 79; Röbbken, 2008, S. 10; Demmer, 2008, S. 15). Prinzipien des freien Marktes gelten nicht für die Dienstleistung der staatlichen Schulen und wirtschaftliche Gewinnorientierung ist für die Arbeit der Lehrkräfte nicht vordergründig. Die empirische Befundlage gibt außerdem Hinweise darauf, dass die Marktorientierung eher zu Chancenungleichheiten führt und weder die Produktionseffizienz noch die Angebotsqualität verbessert (vgl. Weiß, 2001, S. 80ff.) eine Entwicklung, die den „zentralen Prinzipien staatlicher Gesamtverantwortung im Schulbereich“ (ebd., S. 82) widerspricht.

Die Schule verfolgt ein gemeinnütziges Ziel: Die Förderung von Kindern und Jugendlichen, unabhängig von Status und Geburt, sondern nach Anlagen, Fähigkeiten, Interessen und Leistungsbereitschaft, in Orientierung an einem definierten Lehrplan (vgl. Buchen, 2006, S. 41). Dabei wird keiner von der Teilhabe an Bildung ausgeschlossen. Vielmehr bemüht sich die Schule als staatliche Pflichtveranstaltung darum, Lebenschancen auf der Basis von Chancengleichheit und Chancengerechtigkeit zu verteilen (vgl. Zlatkin-Troitschanskaia, 2006, S. 64). Dieser Bildungsverantwortung kann sich der Staat nicht vollständig entziehen, denn er hat für die Aufrechterhaltung eines sozialgerechten Bildungswesens und der gesellschaftlichen Funktion der Schule Sorge zu tragen: Den Kindern und Jugendlichen wird Rechtssicherheit bezüglich der gerechten Verteilung von Bildungschancen innerhalb eines legitimierten Rahmens durch die staatliche Steuerung gegeben (vgl. Rahm & Schröck, 2008, S. 24; Saalfrank, 2005, S. 53; Terhart, 2001, S. 154).

Die große Verantwortung, welche die Lehrkräfte und die Schulleiter durch den Bildungs- und Erziehungsauftrag haben, begründet den staatlichen Führungsanspruch und veranlasst dazu, der Qualität ihrer Arbeit eine entsprechend hohe Bedeutung beizumessen und erklärt auch die Bemühungen, diese durch entsprechende Instrumente vermessen zu wollen. Im neuen Steuerungsmodell macht sich dieses Anliegen bemerkbar, indem strukturelle Veränderungen innerhalb der Organisation sowie betriebswirtschaftliche, outputorientierte Steuerung und Regulierung angestrebt werden (vgl. Holtkamp, 2008, S. 425; Böttcher & Rürup, 2010, S. 58ff.). Bildung in der Schule beinhaltet jedoch weit mehr als Wissensvermittlung und die pädagogische Arbeit von Lehrkräften folgt nicht den Regeln der Waren- oder auch Dienstleistungsproduktion. Sie ist vielmehr aufgrund der persönlichen sowie individuell unterschiedlichen Schüler-Lehrer-Beziehungen abstrakt, schwer zu operationalisieren und nur begrenzt messbar; Erfolge der Lehrerarbeit sind somit auch nur schwer kontrollierbar (vgl. Terhart, 2001, S. 149ff.). Die pädagogische Freiheit der Lehrkräfte ermöglicht ihnen ein hohes Maß an Selbstständigkeit und struktureller Autonomie. Neue Formen administrativer und evaluativer Kontrolle werden von Lehrkräften „vielfach abgelehnt, nicht selten ignoriert bzw. von Standesvertretungen bekämpft“ (Terhart, 2011a, S. 342). Dieses Verhalten ist gleichermaßen für die Verfechter der neuen Steuerungsmodelle ein „Ausdruck strukturkonservativer Standespolitik, mit dem Ziel der Immunisierung der Profession gegen Kritik und berechtigte Kontrolle von außen: kurzum: Ausdruck fehlender Professionalität“ (Terhart, 2011a, S. 342; vgl. ähnlich Terhart, 2011b, S. 216). Insbesondere die Struktur der Organisation Schule ermöglicht es Lehrkräften, ihre berufliche Tätigkeit sehr autonom auszuführen. Aus diesem Grund wird im folgenden Kapitel die Besonderheit der Organisation Schule, als „die zahlenmäßig größte, aber technisch einfachste und sozial komplizierteste Einrichtung unserer Gesellschaft“ (Rolff, 2007a, S. 157) im Rahmen einer organisationstheoretischen Analyse dargestellt.

2.1.2 Eine organisationstheoretische Analyse

Für eine organisationstheoretische Beschreibung und Analyse des öffentlichen Schulwesens erscheint es sinnvoll, zwischen der nach bürokratischen Vorgaben konstruierten und auch heute noch danach handelnden Schulverwaltung und



der kommunikativ-interaktionalen Einzelschule, „die sich nach bürokratischen Maximen weder hinreichend beschreiben noch sinnvoll betreiben lässt“ (Rosenbusch, 2005, S. 58) zu unterscheiden (vgl. u. a. Gampe, 1999, S. 107ff.; Wissinger, 2011, S. 104; Mayntz, 1968, S. 29). Das klassische Bürokratiemodell nach Max Weber (1972, S. 125ff.) wird der Abbildung des gesamten modernen Schulwesens mit zunehmend mehr eigenverantwortlichen Schulen in einer Gesellschaft des dynamischen Wandels nicht mehr vollumfänglich gerecht (vgl. Zlatkin-Troitschnaskaia, 2006, S. 154).

Die Einzelschule als Organisation und gesellschaftliches Subsystem steht in einem bestimmten Organisationsgeflecht. Mit dieser Doppelperspektive wird berücksichtigt, dass die Organisation einer Einzelschule immer im jeweiligen gesellschaftlichen Kontext gestaltet wird (vgl. Zlatkin-Troitschnaskaia, 2006, S. 152f.; Schönwälder, 2004, S. 325), die Lehrkräfte jedoch dennoch in feste hierarchische Strukturen eingebunden sind: Die Erfüllung des zentral vorgegebenen Lehrplans sowie anderer Richtlinien und Vorschriften, die Einhaltung einer formalisierten Kommunikation (Dienstweg), das Berücksichtigen von Regeln, Anträgen und Abläufen gehören zum Arbeitsalltag eines Lehrers dazu (vgl. Basold, 2010, S. 57f.). Dieses bürokratische System ist gekennzeichnet durch definierte Aufgabenverteilungen und Weisungsrechte sowie hierarchische Beziehungen der Mitglieder zueinander (vgl. Bartz, 2006, S. 412ff.; Sachsenröder, 2008, S. 170f.). Die funktionale Differenzierung erleichtert die Verarbeitung der Komplexität des sozialen Systems Schule und schafft die Voraussetzungen dafür, alle für den Auftrag der Organisation relevanten Aufgaben in möglichst effektiver Weise wahrzunehmen, Konflikte zu erkennen sowie zeitnah zu lösen, Pfade für neue Ideen zu schaffen und das öffentliche Auftreten der Schule zu vereinheitlichen (vgl. Bartz, 2006, S. 389ff. & 404ff.). Durch die strukturelle Organisation der Verwaltungsbehörde sowie auch des pädagogischen Geschehens wird dem gesellschaftlichen Anspruch und dem im Grundgesetz festgeschriebenen Recht auf Bildung an Schule durch staatliche Aufsicht entsprochen und eine möglichst hohe Leistungshomogenität vergleichbarer institutioneller Einheiten erreicht, sodass Lebenschancen möglichst gerecht zugeteilt werden können (vgl. Zlatkin-Troitschnaskaia, 2006, S. 75). Ein solches umfangreiches System wie das Schulwesen erfordert gewisse Arbeitsroutinen, Regeln und Vorschriften, also eine solide

bürokratische Basis. Die somit verlässlich geregelte Beständigkeit reduziert Konflikte und Uneinigkeiten und stabilisiert das System.

Trotz dieser beschriebenen bürokratischen Grundorientierungen sowie verbindlichen zentralen Vorgaben und Anweisungen haben die akademisch hoch qualifizierten Mitarbeiter der Einzelschule, die Lehrkräfte, eine große individuelle Autonomie und Gestaltungsspielräume bei der Umsetzung ihres pädagogischen Arbeitsauftrags (vgl. Schönwälder, 2004, S. 325ff.; Rosenbusch, 2005, S. 65f.; Warwas, 2011, S. 35). Die Einzelschule erfüllt somit charakteristische Eigenschaften einer Expertenorganisation oder Profibürokratie bzw. „professional bureaucracy“ (Mintzberg, 1979, S. 348ff.; Mintzberg, 1992; S. 255ff.; Grossmann, Pellert & Gotwald, 1997, S. 25). Kennzeichnend für die Arbeit an einer Expertenorganisation ist, dass die Mitarbeiter ihre professionelle Kernarbeit – an Schulen, die Erteilung von Unterricht – relativ unabhängig von den Kollegen ausführen, aber in einem engen Kontakt mit dem Kunden stehen (vgl. Mintzberg, 1979, S. 349; Bidwell, 1965, S. 976). Typischerweise eignet sich deshalb für die Abbildung der Arbeitsprozesse an Expertenorganisationen das Konzept „Loose Coupling“ nach Weick (1976) (vgl. Grossmann, 1997, S. 28; Warwas, 2011, S. 35). Weick betrachtet die Kernprozesse von Erziehung und Unterricht, darin eingebettete Kommunikationsstrukturen und das Verhältnis von Lehrkräften zur Schulleitung eher als lose gekoppelt, da es sich um isolierte und schwer beobacht- und kontrollierbare Abläufe handelt und sie recht selbstständig und autonom ablaufen (vgl. Zlatkin-Troitschnaskaia, 2006, S. 166). Im Kontext von Steuerbarkeit und Steuerungsfähigkeit bedeutet die Annahme der lose gekoppelten Arbeitsprozesse in Schulen, „dass die Voraussage von Ursache-Folge-Relationen schwieriger ist, weil die unterlegten Beziehungen vermittelt, unterbrochen und langsam sind“ (Wacker, 2008, S. 52). Managementarbeit, Leitung und vertrauensvolle Zusammenarbeit kann somit als wichtiges Element der Expertenorganisation eingeschätzt werden (vgl. Grossmann et al., 1997, S. 34). Gleichzeitig stellt sich die Frage, ob eine Steuergruppe oder andere Formen von Führung durch ein mittleres Management zur Steuerung lose gekoppelter Systeme überhaupt geeignet sind (vgl. Berkemeyer, Brüsemeister & Feldhoff, 2007, S. 67; Semling & Zölch, 2008, S. 213f.).

Zudem hat der Soziologe Lortie in Untersuchungen zur Lehrersozialisation im öffentlichen Schulwesen Amerikas erstmals ein in der Berufskultur von Lehrpersonen bedeutsames Verhaltensmuster beschrieben, das sich aufgrund



der zellulären Arbeitsorganisation als berufliches Selbstverständnis von Lehrkräften entwickelt hat (vgl. Warwas, 2011, S. 35). Danach orientieren sich berufsbezogene Interaktionen von Lehrern an zwei Normen: Zum einen an der Autonomie der Lehrperson (Unterricht als alleinige Angelegenheit der Lehrkraft) und zum anderen an der Parität des Kollegiums (alle Lehrkräfte sollen als Gleichberechtigte betrachtet und behandelt werden) (vgl. Lortie, 1942, S.42ff.). Nach Lortie verstärken sich diese Normen gegenseitig und können demnach als Verhaltensmuster betrachtet werden, welches er als „Autonomie-Paritätsmuster“ bezeichnet (vgl. Lortie, 1972, S. 42). Vor dem Hintergrund des Autonomie-Paritätsverhaltensmusters stellen Entwicklungen an der Schule, die das Prinzip der Autonomie von Lehrpersonen sowie das Prinzip der Kollegialität gleichrangiger Experten verletzen, eine Störung dar und „sind eher verpönt“ (Grossmann et al., 1997, S. 29). Neue Steuerungsinstrumente wie beispielsweise Evaluationen, bundesweite Bildungsstandards sowie Vergleichsarbeiten oder auch die Arbeit mit schulischen Steuergruppen (vgl. Kapitel 2.2.4) widersprechen dem über Jahre entwickelten Normensystem sowie den individualistischen Handlungsorientierungen, bedrohen das Kollegialitätsprinzip und erschweren deren Einführung deutlich (vgl. Philipp, 2007, S. 89; Schröck, 2009, S. 165f.; Altrichter & Eder, 2004, S. 200ff.).

2.1.3 Die Einzelschule als Gestaltungseinheit

Die Entwicklung des heutigen Verständnisses von Schulentwicklung im deutschsprachigen Raum hat in den 1960er Jahren begonnen und einen entscheidenden Paradigmenwechsel weg von der Außensteuerung durch eine zentralistische Schulplanung hin zu der Konzentration auf die Einzelschule erfahren (vgl. Rolff, 2007a, S. 22). Seit den 1980er Jahren wurden die schulischen Rahmenbedingungen so verändert, dass zunehmend mehr Gestaltungsspielräume für die Einzelschule und deren beteiligten Akteure genutzt werden können, was die Übernahme von Verantwortung im Entwicklungsprozess ermöglichte und weiter förderte (vgl. Wenzel, 2010, S. 264; Rolff, 2010, S. 29f.). Der Schulleiter und sein Kollegium entwickeln und verantworten gemeinsam ihre Form der Schule, wobei im Rahmen der kooperativen Entwicklungsarbeit immer wieder Lernprozesse stattfinden, welche die pädagogische Leistungserbringung optimieren sowie fortlaufend die

Qualität der Schule durch bewusste und systematische Maßnahmen verbessern (vgl. Bonsen & Berkemeyer, 2011, S. 731; Wenzel, 2010, S. 264; Rahm & Schröck, 2008, S. 27). Die Führungskräfte der Schule sowie die Lehrerkollegen sind damit für die Entwicklung ihrer Schule selbst verantwortlich. Das neue Paradigma der Schulentwicklung basiert auf Eigenständigkeit sowie Ergebnisverantwortung und schreibt der Einzelschule als Gestaltungsbasis sowohl zeitliche als auch sachliche Priorität vor der Systementwicklung zu (vgl. Rolff, 2010, S. 29f.). Als theoretisch-konzeptionelle Basis der Schulentwicklung hat sich ein Drei-Wege-Modell etabliert, welches einen Zyklus der Entwicklungsprozesse an Einzelschulen im Rahmen einer Trias beschreibt. Schulentwicklung wird als die systematische Weiterentwicklung von Schulen zur Gestaltung einer zeitgemäßen Schule verstanden und betrifft immer die sich überschneidenden Ebenen der Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung (vgl. Rolff, 2010, S. 30ff.). Die Verknüpfung dieser drei Schulentwicklungsbereiche erklärt sich aus dem Systemzusammenhang: Jede Entwicklung in einem Bereich der Schulentwicklung führt konsequenterweise zu Veränderungen in den anderen Bereichen (vgl. Rolff, 2010, S. 34). So sollten sich die unterrichtlichen Voraussetzungen für erfolgreiche Lernprozesse der Schüler verbessern, wenn Lehrkräfte im Rahmen der Personalentwicklung neue Kompetenzen erwerben, wodurch sie z. B. mehr Kooperationsmöglichkeiten wahrnehmen (vgl. Bonsen & Berkemeyer, 2011, S. 733). Dies wirkt sich im Idealfall wiederum auf die Fortentwicklung der Organisation aus. Umgekehrt können neue Zielsetzungen im Rahmen der Organisationsentwicklung nicht bewältigt werden, ohne dass dies nicht auf die Lehrkräfte und ihre Arbeit Einfluss nehmen würde (vgl. u. a. Buhren & Rolff, 2006, S. 455). Um die erhofften Wirkungen bei der praktischen Umsetzung von Schulentwicklungsmaßnahmen zu erreichen, sind diese Interdependenzen immer zu beachten und bewusst einzuplanen. Ziele zur Unterrichtsentwicklung sind leichter umzusetzen, wenn entsprechende Maßnahmen der Organisations- und Personalentwicklung sie institutionell unterstützen (vgl. Wissinger, 2011, S. 105; Rolff, 2010, S. 34). Letztlich verfolgt die Schulentwicklung immer die primären Ziele, die Lerngelegenheiten der Schüler zu optimieren und das Lernen der Schüler zu verbessern (vgl. Bonsen & Berkemeyer, 2011, S. 733). Unterrichts-, Personal- und Organisationsentwicklung sind die Mittel, um diese Ziele zu erreichen (vgl. Rolff, 2010, S. 35). Praktische Beispiele aus den



einzelnen Entwicklungsbereichen sowie der beschriebene Systemzusammenhang werden in der folgenden Abbildung 1 dargestellt.

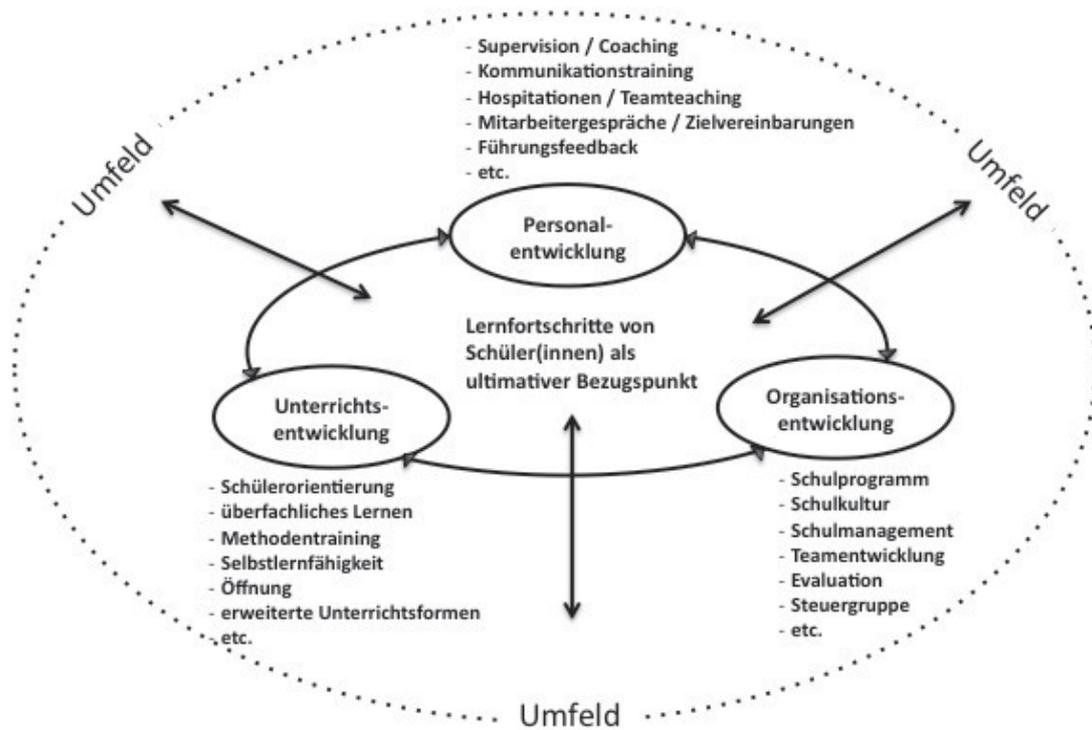


Abbildung 1: Trias der Schulentwicklung. Quelle: Rolff, 2010, S. 34

In der Schulpraxis werden Fortschritte der Unterrichtsentwicklung im Rahmen der Schulentwicklung jedoch häufig vermisst. Diese Kritik ist beispielsweise darauf zurückzuführen, dass die Interdependenzen der drei Bereiche nur mangelhaft berücksichtigt werden oder die Zielorientierung im Kollegium nur unzureichend abgestimmt ist (vgl. Müller, 2011, S. 14 & 23). Eine systematische Schulentwicklung bedarf der Mitwirkungsbereitschaft und ausreichender Rezeptionsleistung der Handelnden sowie einer förderlichen Infrastruktur und gemeinsamer Zielsetzungen als solide Basis für Anregungen und Impulse. Andernfalls besteht die Gefahr, wenig nachhaltige Schulentwicklungsprozesse zu initiieren – Ideen und Initiativen verlaufen dann als Einzelaktionen (vgl. Rolff, 2007b, S. 41; Fend, 2008, S. 29ff.).

Neben der Abstimmung der Entwicklungen an der Einzelschule sollte Schulentwicklung auch stets im Kontext des gesamten Schulsystems betrachtet werden, welches den politisch-administrativen Rahmen setzt (vgl. Böttcher & Rürup, 2010, S. 56ff.; Fend, 2008, S. 15ff.). Nach Rolff (2010, S. 36) lassen sich drei Ebenen der Schulentwicklung unterscheiden: Unter der Schulentwicklung 1. Ordnung wird die soeben beschriebene bewusste,



zielgerichtete und systematische Weiterentwicklung von Einzelschulen verstanden (intentionale Schulentwicklung). Die Schulentwicklung 2. Ordnung (institutionelle Schulentwicklung) hat zum Ziel, eine Schule zu etablieren, deren Mitglieder sich selbst organisieren, reflektieren und steuern. Die Steuerung des Gesamtzusammenhangs von sich selbst entwickelnden Einzelschulen fällt in die Schulentwicklung 3. Ordnung (komplexe Schulentwicklung), und beinhaltet Unterstützungssysteme, Koordination und Evaluation auf der Ebene des gesamten Bildungssystems. Die Koppelung zwischen den Entwicklungsbemühungen der Einzelschule und des Gesamtsystems birgt Herausforderungen, die im folgenden Kapitel genauer betrachtet werden.

2.1.4 Die komplexe Schulentwicklung des Gesamtsystems

„Das Spezifische am Ansatz der Schulentwicklung als Entwicklung von Einzelschulen besteht nicht darin, den Gesamtzusammenhang zu unterschätzen, sondern darin, den Gesamtzusammenhang wie dessen Konstruktion und Weiterentwicklung aus Sicht der Einzelschulen zu betreiben“ (Rolff, 2010, S. 36). Trotz zunehmender Eigenverantwortung und Selbststeuerung durch die Einzelschulen, bleibt der Führungsanspruch staatlicher Instanzen erhalten, um eine „Auseinanderentwicklung der Schulen und Schulformen (...) [so]wie eine Beliebigkeit der Inhalte jenseits des schmaler werdenden Korridors eines für alle verbindlichen Kerncurriculums“ (Holtappels & Rolff, 2010, S. 77) zu verhindern. Mit der zunehmenden Eigenständigkeit der Einzelschulen und den neu gewährten Kompetenzen wurden gleichzeitig auch neue Steuerungsinstrumente eingeführt, wie beispielsweise Evaluationen, zentrale Leistungsüberprüfungen, bundesweite Bildungsstandards und Vergleichsarbeiten. Eine Entwicklung, die in zahlreichen Ländern innerhalb und außerhalb Europas bereits viel früher Einzug genommen hat (vgl. ebd; Wenzel, 2010, S. 265; Altrichter, 2010, S. 171ff.; Voss & Blatt, 2010, S. 175ff.; Müller, 2010a, S. 179). Durch diese klare, aber weitmaschige Zielorientierung bemühen sich die aufsichtsführenden Behörden, die Vergleichbarkeit und Qualität schulischer Arbeit zu sichern (vgl. Capaul & Seitz, 2011, S. 98; Rolff, 2007a, S. 23). Externe Evaluationen übernehmen beispielsweise eine Steuerungsfunktion des Gesamtzusammenhangs und sollen gleichzeitig Impulse für die innerschulische



Entwicklung setzen (vgl. Müller, 2010a, S. 181; Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2005, S. 33ff.).

In dieser Koppelung des innerschulischen Entwicklungskreislaufs mit den Steuerungsinstrumenten auf Systemebene liegt jedoch auch ein „zentrales Steuerungsproblem“ (Holtappels & Rolff, 2010, S. 78). So kann sich die schulische Umsetzung von staatlichen Reformmaßnahmen problemlos und vorgabegerecht gestalten, oder aber auf heftigen Widerstand stoßen (vgl. Rolff, 2007a, S. 43f.). Die gängige Steuerung über Gesetze und Erlasse eröffnet den Schulen mit neuen Steuerungsmaßnahmen zwar einen relativ weiten Entwicklungskorridor, gleichzeitig werden sie aber von den Lehrkräften teilautonomer Schulen auch als Regulierung, Kontrolle und Misstrauen gegenüber ihrer Qualitätsverantwortung interpretiert (vgl. Wenzel, 2010, S. 265; Rolff, 2007a, S. 45f.). Deutlich wird dies zum Beispiel bei der Umsetzung von Evaluationen, die eine Koppelung der Gesamtsystemebene mit der Einzelschule durch eine Verbindung von externen und internen Evaluationen anstrebt (vgl. Holtappels, Pfeiffer, Röhrich & Voss, 2008, S. 263ff.; Rolff, 2007a, S. 45f.). Zweifel an der Wirksamkeit sowie die Sorge vor Sanktionen und Kontrolle durch neue Steuerungs- und Evaluationsinstrumente offenbaren insbesondere im Falle der Evaluationen, dass die Entwicklungsfunktion von Steuerungsmaßnahmen schwer von der Kontrollfunktion zu trennen ist (vgl. Altrichter, 2010, S. 173f.; Gärtner, Hüsemann & Pant, 2009, S. 8). Sie werden von Lehrkräften nicht immer als Chance wahrgenommen, sondern sind häufig negativ konnotiert (vgl. Chapman, 2002, S. 257ff.). Die Vorbereitungsarbeiten lösen Stress und hohe Arbeitsbelastungen sowohl bei der Schulleitung als auch bei den Lehrkräften aus. Nicht selten verfallen Schulen „nach der Aufregung“ wieder in alte Muster (vgl. Gray & Gardner, 1999, S. 455ff.). Befragungen von Schulleitungen (n=182) visitierter Schulen weisen zwar darauf hin, dass im Schnitt 3,8 Maßnahmen auf Grundlage des Abschlussberichtes eingeleitet wurden, der positive Einfluss der Inspektionen auf die Unterrichtspraxis wird jedoch von weniger als der Hälfte der befragten Schulleiter gesehen (vgl. Gärtner et al., 2009, S. 14f.).

Für das Gelingen der komplexen Schulentwicklungsarbeit ist die koordinative Führungsarbeit der Schulleitung zwischen Makroebene und Handlungsebene eine entscheidende Voraussetzung (vgl. u. a. Huber, 2008, S. 101; Bonsen, 2010b, S. 199ff.). Um die wichtige Bindegliedfunktion zwischen

Interventionen oder Vorgaben zentraler Instanzen und schulinternen Innovationsbemühungen zu erfüllen, werden den Schulleitern neue Führungsinstrumente an die Hand gegeben. Die Schulentwicklungsforschung hat sich hierbei insbesondere auf die Entwicklung eines Schulprogramms konzentriert. Ein Führungsinstrument, das die Koordination und Organisation von Schulentwicklung unterstützen kann (vgl. Kapitel 2.2.1) (vgl. Rolff, 2007a, S. 16f.; Holtappels, 2010, S. 267; Brockmeyer et al., 2008, S. 5; Bauer, 2007, S. 27ff.). In dem Maße wie es der Schulleitung gelingt, das Kollegium von der Entwicklungsarbeit zu überzeugen, ihre Mitwirkungsbereitschaft zu gewinnen sowie Mitwirkung zuzulassen, steht und fällt der Erfolg von Schulentwicklungsprozessen über alle Ordnungsebenen hinweg. Die Mitwirkung der Lehrkräfte kann dabei so weit gehen, dass Führungsaufgaben in einem bestimmten Bereich von ausgewählten Lehrkräften im Rahmen eines mittleren Managements übernommen werden (vgl. Kapitel 2.2.3). Mit der neuen Steuerung im Bildungswesen und der zunehmenden Schulautonomie geht somit ein verändertes Führungsverständnis einher. Hierauf wird im Folgenden genauer eingegangen.

2.2 Führung an einer eigenverantwortlichen Schule

Mit der erhöhten Gestaltungsautonomie und Selbststeuerung der Schule wird diese zum primären Ort für Schulentwicklungsarbeit und die Führung übernimmt dafür die Qualitätsverantwortung (vgl. Holtappels, 2010, S. 266f.; Rahm & Schröck, 2008, S. 26; Stiftung Bildungspakt Bayern, 2011, S. 12). Diese Verantwortung macht neue Führungsaufgaben erforderlich, da Prozesse der qualitativen Weiterentwicklung initiiert und koordiniert werden müssen (vgl. Bensen, 2010b, S. 199). Die administrativen Führungsaufgaben im Rahmen des Schulmanagements werden somit um die zielgerichtete Innovationsarbeit der Schulentwicklung erweitert (vgl. Dubs, 2006, S. 114ff.; Bensen, v.d. Gathen, Iglhaut & Pfeiffer, 2002, S. 21ff.).

Die Führungsarbeit an einer selbstständigen Schule umfasst jedoch nicht nur zusätzliche Aufgaben sondern auch ein neues Führungsverständnis, indem sie das Kollegium in angemessener und reflektierter Weise mit einbezieht. Ein den Anforderungen einer eigenverantwortlichen Schule angemessener Führungsstil hat „nichts mit hierarchischer Anweisungskultur zu tun (...) [sondern bezieht] situativ jeden Einzelnen in bestmöglicher Weise zur Erreichung der Ziele der



Schule“ (Stiftung Bildungspakt Bayern, 2011, S. 12) mit ein. Dies erfordert weiterentwickelte Leitungs- und Arbeitsstrukturen, Formen der Mitarbeiterführung und Personalentwicklung sowie auch eine neue Haltung und Verantwortlichkeit im gesamten Kollegium (vgl. Rahm & Schröck, 2008, S. 44ff; Stiftung Bildungspakt Bayern, 2011, S. 12). Führungskonzepte für eigenverantwortliche Schulen sehen auch vor, Führungsaufgaben an ein mittleres Management zu delegieren, sodass die Schulleitung entlastet und das Kollegium durch intensivere Personalführung unterstützt werden kann. Vor dem Hintergrund der komplexen Schulentwicklungsarbeit wird im Folgenden die wichtige Rolle der Führung, unter besonderer Berücksichtigung des Führungsinstrumentes Schulprogramm dargestellt. Im Anschluss offenbaren Erläuterungen zum zeitgemäßen Führungsstil, dass zunehmend mehr Lehrkräfte gefordert sind, aktiv an den Entwicklungen der Schule mitzuwirken und Verantwortung für delegierte Aufgabenbereiche zu übernehmen. Traditionelle Führungsstrukturen erscheinen für dieses Führungsverständnis überholt, sodass abschließend Möglichkeiten eines mittleren Managements an Schulen diskutiert und Erfahrungen von Lehrkräften mit Führungsaufgaben dargelegt werden.

2.2.1 Das Schulprogramm: ein Führungsinstrument der Schulentwicklungsarbeit

Die Schulentwicklung zählt zu einer zentralen Aufgabe für Schulleiter. Ein Anspruch an die schulische Führungsarbeit ist, der Gestaltung und Entwicklung der Schule eine langfristige Orientierung zu geben und damit für Zielklarheit im Kollegium zu sorgen (vgl. Dubs, 2005, S. 27f.; Bensen et al., 2002; Bensen, 2010b, S. 199; Harazd et al., 2008, S. 229). Je weiter Führung im Kollegium verteilt ist, umso wichtiger ist eine systematische Planung der Entwicklung. So können die Beiträge und Potenziale jedes Einzelnen gezielter integriert und Steuerungsmaßnahmen der Systemebene, wie beispielsweise Erkenntnisse von externen Evaluationen, nachhaltiger genutzt werden (vgl. Kapitel 2.1.4). Ein Führungsinstrument, das die Koordination und Organisation von Schulentwicklung unterstützen kann, ist ein verbindliches Schulprogramm (vgl. Brockmeyer et al., 2008, S. 5; Holtappels, 2010, S. 266 ff.; Bauer, 2007, S. 27ff.).

Das Schulprogramm erfüllt eine „Doppelfunktion als Entwicklungsinstrument für die Schule als auch Steuerungsinstrument der Systemebene“ (Holtappels, 2010, S. 266f.). Es beinhaltet einerseits gemeinsame Grundorientierungen der pädagogischen Arbeit, da die Arbeitsfelder einer Schule konkretisiert sowie verbindliche Entwicklungsziele gesetzt werden und ein konkreter Handlungsplan (inhaltliche und zeitliche Maßnahmenplanung) der pädagogischen Gestaltung und Arbeit an der Schule formuliert wird (vgl. Bartz, 2006, S. 383ff.; Holtappels, 2010, S. 266ff.). Andererseits werden im Schulprogramm Entwicklungsstände und -verläufe transparent offengelegt, sodass die Weiterentwicklung schulintern sowie -extern verglichen und evaluiert werden kann (vgl. Holtappels, 2010, S. 267; Dubs, 2005, S. 59ff.). Es bietet somit einen Einblick in grundlegende Richtlinien der Erziehungs- und Bildungsarbeit an der Schule, eine gemeinsame Basis pädagogischer Arbeit sowie ein verbindliches Entwicklungsprogramm (vgl. Bartz, 2006, S. 382ff.; Bauer, 2007, S. 27f.; Holtappels, 2010, S. 263ff.).

In den Verständigungsprozess und die Entwicklungsarbeiten zu den Inhalten des Schulprogramms sollten nicht nur das Kollegium, sondern auch Schüler und Eltern mit einbezogen werden (vgl. Holtappels, 2010, S. 268; Bauer, 2007, S. 34). Zwar können damit langwierige, zuweilen auch konfliktreiche Diskussions- und Planungsprozesse verbunden sein, da ein Konsens aufgrund unterschiedlicher Wertvorstellung ausgehandelt werden muss (vgl. Holtappels, 2010, S. 268f.; Krause, Philipp & Schüpbach, 2006, S. 204). Aber Schulleitungen schätzen die Bedeutung dieser Prozesse für die Schulentwicklung hoch ein (vgl. Holtappels, 2010, S. 271).

Zudem offenbaren empirische Erkenntnisse zu der Wirkung und Akzeptanz von Schulprogrammen, dass eine große Einigkeit im Kollegium sowie wahrgenommene Mitwirkungsmöglichkeiten bei der Entwicklung des Programms sowohl auf die Verbindlichkeit als auch auf den Eintritt der Entwicklungswirkungen positiv Einfluss nehmen (vgl. Bauer, 2007, S. 28; Holtappels, 2010, S. 268ff.). Als Gewinn durch die Programmarbeit empfinden die befragten Lehrkräfte eine höhere Verlässlichkeit und Verbindlichkeit der Arbeitsstrukturen, größere Identifikation mit ihrer Schule sowie Zielklärung und Transparenz (vgl. Bauer, 2007, S. 29ff.). Die kollegialen Diskussionen über Werte und Normen sowie die schriftliche Dokumentation der Leitideen und grundlegenden Richtlinien können sinnstiftend, kulturstärkend und ein gutes Fundament für die gemeinsame Arbeit an Schulen sein (vgl. Capaul &

Seitz, 2011, S. 217ff.). Verschiedene Studien weisen auf die Bedeutung der Qualität der Organisationskultur hin, welche sowohl die Wirksamkeit der Schulprogrammarbeit als auch andere Maßnahmen im Kontext der Schulentwicklung – z. B. auch Teacher Leadership (vgl. Kapitel 2.2.4) – positiv beeinflusst (vgl. Holtappels, 2010, S. 271; York-Barr & Duke, 2004, S. 279f.; Capaul & Seitz, 2011, S. 228; Deal & Peterson, 1999, S. 7ff.). Für die Führung der Schule bedeutet dies, Werte und Normen nicht nur im Schulprogramm oder Leitbild niederzuschreiben, sondern diese durch das entsprechende Führungsverhalten direkt beobachtbar zu machen und die Kultur der Schule aktiv zu gestalten und zu pflegen (vgl. Capaul & Seitz, 2011, S. 217ff.; Deal & Peterson, 1999, S. 87ff.). Der Aufbau einer Schulkultur, die Aufmerksamkeit für symbolische Bedeutungen sowie deren Analyse, Interpretation und Einbezug bei organisationalen und strukturellen Entscheidungen zählt heute zu einer wichtigen Führungsaufgabe. Sie nimmt direkten Einfluss auf das Selbstverständnis, die Einstellungen und die Motivation der Lehrkräfte. Auch eine indirekte Auswirkung auf die Schülerleistungen wird angenommen. (vgl. Bessoth, 2007, S. 53; Dubs, 2005, S. 27f.; Huber, 2008, S. 100)

Aufbauend auf den Arbeiten von Deal und Peterson (1999) fasst Dubs (2005, S. 120f.) fünf Merkmale zusammen, mit Hilfe derer sich Schulkulturen unterscheiden lassen. Die folgende Abbildung 2 benennt diese Merkmale und beschreibt mögliche kulturstärkende Verhaltensweisen von Führungspersonen.

| Merkmale | Führungsverhalten | Beispiele |
|----------------|--|--|
| Symbole | Führung als Vorbild, indem sie die angestrebte Kultur durch tägliches Verhalten vorlebt, mit dem Ziel, langfristig Nachahmung zu erreichen. (vgl. Dubs, 2005, S. 120f.) | - offenes Auftreten, Kontakt zu Schülern und Lehrern suchen z. B. nach Befinden fragen - Schülerarbeiten im Schulhaus ausstellen - Schulhauseinrichtung gestalten (vgl. Dubs, 2005, S. 120f.; Deal & Peterson, 1999, S. 61ff., S. 65ff., S. 90) |
| Rituale | Die Führung fördert und pflegt Rituale an der Schule. (vgl. Dubs, 2005, S. 121) | - regelmäßige gemeinsame Treffen organisieren - Begrüßung sowie Verabschiedung von Lehrkräften - öffentliche Anerkennung von besonderen Schüler- und Lehrerleistungen - gezielt und regelmäßig Weiterbildungen anbieten (vgl. Dubs, 2005, S. 121; Deal & Peterson, 1999, S. 32ff., S. 62, S. 93f.) |

| | | |
|---|---|--|
| <p>Sprache</p> | <p>Bewusste Wahl der Kommunikation der Führung mit dem Ziel dadurch Werte, Bedeutung und innere Verpflichtung für die Schule und ihre Beteiligten zu vermitteln. (vgl. Dubs, 2005, S. 121)</p> | <ul style="list-style-type: none"> - informelle Kommunikation pflegen - Schulmotto formulieren - Geschichten erzählen und darüber abstrakte Werte greifbarer vermitteln <p>(vgl. Dubs, 2005, S. 121; Deal & Peterson, 1999, S. 95f.)</p> |
| <p>Auftreten</p> | <p>Ansprechbarkeit und Verfügbarkeit der Schulleitung (insbesondere für das Lehrerkollegium). Impulsgebendes, aktives Verhalten der Schulleitung. (vgl. Dubs, 2005, S. 121)</p> | <ul style="list-style-type: none"> - regelmäßig „Rundgänge“ durch das Schulhaus oder im Lehrerzimmer machen, mit Schülern und Lehrern Kontakt suchen - möglichst vielen Schulveranstaltungen beiwohnen - klare Stellungnahme in wichtigen oder kritischen Themen und Situationen <p>(vgl. Dubs, 2005, S. 121; Deal & Peterson, 1999, S. 66)</p> |
| <p>Unterstützung von Veränderungen</p> | <p>Veränderungsprozesse aktiv, vorbereitend planen und reibungslose Umsetzung ermöglichen. (vgl. Dubs, 2005, S. 121)</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Kollegium frühzeitig in Veränderungsprozesse miteinbeziehen - vorausschauende, offene Planung von Veränderungsprozessen |

Abbildung 2: Fünf Merkmale einer Schulkultur. Quelle: eigene Darstellung auf der Basis von Dubs, 2005, S. 120f.; Deal & Peterson, 1999

2.2.2 Führungsstil: Partizipation des Kollegiums

Mit ihrem Führungsverhalten kann die Schulleitung die Realisierung der Ziele des Schulprogramms im Schulalltag unterstützen. Dabei handelt jede Führung nach verschiedenen Führungs- und Kooperationsgrundsätzen und prägt damit die Mitwirkungsmöglichkeiten sowie Beziehungsgestaltung zwischen dem Kollegium und der Schulleitung – den Führungsstil – erheblich (vgl. Wunderer, 2007, S. 16 & 388; Capaul & Seitz, 2011, S. 261ff.). Die vorliegende Arbeit folgt der Auffassung von Wunderer (2007), dass ein Führungsstil nicht situationsübergreifend konstant ist, sondern „dass er in Abhängigkeit von situativen Faktoren (z. B. der Qualifikation und Motivation der Geführten oder der Aufgabenart) innerhalb gewisser Bandbreiten variieren wird bzw. sollte“ (Wunderer, 2007, S. 204). Der Führungsstil wird damit definiert als ein „innerhalb von Bandbreiten und Führungskontexten konsistentes, typisiertes und wiederkehrendes Führungsverhalten“ (Wunderer, 2007, S. 204; Hervorh. durch Verf. geändert). Diese situative Abhängigkeit und mehrperspektivische Betrachtungsweise von Führungsverhalten beschreibt auch Fiedler (1967) in seiner breit akzeptierten sowie validierten Kontingenztheorie und ist für die



komplexe Schulführungspraxis gut geeignet (vgl. Bensen et al., 2002, S. 13; Capaul & Seitz, 2011, S. 261). Nach Fiedlers Kontingenztheorie (1967) ist der Führungserfolg abhängig von den entsprechenden Erfordernissen und Kontextbedingungen der Situation, wie beispielsweise der Vorgesetzten-Mitarbeiter Beziehung, der Art und Schwierigkeit der Aufgabe, der Organisationskultur oder der Positionsmacht (vgl. Dubs, 2005, S. 132f.; Bensen et al., 2002, S. 37ff.; Capaul & Seitz, 2011, S. 259ff.). So kann es Bedingungskonstellationen geben, in denen von der Schulleitung erwartet wird, eine einseitige Vorgesetztenentscheidung zu treffen (vgl. Dubs, 2005, S. 133). Schulspezifische Kontextbedingungen erfordern mitunter eine klare, wenn auch gut begründete Anordnung bzw. Weisung. Beispielsweise stehen dem Schulleiter nur begrenzte Sanktions- oder Anerkennungsmöglichkeiten zur Verfügung, Lehrkräfte führen ihren Beruf sehr unabhängig und autonom aus und auch scheinbar leicht zu klärende Fragen können ohne klare Ansage in langwierigen Grundsatzdiskussionen enden (vgl. Bensen et al., 2002, S. 37ff.; Dubs, 2005, S. 133).

Wunderer (2007, S. 210) stellt die Bandbreite an Führungsstiltypologien in einem zweidimensionalen Konzept mit Hilfe eines Koordinatensystems dar (vgl. Abbildung 3). Er unterscheidet auf der Y-Achse die Ausprägungen der prosozialen Beziehungsgestaltung durch die Führung, welche die „zwischenmenschliche Qualität der Führungsbeziehung, insbesondere das Ausmaß an wechselseitigem Vertrauen, gegenseitiger Unterstützung und Akzeptanz“ (Wunderer, 2007, S. 210) charakterisiert. Die X-Achse bildet die Ausprägungen der Machtdimension von Führung ab, also das Ausmaß der „dem Mitarbeiter gewährte[n] Entscheidungsbeteiligung bzw. Autonomie“ (Wunderer, 2007, S. 210). Dabei handelt es sich um Idealtypen, in der Praxis gestalten sich die Übergänge entsprechend der Dynamik der jeweiligen Situation fließend (vgl. ebd.).

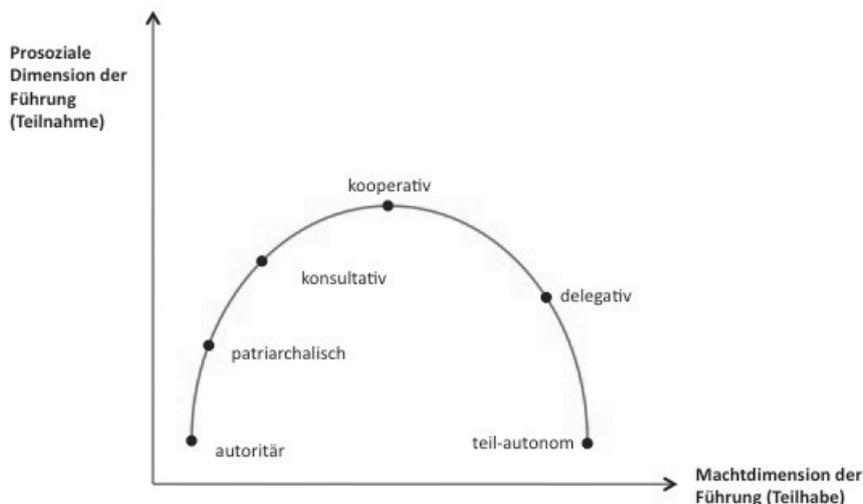


Abbildung 3: Führungsstiltypologien. Quelle: Wunderer, 2007, S. 210

Auch wenn bestimmte Bedingungskonstellationen einen autoritären Führungsstil und die teilautonome Schule die leitende Rolle ihrer Führungskräfte erfordern, basiert das Führungsverständnis moderner Schulleitungen auf der Teilhabe und sinnvollen Mitwirkung des Kollegiums. Dies kann auch die vertrauensvolle Delegation bestimmter Führungsaufgaben an dafür qualifizierte und interessierte Lehrkräfte beinhalten (vgl. u. a. Lohmann & Minderop, 2008, S. 68; Capaul & Seitz, 2011, S. 262). Lehrkräfte sind damit aufgefordert, ihr Potenzial zu entfalten, sich kooperativ und innovativ in die Gestaltung von Schulentwicklungsprozessen einzubringen und Verantwortung für klar beschriebene Aufgabenfelder zu übernehmen (vgl. Rahm & Schröck, 2008, S. 25; Bonsen & Berkemeyer, 2011, S. 735; Dubs, 2006, S. 162f.; Stiftung Bildungspakt Bayern, 2011, S. 12).

Diese Veränderungen im Führungsverständnis von Schulleitern lassen traditionelle Führungsstrukturen, die den Rahmen für bürokratische und hauptsächlich verwaltende Schulleitungsarbeit bieten, überholt erscheinen. Im Folgenden werden deshalb Chancen und Schwierigkeiten der Implementierung neuer Führungsstrukturen an Schulen durch eine mittlere Führungsebene an Schulen dargestellt sowie Erfahrungen mit Lehrkräften in Führungspositionen zusammengefasst.



2.2.3 Neue Führungsstrukturen: Lehrkräfte im mittleren Management

Die Aufgabenfelder der Schulleiter sowie auch der Lehrpersonen haben sich erweitert, sodass die Erkenntnis gewachsen ist, die „Führungskapazitäten in den Schulen durch eine mittlere Führungsebene zu verstärken“ (Capaul & Seitz, 2011, S. 322). In privat- oder betriebswirtschaftlichen Kontexten hat die Rolle des mittleren Managements in den letzten Jahrzehnten eine Entwicklung vollzogen. Anfang der 1990er Jahre bauten Unternehmen zur Verschlankeung ihrer Strukturen diese Führungsebenen ab (vgl. North, 2005, S. 123; Freimuth, Hauck & Trebesch, 2012, S. 124ff.). In jüngerer Vergangenheit hat sich jedoch eher die Erkenntnis durchgesetzt, dass die mittleren Manager als Vermittler zwischen der Führungsebene und den Mitarbeitern häufig ein Erfolgsfaktor für Unternehmen darstellen. Potenziale der mittleren Führungskräfte in der Wirtschaft sind auch für die Arbeit in der Schule relevant: Sie nehmen zum Beispiel eine zentrale Funktion als „Wissensingenieure“ (North, 2005, S. 124) ein und können helfen, die strategischen Vorgaben auf die operative Ebene zu übersetzen (vgl. North, 2005, S. 123ff.; Floyd & Lane, 2000, S. 160ff., Freimuth et al., 2012, S. 128ff.). Damit das mittlere Management diese Funktionen erfüllen kann, sind Führungsspitzen in Unternehmen gefordert, Entscheidungskompetenzen abzugeben, Verantwortlichkeiten transparent zu definieren, Kooperationen zu fördern sowie Leistungen anzuerkennen. Ein Führungsverständnis, das auch von Schulleitern teilautonomer Schulen erwartet wird (vgl. Kapitel 2.2.2). Bei erfolgreicher Umsetzung zeigt sich, dass ein flexibles, motiviertes und anerkanntes mittleres Management eine Ressource für Erfolg und Qualitätssteigerung ist.

Die Arbeit im pädagogischen Kontext an Schulen unterscheidet sich in vielen Punkten von privat- oder betriebswirtschaftlichen Unternehmen (vgl. Kapitel 2.1.1), sodass erfolgreiche Strukturen der Wirtschaft nicht einfach auf die Schule übertragen werden können. Schulen sind komplexe, soziale Organisationen, meist von einer kollegialen Struktur sowie flachen Hierarchien geprägt und bieten nur wenige Aufstiegspositionen (vgl. Capaul & Seitz, 2011, S. 317; Terhart, 2010, S. 260). Allerdings können der Umfang und die Anforderungen der Führungsaufgaben teilautonomer Schulen nicht mehr nur von einer Einzelperson übernommen werden (vgl. u. a. Capaul & Seitz, 2011,

S. 313; Bensen, 2010a, S. 193; Harazd et al., 2008, S. 232; Stiftung Bildungspakt Bayern, 2011, S. 122). Im Durchschnitt führt ein Schulleiter am Gymnasium 86 Lehrerinnen und Lehrer (vgl. Stiftung Bildungspakt Bayern, 2011, S. 124). Durch den enormen Zuwachs an Schülern an bayerischen Realschulen sind diese zum Teil so groß wie Gymnasien. Demzufolge liegt die durchschnittliche Führungsspanne aktuell bei 1:60 (vgl. ebd., S. 89ff.). Auch der Zuwachs an Teilzeit-Lehrpersonen resultiert in größeren Leitungsspannen und macht zeitgemäße Personalführung für eine Einzelperson zunehmend unrealistisch (vgl. Capaul & Seitz, 2011, S. 232). Durch eine mittlere Führungsebene an Schulen können Lehrkräfte Führungsverantwortung übernehmen. Damit wird auch den veränderten Führungsbedingungen Rechnung getragen.

Die Entwicklung zur Teilautonomie der Schulen und das neue Führungsverständnis verändern die Rolle der Lehrkräfte an der Schule ohnehin. Sie sind nicht mehr nur für ihren Unterricht zuständig, sondern sollen auch Verantwortung auf der Schulebene übernehmen (vgl. Capaul & Seitz, 2011, S. 317). Führung in einem durch eine mittlere Führungsebene erweiterten Schulleitungsteam stellt zusätzliche Führungsressourcen bereit. Lehrkräfte mit Führungsverantwortung können als Bindeglieder die Personal-, Unterrichts- und Schulentwicklung stärken und die Arbeitsbereiche der Mitarbeiter so gestalten, dass vor allem deren Stärken zum Tragen kommen und die Kompetenzen und Potenziale im Kollegium „gezielt zum Nutzen der Schule und der Schüler besser als bisher“ (Stiftung Bildungspakt Bayern, 2011, S. 123) entfaltet werden können (vgl. Capaul & Seitz, 2011, S. 322; Buchen, 2006, S. 90f.). Zudem kann auch die Schulleitung entlastet werden, wenn Lehrkräfte allein oder in Gruppen Verantwortung für ausgewählte fachliche, pädagogische, administrative oder organisatorische Aufgabenbereiche übernehmen (vgl. Specht, 2006, S. 28; Rahm & Schröck, 2008, S. 44ff.).

Dafür müssen die Lehrkräfte entsprechend qualifiziert sowie teamfähig sein und mit den notwendigen Kompetenzen ausgestattet werden. Dann können durch die Arbeit in kleineren überschaubaren Teams Kompetenzen gebündelt und Initiativen zur qualitativen Weiterentwicklung gezielt angestoßen werden (vgl. Capaul & Seitz, 2011, S. 314; Gaßner, 2007, S. 10; Stiftung Bildungspakt Bayern, 2011, S. 129 & 132; Wilbers, 2008, S. 5f.). Besteht eine grundsätzliche Bereitschaft zur Kooperation und gelingen kooperative Arbeitsformen im Team erfolgreich, stellt Teamarbeit zudem eine mögliche Entlastung dar (vgl.



Johnson, 2003, S. 337ff.). So können in der Gruppe Probleme besprochen und durch das gemeinsame Entwickeln und Umsetzen von Lösungsstrategien die betroffenen Lehrkräfte in deren Bewältigung unterstützt werden. Außerdem gibt die Arbeit im Team den Lehrkräften regelmäßig Anlass, sich und ihre Arbeit systematisch und kritisch zu reflektieren sowie voneinander zu lernen (vgl. Rolff, 2005, S. 15). Entlastend kann sich gute Führungsarbeit auch dann auswirken, wenn sie gezielt Arbeitsbedingungen gestaltet. In einem Team mit kleineren Führungsspannen und direkterem Kontakt zu den Kollegen erkennen die Teamleiter beispielsweise Überforderung schneller und reagieren entsprechend darauf, sodass die beruflichen Herausforderungen leichter bewältigt oder mit Unterstützung im Team sogar als entwicklungsförderlich und motivierend wahrgenommen werden (vgl. Schaarschmidt & Kieschke, 2007, S. 46; Nido et al., 2008, S. 32). Die schulischen Arbeitsgruppen bieten zudem ein Forum, die pädagogischen Ziele und Werte besser abzustimmen und leisten somit einen Beitrag zur Weiterentwicklung von Kommunikation, Identifikation und Zielorientierung in der Schule (vgl. Kanz, 2008, S. 24).

Der erhoffte Nutzen einer breiteren schulischen Führungsstruktur ist vielseitig und spricht für die Installation einer mittleren Führungsebene auch in der Schule. Allerdings stellt die Implementierung „kein leichtes Unterfangen“ (Capaul & Seitz, 2011, S. 325) dar. Weitere Erwartungen vor allem im Kontext der Personalführung und mögliche Schwierigkeiten und Probleme einer mittleren Führungsebene werden im Kapitel 3 ausführlich diskutiert. Die Ausführungen stützen sich unter anderem auf erste Erfahrungen, die bereits mit Lehrkräften in Führungspositionen insbesondere im Rahmen von Steuergruppenarbeit und Teacher Leadership gesammelt wurden. Die Konzepte und Erfahrungen werden im folgenden Kapitel vorgestellt.

2.2.4 Erfahrungen: schulische Steuergruppen, Teacher Leadership, mittlere Führungsebene

Im deutschsprachigen Raum haben Schulen mit der Einführung schulischer Steuergruppen bereits Erfahrungen mit dem neuen Verständnis von Zusammenarbeit in der Schule gesammelt (vgl. Harazd et al., 2008, S. 236f.; Holtappels, 2007, S. 11; Bensen, 2011, S. 9). Die englischsprachige Literatur diskutiert Führungsarbeit durch Lehrpersonen vorwiegend im Rahmen des Konzeptes Teacher Leadership. Die Erfahrungen mit der Arbeit beider

Führungsstrukturen seit Ende der 1980er haben Erkenntnisse generiert, die Hinweise auf mögliche Erfolgshindernisse und -bedingungen bei der Implementierung einer mittleren Führungsebene geben. Die Konzepte werden im Folgenden kurz erläutert.

Teacher Leadership bedeutet, dass Lehrpersonen, die sich neben ihrem Unterricht engagieren wollen und bereit sind, die Schulleitung in ausgewählten Führungsaufgaben zu unterstützen, pädagogische Führungsfunktionen übernehmen (vgl. Barth, 2001, S. 443ff.; York-Barr & Duke, 2004, S. 225ff.). Teacher Leader zeichnen sich üblicherweise durch langjährige Berufserfahrung und eine darin entwickelte sowie im Kollegium anerkannte Expertise im Lehren jedoch auch über den Unterricht hinaus aus (z. B. Koordination, Administration und Organisation, Verantwortungsbereitschaft, Innovations- und Risikofreude, Empathievermögen und Sensibilität). Von den Kollegen wird ihnen häufig hohes Vertrauen entgegengebracht. Dies sind wichtige Voraussetzungen, um Kooperationen anzuleiten, ein kollegiales Arbeitsklima zu unterstützen, innerschulisch und auch im organisationalen Rahmen zu vermitteln und Einfluss zu nehmen (vgl. Crowther, Kaagen, Ferguson & Hann, 2002; Snell & Swanson, 2000). Die Rolle als Teacher Leader kann sowohl formell als auch informell ausgeübt werden. Eine formale Führungsrolle übernehmen Lehrkräfte, die beispielsweise die Funktion eines Abteilungsvorstandes innehaben oder Vertreter eines Gremiums sind. Andere Lehrkräfte führen eher informell, indem sie ermutigen und unterstützen, als Vorbild für erfolgreichen Unterricht gelten oder mit Kollegen im Team zusammenarbeiten. (vgl. Reichwein, 2007, S. 34; York-Barr & Duke, 2004, S. 255 & S. 263ff.; Capaul & Seitz, 2011, S. 319)

Der tragende Gedanke von Teacher Leadership ist die nachhaltige Steigerung der Lernleistungen der Schülerschaft, allerdings fehlen hierzu gesicherte empirische Belege (vgl. York-Barr & Duke, 2004, S. 225ff.; Barth, 2001, S. 444ff.; Capaul & Seitz, 2011, S. 319). Zudem profitieren die Schulleitungen, das Kollegium sowie die Teacher Leader selbst von den zusätzlichen Führungskräften aus dem Kollegium. Eine tabellarische Zusammenfassung der Studien zur Forschung über Teacher Leadership ist in York-Barr & Duke (2004, S. 298 - 316) nachzulesen.

Das Konzept der Steuergruppen hat als vorrangiges Ziel, dem neuen Verständnis von Zusammenarbeit eine Strukturbasis zu geben und vor allem die Schulentwicklungsarbeit zu systematisieren. Die Steuergruppe als neue

Organisationseinheit setzt sich aus Lehrkräften zusammen, die vom Kollegium gewählt wurden und für einen begrenzten Zeitraum schulische Innovationen oder Schulentwicklungsprozesse managen und steuern. Neben einem Mitglied der Schulleitung, als formeller Entscheidungsträger, sollten zudem möglichst unterschiedliche kollegiale Interessensgruppen in der Steuergruppe vertreten sein. Die Teilnahme beruht auf Freiwilligkeit. (vgl. Rolff, 2007b, S. 41ff.; Berkemeyer, Brüsemeister & Feldhoff, 2007, S. 62; Berkemeyer & Feldhoff, 2010, S. 183ff.; Bensen, 2011, S. 9)

Vor allem an größeren Schulen hat die Erfahrung mit der Steuergruppenarbeit offenbart, dass nach deren Auflösung ein fest verankertes erweitertes Schulleitungsteam die Aufgaben der Steuergruppe übernommen hat (vgl. Rolff, 2007b, S. 59). Bezüglich der Frage, ob dieser Entwicklung schulübergreifend gefolgt werden sollte, wurde ein Forschungsdesiderat konstatiert (vgl. Berkemeyer & Feldhoff, 2010, S. 186).

Trotz dieser Entwicklungen werden die Chancen durch ein mittleres Management oder ein erweitertes Schulleitungsteam an deutschen Schulen noch wenig genutzt (vgl. Rahm & Schröck, 2008, S. 45). Engagierte Kollegen sehen sich zuweilen immer noch dem Vorwurf ausgesetzt, sich profilieren zu wollen (vgl. Buhren & Rolff, 2006, S. 481; Krainz-Dürr, 2006, S. 12) und die Potenziale im Kollegium werden an vielen Schulen nicht voll ausgeschöpft. Der Modellversuch Modus F der Stiftung Bildungspakt Bayern hat zum Ziel, eine strukturelle Basis für eine Personalführung an Schulen zu erproben, die auf der Grundlage schulspezifischer Stellenbildung und Mitarbeiterausbildung an das Engagement, die Kompetenzen und Stärken im Kollegium anknüpfen kann. Die Möglichkeiten der Ausgestaltung unterschiedlicher Aufgabenbereiche für Teamleiter sind vielfältig, da verschiedene Kriterien zur Aufgabenzuteilung denkbar sind, wie zum Beispiel nach Jahrgangsstufen, Fach- bzw. Lernbereichen oder anderen Merkmalen (z. B. Personalförderung und -entwicklung, Schulentwicklung, bestimmte didaktische Aufgaben) (vgl. Buchen, 2006, S. 57; Capaul & Seitz, 2011, S. 323f.). Bei der Implementierung der Teamleiter haben sich die am Modellversuch Modus F teilnehmenden Realschulen an zwei strukturellen Grundmustern der mittleren Führungsebene orientiert, die in der folgenden Abbildung 4 dargestellt werden.



| Modell Bereichsleiter | | Modell Jahrgangsstufenleiter | |
|--|---|--|---|
| Schulleitung engere Schulleitung | | Schulleitung engere Schulleitung | |
| Schulleitung und Bereichsleiter erweiterte Schulleitung | | Schulleitung und Jahrgangsstufenleiter erweiterte Schulleitung | |
| Die Aufgaben der Bereichs- und Jahrgangsstufenleiter ergeben sich aus den Handlungsfeldern Organisationsentwicklung, Personalführung und -entwicklung, Unterrichtsentwicklung, Schülerqualifizierung und Erziehungsarbeit. | | | |
| Fachbezogen | Aufgabenbezogen | Jahrgangsstufenbezogen | |
| - Deutsch - Fremdsprachen - Naturwissenschaften - Wirtschafts- wissenschaften - Sachfächer - etc. | - Erziehung - Berufswahlvorbereitung - Individuelle Förderung - Ganztagsbetreuung - Schullaufbahnberatung - etc. | 5./6. | Übertritt, Klassengemeinschaft, Wahlpflichtfächergruppen, Werteerziehung etc. |
| | | 7./8. | Sozial- und Selbstkompetenzen, Stärkenförderung, Methodentraining, Teamentwicklung etc. |
| | | 9./10. | Berufswahlvorbereitung, Präsentations- und Visualisierungstechniken, Abschlussprüfungs- vorbereitung etc. |

Abbildung 4: Grundmuster für Strukturmodelle der mittleren Führungsebene mit Beispielen für die Aufgabenzuordnung. Quelle: Stiftung Bildungspakt Bayern, 2011, S. 92

Sowohl die Erfahrungen zum Teacher Leadership als auch zur Steuergruppenarbeit hat positive Entwicklungen offenbart, aber ebenfalls zu Irritationen geführt (vgl. Philipp, 2007; Herrmann, 2006; Altrichter, Messner & Posch, 2004, S. 99ff; Berkemeyer & Holtappels, 2007b, S. 99ff.). Aus diesen Erkenntnissen lassen sich für die Einführung einer mittleren Führungsebene Gelingens- und Misslingsbedingungen ableiten, die im dritten Kapitel diskutiert werden.

2.3 Zusammenfassendes Fazit: Implementierung neuer Führungsstrukturen

Das vorliegende Kapitel erörtert Aspekte der Steuerung und Steuerbarkeit einer sich wandelnden, selbstständigen Schule und gibt Hinweise auf die Komplexität der Anforderung, die Interessen sowie Ansprüche der Akteure auf den unterschiedlichen Ebenen des Gesamtsystems Schule ausgewogen abzustimmen. Hierfür werden der Führungsanspruch des Staates und der Experten an den Schulen begründet, die bürokratisch verfasste Steuerung des



Verwaltungsapparates im Bildungssystem einerseits sowie die schwer steuerbare, lose gekoppelte Arbeit von Lehrkräften an der Schule andererseits skizziert und die entscheidende Rolle der Schulleitung als Bindeglied zwischen den Ebenen betont. Nicht nur die Schulleitung sondern auch die Lehrkräfte haben eine aktive Rolle bei der Gestaltung ihrer Schule. Dabei trägt die Schulleitung mehr Verantwortung für die Schulentwicklung als in der Vergangenheit. Die Ausführungen zum kooperativen Führungsstil machen deutlich, dass neben dem Schulleiter auch die Lehrkräfte zunehmend mehr Verantwortung für die Weiterentwicklung ihrer Schule übernehmen und sogar Führungsaufgaben an qualifizierte und interessierte Lehrpersonen delegiert werden können. Aus der Darlegung bisheriger Erfahrungen mit Lehrkräften in Führungspositionen im englischsprachigen Raum (Teacher Leadership) sowie weiterentwickelter Strukturen der kollegialen Zusammenarbeit im deutschsprachigen Raum durch Steuergruppenarbeit lässt sich erschließen, dass die Implementierung einer mittleren Führungsebene eine Neuheit und ein komplexes Gestaltungsprojekt für die schulische Praxis darstellt. Im Rahmen eines zentral initiierten Modellversuchs Modus F stellen sich die Lehrkräfte und Schulleitungen von 52 allgemeinbildenden Schulen diesem komplexen Projekt und entwickeln, erproben und evaluieren seit dem Schuljahr 2006/2007 neue Führungsmodelle an ihren Schulen (vgl. Stiftung Bildungspakt Bayern, 2011, S. 12ff.).

Da „gut gemeinte“ Interventionen zentraler Instanzen nicht selten von Widerständen begleitet werden, besteht ein Interesse an wissenschaftlichen Erkenntnissen, die darüber Auskunft geben, ob und wie Schulen Reformvorhaben umsetzen und aus welchen Gründen diese gelingen oder auch scheitern (vgl. Goldenbaum, 2011, S. 89; Trempler, Schellenbach-Zell & Gräsel, 2013, S. 345). Der Verlauf schulischer Implementierungsprozesse bedingt den Erfolg einer Intervention und die nachhaltige Integration der Reformbestrebungen; entsprechend geht die Innovations- und Implementationsforschung den Fragen nach förderlichen Rahmenbedingungen, Voraussetzungen und Prozessen bei der Umsetzung von Innovationsvorhaben in der Praxis nach (vgl. Rolff, 2007a, S. 12; Altrichter & Wiesinger, o. J., S. 31; Schaumburg, Prasse & Blömeke, 2009, S. 596ff.; Gräsel & Parchmann, 2004, S. 197ff.). Die Durchführung von Modellversuchsprogrammen ist ein zentrales Thema der schulbezogenen Implementationsforschung (vgl. Goldenbaum, 2011, S. 87ff.; Rürup, 2011, S. 17ff.). In Modellversuchen werden Impulse der

Bildungsverwaltung zur Förderung von Innovationen gesetzt, sodass bildungspolitische Ziele in der Schulpraxis erprobt und Problemlösungen bei der Umsetzung in und mit der Praxis entwickelt werden können (vgl. u. a. Euler & Sloane, 1998, S. 313f.; Goldenbaum, 2011, S. 88). Zwar sind die Erwartungen an Modellversuche wissenschaftlich meist gut begründbar, aber häufig können die wissenschaftlichen Erkenntnisse nicht in die Praxis transferiert werden (vgl. Euler & Sloane, 1998, S. 312). Die bei Modellversuchen in der Regel gewährte wissenschaftliche Begleitung hat somit auch beratende und unterstützende Funktion für die Schulen bei der Umsetzung von Reformvorhaben. Im Fall von Modus F erfolgte diese Begleitung von Prof. Dr. Dubs, der im Rahmen verschiedener Vorträge und Gespräche wissenschaftliche Erkenntnisse in den Veränderungsprozess integrieren konnte, die an den Schulen entwickelten Strukturmodelle begutachtet hat und bei Bedarf für ein Beratungsgespräch an den einzelnen Modellschulen vor Ort zur Verfügung stand (vgl. Stiftung Bildungspakt Bayern, 2011, S. 20; Euler & Sloane, 1998, S. 313f.; Goldenbaum, 2011, S. 88).

Reformen im Rahmen der erweiterten Verantwortung für Lehrkräfte beabsichtigen vor allem, den Lehrkräften bessere Arbeitsbedingungen zu schaffen (vgl. Terhart, 2001, S. 146f.). So ist es auch ein Anliegen des Modellversuches Modus F, an Schulen, deren Eigenverantwortung auch in Zukunft weiter ausgestaltet wird, zeitgemäße Führungsstrukturen und damit optimierte Arbeitsbedingungen mit mehr Unterstützung, Beratung und Förderung für die Lehrpersonen zu entwickeln (vgl. Stiftung Bildungspakt Bayern, 2011, S. 4 & S. 12f.). Die Erkenntnisse aus dem Modellversuch sind im Kontext der Schulentwicklung und der staatlichen Steuerung des schulischen Bildungssystems von zentraler Bedeutung, da Erfolgsbedingungen und -hindernisse bei der Implementation einer mittleren Führungsebene für eine mögliche Einführung an weiteren Schulen nützliche Hilfestellungen aus der Praxis bereitstellen. In der vorliegenden Arbeit wird der Frage nachgegangen, inwiefern die Folgen der neustrukturierten Führung bei den Adressaten der Neuerung, also den Lehrkräften, beschrieben werden können (vgl. Diemer, Hartung-Beck & Kuper, 2013, S. 173). Denn: Für die Qualität und den Erfolg der Umsetzung einer mittleren Führungsebene ist es entscheidend, wie die Lehrkräfte mit der strukturellen Änderung umgehen, ob sie diese akzeptieren und nutzen, die Ziele annehmen sowie ihr Norm- und Wertgefüge anpassen (vgl. u. a. Diemer, Hartung-Beck & Kuper, 2013, S. 173;



Trempler, Schellenbach-Zell & Gräsel, 2013, S. 345; Zeitler, Asbrand & Heller, 2013, S. 133). „Mit anderen Worten entscheidet sich erst mit bzw. nach der Realisierung von Innovationen, ob bzw. inwiefern sie intendierte Veränderungen bzw. Verbesserungen (oder auch Wirkungen) erzielen können“ (Goldenbaum, 2011, S. 83).

Oelkers und Reusser (2008) definieren die Implementation von Neuerungen als einen „ko-konstruktiven mehrstufigen Entwicklungsprozess“ (S. 235). Je mehr Lehrkräfte an der Umsetzung einer Neuerung beteiligt sind, umso bedeutender wird deren Einfluss auf die „Rekontextualisierung“ (Fend, 2008, S. 174) der Zielvorgaben in der schulischen Praxis (vgl. Goldenbaum, 2011, S. 110). Im Falle veränderter Führungsstrukturen sind alle Lehrkräfte aus dem Kollegium betroffen. Die jeweilige Umsetzung der neuen Führungsmodelle sollte an der jeweiligen Schule aus diesem Grund auch in Zusammenarbeit und Ko-Konstruktion mit dem Kollegium an die professionellen und organisationalen Rahmenbedingungen, Strukturen und Handlungsrouninen angepasst und eingeführt werden (vgl. Oelkers & Reusser, 2008, S. 235f.). Der Modellversuch Modus F gibt für die lokalen Lernprozesse die entsprechenden Freiräume: „Ein besonderes Kennzeichen des Schulversuchs Modus F war es, dass innerhalb der allgemeinen Zielvorgaben jede Schule ein eigenes ‚Versuchs-Set‘ entwickeln konnte, passend zu den Besonderheiten des Schulprofils, den personellen Voraussetzungen und den aktuellen Aufgabenschwerpunkten“ (Stiftung Bildungspakt Bayern, 2011, S. 14; Hervorh. i. O.). Im folgenden Kapitel wird nun herausgearbeitet, welche Handlungsfelder der Personalführung ein mittleres Management an Schulen übernehmen kann und welche Wirkungen diese auf die Lehrkräfte entfalten können. Dabei werden die Chancen einer Führung durch Lehrkräfte dargestellt sowie auch mögliche Hindernisse und Schwierigkeiten diskutiert.





3 Personalführung an Schulen

Im vorhergehenden Kapitel wurde dargestellt, wie sich neue Formen der staatlichen Steuerung des Bildungssystems auf die schulinterne Steuerung von Schulentwicklungsprozessen an eigenverantwortlichen Schulen auswirken. Vor diesem Hintergrund wurde die wichtige Rolle und das gewachsene Aufgabenspektrum der Schulleitung als Bindeglied zwischen den Ebenen beschrieben und aufgezeigt, dass auch Lehrkräfte zunehmend mehr Führungsaufgaben im Schulalltag übernehmen und die Schulleitungen in deren Führungsarbeit unterstützen. Sowohl Schulleiter als auch die Lehrkräfte sind mit zusätzlichen Aufgaben der teilautonomen Schule, aber auch mit veränderten Anforderungen im Schulalltag, wie beispielsweise dem Umgang mit mehrperspektivisch heterogenen Schülergruppen oder der reduzierten elterlichen Unterstützung, konfrontiert (vgl. Capaul & Seitz, 2011, S. 322; Dubs, 2005, S. 48f.). Um diese Herausforderungen erfolgreich zu bewältigen, erklären der damalige bayerische Staatsminister für Unterricht und Kultus Dr. Ludwig Spaenle und sein Staatssekretär Thomas Kreuzer im Geleitwort zur Dokumentation des Modellversuchs Modus F im Juli 2011, dass Führungsspannen, „die eine individuellere Personalentwicklung im Lehrerkollegium erlauben“ (Stiftung Bildungspakt Bayern, 2011, S. 4), notwendig sind. „Das heißt konkret: mehr Unterstützung, mehr Beratung, mehr Förderung“ (ebd.). Neue Konzepte zur Führung an Schulen ermöglichen reduzierte Führungsspannen, indem Lehrkräfte neben der Schulleitung in erweiterte schulische Führungspositionen integriert werden und aktiv Verantwortung innerhalb eines klar definierten Bereiches übernehmen (vgl. Bensen & Berkemeyer, 2011, S. 735; Bensen, 2010a, S. 193f.; Capaul & Seitz, 2011, S. 318ff.). Diese neuen Führungsstrukturen an Schulen will der Modellversuch Modus F mit der Einführung einer mittleren Führungsebene entwickeln und erproben (vgl. Stiftung Bildungspakt Bayern, 2011, S. 13f.).

Sind Verantwortung und Kompetenzen breiter im Kollegium verteilt, können Entscheidungen vieler Art (z. B. pädagogisch-didaktische, organisatorische, personelle) subsidiär an der Stelle getroffen werden, wo sie dem Wesen nach hingehören (vgl. Altrichter & Rauscher, 2008, S. 33). Dies kann die Schulleitung von einem Teil ihrer Führungsaufgaben entlasten (vgl. Bensen, 2010a, S. 194). Die verteilte Führung eröffnet zudem die Chance, eine den

Anforderungen des Schulalltags angemessene, „zeitgemäße“ (Stiftung Bildungspakt Bayern, 2011, S. 4) Mitarbeiterführung an Schulen zu realisieren. Das Konzept der Delegation von Verantwortung an Schulen ist nicht neu. Die durch Delegation erhoffte Effizienz, Zufriedenheit, Motivation und Professionalisierung (vgl. Huber, 2010, S. 218) setzen jedoch auch einen Bewusstseins- und Rollenwandel von den beteiligten Lehrkräften und Schulleitungen voraus (vgl. Semling & Zölch, 2008, S. 220; Stiftung Bildungspakt Bayern, 2011, S. 125). Erste Erfahrungen mit Lehrkräften in Führungspositionen zeigen positive Entwicklungen auf, machen aber auch auf Probleme und Irritationen aufmerksam (vgl. Philipp, 2007; Herrmann, 2006; Altrichter, Messner & Posch, 2004, S. 99ff; Berkemeyer & Holtappels, 2007b, S. 99ff.). Diese Erkenntnisse werden im folgenden Kapitel genutzt, um Gelingens- und Misslingensbedingungen für die Einführung einer mittleren Führungsebene abzuleiten und zu diskutieren.

Einleitend wird auf Gelingens- und Misslingensbedingungen im Delegationsprozess eingegangen (vgl. Kapitel 3.1). Sodann werden mögliche Aufgaben der mittleren Führungsebene im Rahmen ausgewählter Aspekte operativer Personalführung an Schulen hinsichtlich ihrer Potenziale und möglicher Probleme beleuchtet. Das Augenmerk richtet sich dabei auf Bereiche der Personalförderung (vgl. Kapitel 3.2), die Umsetzung partizipativer Schulentwicklung und vernetzender Informationsorganisation über die mittlere Führungsebene (vgl. Kapitel 3.3), eine zielorientierte Führung insbesondere durch den Einsatz von Mitarbeitergesprächen und Zielvereinbarungen (vgl. Kapitel 3.4) sowie auf die schulische Kommunikation und Kooperation (vgl. Kapitel 3.5). Die Ausführungen beziehen dabei insbesondere Erkenntnisse aus der Schulentwicklungsforschung, beispielsweise zu Führungskonzeptionen geleiteter Schulen (vgl. u. a. Berkemeyer & Holtappels, 2007a; Buhren & Rolff, 2006; York-Barr & Duke, 2004, S. 225ff.; Dubs, 2005; Rosenbusch, 2005) sowie aus der Lehrerbelastungsforschung (vgl. u. a. Rothland, 2007; Krause, Dorsemagen & Alexander, 2011) mit ein und sind das theoretische Grundgerüst der empirischen Analyse.

3.1 Führen durch Delegation

Führung durch Delegation erfordert von Schulleitungen, Aufgaben mit den entsprechenden Kompetenzen sowie auch der Handlungsverantwortung an



ausgewählte, qualifizierte und interessierte Mitarbeiter abzugeben. Die Führungsverantwortung verbleibt bei der Schulleitung und kann nicht delegiert werden. (vgl. Dubs, 2005, S. 137; Harazd et al., 2008, S. 232; Capaul & Seitz, 2011, S. 305f.)

Diese Zweiteilung von Verantwortung in Handlungs- sowie Führungsverantwortung und die Dezentralisierung von Entscheidungsbefugnissen spiegelt sich bereits in dem „Harzburger Modell“ nach Höhn (1970, S. 5) wider, welches sich auch bei der Einführung neuer Führungsstrukturen an Schulen als hilfreich erwiesen hat (vgl. Müller, 2007, S. 158f.; Höhn, 1980, S. 9ff.; Bonsen & Berkemeyer, 2011, S. 736; Dubs, 2005, S. 139; Capaul & Seitz, 2011, S. 305f). In der folgenden Abbildung 5 werden die Begriffe Führungs- und Handlungsverantwortung erklärt sowie die mit der jeweiligen Verantwortung einhergehenden Pflichten für den Delegierenden und den Delegationsempfänger dargestellt.

| Zweiteilung der Verantwortung bei der Delegation | |
|--|--|
| <p><u>Führungsverantwortung</u> bleibt bei der <u>Schulleitung</u> (Delegierende):</p> <p>Der Schulleiter hat die Schulseitigen richtig zu führen, d.h. dafür einzustehen, dass er seine Pflicht als verantwortliche Stelle gegenüber seinen Schulseitigen erfüllt.</p> <p><u>Pflichten:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Lehrkräfte richtig ausbilden, auswählen und einsetzen (klare Ziele) - Arbeit koordinieren - Informieren - angemessen kontrollieren | <p><u>Handlungsverantwortung</u> wird an den <u>Teamleiter</u> delegiert (Delegationsempfänger):</p> <p>Der Teamleiter hat die Verantwortung für das selbstständige Handeln und Entscheiden der Schulseitigen im eigenen Delegationsbereich.</p> <p><u>Pflichten:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Aufgaben im Rahmen der Delegation erfüllen - Schulleitung richtig informieren - Außergewöhnliche Fälle der Schulleitung vorlegen |

Abbildung 5: Zweiteilung der Verantwortung bei der Delegation. Quelle: Dubs, 2005, S. 139; Harazd et al., 2008, S. 233

Lehrkräfte übernehmen neben ihrem Unterricht verschiedene Ämter sowie Funktionen und erfüllen diese eigenverantwortlich. Für eine erfolgreiche Delegation hat sich als günstig herausgestellt, dass die abzugebenden Aufgabenbereiche möglichst dauerhaft – statt zeitlich limitiert – delegiert sowie gleichartige und vollständige Aufgabenbereiche für die Lehrkräfte klar abgegrenzt werden. Dies reduziert Missverständnisse sowie Probleme bezüglich der Zuständigkeit und Verantwortlichkeit (vgl. Dubs, 2005, S. 138ff.;



Höhn, 1980, S. 10). Auch im Rahmen der Einführung einer mittleren Führungsebene sind die Aufgabenbereiche der Teamleiter eindeutig zu definieren sowie deren Entscheidungskompetenzen klar an das Kollegium zu kommunizieren. Um die notwendige Transparenz zu gewährleisten, entwickelten die Modellschulen entsprechende Geschäftsverteilungspläne bzw. Stellenbeschreibungen (vgl. Stiftung Bildungspakt Bayern, 2011, S. 126; Müller, 2007, S. 160). Trotz dieser Maßnahmen gelingt die Delegation nicht immer, sodass potenzielle Vorzüge nicht eintreten oder die Übernahme von Verantwortung für spezielle Aufgabenbereiche von den Lehrkräften als Belastung wahrgenommen wird. Mögliche Gründe hierfür sind vielfältig. Beispielsweise verhindern persönliche Merkmale der Lehrkräfte, ungünstige organisatorische Rahmenbedingungen oder Verwaltungshindernisse sowie auch eine fehlerhafte Delegationspraxis der Schulleitung selbst die erfolgreiche Delegation (vgl. Dubs, 2005, S. 443ff.; Barth, 2001, S. 447f.). Auf einzelne Misslingenbedingungen sowie Chancen der Delegation von Aufgaben (hier: an eine mittlere Führungsebene) wird im Folgenden eingegangen.

3.1.1 Begrenzte Arbeitszeit

Die erfolgreiche Delegation von Aufgabenbereichen setzt voraus, dass sich Lehrkräfte dazu bereit erklären, zusätzliche Handlungsverantwortung zu übernehmen sowie viel Zeit und Engagement zu investieren, meist ohne dafür einen angemessenen zeitlichen Ausgleich oder andere Formen der Anerkennung zu erhalten (vgl. Rolf, 2007b, 43f.; Harazd et al., 2008, S. 227; van Dick, 2006, S. 269). Angesichts neuer und gesteigerter Anforderungen des Berufsalltags erklären sich Lehrkräfte mitunter nicht bereit, weitere zusätzliche außerunterrichtliche Aufgaben zu übernehmen (vgl. Dubs, 2005, S. 443f.; Rosenbusch, 2005, S. 120f.; Barth, 2001, S. 445f.; Terhart, 2011b, S. 217), zumal sich viele Lehrkräfte ohnehin bereits in verschiedenen außerunterrichtlichen Tätigkeitsfeldern und Ämtern einbringen. Zudem beansprucht eine Zunahme an administrativen sowie verpflichtenden bürokratischen Aufgaben (beispielsweise durch Leistungsvergleichstests) zunehmend mehr Zeit in der schulischen Arbeit (vgl. McCarthy & Lambert, 2006, S. 218; Kiziltepe, 2006, S. 154; Burke, Greenglass & Schwarzer, 1995, S. 271ff.; Barth, 2001, S. 445f.). Diese zusätzlichen Aufgabenfelder sind ein selbstverständlicher Bestandteil der Lehrerarbeit geworden, haben das



Tätigkeitsfeld von Lehrkräften strukturell verändert und nehmen einen Teil der Lehrerarbeitszeit ein, welcher in dieser Form zuvor nicht gebunden war (vgl. Dorsemagen, Lacroix & Krause, 2007, S. 234).

Parallel dazu steigen die pädagogischen Herausforderungen im Unterricht. Lehrkräfte beschreiben Schwierigkeiten mit Disziplinproblemen im Klassenzimmer, insbesondere mit einer hohen Anzahl an problematischen und verhaltensauffälligen Schülern (vgl. McCarthy & Lambert, 2006, S. 219; Kyriacou, 2001, S. 29; Schaarschmidt & Kieschke, 2007; Abel & Sewell, 1999, S. 292). Große Klassen bzw. Lerngruppen und ein zunehmender Schüleranteil mit Verständnis-, Motivations- und Disziplinproblemen nehmen mehr Zeit der Lehrkräfte in Anspruch (vgl. Frenzel & Götz, 2007, S. 293; Schönwälder, 2004, S. 331; Kiziltepe, 2006, S. 154). Ganz aktuell kommen die Herausforderungen der Inklusion hinzu.

Diese Argumentation hat nicht zum Ziel, in die medial leider sehr intensiv geführte Diskussion über die leidenden und überlasteten Lehrkräfte einzustimmen. Sie soll jedoch auf die vielseitigen und gestiegenen Anforderungen des Lehrerberufs aufmerksam machen und im Kontext der vorliegenden Studie abschließend feststellen: Forschungen zur Lehrerbelastung offenbaren, dass Lehrkräfte einen hohen Arbeits- und Zeitdruck, eine quantitative Zunahme an Anforderungen und lang anhaltende Phasen mit Arbeitsspitzen in ihrem Berufsalltag erleben (vgl. Gerwing, 1994, S. 45f.; van der Doef & Maes, 2002, S. 336ff.; Krause, Dorsemagen & Alexander, 2011, S. 793). Schulleitungen müssen damit rechnen, dass die Einführung einer mittleren Führungsebene sowohl für die Teamleiter als auch für das Kollegium zumindest in den ersten Jahren mit Mehrarbeit verbunden ist. Mit dem Teamleiterposten muss demnach ein angemessener Ausgleich einhergehen, um ausreichende Interessenten für das Amt zu gewinnen und günstige Bedingungen für eine erfolgreiche Erfüllung der Erwartungen an die mittlere Führungsebene zu schaffen. Die Erkenntnisse einer Studie mit Schulleitern zur delegativen Führung weisen darauf hin, dass die mangelnden Möglichkeiten des Ausgleichs von Belastungen und Entlastungen die Verteilung von Verantwortung und Aufgaben eher erschweren (vgl. Harazd et al., 2008, S. 225f.). Langfristig ist es „angesichts der zunehmenden Belastung der Lehrkräfte im Unterricht (...) nicht zumutbar, auch noch immer mehr außerunterrichtliche Pflichten ohne materielle Belohnung zu übertragen“ (Dubs, 2006, S. 171; vgl. ähnlich Rosenbusch, 2005, S. 37).



3.1.2 *Gerechtigkeit und Transparenz*

Trotz insgesamt gestiegener Anforderungen im Lehrerberuf existieren innerhalb eines Kollegiums Unterschiede hinsichtlich der Arbeitszeitbelastung und dem Ausmaß an Einsatz und Engagement einzelner Lehrkräfte (vgl. Dorsemagen, Lacroix & Krause, 2007, S. 233; Lortie, 1972, S. 43ff.). Die empfundene Benachteiligung diesbezüglich äußert sich bei den betroffenen Lehrkräften mitunter in einer geringeren Bindung an die Schule und einer größeren Tendenz zu emotionaler Erschöpfung (vgl. Dorsemagen, Lacroix & Krause, 2007, S. 234). Es zeigt sich zudem in den Kollegien, dass insbesondere die bereits sehr engagierten Lehrkräfte immer wieder mehr neue Aufgaben übernehmen (vgl. Rosenbusch, 2005, S. 37; Lortie, 1972, S. 44ff.). Eine grundsätzliche Kritik an Arbeitszeitmodellen, die sich hauptsächlich an der Unterrichtsverpflichtung der Lehrkräfte orientieren, besteht darin, dass Arbeit, die über den Unterricht hinaus stattfindet, nicht anerkannt wird und eine differenzierte Betrachtung der ungleichen Belastungssituationen im Kollegium behindert (vgl. Klemm, 2006, S. 712). Solange in Schulen dieses Arbeitszeitmodell vorherrscht, kann die Schulleitung versuchen, mit anderen ihr zur Verfügung stehenden Möglichkeiten des zeitlichen oder materiellen Ausgleichs das erhöhte Arbeitsengagement einzelner Kollegen zu honorieren. Hier kann die mittlere Führungsebene die Schulleitung unterstützen. Es wird erwartet, dass die Teamleiter innerhalb ihres Teams einen besseren Überblick und einen direkteren Kontakt zu ihren Kollegen haben. Aspekte, die Lehrkräfte im Rahmen der Verteilung außerunterrichtlicher Aufgabenbereiche verärgern, wie beispielsweise die „Drückebergerei einzelner“ (Gerwing, 1994, S. 48) oder unklare Rollen- und Aufgabenverteilungen (vgl. van der Doef & Maes, 2002, S. 336ff.) können angesichts der leichter überschaubaren Führungsspanne vermutlich besser reduziert werden. Die Teamleiter haben die unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Tätigkeiten der Kollegen im Team sowie deren Fortbildungsteilnahmen gut im Blick (vgl. Stiftung Bildungspakt Bayern, 2011, S. 108). Entsprechend können die Verteilung der Aufgaben im Team, Unterstützung, Feedback und Begleitung direkter erfolgen. Lehrkräfte wünschen sich eine gerechte Arbeitsverteilung und transparente Aufgabenklärung (vgl. Dorsemagen, Lacroix & Krause, 2007, S. 233f.; Krause, Philipp & Schüpbach, 2006, S. 204). Gleichzeitig hilft eine klare und



transparente Vorgehensweise im Rahmen der Delegationspraxis, Koordinationsprobleme angesichts der delegierten Aufgaben zu reduzieren und deutlich abgrenzbare Verantwortlichkeiten und Rollen zu verteilen (vgl. Jacobsson, Pousette & Thylefors, 2001, S. 51; Rolff, 2007b, S. 48; Rahm & Schröck, 2008, S. 174). Die mittlere Führungsebene kann hier einen positiven Beitrag leisten.

3.1.3 Anreize im Lehrerberuf

Das vor der Einführung der mittleren Führungsebene gültige Dienstrecht für verbeamtete Lehrkräfte an Realschulen eröffnete diesen nicht viele Möglichkeiten der Beförderung (vgl. Terhart, 2010, S. 260f.). Erkenntnisse der Lehrerbelastungsforschung offenbaren, dass Lehrkräfte zuweilen ihren Beruf als Sackgasse wahrnehmen, mit wenig Aufstiegsperspektiven oder Möglichkeiten zur Neuorientierung (vgl. Abel & Sewell, 1999, S. 292; Nido et al., 2008, S. 62; Friedman, 1991, S. 330). Ein mangelndes Anreizsystem kann Entwicklungsschritte beeinträchtigen und sich wenig förderlich auf das berufliche Engagement und die Zukunftsorientierung der Lehrkräfte auswirken, da Bezahlung und Karriere davon unabhängig sind (vgl. Meetz, 2007, S. 284; Fussangel, 2008, S. 59; Terhart, 2010, S. 260f.). Auch im Rahmen der delegativen Führung stellt dies ein Umsetzungsproblem dar (vgl. Harazd et al., 2008, S. 226).

Ohne Weiterentwicklung in methodischer und fachlicher Hinsicht werden Lehrkräfte jedoch den Anforderungen des Berufes und einer sich verändernden Schülerschaft auf Dauer nicht gerecht. Da die schulspezifischen Rahmenbedingungen wenige Möglichkeiten zur angeleiteten Personalentwicklung sowie der professionellen Rückmeldung und Anerkennung bieten, sind die Lehrkräfte häufig selbst gefordert, ihren Unterricht immer wieder neu zu reflektieren und zu hinterfragen sowie geeignete Fortbildungsmaßnahmen zu ergreifen (vgl. Meetz, 2007, S. 280ff.).

Die mittlere Führungsebene kann hier in zweierlei Hinsicht positiv wirken. Zum einen bieten die überschaubaren Führungsspannen im Team Möglichkeiten der Personalförderung (vgl. Kapitel 3.2.3). Zum anderen können die Aufgabenbereiche und die Position des Teamleiters Anreiz und Motivation für engagierte Kollegen darstellen, sich weiterzuentwickeln und neue Herausforderungen anzunehmen (vgl. Kapitel 3.2.2) (vgl. York-Barr & Duke,



2004, S. 282; Barth, 2001, S. 444ff.). Geht die Position des Teamleiters zusätzlich auch mit einer Beförderung einher, birgt der finanzielle Anreiz zudem Motivationspotenzial.

Mit der Erprobung von Steuergruppen (vgl. Kapitel 2.2.4) konnten in diesem Zusammenhang Impulse zur Personalentwicklung beobachtet werden, da einzelne Lehrkräfte die Mitarbeit in Steuergruppen als ein „Karrieresprungbrett“ (Lohmann & Minderop, 2008, S. 176) wahrgenommen haben.

3.1.4 Delegationsfehler der Schulleitung

Die Schulleitung ist im Rahmen der Delegation von Aufgaben an einzelne Kollegen mit vielseitigen Anforderungen konfrontiert. Vorab ist der delegierte Aufgabenbereich trennscharf zu definieren. Die Lehrkräfte müssen dann von der Schulleitung ausgewählt, ausgebildet und entsprechend angeleitet sowie im weiteren Verlauf auch angemessen überprüft werden (vgl. Abbildung 5). Delegieren bedeutet, nicht nur Aufgaben zu übertragen, sondern die inhaltlich abgestimmten Kompetenzen abzugeben, die für die Erfüllung der Aufgabe erforderlich sind. (vgl. Dubs, 2005, S. 137ff.; Lohmann & Minderop, 2008, S. 68; Harazd et al., 2008, S. 234; Capaul & Seitz, 2011, S. 305)

Diese Anforderungen bergen die Gefahr für Delegationsfehler der Schulleitung, welche dann der Verteilung von Verantwortung im Kollegium im Wege stehen können (vgl. Barth, 2001, S. 447ff.). Werden beispielsweise kleine, rein ausführende oder hauptsächlich unangenehme Aufgaben delegiert, ist dies für die Mitarbeiter wenig motivierend (vgl. Capaul & Seitz, 2011, S. 306). Ein weiterer Grund für eine missglückte Delegationspraxis in der Schule ist das mangelnde Vertrauen der Schulleitungen in die Fähigkeiten und Professionalität ihrer Mitarbeiter. So argumentiert ein Schulleiter, dass „er die von den Kollegen erledigten Aufgaben sowieso korrigieren müsse und es deswegen lieber gleich selber mache“ (Bonsen et al., 2002, S. 186; vgl. ähnlich Capaul & Seitz, 2011, S. 306f.; Bonsen, 2011, S. 9). Personalunterstützung beinhaltet jedoch auch, den Lehrkräften mehr Raum zu geben, damit diese eigenständig, eigeninitiativ und selbstverantwortlich arbeiten können und erfordert von Schulleitungen mitunter Geduld und Selbstbeherrschung. Nicht zuletzt ist es auch Aufgabe der Schulleitung im Rahmen der kooperativ-situativen Führung, die dafür notwendige Kultur des Vertrauens zu fördern und vorzuleben, Entscheidungen der Lehrkräfte zu akzeptieren und mitzutragen



sowie kooperatives Arbeiten zu unterstützen (vgl. Haak, 2007, S. 11ff.; Hilb, 2004, S. 132; Wunderer, 2007, S. 353ff.; Lohmann & Minderop, 2008, S. 225; Müller, 2007, S. 156).

Entscheidungen, die durch die Teamleiter innerhalb ihrer Entscheidungskompetenz gefällt werden, sollten anerkannt werden. Entsprechend sollten Anfragen aus dem Kollegium an die Schulleitung, die in den Kompetenzbereich eines Teamleiters fallen, nicht beantwortet sondern an diesen weitergeleitet werden (vgl. Rosenbusch, 2005, S. 35; Harazd et al., 2008, S. 234; Capaul & Seitz, 2011, S. 307) (vgl. Kapitel 3.3.5). Der Schulleiter oder seine Stellvertreter würden durch diese Rückdelegation nicht nur den Handlungsfreiraum des Mitarbeiters beschneiden, sondern sie missachten auch eine im engen Führungsteam beschlossene Führungsentscheidung und begehen somit eine „doppelte Pflichtverletzung“ (Höhn, 1980, S. 33).

Auch die Frage nach der eigenen Existenzberechtigung und ein Gefühl von Kontroll- und Machtverlust des Schulleiters aufgrund der zunehmenden Konkurrenz durch die Teamleiter können einer erfolgreichen Delegation im Wege stehen (vgl. Brockmeyer & Edelstein, 1997, S. 90; Dubs, 2005, S. 138ff.; Harazd et al., 2008, S. 250; Stiftung Bildungspakt Bayern, 2011, S. 174; Capaul & Seitz, 2011, S. 314).

3.2 Personalförderungsmaßnahmen

Angemessen strukturierte Rahmenbedingungen, gemeinsame Orientierungen und die entsprechende Förderung sowie Übertragung der zur selbstverantwortlichen Arbeit notwendigen Kompetenzen durch entsprechende Qualifikationen unterstützen ein vertrauensvolles Verhältnis zwischen Schulleiter, Kollegen und Teamleiter (vgl. Bonsen et al., 2002, S. 194; Harazd et al., 2008; Bonsen, 2010a, S. 194). Auch für die Lehrkräfte selbst ist die eigenverantwortliche Arbeit in den delegierten Aufgabenbereichen erfolgreicher und damit zufriedenstellender, wenn sie die entsprechenden, geforderten Kompetenzen und Fähigkeiten besitzen (vgl. Dubs, 2005, 138ff.; Harazd, 2011, S. 19). Die Qualifizierung und Professionalisierung der Lehrkräfte ist neben den weiteren Pflichten der Schulleitung im Rahmen der Führung durch Delegation (vgl. Abbildung 5) „grundlegend für das System der Delegation“ (Bonsen & Berkemeyer, 2011, S. 736). Auch angesichts der



Anforderungen des Unterrichts mit einer sich ständig verändernden Schülerschaft, der pädagogischen Herausforderungen sowie der neuen Aufgaben im Bereich der Schulentwicklung ist die Bedeutung der Fort- und Weiterbildung im Lehrerberuf zentral (vgl. Bonsen et al., 2002, S. 154; Dubs, 2005, S. 315). Die Kompetenzen der Lehrkräfte sind für den Lernerfolg ihrer Schüler von großer Bedeutung. Die positiven und kumulativen Auswirkungen guter Lehrer auf die Leistungen ihrer Schüler werden immer wieder in der Forschung bestätigt; dabei wird betont, dass Leistungsunterschiede der Schüler zu einem beträchtlichem Maß auf die Qualität ihrer Lehrer zurückzuführen sind (vgl. Hanushek, 1992, S. 106ff.; Nye, Konstantopoulos & Hedges, 2004, S. 244ff.; Darling-Hammond, 2000, S. 31ff.; Mayer, Mullens, Moore & Ralph, 2000, S. 5ff.).

Das folgende Kapitel stellt Anspruch und Wirklichkeit der systematischen und zielorientierten Gestaltung von Förderungsmaßnahmen an Schulen dar (vgl. Kapitel 3.2.1). Anschließend wird darauf eingegangen, welche Möglichkeiten der Personalförderung durch den Teamleiterposten entstehen (vgl. Kapitel 3.2.2). Zudem eröffnen die zusätzlichen Führungspositionen im mittleren Management zusätzliche Führungsressourcen sowie reduzierte Führungsspannen, sodass die schulische Personalführungsarbeit gezielt optimiert werden kann (vgl. Kapitel 3.2.3). Die neuen Führungsstrukturen bieten außerdem mehr Möglichkeiten, die Teamarbeit unter den Kollegen zu institutionalisieren und das Unterstützungspotenzial der kollegialen Zusammenarbeit zu nutzen. Hierauf wird etwas später im Kapitel 3.5.1 detaillierter eingegangen.

3.2.1 Zielgerichtete und systematische Fortbildungsplanung

Ein zielgerichtetes Weiterbildungsangebot sollte an den individuellen Fähigkeiten und Kompetenzen sowie auch an den Problemen und Bedürfnissen der Lehrpersonen ansetzen (vgl. Lohmann & Minderop, 2008, S. 228ff.; Dubs, 2005, S. 446ff. & 238f.). Individuelle Mitarbeitergespräche, Beurteilungen und Erkenntnisse aus internen oder externen Evaluationen informieren Schulleiter über den allgemeinen Fortbildungsbedarf im Kollegium sowie auch über die individuellen Bedürfnisse ihrer Mitarbeiter. Neigungen, Interessen und vorhandene Fähigkeiten der Lehrkräfte sollten von der Schulleitung identifiziert werden, um sie zielgerichtet einzusetzen und weiterzuentwickeln (vgl. Buhren, 2010, S. 230). Direkte Personalentwicklung am Arbeitsplatz



beabsichtigt somit unter anderem, jedem Mitarbeiter individuell abgestimmte Maßnahmen anzubieten, welche diesen in der beruflichen Selbstentwicklung fördern und zu besonderen Leistungen anregen (vgl. Wunderer, 2007, S. 370). Sind die Ziele der individuellen Förderungsmaßnahmen auch auf die umfassenden Zielsetzungen der Schule abgestimmt, kann ein durchdachtes Förderungskonzept auch der Schulentwicklung dienen (vgl. Kapitel 2.2.1) (vgl. Terhart, 2010, S. 274; Krause, Philipp & Schüpbach, 2006, S. 205). Dies setzt sowohl eine systematische und langfristige Planung als auch eine entsprechende Instruktion und Information der Beteiligten voraus (vgl. Buhren, 2010, S. 225ff.; Dubs, 2005, 138ff.). Eine langfristige Planung und Ausgestaltung der Personalentwicklungsmaßnahmen an der Schule kann als „Kernstück des Personalmanagements“ (Buhren, 2010, S. 229) angesehen werden.

Die Interessen der Lehrkräfte stimmen jedoch nicht immer mit den Erfordernissen der Schule überein, sodass eine herausfordernde Führungsaufgabe in der Vermittlung der beiden Pole besteht (vgl. Buhren, 2010, S. 230): Sowohl der individuelle als auch der kollektive und organisatorische – an den strategischen Zielen orientierte – Qualifizierungsbedarf sollte bei der Planung eines schulischen Förderungskonzeptes berücksichtigt werden (vgl. Buhren & Rolff, 2006, S. 469f.; Krause, Philipp & Schüpbach, 2006, S. 205).

Dabei stehen den Führungspersonen verschiedene Maßnahmen zur Förderung ihrer Mitarbeiter zur Verfügung (zusammenfassende Übersicht z. B. bei Dubs, 2005, S. 316). Zur direkten Personalentwicklung (vgl. Wunderer, 2007, S. 353f.) bzw. individuellen Förderung (vgl. Dubs, 2005, S. 316ff.) werden verschiedene Formen der Beratung oder des Trainings gezählt, wie z. B. Mentoring, Supervision oder Coaching. Neben den klassischen externen sowie schulinternen Fortbildungsangeboten sind diese Formen der Förderung und Unterstützung auch im schulischen Bereich „Trendsetter“ (Rauin, 2011, S. 444) geworden. Sie werden jedoch an den Schulen sehr unterschiedlich angeboten und angenommen (vgl. Klippert, 2007, S. 248ff.; Dubs, 2005, S. 315). Zudem ist die Auswahl externer Angebote von verschiedenen Weiterbildungsinstitutionen (z. B. Lehrerbildungszentren, Universitäten, Lehrerverbände) groß und auch die Gestaltung schulinterner Maßnahmen (z. B. Vorträge, Workshops, Seminare) lässt Raum für unterschiedliche, abgestimmte Schwerpunktsetzungen (vgl. Terhart, 2010, S. 272ff.; Klippert, 2007,

S. 248ff.). Diese großen Gestaltungsmöglichkeiten der Fortbildungsförderung werden jedoch nur selten von der Schulleitung gezielt eingesetzt. Im Schulalltag erfolgt die Auswahl der Angebote mitunter eher zufällig, punktuell und isoliert (vgl. Bonsen et al., 2002, S. 154ff.; Dubs, 2005, S. 315; Lipowsky, 2011, S. 412). „Das Dilemma der tradierten Lehrerfortbildung ist, dass sie weiterhin ohne System, Kontinuität und Verbindlichkeit abläuft“ (Klippert, 2007, S. 248; vgl. ähnlich Terhart, 2010, S. 274). Damit scheinen die Fortbildungseffekte angesichts der Nachhaltigkeit für die persönliche und die schulische Weiterentwicklung sowie den potenziellen Entlastungseffekten für die Lehrkräfte schnell zu verpuffen (vgl. Lipowsky, 2011, S. 412; Rauin, 2011, S. 444f.; Terhart, 2010, S. 274).

Passende Fortbildungs- und Unterstützungsangebote haben das Potenzial, den Lehrkräften Entwicklungsperspektiven im Beruf, Zukunftsaussichten sowie auch eine größere Aufgabenvielfalt zu eröffnen (vgl. van der Doef & Maes, 2002, S. 336ff.). Die Entwicklung eines Förderungskonzeptes, oder zumindest die bedürfnisorientierte Auswahl der Fortbildungs- und Unterstützungsangebote, kann auch das Belastungsempfinden von Lehrkräften beeinflussen. So sinkt die wahrgenommene Belastung, wenn Lehrkräfte im Rahmen ihrer Arbeitstätigkeit Möglichkeiten des Kompetenzzuwachses wahrnehmen (Qualifikationspotenzial) (vgl. Nido et al., 2008, S. 45f.).

Stellt das externe Fortbildungsangebot an Schulen die einzige institutionalisierte Fortbildungsmöglichkeit dar, dann sollte gerade im Rahmen der Wahrnehmung dieser Angebote das Wahlverhalten der Lehrkräfte koordiniert, die Erkenntnisse ausgewertet und möglichst auf die ganze Schule transferiert werden (vgl. Dubs, 2005, S. 323f.). Angesichts der Umsetzung dieser Führungsaufgaben fehlen Schulleitern jedoch häufig die nötigen Zeitressourcen sowie auch die Erfahrungen und entsprechenden Kompetenzen. Mit der Einführung einer mittleren Führungsebene entstehen neue Führungsressourcen, die positive Effekte im Rahmen der Personalförderung auf die Lehrkräfte haben können (vgl. Stiftung Bildungspakt Bayern, 2011, S. 95). Welche Möglichkeiten durch die mittlere Führungsebene im Rahmen der Personalförderung entstehen, wird im Folgenden dargestellt.



3.2.2 *Job-Enrichment für die Teamleiter*

Ein Mitarbeiter kann nicht nur durch Fort- und Weiterbildungen in seiner beruflichen Entwicklung gefördert werden, sondern ebenso durch die Übertragung von Aufgaben und Kompetenzen (Job-Enrichment) (vgl. Buhren & Rolff, 2002, S. 102; Smylie, 1999, S. 132f.; Becker, 2009, S. 568). Erkenntnisse aus der Lehrerbelastungsforschung weisen darauf hin, dass ein durch die Lehrkräfte in ihrem Arbeitsbereich wahrgenommener Kompetenzzuwachs entlastend empfunden werden kann (vgl. Nido et al., 2008, S. 32). Das Amt des Teamleiters bietet interessierten Lehrkräften Möglichkeiten zur Neuorientierung sowie zur persönlichen Weiterentwicklung und neue berufliche Aufgaben und Herausforderungen. Dies kann für die Lehrkräfte eine „persönliche Bereicherung“ (vgl. Stiftung Bildungspakt Bayern, 2011, S. 174) sowie eine Form der Anerkennung ihres Engagements darstellen und ihre Zufriedenheit sowie Motivation erhöhen (vgl. Rosenbusch, 2005, S. 36f.; Meetz, 2007, S. 284). Die Erfahrungen mit Teacher Leadership (vgl. Kapitel 2.2.4) untermauern diese Argumentation, da Lehrkräfte mit Führungsaufgaben ihr neues Aufgabenfeld als motivierend, abwechslungsreich und herausfordernd erleben und darin persönliche Entwicklungs- sowie Gestaltungsmöglichkeiten erkennen (vgl. Smylie, 1994, S. 133ff. & S. 137ff.; Porter, 1986, S. 147ff.; Ryan, 1999).

Je nach Ausgestaltung der Aufgabenbereiche des Teamleiters kann dieser entsprechend seiner Fähigkeiten und Kompetenzen eingesetzt werden. Neue Leitungsaufgaben sowie organisatorische und strukturelle Veränderungen in der Schule erfordern zudem vorbereitend und auch flankierend entsprechende Fortbildungsangebote sowie die Bereitschaft der Lehrkräfte zu lernen (vgl. Herrmann, 2000b, S. 19; Peterson, McCarthy & Elmore, 1996, S. 148f.; Stiftung Bildungspakt Bayern, 2011, S. 17 & 190; Dubs, 2005, S. 447). Mitarbeitergespräche mit der Schulleitung und den (potenziellen) Teamleitern ermöglichen, die Stärken und Schwächen der Mitarbeiter zu besprechen (z. B. im Rahmen einer Potenzialanalyse oder Laufbahnberatung) und Zielvereinbarungen hinsichtlich der Weiterentwicklung zu formulieren sowie regelmäßig anzupassen (vgl. Hilb, 2004, S. 132; Wunderer, 2007, S. 363ff.; Buhren & Rolff, 2006, S. 495ff.; Kempfert, 2013, S. 560ff).



Wird eine mittlere Führungsebene in dieser Form umgesetzt, eröffnet sie ein neues Feld der Weiterentwicklung durch Job-Enrichment für Lehrkräfte an Realschulen. Gleichzeitig ist zu beachten, dass mit einem Teamleiterposten besondere Anforderungen verbunden sind. Es kann davon ausgegangen werden, dass viel Zeit sowie Anstrengung in das Erkennen und Fördern dieser in den Kollegien möglicherweise selten vorhandenen Führungsbegabungen zu investieren sein wird (vgl. Lortie, 1972, S. 72).

3.2.3 Personalförderung im Team

Die Einführung einer mittleren Führungsebene entfaltet ebenfalls Potenziale hinsichtlich der Personalförderung für die Teammitglieder. Der Kontakt zwischen den Teamleitern und deren Teamkollegen ist direkter und unmittelbarer als ihn die Schulleitung mit ihren Mitarbeitern pflegen kann, sowohl aufgrund der informellen Gespräche im Lehrerzimmer als auch wegen der regelmäßigen, institutionalisierten Berührungspunkte im Team (vgl. Wilbers, 2008, S. 6). Durch die engere Zusammenarbeit können Belastungen (gegebenenfalls auch im privaten Bereich) und Ressourcen der Mitarbeiter besser erkannt und berücksichtigt bzw. eingesetzt werden. Unter Einbeziehung der individuellen Bedürfnisse und Kompetenzen kann der Teamleiter entsprechende berufliche Entwicklungsperspektiven aufzeigen. Bei einer guten Passung von Person und Aufgabe ist zu erwarten, dass sowohl die Motivation als auch das Entwicklungspotenzial bei der Ausführung dieser Tätigkeit zunimmt (vgl. Harazd, 2011, S. 19; Nido et al., 2008, S. 62; Krause, Philipp & Schüpbach, 2006, S. 205; Berthel & Becker, 2010, S. 477f.). Die geringeren Führungsspannen reduzieren die Wahrscheinlichkeit, dass Lehrkräfte Aufgaben übertragen bekommen, die ihren Qualifikationen nicht entsprechen und somit mitunter eine Belastung darstellen (vgl. Krause, Dorsemagen & Alexander, 2011, S. 793).

Über die institutionalisierten Gesprächsanlässe innerhalb des Teams ergeben sich zudem regelmäßiger Anlässe, um über Unzufriedenheit oder Probleme sowie Wünsche und Bedürfnisse zu sprechen. In Abhängigkeit der im Team zu bearbeitenden Aufgabenbereiche können Fähigkeiten durch den vom Teamleiter gezielt angeregten Diskurs im Team weiterentwickelt werden. Beispielsweise kann ein Austausch zur Unterrichtsentwicklung innerhalb des Teams Lehrkräfte dazu ermutigen, Neues auszuprobieren sowie helfen,



gegebenenfalls „vorhandene eigene Defizite bei der Unterrichtsgestaltung besser zu identifizieren und sich gezielt weiterzuentwickeln“ (Stiftung Bildungspakt Bayern, 2011, S. 173).

Diese Kenntnisse ermöglichen es den Teamleitern, Fortbildungs- und Unterstützungsangebote für ihr Team bedarfsorientiert zu gestalten sowie nach dem schulischen Förderungskonzept auszurichten. Der Bedarf bzw. die Fortbildungsteilnahme kann in der kleineren Gruppe besser überblickt und Förderungsmaßnahmen können gezielter koordiniert sowie systematisch initiiert und ausgewertet werden (vgl. Stiftung Bildungspakt Bayern, 2011, S. 143 & S. 108; Reichwein, 2007, S. 242).

In diesem Kontext ist allerdings zu beachten, dass bereits Schulleiter Schwierigkeiten damit haben, in der Funktion als Personalentwickler, der die professionellen Leistungen der Mitarbeiter begutachtet und fördert, akzeptiert zu werden (vgl. Buhren & Rolff, 2006, S. 456; Terhart, 2010, S. 266ff.). Vor dem Hintergrund dieser Erfahrungen sowie der Befunde zur Akzeptanz der Aufgabenbereiche und Zuständigkeiten von Mitgliedern der Steuergruppen (vgl. Kapitel 2.2.4), ist auch bei den Lehrkräften der mittleren Führungsebene angesichts ihrer Personalführungsaufgaben mit Skepsis und Widerstand aus dem Kollegium zu rechnen (vgl. Rahm & Schröck, 2008, S. 170ff.).

3.3 Schulentwicklung, Partizipation und Informationsorganisation

Mit zunehmender Selbstständigkeit der Einzelschule haben ihre Akteure auch Entscheidungskompetenzen bezüglich schulischer Entwicklungsprozesse erhalten, sodass im Rahmen innerschulischer Abläufe mehr Raum für Mitwirkung und Mitbestimmung besteht (vgl. Meister, 2010, S. 277) (vgl. Kapitel 2.2). Dabei kann „eine größtmögliche Beteiligung der Betroffenen als ein Hauptkriterium“ (Müller, 2010b, S. 273) und vernachlässigte Konsensbildung sowie Partizipation als ein Problem der erfolgreichen systematischen Schulentwicklung angesehen werden (vgl. Wenzel, 2010, S. 265).

Schulentwicklungsprozesse sind nicht selten von Antinomien und Widerständen begleitet (vgl. Schlömerkemper, 2010, S. 288ff.; Reh, 2010, S. 292ff.) (vgl. Kapitel 2.3). Es erfordert von der Schulleitung mitunter einen hohen Koordinations- und Integrationsaufwand sowie ein bedachtes Vorgehen in den jeweiligen Entscheidungsprozessen, um die Lehrkräfte situationsangemessen



an schulischen Entscheidungen partizipieren zu lassen. Durch die Beteiligung des Kollegiums können deren Bedürfnisse nach Zugehörigkeit, Selbstwirksamkeit und Anerkennung befriedigt und Widerstände gegenüber Veränderungen reduziert werden (vgl. Bensen et al., 2002, S. 140; Brockmeyer & Edelstein, 1997, S. 87ff.). Auch die Einführung einer mittleren Führungsebene erfordert Prozesse der kollegialen Konsensbildung. Den Schulleitungen muss es gelingen, die innerschulischen qualitätsorientierten Entwicklungsstrategien mit zentral initiierten Steuerungsveränderungen, wie beispielsweise der Einführung einer mittleren Führungsebene, erfolgreich zu vernetzen (vgl. Kapitel 2.1.4).

Im folgenden Kapitel wird einleitend auf die Führungsaufgabe von Schulleitungen eingegangen, diese Umsetzungs- und Verzahnungsprozesse zu gestalten (vgl. Kapitel 3.3.1). Sowohl für die Schulleitung gegenüber dem Kollegium, als auch für die Teamleiter im Team ist im Schulalltag regelmäßig zu klären, in welchem Ausmaß die Kollegen in die Entscheidungsprozesse integriert und wie die Mitentscheidungsmöglichkeiten gegeben werden (vgl. Kapitel 3.3.2). Das Konzept der Zonen der Betroffenheit bietet für diese Führungsfragen eine gute Orientierung und wird ebenfalls im folgenden Kapitel erläutert (vgl. Kapitel 3.3.3). Ist ein mittleres Management erfolgreich eingeführt, können die Teamleiter ihre Schulleitung bei der kollegialen Konsensbildung und Partizipation unterstützen, indem Teilfunktionen der Schulentwicklung an die Teamleiter übertragen werden. Die kollegialen Arbeitsgruppen bieten eine Plattform, die es ermöglicht, Teilfunktionen zu diskutieren, weiterzuentwickeln und auszuarbeiten (vergleichbar mit der Arbeitsweise von Steuergruppen, vgl. Rolff, 2007b, S. 41ff.). Es wird erwartet, dass der Teamleiter dann in seinem Team eine impulsgebende sowie moderierende Rolle übernimmt und Zusammenhänge zwischen den verschiedenen Aktionen herstellt (vgl. Kapitel 3.3.4). Zudem können schulische Kommunikations- und Informationswege verkürzt und effektiviert werden, wenn die Delegation von Entscheidungskompetenzen erfolgreich umgesetzt wird (vgl. Kapitel 3.3.5).

3.3.1 Innerschulische Entwicklungsprozesse verzahnen

Bei der Gestaltung von Schulentwicklung sehen sich Leitungspersonen teilautonomer Schulen häufig mit der Herausforderung konfrontiert, die



schulintern angestoßenen Schulentwicklungsprozesse (sog. „Bottom-Up“-Prozesse) mit den zentralen Steuerungsvorgaben und verpflichtenden Reforminitiativen der Gesamtsystemebene von außen (sog. „Top-Down“-Prozesse) zu verzahnen. Zudem gilt es, das Kollegium dafür zu gewinnen und die heterogenen Wünsche und Vorstellungen verschiedener Anspruchsgruppen, kurzfristige Entscheidungszwänge und widersprüchliche Handlungserfordernisse ausgewogen zu berücksichtigen (vgl. Warwas, 2011, S. 5; Holtappels & Rolff, 2010, S. 78) (vgl. Kapitel 2.1.4). Der Schulentwicklungsprozess sollte ein „systematisch geplanter und von möglichst vielen der beteiligten Personen mitbestimmter und -getragener Prozess“ (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2005, S. 16; Hervorh. durch Verf. geändert) sein. Diesem Anspruch ist im Schulalltag nicht leicht gerecht zu werden.

Vielmehr weisen Forschungserkenntnisse darauf hin, dass initiierte Innovationen von permanenten Spannungen, Konflikten und Widerständen begleitet werden (vgl. Reh, 2010, S. 292ff.). Es ist jedoch auch nicht sinnvoll, die kollegialen Diskussionen zu verkürzen oder gar zu unterbinden. Dies hätte zur Folge, dass die Mitbestimmung eingeschränkt und den Lehrkräften das Gefühl vermittelt wird, vor allem Ausführende von Anweisungen zu sein. Sollen Vorhaben mit einer Reichweite wie der Einführung einer mittleren Führungsebene gelingen, ist die Unterstützung und die Überzeugung im Kollegium zwingende Voraussetzung. Werden bei Reformen Konzepte aus der Wirtschaft vermutet, die sich auf das gesamte Kollegium auswirken, die Autonomie und Freiheiten von Lehrkräften bedrohen sowie Mehrarbeit und Kontrolle befürchten lassen, sind Vorbehalte vorprogrammiert. Die kritischen Diskussionen müssen geführt werden, auch wegen der Gefahr, den Schulen ohne ein klares Verständnis für die Besonderheiten der pädagogischen Arbeit vor Ort Konzepte wie eine mittlere Führungsebene überzustülpen (vgl. Rosenbusch, 2005, S. 118f.; Fend, 2008, S. 233; Brockmeyer & Edelstein, 1997, S. 85).

In Abhängigkeit der jeweiligen Entscheidung ist es dann die Aufgabe der Schulleitung, einzuschätzen, welche Lehrkräfte ein Mitwirkungsinteresse haben, wie intensiv die Partizipation gestaltet werden soll und welcher zeitliche Diskussionsrahmen angemessen erscheint. Gelingt es der Schulleitung, die Neuerungen mit dem Bekannten zu verknüpfen, fällt es leichter, die Notwendigkeit der Veränderungsprozesse plausibel zu begründen sowie sie überschaubar und nachvollziehbar zu machen (vgl. Reh, 2010, S. 292).



3.3.2 *Geteilte Entscheidungsfindung*

Die Praxis der Entscheidungsfindung ist ein zentraler Aspekt von Führungsarbeit an Schulen. Sie nimmt Einfluss auf das Auftreten von ablehnenden oder akzeptierenden Reaktionen der Betroffenen und damit auf die erfolgreiche Umsetzung von Vorhaben sowie auf die Zufriedenheit im Kollegium (vgl. Bensen et al., 2002, S. 142ff.; Neubauer, 1999, S. 36). Erkenntnisse der Lehrerbelastungsforschung weisen auf die positiven Folgen hin, wenn Lehrkräfte in ihrem Berufsalltag Gestaltungsspielräume erhalten, in zentrale schulische Entscheidungen adäquat einbezogen werden und Entscheidungskompetenzen delegiert bekommen (vgl. Bradley, 2007, S. 61ff.; Jacobsson et al., 2001, S. 49ff.; van der Doef & Maes, 2002, S. 336ff.; Nido et al., 2008, S. 60; Kaempff & Krause, 2004, S. 317f.). Schwierigkeiten werden entsprechend mitunter durch Anweisungen der Schulleitung ausgelöst, wenn Entscheidungen durchgesetzt werden ohne die Expertise im Kollegium zu nutzen (vgl. Abbey & Esposito, 1985, S. 331). Veränderungsprozesse an Schulen nehmen häufig wegen mangelnder Konsensbildung sowie Partizipation der Betroffenen einen problematischen und wenig Erfolg versprechenden Verlauf (vgl. Wenzel, 2010, S. 265; Reh, 2010, S. 292).

Doch auch wenn die Beteiligung der betroffenen Lehrkräfte auf eine gelungene Umsetzung von Neuerungen einen bedeutenden Einfluss nimmt (vgl. Reh, 2010, S. 292ff.), sind den basisdemokratischen Entscheidungsfindungsprozessen aufgrund der steigenden beruflichen Belastungen Grenzen gesetzt (vgl. Dubs, 2005, S. 160ff.). Erkenntnisse der Lehrerbelastungsforschung offenbaren, dass die hohe Anzahl und das hohe Tempo der Reformen mitunter wenig Anerkennung im Kollegium finden oder gar als Belastung wahrgenommen werden (vgl. Klippert, 2007, S. 38; Kyriacou, 2001, S. 29ff.). Kollegen, die beispielsweise den vielen Neuerungen eher skeptisch gegenüber stehen und am Erfolg von Reforminitiativen zweifeln, zeigen Widerstand mitunter aber auch kein Interesse, an Entscheidungen beteiligt zu werden. Eine empirische Untersuchung zum Schulleiterverhalten von Bensen, v. d. Gathen, Iglhaut & Pfeiffer (2002, S. 143) hat u. a. offenbart, dass Lehrkräfte nicht erwarten, an allen Entscheidungen beteiligt zu sein. Zudem ist die Qualität der Entscheidung durch das Einbeziehen der Lehrkräfte nicht immer besser, sodass umfangreiche Mitbestimmungs- und Entscheidungsmöglichkeiten des



Lehrerkollegiums nicht grundsätzlich auch zu positiven Entwicklungen führen (vgl. Neubauer, 1999, S. 38ff.; Bartz, 2006, S. 404; Miller, 1995, S. 1ff.; Taylor & Bogotch, 1994, S. 302ff.; Weiss & Cambone, 1994, S. 287ff.). Zu starke Mitbestimmung der Lehrkräfte kann sich mitunter auch kontraproduktiv auswirken, wenn dem Kollegium damit Raum für den Einsatz verschiedener mikropolitischen Strategien und Taktiken gegeben wird (vgl. Bensen, 2006, S. 207f.; Altrichter & Salzberger, 1996, S. 105ff.). Mit zunehmender Mitarbeiteranzahl besteht das Risiko, dass sich rivalisierende Lager im Kollegium bilden und Diskussionen über pädagogische Konzepte sowie Schulentwicklungsmaßnahmen die Arbeit lähmen (vgl. Warwas, 2011, S. 33). Für die Führung ist es eine Herausforderung entsprechend der situativen Umstände zu entscheiden, wann welche Lehrkräfte einzubeziehen sind, oder wann eine Mitbestimmung ineffektiv ist. Hierauf wird im Folgenden eingegangen.

3.3.3 Die Situationsgebundenheit der Entscheidungsfindung

Eine Entscheidung kann sowohl nach ihrer Qualität als auch nach dem Grad ihrer Akzeptanz im Kollegium bzw. im Team beurteilt werden (vgl. Maier, 1963, S. 3ff.; Bensen et al., 2002, S. 144). Die Akzeptanz spielt eine große Rolle, denn auch inhaltlich einwandfreie Führungsentscheidungen können nur mit Abstrichen oder gar nicht umgesetzt werden, wenn sie im Kollegium nicht akzeptiert sind (vgl. Müller, 2011, S. 116; Rosenbusch, 2005, S. 133f.). Werden den Lehrkräften angemessene Gelegenheiten zur Mitwirkung gegeben, kann dies sowohl die Qualität als auch die Akzeptanz der Entscheidungen verbessern, die Selbstverantwortung der Lehrkräfte stärken und zu einer größeren Arbeitszufriedenheit sowie besseren Arbeitsleistung führen (vgl. Altrichter & Rauscher, 2008, S. 32ff.; Hoy & Miskel, 2007, S. 356; Dubs, 2005, S. 134). Genauso kann es Situationen geben, in denen eine Mitwirkung ineffizient wäre und von der Schulleitung erwartet wird, selbst zu entscheiden (vgl. Capaul & Seitz, 2011, S. 301). Führungspersonen müssen demnach immer wieder abwägen, welche Entscheidungsstrategie angesichts des Problems sinnvoll ist. Welche Gestaltungs- und Handlungsfreiräume sollen den Kollegen bei Fragen zum Schulleben eingeräumt werden und welche Rolle nimmt die Schulleitung sowie auch die Teamleitung ein (vgl. Bensen et al., 2002, S. 143; Capaul & Seitz, 2011, S. 301ff.)?

Wie bereits bei den Ausführungen zum Führungsstil erläutert (vgl. Kapitel 2.2.2), wird auch im Rahmen der Entscheidungsfindung in der vorliegenden Arbeit die Meinung vertreten, dass es nicht ein situationsübergreifend richtiges Entscheidungsverfahren gibt, sondern dieses aufgrund unterschiedlicher situativer Bedingungen variieren kann (vgl. Capaul & Seitz, 2011, S. 259f.; Hoy & Miskel, 2007, S. 341). Stehen ausreichend Informationen zur Verfügung? Wie viel Zeit kann für die Entscheidung investiert werden? Wie wichtig ist die Entscheidung? (vgl. Hoy & Miskel, 2007, S. 351f.) Nach Abwägung dieser Aspekte können Leitungspersonen dann zwischen unterschiedlichen Entscheidungsstrategien wählen². Eine gute Hilfe, die situativen Bedingungen richtig einzuschätzen, ist das Konzept der Zonen der Betroffenheit. Aufbauend auf den Arbeiten von Barnard (1938), Simon (1957) und Chase (1951) haben Hoy & Miskel (2007, S. 342) diesen Ansatz weiterentwickelt. Er ist nicht nur gut erforscht, sondern auch schulspezifisch und praxisbezogen, indem er konkrete Handlungshinweise für die schulische Führungsarbeit liefert (vgl. Dubs, 2005, S. 133; Hoy & Miskel, 2007, S. 356ff.). Nach dem Konzept der Zonen der Betroffenheit gibt es Entscheidungen, die vom Kollegium ohne Weiteres akzeptiert werden, weil sie in ihre „Zone der Akzeptanz“ fallen. Barnard (1938) erklärt, „there is a ‚zone of indifference‘ in each individual within which orders are acceptable without conscious questioning of their authority“ (vgl. S. 167; Hervorh. i. O.). Je nachdem, ob eine Entscheidung in die „Zone der Akzeptanz“ einer Lehrkraft fällt (oder nicht), ist eine Mitwirkung weniger (oder mehr) sinnvoll sowie eine Entscheidung ohne Partizipationsmöglichkeiten mehr (oder weniger) effektiv (vgl. Hoy & Miskel, 2007, S. 365).

„Die Kunst der Führung liegt nun darin, zu lösende Schulprobleme der richtigen Zone zuzuweisen“ (Dubs, 2005, S. 134). Hierfür sollte abgewägt werden, ob bzw. welche Lehrkräfte von der Entscheidung persönlich betroffen sind (Relevanz) und ob sie das Sachverständnis besitzen, um zur Lösung etwas beitragen zu können (Kompetenz). Abbildung 6 stellt die Zusammenhänge und die entsprechende Zonenzuordnung dar.

² Beispiele hierfür sind das „Satisficing“-Modell (vgl. Simon, 1957), das „Muddling Through“-Modell (vgl. Lindblom, 1959) sowie das „Mixed Scanning“-Modell (vgl. Etzioni, 1967), zusammenfassend nachzulesen in Hoy & Miskel (2007, S. 325ff.).



| | Relevanz gegeben | Relevanz nicht gegeben |
|-------------------------|--|---|
| Kompetenz gegeben | Zone der Sensibilität => Es besteht ein großes Bedürfnis, in die Entscheidungsfindung involviert zu werden. Mitwirkung ist sinnvoll. | Grauzone => je nach Situation mehr oder weniger Mitwirkung |
| Kompetenz nicht gegeben | Grauzone => je nach Situation mehr oder weniger Mitwirkung | Zone der Akzeptanz => Es besteht kein Bedürfnis, in die Entscheidungsfindung involviert zu werden. Mitwirkung ist wenig sinnvoll. |

Abbildung 6: Zonenzuordnung und Zonenbeschreibung. Quelle: Dubs, 2005, S. 135; Hoy & Miskel, 2007, S. 365

Die Entscheidungsfindung und damit einhergehende Aufgaben der Leitungsperson variieren ebenfalls situativ und werden in der folgenden Abbildung 7 dargestellt (vgl. Dubs, 2005, S. 135).

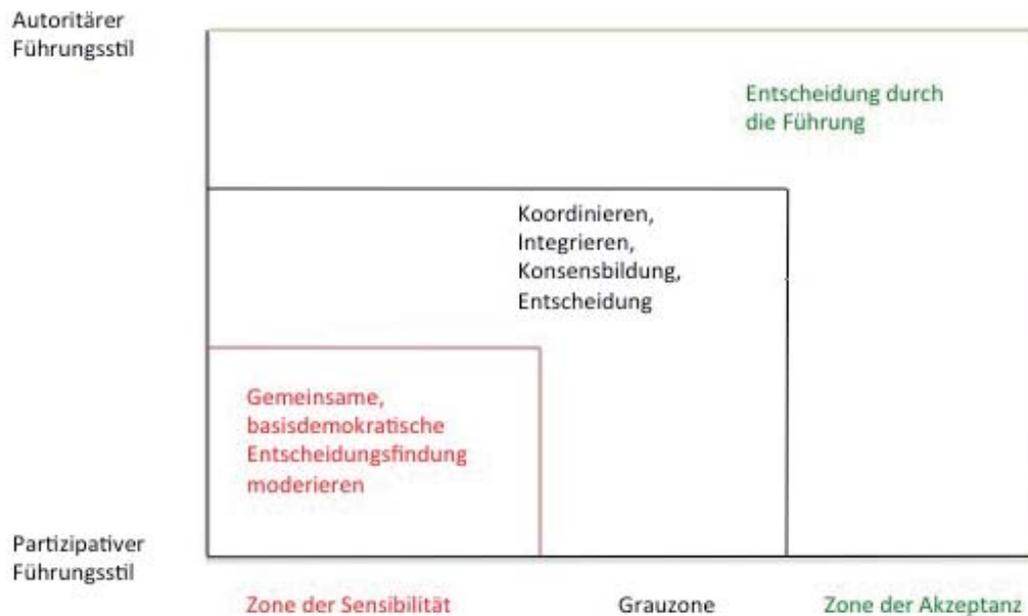


Abbildung 7: Zonenzuordnung und Führungsstil. Quelle: eigene Darstellung auf der Basis von Dubs, 2005, S. 135; Hoy & Miskel, 2007, S. 365

Gelingt es der Schulleitung, Aspekte der Relevanz und der Kompetenz der Lehrkräfte für die jeweilige Entscheidungssituation richtig einzuschätzen, gibt das Modell eine gute Orientierung, wie notwendig eine Miteinbeziehung des Kollegiums im Entscheidungsprozess erscheint. Allerdings nehmen auch weitere Faktoren, wie beispielsweise die Schumatmosphäre sowie -größe, das Vertrauen und die Stimmung innerhalb des Kollegiums, Allianzen in der Lehrerschaft oder Alter und Erfahrung im Kollegium auf die Gestaltung der Mitwirkungsmöglichkeiten Einfluss (vgl. Dubs, 2005, S. 134). Diese Überlegungen führen letztendlich zu einer Entscheidung der Schulleitung oder



des Teamleiters, welcher der Führungsstile unter Berücksichtigung der situativen Rahmenbedingungen zu wählen ist.

3.3.4 Koordinierende Vernetzung

Viele Entscheidungen im Schulalltag sind sehr komplex. Schulleiter schätzen mitunter das Mitwirkungsinteresse im Kollegium falsch ein oder haben schlichtweg keine Zeit, der Situation angemessene Diskussionen zu führen. Die mittlere Führungsebene kann hierbei hilfreich sein, da sie aufgrund ihrer Präsenz im Lehrerzimmer Stimmungen im Kollegium zu bestimmten Vorhaben besser einfangen oder auch bewusst vorfühlen kann. Als Bindeglied zwischen Schulleitung und dem Gesamtkollegium haben die Teamleiter so die Chance, die interne Vernetzung zu verbessern und Entscheidungsprozesse zu effektivieren (vgl. Stiftung Bildungspakt Bayern, 2011, S. 107). Zum einen können sie Stimmungen im Kollegium (insbesondere in ihrem Team) zu einem bestimmten Vorhaben vorfühlen und somit dem Schulleiter wichtige Informationen zur Umsetzung von Schulleitungsentscheidungen liefern. Diese Kenntnisse geben der Führung die Möglichkeit, das Kollegium bzw. Teams im Kollegium zu vernetzen und Initiativen „von oben“ abgestimmter in das Kollegium zu integrieren (vgl. Rolff, 2007a, S. 58f.). Zum anderen bieten die institutionalisierten Teamsitzungen eine Plattform, Ideen aus dem Kollegium zu entwickeln und zeitnah durch die Teamleiter an die Schulleitung weiterzuleiten. „Bottom-Up“-Prozesse (vgl. Kapitel 3.3.1) können somit systematisiert werden. Die Erfahrungen mit der Steuergruppenarbeit an Schulen (vgl. Kapitel 2.2.4) haben Vorteile des intermediären Charakters bzw. der „Scharnierfunktion“ (Capaul & Seitz, 2011, S. 322) der Teamleiter aufgezeigt: Teams der mittleren Führungsebene können – vergleichbar mit den Steuergruppen – zwischen den beiden Dimensionen Organisation und Profession als Bindeglied stehen. Die Nähe der Teamleiter zum Kollegium sowie ihre Kenntnisse über führungsrelevante Themen ermöglichen es ihnen, die „Aufgaben und Perspektiven der Organisation und der Profession in der Schule wechselseitig füreinander ‚aufzuschließen‘“ (Berkemeyer et al., 2007, S. 62; Hervorh. i. O.; vgl. ähnlich Capaul & Seitz, 2011, S. 322). Teamleiter sind ein wichtiges Bindeglied zwischen den zwei Organisationsebenen, vernetzen diese und ermöglichen – insbesondere im Hinblick auf den Informationsfluss und die Transparenz getroffener Entscheidungen – eine



„integrative Kommunikation“ (Stiftung Bildungspakt Bayern, 2011, S. 133; vgl. ähnlich Smylie, 1999, S. 160f.) mit geringerer Störungsanfälligkeit (vgl. Stiftung Bildungspakt Bayern, 2011, S. 107f.).

3.3.5 *Entscheidungen auf Teamleiterebene*

Zudem eröffnet die Einführung einer mittleren Führungsebene die Möglichkeit, dass ausgewählte Führungsentscheidungen nicht mehr vom Schulleiter getroffen werden, sondern von dem Teamleiter mit der entsprechenden Entscheidungskompetenz. Mit der Delegation von Aufgabenbereichen der Unterrichts-, Personal- oder Organisationsentwicklung sind die Teamleiter die neuen Verantwortlichen und somit im Lehrerzimmer präsenste Ansprechpartner, beispielsweise zur Vereinbarung von Zielen und zur Prüfung von deren Einhaltung, zur Organisation von Veranstaltungen und der Koordination von Terminen, zur Fortbildungsplanung, Aussprechen von Genehmigungen oder Beratungen aller Art. Die möglichen Tätigkeitsbereiche für die Mitglieder der mittleren Führungsebene sind vielfältig und variieren je nach delegiertem Aufgabenbereich (vgl. Stiftung Bildungspakt Bayern, 2011 S. 95). Haben die Teamleiter die notwendigen Kompetenzen, um in ihrem Zuständigkeitsbereich teilautonome Entscheidungen, also Entscheidungen im Rahmen übergeordneter Vorgaben, zu treffen, kann dies das schulische Kommunikationsmanagement effektivieren, da Anfragen direkt vor Ort geklärt und Kommunikationswege und -prozesse somit verkürzt werden können (vgl. Lohmann & Minderop, 2008, S. 224ff. & 319; Hoy & Miskel, 2007, S. 402; Müller, 2011, S. 112f. & S. 117). Ebenso können an dieser Schnittstelle Kritik geäußert, Klagen entgegengenommen und Abläufe im Berufsalltag schneller sowie reibungsloser gestaltet werden. Das Gefühl, einbezogen zu werden, Entwicklungsmöglichkeiten zu haben sowie frei entscheiden und handeln zu können, kann sich positiv auf die Zufriedenheit und Motivation der Lehrkräfte auswirken (vgl. Lohmann & Minderop, 2008, S. 225; Brockmeyer & Edelstein, 1997, S. 90; Smylie, 1999, S. 139ff.).

Die Vorteile der kürzeren Entscheidungs- und Kommunikationswege stellen sich jedoch nicht automatisch mit der Delegation von Entscheidungskompetenzen ein. Dies erfordert seitens der Teamleiter Führungsqualitäten, z. B. die Anwendung von Strategien der Problemlösung, ein bedachtes Vorgehen bei der Entscheidungsfindung sowie Teamführung und die



Akzeptanz des Teamleiters innerhalb seines Teams als Führungsperson (vgl. Müller, 2011, S. 117; Stiftung Bildungspakt Bayern, 2011, S. 95). Dabei wird es für Teamleiter mitunter auch notwendig sein, situative Gegebenheiten im Team abzuwägen und Entscheidungen zu fällen, über die kein Konsens im Team besteht.

Die Schulleitung muss dazu bereit sein, Entscheidungen der Lehrkräfte zu akzeptieren und deren Umsetzung zu unterstützen, auch wenn sie selbst anders entschieden hätte und die Delegation ihnen möglicherweise das Gefühl gibt, Kontrolle und Macht zu verlieren (vgl. Kapitel 3.1.4). Für eine erfolgreiche Delegation sind ein solides Vertrauensverhältnis zwischen der Schulleitung und den Mitgliedern der mittleren Führungsebene sowie eine klare Verständigung über die gemeinsamen Ziele wichtige Voraussetzungen (vgl. Hoy & Miskel, 2007, S. 366). Regelmäßige Treffen und Gespräche im erweiterten Schulleitungsteam sind auch nach der Delegation sinnvoll, um die Führungspraxis der Teamleiter im Team zum Wohle der Gesamtziele der Schule abzusichern und die Identifikation sowie die Verantwortungsübernahme der Teamleiter in ihrer neuen Rolle zu fördern (vgl. Stiftung Bildungspakt Bayern, 2011, S. 101f.).

3.4 Zielorientierte Führung

Das Schulprogramm ist ein Instrument der Schulentwicklung, in dem Grundorientierungen der pädagogischen Arbeit einer Schule sowie Entwicklungsziele formuliert sind (vgl. Kapitel 2.2.1). Die Erarbeitung eines solchen Programms ist jedoch kein Selbstzweck. Vielmehr gelten die im Schulprogramm festgelegten Vereinbarungen verbindlich für die Mitarbeiter und sollten in ihrer pädagogischen Arbeit verankert sein. Dies muss auch durch Führungsarbeit unterstützt werden (vgl. Bauer, 2007, S. 34f.). Günstige Bedingungen im Kollegium können dabei die Wirksamkeit des Schulentwicklungsinstruments zusätzlich stärken, beispielsweise durch die Institutionalisierung von Teamarbeit (vgl. ebd.). Auch die Einführung einer mittleren Führungsebene ist mit der Erwartung an die Teamleiter verbunden, die Verbindlichkeit bezüglich getroffener Vereinbarungen zu unterstützen (vgl. Stiftung Bildungspakt Bayern, 2011, S. 131). Ein gemeinsamer Konsens hinsichtlich überfachlicher Ziele ist an Schulen aufgrund fehlender Absprachen mitunter nur schwach ausgeprägt (vgl. Müller, 2011, S. 45f.). Häufige



informelle Kontakte, die Nähe zum Kollegium sowie eine breitere Führungspräsenz im Lehrerzimmer ermöglicht es den Mitgliedern einer mittleren Führungsebene, zielorientierte Führung im Gesamtkollegium zu unterstützen (vgl. Semling & Zölch, 2008, S. 235).

Eine zielorientierte Führung ist jedoch nicht nur für die schulische Weiterentwicklung sondern auch aufgrund der Entlastungseffekte für das Kollegium anzustreben. Erkenntnisse der Lehrerbelastungsforschung offenbaren, dass eine klare Zielvorstellung Belastungen durch größere Sicherheit in der Arbeitssituation reduzieren kann (vgl. Jacobsson et al., 2001, S. 48). Ist ein verbindlicher Konsens bei gemeinsamen und zentralen pädagogischen Vorstellungen nur schwach im Kollegium ausgeprägt, führt dies schneller zu Konflikten (vgl. Krause, Philipp & Schüpbach, 2006, S. 204). Pädagogischer Dissens und Unsicherheit sind recht sichere Prädiktoren für Erschöpfung und Stress im Kollegium (vgl. Kaempff & Krause, 2004, S. 317; Gerwing, 1994, S. 47).

Im folgenden Kapitel wird nun vorab auf die Bedeutung der informellen Rückmeldungsmöglichkeiten im Schulalltag eingegangen und vor diesem Hintergrund die Vorteile einer mittleren Führungsebene herausgestellt. Forschungen zum Schulleitungshandeln machen deutlich, dass ein regelmäßiges Feedback wichtig ist. Es wird als eine Möglichkeit der persönlichen und fachlichen Weiterbildung angesehen sowie als Gelegenheit, sich seiner Kompetenzen bewusst zu werden (vgl. Harazd, 2011, S. 19). Mit einer mittleren Führungsebene wären hierfür zusätzliche Führungsressourcen gegeben (vgl. Kapitel 3.4.1). Zudem bieten die reduzierten Führungsspannen eine Chance, bewährte Instrumente der Personalentwicklung, wie das Mitarbeitergespräch und die Praxis der Führung durch Zielvereinbarungen, im Schullalltag umzusetzen (vgl. Kapitel 3.4.2). Anschließend wird auf mögliche Schwierigkeiten des Einsatzes von Mitarbeitergesprächen und Zielvereinbarungen eingegangen. Zum einen kommt die mitunter ablehnende und skeptische Haltung vieler Lehrkräfte gegenüber kontrollierender Führungsinstrumente zur Sprache (vgl. Kapitel 3.4.3). Zum anderen werden verschiedene Herausforderungen des Schulalltags aufgezeigt, welche den wirksamen Einsatz von Mitarbeitergesprächen und Zielvereinbarungen zuweilen behindern (vgl. Kapitel 3.4.4).



3.4.1 Rückmeldekultur und Anerkennung

Lehrkräfte können ihren Beruf sehr autonom und unabhängig voneinander ausüben. Dies liegt vor allem in der Struktur des Arbeitsalltags an der Organisation Schule als lose gekoppeltes System begründet (vgl. Kapitel 2.1.2) und hat unter anderem zur Folge, dass Lehrkräfte kaum Möglichkeiten haben, professionelle Rückmeldung zu ihrer Arbeit zu erhalten. Die berufliche Entwicklung von Lehrern ist somit „weitgehend Resultat selbstkontrollierter Lernprozesse“ (Altrichter & Eder, 2004, S. 198).

Systematisches Feedback, Lob oder Wertschätzung durch die Führung kommen im oft beklagten, rückmeldearmen Schulalltag häufig zu kurz (vgl. Bensen et al., 2002, S. 72; Nido et al., 2008, S. 35f.; Kempfert, 2013, S. 572ff.; Gerwing, 1994, S. 48f.). Gleichzeitig machen Erkenntnisse der Lehrerbelastungsforschung deutlich, dass Formen der Belohnung die Gesamtbelastung der Lehrkräfte reduzieren können (Nido et al., 2008, S. 60). Wird Lob und Anerkennung von den Führungskräften gezielt, bewusst und differenziert eingesetzt, können erbrachte Leistungen gewürdigt sowie Erfolgserlebnisse ermöglicht werden (vgl. Jacobsson et al., 2001, S. 51; Bensen et al., 2002, S. 72)³. Wird es jedoch zu häufig, leichtfertig oder als schematisierte Anerkennung geäußert, kann sich dies sogar kontraproduktiv auswirken (vgl. Bensen et al., 2002, S. 72; Dubs, 2005, S. 447; Rosenbusch, 2005, S. 33f.). Dubs (2005) stellt in diesem Zusammenhang fest, dass allein „eine sachliche Kombination von Anerkennung und Aufdecken kritischer Punkte (...) die Glaubwürdigkeit (...) und (...) Wirksamkeit“ (S. 296) von Feedbackgesprächen fördert. Ist mit Kritik auch eine konstruktive Hilfestellung verbunden, können daraus konkrete Verbesserungen abgeleitet, Lernprozesse ausgelöst und die betroffenen Lehrkräfte gestärkt sowie für neue Herausforderungen ermutigt werden (vgl. Wunderer, 2007, S. 344; Jacobsson et al., S. 48ff.). Dies impliziert zum einen, dass die Rückmeldung früh- bzw. rechtzeitig erfolgt, sodass ein unterstützendes Eingreifen noch möglich ist. Zum anderen sollte sie anlassbezogen sein, sich also auf ein spezifisches

³ Beispiele aus dem Schulalltag: Plattformen verschaffen, um gelungene Projekte und Ergebnisse zu kommunizieren (z. B. kurze Präsentation an öffentlichen Schulveranstaltungen, Teilnahme an Veranstaltungen in Vertretung der Schulleitung, Bekanntmachung von besonderen Leistungen), erfolgreiche Projekte und Arbeiten unterstützen oder besondere Fortbildungsangebote ermöglichen (vgl. Bensen et al., 2002, S. 158ff.; Kempfert, 2013, S. 572ff.; Lohmann & Minderop, 2008, S. 112ff.).



wahrgenommenes Verhalten oder konkrete Sachverhalte beziehen, und nicht als verallgemeinerte bzw. globale Beobachtungen formuliert werden, von denen kaum verändernde Wirkung ausgeht (vgl. Dubs, 2005, S. 296; Lohmann & Minderop, 2008, S. 200).

Lob ist gerade in der Schule ein wichtiges Führungsinstrument, da schulischen Führungspersonen im Vergleich zu Führungskräften der freien Wirtschaft wenige Anreizsysteme oder Sanktions- sowie Anerkennungsmöglichkeiten zur Verfügung stehen (vgl. Stettes, 2007, S. 16f.; Bensen et al., 2002, S. 158ff.; Harazd et al., 2008, S. 235; van Dick, 2006, S. 269). Eine ehrliche, stärkenorientierte und konstruktive Rückmeldekultur, in der Führungskräfte regelmäßig die Gelegenheit nutzen, sowohl gute Leistungen ihrer Mitarbeiter anzuerkennen, als auch bei Problemen und Schwächen unterstützend und korrigierend einzugreifen, kann Lehrkräfte immer wieder zu eigeninitiativen sowie eigenverantwortlichen Handlungen ermutigen (vgl. Dubs, 2005, S. 178 & 445ff.). Für diese Form der Personalführung bieten zusätzliche Teamleiter einer mittleren Führungsebene die nötigen Ressourcen und die Chance, positives Feedback nicht nur leichter sondern auch regelmäßiger in den Schulalltag zu integrieren. Allerdings müssen die Teamleiter dabei auch über eine hohe Akzeptanz ihrer Führungsrolle im Kollegium und ausgeprägte kommunikative Kompetenzen verfügen, um die gewünschte Wirksamkeit zu erreichen.

3.4.2 Regelmäßige Mitarbeitergespräche mit Zielvereinbarungen

Ein institutionalisiertes Mitarbeitergespräch gibt schulischen Führungspersonen die Möglichkeit, regelmäßig den Dialog mit den Lehrkräften zu suchen und die oben beschriebene Rückmeldekultur zu unterstützen. Mit einer Bekanntmachung des bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus im Oktober 1999 wurde das Mitarbeitergespräch an staatlichen Schulen in Bayern als Führungsinstrument verbindlich eingeführt (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 1999, S. 348). Damit verbunden sind in der Regel auch Zielvereinbarungen, die mit der jeweiligen Lehrkraft im Rahmen des Gespräches in regelmäßigen Abständen abgeschlossen und überprüft werden.

Große Führungsspannen machen es Schulleitern mitunter jedoch unmöglich, diese Gespräche im vorgesehenen Rhythmus und unter Abschluss von



Zielvereinbarungen wahrzunehmen (vgl. Stiftung Bildungspakt Bayern, 2011, S. 103; Bonsen et al. 2002, S. 83; Dubs, 2005, S. 293; Weigel, 2007, S. 28). Diese Führungsaufgabe könnte jedoch an Mitarbeiter eines mittleren Managements delegiert werden. Im Folgenden werden deshalb die Inhalte eines Mitarbeitergespräches und Empfehlungen für die Formulierung von Zielvereinbarungen kurz dargestellt.

3.4.2.1 *Mitarbeitergespräche durch Teamleiter*

Das Mitarbeitergespräch ist eine weit verbreitete sowie bewährte Form der Personalentwicklung und auch in Schulen eine operative Führungsaufgabe (vgl. Buhren & Rolff, 2006, S. 483ff.; Gaßner, 2007, S. 9). In Abgrenzung zum Beurteilungsgespräch haben Mitarbeitergespräche eine beratende Funktion und den Charakter eines vertrauensvollen sowie offenen gegenseitigen Gedankenaustausches zwischen Führung und Lehrkraft (vgl. Stettes, 2007, S. 16ff.; Dubs, 2005, S. 293; Weigel, 2007, S. 27).

Im Mittelpunkt des Gespräches steht der Ist-Zustand der individuellen Leistungssituation des Mitarbeiters. Der Dialog ermöglicht dem Vorgesetzten, „die Probleme, Interessen und das Leistungsvermögen der Mitarbeiter besser kennen zu lernen und darauf zu reagieren“ (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 1999, S. 348). Neben der Führungsperson hat auch der Mitarbeiter im Rahmen des Gespräches die Möglichkeit, Feedback zum Führungsverhalten zu geben (vgl. Wunderer, 2007, S. 338). Das Mitarbeitergespräch hat zum Ziel, die wechselseitige Führungsfunktion zu fördern, Klarheit und Sicherheit über die Arbeitssituation zu schaffen und das selbstverantwortliche Handeln der Mitarbeiter zu stärken. Wird der regelmäßige Austausch zudem genutzt, um Wünsche und Bedürfnisse hinsichtlich der beruflichen Zukunft der Lehrkräfte zu thematisieren und deren Entwicklung zu begleiten, kann dieses Führungsinstrument die Motivation und Zufriedenheit im Kollegium steigern und somit einen Beitrag zur Lehrergesundheit leisten (vgl. Weigel, 2007, S. 27; Stiftung Bildungspakt Bayern, 2011, S. 149; Wunderer, 2007, S. 339). Im Mitarbeitergespräch soll „alles angesprochen werden, was den Beteiligten wichtig erscheint und über das tägliche Miteinander hinaus von Bedeutung im Verhältnis Vorgesetzter/Mitarbeiter ist“ (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 1999, S. 350).



Zudem umfassen die Gesprächsinhalte Aspekte der Führung, der Kommunikation und der Zusammenarbeit, wobei sowohl die Beziehung und Zusammenarbeit mit dem Schulpersonal (z. B. innerhalb der Fachschaft oder verschiedener Teams, mit dem Sekretariat oder Hausmeister, dem Kollegium allgemein) als auch mit den Vorgesetzten angesprochen werden sollten (vgl. Weigel, 2007, S. 27ff.; Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 1999, S. 348ff.; Stiftung Bildungspakt Bayern, 2011, S. 112). Des Weiteren wird die unterrichtliche sowie auch die außerunterrichtliche dienstliche Verwendung als Thema des Mitarbeitergespräches empfohlen, um gegenseitige Erwartungen zu klären, berufliche Weiterentwicklungs- sowie Förderungsmöglichkeiten aufzuzeigen sowie Veränderungswünsche anzusprechen (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 1999, S. 348ff.; Becker, 2009, S. 508). Die regelmäßige Auseinandersetzung mit den beruflichen Inhalten der Mitarbeiter hat zum Ziel, die Aufgabenzuordnung und -erfüllung im Kollegium zu optimieren (vgl. Weigel, 2007, S. 27). So können im Anschluss an das Gespräch entsprechend abgestimmte Maßnahmen wie z. B. Fortbildungen, Übertragung anderer sowie zusätzlicher Verantwortungs- und Aufgabenbereiche oder die Mitarbeit in neuen Arbeitsgruppen in die Wege geleitet werden (vgl. Stiftung Bildungspakt Bayern, 2011, S. 143; Wunderer, 2007, S. 339) (vgl. Kapitel 3.2.3). Auch die Arbeitsbedingungen sind empfohlene Themen für Mitarbeitergespräche. Hierzu zählen äußere Umstände des Arbeitsumfeldes wie beispielsweise die Sachmittelausstattung, Organisation, personelle Besetzung, Räumlichkeiten oder der zeitliche Rahmen der Aufgabenerfüllung (vgl. Weigel, 2007, S. 27; Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 1999, S. 350).

3.4.2.2 Zielvereinbarungen

Neben der Analyse des Ist-Zustands der täglichen Arbeit und Zusammenarbeit soll das Mitarbeitergespräch auch Orientierung für die zukünftige berufliche Entwicklung der Lehrkraft geben, indem gemeinsam Ziele vereinbart werden (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 1999, S. 348; Wunderer, 2007, S. 338f.; Becker, 2009, S. 508). Wie das Mitarbeitergespräch hat sich die Formulierung von Zielvereinbarungen als Instrument der Personalentwicklung in der Berufspraxis bewährt und „gewinnt auch in der Schule an Bedeutung“ (Buhren, 2007, S. 8). Wenn bestimmte Empfehlungen



zur Formulierung und Entwicklung der Zielvereinbarungen beachtet werden, dann können sie gute Bedingungen für ziel- und qualitätsorientiertes Führungshandeln, eigenverantwortliches und selbstständiges Lehrerhandeln sowie transparente und klare Zusammenarbeit und Aufgabenerfüllung schaffen (vgl. Stettes, 2007, S. 16f; Buchen, 2006, S. 61). Eine Orientierungshilfe für die Formulierung von Zielvereinbarungen bietet – auch in der schulischen Praxis – die SMART-Regel, deren Empfehlungen im Folgenden kurz dargestellt werden (vgl. Stiftung Bildungspakt Bayern, 2011, S. 105 & 151ff.).

Spezifisch: Da vage Zielvereinbarungen – insbesondere bei qualitativen Aufgabenstellungen – viel Platz für Interpretationen lassen, ist auf präzise und eindeutige Formulierungen zu achten (vgl. Hoy & Miskel, 2007, S. 165; Bauseler, 2007, S. 15). Für den Lehrerberuf bedeutet dies, dass die konkrete Umsetzungsaufgabe beschrieben wird, wie z. B.: „Ich möchte den Schülerinnen und Schülern dazu verhelfen, dass sie dieses oder jenes erreichen“ (Buhren, 2007, S. 9).

Messbar: Die Leistung und das Engagement von Lehrkräften in ihrem Unterricht sowie in ihrer Arbeit über den Unterricht hinaus, ist anhand vergleichbarer und objektivierbarer Indikatoren schwer zu beurteilen (vgl. Stettes, 2007, S. 16f.). Ähnlich schwierig ist es, eindeutige Kriterien zu finden, welche das Ausmaß der Zielerreichung möglichst konkret messbar, nachvollziehbar und beobachtbar machen. Ein Formulierungsvorschlag könnte folgendermaßen aussehen: „Ich will die aktive Beteiligung der ‚Stillen‘ stärken, so dass sie sich wenigstens einmal pro Stunde von allein melden“ (Stiftung Bildungspakt Bayern, 2011, S. 151; Hervorh. i. O.).

Anspruchsvoll: Dieses Kriterium zur Formulierung von Zielvereinbarungen begründet sich in der Annahme, dass anspruchsvolle und attraktive Ziele zu mehr Leistungsbereitschaft führen sowie Eigeninitiative und das Verantwortungsbewusstsein besser fördern können als leicht zu erreichende oder weniger bedeutsame Ziele (vgl. Hoy & Miskel, 2007, S. 165; Hundt, 2007, S. 12f.; Stettes, 2007, S. 16ff.; Harazd, 2011, S. 19).

Realistisch: Dabei ist der Anspruch jedoch so zu wählen, dass realistischerweise von der Zielerreichung durch die Lehrkraft ausgegangen werden kann (vgl. Hoy & Miskel, 2007, S. 164f.; Buhren, 2007, S. 9). Erscheinen einer Lehrkraft die Ziele unerreichbar, können sie Druck verursachen, die Arbeit lähmen und eher als Anordnung oder Zielvorgabe denn als tatsächliche Vereinbarung wahrgenommen werden (vgl. Friedman, 1991,



S. 331; Buhren, 2007, S. 8f.; Bauseler, 2007, S. 13ff.). Zwei erreichbare Ziele pro Jahr sind dabei vielen eher weniger großen Ziele vorzuziehen (vgl. Buchen, 2006, S. 61).

Terminiert: Die Verbindlichkeit einer Zielvereinbarung kann durch eine klare Zeitvorgabe der Zielerreichung erhöht werden. Beispielsweise könnte eine Zielvereinbarung für eine Lehrkraft im Fach Englisch folgendermaßen formuliert werden: „Im 2. Schulhalbjahr erstelle ich im Fach Englisch für die Jahrgangsstufe 6 einen Lernzirkel zum Thema ‚How to use a dictionary‘ und führe diesen spätestens im Juni durch“ (Stiftung Bildungspakt Bayern, 2011, S. 105, Hervorh. i. O.).

Auch die Niederschrift von Zielvereinbarungen erhöht deren Verbindlichkeit und kann eine Grundlage zur Vorbereitung und Orientierung für nachfolgende Mitarbeitergespräche sein (vgl. Buhren & Rolff, 2006, S. 483; Buchen, 2006, S. 61).

Führung über die Vereinbarung von Zielen sowie deren konsequente Überprüfung verfolgt unterschiedliche Ziele. Werden die Kriterien der Zielerreichung gemeinsam, konkret und realisierbar festgelegt, können sie die Motivation sowie das selbstständige Arbeiten im Kollegium fördern (vgl. Buhren, 2007, S. 8f.; Stettes, 2007, S. 17f.). Zudem können sich die allgemeinen Ziele der Schule, wie sie beispielsweise im Schulprogramm (vgl. Kapitel 2.2.1) entwickelt wurden, präsenter und verbindlicher in der Arbeit des Kollegiums widerspiegeln, wenn die Ziele der Lehrkräfte in Orientierung an diesen allgemeinen Zielen formuliert werden (vgl. Capaul & Seitz, 2011, S. 308). Durch Zielvereinbarungen können die „handlungsleitenden Motive eines Mitarbeiters (...) in Einklang gebracht werden mit den Zielen, die die Organisation als Ganzes verfolgt“ (Stettes, 2007, S. 17). Sie eröffnen somit die Chance, das Verständnis im Kollegium für schulische Gesamtzusammenhänge zu vertiefen sowie die Gesamtkoordination zu erleichtern, denn: Die zunehmende Vertrautheit der Kollegen mit den Zielen der Schule reduziert das Risiko von Missverständnissen und Fehlinterpretationen von Informationen sowie das weitgehend beziehungslose Nebeneinander unterschiedlicher Aktivitäten (vgl. Dubs, 2005, S. 141; Hoy & Miskel, 2007, S. 362 ff.). Gleichzeitig bietet das Mitarbeitergespräch immer wieder die Möglichkeit, die überfachlichen Ziele der Schule mit den Bedürfnissen, Wünschen und Schwierigkeiten der Lehrkräfte abzugleichen (vgl. Kempfert, 2013, S. 571; Dubs, 2005, S. 143; Stettes, 2007, S. 18). Zudem können Zielvereinbarungen



eine objektive Grundlage zur Leistungsbeurteilung oder gar der leistungsorientierten Entlohnung sein (vgl. Dubs, 2005, S. 141; Hundt, 2007, S. 12f.; Stettes, 2007, S. 16ff.; Gaßner, 2007, S. 9).

3.4.3 Zum Umgang mit Kontrollen

Nicht alle Lehrkräfte stehen der Führung durch Zielvereinbarungen ohne Skepsis gegenüber. Die Umsetzung von Konzepten, die mit Überprüfung und Evaluation sowie Eingrenzungen der Autonomie verbunden sind, wird in der Schule immer wieder von Widerstand, dem Vorwurf der Bürokratie und Kontrolle sowie der Angst vor Sanktionen begleitet (vgl. Dubs, 2005, S. 142ff.; Altrichter, 2010, S. 174; Reichwein, 2007, S. 242; Terhart, 2011b, S. 213ff.). Auch die Einführung der mittleren Führungsebene war in den Kollegien mit der Sorge vor Einschränkungen der Lehrfreiheit verbunden. Die „Angst vor mehr Kontrolle und vor höheren Leistungsanforderungen spielt[en] eine nicht zu unterschätzende Rolle“ (Stiftung Bildungspakt Bayern, 2011, S. 189; vgl. ähnlich Capaul & Seitz, 2011, S. 326; Wilbers, 2008, S. 8). Erkenntnisse der Lehrerbelastungsforschung offenbaren zudem, dass Qualitätsentwicklung und -sicherung durch Zielvereinbarungsgespräche sowie die damit verbundene Überprüfung und Evaluation für Lehrpersonen auch belastend sein können (vgl. Kyriacou, 2001, S. 29; Nido et al., 2008, S. 30 & 55; Friedman, 1991, S. 331).

Gleichzeitig ist eine kontinuierliche Reflexion des Erreichten ein selbstverständliches Element von beruflicher Entwicklungsarbeit. Die regelmäßige Überprüfung der Zielerreichung, beispielsweise im Rhythmus der Mitarbeitergespräche, stärkt die Verbindlichkeit der Führungsarbeit, schafft Sicherheit und gibt Anlässe, das weitere Vorgehen, notwendige Unterstützung oder Maßnahmen abzusprechen (vgl. Gampe, 1999, S. 112; Capaul & Seitz, 2011, S. 308). Eine solche Bilanzierung ist demnach nicht als Kontrolle zu verstehen sondern vielmehr als Element der Personalförderung sowie der Schul- und Unterrichtsentwicklung (vgl. Lohmann & Minderop, 2008, S. 198f.; Gaßner, 2007, S. 9). Im Kontext eines pragmatischen Professionsverständnisses beschreibt es Terhart (2011b) als Merkmal für eine professionelle Haltung der Lehrkräfte, wenn sich „ein Beruf, insbesondere ein öffentlicher, innerhalb staatlicher Administration betriebener, nicht den Marktkräften unterliegender, steuerfinanzierter Beamten-Beruf (sich) offensiv geeigneten Wirkungs-



kontrollen stellt, und daraus Konsequenzen zieht, und zwar individuell wie kollektiv“ (S. 216). Antinomische Spannungen zwischen dem Anspruch der Lehrkräfte auf Autonomie und der Notwendigkeit von Qualitätskontrollen fordern immer wieder die kommunikative Kompetenz und das Führungsgeschick der Leitungspersonen. Die neutrale Beratungs- und Unterstützungsfunktion von Mitarbeitergesprächen zu betonen und die Zielvereinbarungen nicht als Anweisungen sowie die Überprüfung der Zielerreichung nicht als Kontrolle wirken zu lassen, stellt sehr hohe Herausforderungen an die Führungskompetenz der Schulleitung bzw. des jeweiligen Teamleiters. Insbesondere dann, wenn der Beratungspflicht von Führungspersonen deren Anordnungs- und Beurteilungsbefugnis gegenübersteht (vgl. König & Söll, 2006, S. 1044; König, 2001, S. 137f.; Buhren & Rolff, 2002, S. 95; Wilbers, 2008, S. 8ff.). Eine mittlere Führungsebene bietet die Chance, die Betreuung und Beratung von Lehrpersonen von der Beurteilung zu trennen, wenn die Teamleiter von der Beurteilungsmitwirkung ausgeschlossen werden (vgl. Capaul & Seitz, 2011, S. 327).

Gelingt es den Führungspersonen, die Unterstützungs- und Weiterentwicklungsfunktion dieser Führungsinstrumente zu betonen, haben sie auch entlastende Potenziale (vgl. van Dick, 2006, S. 263ff.). In den Gesprächen sollten nicht nur Fehler und Schwierigkeiten thematisiert, sondern Anerkennung ausgesprochen und notwendige Ressourcen für die Umsetzung erkannt und gewährleistet werden. Es geht beispielsweise auch darum zu prüfen, ob den Lehrkräften die Voraussetzungen gegeben sind, ihre Ziele zu erfüllen oder ob Unterstützung sowie gezielte Entwicklung und Förderung notwendig sind (vgl. Stettes, 2007, S. 18; Capaul & Seitz, 2011, S. 307; Lohmann & Minderop, 2008, S. 200). Gemeinsame Zielorientierung und die Abstimmung der jeweiligen individuellen Ziele fördern zudem die Kooperationsbedingungen unter Lehrkräften, da das Gemeinschaftsgefühl gestärkt und persönliche Beziehungen innerhalb des Kollegiums verbessert werden (vgl. Fussangel, 2008, S. 255f.; Stettes, 2007, S. 18.).

3.4.4 Zur Wirksamkeit

Die Führung durch Mitarbeitergespräche und Zielvereinbarungen ist anspruchsvoll. Allein die Einführung eines Mitarbeitergespräches sichert nicht

dessen positive Wirkung auf die Personalentwicklung (vgl. Wunderer, 2007, S. 345; Buhren, 2010, S. 228). Personen mit entsprechenden Führungsqualitäten zu finden und zu schulen gelingt in der Schulpraxis nicht immer, denn „vielfach sind die Mitarbeitergespräche schlecht vorbereitet, selten geht eine Selbstbeurteilung der Lehrperson voraus, nur hin und wieder münden sie in einer Zielvereinbarung, die häufig von der Lehrkraft als unverbindlich empfunden wird, in den wenigsten Fällen bezieht sich das Gespräch auf Unterricht und meistens existiert auch kein Konzept von Unterrichtsentwicklung, sodass viele Mitarbeitergespräche wirkungslos bleiben“ (Buhren, 2010, S. 228).

Die Einführung einer mittleren Führungsebene optimiert in verschiedener Hinsicht die Bedingungen für eine wirksame Umsetzung des Mitarbeitergespräches. Aufgrund der reduzierten Führungsspanne haben Teamleiter im Vergleich zur Schulleitung eine überschaubare Anzahl an Teammitgliedern. Sie können von einer persönlichen und je nach Teamstruktur mitunter auch fachlichen Nähe profitieren und haben besseren Ein- und Überblick in und über das Engagement und die Belastungen im Team. Dies ermöglicht ihnen leichter, den Aufwand von Zusatzaufgaben sowie gegebenenfalls auch bestehende private Beanspruchungen zu berücksichtigen. Begünstigt wird eine wirksame Umsetzung des Mitarbeitergespräches zudem, wenn entsprechende Strukturen der Fort- und Weiterbildung vorbereitend und begleitend zum Teamleiterposten angeboten oder gar eine Erprobungsphase genutzt werden kann (vgl. Wunderer, 2007, S. 345; Lohmann & Minderop, 2008, S. 118; Stiftung Bildungspakt Bayern, 2011, S. 162f.). Müller (2011, S. 115f.) betont in seiner Studie zur Lehrerteamarbeit an Berufsschulen die Bedeutung kommunikativer Kompetenzen für Teamleiter: „Damit ist ein breites Themenspektrum gemeint, das von Moderationsfähigkeiten bei Teamkonferenzen über respektvolles, wertschätzendes Feedback bis hin zur reflexiven Kommunikation (Metakommunikation) reicht und Studien der Kommunikationstheorien z. B. von Watzlawick und Schulz von Thun erforderlich macht“ (S. 115f.).

Neben den Ansprüchen an die Führungsperson sind zum Gelingen des Mitarbeitergespräches alle Beteiligten gefordert, „ziel- und ergebnisorientiert statt anweisungs- und ausführungsbezogen zu handeln“ (Wunderer, 2007, S. 345). Auch eine entsprechende Führungskultur und -beziehungen sowie das Vorbildverhalten des Vorgesetzten nehmen einen entscheidenden Einfluss auf



die Qualität der Mitarbeitergespräche (vgl. ebd.). Dafür müssen auch die Teamleiter von den Kollegien in ihrer neuen Rolle als Vorgesetzter akzeptiert und als Vorbild wahrgenommen werden. Von einer schnellen Wirksamkeit nach der Einführung von Zielvereinbarungen und Mitarbeitergesprächen ist somit nicht auszugehen. Derartige Führungskonzepte brauchen vielmehr Zeit, damit Kompetenzen erworben, Rollen verteilt und Erfahrungen gesammelt werden können (vgl. Buhren, 2010, 228; Wunderer, 2007, S. 345).

3.5 Kommunikation und Kooperation

Kommunikation spielt im Schulleben eine zentrale Rolle. Nicht zuletzt sind Veränderungsprozesse stark mit gelingenden Kommunikationsprozessen verknüpft (vgl. Stiftung Bildungspakt Bayern, 2011, S. 124). Eine transparente, möglichst störungsfreie Kommunikation fördert zum einen zielgerichtetes sowie effektives Arbeiten und stärkt zum anderen das kollegiale Vertrauen, die schulinternen Beziehungsstrukturen sowie die Arbeitszufriedenheit der Schulbeteiligten (vgl. Hoy & Miskel, 2007, S. 398ff.). Ausgeprägte kommunikative Fähigkeiten sind eine wichtige Voraussetzung für gelingende Zusammenarbeit in der Schule und werden von Schulleitern und Teamleitern regelmäßig im Rahmen ihrer Führungsarbeit gefordert (vgl. Hoy & Miskel, 2007, S. 380; Stiftung Bildungspakt Bayern, 2011, S. 97).

Kommunikationsprozesse können vertikal (über verschiedene Organisationsebenen hinweg) und horizontal (innerhalb einer Organisationsebene) ablaufen und von formeller sowie informeller Art sein (vgl. Dubs, 2005, S. 342ff.; Hoy & Miskel, 2007, S. 400ff.). Als formelle schulinterne Kommunikation wird die geplante und durch organisatorische Regeln festgelegte Weitergabe der für die Arbeit notwendigen Informationen bezeichnet (z. B. in Konferenzen, die Kommunikation über das schwarze Brett, Fächer, Stundenplan, Mitarbeitergespräche) (vgl. Dubs, 2005, S. 342ff.). Über diesen organisatorischen Kommunikationsanteil hinaus führen Lehrkräfte informell und spontan dienstliche sowie private Gespräche. Diese informellen Informationskanäle ergänzen die formelle Organisationsstruktur. Sie existieren in allen Organisationen, egal wie durchdacht und ausgearbeitet das formelle Kommunikationsnetzwerk ist und können aufgrund ihrer Eigendynamik auch zu Missverständnissen und Fehlinformationen führen (vgl. Hoy & Miskel, 2007, S. 405; Dubs, 2005, S. 149).



Die zunehmende Informationsmasse einerseits sowie vielseitige Möglichkeiten der Informationsvermittlung andererseits erhöhen die Bedeutung eines funktionierenden schulinternen Kommunikationsmanagements (vgl. Stiftung Bildungspakt Bayern, 2011, S. 100). Die im Weber'schen Bürokratiemodell (vgl. Kapitel 2.1.2) beschriebene Amtshierarchie geht vom hierarchischen, aktenmäßigen Prinzip der Kommunikation aus, d.h. die Informationsübermittlung verläuft vertikal und weisungsgebunden über den Dienstweg (vgl. Weber, 1972, S. 125f.). Dieser Kommunikationsweg verfestigt mitunter die kontrollierende Funktion der Führungsperson (vgl. Harris, 1993, S. 203ff.) und kann zudem mit zunehmender Größe des Kollegiums die heterogenen Informationswünsche und -bedürfnisse nicht ausreichend bedienen (vgl. Dubs, 2005, S. 151). Zwar ist der Dienstweg für bestimmte dienstliche Angelegenheiten, wie Weisungen oder Beschwerden bzw. Bitten mit persönlichem Bezug, weiterhin vorgeschrieben (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 1998), aber viele Schulleitungen bemühen sich, die vertikale schulische Kommunikation zu verbessern, indem sie durch ihr „Sichtbar-Sein“ (Bonsen et al., 2002, S. 136) informelle Gesprächsanlässe im Schulalltag anbieten. Sie sind regelmäßig im Lehrerzimmer, im Schulhaus oder bei außerunterrichtlichen schulischen Veranstaltungen präsent und zeigen Gesprächsbereitschaft. Damit ermöglichen sie den spontanen Austausch zwischen Lehrkräften und Schulleitung, Anfragen können unbürokratisch und direkt erledigt sowie Stimmungen im Kollegium wahrgenommen werden (vgl. Molicki, 2006, S. 11ff.; Bonsen et al., 2002, S. 136ff.; Dubs, 2005, S. 406). Diese unkomplizierte, direkte Ansprechbarkeit von Führungspersonen kann ein Grund für mehr Zufriedenheit im Kollegium sein (vgl. Friedman, 1991, S. 331; Kiziltepe, 2006, S. 156ff.).

Die Chancen der vernetzenden Bindegliedfunktion von Teamleitern im Rahmen der vertikalen Kommunikation wurden bereits dargestellt (vgl. Kapitel 3.3.4). Im Folgenden Kapitel rücken nun einleitend die Möglichkeiten der Teamleiter in den Fokus, die horizontale Kommunikation zu optimieren, die Teamarbeit unter den Kollegen zu institutionalisieren und das Unterstützungspotenzial der kollegialen Zusammenarbeit zu nutzen (vgl. Kapitel 3.5.1). Vor dem Hintergrund dieser Potenziale der neuen Führungsstrukturen für eine optimierte kollegiale Kommunikation und Kooperation werden anschließend mögliche Hindernisse herausgearbeitet. Diese liegen zum einen darin begründet, dass die Lehrkräfte für eine gelungene Zusammenarbeit ein neues



professionelles Selbstverständnis entwickeln müssen (vgl. Kapitel 3.5.2). Zum anderen entstehen auch für die Teamleiter in ihrer neuen Führungsrolle und -position Konflikte, die eine erfolgreiche Kommunikation und Kooperation im Team behindern können (vgl. Kapitel 3.5.3). Abschließend wird aufgezeigt, wie die begrenzte Ressource Zeit die kollegiale Zusammenarbeit im Schulalltag erschwert (vgl. Kapitel 3.5.4).

3.5.1 Kommunikation und Kooperation auf Teamebene

In schulischen Strukturen existieren seit jeher offizielle Gremien und Konferenzen, die in regelmäßigen Abständen und in unterschiedlicher Zusammensetzung zusammenkommen und den Absprachen einen formalen Rahmen geben. Beispielsweise bieten Fachschaften und ihre regelmäßig sowie verpflichtend abzuhaltenden Fachkonferenzen gute Möglichkeiten zur kollegialen Abstimmung und Qualitätsentwicklung. Häufig wird dieses Potenzial zur Kooperation und Kommunikation, zum systematischen Wissensmanagement oder zur Intensivierung der Zusammenarbeit der Fachkollegen über den Materialaustausch hinaus jedoch nicht vollständig ausgeschöpft (vgl. u. a. Fussangel, 2008, S. 59; Gerwing, 1994, S. 47; Steinert, Klieme, Maag Merki, Döbrich, Halbheer & Kunz, 2006, S. 193ff.; Höhmann, 2010, S. 255; Terhart & Klieme, 2006, S. 166; Fend, 2008, S. 232). Ablauf und Inhalte der Konferenzen sind mitunter sehr ritualisiert. Dies hat zur Konsequenz, dass relevante Themen wenn überhaupt nur informell, „zwischen Tür und Angel“, besprochen werden (vgl. Buhren & Rolff, 2002, S. 63). Existierende Kooperationsbeziehungen im Kollegium sind meist unsystematisch, wenig zielgerichtet, sympathiegestützt und beruhen auf Freiwilligkeit (vgl. Fussangel, 2008, S. 59; Lohmann & Minderop, 2008, S. 107; Gräsel, Fussangel & Parchmann, 2006, S. 549; Krause, Philipp & Schüpbach, 2006, S. 205). Erkenntnisse zur Motivationsforschung von Lehrkräften offenbaren, dass Lehrer gerne mit Menschen arbeiten, diesbezüglich aber primär die Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen im geschützten Raum des Klassenzimmers vor Augen haben und nicht die tagtägliche Abstimmung mit den erwachsenen Kollegen oder auch mit den Eltern (vgl. Terhart & Klieme, 2006, S. 164).

Die Gründe hierfür sind vielfältig. Lange Jahre prägten flache Führungs- und Organisationsstrukturen die Arbeit an der Expertenorganisation Schule (vgl.

Kapitel 2.1.2) und eine Standardisierung der für den Lehrerberuf notwendigen Qualifikationen, Kenntnisse und professionellen Normen koordinierte die schulische Arbeit (vgl. Mintzberg, 1979, S. 349; Capaul & Seitz, 2011, S. 317). Zudem führen Lehrkräfte ihren Beruf sehr unabhängig voneinander aus. Für einen gelingenden Unterricht sind Lehrkräfte nicht unbedingt auf kollegiale Absprachen oder Abstimmung angewiesen (vgl. Bessoth, 2007, S. 52; Wülser, 2008, S. 108ff.). Vielmehr wird sich in die Angelegenheiten der Kollegen kaum eingemischt und Kritik oder Wertschätzung nur selten thematisiert, geschweige denn offiziell formuliert (vgl. Rolff, 2005, S. 16; Buhren & Rolff, 2002, S. 62ff.; Lohmann & Minderop, 2008, S. 105).

Gleichzeitig weisen Erkenntnisse der Lehrerbelastungsforschung darauf hin, dass Teamarbeit im Kollegium entlastend wirken kann, z. B. durch soziale Unterstützung und Anerkennung im Team, arbeitsteilige und kräfteschonende Arbeitsabläufe, gemeinsame Problemlösung und geteilte Verantwortung, einen regelmäßigen Austausch von Erfahrungen und Unterrichtsmaterialien, funktionelle Abstimmung und Koordination der Arbeitsabläufe, gegenseitige Hospitationen oder gemeinsames Unterrichten sowie gemeinsame Fortbildungen (vgl. u. a. Jacobsson et al., 2001, S. 48; Lohmann & Minderop, 2008, S. 107; Dorsemagen, Lacroix & Krause, 2007, S. 233; Woerlein, 2007, S. 76f.; Wilson, 2002, S. 24ff.).

Entsprechend viele Maßnahmen gibt es auch, den Lehrkräften zusätzliche Kommunikations- und Kooperationsmöglichkeiten zu eröffnen und in Schulen zu institutionalisieren. Dazu gehören u. a. das Coaching, die Supervision, die Bildung von professionellen Lerngemeinschaften oder die kollegiale Beratung (vgl. König & Söll, 2006, S. 1031ff.; Mosing, 2006, S. 992ff.; Buhren & Rolff, 2006, S. 505ff.; Dubs, 2005, S. 320ff.). Kollegiale Unterrichtsbesuche sind zudem eine gute Grundlage für Fachgespräche und Beratung unter den Lehrkräften im Team, um sich in methodischer und didaktischer Hinsicht auszutauschen, pädagogische Vorstellungen anhand von Fallbeispielen zu diskutieren und gemeinsam Lösungen zu erarbeiten (vgl. Krause, Philipp & Schüpbach, 2006, S. 205). Allen Maßnahmen liegt die Idee zu Grunde, sich im Kollegium gegenseitig bei der Bewältigung beruflicher Herausforderungen ziel- und lösungsorientiert zu unterstützen sowie die intensive und konstruktive professionelle Zusammenarbeit und Selbstreflexion zu fördern.

Auch mit der Einführung einer mittleren Führungsebene ist das Interesse verbunden, die horizontale formelle Kommunikation zu stärken (vgl. Müller,



2011, S. 113; Wilbers, 2008, S. 6). Die bewährten Strukturen werden dadurch nicht ersetzt. Vielmehr können die Teamleiter zusätzlich zu den bestehenden Gremien in ihren Teams regelmäßig Kooperationen initiieren und institutionalisieren, „eine Kultur diskursiver Kommunikation und Kooperation“ (Müller, 2011, S. 114) fördern und somit den horizontalen Austausch im Kollegium zielgerichtet ausweiten. Diese normativ gesetzten Führungsimpulse der mittleren Führungsebene ermöglichen eine Anschlusskommunikation, die ohne diese Impulse nicht erwartet werden kann (vgl. ebd.).

3.5.2 Die Rolle der Kollegen

Durch ein zusätzliches mittleres Management verändert sich die bisherige Arbeitsweise in Schulen und bestehende Rechte, Grenzen und Gestaltungsfreiheiten stehen zur Disposition. Möglicherweise ist die Einführung der mittleren Führungsebene auch mit Mehrarbeit verbunden (vgl. Capaul & Seitz, 2011, S. 326ff.). Vor dem Hintergrund der beschriebenen Chancen neuer Führungsstrukturen für die schulische Zusammenarbeit weisen bisherige Erfahrungen mit kooperativen Arbeitsformen darauf hin, dass nicht alle Lehrkräfte die Kooperation mit pädagogischen Fachkräften als Entlastung wahrnehmen, Vorbehalte gegenüber dem Mehrwert von kollegialer Zusammenarbeit bestehen und diese auch Belastungsfaktoren birgt (vgl. Nido et al., 2008, S. 62; Wunderer, 2007, S. 28; Stegmann, 2008, S. 370). Es werden mitunter Einschränkungen der individuellen Autonomie oder Kontrollen sowie zusätzliche Belastungen durch Absprachen und Koordinationsarbeit befürchtet. Diese Aspekte werden von den Lehrkräften auch als eine Bedrohung wahrgenommen (vgl. Berkemeyer et al., 2007, S. 73; Philipp, 2007, S. 89) und können die Ursache für den Einsatz mikropolitischen Taktiken sein, um die Entwicklungen zu verhindern (vgl. Müller, 2011, S. 50; Berkemeyer et al., 2007, S. 73f.). Auch Vorbehalte im zwischenmenschlichen Bereich, wie beispielsweise persönliche Antipathien oder Konkurrenz im Team, mangelnde Kooperationsfähigkeit, Individualistischem einzelner Kollegen sowie kollegiale Uneinigkeit in gemeinsamen schulischen Fragen, können die schulische Teamarbeit behindern (vgl. Stegmann, 2008, S. 380; Esslinger-Hinz, 2003, S. 15; Johnson, 2003, S. 337ff.). Zudem bestehen mitunter Zweifel bezüglich der Kompetenz und Legitimation der neuen Teamleiter angesichts gleicher Ausbildung sowie gleichem Qualifikationsstand im Kollegium. Diese können

im Rahmen der Einführung einer mittleren Führungsebene Nährboden für Vorbehalte oder gar Ablehnung sein (vgl. Bonsen, 2006, S. 206; Wilbers, 2008, S. 8). Bei der Umsetzung von Teacher Leadership (vgl. Kapitel 2.2.4) wird die Kultur der Schule als größtes Hindernis beschrieben (vgl. Barth, 2001, S. 446; York-Barr & Duke, 2004, S. 285; Terhart, 2010, S. 274f.).

Erfolgreiche Veränderungsprozesse erfordern jedoch die Bereitschaft der Lehrkräfte, beispielsweise bei den neu entstandenen Aufgabenfeldern mitzuwirken, die eigene Arbeit im Team zu besprechen sowie schulöffentlich zu machen, Ergebnisverantwortung zu übernehmen, bedürfnis- und kostenorientiert zu planen und zu handeln sowie offen gegenüber Kooperationen und Teamarbeit zu sein (vgl. Rolff, 2005, S. 16; Buhren & Rolff, 2006, S. 466f.; Buchen, 2006, S. 20f.). Weiterentwickelte Führungsstrukturen und die damit verbundenen Führungsinstrumente sowie kooperativen Arbeitsformen bedingen ein entsprechend neues professionelles Selbstverständnis der Lehrkräfte und die Veränderungen müssen ein Teil der Organisationskultur werden (vgl. Grossmann et al., 1997, S. 30f.). Gelingt dies nicht, „laufen solche Neuerungen Gefahr, als Lippenbekenntnisse ohne reale Umsetzungschance zu enden“ (ebd., S. 31). Nachhaltige Entwicklung kann nur gemeinsam mit den Lehrkräften funktionieren. „Für die Lehrerschaft selbst bedeutet dies umgekehrt, dass sie und ihre Vertreter sich nicht ständig selbst in die Rolle des zunehmend zermürbten Dauer-Opfers von Dauer-Reformen hineinmanövrieren sollten, sondern sich selbstbewusst und aktiv-mitgestaltend in diese Diskussion einschalten sollten“ (Terhart, 2011b, S. 217; Hervorh. durch Verf. geändert).

Dies ist auch für die Einführung der mittleren Führungsebene sowie die Ausgestaltung der neuen Strukturen und Rollen entscheidend (vgl. Capaul & Seitz, 2011, S. 328.). Top-Down Implementierung und vertikale Kommunikation bergen sonst die Gefahr von Widerstand im Kollegium (vgl. Grossmann et al., 1997, S. 30). Beispielsweise können informell existierende aber bei der Einführung der mittleren Führungsebene nicht bedachte Führungspersonen im Kollegium Einfluss auf kommunikative Prozesse nehmen und bergen Potenzial für Konflikte oder unproduktive Konkurrenz (vgl. Harazd et al., 2008, S. 235; Reichwein, 2007, S. 238f.). Neben der Bereitschaft der Lehrkräfte sind ein funktionierendes Informationssystem, transparente Mitbestimmungsmöglichkeiten und die konsequente Einbettung der Neuerungen in einen gesamtschulischen Zusammenhang für die



erfolgreiche Implementierung der neuen Führungsstrukturen wichtige Voraussetzungen und helfen, Schwierigkeiten, unerwartete Hindernisse sowie Missverständnisse zu reduzieren (vgl. Dubs, 2005, S. 149; Stiftung Bildungspakt Bayern, 2011, S. 129; Reichwein, 2007, S. 238; Rolff, 2007b, 48ff.).

3.5.3 Die Rolle der Teamleiter

Auch die Teamleiter sehen sich mit vielschichtigen Erwartungen und einer neuen Position sowie Rolle im Kollegium konfrontiert. Die Zuständigkeiten und Verantwortungen müssen klar geregelt sowie kommuniziert werden, wenn möglich in einem Funktionendiagramm mit eindeutiger Funktionsbeschreibung (vgl. Capaul & Seitz, 2011, S. 327). Einige Erwartungen werden sich jedoch erst mit der Funktionsausübung klären, sodass die kontinuierlichen Rollenfindungsprozesse der Teamleiter regelmäßig klärende Austausch- und Verhandlungsprozesse über Erwartungen sowie Kompetenzen erfordern. Sie reflektieren so ihre neue Position im Kollegium sowie ihre jeweilige Haltung und Handlungen in der neuen Rolle regelmäßig (vgl. Stiftung Bildungspakt Bayern, 2011, S. 162; ähnlich für Steuergruppenmitglieder vgl. Herrmann, 2000a, S. 8).

Vor dem Hintergrund der Kooperationsbedingungen im Team kann die Rolle und die hierarchische Position der Teamleiter unterschiedliche Wirkungen entfalten. Haben die Teamleiter keine Weisungsbefugnis, so sind sie hierarchisch – anders als die Schulleitung – ihren Teamkollegen gleichgestellt (vgl. Schley, 2011, S. 6). Wunderer (2007, S. 26ff.) definiert eine solche „ziel- und konsensorientierte, arbeitsteilige Erfüllung von Aufgaben in und mit einer strukturierten Arbeitssituation durch hierarchisch etwa gleichgestellte Personen“ (S. 26; Hervorh. durch Verf. geändert) als laterale Kooperation. Diese birgt Schwierigkeiten, stellt hohe Anforderungen an die Kooperationspartner und erfordert mitunter lange Abstimmungsprozesse unter den Teammitgliedern, da Vorgaben der Teamleiter nicht einfach akzeptiert werden (vgl. ebd., S. 27).

Doch auch die hierarchische Abgrenzung von Teamleitern im Team und deren Berechtigung, Weisungen und Sanktionen auszusprechen, lässt ebenfalls Schwierigkeiten erwarten. Führungsarbeit der Expertenorganisation Schule (vgl. Kapitel 2.1.2) ist mit hierarchischen Anordnungsprozessen und



Vorschriften nur bedingt erfolgreich, sondern riskiert – auch bei grundsätzlich sinnvollen Maßnahmen – vielmehr Widerstände (vgl. Grossmann et al., 1997, S. 30). Es ist anzunehmen, dass Teamleiter nicht wegen ihres hierarchischen Status als Führungsperson Einfluss nehmen können, sondern weil sie durch ihre pädagogische Arbeit, ihre Erfahrung oder ihr Fachwissen überzeugen. Auch werden Vereinbarungen im Team, beispielsweise zur Gestaltung von Leistungsnachweisen oder zum Einsatz pädagogischer Maßnahmen, kaum verbindlicher eingehalten, wenn sie vom Teamleiter gesetzt werden. Ein Argument für laterale Führung und möglicherweise aufwändige konsensorientierende Aushandlungs- und Abstimmungsprozesse im Team (vgl. Schley, 2011, S. 6). Zudem ist zu erwarten, dass von Teamleitern, die der Schulleitung hierarchisch näher stehen, eher vermutet wird, dass sie Einfluss auf die Beurteilung nehmen. Diese Sorge schränkt einen vertrauensvollen und offenen Umgang ein und kann dazu führen, dass die Entlastungspotenziale von Kommunikation und Kooperation auf Teamebene durch mangelndes Vertrauen im Team nicht genutzt werden (vgl. Wilbers, 2008, S. 8).

Erfahrungen der Teacher Leader (vgl. Kapitel 2.2.4) haben gezeigt, dass die Lehrkräfte mit den zusätzlichen sowie vielschichtigen Leitungsaufgaben mitunter überlastet sind und in ihrer neuen Funktion Isolation, Misstrauen und Konflikte im Kollegium erleben (vgl. Porter, 1986, S. 147ff.; ähnlich für Steuergruppenmitglieder vgl. Rolff, 2007b, S. 48ff.; Capaul & Seitz, 2011, S. 321). Ursächlich wird dabei die veränderte Stellung der Teacher Leader von einer horizontalen kollegialen zu einer hierarchischen Ebene gesehen. Waren Gespräche zuvor vorwiegend von sozialem oder privatem Inhalt, werden diese nun explizit oder implizit von institutionellen, professionellen oder organisationalen Erwartungen begleitet (vgl. York-Barr & Duke, 2004, S. 283; Barth, 2001, S. 446; Capaul & Seitz, S. 321ff.).

Vielfältige, teilweise widersprüchliche Erwartungen und damit einhergehende Rollenkonflikte sowie -ambiguität sind Lehrkräften aus ihrem Berufsalltag bekannt (vgl. Kyriacou, 2001, S. 29; Rothland & Terhart, 2007, S. 19ff.; van der Doef & Maes, 2002, S. 336ff.). Mitarbeiter in schulischen Führungspositionen sehen sich mit zusätzlichen Ausprägungen möglicher Rollenkonflikte konfrontiert (vgl. Reichwein, 2007, S. 70ff.; ähnlich für Steuergruppenmitglieder vgl. Herrmann, 2000a, S. 7ff.). Wunderer (2007, S. 295ff.) unterscheidet sechs Rollenkonflikte, die aufgrund unterschiedlicher Erwartungen an die Führungsperson entstehen. Diese werden in der folgenden



Abbildung 8 benannt und beschrieben. Aus den Erkenntnissen der Schulleitungsforschung sowie ersten Erfahrungen zur Arbeit mit einer mittleren Führungsebene wird zudem pro Konfliktart ein beispielhafter Rollenkonflikt für die Teamleiterrolle formuliert (vgl. Reichwein, 2007, S. 70ff. & 234ff.; Capaul & Seitz, 2011, S. 325ff.).

| Konfliktart | Beschreibung des Rollenkonfliktes | Mögliches Beispiel für den Teamleiter |
|-------------------------------|--|---|
| Intra-Sender-Konflikt | Widersprüchliche Erwartungen der Führungskraft an sich selbst. | Teamleiter möchte die Skeptiker im Team mit einbeziehen, aber auch niemanden zu etwas zwingen sondern vielmehr unterstützend wirken (vgl. Herrmann, 2000a, S. 7). |
| Inter-Sender-Konflikt | Verschiedene Bezugspersonen richten widersprüchliche Erwartungen an die Führungskraft. | Unterschiedliche sowie auch widersprüchliche Erwartungen an den Teamleiter durch die Schulleitung, die Eltern, die übergeordneten Behörden oder die Verwaltung, die Kollegen (weitere Teamleiter, befreundete Kollegen, Fachkollegen etc.). Mit der Führungsaufgabe verändert sich die Beziehung zu den Kollegen (vgl. Reichwein, 2007, S. 234f.). |
| Inter-Rollen-Konflikt | Widersprüchliche Erwartungen, die aus unterschiedlichen Rollenzugehörigkeiten entspringen, können nicht miteinander vereinbart werden. | Teamleiter ist einerseits in der Rolle als Kollege und unterrichtender Lehrer sowie andererseits in der Rolle als Führungsperson. Er bewegt sich in einem Spannungsfeld zwischen asymmetrischen und symmetrischen Beziehungsverhältnissen sowie legislativen und exekutiven Aufgaben (vgl. Reichwein, 2007, S. 234ff.; Capaul & Seitz, 2011, S. 325f.). |
| Person-Rollen-Konflikt | Rollenerwartungen stehen mit dem eigenen Selbstbild und dem Wertesystem der Führungskraft im Konflikt. | Der Teamleiter soll Mitarbeitergespräche führen, Zielvereinbarungen treffen sowie beurteilen, was er aber angesichts zu weniger Unterrichtsbesuche für unmöglich hält. |
| Rollen-Ambiguität | Erwartungen an die Führungskraft sind zu unpräzise, nur in Umrissen skizziert oder lauten informell anders als formell vorgegeben, sodass keine Klarheit über die Rollenerwartung besteht. | In einer neu eingeführten mittleren Führungsebene sind Befugnisse und Aufgabenbereiche des Teamleiters noch nicht klar definiert oder überschneiden sich mit Aufgabenbereichen anderer Funktionsträger (z. B. Fachschaftsleiter). |
| Rollen-Überlastung | Die Führungskraft ist durch die Menge positionsspezifischer Anforderungen überlastet und muss Prioritäten zu setzen bzw. Abstriche machen. | Erwartungen an die mittlere Führungsebene können neben der Lehrtätigkeit nicht in der geforderten Form bewältigt werden, z B weil Führungszeit oder finanzielle Ressourcen fehlen (vgl. Capaul & Seitz, 2011, S. 326). |

Abbildung 8: Rollenkonflikte am Beispiel von Teamleitern. Quelle: eigene Darstellung auf der Basis von Wunderer, 2007, S. 295f.



Abschließend ist noch anzumerken, dass häufig wechselnde Kooperationspartner durch eine hohe Fluktuation innerhalb des Teams die laterale Kooperation erschweren. Daher sollte bei der Organisation einer mittleren Führungsebene auf möglichst stabile Teamstrukturen geachtet werden (z. B. Teamzusammensetzung nach Fächern oder Aufgaben, nicht nach Jahrgangsstufen) (vgl. Wunderer, 2007, S. 26f.).

3.5.4 Zeit- und Kommunikationsmanagement vereinbaren

Aufgrund der organisationalen, zellulären Rahmenbedingungen an der Schule (vgl. Kapitel 2.1.2) ergeben sich im Berufsalltag von Lehrkräften wenig Anlässe zu Kooperation, da die Zahl der sich überlappenden Aufgabenbereiche gering ist (vgl. Altrichter & Eder, 2004, S. 197). Führungspersonen kämpfen insbesondere mit der Herausforderung, die Teammitglieder im Schulalltag zeitlich und räumlich zu koordinieren. Eine gemeinsame Besprechungsstunde für alle Teammitglieder zu finden ist zeitlich nahezu unmöglich (vgl. Capaul & Seitz, 2011, S. 326; Stegmann, 2008, S. 379ff.).

Die formale Organisation stellt dabei für den Teamleiter eine wichtige Voraussetzung für eine erfolgreiche Zusammenarbeit dar (vgl. Kuper & Kapelle, 2012, S. 42). Ein Unterrichtstag an einer bayerischen Realschule läuft meist in einer engen Taktung von Raum und Zeit ab. Dies begrenzt die Möglichkeiten der Kommunikation, da die kurzen Pausen lediglich Gelegenheit für unterrichtsbezogene Aufgaben geben, jedoch selten die Infrastruktur für den Austausch von inhaltlichen Themen bieten (vgl. Dorsemagen, Lacroix & Krause, 2007, S. 223). Ungünstige Stundenplanverteilungen, zahlreiche Vertretungsstunden und „zwischen Tür und Angel“ zu erledigende organisatorische Tätigkeiten sorgen vielmehr für einen hohen Arbeitsumfang, tagtägliche Hektik und Zeitdruck, statt für Pausen und Kommunikation mit den Kollegen (vgl. van Dick, 2006, S. 258; Gerwing, 1994, S. 46f.; Kyriacou, 2001, S. 29). Arbeit unter Zeitdruck und die ungleichmäßige Verteilung der Arbeitszeit während eines Arbeitstages sowie über das Schuljahr verteilt wird von vielen Lehrkräften als Belastung wahrgenommen (vgl. Dorsemagen, Lacroix & Krause, 2007, S. 235). Im Umgang mit der knappen Ressource Zeit sind lange Konferenzen und Sitzungen ohne Beschlüsse regelrechte Zeitverschwendung (vgl. Höhmann, 2010, S. 255) und belastend für die Lehrkräfte (vgl. Gerwing, 1994, S. 47).



Die Einführung einer mittleren Führungsebene kann beispielsweise durch regelmäßige Teamsitzungen den strukturellen Rahmen für mehr Kommunikation und Kooperation bereitstellen. Allerdings bedeutet dies für die Lehrkräfte zusätzliche verbindliche Termine in ihrem vollen Stundenplan und damit eine weitere Begrenzung ihrer knappen Ressource Zeit. Sehen Lehrkräfte in neuen institutionalisierten Informations- und Kommunikationsmaßnahmen eher eine Zunahme von Belastungen als einen „irgendwie gearteten Vorteil gegenüber vorher“ (Bätz & Scheunpflug, 2006, S. 64), so erschweren diese Zweifel an der Notwendigkeit die Umsetzung erheblich. Ein zu hoher Zeit- und Leistungsdruck kann dann auch für die Teamarbeit ein Belastungsfaktor sein (vgl. Capaul & Seitz, 2011, S. 326; Wunderer, 2007, S. 28).

Gleichzeitig weisen Ergebnisse der Lehrerbelastungsforschung darauf hin, dass unterstützende Konferenzen eine Ressource für das Belastungserleben der Lehrkräfte darstellen können (vgl. Kaempf & Krause, 2004, S. 316). Ein geeignetes Kommunikationsmanagement und gute Führungsarbeit begünstigen ökonomisches und effektives Arbeiten (vgl. Molicki, 2006, S. 11ff.; Woerlein, 2007, S. 76f.; Höhmann, 2010, S. 255). Stress im Rahmen der Teamarbeit, der insbesondere durch Koordinationsprobleme oder organisatorische Probleme entsteht, kann so reduziert werden (vgl. Jakobsson et al., 2001, S. 49).

Von der mittleren Führungsebene wird ein verbessertes Kommunikationsmanagement erwartet (vgl. Stiftung Bildungspakt Bayern, 2011, S. 100). Dieser Mehrwert sollte für die Lehrkräfte zeitnah erlebbar gemacht werden, um zusätzliche Belastungen, Ärger und Widerstand zu verhindern.

3.6 Zusammenfassendes Fazit: Personalführung im Kontext der vorliegenden Analyse

Die Ausführungen des Kapitels zur schulischen Personalführung basieren auf dem in Kapitel 2 beschriebenen kooperativen Führungsverständnis an Schulen, deren Führungspersonen und Lehrkräfte zunehmend mehr Verantwortung für die Schulentwicklung übernehmen und gleichzeitig mit neuen Anforderungen konfrontiert sind. Dieses Führungsverständnis stützt sich auf der Idee, den Lehrkräften möglichst viele Gestaltungs- und Entfaltungsmöglichkeiten zu geben. Gleichzeitig nehmen Lehrpersonen durch die individuellere Personalführung auch Einschränkungen in ihrer Autonomie, Handlungszwänge und Formen der Kontrolle im schulischen Berufsalltag wahr (z. B. verbindliche

Kooperationsstrukturen, Offenlegung von Arbeitsprozessen im Team, zielorientierte Führung durch Mitarbeitergespräche und Zielvereinbarungen). Im vorliegenden Kapitel 3 werden neben den Chancen der neuen Führungsaufgaben auch damit einhergehende Schwierigkeiten und Belastungen angeführt, sodass als Fazit festgehalten werden kann: Anders als in vielen Führungskonzepten dargestellt, gehen mehr Handlungsautonomie sowie Verantwortung im Rahmen einer kooperativ-situativer Führung nicht zwingend mit besseren Leistungen sowie Motivation bzw. größere Zufriedenheit im Kollegium (vgl. u. a. Dubs, 2005, S. 130) einher. Sowohl die handelnden Führungspersonen (hier: die Schulleitung und die Lehrkräfte der mittleren Führungsebene) als auch die beteiligten Lehrkräfte müssen in der Lage sein, die Spielräume und Chancen der Autonomie selbstverantwortlicher Schulen, des kooperativen Führungsverständnisses und der neuen Führungsaufgaben auszuschöpfen. Im vorliegenden Kapitel weist die diskutierte und zitierte Literatur jedoch konkret auf verschiedene Ursachen hin, die dazu führen können, dass die Potenziale nicht genutzt werden (vgl. zusammengefasst S. 96f. in dieser Arbeit). Bleiben die Chancen ungenutzt, besteht auch in diesem Modellversuch die Gefahr, dass die handelnden Akteure nicht die entsprechenden Handlungsmöglichkeiten haben, um die Erwartungen erfüllen zu können. Als Konsequenz ist dann zu erwarten, dass in der Umsetzung von Personalführung in der schulischen Praxis die Diskrepanz zwischen Anspruch und Wirklichkeit groß ist (vgl. Kapitel 2.3).

Das Kapitel 3 nimmt mögliche Führungsaufgaben sowie Vorteile einer individuelleren Mitarbeiterführung für die Lehrkräfte (z. B. bessere Förderung, Beratung und Unterstützung) in den Blick und will deutlich machen, welche für das Kollegium entlastenden Aspekte die zusätzlichen Führungsressourcen einer mittleren Führungsebene bei der Übernahme der beschriebenen operativen Führungsaufgaben bieten. Gleichzeitig wird auf potenzielle Schwierigkeiten hingewiesen. Die dargestellten Handlungsfelder und Wirkungsbereiche sind zum einen Konsens in der Literatur zur Personalführung in Schulen (vgl. u. a. Dubs, 2005, S. 130ff.; Capaul & Seitz, 2011, S. 291ff.; Buhren & Rolff, 2006, S. 519ff.; Reichwein, 2007, S. 19ff.; Lohmann & Minderop, 2008, S. 53ff.). Zum anderen ermöglichte die Teilnahme der Autorin an einer Vollversammlung der Schulleiter von Modus F Schulen im Januar 2009 einen Einblick in die an den Realschulen entwickelten Führungskonzepte. So orientierte sich die Theoriearbeit zur operativen Mitarbeiterführung auch an



den in den Schulen tatsächlich geplanten Handlungsfeldern und Aufgabenstrukturen der mittleren Führungsebene. Die erwarteten positiven Auswirkungen der weiterentwickelten Führungsstrukturen auf die schulische Personalführung werden im Folgenden zusammenfassend dargestellt.

- *Delegationspraxis und außerunterrichtlicher Einsatz im Kollegium.* Durch die Nähe im Team eröffnen sich Möglichkeiten der kollegialen Beratung für die Teamleiter. Sie können besser erkennen, ob die Arbeit der Lehrpersonen in ihren unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Aufgaben deren Potenziale fördert, die Belastungen möglichst transparent verteilt sind und auch individuelle Kompetenzen und Bedürfnisse ausreichend berücksichtigt werden. (vgl. Kapitel 3.1)
- *Personalförderung und -unterstützung im Team.* Die enge Zusammenarbeit und der regelmäßige Austausch im Team hilft den Teamleitern dann auch, Förderung und Unterstützung bedarfsorientiert zu koordinieren, aufeinander abzustimmen und dabei sowohl die Nachhaltigkeit z. B. von Fortbildungsveranstaltungen, die Zielorientierung der Schule und den Fortbildungs- und Unterstützungsbedarf der Teamkollegen zu berücksichtigen. Nicht zuletzt können im Team auch Formen der kollegialen Unterstützung initiiert werden. (vgl. Kapitel 3.2)
- *Schulentwicklung, Partizipation und Informationsorganisation.* Teamleiter nehmen eine Bindegliedposition zwischen der Schulleitung und dem Gesamtkollegium ein. Dies eröffnet ihnen die Möglichkeit, schulinterne Entscheidungsprozesse und damit die Mitwirkungsmöglichkeiten in zweierlei Hinsicht besser zu vernetzen. Bei Kenntnis über führungsrelevante Themen können diese zum einen im Team vorbesprochen werden und der Führung wichtige Informationen zur Umsetzung von Schulleitungsentscheidungen liefern. Zum anderen gibt es in den Teamsitzungen regelmäßig Anlässe, Ideen für das Schulleben zu entwickeln und daraus Konzepte zu formulieren, die vom Teamleiter dann bei der Schulleitung vorgetragen werden können. Diese Verzahnung bietet die Chance, das Kollegium mehr in die Schulentwicklung zu involvieren und das Potenzial jedes einzelnen besser einzubringen. Die schulische Kommunikation wird so im Sinne einer integrativen Kommunikation durch die mittlere Führungsebene vernetzt, der schulische Informationsfluss effektiviert und Informationswege verkürzt. Dies stellt vor allem dann eine

Erleichterung für das Kollegium dar, wenn den Teamleitern Entscheidungskompetenzen übertragen werden und bestimmte Anliegen direkt beim Teamleiter geklärt werden können. (vgl. Kapitel 3.3)

- *Gemeinsame Orientierung an überfachlichen Zielen, Rückmeldekultur, Mitarbeitergespräche und Zielvereinbarungen.* Ein Schwerpunkt des Modellversuches Modus F ist das „Erproben von Mitarbeitergesprächen und Zielvereinbarungen“ (Stiftung Bildungspakt Bayern, 2011, S. 14) durch die Teamleiter. Der Einsatz dieser Führungsinstrumente intensiviert zum einen den Dialog zwischen der Führung und dem Kollegium und setzt zum anderen Ziele für die berufliche Weiterentwicklung der Lehrkräfte. Wenn die Zielvereinbarungen inhaltlich mit dem Schulentwicklungsprozess verzahnt sind, können sie die kollegiale Zielorientierung sowie den Konsens im Kollegium stärken, Missverständnisse reduzieren sowie motivierend und handlungssteuernd wirken. Neben den formalen Gesprächen erlaubt der enge Kontakt von Teamleitern und Teammitgliedern zudem, die Rückmeldekultur und wertschätzende Kommunikation im Schullalltag zu pflegen sowie den Erfahrungsaustausch zu fördern. (vgl. Kapitel 3.4)
- *Kommunikationsmanagement und Kooperation:* Die Lehrkräfte der mittleren Führungsebene haben zudem die Möglichkeit, die schulische Teamarbeit weiterzuentwickeln. Teamsitzungen können genutzt werden, um den Austausch und die Zusammenarbeit im Team anzuregen, Kommunikation und Kooperation zu institutionalisieren und die Teamentwicklung zu unterstützen. Je nach Teamstruktur sind Absprachen in verschiedenen Bereichen denkbar, wie z. B. zu erzieherischen Vorgehensweisen, Abstimmungen über gemeinsame Standards für den Unterricht oder für Leistungsnachweise sowie die Entwicklung methodischer Konzepte in bestimmten Jahrgangsstufen. (vgl. Kapitel 3.5)

Die Ausführungen im Kapitel 3 weisen auch auf die Hindernisse hin, die den beschriebenen Nutzen der Personalführung und der neuen Führungsansätze in der schulischen Praxis einschränken können. Diese sind vielseitig, u. a.

- fehlt im Arbeitsalltag die Zeit für zusätzliche Aufgaben und Absprachen (vgl. u. a. Delegation Kapitel 3.1.1, Kommunikation und Kooperation Kapitel 3.5.4)



- die wahrgenommene eingeschränkte Autonomie ist ein Hindernis (vgl. u. a. Zielvereinbarungen und Mitarbeitergespräche Kapitel 3.4.2 und 3.4.3, Teamarbeit Kapitel 3.5.2)
- die hohen Anforderungen an die Führungskompetenzen können von den Führungspersonen nicht erfüllt werden (vgl. u. a. zur Wirksamkeit von Mitarbeitergesprächen Kapitel 3.4.4, Umgang der Teamleiter mit ihrer Rolle und möglichen Rollenkonflikten 3.5.3)
- die Führungsaufgaben bzw. -positionen widersprechen oder bedrohen gar traditionelle, berufsbezogene Orientierungen, Einstellungen und Werte beispielsweise im kollegialen Umgang (vgl. u. a. Problempotenziale von Teamarbeit und informellen Strukturen Kapitel 3.5.1 und 3.5.2, Schwierigkeiten der lateralen Kooperation Kapitel 3.5.3)

Die am Modellversuch Modus F teilnehmenden Schulen haben die Möglichkeit, ihre Konzepte auf die situativen Bedingungen vor Ort abzustimmen und schulspezifisch zu entwickeln. Begleitend zum Modellversuch wurden Fortbildungen für die Beteiligten angeboten, in regelmäßigen Abständen fanden Vollversammlungen zum gegenseitigen Austausch und „fachlichen Input durch hochrangige Experten“ (Stiftung Bildungspakt Bayern, 2011, S. 17) statt, die teilnehmenden Schulen erhielten Unterstützung finanzieller Art, in Form von Anrechnungsstunden sowie durch wissenschaftliche Beratung (vgl. Stiftung Bildungspakt Bayern, 2011, S. 17). Somit sind die Voraussetzungen gegeben, dass die – auch in Kapitel 3 beschriebenen – wissenschaftlichen Erkenntnisse vor der Implementation reflektiert, in den Implementationsprozess integriert und angesichts ihrer Bedeutung in der schulischen Praxis überprüft werden können (vgl. Euler & Sloane, 1998, S. 315). Entsprechende Arbeitsbedingungen (z. B. Stundenermäßigungen, Förderung von Mitarbeitern mit Führungskompetenzen, direkter kollegialer Kontakt, spezifische Fortbildungen, Beförderungen, reduzierte Führungsspannen) können an den Schulen unter Berücksichtigung der möglichen Schwierigkeiten bewusst, vorausschauend und quasi präventiv so gestaltet werden, dass sich die Vorteile operativer Mitarbeiterführung gut entfalten können. Ob dies gelingt, kann erst mit einem erfolgreichen Zusammenspiel verschiedener situativer Bedingungen in der Praxis beurteilt werden. Wie im Kapitel 2.3 bereits betont, zeigen sich die Chancen der



Personalführung – und damit die Chancen der mittleren Führungsebene bzw. der Innovation – erst im Gebrauch.

Anliegen der vorliegenden Studie ist es nun, aus der Perspektive der Lehrkräfte sowohl an Schulen mit als auch an Schulen ohne mittlere Führungsebene zu erfassen, wie ausgewählte Aspekte der Personalführung in der Praxis wahrgenommen werden und welche Unterschiede sich in der Wahrnehmung zwischen den Schulen mit und ohne mittlere Führungsebene zeigen. Forschungsinteresse, Forschungsfrage und Forschungsgegenstand werden einleitend im folgenden Kapitel zum methodischen Vorgehen dargestellt.



4 Empirisches Forschungsdesign

Nach der Problemerkuterung im ersten Kapitel wurden in den theoretischen Diskussionen der vorliegenden Arbeit sowohl Aspekte der Steuerung und Führung vor dem Hintergrund der Implementierung einer mittleren Führungsebene an Schulen dargelegt (vgl. Kapitel 2) sowie ausgewählte Bereiche der schulischen Personalführung aufgeschlüsselt und deren Wirksamkeit diskutiert (vgl. Kapitel 3). Das folgende Methodenkapitel leitet nun zum empirischen Teil der Arbeit über.

Methodische Entscheidungen nehmen einen großen Einfluss auf den Forschungsprozess und die Forschungsergebnisse. Um den Anforderungen an einen transparenten und nachvollziehbaren empirischen Forschungsprozess gerecht zu werden, deckt das folgende Kapitel Ziele, methodische Grundannahmen und Vorgehen der vorliegenden Untersuchung auf. Einleitend werden die Forschungsfrage auf Grundlage der vorhergegangenen Theoriearbeit operationalisiert und im Anschluss differenzierte Leitfragen formuliert (vgl. Kapitel 4.1). Sodann werden die Entscheidungen zur Untersuchungsmethodik offengelegt, die Wahl des qualitativen Forschungsansatzes zur Beantwortung der forschungsleitenden Fragen begründet und Gütekriterien qualitativer Forschung vorgestellt (vgl. Kapitel 4.2). Unter Berücksichtigung der qualitativen Gütekriterien wird anschließend auf die Fallauswahl (vgl. Kapitel 4.3) und das Vorgehen der Leitfadenskonstruktion sowie der Interviewdurchführung eingegangen (vgl. Kapitel 4.4). Sodann folgt eine Offenlegung der Transkriptionsarbeit sowie des zehnschrittigen Datenauswertungsprozesses der inhaltlichen Strukturierung (vgl. Kapitel 4.5). Abschließend wird die Methodik im Kontext der vorliegenden Analyse kritisch diskutiert (vgl. Kapitel 4.6).

4.1 Forschungsinteresse, Forschungsfrage, Forschungsgegenstand

Um die forschungsleitenden Fragen und die methodische Verortung des Forschungsgegenstandes zu spezifizieren rät die Methodenliteratur, sich das Forschungsinteresse, die Forschungsfrage und den Forschungsgegenstand zu vergegenwärtigen (vgl. Helfferich, 2009, S. 27f.). Das Forschungsinteresse ergibt sich aus dem weiterentwickelten Verständnis von Steuerung und Führung an eigenverantwortlichen Schulen sowie der damit einhergehenden Erprobungen



zeitgemäßer Führungsstrukturen, insbesondere an der bayerischen Realschule. Diese Veränderungen haben für die Autorin der vorliegenden Arbeit die Frage aufgeworfen, welche Bedingungen die Wirksamkeit von Personalführung sowohl an Realschulen mit als auch ohne mittlere Führungsebene beeinflussen. Forschungsleitend ist die Frage, wie Lehrkräfte die Wirkung ausgewählter Aspekte der schulischen Personalführung durch die Führungspersonen ihrer Schule wahrnehmen. Die subjektiven Wahrnehmungen der befragten Lehrpersonen zu den Wirkungsbereichen von Mitarbeiterführung an der Realschule sind demnach der methodologische Forschungsgegenstand der vorliegenden Studie. Wie erleben und beschreiben die befragten Lehrkräfte ausgewählte Bereiche der Personalführungsarbeit an ihrer Schule? Gibt es dabei Unterschiede zwischen den Lehrkräften an Schulen mit mittlerer Führungsebene und denen an Schulen ohne mittlere Führungsebene?

Im vorangegangenen Kapitel wurden die Handlungsfelder und Wirkungsbereiche einer mittleren Führungsebene unter Berücksichtigung möglicher Chancen und Umsetzungsschwierigkeiten herausgearbeitet. Darauf aufbauend erhebt die vorliegende Studie im Rahmen qualitativer Interviews mit Beratungslehrkräften an Realschulen die Perspektive der Lehrpersonen auf ausgewählte Wirkungsbereiche operativer Personalführungsarbeit. Die Befragung hat zum Ziel, vor dem Hintergrund der Implementation neuer Führungsstrukturen, Informationen über die Bedingungen der Wirksamkeit schulischen Leitungshandelns zu erhalten. Dabei spiegeln die Analyseergebnisse die Wahrnehmungen der Lehrkräfte zu den interessierenden Handlungsfeldern und Wirkungsbereichen wieder. Sie sollen dazu beitragen, sich den Problembereichen der schulischen personal-interaktiven Führungsarbeit anzunähern, Aspekte aufzudecken, die Einfluss auf die Wirksamkeit von Leitungshandeln nehmen und Chancen sowie Risiken eines mittleren Managements an Schulen zu beschreiben. Die Befragung nimmt die in Kapitel 3 erläuterten Handlungsfelder und entsprechende Wirkungsbereiche schulischer Personalführung in den Fokus der Analyse. In Orientierung an diesen Kontextbereichen können die forschungsleitenden Fragen (vgl. Abbildung 9) weiter präzisiert werden, die wiederum Grundlage für den Interviewleitfaden (vgl. Kapitel 4.4.3) sind.



| Forschungsrelevante Handlungsfelder schulischer Personalführung | Wirkungsbereiche schulischer Personalführung | Forschungsleitende Fragen |
|---|--|--|
| Delegationspraxis, außerunterrichtlicher Einsatz | <ul style="list-style-type: none"> - selbstverantwortliche Arbeitsweise - Handlungs- und Entscheidungsfreiräume - Arbeitszeitbelastung - Gerechtigkeit und Transparenz - Anreize und Motivation | <ul style="list-style-type: none"> - Wie nehmen die Lehrkräfte die Verteilung von Arbeitsbelastungen im Kollegium und den Einfluss der Führungspersonen hierauf wahr? - Wie erleben sie ihren eigenen Einsatz im außerunterrichtlichen Bereich? |
| Förderung und Unterstützung | <ul style="list-style-type: none"> - unterstützende, bedürfnisgerechte Personalführung - Verbindlichkeit, Kontinuität, Nachhaltigkeit von Fortbildungs- und Unterstützungsangeboten | <ul style="list-style-type: none"> - Wie empfinden die Lehrkräfte die Angebote der Unterstützung und die (Fortbildungs-)Förderung durch die Führung an ihrer Schule? |
| Partizipation, koordinierende Vernetzung | <ul style="list-style-type: none"> - Mitgestaltungsmöglichkeiten - transparente Entscheidungsprozesse | <ul style="list-style-type: none"> - Wie empfinden die Lehrkräfte ihre Beteiligungsmöglichkeiten an Führungsentscheidungen und am Schulleben? - Welche Mitwirkungsmöglichkeiten werden ihnen gegeben (Teamleiter als Bindeglied)? |
| Gemeinsame Orientierung an überfachlichen Zielen | <ul style="list-style-type: none"> - Konsens im Kollegium - Akzeptanz der Führung, Vorbild - mikropolitische Allianzen - informelle Führungsrollen | <ul style="list-style-type: none"> - Welche Rolle nimmt die Führung zur Unterstützung überfachlicher Ziele und gemeinsamer Zielorientierung für die Lehrkräfte ein? |
| Rückmeldekultur, zielorientierte Führung | <ul style="list-style-type: none"> - Begleitung, Beratung, Wertschätzung, Anerkennung im Schulalltag - regelmäßige Mitarbeitergespräche und Zielvereinbarungen | <ul style="list-style-type: none"> - Werden mit den Lehrkräften Zielvereinbarungen im Rahmen von regelmäßigen Mitarbeitergesprächen getroffen? - Welche Einstellungen haben die Lehrkräfte zu der von der Führung geprägten Rückmeldekultur sowie zu Formen der Anerkennung an ihrer Schule? |
| Kommunikationsmanagement und Kooperation | <ul style="list-style-type: none"> - Teamarbeit statt Einzelkämpfertum - formelle Kommunikation auf Teamebene | <ul style="list-style-type: none"> - Wie wird an den Schulen Zusammenarbeit und Kommunikation organisiert? - Wie wird die Kommunikation und der Informationsaustausch im Lehrerkollegium wahrgenommen? |
| Informationsorganisation | <ul style="list-style-type: none"> - direkte und schnelle Informationswege - guter Informationsstand, weniger Missverständnisse | <ul style="list-style-type: none"> - Wie empfinden die Lehrkräfte die Informationsorganisation an ihrer Schule? - Durch welche Führungsfaktoren sehen die Lehrkräfte die Informationsorganisation beeinflusst? |

Abbildung 9: Forschungsleitende Fragen. Quelle: eigene Darstellung



4.2 Der Untersuchungsansatz

Vor dem Hintergrund der beschriebenen forschungsleitenden Fragen orientiert sich die vorliegende empirische Untersuchung an dem übergeordneten Anspruch, offen nach der Perspektive der Lehrkräfte auf den Forschungsgegenstand zu fragen. Qualitative Methoden und Interviewstudien rekonstruieren einen realistischen Falltypus über den untersuchten Gegenstand und berücksichtigen dabei die Offenheit als eines der Grundprinzipien qualitativer Forschung (vgl. Kruse, 2011, S. 86). Dies schließt allerdings den Theoriebezug sowohl im Forschungsprozess als auch in der Ergebnisinterpretation nicht aus (vgl. Kruse, 2011, S. 197; Mayring, 2010, S. 22). So werden forschungsleitende Annahmen formuliert und expliziert, die eine Erkenntnisheuristik im Forschungsprozess darstellen und sowohl die Erhebung also auch die Interpretation sensibilisierend anleiten (vgl. Kruse, 2011, S. 325). Nach dem qualitativen Forschungsparadigma beeinflussen sich dabei Prozesse der Datenerhebung und -auswertung immer wieder gegenseitig, sodass Überarbeitungen und Anpassungen der eigenen Vorannahmen nicht nur notwendig sondern sogar gewünscht sind, wenn man zu unerwarteten Ergebnissen kommt (iterativ-zyklischer Forschungsprozess) (vgl. Kruse, 2011, S. 338f.). Im klassischen qualitativen Aufgabenfeld der Hypothesengenerierung können für den Forschungsgegenstand relevante Faktoren aufgedeckt und mögliche Zusammenhänge dieser Faktoren rekonstruiert werden (vgl. Mayring, 2010, S. 22).

Orientiert an diesen Grundannahmen kommen in der vorliegenden Untersuchung ein qualitatives Forschungsdesign und entsprechende empirische Forschungsinstrumente zum Einsatz, die einer systematischen und methodisch gesicherten Erhebung und Auswertung der Daten zur Beantwortung der gestellten Forschungsfrage dienen (vgl. Prengel, Friebertshäuser & Langer, 2010, S. 22). Seit den 1970er Jahren erfreut sich die qualitative Forschung mit ihrem differenzierten Methodenrepertoire nicht nur in der Soziologie sondern auch in den Erziehungswissenschaften einer zunehmenden Beliebtheit sowie weitgehender Anerkennung (vgl. Friebertshäuser, Langer & Prengel, 2010; Mayring, 2010, S. 7; Lamnek, 2005, S. 28; Helfferich, 2009, S. 9). Mit welcher Rechtfertigung dieses methodologische Vorgehen seinen Einsatz im Rahmen der vorgelegten Studie verdient und die mit dieser Entscheidung einhergehenden Verfahrensprinzipien werden im Folgenden aufgezeigt.



4.2.1 Begründung des qualitativen Zugangs

Ausgehend von der Forschungsfrage und dem Erkenntnisinteresse dieser Arbeit wurde ein qualitativer empirischer Zugang gewählt. Im Gegensatz zu den quantitativ-erklärenden Ansätzen, welche sich standardisierter Erhebungsmethoden bedienen, strebt die qualitative Forschung das Verstehen des handelnden Adressaten in seinem Kontext an; sie versucht die subjektiven Deutungsmuster und Handlungsorientierungen der befragten Personen zu rekonstruieren (vgl. Mayring, 2010, S. 19; Prengel, Friebertshäuser & Langer, 2010, S. 20). Standardisierte und geschlossene Fragen, wie sie bei der quantitativen Forschung üblich sind, erscheinen angesichts der sehr individuellen Relevanzsetzungen und Akzentuierungen sowie der vielfältigen Erfahrungsbereiche der Beforschten zu statisch und damit nicht geeignet. Die Vielfalt und Besonderheit der Führungserfahrungen lässt sich zudem nicht vollständig antizipieren, sodass fertige Antwortkategorien nicht ausreichend expliziert vorgegeben werden können, ohne das Erkenntnispotenzial erheblich einzuschränken, und die „Feinheiten der von den Versuchspersonen gebrauchten Bedeutung“ (Cicourel, 1974, S. 155) damit zu verdecken. „Standardisierte Fragen mit vorfixierten Auswahlantworten liefern eine Lösung für das Problem der Bedeutung, in dem sie es einfach ignorieren“ (ebd., S. 156). Angesichts dieser Gegebenheiten wurde mit der qualitativen Interviewstudie ein relativ offenes Erhebungsverfahren gewählt, in dem den Befragten mehr Raum und Möglichkeiten gegeben wurden, ihre subjektiven Relevanzsysteme bei einer hohen Erzählaktivität frei auszudrücken. Im Rahmen eines persönlichen Interviews mit offenen, erzählgenerierenden Fragestellungen konnte sich den forschungsleitenden Fragen (vgl. Abbildung 9) angenähert werden, indem die subjektiven Erfahrungen der befragten Lehrkräfte rekonstruiert wurden. Mit dem Einsatz allgemeiner Erzählaufforderungen und spezifischer Nachfragen (vgl. Kapitel 4.4.3) war die Erwartung verbunden, im Gespräch auch zu sensiblen Themen vorzudringen.

Hinzu kommt, dass auf keine in empirischen Vorarbeiten generierte und zu überprüfende Hypothesen über operative Führungsarbeit durch Lehrkräfte des mittleren Managements bzw. der erweiterten Schulleitung an bayerischen Realschulen zurückgegriffen werden konnte. So soll in der vorliegenden Studie nicht quantitativ-hypothesentestend, sondern explorativ vorgegangen werden (vgl. Mayring, 2010, S. 22). Dazu wurde die Perspektive der Lehrkräfte in ihrer



Kontextbezogenheit im beruflichen Alltag möglichst differenziert und detailliert im Rahmen von persönlichen Interviews erfasst.

Zuletzt passt der qualitative Forschungsansatz auch zu der Größendimension der vorliegenden Studie (vgl. Prengel, Friebertshäuser & Langer, 2010, S. 25). Da es in Bayern nur eine begrenzte Anzahl an Realschulen mit mittlerer Führungsebene gibt, die für die Studie herangezogen werden konnte, nimmt die Erhebung somit ausgewählte Einzelfälle in den Blick und arbeitet in dieser Reichweite Erkenntnisse sowie Zusammenhänge heraus (vgl. Mayring, 2010, S. 20; Helfferich, 2009, S. 172ff.).

4.2.2 Gültigkeit qualitativer Forschungsergebnisse

In der empirischen Forschung werden quantitative Verfahren insbesondere deshalb genutzt, weil sie mit ihren Instrumenten und repräsentativen Stichproben verallgemeinerbare Ergebnisse in Aussicht stellen (vgl. Prengel, Friebertshäuser & Langer, 2010, S. 25). Entsprechende Vorbehalte werden gegenüber der qualitativen Forschung geäußert: „mangelnde intersubjektive Nachvollziehbarkeit, Verletzung klassischer Gütekriterien wie Objektivität und Reliabilität und unzureichende Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse“ (vgl. Mayring, 2010, S. 8). Tatsächlich ist die Interviewsituation, in der die entscheidenden Daten für Interviewforschung erhoben werden, hochkomplex und wird von der Subjektivität der beteiligten Personen stark beeinflusst (vgl. Helfferich, 2009, S. 9). Auch die Zuordnung von Textabschnitten in inhaltsanalytische Kategorien ist ein Interpretationsvorgang (vgl. Mayring, 2010, S. 8). Dennoch beschreibt die Methodenliteratur der qualitativen Forschung, wie durch systematisches und regelgeleitetes Vorgehen qualitativ verlässliche Ergebnisse erzielt und überprüft werden können (vgl. u. a. Friebertshäuser, Langer & Prengel, 2010; Mayring, 2010; Lamnek, 2005; Helfferich, 2009, S. 9; Kruse, 2011).

Ein vielzitatierter, gemeinsamer Mindestkonsens qualitativer Forschungsmethoden stammt von Ernst von Kardorff (1995, S. 4). Er fasst das zentrale Erkenntnisprinzip sowie die methodischen Verfahrensprinzipien knapp und stark verdichtet zusammen und kommt zu folgender Formulierung des kleinsten gemeinsamen Nenners qualitativer Forschungsarbeit (vgl. Kruse, 2011, S. 9; Helfferich, 2009, S. 25):



„Qualitative Forschung hat ihren Ausgangspunkt im Versuch eines vorrangig deutenden und sinnverstehenden Zugangs zu der interaktiv ‚hergestellt‘ und in sprachlichen wie nicht-sprachlichen Symbolen repräsentiert gedachten sozialen Wirklichkeit. Sie bemüht sich dabei, ein möglichst detailliertes und vollständiges Bild der zu erschließenden Wirklichkeitsausschnitte zu liefern. Dabei vermeidet sie so weit wie möglich, bereits durch rein methodische Vorentscheidungen den Bereich möglicher Erfahrung einzuschränken oder rationalistisch zu ‚halbieren‘ (...). Die bewusste Wahrnehmung und Einbeziehung des Forschers und der Kommunikation mit den ‚Beforschten‘ als konstitutives Element des Erkenntnisprozesses ist eine zusätzlich, allen qualitativen Ansätzen gemeinsame Eigenschaft: Die Interaktion des Forschers mit seinen ‚Gegenständen‘ wird systematisch als Moment der ‚Herstellung‘ des ‚Gegenstandes‘ selbst reflektiert.“ (von Kardorff, 1995, S. 4; Hervorh. i. O.)

Vor dem Hintergrund dieser erkenntnistheoretischen Prämissen und der Prozesshaftigkeit der qualitativen Rekonstruktionsarbeit begründen sich die Gütekriterien qualitativer Forschung, an denen sich auch die vorliegende Arbeit orientiert. Die Güte der Ergebnisse lässt sich demnach nicht an den klassischen Kriterien im deduktiv-nomologischen Paradigma (Objektivität, Reliabilität, Validität; weitere Gütekriterien werden an dieser Stelle nicht berücksichtigt) messen, sondern – auf der Ebene der Datenauswertung – vielmehr an der Plausibilität der Rekonstruktionsleistung: Wie angemessen ist die Annäherung an die konstruierte Wirklichkeit? (vgl. Kruse, 2011, S. 266; Steinke, 2010, S. 322)

Dem Prozess der Datenerhebung, ein stark subjektiv beeinflusstes Interview, dessen Verlauf erhebliche Konsequenzen auf die Qualität der Daten und die entsprechenden Auswertungsmöglichkeiten hat, wurde im Rahmen der Diskussion über die Gütekriterien in der Vergangenheit nur wenig Aufmerksamkeit entgegen gebracht (vgl. Helfferich, 2009, S. 9; Kruse, 2011, S. 268). Auch wenn eine Interviewsituation immer kontextgebunden und nie in identischer Weise zu wiederholen ist, ist zur optimierten Güte qualitativer Interviews ein angemessener und reflexiver Umgang mit der Subjektivität sowie eine Vergleichbarkeit der Interviewsituationen geboten (Helfferich, 2009, S. 155f.). „Reflektierte Subjektivität“ als eigenes Gütekriterium qualitativer



Interviews kann wiederum gesichert und überprüft werden (vgl. Steinke, 2010, S. 323ff.).

Auf der Prozessebene der Datenauswertung können die klassischen Gütekriterien als strukturanaloge Basis für die Darlegung der qualitativen Gültigkeit dienen (vgl. Kruse, 2011, S. 266ff.). Im Folgenden werden (1) Objektivität, (2) Reliabilität und (3) interne sowie externe Validität auf die drei spezifischen Gütekriterien qualitativer Forschung angewendet.

(1) Die intersubjektive Nachvollziehbarkeit kann als entsprechendes Äquivalent zur Objektivität verstanden werden: Durch die Explikation und Dokumentation aller regel- und theoriegeleiteten Forschungs- und Analyseschritte sowie forschungsleitenden Annahmen wird Intersubjektivität in der qualitativen Forschung ermöglicht (Prinzip der Transparenz) (vgl. Kruse, 2011, S. 266). Intersubjektive Nachvollziehbarkeit kann in der Situation der Datenerhebung durch klare Regeln für das Interviewer-Verhalten und dessen Dokumentation und Überprüfung v. a. bei schwierigen Interviewsituationen gewährleistet werden (vgl. Helfferich, 2009, S. 156f.).

(2) Die Reproduzierbarkeit der Analyseergebnisse durch andere Analytiker (Reliabilität) wird in der qualitativen Forschung durch die Anwendung der Konsistenzregel (vgl. (3) zur internen Validität) angestrebt (vgl. Kruse, 2011, S. 267). Im Rahmen der Datenauswertung durch die qualitative Inhaltsanalyse steigt die Stabilität und Replizierbarkeit der Analysearbeit (Kategorienzuordnung) mit möglichst klaren Kategoriendefinitionen und eindeutigen Kategoriendifferenzierung (vgl. Mayring, 2010, S. 120f.). Durch die Arbeit in Analysegruppen kann die Reliabilität überprüft werden (Intercoder-Reliabilität) (vgl. ebd.). Im Rahmen der vorliegenden Datenauswertung wurde die Analysearbeit stichprobenartig durch die Teilnehmer einer qualitativen Arbeitsgruppe überprüft.

(3) Analog zur internen Validität (empirische Erhebung des zu Erhebenden durch die Kontrolle der Störfaktoren bei der Datengewinnung und -auswertung) wird im Rahmen der qualitativen Datenauswertung die Konsistenzregel angewendet. Die Konsistenzregel besagt, dass die Codierung einer Textstelle und die damit einhergehende Interpretations- oder Deutungsvariante nur dann übernommen wird, wenn diese sich konsistent und nachvollziehbar in dem zu analysierenden Text wiederfindet. Vergleichbar mit der Intercoder-Reliabilität (vgl. (2)) kann auch die interne Validität in einer Analysegruppe überprüft werden (kollegiale Validierung). Die externe Validität (Verallgemeinerbarkeit



der Forschungsergebnisse) im Sinne einer statistischen Repräsentativität ist nicht das Ziel qualitativer Forschung und damit auch kein für die qualitative Forschung sinnvolles Kriterium. Struktur analog zur externen Validität misst sich die qualitative Forschung an der qualitativen, authentischen Repräsentation. Diese kann durch maximale strukturelle Variation der Fallauswahl erreicht werden, um die Heterogenität des Feldes bestmöglich abzubilden (vgl. Helfferich, 2009, S. 172ff.; Kruse, 2011, S. 267f.) (vgl. Kapitel 4.3).

4.3 Die Fallauswahl

Im Gegensatz zur quantitativen Forschung, deren Stichprobe statistisch repräsentativ sein muss, um Aussagen über Verteilung, Häufigkeit und Zusammenhänge treffen zu können, hat die qualitative Forschung ein anderes Ziel. Sie will das „Allgemeine im Besonderen“ (Helfferich, 2009, S. 173) fassen und durch die Verallgemeinerungen der Analyseergebnisse typische Muster rekonstruieren, also eine qualitative Repräsentation erreichen. „Es besteht der Anspruch, die Aussage zu treffen, dass die Rekonstruktion eines bestimmten Falltyps über den untersuchten Fall hinweg gültig ist, es werden jedoch keine Aussagen darüber getroffen, wie häufig dieser Falltypus in der Realität tatsächlich vorkommt“ (Kruse, 2011, S. 86). Diesem Anspruch folgend, ist die Wahl der zu befragenden Personen bei einem qualitativen Sampling ebenfalls an bestimmte Merkmale gebunden und läuft bewusst sowie kriterien gesteuert ab (vgl. Lamnek, 2005, S. 313). Idealtypisch kann zwischen der theoretisch begründeten Vorabfestlegung des Samples (selektives Sampling) und der Fallauswahl im Verlauf der Feldforschungsphase, „theoretical sampling“ nach Glaser & Strauss (1998, S. 53ff.), unterschieden werden (vgl. Kruse, 2011, S. 87). Beide qualitativen Sampling-Verfahren haben jedoch das gemeinsame Ziel, eine bestimmte Bandbreite fallspezifischer Besonderheiten abzudecken. Die größtmögliche Heterogenität des Untersuchungsfeldes kann in der Fallauswahl dann abgebildet werden, wenn sich die Fälle hinsichtlich bestimmter Merkmale voneinander unterscheiden. In der Methodenliteratur spricht man dabei von der Samplingstrategie der maximalen strukturellen Variation bzw. vom kontrastierenden Sampleverfahren (vgl. Lamnek, 2005, S. 375; Kruse, 2011, S. 86f.).

Im Sinne des selektiven Samplings wurden wesentliche Merkmalsausprägungen der Fallauswahl vor Untersuchungsbeginn gegeneinander abgewogen, um für das Forschungsfeld und die forschungsleitenden Fragen

relevante Interviewpartner zu gewinnen. Mit der Fokussierung auf die Beratungslehrer der Schulen war eine Lehrergruppe eingegrenzt, die wahrscheinlich über Kenntnisse und Erfahrungen verfügen, die für Forschungsfrage relevant sein könnten. Es konnte beispielsweise davon ausgegangen werden, dass die beratenden Lehrkräfte aufgrund ihrer Funktion Kenntnis über innerschulische Konfliktfälle sowohl bei den Schülern als auch innerhalb des Kollegiums haben. Zudem haben alle befragten Lehrkräfte durch ihre Beratungstätigkeit zumindest eine außerunterrichtliche Tätigkeit übernommen, was für die Beantwortung bestimmter Interviewfragen Voraussetzung war. Außerdem erwies sich diese Lehrergruppe auch aus forschungspraktisch-pragmatischer Hinsicht als günstig, da jede Realschule verpflichtend einen Beratungslehrer hat und diese über die Webseite der jeweiligen Schulen eindeutig identifizierbar sowie leicht kontaktierbar waren. Gleichzeitig eröffnete diese Lehrergruppe die Möglichkeit, dem Prinzip der maximalen strukturellen Variation zu folgen, da Merkmale wie beispielsweise Geschlecht, Dienstalter, Funktion, Führungsaufgaben, Schulgröße oder Trägerschaft der Schule breit gefächert sein konnten. Ausgeschlossen aus der Befragung wurden Beratungslehrkräfte die weniger als ein Jahr an der Schule tätig waren, da diese zu wenig Erfahrungen mit der schulischen Führungsarbeit haben. Zudem wurden keine Beratungslehrer befragt, die gleichzeitig den Posten des Realschuldirektors der Schule innehatten, da die Sicht der Lehrkräfte analysiert werden sollte.

Die erhobenen Daten aus den Interviews der vorgelegten qualitativen Studie sollen Aufschluss über die Wirksamkeit der Personalführung an bayerischen Realschulen mit und ohne mittlere Führungsebene geben. Für beide Gruppen wurde ein Sample gebildet, wobei oben genannte Kriterien der Fallauswahl beiden Samples zugrunde gelegt wurden.

Die Grundgesamtheit des Samples bayerischer Realschulen mit mittlerer Führungsebene konnte für alle Realschulen (staatliche, kirchliche und private Schulen) nicht genau bestimmt werden. Sicher war jedoch, dass eine kirchliche Realschule und dreizehn staatliche Realschulen eine mittlere Führungsebene im Rahmen des Modellversuches Modus F eingeführt hatten. Alle Schulleiter der Modus F Schulen wurden im Rahmen einer Modus F Vollversammlung am 15. und 16. Januar 2009 in der Sparkassenakademie Landshut über die Studie informiert. Die Autorin der Arbeit stellte sich bei dieser Gelegenheit auch den Schulleitern vor.



Um trotz der Fokussierung auf die Beratungslehrkräfte im begrenzten Forschungsfeld der Schulen mit mittlerer Führungsebene eine möglichst breite Spanne an Variation bei der Fallauswahl zu gewährleisten, wurden die oben genannten Merkmale durch entsprechende Recherche vor dem Beginn der Datenerhebung geprüft. Aufgrund der relativ geringen Grundgesamtheit von bayerischen Realschulen mit mittlerer Führungsebene konnte hinsichtlich weiterer Einflussfaktoren wie beispielsweise der strukturellen Organisation der mittleren Führungsebene (vgl. Abbildung 4) darauf vertraut werden, dass die Fallauswahl die Grundgesamtheit gut repräsentiert. Zudem wurde sowohl an Schulen mit als auch ohne mittlere Führungsebene hinsichtlich der Trägerschaft der Schulen, des Dienstalters der sowie der Funktion der Befragten und der Schulgröße auf maximale Variation gesetzt.

4.4 Interviewform: das problemzentrierte Interview

In der rekonstruktiven Sozialforschung stehen zahlreiche Interviewformen zur empirischen Aufdeckung von Forschungsfragen zur Auswahl. Entscheidend bei der Frage nach der passenden Interviewform ist der Forschungsgegenstand und das Erkenntnisinteresse (vgl. Kruse, 2011, S. 63). Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wurde mit Hilfe des Datenmaterials aus den Interviews die Perspektive der Lehrkräfte zu den Wirkungsbereichen operativer Führungsarbeit rekonstruiert. Die in den theoretischen Grundlegungen dieser Arbeit herausgearbeiteten Aspekte zur Personalführung (vgl. Kapitel 3) begründeten die Auswahl der Themenbereiche und sollten im Verlauf des Interviews angesprochen und aus Sicht der befragten Lehrkräfte dargestellt werden. Diese Problemorientierung im Rahmen des Forschungsinteresses der vorliegenden Studie führte zu der Wahl des problemzentrierten Interviews.

Das problemzentrierte Interview und seine Konstruktionsprinzipien basieren insbesondere auf der Entwicklungsarbeit von Witzel (1982) und haben eine „möglichst unvoreingenommene Erfassung individueller Handlungen sowie subjektiver Wahrnehmungen und Verarbeitungsweisen gesellschaftlicher Realität“ (Witzel, 2000, S. 1) zum Ziel. Es ist gekennzeichnet durch drei Grundpositionen (vgl. Witzel, 2000, S. 2f.):

- Problemzentrierung: Das theoretische problemorientierte Vorwissen wird bei der Erhebung offen gelegt und der Befragte kann damit auch konfrontiert werden.

- Gegenstandsorientierung: Es ist ein flexibler Einsatz von Methoden und Gesprächstechniken in Abhängigkeit des Gesprächspartners und der Anforderungen des untersuchten Gegenstandes möglich. Je nach dem wie sprachfertig und reflektiert die befragte Person auf die Fragen des Interviewers eingeht, können offene Erzählimpulse oder konkrete Nachfragen situationsangemessen eingesetzt werden.
- Prozessorientierung: „elastische“ Vorgehensweise im Erhebungsprozess, der durch Offenheit für subjektive Relevanzsetzungen der Befragten geprägt ist und über Nachfragen den Kern des Problems anvisiert. Die Befragten haben dabei ausreichend Raum, um in eigenen Worten und in selbstgewählter Ausführlichkeit ihre Erfahrungen zu formulieren.

Diese Grundpositionen können durch ein leitfadengestütztes Interview erfüllt werden. Der Leitfaden ist dabei kein verbindliches Ablaufmodell sondern vielmehr das Grundgerüst der Interviews. Er stellt thematische Vergleichbarkeit sicher und strukturiert zudem als ein offener Interpretationsleitpfad den anschließenden Analyseprozess (vgl. Lamnek, 2005, S. 364; Witzel, 2000, S. 2). Bei der Leitfadenkonstruktion wird somit theoretisches Vorwissen in deduktiver Weise genutzt. Dies schränkte die Offenheit für Konzeptgenerierungen durch die Befragten jedoch nicht ein. Der Leitfaden ermöglichte vielmehr eine freie und dialogische Gesprächssituation, in der das erarbeitete theoretische Konzept durch Äußerungen der Lehrkräfte auch modifiziert werden konnte (vgl. Lamnek, 2005, S. 364; Kruse, 2011, S. 60). Das problemzentrierte Interview war somit jederzeit für Veränderungen im Gesprächsverlauf sowie neu angesprochene Themen offen, sodass im Wechselspiel von Deduktion und Induktion sowohl eine explorative als auch eine systematische Informationsgenerierung möglich waren (vgl. Witzel, 2000, S. 2ff.; Kruse, 2011, S. 60; Helfferich, 2009, S. 38ff; Lamneck, 2005, S. 368).

Im Rahmen der Befragung der vorliegenden Studie wurde das Erzählprinzip herausgestellt. So konnten die individuellen Handlungen sowie die subjektiven Problemsichten und Verarbeitungsweisen der Befragten möglichst unvoreingenommen erfasst und den objektiven Vorannahmen gegenüber gestellt werden (vgl. Lamnek, 2005, S. 364; Kruse, 2011, S. 60ff.). Die Schilderungen persönlich erlebter Situationen im Interview ermöglichten es die Sicht der Lehrkräfte zu den erörterten relevanten Handlungsfeldern schulischer Personalführung, insbesondere vor dem Hintergrund der Führung durch Lehrkräfte, zu erheben.



4.4.1 Leitfadenkonstruktion: die SPSS-Methode nach Helfferich

Eine leitfadenorientierte Interviewführung wird dem Anspruch der Offenheit in Verbindung mit dem Anspruch der Strukturierung dann gerecht, wenn die Entwicklung des Leitfadens methodisch angeleitet, gezielt erfolgt. Die in der Forschungspraxis bewährte SPSS-Methode nach Helfferich (2009, S. 182ff.) diente im Rahmen der vorliegenden Arbeit als Orientierung bei der Entwicklung des Leitfadens:

- Sammeln von möglichst vielen Fragen in einem offenen Brainstorming zum Forschungsthema.
- Prüfen der Fragenliste auf deren Eignung und Streichen der Fragen, die nicht passend erscheinen.
- Sortieren der verbleibenden Liste und Einteilung in offene Erzählaufforderungen, Aufrechterhaltungsfragen und konkrete Nachfragen (hier: erzählgenerierende und verständnisgenerierende Fragen, vgl. Kapitel 4.4.3).
- Subsumieren von Fragentypen, d.h. die Fragentypen werden abschließend in den Leitfaden ein- bzw. untergeordnet (subsumiert).

Um in der ersten Phase (S) eine möglichst offene Sammlung verschiedener Fragen in einer vernetzenden Breite zu erlangen, recherchierte die Autorin der Arbeit umfassend in der Literatur zu Vorkenntnissen und Vorannahmen über das Forschungsfeld. Zudem bereicherten Informationen aus verschiedenen Gesprächen die Ideensammlung. Ein erstes informatives Gespräch erfolgte im September 2008 mit Herrn StD Boris Hackl, dem damaligen Projektleiter des Modus F Modellversuchs der Stiftung Bildungspakt Bayern. Ebenfalls sehr aufschlussreich war ein weiteres Gespräch im November 2008 mit Herrn OStD Armin Hackl, der als damaliger Schulleiter des Deutschhaus-Gymnasiums in Würzburg eine mittlere Führungsebene eingeführt hatte. Dieser Austausch verhalf der Verfasserin der Arbeit, ihre zu diesem Zeitpunkt stark durch die theoretische Vorarbeit geprägte Perspektive zu erweitern, eröffnete einen praxisorientierten Zugang zu der Thematik und bereicherte den Fragenkatalog um entsprechende Themen. Einige Wochen darauf fand eine zweitägige Vollversammlung der Modus F Schulleiter vom 15. bis 16. Januar 2009 statt, an der die Autorin der Arbeit teilnehmen konnte. Dies ermöglichte ihr, von der Teilnahme an themenspezifischen Workshops sowie Vorträgen von Vertretern der Wirtschaft und der Wissenschaft zu profitieren sowie auch zahlreiche



informelle Gesprächssituationen mit Lehrkräften sowie Schulleitern an Schulen mit mittlerer Führungsebene zum Erfahrungsaustausch zu nutzen. Die Gespräche mit Personen aus unterschiedlichen thematischen und disziplinären Bezügen sowie das dynamische Setting der Gruppendiskussionen in den Workshops bereicherten den Fragenkatalog um weitere Assoziationen, generierten zusätzliche Fragen und klärten die Forschungsintention der vorgelegten Studie vertiefend auf. Ein Vortrag der Verfasserin der Arbeit zum Thema Schulentwicklung im Rahmen ihres Studienseminars, mit anschließender seminarinterner Diskussion im Mai 2009, ergänzte die Überlegungen um die Perspektive der Studienreferendare. Da das SPSS-Prinzip nach Helfferich (2009) kein statischer Ablaufplan ist, dienten die Gespräche sowie deren Vor- und Nachbereitung auch der zirkulären Überprüfung und Neuformulierung von Fragen (P) sowie deren grobe Verortung in die verschiedenen Fragetypen (S). Nach etwa einem Jahr Entwicklungsarbeit konnte im September 2009 der letzte Schritt (S) der Subsumtion abgeschlossen und erste Probeinterviews organisiert werden. Im Rahmen dieser Pretests wurden die Formulierungen der Fragen im Interviewleitfaden auf Eindeutigkeit und Verständnis sowie auf Stimmigkeit der Fragenabfolge überprüft. Der Leitfaden sowie die Interviewbedingungen konnten durch die Erprobung in der Praxisanwendung schrittweise verbessert und ergänzt werden. Im Folgenden werden nun die wichtigsten Erkenntnisse der drei Probeinterviews dargestellt. Die Interviewpartner der Probeinterviews waren Lehrkräfte an Schulen ohne mittlere Führungsebene und erfüllten die oben beschriebenen Fallauswahlkriterien.

4.4.2 Reflexionen im Rahmen der Probeinterviews

Nach dem ersten Pretest wurde eine technische Veränderung vorgenommen. Statt der Aufzeichnung auf einem digitalen Diktiergerät erfolgten die Aufnahmen der folgenden Interviews mit Hilfe der Software „Quick Time Player Version 7.7“ über einen Laptop. Dies verbesserte die Aufnahmequalität der Interviews und reduzierte Arbeitsschritte der Synchronisierung und des Datentransfers. Außerdem verglich die befragte Lehrkraft im ersten Probeinterview das Gespräch mit einer Verhörsituation, was sie auch auf das am Tisch liegende Diktiergerät zurückführte. Da die technischen Voraussetzungen (Laptop mit integriertem, qualitativ gutem Mikrofon, Aufnahmesoftware) vorhanden waren, konnte in den folgenden Interviews auf das Diktiergerät verzichtet werden.



Des Weiteren stellte sich der durch den ursprünglichen Leitfaden vorgegebene Gesprächsverlauf als ungünstig heraus, sodass die Fragen zum außerunterrichtlichen Aufgabenbereich, der Delegationspraxis und der Fortbildungs- und Unterstützungsangebote dem Themenblock der Mitwirkungsmöglichkeiten am Schulleben vorgezogen wurden. Zwei Gründe sprachen für diese Änderung: Zum einen ermöglichte der Gesprächsverlauf leichter das Thema ohne oder mit nur geringer Steuerung der Interviewerin (hier: die Autorin der Arbeit) von den unterrichtlichen Tätigkeiten auf die außerunterrichtlichen Aufgabenbereiche zu wechseln. In zwei Probeinterviews haben die Befragten ihre zusätzlichen Aufgaben neben dem Unterricht ohne konkrete Nachfrage aufgezählt.

Zudem generierte der Austausch über die Ziele und Inhalte der unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Tätigkeiten (hier: meist die Beratungstätigkeit) einen guten Erzählfluss bei den befragten Lehrkräften. Dies kann auf die unverfängliche Thematik zurückgeführt werden, in der sich die Beratungslehrkräfte kompetent und sicher fühlten. Fast alle befragten Lehrkräfte redeten sich im Rahmen dieser Thematik in den ersten fünf bis zehn Minuten des Interviews warm. Dies schaffte eine vertrauensvolle Atmosphäre und damit eine gute Basis für den Austausch über vertraulichere Themen, die im weiteren Verlauf des Interviews folgten. Einzelne befragte Lehrkräfte haben sich zusätzlich bezüglich des Datenschutzes rückversichert, bevor sie auf bestimmte Themen eingegangen sind.

Auch die Leitfrage zum Themengebiet der Informationsorganisation wurde nicht wie ursprünglich geplant im Rahmen des Gespräches über die Schulentwicklung und Partizipationsmöglichkeiten gestellt, sondern im Anschluss an den Fragenkomplex Kommunikationsmanagement und Kooperation. Es zeigte sich in den Probeinterviews, dass der Gesprächsfluss in dieser Reihenfolge besser erhalten werden konnte.

Das Prinzip der Offenheit hat sich im Rahmen der Probeinterviews bewährt. Einzelne Erzählaufforderungen des ursprünglichen Leitfadens waren zu geschlossen formuliert und generierten bei den Befragten einsilbige Antworten. Diese wurden entsprechend offener umformuliert.

In den Probeinterviews kamen keine neuen Themen- und Problembereiche zur Sprache. Das zweite und das dritte Interview konnten bereits für die Auswertung genutzt werden. Das vierte Interview musste gestrichen werden, da sich



herausstellte, dass die befragte Person ein Kriterium der Fallauswahl nicht erfüllte.

4.4.3 Aufbau des Interviewleitfadens

Das problemzentrierte Interview hat zum Ziel, ein sehr offenes und dialogisches Gespräch zu gestalten sowie gleichzeitig bestimmte Fragen zu fokussieren, die sich auf das relevante problemorientierte Vorwissen stützen (vgl. Helfferich, 2009, S. 38f.; Kruse, 2011, S. 60). Um beides zu gewährleisten wurde ein Interviewleitfaden konstruiert, der in deduktiver Weise eingearbeitetes Vorwissen enthielt, aber gleichzeitig ein offenes Strukturierungsniveau aufwies. Erzählgenerierende Gesprächsimpulse, sogenannte Einleitungsfragen, ermöglichten, das Interview auf bestimmte Thematiken zu fokussieren. Die Einleitungsfragen sind offen formuliert und haben die Förderungen von Narrationen des Befragten zum Ziel (vgl. Witzel, 2000, S. 4; Helfferich, 2009, S. 166; Kruse, 2011, S. 70ff.). Die interviewte Lehrkraft konnte so die Themenschwerpunkte ihrer Antwort individuell wählen. Der Gesprächsverlauf war folglich offen und hatte den Charakter eines freien Dialoges. Durch allgemeine Sondierungsfragen⁴ kann die Interviewerin immer wieder „die thematischen Aspekte der auf die Einleitungsfrage folgenden Erzählsequenz auf[greifen], um mit entsprechenden Nachfragen den roten Faden weiterzuspinnen und zu detaillieren, den die Befragten in dieser Sequenz angeboten haben“ (Witzel, 2000, S. 4 & 5; vgl. ähnlich Helfferich, 2009, S. 186; Kruse, 2011, S. 70ff.). Der mit den Leitfragen vorgesehene „Erwartungshorizont“ wurde stichpunktartig zur Orientierung für die Interviewerin im Leitfaden festgehalten. Diese Stichpunkte können auch dann zum Einsatz kommen, wenn durch sogenannte „Ad-hoc-Fragen“ (Witzel, 2000, S. 5) Themen angesprochen werden sollen, die noch nicht oder nicht in der gewünschten Tiefe vom Befragten thematisiert wurden. Neben diesen erzählgenerierenden Fragetechniken kommen in den verständnisgenerierenden spezifischen Sondierungsfragen die deduktiven Prozesse des problemzentrierten Interviews zum Einsatz, „indem der Interviewer das vorgängige oder im Interview selbst erworbene Wissen für Frageideen nutzt“ (Witzel, 2000, S. 6). Mit Hilfe von Zurückspiegelungen kann die Selbstreflexion des Befragten angeregt werden, indem beispielsweise eine Unterstellung der Interviewerin

⁴ z. B. Gibt es sonst noch etwas? Könnten Sie das noch konkreter beschreiben? Wie meinen Sie das genau? Können Sie hierzu ein Beispiel nennen?



korrigiert wird. Zudem können klärende Verständnisfragen oder Konfrontationen (nur bei einem guten Vertrauensverhältnis) im Rahmen der spezifischen Sondierung eingesetzt werden (vgl. Witzel, 2000, S. 6).

Vor jedem Interview erfolgte der ausdrückliche Hinweis, dass bei Fragen zur Führung in der Schule nicht nur die Schulleitung, sondern auch andere Kollegen mit Führungsaufgaben in die Antwort einbezogen werden können. Dieser Hinweis wurde gegebenenfalls im Verlauf des Interviews auch wiederholt.

Zu Beginn des Interviews wurden allgemeine Fragen formuliert, die unverfänglich und leicht zu beantworten waren. Dieser einleitende Austausch stellte meist eine gesprächsvorbereitende Small-Talk Situation her (Aufwärmphase) und konnte einen Gesprächsfluss generieren. Dies gelang insbesondere mit Hilfe der Nachfragen zu dem Inhalt und den Zielen der außerunterrichtlichen Tätigkeitsbereiche, die das alltägliche Geschäft der Lehrkräfte darstellen und meist umfassend beschrieben wurden. Dieser erste Fragenkomplex ermöglichte es, eine kommunikative Vertrauensbeziehung aufzubauen.

| Einleitungsfrage (erzählgenerierend) | |
|--|---|
| Zuerst interessiert mich, welche Arbeitsbereiche Sie täglich an der Schule haben! Erzählen Sie doch mal, was machen Sie in Ihrer Arbeit? | |
| Inhalte/Funktion (Orientierung für Ad-hoc-Fragen) | Spezifische Sondierungsfragen (verständnisgenerierend) |
| <ul style="list-style-type: none"> - Aufwärmen, Small-Talk - formale Daten (Beschäftigungsdauer, Fächerkombination) - Funktionen - Aufgabenbereiche über den Unterricht hinaus - Abstimmung auf überfachliche Ziele (Schulprogramm) | <ul style="list-style-type: none"> - Das heißt, Sie haben mehrere außerunterrichtliche Aufgabenbereiche? (Funktionen, Nachmittagsangebote, Mitarbeit in einem Team, Steuergruppe etc.) - Beschreiben Sie Inhalt und Ziele eines Ihrer Aufgabenbereiche bitte noch mal genauer! - Gibt es einen Zusammenhang zwischen den Zielen Ihres Aufgabenbereiches und denen der Schule! Beschreiben Sie diesen bitte! - Wollen Sie damit sagen, dass es keine schulübergreifenden Ziele gibt? |

Abbildung 10: Interviewleitfaden, Leitfrage 1. Quelle: eigene Darstellung

Das Gespräch über die außerunterrichtlichen Aufgabenbereiche bot meist gute Anlässe, zum Fragenkomplex der Delegationsqualität dieser Aufgabenbereiche überzuleiten. Da ausschließlich Beratungslehrer befragt wurden, war zumindest eine eigenverantwortlich übernommene außerunterrichtliche Tätigkeit der befragten Lehrkräfte garantiert. Meist bezogen sich die Erläuterungen der befragten Lehrkräfte zu den Zielen und Inhalten ihrer außerunterrichtlichen



Arbeitsbereiche auf deren Tätigkeit als Beratungslehrer. Im Kontext dieser Ausführungen konnte die nächste erzählgenerierende Einleitungsfrage gestellt werden, die das Gespräch auf den empfundenen Handlungs- und Gestaltungsfreiraum bei der Erfüllung der Aufgaben gelenkt hat. Hier war insbesondere der Einfluss der Führung auf das Autonomieerleben der Lehrkräfte von Interesse; deshalb wird diese Beziehung in der Einleitungsfrage auch hergestellt. Der Impuls veranlasste die Befragten dazu, von positiven und negativen Erfahrungen zu den wahrgenommenen Freiheiten in der Ausgestaltung ihres Aufgabenbereiches zu berichten. Meist genügten allgemeine Sondierungsfragen (vgl. Fußnote 4, S. 112), um Aussagen wie „ich kann machen was ich will“ sowie „völlige Offenheit“ oder auch „wir mussten uns immer an irgendwelche Bestimmungen halten“ zu hinterfragen. Mit Hilfe der spezifischen Sondierungsfragen wurde das Gespräch auf die wahrgenommene Ausprägung der Begleitung durch die Führung im Schulalltag gelenkt.

| Einleitungsfrage (erzählgenerierend) | |
|---|--|
| Sie haben nun einiges von Ihren beruflichen Aufgaben berichtet. Nun interessiert mich, welche Rolle die Führungspersonen Ihrer Schule bei der Erfüllung Ihrer Aufgaben spielen. Was halten Sie von Ihrem Handlungs- und Gestaltungsfreiraum bei der Erfüllung Ihrer schulischen Aufgaben? | |
| Inhalte/Funktion (Orientierung für Ad-hoc-Fragen) | Spezifische Sondierungsfragen (verständnisgenerierend) |
| <ul style="list-style-type: none"> - Delegationsqualität bzw. -fehler - Handlungs- und Entscheidungsfreiräume - Vertrauen - positive und negative Aussagen | <ul style="list-style-type: none"> - Können Sie Situationen beschreiben, in denen die Führung Ihren Freiraum nicht respektiert hat? - Es gab also Situationen in Ihrem Arbeitsalltag, in denen Sie sich in Ihrer Arbeit eingeschränkt gefühlt haben? - Wollen Sie damit sagen, dass die Führung kaum Interesse an Ihrer beruflichen Tätigkeit gezeigt hat? - Wertschätzung und Anerkennung durch die Führung spielt also in Ihrem Schulalltag eine große Rolle! - Verstehe ich das richtig, dass hier die kleinere Führungsspanne Vorteile hatte? |

Abbildung 11: Interviewleitfaden, Leitfrage 2. Quelle: eigene Darstellung

Die nächste Leitfrage erweiterte das Gespräch über die Handlungs- und Entscheidungsfreiräume um den Aspekt des bewussten Personaleinsatzes durch die Führung und der entsprechenden Zuweisung passender Förderungs- und Unterstützungsmaßnahmen.



| Einleitungsfrage (erzählgenerierend) | |
|---|---|
| Fühlen Sie sich angesichts Ihrer beschriebenen Aufgabenbereiche von der Führung richtig eingesetzt und mit ausreichenden Kompetenzen und Qualifikationen ausgestattet? Wie würden Sie Ihren Einsatz im außerunterrichtlichen Bereich diesbezüglich bewerten? | |
| Inhalte/Funktion (Orientierung für Ad-hoc-Fragen) | Spezifische Sondierungsfragen (verständnisgenerierend) |
| <ul style="list-style-type: none"> - bewusster Personaleinsatz und Personalförderung durch die Führung (schulintern, teamintern) - Diagnose individueller Förderbedarfe, Stärken und Schwächen (schulintern, teamintern) - Zuweisung adäquater Fortbildungsmaßnahmen (schulintern, teamintern) - positive und negative Aussagen | <ul style="list-style-type: none"> - Wie würden Sie den Anspruch dieser Aufgaben beschreiben? - Inwiefern fordert und fördert Sie diese Arbeit? - Haben Sie das Gefühl, dass Ihr Aufgabenbereich wichtig für den Schulalltag ist? - War die Übernahme der Aufgabe dann wohl eher den Umständen geschuldet? - Verstehe ich das richtig, dass die Führung bei der Gestaltung des schulinternen Fortbildungsangebotes die Wünsche und Erfordernisse des Kollegiums bzw. einzelner Kolleginnen oder Kollegen beachtet? - Können Sie noch mal erläutern, wieso es kaum kollegiale Unterstützungsangebote an Ihrer Schule gibt? |

Abbildung 12: Interviewleitfaden, Leitfrage 3. Quelle: eigene Darstellung

Eine weitere erzählgenerierende Leitfrage zum Themenbereich der Delegation wird durch eine Feststellung der Interviewerin eingeleitet, um die im Kontext der vorhergehenden Leitfrage besprochene Thematik über die eigenen Aktivitäten auf die Aufgabenverteilung im Kollegium auszuweiten. Das Erkennen und Fördern von Entwicklungspotenzialen im Kollegium und Transparenz sowie Gerechtigkeit beim Einsatz aller Kollegen in den verschiedenen Tätigkeitsbereichen ist eine herausfordernde Führungsaufgabe. Gleichzeitig ist eine diesbezüglich als unzureichend oder wirkungslos empfundene Führungsarbeit auch regelmäßig Quelle von Frustration im Kollegium (vgl. Kapitel 3.1.2). In einzelnen Interviews fiel immer wieder auf, dass die befragten Lehrkräfte Schwierigkeiten damit hatten, Aussagen über das Arbeitsverhalten ihrer Kollegen zu treffen. Die Antworten waren – vermutlich aus diesem Grund – vereinzelt weniger ausführlich oder vage formuliert. Die spezifischen Sondierungsfragen wurden daher in diesem Themenkontext vor allem dann eingesetzt, wenn die ersten Antworten eher oberflächlich waren oder die gewünschten inhaltlichen Relevanzssetzungen nicht vom Befragten vorgenommen wurden.

| Einleitungsfrage (erzählgenerierend) | |
|---|---|
| Sowohl Sie als auch Ihre Kolleginnen und Kollegen haben zusätzliche Aufgaben im Schulalltag freiwillig übernommen oder von der Führung zugeteilt bekommen. Beschreiben Sie Ihren außerunterrichtlichen Einsatz an der Schule bzw. den außerunterrichtlichen Einsatz im Kollegium insgesamt? | |
| Inhalte/Funktion (Orientierung für Ad-hoc-Fragen) | Spezifische Sondierungsfragen (verständnisgenerierend) |
| <ul style="list-style-type: none"> - Arbeitszeitbelastung - Gerechtigkeit und Transparenz - Anreize und Motivation | <ul style="list-style-type: none"> - Hat die Führung auf den außerunterrichtlichen Einsatz Einfluss? - Meinen Sie damit, dass die Führung bei einzelnen Kollegen keinen Einfluss nehmen kann? - Was denken Sie über die Verteilung von Aufgaben und Verantwortung im Kollegium? - Was verstehen Sie unter „Nehmerqualitäten“? - Beschreiben Sie das Engagement im Kollegium! |

Abbildung 13: Interviewleitfaden, Leitfrage 4. Quelle: eigene Darstellung

Schulleiter stehen immer wieder vor der Herausforderung, ihr Kollegium an zentralen Entscheidungen des Schullebens angemessen zu beteiligen. Die Schulentwicklungsarbeit bietet viele Möglichkeiten, Lehrkräfte am Schulleben mitgestalten zu lassen. Gleichzeitig stellen Schulleiter mit ihren Führungsentscheidungen beispielsweise über Reformen, die teilweise auch zentral initiiert wurden, Kollegien immer wieder vor vollendete Tatsachen. Dies führt auch zu Frust, Zweifeln an dem Erfolg und der Nachhaltigkeit der Initiativen sowie Ärger z. B. über ein hohes Reformtempo (vgl. Kapitel 3.3). Die Erzählaufforderung zur Thematik der Schulentwicklung generierte umfangreiche Berichte. Allgemeine Sondierungsfragen (vgl. Fußnote 4, S. 114) wurden regelmäßig von der Interviewerin zur Steuerung eingesetzt, um bei Antworten wie „ich hab damit nichts zu tun“ oder „die lassen sich ständig was Neues einfallen“ sowie auch „lieber Qualität als Quantität“ konkretere Aussagen zu erhalten oder neue Impulse zu setzen.

| Einleitungsfrage (erzählgenerierend) | |
|---|--|
| Die nächsten Fragen gehen um die Gestaltung der Schulentwicklungsaktivitäten durch die Führung. Welche Rolle spielt die Schulentwicklung an Ihrer Schule für Sie? | |
| Inhalte/Funktion (Orientierung für Ad-hoc-Fragen) | Spezifische Sondierungsfragen (verständnisgenerierend) |
| <ul style="list-style-type: none"> - positive und negative Aussagen - „Bottom-Up“-Mitwirkungsmöglichkeiten - „Top-Down“-Mentalität - Entscheidungsfindungsprozesse - koordinierende Vernetzung - Entscheidungen auf Teamleiterebene | <ul style="list-style-type: none"> - Was halten Sie von den Aktivitäten der Schulentwicklung? - Können Sie aktuelle Aktivitäten zur Schulentwicklung an Ihrer Schule beschreiben? - Wie empfinden Sie Initiativen, die von der Führung ausgehen? - Wie zeigen sich diese Mitwirkungsmöglichkeiten an der Schulentwicklung konkret im Schulalltag? - Wie werden Ihnen diese Möglichkeiten gegeben? - Das bedeutet, die Führung geht auch dann auf Vorschläge von Ihnen bzw. Ihren Kollegen ein, wenn Sie von den Vorstellungen der Führung abweichen? |

Abbildung 14: Interviewleitfaden, Leitfrage 5. Quelle: eigene Darstellung



In der Auseinandersetzung mit den Aktivitäten der Schulentwicklung wurden von den befragten Lehrkräften Themen angesprochen, die gute Anlässe boten zum nächsten Gesprächsfokus der Zielorientierung überzuleiten (z. B. Eine Lehrkraft berichtete über die Reformflut an ihrer Schule und der wahrgenommenen Beliebigkeit der Initiativen). Die Einleitungsfrage konnte dann je nach Gesprächsverlauf auch als spezifische Sondierungsfrage formuliert werden (z. B. „Inwiefern nimmt die Führung auf diese Zielorientierung Einfluss?“). Das Gefühl als Kollegium gemeinsam hinter Zielen und Werten der Schule zu stehen, kann durch das Führungsverhalten gezielt gefördert und vorgelebt werden (vgl. Kapitel 3.4). Die vom Kollegium anerkannte Vorbildfunktion der Führungskräfte ist dabei ein wichtiger Aspekt. Durch die spezifischen Sondierungsfragen konnte das Gespräch auf diesen Themenbereich gelenkt werden.

| Einleitungsfrage (erzählgenerierend) | |
|---|--|
| Gemeinsam vereinbarte Ziele können helfen, die beschriebenen Aktivitäten der Schulentwicklung aufeinander abzustimmen und ein Gefühl vermitteln, gemeinsam an einem Strang zu ziehen. Nimmt die Führung Ihrer Schule hierauf Einfluss? Erzählen Sie doch mal aus Ihrem Berufsalltag! | |
| Inhalte/Funktion (Orientierung für Ad-hoc-Fragen) | Spezifische Sondierungsfragen (verständnisgenerierend) |
| <ul style="list-style-type: none"> - positive und negative Aussagen - Konsens im Kollegium - Arbeitsklima - Leitbild oder Schulprogramm - Anerkennung der Führungsrolle - Akzeptanz der Führung als Vorbild - Vorbildrolle der Führung - informelle Führungsrollen - Rollenkonflikte | <ul style="list-style-type: none"> - Unterstützt die Führung mit diesem Verhalten die Zielorientierung im Kollegium? - Welchen Einfluss denken Sie hat die Führung auf das Miteinander und den Konsens im Kollegium? - Wenn ich das richtig verstehe, lebt die Führung also das vor, was sie von Ihnen einfordert? - Inwiefern können Sie sich im Berufsalltag an der Führung orientieren? - Beschreiben Sie die Rolle der Führung in der Schulfamilie! - Wenn das Kollegium beispielsweise gespalten ist bezüglich einer Entscheidung, wie verhält sich die Führung dann? |

Abbildung 15: Interviewleitfaden, Leitfrage 6. Quelle: eigene Darstellung

An das Gespräch über die überfachlichen Ziele der Schule konnte die Frage zu den persönlichen Zielen und möglichen Zielvereinbarungen gut angeschlossen werden. Da auf diesen Gesprächsstimulus auch einsilbig mit „Ja“ oder „Nein“ geantwortet werden kann, wurden entsprechende erzählgenerierende Anschlussfragen formuliert. In diesem Themenblock – insbesondere zur Rückmeldekultur der Führung – hat es sich angeboten, von der befragten Lehrkraft geäußerte Beispiele aus dem Berufsalltag aufzugreifen und

entsprechende verständnisgenerierende Sondierungsfragen zu formulieren (z. B. „Nehmen wir an, zu Ihrem Berufsinformationsabend wären kaum Schüler gekommen. Wie würde die Führung damit umgehen?“).

| Einleitungsfrage (erzählgenerierend) | |
|--|---|
| <p>Nun haben wir viel über die überfachlichen Ziele gesprochen, hat die Führung auch mit Ihnen persönlich Arbeitsziele vereinbart?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Wenn ja: Wie kommt es zu solchen Vereinbarungen? Wird die Erfüllung der Ziele im Schulalltag von der Führung begleitet? Erzählen Sie doch mal! - Wenn nein: Wird Ihre Arbeit von der Führung in irgendeiner anderen Form begleitet? Erzählen Sie doch mal! | |
| Inhalte/Funktion (Orientierung für Ad-hoc-Fragen) | Spezifische Sondierungsfragen (verständnisgenerierend) |
| <ul style="list-style-type: none"> - positive und negative Aussagen - Mitarbeitergespräche, Zielvereinbarungen - Rückmeldekultur und Anerkennung (konstruktive Kritik, Interesse, Begleitung) | <ul style="list-style-type: none"> - Finden diese Gespräche regelmäßig statt (Mitarbeitergespräche)? - Das heißt, es gibt keine persönlichen Gespräche mit der Schulleitung über Ihre Arbeitsinhalte? - Gibt es denn andere Situationen im Schulalltag, wo Sie Rückmeldung zu Ihrer Arbeit erhalten? - Welches Verhalten der Führung stärkt und freut Sie? Welches schwächt und verunsichert Sie? - Diese Veranstaltung war also nicht so erfolgreich. Wie ist die Führung damit umgegangen? - Wie zeigt die Führung dann Anerkennung oder Wertschätzung für Ihre Arbeit? - Wie wirkt sich das Führungsverhalten auf Ihre Arbeitsmotivation aus? |

Abbildung 16: Interviewleitfaden, Leitfrage 7. Quelle: eigene Darstellung

Die folgende Einleitungsfrage leitete das Interview über zum Thema Kooperation und Kommunikation. An dieser Stelle konnte kein fließender thematischer Übergang gestaltet werden. Dies hat aber dem Erzählfluss der Befragten nicht geschadet. Die Erzählaufforderung führte in den meisten Fällen zu umfangreichen Berichten der Befragten.

| Einleitungsfrage (erzählgenerierend) | |
|--|---|
| Beschreiben Sie bitte das Kommunikations- und Kooperationsverhalten im Kollegium! | |
| Inhalte/Funktion (Orientierung für Ad-hoc-Fragen) | Spezifische Sondierungsfragen (verständnisgenerierend) |
| <ul style="list-style-type: none"> - Umgang miteinander (Arbeitsklima) - informelle Kommunikation - Kooperationsverhalten - formelle Kooperation auf Teamebene - Problempotenziale lateraler Zusammenarbeit | <ul style="list-style-type: none"> - Welche Formen der Kooperation finden statt? - Bewerten Sie das Kooperationsverhalten im Kollegium! - Können Sie sich Gründe vorstellen, warum die Zusammenarbeit bei Ihnen so gut funktioniert? - Verstehe ich das richtig, dass Ihrer Meinung nach die Führung kaum Einfluss auf die Zusammenarbeit im Kollegium hat? - Wie kann die Führung Kooperationen im Kollegium fördern? |

Abbildung 17: Interviewleitfaden, Leitfrage 8. Quelle: eigene Darstellung



Im Gespräch über das Kooperations- und Kommunikationsverhalten im Kollegium gestaltete sich der Übergang zum Themenbereich der Informationsorganisation wiederum fließend. Es gab immer wieder Möglichkeiten, das Interview je nach Verlauf über eine spezifische Sondierungsfrage auf die neue Thematik zu lenken (z. B. „Wenn ich das richtig verstehe, funktioniert die schulinterne Kommunikation bei Ihnen gut. Woran liegt das Ihrer Meinung nach?“)

| Einleitungsfrage (erzählgenerierend) | |
|---|--|
| Wie würden Sie die Informationsorganisation an Ihrer Schule beschreiben? | |
| Inhalte/Funktion (Orientierung für Ad-hoc Fragen) | Spezifische Sondierungsfragen (verständnisgenerierend) |
| <ul style="list-style-type: none"> - Informationsorganisation - Präsenz der Führung - kurze Informationswege | <ul style="list-style-type: none"> - Wie verhalten Sie sich, wenn Sie Rat, Unterstützung oder Informationen in Ihrer täglichen Arbeit brauchen? - Welche Informationsmittel und -kanäle gibt es an Ihrer Schule? - Würden Sie sich mehr wünschen? Warum? Warum nicht? - Welche Auswirkungen hat die Informationsorganisation an Ihrer Schule auf Sie persönlich? |

Abbildung 18: Interviewleitfaden, Leitfrage 9. Quelle: eigene Darstellung

Abschließend sollten alle befragten Lehrkräfte ihre Zufriedenheit mit der Schule, dem Arbeitsklima an der Schule und der beruflichen Tätigkeit auf einer Skala zwischen sehr zufrieden und sehr unzufrieden einschätzen. Mit einer offenen Ausstiegsfrage endete das Interview.

| Einleitungsfrage (erzählgenerierend) | |
|--|---|
| Haben Sie noch wichtige Anmerkungen zur Führungsarbeit an Ihrer Schule, die bisher noch nicht angesprochen wurden? | |
| Inhalte/Funktion (Orientierung für Ad-hoc Fragen) | Spezifische Sondierungsfragen (verständnisgenerierend) |
| <ul style="list-style-type: none"> - Ausstiegsfrage | <ul style="list-style-type: none"> - Hat sich seit der Einführung der mittleren Führungsebene etwas für Sie verändert? - Halten Sie die Einführung einer mittleren Führungsebene an Schulen für sinnvoll? Bitte begründen Sie Ihre Antwort auch kurz! |

Abbildung 19: Interviewleitfaden, Leitfrage 10. Quelle: eigene Darstellung

4.4.4 Interviewdurchführung

In der konkreten Interviewsituation spielt der Leitfaden für den Interviewer eine große Rolle, um Offenheit im Interviewverlauf zu gewährleisten. Durch die



Entwicklung des Leitfadens ist der Forscher mit den Themen vertraut und kann diese im Verlauf des Gespräches flexibel fokussieren. Wichtig ist dabei, dass er den Leitfaden nicht als starres Ablaufmodell missversteht (vgl. Meuser & Nagel, 2005, S. 77f.). Weder die Anzahl noch die Reihenfolge der Fragen ist schematisch festgelegt. Auf unvorhergesehene Wendungen oder notwendige Erklärungen muss der Interviewer entsprechend reagieren können. Insbesondere die problemzentrierte Interviewtechnik erfordert vom Interviewer, das deduktiv in den Leitfaden eingearbeitete Vorwissen reflektiert zu nutzen und dennoch den grundsätzlich offen angelegten Dialog mit den befragten Lehrkräften nicht einzuschränken (vgl. Witzel, 2000, S. 5). Dies macht das problemzentrierte Interview zu einer anspruchsvollen Interviewtechnik. Auch aus diesem Grund führte die Autorin der Arbeit alle Interviews selbst.

Im Rahmen der Modus F Vollversammlung am 15. und 16. Januar 2009 erhielten die Schulleiter der Modellschulen eine schriftliche Information zu der Befragung der vorliegenden Studie mit der Aufforderung, mögliche Einwände oder eine Ablehnung unter dem im Schreiben angegebenen Kontakt der Autorin anzuzeigen.

Die Kontaktaufnahme mit den Beratungslehrkräften der jeweiligen Schule erfolgte per Email, auf dem Postweg oder telefonisch. Den teilnehmenden Lehrkräften wurde vor dem Interviewbeginn versichert, dass die Gespräche anonymisiert werden und bei der Berichterlegung keinerlei Rückschlüsse auf Personen gezogen werden können. Ebenfalls wurde zugesagt, dass die Informationen aus dem Interview vertraulich behandelt und ausschließlich im Rahmen der vorliegenden Studie ausgewertet werden. Die befragten Lehrkräfte willigten freiwillig und ohne Belohnungsanreiz in die Teilnahme an den Interviews ein.

Die Interviewerin notierte auffällige nicht-verbale Kommunikation wie Mimik und Gestik, Interviewdynamik und -atmosphäre, eventuelle Störungen oder andere gesprächsspezifische Besonderheiten während dem Interview (vgl. Helfferich, 2009, S. 192). Um dies, eine möglichst freie und ungestörte Befragung sowie optimale Bedingungen für die weitere Auswertung der Daten gewährleisten zu können, wurden die Interviews mit Hilfe einer auf einem Laptop installierten Software aufgezeichnet (vgl. Kruse, 2011, S. 96). Darüber wurden die teilnehmenden Lehrkräfte bereits bei der ersten Kontaktaufnahme in Kenntnis gesetzt.



Einschließlich der Probeinterviews nahmen im Schuljahr 2009/2010 insgesamt 30 Lehrkräfte an der Befragung teil. Davon konnten 28 Interviews als Datenmaterial für die vorliegende Studie genutzt werden: Vierzehn Beratungslehrer von Realschulen mit einer mittleren Führungsebene sowie vierzehn Beratungslehrer von Realschulen ohne mittlere Führungsebene. Sämtliche Interviews wurden entweder an der Schule der jeweiligen Beratungslehrkraft, in der Beratungsstelle oder bei der befragten Lehrkraft zu Hause geführt, so wie es für die Teilnehmer am Günstigsten war. Die Dauer der jeweiligen Interviews beträgt im Schnitt 65 Minuten.

4.5 Verfahren der Datenauswertung

Die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) ist ein seit über 30 Jahren entwickeltes Auswertungsverfahren der qualitativen Forschung, welches sich zunehmend auch im Bereich der Erziehungswissenschaften etablieren konnte (vgl. Mayring, 2008, S. 7ff.; Mayring & Brunner, 2010, S. 324; Prengel, Friebertshäuser & Langer, 2010, S. 20). Auch in der vorliegenden Arbeit erfolgte die Auswertung der Interviewtranskripte mit dieser „kategoriegeleiteten Textanalyse“ (Mayring, 2010, S. 13). Im Folgenden soll die Inhaltsanalyse als qualitative Forschungsmethode zunächst kurz vorgestellt werden. Anschließend wird das Vorgehen der Datenauswertung dargelegt.

4.5.1 Qualitative Inhaltsanalyse: inhaltliche Strukturierung

Die qualitative Inhaltsanalyse ist eine systematische, regel- und theoriegeleitete Methode zur Auswertung von fixierter Kommunikation (vgl. Mayring, 2010, S. 13). Im Regelfall handelt es sich bei der zu analysierenden Kommunikation um Sprache. Es können der Inhaltsanalyse aber auch nicht sprachliche Symbole (z. B. Musik oder Bilder) zugrunde gelegt werden. Wichtig für die Analysearbeit ist allerdings, dass die Kommunikation schriftlich fixiert ist (vgl. Mayring, 2010, S. 12). In der vorliegenden Studie sind die Interviewtranskripte Grundlage der Analyse.

Das systematische Vorgehen der qualitativen Inhaltsanalyse zeigt sich zum einen in ihrem klar geregelten Ablauf. Dieser unterstützt eine auch für Dritte überprüfbare Analysearbeit und damit das Ziel der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit (vgl. Mayring, 2010, S. 12f.) (vgl. Kapitel 4.2.2). Zum anderen offenbart sich die Systematik in der Tatsache, dass die Fragestellung,



die Ergebnisinterpretation sowie die einzelnen Analyseschritte von theoretischen Überlegungen geleitet werden (vgl. Mayring, 2010, S. 13). Diesen Einbezug von Theorie sehen Vertreter der qualitativen Forschung als notwendig an, um sich zum einen als Forschender über das Forschungsinteresse im Klaren zu sein und zum anderen an den bereits erforschten Erkenntnissen über den Untersuchungsgegenstand anknüpfen zu können (vgl. ebd.; Kruse, 2011, S. 325). Dieser Meinung wird sich in der vorliegenden Arbeit angeschlossen.

Zudem versteht sich die qualitative Inhaltsanalyse nicht als reine Textanalyse. Als schlussfolgernde Methode bezieht sie vielmehr die Kommunikation des Forschers mit dem Beforschten als konstitutives Element des Erkenntnisprozesses mit ein und versucht „Rückschlüsse auf bestimmte Aspekte der Kommunikation zu ziehen“ (Mayring, 2010, S. 13).

Mayring (2010, S. 63ff.) differenziert die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse in drei Grundformen des Interpretierens: die Technik der Zusammenfassung, die Technik der Explikation und die Technik der Strukturierung. Die aus der Theorie entwickelten, forschungsleitenden Fragen der vorliegenden Studie (vgl. Abbildung 9) bedingten die Entscheidung für die Technik der Strukturierung. Im Rahmen der Strukturierung wird das Datenmaterial nach bestimmten Ordnungskriterien durchforstet und Aussagen zu den interessierenden Problemfeldern, hier die Wirkungsbereiche operativer Mitarbeiterführung, in den entsprechenden Kategorien gesammelt. Aus dem Material wird folglich mit Hilfe eines Kategoriensystems eine Struktur herausgefiltert. Die Strukturierungsdimensionen orientieren sich in der vorliegenden Studie an Inhalten. Zu bestimmten Themen der Personalführung sollen Inhaltsbereiche aus dem Material extrahiert und zusammengefasst werden. Man spricht bei dieser Form der Strukturierung von einer inhaltlichen Strukturierung (vgl. ebd., S. 92f.).

Das zentrale Werkzeug der inhaltlichen Strukturierung ist ein Kategoriensystem, welches beim Vorgang des Codierens, also der Zuweisung der Textsegmente zu den Kategorien, das Grundgerüst ist, um bestimmte Textbestandteile, Worte bzw. Wortkombinationen den Kategorien zuzuordnen. Die Methodenliteratur schlägt verschiedene Verfahrensweisen zur Kategorienfindung vor. In der vorliegenden Arbeit wurden die Kategorien sowohl deduktiv und theorieabgeleitet formuliert als auch induktiv aus dem Material zusätzlich entwickelt. Mit der Konstruktion des Interviewleitfadens ging bereits die Entwicklung von Auswertungskategorien einher, da thematische



Grundstrukturen zur Datenanalyse festgelegt und zu Beginn der Analyse deduktiv an das Datenmaterial herangetragen wurden. In der Auseinandersetzung mit den Interviewtexten beim Codiervorgang wurden diese Grobkategorien verfeinert und wenn nötig induktiv mit entsprechenden Unterkategorien ergänzt und ausdifferenziert (vgl. Kuckartz, 2007, S. 57ff.; Hopf & Schmidt, 1993, S. 57ff.; Lamnek, 2005, S. 364f.f). Kategorien sind im Analysekontext der vorliegenden Studie als „Werkzeuge zur Phänomenklassifizierung mit der Möglichkeit zur Bildung von Unterklassen“ (Kuckartz, 2007, S. 62) zu verstehen.

Die Strukturierung ergab sich durch die Codierung, da der Codiervorgang die Struktur der originalen Interviewtranskripte aufgelöst hat und dann die Grundlage der Analyse darstellte (vgl. Kuckartz, 2007, S. 62). Mit Hilfe der Techniken Paraphrasierung und Generalisierung (vgl. Kapitel 4.5.2) wurden bestimmte Aspekte des Materials als Kategorien in mehreren Reduktionsschritten herausgefiltert und zusammengefasst, wobei hier die Regeln der Zusammenfassung nach Mayring (2010, S. 67ff.) Anwendung fanden.

4.5.2 Die Phasen des Auswertungsprozesses

Damit das Datenmaterial methodisch ausführlich bearbeitet werden kann, müssen die Audioaufnahmen vorab verschriftet, also transkribiert werden. Die Transkripte sind sodann Grundlage der Analysearbeit. Da bereits bei der Transkription sehr unterschiedlich vorgegangen werden kann, wird im Folgenden der Prozess der Verschriftlichung offengelegt. Anschließend wird das Vorgehen der inhaltlichen Strukturierung im zehnschrittigen Analyseablauf dargelegt.

4.5.2.1 Die Transkription der Interviews

Die Transkription wurde von der Autorin der Arbeit durchgeführt und erfolgte in computergeschriebener Form. Die intensive Auseinandersetzung mit dem Material während der Verschriftlichung verhalf der Verfasserin zu einer vertieften Datenkenntnis und Kontextwissen (vgl. Kruse, 2011, S. 153). Während der Verschriftlichung konnten auch Ideen für die weitere Interpretationen entwickelt werden.

Die gewählte Vorgehensweise der Transkription entscheidet bereits über Möglichkeiten der Auswertung und ist deshalb bewusst und pragmatisch

angesichts der Forschungsfrage zu treffen (vgl. Langer, 2010, S. 515ff.). In der vorliegenden Arbeit steht die inhaltlich-thematische Ebene im Vordergrund, für die beispielsweise dialektale Färbungen uninteressant sind. Vorhandene Dialekte wurden möglichst wortgenau ins Hochdeutsche übersetzt. Wenn keine eindeutige Übersetzung möglich war, wurde der Dialekt beibehalten (z. B. „heuer“, „taugt“, „Wischiwaschi“). Prosodische Parameter wie z. B. Betonungen oder Dehnungen sowie parasprachliche Parameter wie z. B. Lachen, Seufzen, Stöhnen können der Interpretation möglicherweise dienen und wurden aus diesem Grund in angemessenem Rahmen berücksichtigt (vgl. Abbildung 20). Außerdem wird in der vorliegenden Arbeit die Ansicht vertreten, dass sich die subjektiven Relevanzsetzungen der befragten Lehrkräfte nur mit einer vollständigen Transkribierung der Interviews erfassen lassen. Dies hat zu Folge, dass es keine Auslassungen im Transkript gibt und in einzelnen Textabschnitten der Transkripte mitunter keine Codierungen vorliegen.

Um die Komplexität der Verschriftlichung im ersten Transkriptionsdurchgang gering zu halten, wurden Anonymisierungen von Namen, Orten und Hinweisen auf das Geschlecht des Beforschten oder von Personen die im Interview erwähnt wurden, erst im zweiten Transkriptionsdurchgang vorgenommen (vgl. Kuckartz, 2007, S. 46). Die Transkriptionsregeln orientierten sich an dem gesprächsanalytischen Transkriptionssystem (GAT 2) Basistranskript (vgl. Selting, M. et al., 2009). Das Tanskript wurde generell in Kleinschreibung verfasst. In der folgenden Abbildung 20 wird das System der angewandten Notationen und Konventionen dargestellt.

| | | |
|--|--|--|
| Pausen und verlaufsstrukturelle Notationen | (.), (..), (...), (4), (5), ... (-) :, ::, ::: I: // ach da haben sie // L: // genau da war ich damals // schon mal gewesen. / , | Pausen werden durch Auslassungspunkte in Klammern entsprechend der Länge von 1 (.) bis 3 (...) Sekunden markiert, längere als (Ziffer) in Klammern Mikropausen (< 1 Sekunde) Dehnungen werden durch Doppelpunkte entsprechend der Länge von 1 : bis 3 ::: Sekunden markiert Jeweils gleichzeitige Redebeiträge der Personen Satzabbrüche Wortabbrüche |
|--|--|--|



| | | |
|---|---|--|
| Tonhöhenbewegungen am Ende der Intonationsphrasen | ? , ! ; . | Hoch steigend Steigend Gleichbleibend Fallend Tief fallend |
| Sonstige Konventionen | °h/ h° , °hh/ hh° , °hhh/ hhh° beTONungen (lachen), (seufzen), (stöhnen) #01:03:40-1# (unv.) (schulleiter), (großstadt), (name des kollegen) (aha), (ok), (ja), (mhm) | Hörbares Einatmen °h und Ausatmen h° wird entsprechend der Länge von 1 h bis 3 hhh Sekunden markiert Besonders betonte Wörter bzw. Wortteile werden durch Groß- schreibung gekennzeichnet Nonverbale, sprachbegleitende Handlungen/ Äußerungen Unverständlicher Redebeitrag mit Zeitangabe der Audiodatei Angaben, die Rückschlüsse auf die befragte Person erlauben Einwürfe des Gesprächspartners, innerhalb des Redebeitrages des Anderen |

Abbildung 20: Notationen und Konventionen der Interviewtranskripte. Quelle: eigene Darstellung auf Basis von Selting, M. et al., 2009; Kruse, 2011, S. 150f.

Die Transkriptionssoftware f5 unterstützte die Verschriftlichung in technischer Hinsicht. Das Transkript ist Grundlage der Analysearbeit, aus dem auch Originalzitate im Textverlauf der vorliegenden Arbeit kursiv eingefügt wurden (vgl. Kapitel 5). Die Transkriptionsseiten pro Interview liegen im Schnitt bei 18 Seiten. Insgesamt umfasst das Transkript 517 Seiten. In der folgenden Abbildung 21 sind die wesentlichen Informationen zu den Transkripten und den beteiligten Personen zusammengefasst.

| Textname | Aufnehmende/ Transkribierende | Interviewort | Interviewdauer | Interviewdatum | Teilnehmer- beschreibung (Geschlecht/ Dienstjahre an der Schule) | Interviewtranskript (Seitenanzahl) | Interviewtranskript (Anzahl Codings) |
|--------------|----------------------------------|-----------------|----------------|----------------|--|---------------------------------------|---|
| 1_Interview | Julia Kriesche | Beratungsstelle | 45 min | 05.10.09 | w, 10-20 | 12 | 58 |
| 2_Interview | Julia Kriesche | Schule | 68 min | 16.10.09 | w, 10-20 | 18 | 59 |
| 4_Interview | Julia Kriesche | Schule | 46 min | 26.10.09 | m, 10-20 | 12 | 31 |
| 5_Interview | Julia Kriesche | Beratungsstelle | 57 min | 02.11.09 | m, 10-20 | 18 | 49 |
| 6_Interview | Julia Kriesche | Schule | 68 min | 09.11.09 | m, 2-10 | 18 | 58 |
| 7_Interview | Julia Kriesche | Schule | 63 min | 09.11.09 | w, 2-10 | 19 | 53 |
| 8_Interview | Julia Kriesche | Schule | 45 min | 20.11.09 | w, 20-30 | 15 | 45 |
| 9_Interview | Julia Kriesche | Schule | 56 min | 23.11.09 | w, 20-30 | 17 | 55 |
| 10_Interview | Julia Kriesche | Schule | 61 min | 25.11.09 | w, 10-20 | 15 | 38 |
| 11_Interview | Julia Kriesche | Beratungsstelle | 66 min | 25.11.09 | m, 2-10 | 18 | 61 |
| 12_Interview | Julia Kriesche | Schule | 56 min | 04.12.09 | w, 10-20 | 17 | 49 |
| 13_Interview | Julia Kriesche | Schule | 53 min | 07.12.09 | m, 2-10 | 17 | 56 |
| 14_Interview | Julia Kriesche | Schule | 54 min | 11.01.10 | w, 2-10 | 17 | 67 |
| 15_Interview | Julia Kriesche | Schule | 52 min | 18.01.10 | m, 10-20 | 15 | 46 |
| 16_Interview | Julia Kriesche | Schule | 53 min | 12.02.10 | m, < 30 | 17 | 92 |
| 17_Interview | Julia Kriesche | Schule | 72 min | 15.02.10 | m, 2-10 | 22 | 107 |
| 18_Interview | Julia Kriesche | Beratungsstelle | 69 min | 16.02.10 | w, 2-10 | 20 | 109 |
| 19_Interview | Julia Kriesche | Beim Teilnehmer | 53 min | 06.04.10 | w, 2-10 | 14 | 52 |
| 20_Interview | Julia Kriesche | Schule | 69 min | 12.04.10 | m, 2-10 | 18 | 111 |
| 21_Interview | Julia Kriesche | Schule | 50 min | 19.04.10 | w, 2-10 | 14 | 44 |
| 22_Interview | Julia Kriesche | Schule | 80 min | 03.05.10 | m, 10-20 | 18 | 109 |
| 23_Interview | Julia Kriesche | Schule | 68 min | 03.05.10 | w, 2-10 | 19 | 89 |
| 24_Interview | Julia Kriesche | Beim Teilnehmer | 89 min | 02.06.10 | w, 2-10 | 27 | 137 |
| 25_Interview | Julia Kriesche | Beim Teilnehmer | 65 min | 09.06.10 | m, 2-10 | 21 | 104 |
| 26_Interview | Julia Kriesche | Schule | 72 min | 22.06.10 | m, 2-10 | 22 | 96 |
| 27_Interview | Julia Kriesche | Schule | 70 min | 23.06.10 | m, 10-20 | 23 | 82 |
| 28_Interview | Julia Kriesche | Schule | 72 min | 19.07.10 | m, 10-20 | 23 | 117 |
| 29_Interview | Julia Kriesche | Schule | 113 min | 19.07.10 | m, < 30 | 31 | 92 |

Abbildung 21: Informationen zu den Interviews, Teilnehmern und Transkripten. Quelle: eigene Darstellung

4.5.2.2 Inhaltliche Strukturierung im computergestützten zehnschrittigen Analyseprozess

Das durch die transkribierten Interviews vorliegende Datenmaterial wurde mit der Methode der inhaltlichen Strukturierung nach Mayring (2010, S. 98f.) analysiert. Der Einsatz des Textanalyseprogramms MAXQDA (vgl. Kuckartz, 1999) unterstützte die Auswertungsarbeit und ermöglichte eine nachvollziehbare Dokumentation der Analyseschritte. Verschiedene Aspekte überzeugten die Autorin der Arbeit von den Vorteilen der Analyse mit einem Auswertungsprogramm: Alle Dokumentengruppen, das Kategoriensystem und die Codierungen waren übersichtlich in einem Programm angeordnet, konnten schnell aufgerufen und systematisch verwaltet werden. Ein breites Spektrum an Suchfunktionen ermöglichte einen schnellen Zugriff auf Codierungen im Kontext des Datenmaterials. Diese Suchfunktionen sowie das Springen im Text und Zusammenstellen von Textstellen erleichterte die Analysearbeit erheblich. Entsprechende Funktionen zur Auswertung von quantitativen Häufigkeiten (z. B. Kategorienhäufigkeiten oder Variablenmatrix) sind in dem Programm installiert und konnten zur Interpretation der Ergebnisse herangezogen werden (vgl. Kuckartz, 2005). Um die Vorteile der computergestützten Analysearbeit auszuschöpfen, absolvierte die Autorin dieser Arbeit zwei Programmschulungen



zur Arbeit mit MAXQDA der Marburger Arbeitsgruppe für Methoden und Evaluation: „MAXQDA 10-Workshop Starter II“ und „Strukturierende Inhaltsanalyse mit MAXQDA 10“. Nach der Transkription der Interviews wurde das Datenmaterial in MAXQDA eingelesen und eine erste Erkundung der Daten vorgenommen.

Die inhaltliche Strukturierung will bestimmte Themengebiete mit Hilfe eines Kategoriensystems aus dem Material extrahieren und diese dann vorab pro Unterkategorie und im weiteren Schritt pro Hauptkategorie zusammenfassen (vgl. Mayring, 2010, S. 98). Alle Techniken der qualitativen Inhaltsanalyse zeichnen sich durch ein regelgeleitetes Vorgehen aus, welches eine systematische, strukturierte und nachvollziehbare Analysearbeit ermöglicht. Die Technik der inhaltlichen Strukturierung erfolgt in einem zehnschrittigen Analyseprozess, der in Anlehnung an Mayring (2010, S. 59ff. & S. 98ff.) im Folgenden dargestellt wird.

In einem ersten Schritt wurden die Analyseeinheiten, also die Codier-, Kontext- und Auswertungseinheiten, festgelegt. Die Codiereinheit ist der kleinste Textbestandteil, der unter eine Kategorie fallen darf. Im Rahmen der vorliegenden Analyse ist dies eine in sich geschlossene Aussage zu einem bestimmten Leitthema (Fundstelle). Die Kontexteinheit ist der größte Teil einer Analyseeinheit der unter eine Kategorie fallen kann. Für das bessere Verständnis ist es mitunter erforderlich, zusätzliche Informationen mitzucodieren, da sich ohne dem Kontext oder die Frage des Interviewers der Sinn einer Aussage nicht erschließt (vgl. Kuckartz, Dresing, Rädiker & Stefer, 2007, S. 39). Im Rahmen der vorliegenden Arbeit kann die Kontexteinheit mehrere Absätze umfassen. Die Auswertungseinheit gibt Auskunft über die Abfolge der Analysearbeit. In der vorliegenden Studie ist jedes Interviewtranskript eine Auswertungseinheit.

Im zweiten Schritt wurden die inhaltlichen Hauptkategorien (Strukturierungsdimensionen) theorie- und empiriegeleitet unter Beachtung der forschungsleitenden Fragen bestimmt. Durch das problemzentrierte Interview waren bereits Leitfragen formuliert und gewünschte problemorientierte Inhalte des Gespräches abgesteckt, sodass diese Leitfragen eine Orientierungs- und Strukturierungshilfe sowie eine Analyseheuristik darstellten (vgl. Witzel, 2000, S. 4ff.; Kruse, 2011, S. 196). Das Kategoriensystem konnte sodann im dritten Schritt zusammengestellt werden. Die Bestimmung der Ausprägungen erfolgte in Abstimmung mit der Theorie und den empirischen Daten. Fortlaufend



erfolgte eine parallele Überprüfung von Passung und Plausibilität des Kategoriensystems. Im vierten Schritt wurden sodann die Kategorien definiert, konkrete Ankerbeispiele aus dem Text angeführt und dort Codierregeln formuliert. Diese Arbeitsschritte hatten zum Ziel, eine eindeutige Zuordnung der Textteile zu den Kategorien zu ermöglichen und Abgrenzungsprobleme zu reduzieren.

Ein erster Materialdurchgang (fünfter Schritt) diente der Erprobung und der weiteren Überarbeitung des Kategoriensystems. Haben Textstellen die vorhandenen Strukturierungsdimensionen angesprochen, wurden sie markiert. Diese empiriegeleitete Überarbeitung der Kategorien führte zu weiteren begrifflichen Präzisierungen, Ergänzungen oder auch zu Zusammenfassungen im Kategoriensystem. Nicht zuordenbare Textpassagen wurden ebenfalls gekennzeichnet. Hierbei ergaben sich weitere induktiv aus dem Material entwickelte Auswertungsperspektiven, für die entsprechende Codier- und Abgrenzungsregeln aufgestellt wurden. Die ersten fünf Schritte der Analysearbeit waren somit von einem kontinuierlichen, wechselseitigen Abstimmungsprozess der theoretisch entwickelten Kategorien mit dem Erkenntnisinteresse und den tatsächlich vorhandenen Textbestandteilen geprägt. Neu entwickelte sowie auch bereits vorhandene Kategorien wurden in Rückkopplungsschleifen immer wieder einer Reliabilitätsprüfung unterzogen.

Im sechsten Analyseschritt, dem Materialdurchgang nach dem Probelauf, erfolgte sodann die Fundstellenmarkierung und Fundstellenzuordnung zu den Kategorien (Codierung). Alle 28 Transkripte wurden hierzu Abschnitt für Abschnitt und Zeile für Zeile sequenzanalytisch durchforstet und die Fundstellen wurden den Kategorien zugeordnet (Extraktion). Im siebten Schritt sieht Mayring vor, das Kategoriensystem und die Kategoriendefinitionen erneut auf Plausibilität und Passung zu überprüfen. Inhaltlich mussten in diesem Schritt keine Änderungen vorgenommen werden. Es erfolgten nur vereinzelt noch begriffliche Verfeinerungen. Der Anhang 1 zeigt eine Übersicht der Hauptkategorien mit den jeweiligen Unterkategorien.

Die mehrfachen Materialdurchläufe und Revisionschritte erfolgten trotz der aufwendigen Arbeit sehr gründlich, denn ab Schritt acht löste sich die Forscherin von den Interviews und arbeitete ausschließlich mit den Fundstellen der Kategorien. Der in den Analyseschritten acht bis zehn folgende Reduktionsprozess ist in einer Tabelle über 151 Seiten offengelegt und damit



überprüfbar (vgl. Anhang 2). Das Vorgehen der Zusammenfassung orientierte sich an den Regeln der Zusammenfassung nach Mayring (2010, S. 70).

Mit der Paraphrasierung im achten Analyseschritt wurde das Textmaterial erstmalig verdichtet, da wenig inhaltstragende Textbestandteile aus der Fundstelle gestrichen wurden. Für das Verständnis notwendige Erklärungen, auf die sich eine Aussage innerhalb der Kontexteinheit bezogen hat, wurden in Klammern angegeben. Jede Paraphrase kann eindeutig dem Originalinterview zugeordnet werden, da sowohl Interviewnummer als auch ein Abschnittsverweis in der Übersichtstabelle angegeben sind. Somit kann die Reduktionsarbeit auch im Originaltranskript (vgl. Anhang 3) jederzeit überprüft werden.

Im neunten Analyseschritt, der Generalisierung, wurden die Paraphrasen auf ein einheitliches Abstraktionsniveau zusammengefasst. Bedeutungsgleiche Paraphrasen innerhalb einer Auswertungseinheit konnten durch MAXQDA gebündelt und eindeutig identifizierbar untereinander angeordnet werden. Als letzter und zehnter Schritt erfolgte die Zusammenfassung pro Hauptkategorie. Exemplarisch wird der Analyseprozess anhand einer Hauptkategorie im Anhang 2 und 3 dargestellt.

4.6 Zusammenfassendes Fazit: die Methodik im Kontext der vorliegenden Analyse

Das Methodenkapitel hat zum Ziel, die intersubjektive Nachvollziehbarkeit der empirischen Befunde der vorliegenden Studie zu gewährleisten. Indem methodische Grundannahmen offengelegt, im Forschungsprozess getroffenen Entscheidungen begründet und das Vorgehen in der Datenerhebung und -auswertung beschrieben werden, wird das wichtige Gütekriterium der empirischen Sozialforschung, die Transparenz, angestrebt.

Mit der Entscheidung für eine Interviewstudie und ein qualitatives Forschungsdesign wurde in der vorliegenden Studie ein methodologisches Vorgehen gewählt, dessen empirische Güte immer wieder diskutiert wird. Zwar wurden mittlerweile qualitative Qualitätskriterien entwickelt, diese erscheinen Vertretern der standardisierten Erhebungsmethoden jedoch nach wie vor als zu wenig kontrollierte Empirie (vgl. u. a. Mayring, 2010, S. 8; Kelle, 2013, S. 80; Steinke, 2010, S. 319ff.).

Dennoch erwies sich das qualitative Vorgehen angesichts der gegebenen forschungsrelevanten Rahmenbedingungen als angemessen und zielführend. Ziel der vorliegenden Studie ist, soziale Strukturen und Prozesse bei der

Einführung der mittleren Führungsebene tiefer zu erkunden und Handlungsorientierungen der befragten Lehrkräfte sichtbar zu machen. Dieses Forschungsinteresse kann im Rahmen einer qualitativen Herangehensweise besser verfolgt werden als über standardisierte Methoden. Hinzu kommt, dass die dünne Literatur- und Forschungslage zum mittleren Management an Schulen nicht ausreichend standardisierte Informationen lieferte. Somit fehlte eine belastbare Grundlage für feste Antwortalternativen sowie für eine Weiterverarbeitung mittels statistischer Methoden. Die begrenzte Anzahl an bayerischen Realschulen mit mittlerer Führungsebene konnte zudem die in der quantitativen Forschung notwendige Größendimension der Befragung nicht erfüllen. Die Entscheidung für die qualitativ-explorative Forschung ist zwar somit begründbar, geht aber auch mit Einschränkungen einher.

Ein allgemeiner Kritikpunkt an die qualitative Forschung ist die mangelnde Repräsentativität ihrer Erkenntnisse. Qualitative Untersuchungen haben jedoch nicht zum Ziel, Aussagen über die repräsentative Verteilung bestimmter Handlungsmuster in der Grundgesamtheit zu liefern. Auch die Einsichten der vorliegenden Studie können keinen Anspruch auf Allgemeingültigkeit erheben. Das Forschungsinteresse war vielmehr – wie oben beschrieben – qualitativer Natur, sodass es im Kontext der vorliegenden Studie nur sinnvoll war, qualitativ vorzugehen (zur Begründung des qualitativen Zugangs vgl. Kapitel 4.2.1). Unter Beachtung qualitativer Kriterien z. B. der maximalen Variation bei der Fallauswahl, der reflektierten Erprobung und Gestaltung des Interviewleitfadens und der Interviewsituation, dem systematischen Vorgehen bei der Datenauswertung, wurde versucht, den qualitativen Gütekriterien gerecht zu werden. In der vorliegenden Studie wird die Perspektive der Lehrkräfte auf ausgewählte Aspekte der Personalführung rekonstruiert. Von diesem Vorgehen ist zu erwarten, dass die Kenntnisse über Gelingens- und Misslingensbedingungen bei der Einführung einer mittleren Führungsebene erweitert werden.

Da im Rahmen der Interviews auch sensible Themen angesprochen wurden und einige Lehrkräfte sich mit ihrer Schule im Erprobungsprozess eines Modellversuchs zu neuen Führungsstrukturen befanden, ist mit sozial erwünschten Aussagen und damit einer verzerrten Darstellung der Realität zu rechnen. Diese Möglichkeit kann zwar nicht völlig ausgeschlossen werden, hier waren aber die Erfahrungen und die inhaltlichen Überarbeitungen aus den Probeinterviews besonders wertvoll. Die Bedeutung einer ausgeprägten



Aufwärmphase zu Beginn des Interviews, der Reihenfolge der besprochenen Themen sowie der Formulierung bestimmter Leitfragen und Nachfragen wurden in den Probeinterviews deutlich. Nach entsprechenden Veränderungen (vgl. Kapitel 4.4.2) gelang es besser, einen Gesprächsfluss sowie eine vertrauliche Atmosphäre zwischen der Forscherin und den Beforschten zu gestalten. Auch wenn im Rahmen der Analysearbeit festgestellt werden konnte, dass die Qualität der Interviewführung im Laufe der Zeit zunahm, gibt es dennoch immer wieder Interviewpassagen, in denen die Interviewerin vielversprechende Gesprächssituationen nicht durch Nachfragen nutzte sowie Fragestellungen unvorteilhaft oder zu ausschweifend formulierte. Es zeigte sich, dass wiederholtes Anhören der Probeinterview-Audioaufnahmen sowie auch deren Transkription zu einer bewussteren Gesprächsführung beigetragen haben. Rückblickend kann sowohl der inhaltliche Aufbau als auch Umfang des Interviewleitfadens als zielführend betrachtet werden.

Die qualitative Forschung sieht sich zudem immer wieder mit dem Vorwurf der mangelnden intersubjektiven Nachvollziehbarkeit nicht nur des Erhebungsprozesses sondern auch des Datenauswertungsprozesses konfrontiert. Die Entscheidung für die Auswertungsmethodik der inhaltlichen Strukturierung nach Mayring (2010, S. 98) war auch in der Tatsache begründet, weil sie das Datenmaterial theorie- und regelgeleitet auswertet und dabei gleichzeitig offen für dessen Inhalte ist und gegenstandsangemessen vorgeht. Der in diesem Kapitel beschriebene zehnschrittige Analyseablauf (vgl. Kapitel 4.5.2) diente bei der Auswertung als ein guter Orientierungsrahmen, jedoch nicht als starres Schema. Auch Mayring betont, dass die Inhaltsanalyse nicht als Standardinstrument missverstanden werden soll, sondern immer dem Forschungsgegenstand und der Fragestellung angepasst sein muss (vgl. Mayring, 2010, S. 49). Allgemein konstatiert ebenso Kelle (2013): „Es geht in der qualitativen Forschung meist nicht so sehr um eine ‚orthodoxe‘ Methodenentwicklung, die sich bestimmter, fest umschriebener Instrumente und Verfahren in vorab klar definierter Weise bedient. Vielmehr geht es um eine projektspezifische Methodenentwicklung, welche die in der Methodenliteratur angebotenen Methoden für das jeweilige Forschungsfeld und -interesse modifiziert, transformiert, adaptiert und kombiniert“ (S. 60f.). Die Autorin der Arbeit hat insbesondere in den ersten Analyseschritten Modifikationen vorgenommen, da ihr diese zu sehr theoriegeleitet und zu wenig datenmaterialorientiert erschienen. Dies kann damit begründet werden, dass die



Forscherin einen sehr dichten und intensiven Kontakt zum Datenmaterial hatte, da sie alle Interviews selbst geführt und auch transkribiert hat. Auch wenn dieses große Kontextwissen Gefahren für die Analysearbeit birgt, „Stichwort: Betriebsblindheit“ (Kruse, 2011, S. 154), ermöglichte es der Forscherin die Strukturierungsdimensionen früher als bei Mayring vorgesehen in Abstimmung mit der Theorie, den erhobenen Daten und den forschungsleitenden Fragen zu entwickeln. Vorwissen und Kontextwissen wurden dabei stets kritisch reflektiert. Die Kontrolle und Überarbeitung des Kategoriensystems erfolgten kontinuierlich und prozessbegleitend, nicht erst – wie von Mayring vorgesehen – im siebten Auswertungsschritt. Vor dem Hintergrund dieser Änderungen soll an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass sich auch andere qualitative Forscher mit den beschriebenen Schwächen der Methode der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse beim Transfer in die Forschungspraxis konfrontiert sahen und vergleichbare Modifikationen vorgenommen haben (zusammenfassend nachzulesen in Steigleder, 2007).

Alle Vorgehensschritte im Auswertungsprozess können aufgrund der Dokumentation im Analyseprogramm MAXQDA nachvollzogen und überprüft werden. Insgesamt betrachtet zeigen die Erkenntnisse der Studie, dass die Erhebungsmethode des leitfadengestützten problemzentrierten Interviews und die Auswertung mit Hilfe der strukturierenden Inhaltsanalyse ein produktives und praktikables Verfahren für die Erfassung der Perspektive der Lehrkräfte auf die im Kapitel 3 erläuterten Aspekte der Personalführung an ihrer Schule darstellt.



5 Darstellung der empirischen Ergebnisse

Aufbauend auf den theoretischen und empirischen Vorarbeiten werden im folgenden Kapitel die Ergebnisse der Analyse dargestellt. Die theoretischen Ausführungen zu den Handlungsfeldern schulischer Personalführungsarbeit im 3. Kapitel und die im Kapitel 4.1 formulierten Leitfragen bilden den Ausgangspunkt des Kategoriensystems der Analyse (vgl. Anhang 1). Vor diesem Hintergrund werden im vorliegenden Kapitel die Wahrnehmungen der Lehrkräfte zu den Wirkungen schulischen Leitungshandelns herausgestellt sowie die Inhalte der induktiv aus dem Datenmaterial gewonnenen Kategorien geschildert. Die Gliederung dieses Kapitels orientiert sich an dem Kategoriensystem. Ein entsprechender Vermerk zu Beginn eines neuen Kapitels oder Absatzes (z. B. Kategorie VIII, 1) ermöglicht dem Leser nachzuvollziehen, auf welche Kategorie sich die dann folgenden Erläuterungen beziehen. In den Ausführungen werden zudem regelmäßig Originalwortlaute der befragten Lehrkräfte aus den Interviewtranskripten zitiert oder auf entsprechende Transkriptausschnitte als Beleg verwiesen⁵. Originalzitate aus den Interviewtranskripten sind kursiv gedruckt, berücksichtigen die Schreibweise, Notation und Konvention der methodologischen Literatur (vgl. Kapitel 4.5.2 und Abbildung 20) und wurden für die vorliegende Veröffentlichung leicht bereinigt. Waren zum besseren Verständnis Auslassungen oder Anmerkungen der Verfasserin im Original notwendig, so wurde dies entsprechend in eckigen Klammern vermerkt (z. B. „*mehr kraft [da ist um; Anm. d. Verf.] was durchzuziehen*“). Zur visuellen Repräsentation der Ergebnisse kommt – neben den selbst erstellten Abbildungen – die grafische Darstellung des Code-Relations-Browsers zum Einsatz, generiert durch das Analyseprogramm MAXQDA 2007⁶ (vgl. Abbildung 25).

Neben den Aussagen zu den wahrgenommenen Handlungsfeldern und Wirkungsbereichen schulischer Personalführung (vgl. Kapitel 5.2 – 5.7) erschließen die Aussagen der vorliegenden empirischen Studie auch

⁵ Die Quellenangabe erfolgt im Muster: Nummer des Interviewtranskriptes, Beginn zitierter Absatz-Ende zitierter Absatz (z. B. 23, 34-35).

⁶ Der Code-Relations-Browser analysiert wechselseitige Überschneidungen von Fundstellen bzw. Codes – also Fundstellen, die gleichzeitig derselben Textstelle zugeordnet sind – und identifiziert somit mögliche Verbindungen und eventuelle Zusammenhänge zwischen bestimmten Codes (vgl. Kuckartz, 2007, S. 194).



herausgearbeitete, wahrgenommene Probleme im Rahmen der Einführungsprozesse der mittleren Führungsebene (vgl. Kapitel 5.1). Diese werden im Folgenden vorab beleuchtet, da auch bei den Erläuterungen der weiteren Kategorien auf einzelne dieser Probleme wieder Bezug genommen wird.

5.1 Formulierte Probleme bei der Einführung der mittleren Führungsebene

Die Kategorien zu den Problemen bei der Einführung der mittleren Führungsebene wurden induktiv aus dem Material gebildet und bündeln in den Interviews wiederholt angesprochene Themen. Zur übersichtlicheren Strukturierung lassen sich diese Themen in die Überschriften Funktionenvielfalt und Mehrwert (vgl. Kapitel 5.1.1), Bindegliedfunktion contra Beurteilungsmithilfe (vgl. Kapitel 5.1.2), Hindernisse der Akzeptanz (vgl. Kapitel 5.1.3), Konflikte durch das Beförderungssamt (vgl. Kapitel 5.1.4), Bedeutung des Alters und der beruflichen Erfahrung für den (Ein-)Führungserfolg (vgl. Kapitel 5.1.5) und Personalgewinnung und die Konsequenzen (vgl. Kapitel 5.1.6) gliedern.

5.1.1 Funktionenvielfalt und Mehrwert

Kategorie VIII, 1: Die mittlere Führungsebene wird an den Schulen neben bereits existierenden Gremien oder Teams eingeführt. Angesichts der Schwierigkeit, das mittlere Management trennscharf und transparent zu den vielfältigen bestehenden Teams, Gremien und Funktionen abzugrenzen, schildern nahezu alle befragten Lehrkräfte an Schulen mit mittlerer Führungsebene Legitimationsprobleme der Teamleiter (vgl. 23, 152-156; 17, 268-268 & 124-124; 29, 257-257). Über die Hälfte der Lehrkräfte an Schulen mit mittlerer Führungsebene berichtet von Überschneidungen der Aufgabenbereiche von bestehenden Gremien und Positionen mit denen der Teamleiter sowie von einem Spannungsfeld und Konkurrenz zwischen den Funktionen (wie beispielsweise Fachschaftsleiter, Konrektoren, Beratungslehrer, Klassenleiter, Personalrat). Einzelne Lehrkräfte bezweifeln sogar, dass bestimmte Funktionen nach der Einführung einer mittleren Führungsebene noch erhalten werden müssen (vgl. 18, 154-154 sowie auch 14, 118-118; 25, 94-96; 18, 36-36). Eine Lehrkraft stellt den Bedarf an zusätzlichen

Teamsitzungen neben den Fachschaftssitzungen, den Klassenkonferenzen und den Personalratssitzungen infrage (vgl. 28, 88-88).

Einzelne Lehrkräfte erklären, dass die Kompetenzen und das Verhältnis der verschiedenen Posten und Funktionen an der Schule zueinander nicht ausreichend geklärt sind (vgl. u. a. 23, 60-60; 24, 82-82). Eine klare Aussage, dass es in der Zusammenarbeit mit der mittleren Führungsebene ausdrücklich nicht zu Kollisionen mit anderen Gremien kommt (vgl. 27, 72-74), wird von einer Lehrkraft an einer Schule mit aufgabenbezogener Teamstruktur (vgl. Abbildung 4) geäußert. Aus den Berichten der Lehrkräfte lässt sich zudem erschließen, dass die Teamstruktur nicht nur in Konkurrenz zu weiteren bestehenden Gremien relevant ist, sondern auch angesichts vereinzelt wahrgenommener Spannungsfelder insbesondere innerhalb fachspezifisch organisierter Teams. Begründet wird dies mit der Aussage, dass sich der Teamleiter je nach Fach unterschiedlich für die Bedürfnisse und Projekte der verschiedenen Fächer im Team interessiert (25, 152-152). Ebenso wird die schwierige Aufgabe des „*teamheinis*“ (17, 222-222) beschrieben, die unterschiedlichen Interessen im Team miteinander zu vereinbaren.

Angesichts der Akzeptanz der Teamleitungsposition im Vergleich z. B. zur Fachschaftsleitung lässt sich durch die Aussagen der Lehrkräfte rekonstruieren, dass allein die Übernahme des Teamleitungspostens nicht zur Legitimation ausreicht, sondern abhängig ist von vorherigen Posten oder dem wahrgenommenen Engagement des neuen Teamleiters (vgl. 25, 74-74; 28, 122-122). Einzelne Lehrkräfte berichten konkret, dass sich die Mitglieder der mittleren Führungsebene für ihren neuen Posten rechtfertigen müssen (vgl. 26, 80-80; 22, 15-15; 26, 174-174).

5.1.2 Bindegliedfunktion contra Beurteilungsmitwirkung

Kategorie VIII, 2: Die Position der Teamleiter zwischen dem Kollegium und der Schulleitung wird von etwa drei Viertel der Kollegen an Schulen mit mittlerer Führungsebene mit Schwierigkeiten, Misstrauen oder Unsicherheit in Verbindung gebracht. Sie werden als „*kleine chefs*“ (28, 230-230) beschrieben, oder Kollegen, die „*doch ein bisschen mehr sind als der normale lehrer*“ (22, 11-11; vgl. ähnlich 22, 15-15; 25, 252-252; 26, 174-174; 27, 213-213; 14, 126-126; 23, 208-209 & 60-60; 24, 60-62). Auch an Schulen ohne mittlere



Führungsebene beschreiben Kollegen in ihrer Funktion als Personalrat einen vergleichbaren Konflikt (vgl. 1, 82-82; 2, 65-65):

„da habe ich die erfahrung gemacht, dass man sich eigentlich auch nicht davor spannen lassen sollte. und immer klar trennen muss, sprichst du jetzt mit mir als personalrat und gibst mir einen auftrag, oder unterhalten wir uns jetzt / zwei unzufriedene kollegen über unsere situation.“ (1, 82-82)

Begründet werden diese Schwierigkeiten von einem Befragten:

„gefährlich ist es ja immer, innerhalb von einem kollegium wo alle gleich sind, wenn sich halt bestimmte leute abheben.“ (27, 213-213)

Aus den Fundstellen lassen sich verschiedene problematische Konsequenzen aus der Bindegliedfunktion der Teamleiter rekonstruieren. Eine Lehrkraft formuliert den Anspruch an die Teamleiter, im Rahmen der Personalführung sowohl Lehrkräfte als auch die Schulleitung zu entlasten:

„das heißt ja personAlführung, und ich kann jetzt nur aufgaben in der verWAltung übernehmen, [...] wenn ich den haushalt mach von der schule, dann FÜHre ich noch niemanden in dem moment. und das ist schon (..) ja es ist nicht leicht (..) es ist nicht leicht den spagat hinzukriegen zu sagen „man installiert eine führungsebene, und gleichzeitig ist das EIGentlich eine entlastung für die anderern lehrer, oder auch für die schulleitung“. (.) ich glaube an DEM problem hängt es im moment noch.“ (26, 174-174)

Ein weiterer Teamleiter erklärt, dass er sich in seiner Funktion nicht *„als chef fühlt“* (25, 252-252). Wieder ein anderer Teamleiter beschreibt in ähnlicher Weise den Konflikt:

„ja, sodass also die durchaus die vorteile sehen - andererseits aber halt (...), naja, man jetzt doch in der mitte schwebt zwischen normalen kollegen und schulleitung. und (4) irgendwo wird doch (..), ein gewisser spagat, oder so gesehen wird, zwischen führung, die quasi sagen wir mal aufsicht hat, autorität hat, eine weisungsbefugnis hat und halt den normalen kollegen, der (..) ja doch irgendwo, auch wenn die zusammenarbeit noch so gut ist, doch zum anderen lager gehört. also sprich, normalkollege. und wir jetzt als führungleute sind zum teil, noch dazu wenn man engagiert ist, (..) ein bisschen so ein zwitter. so wo dann, MEInen gefühl nach, so der normalkollege, also ich sag jetzt mal normalkollege, nicht mehr weiß, (...) wenn hier was gesagt wird, oder vertraulich gesagt wird, inwieweit geht das noch oben weiter?“ (22, 15-15)

Um die Akzeptanz der Führungsrolle von Teamleitern im Kollegium zu stärken, empfiehlt dieser Teamleiter zudem, nicht als verlängerter Arm oder in der Rolle des Befehlsübermittlers der Schulleitung im Team aufzutreten. Ein Drittel der Kollegen an Schulen mit mittlerer Führungsebene beschreibt, dass die Rolle der Teamleiter für sie ganz schwer zu durchschauen ist und fürchtet „massive probleme“ (28, 230-230; vgl. ähnlich 24, 60-62; 23, 208-208). Ein Mangel an Vertrauen des Kollegiums zu den Teamleitern offenbart sich in der Forderung von drei Lehrkräften, Teamleiter nicht im Personalrat vertreten zu sehen bzw. diese von Personalversammlungen auszuschließen (vgl. 28, 188-190 & 96-96; 20, 60-60).

Einzelne Lehrkräfte beschreiben explizit zwei Ausprägungen des Rollenkonflikts, den sie bei den Teamleitern vermuten. Zum einen ein Konflikt in der Person der Teamleiter selbst (Intra-Rollenkonflikt), die höhere Bezahlung im Gegensatz zu ihren Kollegen für sich rechtfertigen zu können (vgl. 14, 154-154). Zum anderen die mehrfach beschriebene Schwierigkeit der Kollegen, die Teamleiter in ihrer kontrollierenden Funktion zu akzeptieren, eben weil sie Kollegen und nicht die Schulleitung sind. Es werden vereinzelt Zweifel daran formuliert, ob die Teamleiter in ihrer Führungsfunktion zwischen privaten oder freundschaftlichen Beziehungen und dienstlichen Angelegenheiten unterscheiden können (Inter-Rollenkonflikt):

„dann sehe ich ganz massive probleme. da habe ich einfach konkrete leute vor augen, wo ich mir denke „das läu’ das wird nicht gut“. (...) das sind tolle kollegen, (..) aber glaub ich keine guten chefs.“ (28, 230-230)

Die im Code-Relations-Browser (vgl. Fußnote 6, Seite 138) ermittelten Überschneidungen der Fundstellen der Kategorie VIII, 2 „Zwischenposition im Kollegium“ und VIII, 3 „Beurteilung“ sowie VIII, 3 „Beurteilung“ und VIII, 4 „Hindernisse der Akzeptanz“ (vgl. Abbildung 22) können ein Hinweis darauf sein, dass der Einfluss der mittleren Führungsebene auf die Beurteilung sowohl mit dem wahrgenommenen Rollenkonflikt als auch mit der Akzeptanz der Teamleiter zusammenhängt.

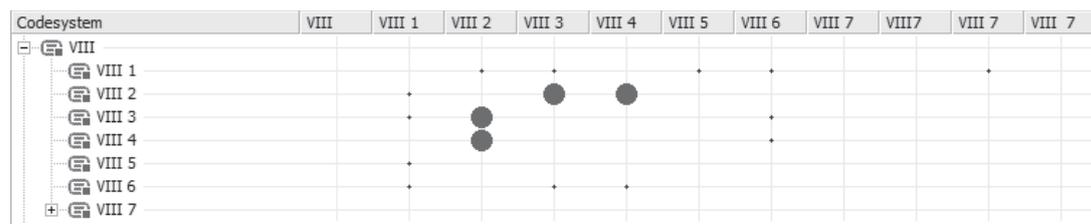


Abbildung 22: Ergebnisse des Code-Relation-Browsers zur Hauptkategorie VIII. Quelle: MAXQDA 2007, eigenes Datenmaterial

Kategorie VIII, 3: Etwa die Hälfte der Befragten an Schulen mit mittlerer Führungsebene schildert, dass die Möglichkeit der Mitwirkung der Teamleiter an der dienstlichen Beurteilung zu Abwehrreaktionen und negativen Auswirkungen führt: Misstrauen, Unsicherheit und reduzierte Gesprächsoffenheit im Kollegium werden am häufigsten als Konsequenzen der Beurteilungsmitwirkung der Teamleiter beschrieben (vgl. u. a. 14, 154-154; 23, 60-60; 17, 258-258; 27, 211-211; 27, 80-80; 20, 68-68). Einzelne Lehrkräfte stören sich in diesem Zusammenhang an der Tatsache, dass die Teamleiter – auch bezeichnet als „feind“ (24, 145-145) oder „spitzel“ (16, 64-64; vgl. ähnlich 23, 60-60) – im Lehrerzimmer sitzen und wünschen sich „mehr Distanz“ (23, 136-136):

„und ich finde das ganz (-) unpassend, dass die unter den kollegen sitzen, dann sollen die bitte ein eigenes Zimmer haben.“ (24, 145-145)

Zwei Lehrkräfte beschreiben, dass die „streitfrage“ (28, 70-70) der Beurteilungsmitwirkung der Teamleiter in ihren Schulen entscheidend für deren Akzeptanz bzw. die Integration der mittleren Führungsebene war, da erst mit Ausschluss der Mitwirkung die Teamleiter geduldet wurden (vgl. 28, 224-224; 27, 80-80). Allerdings berichtet eine Lehrkraft ebenso, dass bereits die kollegiale Diskussion über diese Befugnis (und zu erkennen, dass einzelne Teamleiter dazu bereit wären) das Misstrauen im Kollegium verschärft und der Gesprächsoffenheit geschadet hat (vgl. 24, 64-64).

5.1.3 Hindernisse der Akzeptanz

Kategorie VIII, 4: Bei der Hälfte der befragten Lehrkräfte an Schulen mit mittlerer Führungsebene sind Fundstellen codiert, die auf Schwierigkeiten mit der Anerkennung der Teamleiter als ihre Führungspersonen hinweisen:

„viele kollegen haben ein problem damit, dass sie da auf einmal noch einen vorgesetzten haben, dem man rechenschaft ablegen muss.“ (13, 84-84)

„ich hab halt (.) einfach realisiert, dass ich jetzt befehlsempfänger wurde; (.) und das hat mir überhaupt nicht gefallen.“ (18, 76-76; vgl. ähnlich 28, 230-230)

Zum Teil wird diese Problematik mit einer fehlenden formalen Weisungsbefugnis der Teamleiter gegenüber den Teamkollegen erklärt, weil *„es unter beamten eine erstaunliche hörigkeit gibt“ (28, 174-174)* und *„man sich von einem (.) gleich aufgestellten (.) kollegen in augenhöhe, letztendlich ist er das ja als mittlere führungsebene, (.) man hat da keine weisungspflicht, (.) sich das ein alter kollege natürlich nicht sagen lässt“ (25, 64-64)*. Gleichzeitig wird von einzelnen Lehrkräften beschrieben, dass die Einführung einer Weisungsbefugnis für Teamleiter zu *„massiven problemen“ (28, 230-230; vgl. ähnlich 13, 84-84; 18, 38-38)* führt. Eine Lehrkraft stellt einen direkten Zusammenhang zwischen der Beurteilungsmitwirkung der Teamleiter und der Weisungsbefugnis her.

„mittlerweile ist ja auch glaube ich auch ganz offiziell so, dass die nicht bei der beurteilung dabei sind und damit auch nicht weisungsbefugt sind, und insofern bleibt, was die hierarchie angeht alles beim alten.“ (28, 224-224)

Es lässt sich weiterhin aus einzelnen Aussagen rekonstruieren, dass allein die Übernahme des Teamleitungspostens nicht die Führungsrolle der Teamleiter legitimiert (vgl. 25, 70-70; 28, 174-174). Den Teamleitern gelingt es in diesen Fällen nicht, die Kollegen von ihrer Eignung zu überzeugen. Von den Lehrkräften werden unterschiedliche Aspekte genannt, die Einfluss auf ihre Bereitschaft nehmen, den Teamleiter als Führungsperson anzuerkennen: Vorherige Funktionen, Engagement und ein wahrgenommener Kompetenzvorsprung bzw. fachliche Überzeugung der Teamleiter. Insbesondere der von einzelnen Lehrkräften nicht wahrgenommene oder nicht anerkannte Kompetenz- und Professionsvorsprung (vgl. 14, 154-154; 18, 78-78; 27, 85-86) führt zur Forderung nach einer klaren Ausbildung der Teamleiter. Den fehlenden Kompetenzvorsprung sieht eine Lehrkraft in ihrer Wahrnehmung bestätigt, dass die Teamleiter *„nichts anderes machen, wie ich vorher. ich habe ja diese veranstaltung gemacht und jetzt kriege ich diese vorschriften“ (18, 38-38)*. Diese Lehrkraft beschreibt in der Zusammenarbeit



mit den Teamleitern ihr Empfinden, nur noch Befehlsempfänger zu sein, der Termine einhalten und seinen aufgetragenen Beitrag leisten muss, kurzum: Diese Lehrkraft erfährt durch die mittlere Führungsebene eine Schwächung ihrer eigenen Position und einen Verlust an beruflicher Autonomie sowie Selbstbestimmung.

Anders wahrgenommen werden die Teamleiter an einer Schule, die seit mehreren Jahren eine mittlere Führungsebene installiert hat. Diese werden in ihrem Team als „*absolut weisungsbefugt*“ (16, 180-180) beschrieben und erhalten für den Posten eine Funktionsstelle mit A 14 Besoldung (vgl. 16, 70-70).

5.1.4 Konflikte durch das Beförderungsamts

Kategorie VIII, 5: Der Posten der mittleren Führungsebene wird nicht nur als Leistungsanreiz für Lehrkräfte beschrieben. Einzelne Lehrkräfte berichten auch von Konflikten mit den Teamleitern in der neuen Funktion bzw. Position und vermuten Probleme, die aus einem veränderten Verhalten der Lehrkräfte entstehen, wenn im Kollegium um begrenzte Beförderungsstellen gekämpft wird:

„an vielen schulen gab es auch (.) als das eingeführt wurde, machtkämpfe und / also so ein bisschen dieses ellenbogensystem, wie am gymnasium, was wir an der realschule eigentlich nie hatten.“ (2, 51-51)

Ein Teamleiter beschreibt seinen empfundenen Zwiespalt, seine neue Position und Aufgabe zu legitimieren:

„und manchmal denken wir uns „ja, wie wollen wir es eigentlich unterbringen? wie rechtfertigen wir uns?“ weil wir wollen uns ja nicht dadurch rechtfertigen, dass es heißt „die schieben uns bloß arbeit zu“ – das wollen wir ja nicht.“ (26, 174-174)

Es lässt sich auch der Vorwurf an die Teamleiter aus einzelnen Fundstellen rekonstruieren, das Amt der mittleren Führungsebene zur eigenen Profilierung zu nutzen, indem sie Ideen der Teamkollegen ohne Begründung ablehnen (vgl. 18, 30-30) oder Ideen der Teamkollegen vor der Schulleitung als eigene Idee ausweisen (vgl. 17, 94-94):

„was wurde kritisiert? also, hier profilieren sich leute auf kosten (lachen) prof / ja, hier profilieren sich leute auf kosten des kollegiums.“ (18, 74-74)

Eine Lehrkraft beschreibt und begründet ein Konfliktfeld zwischen zwei Funktionsinhabern, das entsteht, wenn der Teamleiter und der Fachschaftsleiter in einem Team zusammenarbeiten müssen:

„das muss zum scheitern verurteilt sein. und da merkt man halt, diese spielchen die da laufen, die sind von solch einer albernheit, da sind die lehrer auch einfach zu albern. ne, das kann ich in einer firma durchziehen, wo jeder angst haben muss, wenn ich nicht spur, dann ist morgen mein stuhl vor der tür. aber das kann ich mit beamten nicht machen.“ (25, 100-100)

5.1.5 Alter und berufliche Erfahrung

Kategorie VIII, 6: Das (Dienst-)Alter wird insgesamt von knapp der Hälfte der befragten Lehrkräfte, sowohl an Schulen mit als auch an Schulen ohne mittlere Führungsebene, als Einflussgröße hinsichtlich des Führungserfolgs eingeschätzt. Der Umgang mit den dienstälteren Kollegen wird als *„schwieriges kapitel“ (15, 146-146)* beschrieben, da man an diese Kollegen *„nicht mehr ran kommt“ (10, 132-132)* und sie sich *„nicht mehr umändern lassen können“ (7, 114-114)*. Lehrkräfte an Schulen mit mittlerer Führungsebene vermuten *„unmut“ (20, 68-68)* insbesondere bei älteren Kollegen, die auch Funktionen inne haben, wenn *„die dann plötzlich einen vor sich haben, der unter anderem ein fachleiter ist, dann aber mehr verdient und auch mehr kompetenzen kriegt.“ (20, 68-68)*. Aus der Sicht eines jüngeren Teamleiters erscheint es nicht mehr notwendig, Zielvereinbarungen mit den älteren Kollegen abzustimmen. Es wird zudem von Hemmungen berichtet, einem älteren Teammitglied Anweisungen zu geben:

„also da ist es auch in meinem team, wir haben auch zwei ältere kollegen, das ist da auch am schwersten. denn (..) also, manchmal denke ich mir schon „jetzt denkt er, ich bin schon zig jahre im geschäft und jetzt ist der noch nicht mal zehn jahre (..) und (..) ja, und glaubt da er (...)“. also ja.“ (20, 68-68; vgl. ähnlich 29, 136-138; 25, 64-64)

Gleichzeitig wird der Grund für eine unproblematische Einführung der mittleren Führungsebene von einzelnen Lehrkräften in der Tatsache begründet,



dass „*der alte stamm*“ (23, 68-68) oder die „*quertreiber*“ (26, 116-116) fehlen (vgl. ähnlich 16, 60-60; 12, 74-74).

Eine dienstältere befragte Lehrkraft vermutet, dass sie die Teamleiter anders wahrnimmt und nutzt als jüngere Kollegen, für die die mittlere Führungsebene im Schulalltag eine bedeutendere Rolle als Ansprechpartner spielt, wohingegen die älteren Kollegen „*eher zum schulleiter gehen*“ (28, 216-216; vgl. ähnlich 23, 208-208; 29, 261-261).

5.1.6 Personalgewinnung und die Konsequenzen

Kategorie VIII, 7: An allen Schulen wurden die Teamleiterposten aus dem Kollegium heraus besetzt. Dabei konnten sich die Kollegen an vier Schulen bewerben. An zehn Schulen wurden die Teamleiter benannt bzw. es wurden einzelne Kollegen aus dem Bewerbungsprozess ausgeschlossen. An fünf Schulen hat die durch die Schulleitung vorgegebene Verteilung der Teamleiterposten bzw. der Ausschluss einzelner Kollegen aus dem Bewerbungsverfahren zu negativen Reaktionen geführt, da sich einzelne interessierte Kollegen nicht bewerben konnten, ihnen „*der zugang verwehrt*“ (18, 76-76) wurde oder sie bei der Auswahl nicht berücksichtigt wurden (vgl. u. a. 25, 81-84; 22, 11-11). An einer Schule, an der die Bewerbung allen Kollegen offen stand, wird ebenfalls von Unmut berichtet, da trotz des geheimen Bewerbungsverfahrens Gerüchte im Kollegium entstanden sind. Da sich mehr interessierte Kollegen beworben haben als zu besetzende Stellen zur Verfügung standen, hatten einige Kollegen „*ein problem damit [...], dass sie selbst da nicht (.) gewählt wurden*“ (28, 96-96), was für diese Kollegen „*eine niederlage*“ (28, 100-100) dargestellt hat. Alles in allem offenbaren die Erkenntnisse, dass die Schulen versuchen müssen, Lösungen für die Lehrkräfte zu finden, die überzeugt sind, die Position des Teamleiters zu verdienen, diese aber nicht erreichen. Diese Enttäuschung kann sich nachteilig auf die Effektivität der Teamarbeit auswirken (vgl. Lortie, 1972, S. 74).

5.2 Außerunterrichtlicher Einsatz

Die Delegation von Aufgaben hat eine zentrale Bedeutung im kooperativ-situativen Führungsverständnis von Schulleitungen. Die Einführung einer mittleren Führungsebene eröffnet eine neue Dimension der Delegationspraxis,

da an diese Kollegen auch Personalführungsaufgaben delegiert werden können, wodurch sie eine neue Stellung im Kollegium erhalten (vgl. Stiftung Bildungspakt Bayern, 2011, S. 18). Zudem können die Teamleiter durch die Nähe im Team die Delegationspraxis der Schulleitung unterstützen (vgl. Kapitel 3.1). Im Folgenden wird auf Grundlage des Datenmaterials dargestellt, wie der Einfluss von Teamleitern, Schulleitungen sowie auch alternativen Gremien auf die transparente und gleichmäßige Verteilung von Aufgaben und Verantwortung im Kollegium wahrgenommen wird (vgl. Kapitel 5.2.1). Sodann werden im Kontext der gerechten Verteilung von Arbeitsbelastung im Kollegium die von den Lehrkräften wahrgenommenen Grenzen des Führungseinflusses dargelegt (vgl. Kapitel 5.2.2) und beschrieben, dass eine empfundene Ungerechtigkeit nicht unbedingt auf mangelnde Führung zurückgeführt wird, sondern andere Erklärungen dafür gefunden werden (vgl. Kapitel 5.2.3). Zudem konnten aus dem Datenmaterial Aussagen und Konsequenzen zum Vorgehen der Aufgabendelegation (vgl. Kapitel 5.2.4) sowie Auswirkungen der mittleren Führungsebene auf die Transparenz und Strukturierung der kollegialen Verantwortungsbereiche (vgl. Kapitel 5.2.5) rekonstruiert werden.

5.2.1 Verteilung von Aufgaben und Verantwortung als Führungsaufgabe

Kategorie I, 5 und Kategorie I, 6: Über die Hälfte der befragten Lehrkräfte an Schulen mit mittlerer Führungsebene erwähnt einen positiven Einfluss der mittleren Führungsebene auf eine gerechtere Verteilung der Arbeitsbelastung im Kollegium. Vorteile der mittleren Führungsebene gegenüber der Schulleitung werden (1) in deren verbesserten Überblick über die Belastungen in den kleineren Teams gesehen. Außerdem wird (2) der tiefere und mehrperspektivische Einblick in die Tätigkeiten der Kollegen über die Teamarbeit hinaus als Vorteil der Teamleiter beschrieben, der sich durch die Nähe der Teamleiter zu den Schulleitungsposten bzw. deren Bekleiden verschiedener Posten entwickelt (vgl. u. a. 29, 26-27; 29, 114-115). Zudem können von den Teamleitern (3) direkte Gesprächsmöglichkeiten mit den Kollegen genutzt werden (vgl. 26, 64-64; 20, 58-58), um Ressourcen im Team bei der Verteilung von Aufgaben zu identifizieren und zu fördern (vgl. 27, 62-62) sowie Aufgaben zu initiieren (vgl. 26, 64-64; 17, 126-126; 25, 56-56). Von



vergleichbaren Vorteilen berichten auch drei Lehrkräfte, die in alternativen Teamstrukturen an ihrer Schule arbeiten. Ermöglicht werden diese Vorteile an Schulen ohne mittlere Führungsebene durch Projektarbeit in schulischen Projektgruppen (vgl. 1, 34-34) oder vereinzelt – sowohl an Schulen mit als auch ohne mittlere Führungsebene – durch den Personalrat (vgl. 8, 64-64; 22, 87-87; 11, 68-68), der die ausgeglichene Belastung im Kollegium im Blick hat und unterstützt. Zwei Befragte geben an, dass die mittlere Führungsebene keinerlei Einfluss auf die Verteilung der Arbeitsbelastung im Kollegium bzw. insbesondere im Team nimmt, auch weil diese Aufgabe dem Personalrat zugeschrieben wird (vgl. 25, 61-62; 28, 146-146).

Kategorie I, 3: Das Datenmaterial gibt Hinweise darauf, dass bei der Verteilung von Aufgaben und Verantwortung im Kollegium, sowohl an den Schulen mit als auch ohne mittlere Führungsebene, der Schulleiter eine dominante Rolle einnimmt. Trotz der Herausforderungen dieser Führungsaufgabe sprechen fast alle Lehrkräfte ihrem Schulleiter einen guten Überblick über die Belastungen im Kollegium zu. Sie erkennen das Bemühen der Führung um eine „*Annähernde gleichbehandlung*“ (13, 50-50) an, indem sie versucht, Mehreinsatz auszugleichen, Mehrbelastung zu vermeiden und Kollegen ohne Zusatzaufgaben zumindest „*auf dem Papier*“ (8, 189-191) zu beschäftigen.

Die oben beschriebenen Vorteile der mittleren Führungsebene (Überblick, Einblick, Gesprächsmöglichkeiten) werden von den befragten Lehrkräften auch der Schulleitung eingeräumt. Zusätzlich verdeutlichen Fundstellen der Kategorie I, 3, dass die Schulleitung – im Gegensatz zum Teamleiter – auch die Möglichkeit ihrer formalen Amtsmacht für die Delegationspraxis nutzt, insbesondere bei jüngeren Kollegen z. B. auch mit einer guten Beurteilung argumentiert (vgl. 12, 72-72; 13, 144-146). Der Einsatz dieser Amtsmacht wird bei Diensten, deren Verteilung nicht dauerhaft auf Freiwilligkeit beruhen kann (z. B. Ganztageslehrkräfte) (vgl. 1, 30-32) auch von einigen Lehrkräften gefordert. Von über der Hälfte der Befragten wurde die persönliche und gezielte Ansprache der Kollegen durch die Schulleitung als das gängige „*verteilungsprinzip*“ (16, 50-50) beschrieben (vgl. ähnlich 10, 44-44).

Das Datenmaterial macht zudem deutlich, dass sich Schulleiter bei der Verteilung von außerunterrichtlichen Aufgaben häufiger an den wahrgenommenen zeitlichen Ressourcen der Lehrkräfte orientieren, als diese – wie theoretisch beschrieben (vgl. Kapitel 3.2.3) – gezielt an den Interessen und Stärken ihrer Mitarbeiter auszurichten. Einzelne Fundstellen lassen auch den

Eindruck erwecken, dass die Zuweisung von außerunterrichtlichen Aufgaben vor allem den Zweck erfüllt, Kollegen, „*die noch nichts zu tun haben*“ (29, 110-110), zu beschäftigen (vgl. 13, 78-78; 21, 56-56; 28, 62-62).

5.2.2 Gleichverteilung vs. Gleichbelastung

Kategorie I, 1: Das Datenmaterial offenbart ebenso, dass über die Hälfte aller befragten Lehrkräfte den Einfluss des Schulleiters auf die gleichmäßige Verteilung der Arbeitsbelastung im Kollegium als begrenzt einschätzt. Zum einen (1) formulieren sie ein Bewusstsein für die Schwierigkeit, angesichts der Vielfalt und Dynamik an Konstellationen und Einflussfaktoren der Belastungen im Kollegium auf diesen tatsächlich Einfluss zu nehmen. Zum anderen (2) werden den Schulleitern bezüglich des Arbeitseinsatzes der Lehrkräfte in ihren Ämtern Einflussmöglichkeiten abgesprochen, sodass deutlich wird: Auch wenn der Schulleitung formal eine gleichmäßige und transparente Verteilung der Aufgaben gelingt, ist damit keine gleichmäßige Arbeitsbelastung gewährleistet. Auf diese beiden Aspekte soll im Folgenden genauer eingegangen werden. Vorab wird jedoch festgestellt: Die von nahezu allen befragten Lehrkräften als ungleich empfundene Arbeitsbelastung im Kollegium wird selten auf mangelnde Führung zurückgeführt (vgl. 24, 52-54; 28, 108-108; 2, 85-85):

„es ist halt so, dass wenige viel machen und viele wenig, (.) so wie überall halt.“ (25, 56-56)

„es wird in jedem Kollegium immer wieder Leute geben, die mehr (.) an sich binden, ob bewusst oder unbewusst.“ (21, 58-58)

Zu (1): Etwa ein Drittel aller Befragten erklärt, dass vielseitige Kontextfaktoren den Vergleich von Lehrerleistungen erschweren (vgl. 28, 104-104; 14, 50-50; 24, 104-104). Die Lehrkräfte beschreiben, dass manche Rollen und Funktionen von Kollegen im Kollegium nicht gemessen werden können (z. B. aufgrund ihrer Erfahrung, ihrem Alter oder ihrer Tätigkeit im Personalrat) (vgl. u. a. 19, 58-58), viele Faktoren die Arbeitsbelastung beeinflussen (z. B. Fächer, Klassengrößen, Abschlussklasse) und ein unzureichender Kontakt der Schulleitung zu den Kollegen den Einblick in die jeweilige Belastungssituation erschwert. Die in den Interviews formulierten Begründungen für die unterschiedliche Belastbarkeit im Kollegium erstrecken sich auf große



Unterschiede in Bereichen der Gesundheit, des Alters, der privaten Situation, der Eignung sowie auch der von jeder Lehrkraft individuell anders empfundenen Überlastung mit dem täglichen Unterrichtsalltag (vgl. u. a. 27, 56-56; 13, 144-144; 24, 153-153; 24, 155-155; 13, 142-142).

Zu (2): Etwa ein Drittel der befragten Lehrkräfte stellt ebenso heraus, dass die Schulleitung nur beschränkt auf den Arbeitseinsatz der Kollegen Einfluss nehmen kann und begründet dies zum Teil mit mangelnden Führungsinstrumenten:

„da hat dann der schulleiter relativ (.) aber auch relativ wenig spielraum. das sind verbeamtete leute, die da vielleicht seit fünfundzwanzig jahren, (.) in ihren job sitzen, und da kann er nicht viel machen.“ (28, 142-142)

Zwar wird die Dienstverpflichtung zur Verteilung bestimmter Aufgaben vereinzelt gefordert (vgl. 25, 58-58) (vgl. Kapitel 5.2.1 bzw. Kategorie I, 3), häufiger wird jedoch der Nutzen und die Sinnhaftigkeit einer Anordnung infrage gestellt (vgl. 1, 95-95; 4, 44-44):

„so was würde auch nicht funktionieren, wenn man irgendeinen grad der dienstverpflichtung einführen würde.“ (4, 44-44)

„sie können oft niemanden zwingen.“ (25, 58-58)

„im prinzip hat jeder irgendwelche zusätzlichen aufgaben, das schon. der rahmen, wie es ausgeübt wird denke ich ist schon unterschiedlich.“ (19, 58-58)

Eine formale Gleichverteilung der zusätzlichen Aufgaben wäre über eine Dienstverpflichtung unter Umständen erreicht, das Engagement und Pflichtbewusstsein, mit dem die Kollegen die Ämter erfüllen oder Ziele verfolgen, entzieht sich – laut Aussagen der Lehrkräfte – jedoch dem Führungseinfluss (vgl. u. a. 28, 146-146; 10, 132-132). Einzelne Befragte beschreiben, dass die Qualität der Amtsausführung von der Identifikation des jeweiligen Kollegen mit den Arbeitsinhalten abhängt (vgl. 13, 72-72). Sie argumentieren, dass diese Identifikation bei einer Dienstverpflichtung nicht gegeben wäre, zumal auch nicht für jede Lehrkraft im Kollegium eine Aufgabe gefunden werden kann, die diese dann mit „herzblut“ (6, 50-50) erfüllt:

„im endeffekt hat sich herausgestellt, dass das jemand machen muss, der auch dahinter steht, hinter der sache steht und da kann man einfach auch nicht jeden gebrauchen.“ (13, 72-72)

Werden Aufgaben delegiert und letztendlich nicht hinreichend gut vom Delegationsempfänger erfüllt, wird die Erfahrung beschrieben, dass die Arbeit immer auf die Gleichen zurückfällt (vgl. 4, 42-42). Außerdem erwähnen die Lehrkräfte, dass Schulleitern nur begrenzt Möglichkeiten zur finanziellen Wertschätzung von Engagement oder für die Implementation von Unterstützungsangeboten zur Verfügung stehen (vgl. 2, 39-39; 15, 55-56; 11, 66-66).

Kategorie I, 3: Als Expertenorganisation ist das Arbeiten der hoch qualifizierten Lehrkräfte an der Schule durch bürokratische Grundorientierungen und einer ausgeprägten Autonomie charakterisiert (vgl. Warwas, 2011, S. 35) (vgl. Kapitel 2.1.2). Diese Besonderheit der Organisation Schule bedingt ein in Schulen häufig vorherrschendes Autonomie-Paritätsverhaltensmuster (vgl. Kapitel 2.1.2), welches sich auch auf die Arbeitsweise der Schulleitung auswirken kann: „In Organisationen, deren Sozialstruktur der Logik gegenseitiger Nicht-Einmischung folgt, sind Managementfunktionen meist nur rudimentär entwickelt“ (Warwas, 2011, S. 35f.). Diese Feststellung kann auch aus dem Datenmaterial rekonstruiert werden. Deutlich über die Hälfte aller befragten Lehrkräfte erkennt ihrer Schulleitung ausreichende Führung an, da sie gut organisierte und transparent verwaltete Arbeitsbedingungen bereitstellt (vgl. 5, 60-60; 18, 70-70). Als Beispiele werden u. a. Stundenplangestaltung, Transparenz der Anrechnungsstunden, Anwesenheitsregelung z. B. bei Elternabenden, Genehmigung bzw. Ablehnung von Fortbildungswünschen genannt. Von einem transparenten System, z. B. im Sinne einer einsehbaren Liste über außerunterrichtliche Tätigkeiten der Lehrkräfte, wird vereinzelt berichtet (vgl. u. a. 29, 236-236; 1, 34-34; 5, 60-60). Häufig existieren diese Listen dann über kleinere Dienste wie Pausenaufsicht oder Feriendienste, Anrechnungsstunden sowie Vertretungen (vgl. u. a. 11, 68-68; 22, 83-83; 6, 52-52).

Ungleiche Arbeitsbelastung wird eher dem Verantwortungsbereich der Kollegen selbst als der Schulleitung zugeschrieben (vgl. Kapitel 5.2.3 bzw. Kategorie I, 2). Verärgerung über die Schulleiter wird dann geäußert, wenn sie sich auf die Leistungsbereitschaft sowie auf das Pflichtbewusstsein der



bekanntem „leistungsträger“ (4, 40-40) im Kollegium verlassen, nach dem Motto „irgendwer wird sich schon melden“ (2, 63-63). Einige Kollegen formulieren die Erwartung an ihren Vorgesetzten, dass er sich in Konfrontation mit den „unengagierten“ (15, 58-58) Kollegen begibt und nicht den Weg des geringsten Widerstandes geht (vgl. 2, 85-85; 1, 52-52; 2, 39-39; 11, 70-70) oder sich gleichgültig gegenüber der ungerechten Belastungssituation verhält (vgl. 5, 50-50):

„dieses gerechte verteilen von pflichten, das ist ganz was schwieriges und letztlich bauen die chefs immer auf die selben. und des sind aber auch die leute die dann irgendwann aussteigen und burn-out und sonst irgendwas haben. das ist wirklich (.) in personalführung sind die nicht ausgebildet. die gehen oft den einfachsten weg.“ (2, 63-63)

5.2.3 Erklärungen für ungleiche Arbeitsbelastung

Kategorie I, 2: Angesichts der Gleichverteilung von Belastung und Verantwortung im Kollegium wird eher das mangelnde Pflichtbewusstsein der entsprechenden Kollegen beklagt. Deutlich über die Hälfte der Befragten nennt das „ganz allgemeine phänomen“ (4, 40-49) des unterschiedlichen Engagements im Kollegium „wie in jeder gruppe“ (11, 66-66; vgl. ähnlich 25, 56-56; 1, 34-34; 21, 58-58) als Grund für unterschiedliche Belastungen. Dabei wird unterschieden zwischen einerseits den Kollegen mit „nehmerqualitäten“ (24, 56-45), die Arbeit an sich binden und „die hauptlast“ (2, 63-63) tragen (vgl. 5, 50-50; 2, 63-63; 11, 68-68). Andererseits nennen die Lehrkräfte Kollegen, die sich vor Aufgaben „drücken“ (13, 70-70) und kein Interesse zeigen. Des Weiteren werden die „bedenkenträger“ (14, 58-58; vgl. ähnlich 23, 138-138; 7, 22-22) beschrieben, die sich meist gegen Neuerungen sträuben, sowie Kollegen, die (z. B. wegen mangelnder Eignung oder Überlastung) nicht noch mehr leisten können (vgl. 28, 142-142; 24, 155-155). Dabei weisen einige Aussagen darauf hin, dass die entsprechenden Unterschiede in der Schulfamilie durchaus bekannt sind (vgl. u. a. 13, 70-70; 8, 80-80; 22; 83-85). Einzelne Lehrkräfte formulieren einen Zwiespalt zwischen ihrem eigenen Pflichtbewusstsein und dessen Grenzen, weil sie häufig Anfragen der Schulleitung oder von Kollegen nicht ablehnen können, sich jedoch über Kollegen ärgern, die dieses Vorgehen erfolgreich praktizieren:



„ich bin auch selber oft unzufrieden darüber, wenn ich halt merke, dass ich halt nicht nein sage vielleicht, oder (.) manchmal hat man das gefühl, dass halt manche (...) sofort meckern und dann: dann bessere karten haben.“ (24, 52-54)

Es wird Enttäuschung über das Verhalten der Kollegen geäußert und geschildert, dass Aufgaben zwar von der Führung gleich verteilt, jedoch nicht *„immer mit dem notwendigen einsatz versorgt werden“ (24, 58-58):*

„das finde ich schade. dass eine menschliche menschenführung, manchmal (.) ja ausgenutzt werden kann im sinne von, ach, da brauchen wir uns jetzt nicht so drum kümmern.“ (14, 92-93)

Vereinzelt werden auch organisationale Gründe für die Zurückhaltung einzelner Kollegen angeführt. Hinsichtlich dem Einhalten gemeinsamer Regeln wird die hohe Fluktuation, die Kollegiumsgröße und Heterogenität im Kollegium genannt, die dazu führt, dass manche Kollegen es *„lockerer“ (1, 62-62)* nehmen oder gar nicht wissen, welche Dinge erlaubt sind oder nicht (vgl. 24, 155-155). Auch die fehlende Wertschätzung wird als Erklärung für die mangelnde Bereitschaft unter Kollegen genannt, zusätzliche Aufgaben zu übernehmen:

„es gibt viele die sagen „der ist ja ganz schön blöd“[weil diese Lehrkraft freiwillig zusätzliche Aufgaben übernimmt; Anm. d. Verf]. und rein, ja, wie soll ich sagen, gehaltsstrategisch haben sie ja recht, oder belohnungsstrategisch.“ (15, 58-58)

5.2.4 Vorgehen bei der Aufgabendelegation

Kategorie I, 3: Positiv wird im Rahmen der Erfahrungen zur Delegationspraxis beschrieben, wenn Lehrkräfte mitentscheiden können, welche außerunterrichtlichen Aufgaben sie übernehmen, indem sie z. B. ihre Wünsche in Konferenzen bzw. in einem Mitarbeitergespräch äußern oder auf einer Liste eintragen (vgl. 1, 36-36; 19, 40-40). Eine ähnliche Zufriedenheit kann aus einer Aussage zur Vorgehensweise der selbstbestimmten Teamzuordnung im Rahmen der Einführung einer aufgabenbezogenen mittleren Führungsebene (vgl. Abbildung 4) rekonstruiert werden (vgl. Kapitel 5.6.2).

Aus der entsprechenden Gegenperspektive wird die diskussionslose Zuweisung der außerunterrichtlichen Aufgaben durch den Vorgesetzten kritisiert; auch



dann, wenn sich die Schulleitung bemüht, die Zuweisung an den Interessen und Potenzialen des Kollegiums auszurichten:

„dennoch (.) hätte ich (.) zu kritisieren, dass es eigentlich (.) keine Diskussionen gab. [...] ich habe das als Kollege dann gesehen, der macht jetzt dieses oder jenes, es wurde [...] nicht besprochen. Das ist etwas, was mich halt gestört hat, dass man nicht geguckt hat, wer ist prinzipiell daran interessiert und man wählt dann aus, sondern es wurde halt dann zugewiesen jemanden, und das war nicht transparent; so wer welche Aufgaben dann kriegt letztendlich, wobei also, DASS (.) die Schulleitung geguckt hat, dass jeder Aufgaben hat und sich auch [...] ein Stück weit profilieren kann, das war schon so. Deutlich sogar.“ (18, 70-70; vgl. ähnlich 20, 96-96; 1, 52-52)

5.2.5 Transparenz und Strukturierung der Verantwortungsbereiche

Kategorie I, 4 und Kategorie I, 7: Angesichts der Transparenz der Aufgabenverteilung gibt das Datenmaterial Hinweise darauf, dass die mittlere Führungsebene sowie auch alternative Arbeitsteams in den Kollegien eine strukturierende Wirkung entfalten. Durch die Einführung wurden Verantwortungen klar auf die Teams verteilt und entsprechend in Konferenzen oder Aushängen etc. kommuniziert (vgl. u. a. 16, 132-134; 20, 136-16; 26, 126-126; 12, 184-184). Ein Einfluss auf eine Systematisierung der Informationsorganisation lässt sich daraus jedoch nicht ableiten. Der informelle, eher unstrukturierte Informationsfluss ist sowohl an Schulen mit als auch ohne mittlere Führungsebene ein üblicher Weg der Informationsbeschaffung im Schulalltag. Entweder wissen die Kollegen aus Erfahrung, an wen sie sich mit einer Frage wenden können (vgl. u. a. 15, 138-138; 12, 182-182; 13, 170-170), man „spürt“ (24, 80-80) es oder „kriegt [es; Anm. d. Verf.] mit der Zeit mit“ (5, 142-142). Weiß man nicht, welcher Kollege für eine bestimmte Frage verantwortlich ist, dann „fragt man sich durch“ (8, 191-191) bzw. fragt „in die Runde“ (7, 148-148; vgl. ähnlich 18, 158-160; 11, 182-182).

Die starke Rolle der Schulleitung wird auch hier deutlich, da sie Kontaktperson bei Fragen oder Schwierigkeiten bleibt und – neben anderen, als kompetent empfundenen Kollegen, nicht jedoch zwingend den Teamleitern – auch ohne große Hemmungen und Hürden von den Lehrkräften bei der Informationssuche mit einbezogen wird.

Knapp die Hälfte aller befragten Lehrkräfte gibt jedoch auch an, dass die Verteilung der Aufgaben gut ist bzw. sich verbessert hat (vgl. u. a. 1, 33-34; 17, 60-60; 19, 58-58; 24, 56-56). Ein Zusammenhang dieser Verbesserung mit der Einführung der mittleren Führungsebene lässt sich dabei nicht aus dem Datenmaterial rekonstruieren.

5.3 Personalentwicklung und -unterstützung

Die reduzierten Führungsspannen durch eine mittlere Führungsebene können es den Teamleitern erleichtern, seine Teammitglieder individueller zu führen, zu unterstützen und zu fördern (vgl. Stiftung Bildungspakt Bayern, 2011, S. 4) (vgl. Kapitel 3.2). Das Datenmaterial gibt Hinweise auf die Wahrnehmung dieser Personalentwicklungsarbeit an Schulen mit und ohne mittlere Führungsebene. Im Folgenden werden die Aussagen der Befragten zu dem Angebot an und dem Einfluss der Führung auf die Fortbildungs- und Unterstützungsplanung an der Schule dargestellt (vgl. Kapitel 5.3.1). Anschließend werden Aussagen der Lehrkräfte über das wahrgenommene Potenzial einer mittleren Führungsebene als Anreiz zur beruflichen Weiterentwicklung beschrieben (vgl. Kapitel 5.3.2).

5.3.1 Fortbildungs- und Unterstützungsplanung

Kategorie II, 1: Sowohl aus den codierten Äußerungen zum Einfluss der Führung auf das Fortbildungs- und Unterstützungsangebot sowie aus den Aussagen der Lehrkräfte zum Fortbildungs- und Unterstützungsangebot (vgl. Kategorie II, 2) lässt sich rekonstruieren, dass keine Lehrkraft eine zielorientierte und systematische Fortbildungsplanung an ihrer Schule erwähnt. In einem Fall werden die Wünsche aus dem Kollegium über eine Liste gesammelt, ein konkretes durch die Führung entwickeltes und unterstütztes Förderkonzept wird im Rahmen der Interviews nie beschrieben. Allerdings erwecken die Fundstellen der Kategorie II, 1 den Eindruck, dass daran auch kein Interesse besteht (vgl. ähnlich Meetz, 2007, S. 284). Einige Lehrkräfte nehmen bereits die Genehmigung bzw. die begründete Ablehnung von Fortbildungswünschen durch die Schulleitung als unterstützende Führungsarbeit wahr. Bezüglich des Genehmigungs- oder Ablehnungsprozesses werden vor allem schulorganisatorische Begründungen angeführt, selten inhaltlich

orientierte (vgl. u. a. 8, 54-54; 19, 44-44). Vereinzelt wird eine gezielte Ansprache des Schulleiters erwähnt, indem passende Fortbildungsangebote dem jeweiligen Kollegen oder einem Fachschaftsleiter ins Fach gelegt bzw. zugemailt werden, was jedoch auch als „*zugemüllt*“ (7, 58-58) werden wahrgenommen wird. Regelmäßige und gezielte Fortbildungs-empfehlungen zu erhalten, wird als „*großer luxus*“ (20, 52-52) beschrieben. Institutionalisiert erscheinen an zwei Schulen jährliche, von der Schulleitung initiierte, ganz- oder mehrtägige Lehrertage. Die Aussagen der Lehrkräfte offenbaren, dass dieses Angebot positiv bewertet wird (vgl. 8, 52-52; 16, 42-44).

Weitere Fundstellen – auch an Schulen mit mittlerer Führungsebene – deuten darauf hin, dass Fachschaftsleiter und Fachschaften (von knapp einem Drittel aller Befragten benannt) (vgl. u. a. 6, 48-48; 11, 62-62; 29, 60-60; 27, 54-54), aber auch alternative Teams wie z. B. die Schulentwicklungsgruppe (vgl. 19, 48-50; 12, 68-68), einzelne Kollegen mit speziellen Kenntnissen (z. B. über Informationstechnik) (vgl. 11, 58-58; 26, 54-54) oder die Personalvertreter (vgl. 28, 52-52; 29, 46-46) initiierend oder systematisierend hinsichtlich der Personalentwicklungsarbeit durch Fortbildungen wahrgenommen werden (vgl. ähnlich Meetz, 2007, S. 284). An zwei Schulen mit mittlerer Führungsebene weisen codierte Äußerungen der befragten Lehrkräfte darauf hin, dass die Arbeit der Teamleiter zu einer Systematisierung und Kontinuität der Fortbildungsangebote geführt hat (thematische Schwerpunktsetzung) (vgl. 18, 154-154; 26, 58-58). Ansonsten wird der inhaltliche Einfluss der Teamleiter auf die Fortbildungs- und Unterstützungsplanung nicht erwähnt. An einzelnen Schulen übernehmen die Teamleiter die verwaltungstechnischen Prozesse der Ablehnung und Genehmigung von Fortbildungswünschen, begründet durch schulorganisatorische Vorgaben wie beispielsweise die Einhaltung der maximale Absenzen der Lehrkräfte pro Tag. Hier wird der Vorteil der kürzeren Wege für die Lehrkräfte herausgestellt (vgl. Kapitel 5.5.1 bzw. Kategorie III, 3).

Kategorie II, 2: Die Äußerungen der Lehrkräfte zu den Fortbildungs- und Unterstützungsangeboten ihrer Schulen sind vage und wenig konkret formuliert. Dies ist erkennbar durch die häufige Formulierung im Konjunktiv und den Einsatz von relativierenden Adverbien wie „mehr oder weniger“, „eigentlich“, „wäre“ oder „theoretisch“. Es wird deutlich, dass sich die Angebote an manchen Schulen an aktuellen Anlässen oder Kollegenwünschen orientieren (vgl. u. a. 18, 58-58; 28, 56-56; 24, 46-46). Eine Lehrkraft beschreibt, dass die mangelnde langfristige Orientierung der

Fortbildungsplanung ihrer Schule die nachhaltige Wirkung der Angebote reduziert (vgl. 18, 59-59).

Coaching, Supervisionen, gegenseitige Hospitationen oder Teamteaching werden mehrheitlich gar nicht (vgl. u. a. 23, 47-48; 26, 56-57; 24, 197-197) oder „*sehr sporadisch*“ (12, 66-66), freiwillig bzw. eigeninitiativ (vgl. u. a. 29, 48-49; 23, 186-186; 26, 56-56) oder nur ausgewählten Personengruppen (z. B. Teamleiter der mittleren Führungsebene, Kollegen aus anderen Bundesländern) bzw. in Sondersituationen (z. B. Lehrerüberschuss, im Rahmen des Studienseminars) angeboten.

Kategorie II, 3: Aufgrund der Aussagen nahezu aller befragten Lehrkräfte lassen sich vier Argumentationsmuster für die kaum wahrgenommene Kontinuität, Verbindlichkeit und Systematik einer gesteuerten Fortbildungs- und Unterstützungsplanung rekonstruieren (vgl. Abbildung 23): (1) Knappe Ressourcen an Zeit und finanziellen Mitteln, (2) Zweifel an dem Nutzen von Unterstützungsangeboten, (3) eine wahrgenommene mangelnde Bereitschaft im Kollegium zur Öffnung der beruflichen Arbeit und (4) kaum Interesse oder Bedarf an Unterstützungsangeboten.

| | |
|--------------------------------------|--|
| Ressourcen | <p>Ressourcen an Zeit und finanziellen Mitteln als begrenzender Faktor:</p> <ul style="list-style-type: none"> - zeitliche und organisatorische Umsetzung schwer mit dem Schulalltag vereinbar (Freistunden, Vertretungen) - Belastungen im Kollegium zu groß, zusätzliche Angebote werden als zusätzliche Belastung empfunden - Kosten der Supervision zu hoch <p>(vgl. u. a. 9, 153-154; 6, 168-168; 26, 56-56)</p> |
| Nutzen | <p>Nutzen von Unterstützungsangeboten wird angezweifelt bei</p> <ul style="list-style-type: none"> - Unverhältnismäßigkeit von Aufwand und Nutzen - Multiplikatoren-Fortbildungen oder verordneten Fortbildungen - mangelnder Aktualität, Qualität, Betroffenheit - mangelnder Nachhaltigkeit (Themen werden nur angerissen) - mangelnder Lernbereitschaft einzelner Kollegen <p>(vgl. u. a. 18, 58-58; 28, 52-52; 10, 42-42)</p> |
| Öffnung der Unterrichtspraxis | <p>Mangelnde Bereitschaft zur Öffnung der eigenen Unterrichtspraxis einzelner Kollegen als Begründung für die Ablehnung von Hospitations- oder Teamteachingangeboten (Beurteilungsangst, Konkurrenzdruck durch Vergleich).</p> <p>(vgl. u. a. 23, 186-186; 1, 93-93; 4, 122-122)</p> |

| | |
|----------------------|--|
| Notwendigkeit | <ul style="list-style-type: none"> - mangelnder Bedarf als Begründung für die Ablehnung von Supervisions- oder Coachingangeboten - Interesse an Unterstützungsangeboten ist typabhängig - Teilnahme an Unterstützungsangeboten als Eingeständnis von Schwäche oder Problemen („nicht klar kommen“, „es nötig haben“, „nicht fähig sein“) <p>(vgl. u. a. 24, 191-191; 17, 56-56; 18, 64-64; 24, 153-153; 7, 170-170)</p> |
|----------------------|--|

Abbildung 23: Einflussfaktoren auf die Nachfrage- und Angebotssituation an schulischen Fortbildungs- und Unterstützungsformen. Quelle: eigene Darstellung

Nur vereinzelt wird geäußert, dass mehr Fortbildungs- und Unterstützungsangebote „generell wünschenswert“ (1, 93-93) und ein „tolles Modell“ (14, 76-76) wären und an der eigenen Schule auch angeboten werden sollten.

5.3.2 Anreizpotenzial der mittleren Führungsebene

Kategorie II, 4: Einige Lehrkräfte erklären, dass mit der Einführung eines zusätzlichen Amtes durch die mittlere Führungsebene Orientierungs- und Entwicklungschancen für die Lehrkräfte einhergehen. Der Teamleiterposten wird als positiver Förderungsanreiz beschrieben, da eine Beförderung sowie eine finanzielle Anerkennung bei einer guten Beurteilung und entsprechender Qualifizierung durch die mittlere Führungsebene möglich sind (vgl. u. a. 13, 116-116; 26, 188-188; 2, 53-53). Aus einzelnen Aussagen der Kollegen lässt sich rekonstruieren, dass die Einführung einer mittleren Führungsebene das Engagement fördern kann (vgl. 22, 17-18; 26, 174-174). Die Ausgestaltung des Beförderungsamtes sowie die entsprechende Bezahlung scheint an den Schulen zum Zeitpunkt der Befragung jedoch unterschiedlich gehandhabt zu werden. An einigen Schulen beschreiben Aussagen der Lehrkräfte, dass eine Funktionsstelle und eine entsprechende finanzielle Anerkennung für die Teamleiter eingeführt wurde (vgl. 16, 69-70; 22, 17-18; 13, 116-116). Andere Lehrpersonen berichten, dass über Beförderungs- und Bezahlungsmodalitäten der Teamleiter keine Klarheit herrscht (vgl. 25, 142-142; 25, 64-64). Einzelne Lehrkräfte sprechen auch Konflikte an, die durch die bessere Bezahlung bzw. Beförderung der Mitglieder der mittleren Führungsebene im Kollegium entstehen (vgl. ausführlich Kapitel 5.1.4 bzw. Kategorie VIII, 5).



5.4 Partizipation und Schulentwicklung

Im Rahmen des kooperativ-situativen Führungsstils spielen die den Lehrkräften gewährten Gestaltungs- und Mitwirkungsmöglichkeiten eine wichtige Rolle. Im Folgenden wird auf Grundlage des Datenmaterials dargestellt, dass Schulleitungen durch einen rollen- und normenkompetenten Umgang mit ihren formalen Befugnissen den Lehrkräften reale Gestaltungsmöglichkeiten eröffnen und die Verantwortlichkeit im Kollegium steigern können (vgl. Kapitel 5.4.1). Konkret zeigt sich dies im Datenmaterial an dem von der Schulleitung gewählten Vorgehen im Rahmen der Einführung einer mittleren Führungsebene, welches Einfluss auf den Verlauf der Implementation nimmt (vgl. Kapitel 5.4.2). Vor dem Hintergrund der kollegialen Partizipation wird sodann dargelegt, welche neuen Mitwirkungsmöglichkeiten eine mittlere Führungsebene entfalten kann. Gleichzeitig entstehen durch die Bindegliedposition aber auch gegenteilige Auswirkungen im Kollegium (vgl. Kapitel 5.2.3). Zuletzt werden Fundstellen dargestellt, die aufzeigen, dass alternative kollegiale Gremien in den Schulen die Mitwirkungsmöglichkeiten der Lehrkräfte sicherstellen (vgl. Kapitel 5.2.4).

5.4.1 *Mitwirkung und Führungshandeln*

Kategorie III, 1: Alle Befragten beschreiben Situationen im Berufsalltag, in denen sie das Gefühl haben, am Schulleben ausreichend mitwirken und mitgestalten zu können. Aus den Fundstellen lässt sich rekonstruieren, dass Mitwirkung v.a. bei selbstbestimmter Beteiligung am Schulleben und eigenverantwortlicher Arbeit empfunden wird. Bemerkbar macht sich dies für die Lehrkräfte, wenn sie (1) autonom und frei, ohne Rücksprache und Absicherung in ihren Arbeitsbereichen handeln können (vgl. u. a. 25, 148-14; 7, 42-42; 26, 28-28; 18, 20-20), (2) bei Bedarf Unterstützung (z. B. finanzielle Mittel, Sachmittel, Stundenplanänderungen) oder auch Rückendeckung von der Führung (z. B. bei Fehlern oder Problemen) erhalten, (3) Aufgeschlossenheit seitens der Schulleitung auch bei Einwänden oder ungewöhnlichen Initiativen aus dem Kollegium besteht (vgl. 11, 106-106) und (4) die Schulleitung den Kollegen auf Augenhöhe begegnet. Einzelne Äußerungen weisen darauf hin, dass Handlungsspielräume im Schulalltag mit einem guten sozialen Kontakt

und vertrautem Verhältnis zur Schulleitung sowie jahrelanger Routine und Erfahrungswissen begründet werden.

Im Vergleich zu 119 Codierungen zu den positiven Einschätzungen sind deutlich weniger (37) Fundstellen codiert, in denen die Befragten Einschränkungen durch das Führungsverhalten bei der Mitwirkung im Schulalltag beschreiben. Diese ergänzen und untermauern die oben genannten Aussagen. Es wird deutlich, dass (1) eine zu präzise oder auch reglementierende Schulleitung die Gestaltungsmöglichkeiten einschränkt. Negativ wirkt sich ebenfalls aus, wenn (2) die Schulleitung Initiativen weder materiell noch finanziell oder in ihrer Funktion als Schulleitung unterstützt bzw. ihnen gar gleichgültig gegenüber steht und (3) Kollegenideen unbegründet, „aus einer Laune heraus“ (7, 26-26), aus Angst vor Misserfolg (vgl. u. a. 7, 20-29; 24, 244-244; 15, 72-72) oder weil sie den Vorstellungen der Schulleitung widersprechen abgelehnt werden (auch dann, wenn ein Vorschlag mehrheitlich vom Kollegium gewünscht wird). Eine Lehrkraft beschreibt, dass dieses Führungsverhalten im Widerspruch zu der sonst von Lehrkräften geforderten selbstständigen Arbeitsweise steht:

„weil einerseits wird von uns viel selbstständigkeit erwartet und das wird uns immer wieder gesagt, das Kollegium muss selbstständig handeln und wenn wir dann ZU selbstständig sind, dann passt das auch wieder nicht.“ (7, 26-26)

Zusammenfassend offenbaren die Fundstellen dieser Kategorie, dass das Führungshandeln der Schulleitung als Vorgesetzte dann akzeptiert wird, wenn sie ihrem Kollegium das Gefühl vermittelt, dass sie als verantwortungsvolle Pädagogen wahrgenommen werden und sie nur dann Anordnungen ausspricht, wenn diese notwendig und gut begründet sind (vgl. 22, 35-35).

Kategorie III, 6: Forschungen zur Organisationskultur in Schulen machen deutlich, dass sich Lehrpersonen der Expertenorganisation Schule ohne Unterschied als gleichberechtigt ansehen (vgl. Kapitel 2.1.2). Die Schulleitung hat als Vorgesetzte natürlich mehr Verantwortung und mehr Befugnisse. Die Fundstellen einer Kategorie, in der die Aussagen der Lehrkräfte über den Umgang der Schulleitung mit deren Normen- und Rollenbefugnissen codiert wurden, deuten darauf hin, dass ein gut begründeter und bedachter Einsatz dieser Befugnisse vom Kollegium geschätzt wird. Dies zeigt sich auch konkret am Beispiel der Implementation der mittleren Führungsebene (vgl. Kapitel

5.4.2 bzw. Kategorie VIII, 7). Die Äußerungen der Lehrkräfte im Kontext ihrer wahrgenommenen Mitgestaltungsmöglichkeiten lassen sich in drei wiederholt angesprochene Aspekte der Führung bündeln: (1) Dem Umgang mit Vorschlägen aus dem Kollegium, (2) die Gestaltung von Entscheidungsprozessen und (3) die Berücksichtigung der kollegialen Meinung. Abbildung 24 stellt die Aussagen der Lehrkräfte zusammengefasst dar.

| | Umgang der Schulleitung mit ihren Normen- und Rollenbefugnissen, die Mitgestaltung... | |
|---|---|--|
| | ...eher einschränken | ...eher unterstützen |
| (1) Vorschläge aus dem Kollegium | Unbegründete (vgl. u. a. 5, 72-72; 10, 64-64 & 58-58; 15, 30-30) bzw. wenig überzeugend begründete Ablehnung von Ideen z. B. aus Angst vor Misserfolg. <i>„man merkt schon, also grundsätzlich mal eine hab acht stellung, also vom grundsatz her. (.) [...] also man sagt nicht „toll, dass sich einer was überlegt“, und dann kann man ja mal darüber reden, ob das jetzt gut oder schlecht ist“ (15, 72-72)</i> | Ablehnung von Kollegenideen werden von der Schulleitung gut begründet (vgl. 12, 102-102). Schulleitungsentscheidungen, in die das Kollegium nicht mit einbezogen wurden, werden ebenfalls gut begründet (man kann es nicht jedem Recht machen) (vgl. 20, 110-110). |
| (2) Entscheidungsprozesse | Mitspracherecht – insbesondere bei Entscheidungen, die die jeweiligen Kollegen betreffen – wird nicht ermöglicht (vgl. u. a. 18, 90-90; 20, 80-80) bzw. Absprachen werden als „ <i>pro forma</i> “ (19, 68-68) – Gespräche wahrgenommen, die keine Konsequenzen nach sich ziehen (vgl. 1, 42-42 & 44-44 & 68-68). | Partizipation wird über Gremien (z. B. das Schulentwicklungsteam oder den Personalrat) oder regelmäßige, institutionalisierte Rücksprachemöglichkeiten gewährt (z. B. Jour Fixe, Kurzkonferenzen), in denen die Kollegenmeinung eingeholt wird. Gremien informieren sich intensiv (vgl. 18, 86-88), Testläufe oder zweite Entscheidungsmöglichkeiten bei der Teilnahme an Projekten (vgl. 14, 66-66; 22, 79-79). |
| (3) Meinung des Kollegiums | Entscheidungen werden gegen den Willen des Kollegiums durchgedrückt. Drei Befragte äußern Verständnis für diese Praxis. Sie merken an, dass auch Schulleitungen mitunter von den Bestimmungen der vorgeschalteten Behörde vor den Kopf gestoßen werden und kaum Zeitfenster für Diskussionen haben (vgl. 27, 104-104; 19, 86-86). | Abstimmungsergebnisse werden akzeptiert; Schulleiter arbeitet nicht gegen das Kollegium (auch wenn die Schulleitung die Minderheitsmeinung vertritt) (vgl. 26, 114-114). Schulleiter holt Wünsche aus dem Kollegium ein und respektiert diese (vgl. 9, 70-71). |

Abbildung 24: Umgang der Schulleitung mit ihren Rollen- und Normenbefugnissen. Quelle: eigene Darstellung



5.4.2 Implementationsprozess der mittleren Führungsebene gestalten

Kategorie III, 6 und Kategorie III, 7: Die Daten weisen darauf hin, dass die Einführungsprozesse der mittleren Führungsebene einen entscheidenden Einfluss auf eine unterstützende oder ablehnende Einstellung im Kollegium zur mittleren Führungsebene haben. Das Kollegium sollte unbedingt mit Fingerspitzengefühl in diese Einführungsprozesse involviert werden. Aus den Aussagen lässt sich rekonstruieren, dass dies an deutlich über der Hälfte der Schulen mit mittlerer Führungsebene versäumt wurde. An diesen Schulen konnten sich die Chancen der mittleren Führungsebene (vgl. Kapitel 3) – nach dem Datenmaterial – nur eingeschränkt entfalten. Sie wurde vielmehr als eine Einrichtung verstanden, die hauptsächlich die Interessen der Schulleitung erfüllt.

Über die Hälfte der Lehrkräfte an Schulen mit mittlerer Führungsebene schildert Erfahrungen im Rahmen der Implementationsprozesse (1) zur Entscheidung über die Einführung der mittleren Führungsebene, (2) zur Vorgehensweise bei der Teamleiterzuordnung, (3) zum Prozess der Stellenbesetzung und (4) zur Wahrnehmung der Teamleiter in ihrer neuen Position. Zu (1): Drei befragte Lehrkräfte erklären, dass die Einführung der mittleren Führungsebene nicht ausreichend oder gar nicht im Kollegium diskutiert wurde (vgl. u. a. 27, 76-76; 22, 8-8). An einer Schule wurde die mittlere Führungsebene gar gegen den Willen des Kollegiums durchgesetzt:

„also der schulleiter wollte das gerne und das kollegium wollte es nicht, und (..) das kollegium war der meinung, dass der schulleiter fragen muss, und (..) muss er aber nicht, und es war halt nur konfrontation. ganz schlimm.“ (23, 70-70)

„es wurde ein bisschen falsch angepackt. (.) also das ist jetzt meine persönliche meinung. vom (schulleiter). der hat sich dafür beworben und wir haben nichts gewusst. und (.) er hat uns quasi (.) einfach nur (..) informiert.“ (20, 60-60)

Zwei andere Lehrkräfte berichten, dass die Installation einer mittleren Führungsebene als Vorschlag mit Möglichkeit der Ablehnung durch das Kollegium diskutiert wurde bzw. die Einführung als Versuchsprojekt kommuniziert wurde (vgl. 16, 52-52; 22, 79-79). Dieses Vorgehen wird auch als Grund für den guten Verlauf der Einführung eingeschätzt (vgl. 16, 64-64).

Zu (2): Eine Lehrkraft kritisiert, dass die Team- und damit Teamleiterzuordnung sowie Aufgabenzuweisung vorgegeben und nicht transparent war (vgl. 18, 70-70). Im Gegensatz dazu ermöglichte eine Schule den Lehrkräften Einfluss auf die Teamzuordnung über Wunschzettel mit erster und zweiter Wahl, was bis auf wenige Ausnahmen berücksichtigt werden konnte und zu Zufriedenheit geführt hat (vgl. 20, 64-64). Das Datenmaterial lässt folgende Annahme zu: Haben die Teammitglieder mehr Einfluss darauf, wer ihr Team leitet, ist mit weniger Widerstand zu rechnen, auch wenn es zu einer Fehlentscheidung bei der Stellenbesetzung gekommen ist (vgl. Lortie, 1972, S. 73). Zu (3): Der Bewerbungsprozess um den Teamleiterposten kann von der Schulleitung so gestaltet werden, dass das Kollegium mit einbezogen oder aber ausgeschlossen wird (zum Vorgehen der Stellenbesetzung vgl. Kapitel 5.1.6 bzw. Kategorie VIII, 7). Eine Lehrkraft sah sich mit einem Bewerbungsverbot konfrontiert:

„es haben sich viele beworben und jeder / also die schulleitung hat eben, gewisse leute einfach auch ausgeschlossen / sie hat zu mir gesagt, ich kann mich gar nicht bewerben. also so ist es gelaufen und das war, das war nicht so gut – (lachen) nein, ich glaube, da war der anfang nicht gut.“ (18, 42-42)

Zu (4): Die Teamleiter wurden in ihrer neuen Position unterschiedlich von den befragten Lehrkräften wahrgenommen. Aus dem Datenmaterial lässt sich rekonstruieren, dass sie einerseits vereinzelt als *„verlängerte hand von der schulleitung“* (24, 201-201) wahrgenommen wurden oder andererseits die Schulleitung Wert darauf gelegt hat, dass die Teamleiter bewusst nicht als *„befehlsübermittler“* (22, 51-53) eingesetzt werden, da dies im Einzelfall deren *„position schwächen“* (22, 51-53) würde.

Die Aussagen von knapp der Hälfte der Lehrkräfte an Schule mit mittlerer Führungsebene deuten an, dass eine mit der Einführung einhergehende Unsicherheit über Rahmenbedingungen, Aufgaben und Befugnisse der Teamleiter eine Ursache für Ablehnung und Konflikte war (vgl. u. a. 13, 88-88; 18, 38-38).

Über zwei Drittel der befragten Lehrkräfte hat das Konzept der mittleren Führungsebene als *„aufgestülpt“* (14, 154-154) wahrgenommen. Vier Befragte argumentieren inhaltlich, indem sie erklären, dass sie die mittlere Führungsebene als ein *„an die wirtschaft angelehntes“* (20, 160-160) Konzept wahrnehmen, welches für die Organisation Schule nur *„begrenzt tragfähig“*



(14, 152-152) ist. Weiterhin stellen diese Lehrkräfte in den Interviews heraus, dass die Schule „kein industrieunternehmen“ (17, 262-262) ist und die Beteiligten „das alte system“ (20, 160-160) nur schwer ablegen können. Sechs Befragte beschreiben, dass die Einführung der mittleren Führungsebene zu schnell und plötzlich erfolgte. Auf die Bedeutung der Zeit im Einführungsprozess der mittleren Führungsebene weisen weitere Fundstellen von über der Hälfte der befragten Lehrkräfte an Schulen mit mittlerer Führungsebene hin. Sie machen deutlich, dass die Einführung an Schulen, die sich die Zeit genommen haben, die mittlere Führungsebene als ein Versuchs- und Entwicklungsprojekt gemeinsam mit dem Kollegium zu entwickeln, günstiger verlaufen ist als an Schulen, die die Einführung als „überraschend“ (22, 13-13) erlebt haben und kaum Zeit hatten, sich mit den Veränderungen zu befassen.

„dass das auf einen teamleiter rausläuft, (..) das haben viele nicht gewusst. und von daher war der unmut riesengroß, weil keiner gewusst hat, was kommt, wie schaut es denn aus? (...) und da ging dann gleich die jalousie runter.“ (20, 60-60)

Knapp die Hälfte der befragten Lehrkräfte an Schulen mit mittlerer Führungsebene beschreibt, dass die Teamleiter trotz anfänglicher Schwierigkeiten nach einiger Zeit je nach Schule, „hoch anerkannt“ (16, 56-56), „ganz gut integriert“ (27, 80-80) sind oder zumindest „hingenommen“ (28, 68-68) werden. Ein Befragter vermutet einen weiteren Grund für eine relativ problemlose Einführung der mittleren Führungsebene an seiner jungen Schule: „vielleicht auch weil der alte stamm fehlt“ (23, 68-68) (vgl. Kapitel 5.1.5 bzw. Kategorie VIII, 6).

5.4.3 Die mittlere Führungsebene als Mitwirkungsgremium

Kategorie III, 2: Durch institutionalisierte und meist regelmäßige Teamsitzungen und die Präsenz der Teamleiter im Lehrerzimmer beschreiben vier Lehrkräfte, dass mit der Einführung der mittleren Führungsebene mehr informelle, unkomplizierte und direkte Gesprächsanlässe entstehen und die Kommunikation im Kollegium verdichtet wird. Drei Lehrkräfte beschreiben zudem eine offeneren Gesprächsführung mit den Teamleitern (im Gegensatz zu Gesprächen mit dem Vorgesetzten) (vgl. 22, 49-49), sodass auch nicht ganz

durchdachte Ideen vorgetragen werden, wodurch ein „*größerer ideenpool*“ (26, 90-90; vgl. ähnlich 29, 126-126) generiert werden kann. Die Befragten thematisieren in ihren Aussagen mehrheitlich eine motivierende bzw. initiierende, teilweise auch kontrollierende Funktion der Teamleiter. Ein systematisierender und zielorientierender Einfluss der mittleren Führungsebene auf die Initiativen der Schulentwicklung wird von einer Lehrkraft erwähnt, die beschreibt, dass in den Teams vorgegebene Themenschwerpunkte gezielt weiterentwickelt werden (vgl. 17, 220-220). Diese durch die Einführung der mittleren Führungsebene neue Situation wird von etwa zwei Drittel der Lehrkräfte an Schulen mit mittlerer Führungsebene beschrieben. Sie ermöglicht Partizipation, indem Initiativen der Teamleiter oder Teammitglieder sowohl durch Gespräche aufgegriffen als auch bewusst gesammelt werden (vgl. 25, 96-96) und zudem Kooperationen initiiert werden (vgl. Kapitel 5.7).

Ebenfalls etwa zwei Drittel der Lehrkräfte an Schulen mit mittlerer Führungsebene berichtet von Situationen im Schulalltag, in denen die mittlere Führungsebene die Mitwirkungsmöglichkeiten eher eingeschränkt hat. Eine Lehrkraft schildert, dass ihr aufgrund der mittleren Führungsebene Aufgaben entzogen wurden. Aus den Aussagen lässt sich rekonstruieren, dass es dieser Lehrkraft große Schwierigkeiten bereitet, in Arbeitsbereichen Vorschriften von den Teamleitern zu erhalten, die sie zuvor selbst verantwortet hat. Die von drei befragten Lehrkräften empfundene schwierige Zusammenarbeit mit den Teamleitern – beispielsweise durch Ablehnung von Ideen, boykottierendes Auftreten als verlängerter Arm der Schulleitung, Profilierungsverhalten gegenüber der Schulleitung (vgl. 18, 96-96; 24, 201-201; 17, 94-94) – wirkt sich einschränkend auf die wahrgenommenen Gestaltungsmöglichkeiten dieser Lehrkräfte aus und hat zum Teil auch deren „*engagement gebremst*“ (18, 110-110). Zudem wird von zwei Lehrkräften angemerkt, dass die Teamleiter aufgrund fehlender Führungsinstrumente noch weniger Möglichkeiten als die Schulleitung haben, sowohl intrinsisch (Begeisterung) also auch extrinsisch (Belohnung) zu motivieren (vgl. 25, 226-230).

Die Zwischenposition bzw. Position als „*bindeglied*“ (22, 69-69) der Teamleiter aufgrund ihrer Verankerung in der Schulleitung sowie auch im Kollegium wird von knapp der Hälfte der befragten Lehrkräfte an Schulen mit mittlerer Führungsebene dargestellt. Vorteile der Bindegliedfunktion werden in dreierlei Hinsicht beschrieben: So können (1) Ideen der Schulleitung („oben → unten“) im Kreis der erweiterten Schulleitung diskutiert werden, (2) diese



durch die Teamleiter im Kollegium vorgeführt werden sowie (3) Ideen aus dem Kollegium vorgetragen werden („unten → oben“) (vgl. u. a. 25, 110-112; 29, 128-128; 20, 124-124). Eine befragte Lehrkraft nennt eine indirekte positive Wirkung auf die Schulentwicklung durch die mittlere Führungsebene, da durch die Entlastung der Schulleitung *„mehr kraft [da ist, um; Anm. d. Verf.] was durchzuziehen“* (28, 126-126).

Allerdings erklärt auch ein Drittel der Lehrkräfte explizit, dass die Chancen dieser Position an ihrer Schule nicht genutzt werden (vgl. Kapitel 5.5.1):

„das ist auch, jetzt ganz aktuell, unser problem mit modus f. nach doch drei jahren, (..) haben wir gedacht, wir sind so ein bisschen so ein bindeglied. oft wird ja der begriff sandwichposition genommen. wo wir gedacht haben, das können wir positiv nutzen. dass quasi entscheidungen, die getroffen werden und auch werden müssen, über uns schon mal vorgeführt werden. und das vermischen wir ein bisschen. also wir könnten quasi schon mal ein bisschen (..) anfragen „wie wäre es denn und wie ist denn so die resonanz“? und könnte dann sagen „nein, vergesst es“, oder „ja, können wir“. nein auch wir kriegen das, genauso wie das kollegium.“ (20, 80-80)

Es zeigt sich stattdessen, dass Konflikte, ein verlängerter Dienstweg und Kommunikationsschwierigkeiten (z. B. durch gefilterte oder falsche Weitergabe von Informationen) die Zusammenarbeit im Kollegium auch belasten und *„lähmen“* (24, 153-153) können:

„(...) wenn ich irgendwelche ideen hatte oder fragen hatte oder ähnliches, (.) hab ich mich zuerst an ihn [teamleiter; Anm. d. Verf.] gewendet. in der hoffnung also (.) einmal in der woche haben die ja offiziell teamsitzung, dass er dann diese anliegen vorbringt. und (.) die (.) eine idee, (.) die wurde dann von der schulleitung bewilligt, (.) allerdings hieß es da, mein teamvorgesetzter hätte also diesen tollen einfall gehabt, was mich schon etwas geärgert hat.“ (17, 94-94)

Eine weitere Lehrkraft beschreibt:

„man hat das gefühl was mitgeteilt zu haben; ob das dann tatsächlich so dort dann ankommt, das steht da: / bin ich mir nicht immer so sicher.“ (24, 100-101)

Die Aussagen von zwei Lehrkräften machen deutlich, dass die mittlere Führungsebene deren Mitwirkungsmöglichkeiten weder positiv noch negativ



beeinflusst hat, da die Mitwirkungsbedingungen bereits vor der Einführung einer mittleren Führungsebene gut waren und nicht verbessert werden mussten (vgl. 28, 130-130) oder Initiativen eher von den Fachschaften ausgehen als von den Teamleitern (vgl. 26, 156-156).

5.4.4 Alternative Mitwirkungsformen

Kategorie III, 5: Kollegiale Mitwirkung wird an fast allen Schulen ohne mittlere Führungsebene sowie auch an knapp der Hälfte der Schulen mit mittlerer Führungsebene durch verschiedene Gremien oder Lehrerteams gewährleistet. Die befragten Lehrkräfte beschreiben, dass Kollegen in speziell eingerichteten dauerhaften Schulentwicklungsteams (bzw. Qualitätssicherungs- und Entwicklungsteams) oder ähnlichen projekt- bzw. themenbezogen organisierten Arbeitsgruppen Verantwortung für konkrete Arbeitbereiche übernehmen (vgl. u. a. 2, 25-25; 27, 100-100; 12, 92-92).

Neben den speziell eingerichteten Gremien gibt es auch Hinweise darauf, dass sowohl an fünf Schulen ohne mittlere Führungsebene als auch an vier Schulen mit mittlerer Führungsebene bereits existierende Gremien, wie die Fachschaften und auch die Personalvertretung, Mitwirkung ermöglichen. Fachschaften werden beispielsweise initiiierend für fachbezogene Projekte und Veranstaltungen oder für die Unterrichtsentwicklung wie z. B. gemeinsame Erstellung von Schulaufgaben oder Absprachen bei der Korrektur genannt (vgl. 25, 106-106; 11, 220-220; 27, 24-26). Die Personalvertretung wird in einer vermittelnden Funktion beschrieben (vgl. 16, 80-80; 7, 80-80; 9, 68-68).

5.5 Informationsorganisation über die mittlere Führungsebene

Für den Erfolg der kooperativ-situativen Führung sind eine reibungslose Informationsorganisation und ein breiter Informationsfluss grundlegende Voraussetzungen (vgl. Stiftung Bildungspakt Bayern, 2011, S. 46). Im Folgenden wird auf Grundlage des Datenmaterials aufgezeigt, dass die Teamleiter als „intermediäre Akteure“ (Berkemeyer et al., 2007, S. 61) Chancen zur Optimierung der integrativen Kommunikation an Schulen bieten, aber auch von Problemen in der kollegialen Kommunikation berichtet wird (vgl. Kapitel 5.5.1). Konkret wird dies an zwei bedeutsamen, von den Lehrkräften beschriebenen Bedingungen deutlich. Zum einen lässt sich aus



dem Datenmaterial rekonstruieren, dass in Abhängigkeit von den tatsächlich delegierten Entscheidungskompetenzen der Teamleiter die mittlere Führungsebene als Bindeglied oder als Umweg wahrgenommen wird (vgl. Kapitel 5.5.2). Zum anderen geben die Fundstellen Hinweise darauf, dass Vorteile des offenen Gesprächs und der kollegialen, informellen Kommunikation mit den Teamleitern durch Misstrauen gegenüber diesen gefährdet werden können (vgl. Kapitel 5.5.3).

5.5.1 Chancen und Probleme der Kommunikation über die Teamleiter

Kategorie III, 3: Deutlich über die Hälfte der Lehrkräfte an Schulen mit mittlerer Führungsebene beschreibt Chancen der mittleren Führungsebene für die Optimierung der schulischen Informationsorganisation. Die codierten Aussagen von ebenso vielen Lehrkräften offenbaren jedoch auch, dass diese Chancen an den Schulen mitunter nicht genutzt werden und mit der mittleren Führungsebene neue Kommunikationsprobleme entstehen. Die Erkenntnisse zu den Bedingungen, Chancen und Problemen der mittleren Führungsebene im Kontext der Informationsorganisation werden in der Abbildung 25 zusammengefasst dargestellt.

| Schulische Informationsorganisation mit der mittleren Führungsebene Chancen und Gelingensbedingungen | Hürden und Misslingensbedingungen |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - direkter, verstärkter Informationsfluss im Lehrerzimmer und in den Teams - kurze, effiziente, leichtere (insbesondere für junge Kollegen) Informationswege durch Verantwortliche im Team und Lehrerzimmer (häufiger Schulleiterkontakt kann vermieden werden, Teamleiter als Vermittler) - weniger Zeitverlust im Arbeitsalltag, da Anfragen schnell vom Teamleiter geklärt werden können (z. B. Genehmigung von Fortbildungen oder Dienstbefreiungen, Entscheidungen über Anschaffungen, Verfahren bei Disziplinproblemen oder Aktivitätswünschen in den Jahrgangsstufen) - offenere Kommunikation im Team: Teamleiter als Ansprechpartner bei Schwierigkeiten (Vertrauensverhältnis als Voraussetzung für offene Kommunikation) (vgl. Kapitel 5.5.3) - Vorteile durch Sitzungen in der erweiterten Schulleitung: frühzeitiges Abpuffern von Konflikten, Vortragen von Ideen aus dem Kollegium, verstärkte und direkte Kommunikation - Vorteile durch Teamsitzungen: Ideen werden vorbesprochen (Effizienz), Konflikte werden angesprochen, Meinungsbild im Kollegium kann der Schulleitung weitergegeben werden | <ul style="list-style-type: none"> - Kommunikation über die Teamleiter wird abgelehnt: alte Informationswege präsent, Zwischenstufe komplizierter, störungsanfälliger (z. B. durch Missverständnisse, Filter, Blockaden) und länger - präsenste und gesprächsbereite Schulleitung, Hürde für Lehrkräfte im Schulleitungskontakt kaum gegeben (vgl. Kapitel 5.5.2) - Teamleiter haben keine Entscheidungskompetenzen und keinen Informationsvorsprung, mangelnde Kompetenzen verhindern bessere Kommunikation: wichtige Themen werden über die Schulleitung kommuniziert (vgl. Kapitel 5.5.2) - Informationsprozesse müssen nicht verbessert werden, da die etablierte schulische Informationsorganisation funktioniert oder alternative Maßnahmen den Informationsfluss vor der mittleren Führungsebene verbessert haben (z. B. Jour Fixe, Kurzkonferenzen, thematische Projektgruppen) - Schwierigkeit sowohl für Lehrkräfte als auch für Schulleitungen, das „alte system“ (20, 162-162) zu überwinden, da „doch noch so einimplantiert“ ist, dass der Schulleiter „das letzte wort hat“ (24, 211-211) - Zweifel am Mehrwert der Teamleiter für die Informationsorganisation |

Abbildung 25: Bedingungen, Chancen und Probleme der mittleren Führungsebene im Kontext der schulischen Informationsorganisation. Quelle: eigene Darstellung

5.5.2 Bindeglied vs. Umweg

Kategorie III, 3 und III, 4: Das Datenmaterial offenbart, dass die konsequente Delegation von Entscheidungskompetenzen an die Teamleiter ausschlaggebend für die erfolgreiche Effektivierung der Informationsprozesse durch die mittlere Führungsebene ist. Allerdings werden diese Voraussetzungen nur von einer



Lehrkraft an einer Schule mit mittlerer Führungsebene beschrieben. Sowohl an Schulen mit als auch an Schulen ohne mittlere Führungsebene wird von etwa einem Drittel der Befragten die Schulleitung als „*das non plus ultra nach wie vor*“ (28, 68-68) eingeschätzt. Das Warten auf das „*letzte wort*“ (24, 211-211) der Schulleitung verfestigt das amtshierarchische Informations- und Entscheidungsmonopol des Schulleiters. Dabei werden behindernde Aspekte der wahrgenommenen Reglementierung von oben konkret beschrieben:

„und vor allem abzeichnen lassen, [...] das hat sehr aufgehalten. also wenn ich alles (-) nur in absprache mit der schulleitung definieren darf oder durchführen darf, dann blockiert das unheimlich, da geht wahnsinnig viel zeit verloren.“ (1, 14-14)

Eine Lehrkraft sieht in diesem Vorgehen jedoch auch Vorteile, weil man durch das Einverständnis der Schulleitung „*wenigstens nichts falsch*“ (7, 28-30) machen kann und sich Ärger erspart.

Zudem beschreiben die Lehrkräfte an fast allen Schulen, dass sich die Schulleitung um Präsenz bemüht, Gesprächsbereitschaft zeigt und damit eine möglichst leichte Kontaktaufnahme gewährleistet. Nur etwa ein Sechstel der befragten Lehrkräfte spricht Unsicherheit oder Hemmungen an, bei Fragen Kontakt mit der Schulleitung aufzunehmen. Der Weg zur Schulleitung wird von etwa der Hälfte der Lehrkräfte an Schulen mit mittlerer Führungsebene als der „*direkte weg*“ (17, 248-252) empfunden, im Gegensatz dazu der Weg über eine Zwischeninstanz der Teamleiter als unsicher und „*sehr lange*“ (17, 94-94; vgl. ähnlich 18, 188-190; 20, 160-160) beschrieben. Es gibt Hinweise im Datenmaterial, dass die Zwischenstufe sogar Störungen hervorrufen kann (z. B. durch Missverständnisse, Filter), die den Mehrwert der Teamleiter im Kontext der Informationsorganisation reduzieren und sich auch kontraproduktiv auf die Effizienz von Kommunikationsprozessen auswirken (vgl. u. a. 17, 200-200). Das Datenmaterial offenbart zudem, dass sich die neuen Informationswege über die Teamleiter schwer etablieren, wenn die Schulleitung Entscheidungen fällt, die eigentlich delegiert waren. Von dieser Rückdelegation berichten zwei Lehrkräfte an Schulen mit mittlerer Führungsebene (vgl. 23, 111-112; 28, 218-128). Eine Lehrkraft führt die Tatsache, dass Entscheidungskompetenzen beim Schulleiter verbleiben und nicht an die Teamleiter delegiert werden als Begründung an, warum die Teamleiter im „*ganz normalen alltag für den einfachen kollegen keine rolle*“ (28, 178-178) spielen. Einzelne Lehrkräfte

nehmen die Teamleiter als Auftragshandelnde oder „*verlängerte hand*“ (24, 201-201) der Schulleitung wahr, die Beschlüsse der erweiterten Schulleitung kommunizieren oder Informationen aus dem Kollegium sammeln.

Im Gegensatz dazu offenbaren die Schilderungen einer Lehrkraft an einer Schule mit mittlerer Führungsebene, dass Teamleiter mit Entscheidungskompetenzen ihren Aufgabenbereich eigenverantwortlich bearbeiten und sich auch der Verantwortung bewusst sind, für ihre Entscheidungen die Konsequenzen zu übernehmen (vgl. u. a. 16, 166-167). Eigenverantwortliches Arbeiten im Schulalltag beschreiben zudem nicht nur die befragten Teamleiter sondern auch die Lehrkräfte in ihren vielfältigen außerunterrichtlichen Aufgabenbereichen. An über der Hälfte der Schulen mit mittlerer Führungsebene sowie an der Hälfte der Schulen ohne mittlere Führungsebene wird von den Lehrkräften dargestellt, dass Teamleiter oder ausgewählte Mitarbeiter Entscheidungskompetenzen erhalten (in einem Einzelfall auch Weisungskompetenz), Aufgabenbereiche autark und selbstständig bearbeiten sowie entsprechend Verantwortung für ihre Entscheidung mit deren Konsequenzen übernehmen (vgl. u. a. 1, 15-16; 9, 66-66; 11, 90-90; 15, 16-16). Entscheidungen eigenverantwortlich fällen zu können wird von einer Lehrkraft als Vertrauensbeweis und dadurch als Arbeitsmotivation für die Lehrkräfte mit Entscheidungskompetenzen beschrieben (vgl. 18, 106-106). Die Lehrkräfte schildern dabei verschiedene Verhaltensweisen ihrer Schulleitung, die ihre eigenverantwortliche Arbeitsweise unterstützen: Ihnen wird in ihrer Arbeit nicht „*reingeredet*“ (16, 22-22) oder „*dazwischen gepfuscht*“ (6, 28-28), Fehler werden zugelassen und Anfragen, die fälschlicherweise an die Schulleitung gerichtet werden, werden an den entsprechenden Verantwortlichen weitergeleitet (vgl. 6, 28-28; 11, 134-134; 29, 90-91; 16, 84-84).

5.5.3 *Offenheit vs. Vorsicht*

Kategorie V, 6: Eine Schwierigkeit, die sich mit zunehmenden Entscheidungskompetenzen und Verantwortung (nicht nur Verwaltungsunterstützung) der Teamleiter ergeben hat, ist deren Einfluss auf das Klima und Vertrauen im Kollegium. Das Datenmaterial offenbart, dass das Vertrauensverhältnis zu den Teamleitern und im Kollegium entscheidend für den Einfluss der mittleren Führungsebene auf das Klima im Kollegium war:



„ich glaube, dass da das vertrauen einfach da ist, dass man sich jetzt da nicht als verlängerter arm der schulleitung sieht und irgendwen da jetzt zum beispiel hängt. also das [...] würde keiner machen.“ (25, 196-196)

„ich sag jetzt mal normalkollege, der nicht mehr weiß, (...) wenn hier was [...] vertraulich gesagt wird, „inwieweit geht das nach oben weiter?“ wobei das natürlich eine sache, ja, des persönlichen vertrauens ist. WIE man MICH [Teamleiter; Anm. d. Verf.] zum beispiel jetzt einschätzt, ob ich das weiter trage, oder wenn ich etwas im privaten erfahre, ob das dann auch wirklich bei mir bleibt.“ (22, 15-15)

Haben Kollegen kein Vertrauen zu den Teamleitern, so hat dies die Etablierung der neuen Führungsstrukturen behindert und gar zu unproduktiven Informationsverlusten geführt.

Zwei Lehrkräfte beschreiben, dass die Teamleiter keinerlei Auswirkungen auf das Klima im Kollegium hatten (vgl. 25, 194-194; 26, 148-148). Fundstellen in knapp über der Hälfte der Interviews mit Lehrkräften an Schulen mit mittlerer Führungsebene offenbaren hingegen, dass sich die Kommunikation im Lehrerzimmer mit der Einführung der mittleren Führungsebene verändert hat. Die Daten machen deutlich, dass sich sowohl Vorsicht und Unsicherheit oder gar Ärger, Konflikte und Streit auf die Atmosphäre im Lehrerzimmer ausgewirkt haben. Der Teamleiter wird beispielsweise als *„verlängerte hand der schulleitung“* (24, 201-201) und als Kollege der *„das ufer gewechselt“* (22, 57-57) hat beschrieben:

„ich finde es ganz schwierig, dass der kontrollleur ne' / unter uns ist, neben mir sitzt, mehr oder weniger, das finde ich ganz ungünstig, und ob das jetzt einer von uns ist oder nicht, das weiß ich nicht [...] der feind sitzt unter uns, so in der art ja, ich finde es ist fast (.) eine gemeinheit, also fast wir bei der stasi, so extrem ausgedrückt ja, dein scheinbarer kollege ist jetzt plötzlich gar nicht mehr dein normaler kollege.“ (24, 145-145)

Zwei Lehrkräfte begründen den *„spaltenden“* (18, 126-126) Einfluss der mittleren Führungsebene auf das Kollegium mit einem als unangemessen und unprofessionell wahrgenommenen Produzieren und Profilieren der Teamleiter in ihren neuen Verantwortungsbereichen, indem sie beispielsweise hintenrum Kritik an Lehrkräften üben (vgl. 18, 118-118), öffentlich im Lehrerzimmer die Leistungsnachweise durchsehen (vgl. 24, 82-82) oder *„cliquenwirtschaft“* (18, 78-78) betreiben (Kooperation mit den Kollegen, die sie unterstützen).

Knapp die Hälfte der befragten Lehrkräfte begründet die veränderte Atmosphäre im Kollegium sowie das reservierte und kontrollierte Kommunikationsverhalten im Lehrerzimmer mit der Unsicherheit über die bzw. der Sorge vor der Mitwirkung der Teamleiter bei den Beurteilungen. Zwei Lehrkräfte wissen aus anderen Kollegien, dass die mittlere Führungsebene zu „richtigen zerwürfnissen“ und „ganz furchtbaren und ganz schlimmen“ (23, 68-68) Auseinandersetzungen im Lehrerzimmer geführt hat und fürchten ähnliche Entwicklungen im eigenen Kollegium. Weitere Fundstellen offenbaren auch, dass sich einzelne Lehrkräfte Distanz zu den Teamleitern wünschen und begründen damit die Forderung nach einem separaten Zimmer für die mittlere Führungsebene sowie deren Ausschluss von den Personalratssitzungen (vgl. 28, 96-96; 24, 145-145). Auch befragte Lehrkräfte, die selbst Teamleiter sind bzw. eine Führungsposition inne haben, äußern sich zu dem Einfluss der mittleren Führungsebene auf die kollegiale Kommunikation:

„wenn jetzt da plötzlich jemand sitzt, der (.) mich beim chef anschwärzen kann, oder der vielleicht guckt was ich jetzt da mache. logisch, das ist nicht ganz ohne.“ (27, 211-211)

„der gesamteinfluss ist jetzt nicht (-) spürbar negativ, manchmal aber vielleicht, hm (-), mit einer feinen antenne erkennbar, [sodass die Gespräche; Anm. d. Verf.] auf einer anderen ebene [ablaufen, weil; Anm. d. Verf.] TROtzdem, man ist halt nicht mehr (..) ganz so (...) der gleiche kollege, irgendwo, würde ich sagen.“ (22, 21-21)

5.6 Gemeinsame Ziele, Werte und Regeln

Zielorientierung zählt zu einem integrativen Element zeitgemäßer, kooperativ-situativer Mitarbeiterführung (vgl. Kapitel 3.4). Dabei ist das Erproben von Mitarbeitergesprächen und Zielvereinbarungen ein zentrales Anliegen des Modellversuches Modus F (vgl. Stiftung Bildungspakt Bayern, 2011, S. 14). Im Folgenden wird auf Grundlage des Datenmaterials dargestellt, wie diese Führungsinstrumente an den Schulen mit und ohne mittlere Führungsebene eingesetzt werden (vgl. Kapitel 5.6.1). Da die Akzeptanz der Führungspersonen einen zentralen Einfluss auf den wirksamen Einsatz neuer Führungsinstrumente hat, wird im Anschluss aus dem Datenmaterial rekonstruiert, welche Aspekte die Akzeptanz der Teamleiter beeinflusst haben (vgl. Kapitel 5.6.2). Dabei



kommt auch zur Sprache, dass die Schulleitung an Schulen mit mittlerer Führungsebene trotz der Installation von Teamleitern nach wie vor eine starke Rolle einnimmt. Die starke Rolle der Schulleitung steht dem häufig als begrenzt wahrgenommenen Einfluss der Teamleiter gegenüber (vgl. Kapitel 5.6.3).

5.6.1 Mitarbeitergespräche und Zielvereinbarungen

Kategorie IV, 1: In der Auseinandersetzung über die wahrgenommene Praxis von Mitarbeitergesprächen schildert deutlich über die Hälfte aller befragten Lehrkräfte ihre Erfahrungen mit Beurteilungsgesprächen, die alle vier Jahre stattfinden müssen. Knapp die Hälfte der Lehrkräfte an Schulen ohne mittlere Führungsebene berichtet von weiteren regelmäßigen Mitarbeitergesprächen, die sie – meist jährlich – mit dem Schulleiter führen. Das Datenmaterial weist darauf hin, dass auch Zielvereinbarungen mit diesen Gesprächen verbunden sind. Knapp über die Hälfte der befragten Lehrkräfte an Schulen mit mittlerer Führungsebene hat bereits Erfahrungen im Rahmen von Mitarbeitergesprächen mit ihren Teamleitern gemacht, bzw. berichtet, dass dieses Gespräch in absehbarer Zukunft geführt wird (vgl. 14, 126-126; 26, 96-96; 17, 100-100; 20, 96-96). Dabei erwähnt eine Lehrkraft auch Zielvereinbarungen, die „*hin und wieder*“ (16, 90-92) im Rahmen des Mitarbeitergespräches getroffen werden.

Kategorie IV, 2: Die Fundstellen aus vier Interviews mit Lehrkräften an Schulen mit mittlerer Führungsebene offenbaren hingegen, dass das Führen von Mitarbeitergesprächen als Führungsaufgabe der Schulleitung und nicht der mittleren Führungsebene angesehen wird und auch nicht von den Teamleitern durchgeführt wird (vgl. 25, 134-134; 14, 74-74; 18, 98-98). Auch über die Hälfte der Lehrkräfte an Schulen ohne mittlere Führungsebene macht deutlich, dass es keine Mitarbeitergespräche an ihrer Schule gibt. Begründet wird dies von einzelnen Lehrkräften beispielsweise mit dem mangelnden Bedarf, den Beamte angesichts ihrer klar definierten Aufgabenfelder haben, der langen Zusammenarbeit, die Zielvereinbarungsgespräche überflüssig macht, oder einer ständig gesprächsbereiten Schulleitung. Eine Lehrkraft bezweifelt, ob sie eine Beratung von der Schulleitung annehmen würde. Eine weitere Lehrkraft vermutet, dass der Schulleitung die Zeit für Mitarbeitergespräche fehlt. Drei der 28 befragten Lehrkräfte erwähnen in dem Interview, dass sie sich ein

Mitarbeitergespräch wünschen würden (vgl. u. a. 1, 50-50; 7, 84-84; 21, 80-80).

Alles in allem vermitteln die Äußerungen der befragten Lehrkräfte im Kontext der Praxis von Mitarbeitergesprächen, dass diese zwar zum Teil an den Schulen eingeführt wurden, deren wertschätzender und zielorientierender Einfluss auf die Arbeit der Lehrkräfte sowie die Verbindung zum Schulalltag jedoch nur unvollständig wahrgenommen wird.

5.6.2 Akzeptanz der Teamleiter

Kategorie VI, 1 und Kategorie VI, 2: Der Erfolg der neuen Führungsstruktur sowie der neuen Führungsinstrumente, wie beispielsweise des Mitarbeitergespräches, hängt auch von der Akzeptanz der Teamleiter in ihrer Position ab. Das Datenmaterial offenbart, dass die zum Teil unklare Rolle und Position der Teamleiter in der Schulstruktur zu Schwierigkeiten führt sowie deren Wahrnehmung und Akzeptanz als Führungsperson behindert. An zwei Schulen wurden die Teamleiter als verlängerter Arm bzw. Befehlsübermittler der Schulleitung wahrgenommen, was deren Anerkennung geschadet hat (vgl. 28, 60-60; 25, 201-201). Vier Lehrkräfte beschreiben die Teamleiterrolle als ambivalent und schwer zu durchschauen, als Vorgesetzte werden sie jedoch abgelehnt bzw. nicht akzeptiert. Vereinzelt wird dies ganz konkret mit der fehlenden formalen Legitimation begründet:

„weil man sich von einem (.) gleich aufgestellten (.) kollegen in augenhöhe, letztendlich ist er das ja als mittlere führungsebene, (.) man hat da keine weisungspflicht, (.) sich das ein alter kollege natürlich nicht sagen lässt.“ (25, 64-64, vgl. ähnlich 18, 74-74; 23, 58-58; 28, 68-68; 24, 80-80)

Deutlich wird das bei der Mehrheit der Befragten angesichts der Beurteilungsmitwirkung der Teamleiter (vgl. Kapitel 5.1.2 bzw. Kategorie VIII, 3). Die Kompetenzen des mittleren Managements hinsichtlich der Mitwirkung bei der dienstlichen Beurteilung haben einen zentralen Einfluss auf deren Stellung im Kollegium. Vorteile der Verankerung der Teamleiter im Kollegium werden durch die Mitwirkung bei der dienstlichen Beurteilung gefährdet, da diese Entwicklung Misstrauen hervorruft und einen Ausschluss der Teamleiter aus dem Kollegium provoziert (vgl. 27, 80-80) (vgl. Kapitel 5.5.3 bzw. Kategorie V, 6).



Im Gegensatz zur unklaren Position der Teamleiter in der Schulstruktur haben beispielsweise Fachschaftsleiter, Personalräte und die Klassenleiter im Rahmen der Klassenkonferenzen in der Hierarchie der Schule eine klar definierte Legitimation für bestimmte Aufgabenbereiche. Die schwierige Legitimation und Akzeptanz des zusätzlichen Postens wird an einigen Schulen zusätzlich verschärft, da Aufgabenbereiche der Teams zum Teil mit den Aufgabenbereichen der existierenden Gremien kollidieren (vgl. Kapitel 5.1.1 bzw. Kategorie VIII, 1). Konfliktpotenziale haben sich auch aufgrund der Unklarheit über die Rollen, Kompetenzen und Zuständigkeiten der Teamleiter im Verhältnis zu den Fachschaftsleitern, den Konrektoren und dem Beratungslehrer entwickelt. Eine klare Definition der Aufgaben der Teamleiter wird von einer Lehrkraft als eine Voraussetzung für die Akzeptanz der Teamleiter beschrieben (vgl. 29, 76-77).

Neben der fehlenden formellen Legitimation und der unklaren strukturellen Position beschreiben die befragten Lehrpersonen zudem Merkmale und Eigenschaften der Teamleiter, die deren Akzeptanz beeinflussen (vgl. Kapitel 5.1.3 bzw. Kategorie VIII, 4). Knapp die Hälfte der Lehrkräfte erklärt, dass die Akzeptanz der Teamleiter im Kollegium dann eher unproblematisch ist, wenn die Teamleiter bereits vor der Übernahme der Teamleiterrolle „*schon sehr viel gemacht haben*“ (20, 64-64) und als vielseitig weitergebildet, qualifiziert, erfahren und belastbar empfunden werden (z. B. waren sie in der Schulleitung aktiv, hatten verschiedene Ämter oder Funktionen inne, waren Kollegen mit „*gewissem gewicht*“ (22, 93-93) oder haben bereits viel organisiert). Entsprechend berichten auch zwei Lehrkräfte von Akzeptanzschwierigkeiten wegen Zweifeln an der Kompetenz bei wenig erfahrenen Teamleitern (vgl. 26, 66-66; 17, 268-268). Weitere zwei Lehrkräfte äußern ebenfalls Akzeptanzschwierigkeiten, da ihnen die Ausbildung der Teamleiter unzureichend erscheint und sie keinen Professions- und Kompetenzvorsprung wahrnehmen (vgl. 18, 78-80; 14, 154-154):

“dann müsste man ja einen menschen in der führungsebene haben, den man respektiert, den man für (..) kompetent genug hält und das ist schwierig. ich sagte ihnen ja vorhin, das mit der person, die da gerade aus dem referendariat rauskommt, mehr oder weniger und dann gibt es andere mit dreizehn jahren schulerfahrung.” (17, 268-268)

Aus den Äußerungen von vier Lehrkräften lässt sich schließen, dass die mittlere Führungsebene zwar geduldet wird, aber die Notwendigkeit oder der Mehrwert nicht von allen erkannt oder verstanden und akzeptiert wird. Dies behindert die Akzeptanz der mittleren Führungsebene und äußert sich im Schulalltag beispielsweise darin, dass die Teamleiter wenn möglich gemieden werden bzw. nur bei unwichtigen oder wenig dringenden Themen angesprochen werden (vgl. u. a. 17, 167-168; 22, 15-15).

Das Datenmaterial offenbart weiterhin, dass zwei Lehrkräfte die Rahmenbedingungen der Einführung der mittleren Führungsebene als förderlich für die Akzeptanz der Teamleiter einschätzen (vgl. Kapitel 5.4.2). Eine Lehrkraft beschreibt positive Konsequenzen, wenn die Lehrkräfte Einfluss auf die Teamleiterzuordnung nehmen können:

„die kollegen [konnten sich; Anm. d. Verf.] bei dem teamleiter eintragen [...], bei dem sie gerne im team wären. und es wurde, bis auf wenige ausnahmen [...] wirklich berücksichtigt. sodass eigentlich jeder zufrieden war und den teamleiter seiner wahl (..) oder spätestens seiner (..) zweiten wahl / es durfte jeder noch einen alternativwunsch angeben - und von daher war es auch im team war das nie ein problem.“ (20, 64-64)

Dieses Vorgehen der Stellenbesetzung ist eine gute Möglichkeit den Arbeitskontext zu kontrollieren, sodass die Teammitglieder möglichst miteinander harmonisieren sowie auch ähnliche soziale Werthaltungen vorweisen (vgl. Wunderer, 2007, S. 43; Lortie, 1972, S. 73). Der positive Einfluss auf das Arbeitsklima kann für den Erfolg der Zusammenarbeit von großer Bedeutung sein. Eine andere Lehrkraft berichtet von positiven Erfahrungen bzgl. der Akzeptanz mit dem Vorgehen, die Einführung explizit als Versuch laufen zu lassen. Das Kollegium kann dann in die Entwicklung des mittleren Managements integriert werden und den Prozess der Implementation fortlaufend diskutieren (vgl. 16, 56-56). Eine weitere Lehrkraft hat die Einführung der mittleren Führungsebene und die Akzeptanz eher unproblematisch erlebt und begründet dies mit dem relativ jungen Kollegium (vgl. Kapitel 5.1.5 bzw. Kategorie VIII, 6):

„viellEICHT ist es [...] AUCH [...] dem geschuldet, dass wir ein sehr junges kollegium sind, [...] große QUERtreiber haben wir jetzt natürlich nicht drinnen auch – ja, weil wenn (-) ein junglehrer, der [...] in der PRObezeit ist, oder noch nicht auf LEBenszeit verbeamtet ist, [...] der sagt natürlich zu MEHR ja, ne?“



(I: ja -) *das ist auch klar. also deswegen haben wir jetzt so die GROßen konflikte noch gar nicht gehabt.*“ (26, 116-116).

5.6.3 Zielorientierung an Schulen mit mittlerer Führungsebene

Kategorie VI, 4: Nahezu alle Lehrkräfte an Schulen mit mittlerer Führungsebene beschreiben, dass die Schulleitung durch ihre Führung die Umsetzung gemeinsamer Ziele, Werte und Regeln unterstützt. Knapp die Hälfte der Lehrkräfte erklärt, dass die Schulleitung immer wieder und unermüdlich in Konferenzen an die Einhaltung der Regeln erinnert. Deutlich über die Hälfte der befragten Lehrkräfte an Schulen mit mittlerer Führungsebene schildert, dass von der Schulleitung eine – mitunter starke – Vorbildwirkung ausgeht. Manche sprechen sogar von einem Leittier oder von einem Führungsverhalten, das sie bewundern bzw. das ihnen imponiert und der „*schlüssel zum erfolg*“ (16, 72-72) der Schule ist (vgl. 25, 252; 20, 102-102; 28, 170-170). Es werden ganz unterschiedliche Eigenschaften genannt, wie der höfliche, respektvolle Umgang, Herzlichkeit, Ausgeglichenheit und Achtsamkeit sowie Engagement, Ideenreichtum und Zuverlässigkeit. Positiv erwähnt wird außerdem, wenn die Schulleitung auf Fehler konstruktiv aufmerksam macht, Begeisterung auslösen und Menschen für etwas gewinnen kann sowie gute Laune verbreitet. Eine Lehrkraft erklärt, dass sie sich in ihrer eigenverantwortlichen Arbeitsweise sowie dem Gefühl, „*in einem boot zu sitzen*“ (22, 35-35), durch die Schulleitung bestärkt fühlt, da sie nur im Ausnahmefall Anweisungen gibt. Zwei Lehrkräfte berichten von einer intensiven gemeinsamen Arbeit am Leitbild der Schule, das die Schulleitung unterstützt, indem sie materielle Mittel zur Verfügung stellt, entsprechende Fortbildungen anbietet und Flyer gemeinsam entwickelt.

Kategorie VI, 3: Die Betonung der starken Rolle der Schulleitung im Kontext der Zielorientierung steht dem häufig als begrenzt wahrgenommenen Einfluss der Teamleiter gegenüber. Etwa ein Drittel der Lehrkräfte von Schulen mit mittlerer Führungsebene beschreibt ein jeweils unterschiedlich begründetes Potenzial der mittleren Führungsebene hinsichtlich der gemeinsamen Zielorientierung. Eine Lehrkraft erklärt, dass die Teams ihrer Schule nach dem Leitbild strukturiert sind und somit Ziele gebündelt im Team verfolgt werden können (vgl. 17, 170-170). Die andere Lehrkraft schätzt den Einfluss der mittleren Führungsebene auf die Zielorientierung vor allem wegen dem

regelmäßigen Austausch und der verdichteten Kommunikation sowohl innerhalb der Teams als auch insbesondere der Teamleiter mit der Schulleitung positiv ein (vgl. 26, 118-118) (vgl. Kapitel 5.4.3 bzw. Kategorie III, 2). Ähnlich argumentiert eine weitere Lehrkraft die betont, dass sie als Teamleiter die Nähe zu den Teammitgliedern für eine intensive „überzeugungsarbeit“ (22, 57-57) nutzen kann (vgl. ähnlich 22, 95-95). Zwei Lehrkräfte geben an, dass durch die mittlere Führungsebene mehr Impulse zur Schulentwicklung gegeben werden (vgl. 27, 255-255; 29, 156-156). Vergleichbare Argumente werden ebenfalls von Lehrkräften an Schulen ohne mittlere Führungsebene angeführt, wo alternative Gremien die kollegiale Kommunikation sowie Zielorientierung unterstützen (vgl. Kapitel 5.4.4 bzw. Kategorie III, 5).

Neben diesen Einschätzungen verneint über die Hälfte der befragten Lehrkräfte an Schulen mit mittlerer Führungsebene den zielorientierenden Einfluss der Teamleiter oder schätzt ihn nicht sonderlich hoch ein. Die Erklärungen hierfür sind vielseitig. Beispielsweise werden fehlende echte Zielvereinbarungen als Begründung beschrieben (vgl. 22, 66-67), die begrenzten Kontroll- und Sanktionsmöglichkeiten der Teamleiter (vgl. 24, 164-164; vgl. ähnlich 27, 187-188) oder eine ungeeignete Teamstruktur bzw. Überschneidungen mit den Aufgaben der Fachschaften (vgl. 14, 118-118; 25, 172-172). Außerdem nennen einzelne Lehrkräfte die fehlende Weisungsbefugnis der Teamleiter (vgl. 28, 174-174), die mangelnde Zeit bzw. quantitative Überforderung an Themen und Aufgaben als Gründe für den begrenzten Einfluss der Teamleiter auf die Zielorientierung.

Vor dem Hintergrund der zielorientierten Führung durch die Teamleiter ist ebenso bedeutsam, ob sie als Vorbilder wahrgenommen werden. Positive Aussagen zur Vorbildrolle der Teamleiter sind jedoch eher vage formuliert (vgl. u. a. 14, 102-102; 25, 252-252; 29, 156-156). Vier Lehrkräfte verneinen diese Rolle explizit und geben an, dass sie in ihren Teamleitern keine Vorbilder sehen. Eine Lehrkraft beschreibt vielmehr ihre Wahrnehmung, dass die Teamleiter das Kollegium eher spalten, statt den kollegialen Konsens zu unterstützen:

„da habe ich [...] diese faktoren insgesamt einfach vermisst [...] das waren einfach kollegen mit ihren stärken und schwächen; [...] die ihre führungsaufgaben, auch nicht richtig wahrgenommen haben. also dass die da besondere akzente gesetzt haben (.) nein, (.) eher so ein bisschen spaltend hab ich die erlebt im kollegium, also einfach so mit denen zusammenarbeitend, die



sie unterstützen.“ (18, 126-126; vgl. ähnlich 17, 144-144; 28, 220-220 & 174-174; 23, 132- 134)

5.7 Kommunikation und Kooperation

Kommunikation in Schulen läuft sowohl formell als auch informell und ist, wenn sie nicht gelingt, häufig Ursache für Schwierigkeiten sowie überraschende Hindernisse (vgl. Stiftung Bildungspakt Bayern, 2011, S. 46). Für Teamleiter ergeben sich im Rahmen der neuen Führungsstrukturen zusätzliche Möglichkeiten des horizontalen sowie vertikalen Kommunikationsaustausches. Zudem erleichtert die Nähe der Teamleiter zum Kollegium den informellen Austausch und die Personalführung über Feedback, Aufmerksamkeit und Begleitung im Schulalltag. Sowohl an Schulen mit als auch an Schulen ohne mittlere Führungsebene wurden zusätzliche Sitzungen zur Optimierung des schulinternen Kommunikationsmanagements installiert. Auf Grundlage des Datenmaterials werden im Folgenden verschiedene Einschätzungen der Befragten zu diesen formellen Informations- und Kommunikationsmaßnahmen rekonstruiert und der wahrgenommene Umfang der Sitzungen dargestellt (vgl. Kapitel 5.7.1). Im Anschluss daran werden die Aussagen der Lehrkräfte zu den Kooperationsformen vor dem Hintergrund der unterschiedlichen Teamstrukturen an Schulen mit mittlerer Führungsebene sowie alternativer Organisationsformen an Schulen ohne mittlere Führungsebene beschrieben (vgl. Kapitel 5.7.2) sowie wahrgenommene Kooperationshemmnisse dargestellt (vgl. Kapitel 5.7.3). Neben diesen formellen Kommunikationsgremien wird sodann zusammengefasst, in welchen Bereichen der Personalführung die Teamleiter informelle Gesprächsanlässe nutzen und Einfluss auf die Organisationsabläufe nehmen (vgl. Kapitel 5.7.4). Außerdem wird auf Grundlage des Datenmaterials deutlich, dass auch die Schulleitung trotz großer Führungsspannen zahlreiche informelle und formelle Gesprächsanlässe zur Personalführung wahrnehmen kann (vgl. Kapitel 5.7.5).

5.7.1 Formelle Kommunikationsorganisation

Kategorie IV, 3 und Kategorie IV, 4: Die Sitzungen in der erweiterten Schulleitungsrunde werden von knapp über der Hälfte der befragten Lehrkräfte an Schulen mit mittlerer Führungsebene als zusätzlicher Informationskanal genannt. Aus den Aussagen lässt sich rekonstruieren, dass aufgrund der

Regelmäßigkeit dieser Sitzungen ein verstärkter und kontinuierlicher, vertikaler Informationsfluss wahrgenommen wird. Dieser ermöglicht eine Bündelung und Effektivierung der Kommunikation sowohl von oben nach unten, als auch von unten nach oben: Schulische sowie im Kollegium geäußerte Angelegenheiten werden in der erweiterten Schulleitersitzung diskutiert, Schulleiterinformationen über die Teamleiter gezielt weitergegeben und kollegiale Ideen bzw. Wünsche durch die Teamleiter bei der Schulleitung vorgetragen (vgl. u. a. 29, 130-131; 26, 166-166; 25, 112-112; 17, 94-94). Eine Lehrkraft beschreibt, dass dieser regelmäßige Austausch der Teamleiter mit der Schulleitung dem Kollegium neue Gestaltungsspielräume eröffnet und die Zielorientierung im Kollegium optimieren kann (vgl. 20, 60-60).

Neben den Sitzungen in der erweiterten Schulleitung führt knapp über die Hälfte der befragten Lehrer an Schulen mit mittlerer Führungsebene die Teamsitzungen als regelmäßige, institutionalisierte Gesprächsanlässe an. Die Aussagen von etwa der Hälfte der befragten Lehrkräfte an Schulen mit mittlerer Führungsebene offenbaren jedoch, dass die Notwendigkeit und der Zugewinn der Teamsitzungen infrage gestellt wird (vgl. u. a. 18, 74-74; 28, 88-88; 17, 272-272; 25, 185-186). Bei den Codierungen im Kontext der formellen Kommunikationsorganisation fällt auf, dass etwa zwei Drittel der Lehrkräfte an Schulen mit mittlerer Führungsebene von weiteren, in den meisten Fällen wöchentlich stattfindenden Sitzungen mit dem gesamten Kollegium (z. B. Jour Fixe, Briefing, Kurzkonferenzen) berichtet, die bereits vor der mittleren Führungsebene zur Optimierung der schulinternen Kommunikation eingeführt wurden. Es kann vermutet werden, dass dies ein Grund für die Ablehnung weiterer kollegialer Zusammenkünfte ist. Eine Lehrkraft berichtet von der Schwierigkeit, insbesondere belasteten Kollegen den Bedarf an zusätzlichen Sitzungen und der damit verbundenen Mehrarbeit zu vermitteln (vgl. 22, 57-57; 25, 144-144). Eine weitere Lehrkraft geht auf das Problem im Schulalltag ein, dass die Absprachen und Sitzungen durch die mittlere Führungsebene zunehmen, der Aufwand sich aber erst zeitverzögert auszahlt (vgl. 16, 56-56). Angesichts der Häufigkeit und Regelmäßigkeit⁷

⁷ z. B. wöchentlich, monatlich, ein bis zwei Mal im Halbjahr, im Anschluss an allgemeine Konferenzen, nur am Schuljahresanfang

sowie der Verbindlichkeit⁸ der Teamsitzungen deuten die Aussagen der Lehrkräfte an Schulen mit mittlerer Führungsebene auf große Unterschiede hin. Über die Hälfte der befragten Lehrkräfte an Schulen ohne mittlere Führungsebene berichtet ebenfalls von regelmäßigen, institutionalisierten Gesprächsrunden, im Schnitt etwa alle zwei Monate (z. B. Zeit für Lehrer, pädagogische Konferenzen) oder häufiger im Rahmen verschiedener Gremien (z. B. Qualitätssicherungs- und Entwicklungsteams, Schulentwicklungsteams, Personalrat- und Fachschaftssitzungen), deren Ergebnisprotokolle veröffentlicht werden.

5.7.2 Kooperationsmodelle und -gremien

Kategorie VII, 1: Die Äußerungen der Lehrkräfte an Schulen mit mittlerer Führungsebene im Kontext der wahrgenommenen kollegialen Kooperationen spiegeln ein vergleichbares Bild zu den Fundstellen im Kontext der Teamsitzungen wieder: Zwar schildert deutlich über die Hälfte der Lehrkräfte an Schule mit mittlerer Führungsebene Formen der Kooperation, die sich aufgrund der mittleren Führungsebene entwickelt oder verstärkt haben. Aber nahezu alle dieser Lehrkräfte beschreiben ihr Kollegium zudem, unabhängig von der Einführung der mittleren Führungsebene, als aktiv, innovativ und hilfsbereit, sodass die Zusammenarbeit durch die Teamleiter zwar möglicherweise verstärkt wurde, aber beispielsweise innerhalb der Fachschaften, in den Klassenkonferenzen oder in speziell gebildeten Arbeitsgruppen vorher bereits gut war. Vier Lehrkräfte betonen sogar explizit, dass diesbezüglich an ihren Schulen keine Verbesserungen notwendig waren (vgl. 25, 231-232; 27, 66-66; 29, 234-234; 17, 124-124).

Kooperationsformen, die im Zusammenhang mit der mittleren Führungsebene beschrieben werden, sind vielseitig. Im Datenmaterial gibt es Hinweise darauf, dass die jeweils eingesetzte Kooperationsform in der vorherrschenden Teamstruktur begründet ist. Fünf Lehrkräfte an Schulen mit fachbezogener Teamstruktur (vgl. Abbildung 4) berichten von Teamabsprachen über Standards in ihrem Fach und über die einheitliche Gestaltung von Leistungsnachweisen sowie deren Korrektur, sodass mehr Sicherheit für Lehrkräfte und Schüler durch ein „gleichmäßigeres vorgehen in den klassen“

⁸ z. B. Sperrzeiten, Sperrzeiten mit Nutzung nach Bedarf, anlassorientiert, unregelmäßige Treffen, keine Treffen sondern schriftliche Abfrage der Wünsche durch den Teamleiter

(16, 190-190) gewährleistet werden kann (vgl. u. a. 29, 196-197; 13, 90-90; 27, 253-253). Eine Lehrkraft merkt an, dass durch die neuen Führungsstrukturen zusätzliche fächerübergreifende Kooperationen z. B. im Rahmen von gemeinsamen Projekten initiiert werden (vgl. 16, 156-156). Eine andere Lehrkraft erwähnt, dass sie sich durch diese Absprachen in ihrer Autonomie eingeschränkt und von den Teamleitern „*gegängelt oder [...] kontrolliert*“ (24, 80-80) fühlt. Diese Lehrkraft bezweifelt zudem, dass eine kontrollierende Instanz wie die Teamleiter für sie oder Kollegen eine Unterstützung sein kann. Zwei Lehrkräfte an Schulen mit aufgabenbezogener Teamstruktur (vgl. Abbildung 4) erklären, dass die mit dieser Struktur einhergehende Möglichkeit der selbstbestimmten Teamzuordnung der Lehrkräfte nach inhaltlichem Interesse, die Bereitschaft für gemeinsame themenspezifische Projekte (wie z. B. Bewerbertraining, Berufspraktikum, Streitschlichtung) und das Kooperationsverhalten im Team verbessert (vgl. 22, 19-20; 20, 76-76). Diese Lehrkräfte beschreiben ihr Kollegium ebenfalls als innovativ und offen, unabhängig von der mittleren Führungsebene, und berichten außerdem von Materialaustausch und Hospitationen innerhalb der Fachschaft. Vor dem Hintergrund der geschilderten Kooperationsformen offenbart sich auf Grundlage der Aussagen von zwei Lehrkräften an Schulen mit jahrgangsstufenbezogenen Teams (vgl. Abbildung 4) ein ähnliches Bild. Sie berichten von fachlichen Absprachen innerhalb der Fachschaften und von den Teamleitern initiierten Methodenworkshops für bestimmte Jahrgangsstufen oder die gemeinsame Organisation von Fahrtentagen (vgl. 23, 144-144; 18, 156-156).

Die Fundstellen von fast allen Lehrkräften an Schulen ohne mittlere Führungsebene weisen darauf hin, dass dort ebenfalls Kooperationsformen stattfinden. Knapp über die Hälfte dieser Lehrkräfte berichtet von fachspezifischen Absprachen innerhalb der Fachschaft und Kooperationen, meist in Form von Materialaustausch oder -weitergabe. Einzelne Lehrkräfte führen außerdem Absprachen zu Leistungsnachweisen oder einheitlichen Standards in ihrem Fach als Kooperationsformen an. Von vier Lehrkräften werden Gespräche im Lehrerzimmer oder Klassenkonferenzen als Möglichkeit zur Diskussion und Zusammenarbeit bei erzieherischen Problemlagen in Klassen genannt. Sie erfolgen nur bei gegebenem Anlass und die Aussagen weisen auf einen eher informellen und flüchtigen Rahmen dieser Absprachen hin:



„wenn es probleme mit schülern gibt, dass die klassenkonferenz sich zusammensetzt, das geht ja manchmal ganz schnell, dass alle mal kurz mitreden.“ (11, 220-220)

„in extremfällen gibt es dann auch mal eine klassenkonferenz.“ (21, 154-154)

Von etwa der Hälfte der Lehrkräfte an Schulen ohne mittlere Führungsebene wird die Mitarbeit in institutionalisierten, themenspezifischen Teams oder Arbeitsgruppen als alternative Gremien der Zusammenarbeit neben den Fachschaften und Klassenkonferenzen genannt (z. B. durch die Teilnahme am Kompass-Projekt, Mitarbeit im Schulentwicklungs-, Krisen- oder Ganztagesteam sowie anderen Arbeitsgruppen). Fächerübergreifende Formen der Zusammenarbeit werden von zwei Lehrkräften im Rahmen von Projektschulaufgaben (vgl. 8, 141-141) oder allgemein initiierten fächerübergreifenden Projekten (vgl. 9, 152-152) geschildert.

Insgesamt zeigt sich, dass sowohl an Schulen mit als auch an Schulen ohne mittlere Führungsebene ähnliche Formen der Kooperation unter den Kollegen beschrieben werden. Überschneidet sich die Teamarbeit in fachbezogenen Teams (vgl. Abbildung 4) mit Aufgaben innerhalb der Fachschaften, kann dies möglicherweise zu Spannungen, Konkurrenz und Konflikten zwischen den Teamleitern (und deren neuen Aufgabenbereichen im Team) und den Fachschaftsleitern (und deren traditionell fundierten und legitimierten Zuständigkeitsbereichen in der Fachschaft) führen.

5.7.3 Kooperationshemmnisse

Kategorie VII, 1 und Kategorie VII, 2: Deutlich über die Hälfte aller befragten Lehrkräfte äußert sich grundsätzlich positiv über die Kooperationsbereitschaft im Kollegium oder erklärt, dass es immer Kollegen gibt, die Kooperationen anstoßen. Eine Lehrkraft beschreibt, dass die im Vergleich zu den Gymnasien relativ kleine Kollegengröße an Realschulen die Zusammenarbeit erleichtert (vgl. 11, 212-212). Eine andere Lehrkraft betont die Bedeutung der jungen Kollegen angesichts der Neuerungen, die sie in das Kollegium „reintragen“ (19, 58-58), sowie auch die wichtige Rolle der Kollegen mit Erfahrung, die beispielsweise eine wichtige Beratungsfunktion im Kollegium übernehmen (vgl. 19, 58-58).

Kooperationshemmnisse werden von etwas mehr als der Hälfte der befragten Lehrkräfte an Schulen mit und ohne mittlere Führungsebene beschrieben. Die meisten dieser Fundstellen machen deutlich, dass der Austausch und die Zusammenarbeit personenabhängig sind und nur vereinzelt stattfinden. Als Grund hierfür wird zum einen die „*individualistisch[e; Anm. d. Verf.]*“ (9, 152-152) Arbeitsweise einzelner Lehrpersonen genannt, die ihre Mitarbeit verweigern. Zum anderen weisen die Aussagen der Lehrkräfte darauf hin, dass Kooperationen häufig aus Einzelinitiativen von engagierten und interessierten Kollegen resultieren, die dann „*unter gleichen*“ (25, 223-224) kooperieren (vgl. u. a. 10, 56-56; 7, 22-22; 22, 53-53; 20, 154-154; 18, 16-18; 9, 152-152; 5, 164-164):

„[Kooperationen sind; Anm. d. Verf.] nicht organisiert und nicht institutionalisiert, nicht ritualisiert - nur spontan, also so, „kann ich mal von dir eine schulaufgabe haben“ - wir haben das schon mal angedacht innerhalb der mathefachschaft, also ordner anzulegen, wo wir dann unsere schulaufgaben und arbeitsblätter reintun - die ordner sind leer.“ (5, 164-164)

„der austausch von materialien, so unter gleichen, also (.) ich sag mal dadurch, dass einige die gleiche soziale situation haben, also gleiches alter, kinderlos zum beispiel, jung, (.) das ist schon eng.“ (25, 223-224)

„[Kooperationen sind; Anm. d. Verf.] fachschaftsverschieden. (.) bei mir sehr gut, (.) in anderen fachschaften geht es nicht (kurzes lachen) nein. das hängt auch mit den personen zusammen. weil es ja sehr allgemein organisiert ist, hängt das sehr an den leuten. also sehr differenziert.“ (15, 150-150)

Diese unverbindliche und kaum institutionalisierte Form der kollegialen Zusammenarbeit im Lehrerberuf wird durch die selbstständige und autonome Arbeitsweise von Lehrkräften ermöglicht, die in der Regel alleine für ihren Unterricht verantwortlich sind (vgl. u. a. Lortie, 1972, S. 42ff.; Gräsel, Fussangel & Pröbstel, 2006, S. 206f.) (vgl. Kapitel 2.1.2). Das Datenmaterial gibt Hinweise darauf, dass an knapp der Hälfte der Schulen mit mittlerer Führungsebene die autonome und von den anderen Kollegen unabhängige Arbeitsweise der Lehrkräfte trotz der Arbeit in den Teams beibehalten wird und eher individualistische als kooperative Ziele verfolgt werden.

Vier Lehrkräfte an Schulen ohne mittlere Führungsebene erwähnen organisatorische Hürden des Schulalltags als Grund für Kooperationshindernisse, da sich beispielsweise viele Teilzeitlehrkräfte nie sehen,



Kommunikationsdefizite den Informationsfluss blockieren, feste Zeiten für Absprachen fehlen und Kooperationen einen Mehraufwand mit sich bringen, der zu den bereits bestehenden Belastungen des Schulalltags hinzu kommt (vgl. 5, 166-166; 17, 253-253; 6, 58-58; 11, 206-206). Dabei sind die hohen Belastung der Kollegen ein limitierender Faktor für mehr Kooperationen (vgl. 8, 141-141).

5.7.4 *Informelle Kommunikation mit den Teamleitern*

Kategorie V, 1: Mitarbeitergespräche oder Teamsitzungen bieten den Teamleitern regelmäßige und institutionalisierte Anlässe, den Teammitgliedern Feedback zu aktuellen Themen aus dem Schulalltag zu geben. Zusätzlich ermöglichen informelle Anlässe, spontan ins Gespräch zu kommen, Tipps zu geben, die unmittelbar verwert- und umsetzbar sind, gezielt zu informieren und im Schulalltag begleitend zu beraten. Allerdings beschreiben nur vereinzelt Lehrkräfte an Schulen mit mittlerer Führungsebene ihre Teamleiter in diesen Funktionen und dies nur sehr vage:

„aber ich kann mir gut vorstellen, dass die personen aus der mittleren führungsebene das [Feedback aus aktuellem Anlass; Anm. d. Verf.] durchaus normal ansprechen.“ (29, 152-153)

„sagen wir mal [es gibt; Anm. d. Verf.] normale mitarbeitergespräche, UM herauszufinden, (.) wie so die befindlichkeiten sind. im (.) bezug auf, ja wie wohl fühlt man sich an der schule, im unterricht, in der klasse, im verhältnis zu der schulleitung.“ (22, 47-47)

Eine Lehrkraft berichtet konkret von einem Feedback, das sie von ihrem Teamleiter aufgrund einer Nachkorrektur erhalten hat (vgl. 17, 74-74). Knapp die Hälfte der Lehrkräfte an Schulen mit mittlerer Führungsebene verneint vielmehr explizit, ihre Teamleiter in dieser Form wahrzunehmen (vgl. u. a. 17, 65-68; 23, 210-212; 18, 98-102; 14, 150-150; 29, 176-176). Eine Lehrkraft erklärt, dass den Teamleitern die notwendigen Voraussetzungen für ein Feedback fehlen, wie z. B. Unterrichtsbesuche. Zwei andere Lehrkräfte nennen deren nicht fachbezogene Teamstruktur (vgl. Abbildung 4) als Grund dafür, dass die Teamleiter keine begleitende und beratende Führungsaufgaben übernehmen (vgl. 23, 126-126).

Kategorie V, 2: Knapp die Hälfte der Lehrkräfte nimmt hingegen die Teamleiter im Rahmen der Fachrespezienz (z. B. Nachkorrektur, Abzeichnen schlechter Schnitte, Durchsicht der Aufgabenstellungen) wahr. Die Aussagen von drei Lehrkräften lassen darauf schließen, dass die Teamleiter in deren Schulen als Ansprechpartner für Verwaltungsangelegenheiten wie z. B. für Fortbildungsgenehmigungen, Etatverwaltung, Reisekostenabwicklung oder Dienstbefreiungen wahrgenommen werden. Absprachen zur Gestaltung von Unterricht, Unterrichtsgängen oder Leistungsnachweisen sowie zur Übernahme von Aufgaben in der Schulentwicklung werden vereinzelt als Tätigkeitsbereich der Teamleiter genannt. Die in diesem Kontext codierten Fundstellen von über der Hälfte der Lehrkräfte an Schulen mit mittlerer Führungsebene offenbaren, dass den Teamleiter nicht primär personalführende Funktion zugeschrieben wird. In keiner Aussage zu den Aufgabenbereichen von Teamleitern wird deutlich, dass sich das Kollegium Personalführung durch die Teamleiter wünscht.

5.7.5 Informelle Kommunikation mit der Schulleitung

Kategorie V, 3, Kategorie V, 4 und Kategorie V, 5: Im Schnitt existieren an Realschulen aktuell Führungsspannen von etwa 1:60 (vgl. Stiftung Bildungspakt Bayern, 2011, S. 103). Trotz dieser Größe beschreibt über die Hälfte aller befragten Lehrkräfte ihre Schulleitung als aufmerksam, interessiert und gut informiert über die Arbeit des Kollegiums. Aus den Aussagen lässt sich rekonstruieren, dass ihr dies gelingt, indem sie beispielsweise informelle Zwischengespräche im Lehrerzimmer oder die Teilnahme an Sitzungen nutzt, um sich bei den Lehrkräften über aktuelle Angelegenheiten zu erkundigen (vgl. 11, 120-120; 13, 118-118; 26, 104-104). Knapp ein Drittel der Lehrkräfte gibt an, dass die Schulleitung außerdem über das Schüler- und Elternfeedback, Rückmeldungen aus dem Kollegium sowie aufgrund der Einsicht in Leistungsnachweise, vereinzelt auch über Unterrichtsbesuche, ein gutes Bild über die Arbeit im Kollegium hat (vgl. u. a. 24, 120-120; 6, 82-82; 24, 122-122).

Aus diesen Erkenntnissen kann interpretiert werden, dass ein aufmerksames, interessiertes und offenes Führungsauftreten den Lehrkräften – trotz großer Führungsspannen – das Gefühl vermittelt, dass die Schulleitung ausreichend über ihre Arbeit informiert ist. Von diesen Lehrkräften werden zudem



verschiedene Formen beschrieben, wie sie durch das Führungsverhalten ihrer Schulleitung Anerkennung und Wertschätzung erfahren: Rückendeckung der Schulleitung bei Elternbeschwerden, Fehlentscheidungen oder Misserfolg (vgl. 8, 115-115; 9, 98-98) oder auch hilfreiches und umsetzbares Feedback sowie ein konstruktiver Umgang mit Fehlern (vgl. 29, 158-158; 9, 98-98; 13, 124-126).

„wenn fehler passieren dürfen, dann übernimmt man natürlich vielleicht auch wieder lieber verantwortung. (..) so würde ich das sagen.“ (11, 134-134)

Zudem wird der wahrgenommene Einsatz der Schulleitung für die Schule oder Kollegenwünsche (vgl. 23, 44-44) als wertschätzend empfunden, das Ausschöpfen von Möglichkeiten der Honorierung durch Ausgleich (z. B. Anrechnungsstunden, Sonderzulage) oder organisatorische Erleichterungen (z. B. Eingehen auf Stundenplanwünsche) (vgl. 23, 86-86; 22, 87-87; 8, 70-70; 11, 130-130) sowie ein respektvoller Umgang der Schulleitung auf Augenhöhe (z. B. freundlicher Umgangston, Ermutigung, gutes Einschätzungsvermögen, kein stark hierarchischer Umgang, kein Arbeiten stur nach der Realschulordnung, kein Formalismus) (vgl. 18, 106-106; 22, 35-35; 8, 127-127 & 115-119; 9, 122-122). Auch die Tatsache, dass die Schulleitung um Rat fragt, wird als Anerkennung wahrgenommen (vgl. 24, 114-114; 14, 78-78; 26, 34-34).

Aus einzelnen Aussagen lässt sich ebenfalls rekonstruieren, dass Lehrkräfte bei einem grundsätzlich positiv wahrgenommenen Führungsverhalten auch ein sehr autonomes Arbeiten ohne viel Schulleitungskontakt bzw. Dank oder Lob von der Schulleitung *„genieße[n; Anm d. Verf.]“ (20, 144-144)* und als Wertschätzung erleben, da ihnen vertraut und etwas zugetraut wird (vgl. u. a. 18, 106-106; 23, 28-28; 24, 116-116; 8, 100-100; 28, 138-138; 22, 35-35; 10, 90-92; 26, 38-38).

„mein schulleiter, die ganze schulleitung muss man sagen, weiß auch, dass ich meine arbeit bisher immer sehr verantwortungsvoll gemacht habe, und deswegen ist da nicht so viel kontakt, geschweige denn reibung, ich mach einfach mein ding, ich halte mich an die vorgaben, die jeder kollege hat, und dann brauche ich keine großartige begleitung.“ (28, 26-26; vgl. ähnlich 24, 26-26)

Aussagen von fünf Lehrkräften an Schulen ohne mittlere Führungsebene, die ihre Führung als desinteressiert, wenig informiert und gleichgültig beschreiben (vgl. u. a. 4, 90-90; 2, 124-124; 15, 34-34; 5, 142-142), ergänzen und untermauern die oben beschriebenen Schlussfolgerungen. Diese Lehrkräfte äußern den Wunsch, in ihrer schulischen Arbeit von der Führung mehr wahrgenommen und anerkannt zu werden. Ein von der Schulleitung weitgehend unabhängiges Handeln im Schulalltag wird als Desinteresse und Gleichgültigkeit der Führung eingeschätzt. Feedback der Schulleitung, wie beispielsweise Lob, Dank oder Tipps, kann von diesen Lehrkräften, wenn es überhaupt geäußert wird, nicht angenommen werden bzw. sind sie enttäuscht über die Art der Äußerung (z. B. Pauschallob, aufgesetzte Lobfloskeln) (vgl. 5, 160-160; 2, 85-85; 15, 154-154; 5, 100-100; 20, 100-100 & 144-144; 17, 128-132; 10, 90-90). Aus den Fundstellen lässt sich rekonstruieren, dass sich diese Lehrkräfte im Schulalltag selbst und für ihre Schüler motivieren. Aufgrund der mangelnden Wertschätzung stellen sie den Sinn ihres Engagements auch immer wieder infrage.

Im Kontext der kaum wahrgenommenen Wertschätzung durch die Schulleitung im Schulalltag berichtet eine Lehrkraft, dass sich die Schulleitung nicht für das Kollegium einsetzt (vgl. 2, 57-57) und auf Fehler oder Misserfolg mit wenig konstruktiver Kritik oder Vorwürfen reagiert (vgl. 15, 92-94). Zwei andere Befragte erklären, dass sie sich durch unbegründete Anweisungen der Führung wenig gewertschätzt fühlen (vgl. 10, 84-84; 17, 150-152). Fast alle der oben genannten Lehrkräfte beschreiben, dass Möglichkeiten der Honorierung (vgl. 15, 58-58; 1, 116-117; 17, 28-28; 2, 53-53; 25, 142-142; 7, 48-48) oder organisatorischer Erleichterungen im Schulalltag (vgl. 1, 22-24) von der Führung nicht ausgeschöpft werden. Eine Lehrkraft erklärt verärgert, dass viele „*charakterliche hemmnisse*“ (2, 77-77) ihrer Schulleitung dazu führen, dass Leistungsunterschiede im Kollegium beispielsweise durch finanzielle Honorierung nicht sichtbar gemacht werden.

Kategorie VII, 3: Alles in allem gibt über zwei Drittel aller befragten Lehrkräfte an, dass im Schulalltag regelmäßig Anlässe für informelle Gespräche mit der Schulleitung bestehen, meistens aufgrund von Absprachebedarf hinsichtlich der Beratungstätigkeit (z. B. Beratungsfälle, Zusammenarbeit bei den Infoabenden) aber auch aufgrund anderer Ämter wie Personalrat, Teamleiter, Verbindungslehrer oder der Mitarbeit im Schulentwicklungsteam (vgl. u. a. 13, 36-36; 14, 78-78; 16, 8-8; 28, 216-216;



19, 82-82; 21, 128-128). Die Aussagen lassen darauf schließen, dass keiner dieser Lehrkräfte das Gefühl hat, seinen Beruf unbemerkt von der Schulleitung auszuüben. Eine Lehrkraft beschreibt ihr Arbeitsverhältnis mit der Schulleitung aufgrund langer Zusammenarbeit sogar als sehr kollegial und sehr partnerschaftlich (vgl. 26, 34-34). Dieses Gesamtbild kann allerdings auf die Stichprobenauswahl zurückgeführt werden, da ausschließlich Beratungslehrer befragt wurden und diese Funktion regelmäßige Absprachen mit der Schulleitung mit sich bringt.

5.8 Perspektiven der Lehrkräfte auf die mittlere Führungsebene

Kategorie IX, 1 und Kategorie IX, 2: Die Aussagen von knapp der Hälfte der Lehrkräfte an Schulen mit mittlerer Führungsebene offenbaren, dass die grundsätzliche Idee der mittleren Führungsebene positiv eingeschätzt wird (vgl. u. a. 23, 204-204; 26, 174-175; 27, 269-271; 28, 222-222). Als positive Konsequenz der neuen Führungsstrukturen erwähnen nahezu alle befragten Lehrkräfte an Schulen mit mittlerer Führungsebene die Entlastung der Schulleitung (vgl. u. a. 23, 204-204; 27, 269-271; 14, 120-120; 25, 258-258). Auch der Leistungsanreiz durch den Posten des Teamleiters für Lehrkräfte, insbesondere der Realschule, wird als Vorteil der mittleren Führungsebene genannt (vgl. 2, 53-53; 25, 142-142; 26, 174-175) (vgl. Kapitel 5.3.2 bzw. Kategorie II, 4). Knapp die Hälfte der befragten Lehrkräfte an Schulen mit mittlerer Führungsebene beschreibt den Vorteil, einen Ansprechpartner im Team und damit kürzere Wege im Schulalltag zu haben (vgl. u. a. 22, 15-15; 26, 90-90; 27, 273-273; 23, 204-204):

„dann wäre das [mittlere Führungsebene; Anm. d. Verf.] glaube ich (...) auch deswegen sinnvoll, dass die kollegen im kleinen team einen ansprechpartner haben, der auch eine kompetenz hat (.) und mit SICHERheit von dem (.) viel besser und direkter betreut werden können, [im Vergleich; Anm. d. Verf.] zum chef, der ja jetzt siebzig kollegen hat, bei uns.“ (20, 155-156).

Gleichzeitig wird einschränkend auf die Umsetzungsschwierigkeiten in der Praxis hingewiesen, die dazu führen, dass letztlich Chancen nicht genutzt werden können wie z. B. durch die Konkurrenzsituation innerhalb des Kollegiums (vgl. Kapitel 5.1.4 bzw. Kategorie VIII, 5) sowie zum Konrektorposten (vgl. 25, 258-258; 16, 178-178).



Die Aussagen von knapp der Hälfte der Lehrkräfte an Schulen mit mittlerer Führungsebene beschreiben, dass sie oder Kollegen am Konzept der mittleren Führungsebene für Realschulen zweifeln (vgl. u. a. 22, 15-15; 25, 136-136; 19, 78-78). Die Begründungen sind vielseitig: Eine Lehrkraft stört insbesondere die kontrollierende Rolle der Teamleiter, eine weitere Lehrkraft weist auf die Problematik der Konkurrenz innerhalb der Schulleitungsteams hin (vgl. 24, 153-153). Wieder eine andere Lehrkraft stellt infrage, ob die Arbeitsweise und die überschaubaren Kollegengrößen an Realschulen eine Führungsebene erfordern, die zudem in ein funktionierendes System eingeführt wird (vgl. 26, 174-174). Eine weitere Lehrkraft führt das Argument an, dass die finanziellen Mittel fehlen, um die mittlere Führungsebene konsequent mit entsprechenden Kompetenzen einzuführen (vgl. 25, 92-92).

Vier Lehrkräfte erklären, dass sich für sie seit der Einführung der mittleren Führungsebene in ihrem Berufsalltag nichts verändert hat. Einzelne dieser Lehrkräfte begründen diese Tatsache mit den fehlenden Entscheidungskompetenzen der Teamleiter (vgl. 28, 178-178; 29, 254-254). Eine Lehrkraft klagt über Autonomieverlust und eingeschränkte Gestaltungsmöglichkeiten durch die Teamleiter (vgl. 18, 110-110 & 200-200). Für zwei Lehrkräfte bedeutet die mittlerer Führungsebene vor allem Mehrarbeit (vgl. 17, 120-122).





6 Diskussion der Ergebnisse und Ausblick

Aus der vorliegenden qualitativen Studie über die Wahrnehmung ausgewählter Bereiche schulischer Personalführung an Realschulen mit und ohne mittlere Führungsebene erschließen sich Erkenntnisse zur Akzeptanz und Wirksamkeit von schulischem Leitungshandeln aus Sicht der Lehrkräfte. Mit den Ergebnissen erfolgt eine erste empirische Annäherung an die Formulierung von Gelingens- und Misslingensbedingungen der Führungsarbeit einer mittleren Führungsebene an Schulen.

Innerhalb der Ergebnisdarstellung lassen sich drei mehrfach wiederkehrende, übergreifende Aspekte erkennen, die den Einführungsprozess der mittleren Führungsebene behindert haben. Diese werden in der folgenden Gesamtbetrachtung ausführlich erläutert und in den aktuellen Forschungsstand eingeordnet. Abschließend erfolgt eine Reflexion der Erkenntnisse im Kontext der schulischen Innovationsforschung (vgl. Kapitel 6.1).

Vor dem Hintergrund der Ergebnisse der vorliegenden Arbeit werden im Anschluss mögliche Anknüpfungspunkte für zukünftige Forschungsarbeiten aufgezeigt und Anregungen für die Praxis der Einführung einer mittleren Führungsebene an Schulen gegeben (vgl. Kapitel 6.2).

6.1 Zusammenfassende Ergebnisdiskussion im Kontext der schulischen Innovationsforschung

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie weisen auf Chancen der Übernahme von Führungsaufgaben durch Lehrkräfte hin und machen auf bereits bestehende Strukturen sowie deren Potenziale an Schulen aufmerksam. Gleichzeitig offenbaren sie Probleme und Hindernisse schulischer Leitungsarbeit und geben Hinweise auf mögliche Schwachstellen des Gesamtkonzeptes der mittleren Führungsebene.

Die eigentlich überraschend wenigen, im schulischen Alltag wahrgenommenen, positiven Einschätzungen der befragten Lehrkräfte an Schulen mit mittlerer Führungsebene beschränken sich vor allem auf die Beschleunigung von Verwaltungsabläufen und eine verdichtete

Kommunikation durch die Teamleiter (vgl. Kategorie⁹ III, 2; III, 3; V, 2). An Schulen ohne mittlere Führungsebene beschreiben jedoch ebenfalls fast alle Lehrkräfte, dass diese Vorteile durch kollegiale Führung mit reduzierten Führungsspannen von Mitarbeitern anderer, teilweise bereits existierender Gremien ermöglicht werden. Die Übernahme von Personalführungsaufgaben¹⁰, insbesondere die Mitwirkung der Teamleiter bei der Beurteilung, scheint aufgrund der Datenlage der kritische und schwierige Aspekt bei der Umsetzung der mittleren Führungsebene zu sein, denn im Falle der Personalführung durch Teamleiter sind die Einschätzungen und Erfahrungen von über der Hälfte der befragten Lehrkräfte an Schulen mit mittlerer Führungsebene weniger positiv (vgl. V, 6; VIII, 2 & 3). Das Konzept des Modellversuches Modus F sieht jedoch die Übernahme von Personalführung durch die Teamleiter konkret vor. Gemäß einer Umfrage im Schuljahr 2009/2010 (Zeitraum der Datenerhebung) wird die Delegation von Personalführung auch an 87 % der teilnehmenden Realschulen erprobt (vgl. Stiftung Bildungspakt Bayern, 2011, S. 20). Die Ergebnisse der vorliegenden Studie weisen darauf hin, dass die Führungsarbeit durch die Teamleiter insbesondere dann Schwierigkeiten bereitet, wenn diese bei der Beurteilung mitwirken und Weisungsbefugnis haben. Mit der Einführung einhergehende, unerwünschte Begleiterscheinungen durchkreuzen die Chancen des Konzeptes der mittleren Führungsebene und führen zu Konflikten, die dann die Führungs- und Qualitätsarbeit der Teamleiter erschweren. Diese werden im Folgenden dargestellt.

Der Anspruch an eine mittlere Führungsebene ist es, eine wie im Kapitel 3 theoretisch herausgearbeitete zeitgemäße Mitarbeiterführung in der Schule umzusetzen. Viele der befragten Lehrkräfte nehmen die Vorteile dieser Führung für sich jedoch nur eingeschränkt wahr (vgl. V, 6; VIII, 2 & 3) (vgl. Kapitel 6.1.1). Die von den Lehrkräften beschriebenen Schwierigkeiten lassen sich dabei auf drei Problemfelder zusammenfassen: (1) Die schwierige

⁹ Im folgenden Kapitel wird zur besseren Übersichtlichkeit auf den Zusatz „Kategorie“ verzichtet. Verweise auf die entsprechende Kategorie werden durch Angabe der Haupt- und Unterkategorie kenntlich gemacht (z. B. III, 2).

¹⁰ Personalführungsaufgaben sind im folgenden Kontext definiert als: „Personalführung und Personalentwicklung mit entsprechender Handlungsverantwortung und Weisungsbefugnis (Entscheidung im delegierten Aufgabenbereich; Rückmeldung bei außergewöhnlichen Fällen) beispielsweise (...) kollegiale Beratung, Fortbildungen, Mitarbeitergespräche, Zielvereinbarungen und deren Evaluation, Unterstützung beim Beurteilungsverfahren, Überprüfung der Zeugnismerkungen (...) Respektierung von Leistungsnachweisen (...)“ (Stiftung Bildungspakt Bayern, 2011, S. 95).



Vereinbarkeit einer mittleren Führungsebene mit der Kultur der Schule, welche zu Rollenkonflikten der Teamleiter führt. Diese werden verstärkt durch – zum Zeitpunkt der Interviews – bestehende Unsicherheit bezüglich der Kompetenzen der Teamleiter (z.B. hinsichtlich der Personalführungsaufgaben, insbesondere der Mitwirkung bei der Beurteilung) (vgl. Kapitel 6.1.2). (2) Die problematische Verortung und Legitimation der Teamleiterposition in der Struktur der Schule: Aufgabenfelder der mittleren Führungsebene überschneiden sich mit traditionellen Aufgabenbereichen bestehender, durch die Schulstruktur legitimer Gremien (z. B. Fachschaftsleiter) (vgl. Kapitel 6.1.3). Aus diesem, unter Punkt (2) beschriebenen Konfliktfeld ergibt sich ein dritter, für die erfolgreiche Implementierung der mittleren Führungsebene hinderlicher Aspekt: (3) Die Zweifel an der Notwendigkeit eines mittleren Managements in der Realschule (vgl. Kapitel 6.1.4).

Die Reflexion der Ergebnisse der vorliegenden Studie im Kontext der Schulinnovationsforschung zeigt auf, dass einige Aspekte die erfolgreiche Implementierung einer mittleren Führungsebene nicht wahrscheinlich machen (vgl. Kapitel 6.1.5).

Die im Folgenden konsultierte Literatur zur Einordnung der Befunde in den Forschungsstand der Schulentwicklung bezieht häufig auch Erkenntnisse der Forschungen zu Steuergruppen ein (vgl. u. a. Berkemeyer & Holtappels, 2007a; Schröck, 2009; Rahm & Schröck, 2008). Angesichts wesentlicher Aspekte zeigen sich hier Parallelen. Die mittlere Führungsebene unterscheidet sich zwar in ihrer konzeptionellen Anlage von der Steuergruppe (zu Steuergruppen vgl. Kapitel 2.2.4); dass deren Einführung jedoch zu ähnlichen, strukturell begründeten Irritationen führt, ist aufgrund der Zwischenposition der Teamleiter (zwischen Schulleitung und Kollegium) nicht nur plausibel, sondern kann sogar durch die Übernahme von Personalführungsaufgaben verstärkt werden. Mit zunehmender Dominanz der Schulleitung in der Steuergruppe deuten auch Berkemeyer & Holtappels (2007b) an, „dass schulische Steuergruppen nur eine Vorstufe zu einer hoch professionalisierten, erweiterten Schulleitung sind, die dann quasi Stabsfunktionen wahrnimmt“ (S. 136; vgl. ähnlich Altrichter, Messner & Posch, 2004, S. 97). Durch die vorliegende Studie können die Erkenntnisse für die Einführung einer mittleren Führungsebene präzisiert sowie um zusätzliche, für die mittlere Führungsebene



spezifische Aspekte erweitert werden (vgl. Kapitel 6.1.1 – 6.1.4). Die Erkenntnisse aus den Interviews mit den Lehrkräften an Schulen ohne mittlere Führungsebene offenbaren alternative Formen der Zusammenarbeit im Schulalltag, die den Konflikt der Zwischenposition im Kollegium (vgl. VIII, 2) vermeiden.

6.1.1 Perspektiven der Lehrkräfte auf zeitgemäße Mitarbeiterführung

Die im Kapitel 3 dargestellten Entlastungspotenziale einer individuelleren Personalführung werden von den Lehrkräften wenig in dieser Form thematisiert und wahrgenommen. Vielmehr macht es den Eindruck, dass viele Lehrkräfte nicht die Notwendigkeit von Hilfen und Entlastung durch „zeitgemäße Mitarbeiterführung und Personalentwicklung“ (Stiftung Bildungspakt Bayern, 2011, S. 12) sehen (z. B. gezielte Förderung durch nachhaltige Fortbildungsplanung, Unterstützungsangebote, Kooperationen, Zielorientierung und Beratung durch Mitarbeitergespräche und Zielvereinbarungen); eine Tatsache, welche die erfolgreiche Implementierung von Veränderungen behindern kann (vgl. Altrichter & Wiesinger, 2004, S. 222).

Terhart (2010) stellt heraus: „Personalentwicklung ist gerade nicht eine Sache jeder einzelnen Lehrkraft; Personalentwicklung ist eine Sache ‚des Betriebs‘“ (S. 274; Hervorh. i. O.). Abgesehen davon, dass auf Seiten der Schulaufsicht die Rahmenbedingungen für diese Auffassung der Verantwortlichkeit für Personalentwicklung nicht vollumfänglich gegeben sind (vgl. ebd.), lässt sich aus den Befunden der vorliegenden Arbeit zudem erschließen, dass sich der überwiegende Teil der befragten Lehrkräfte für ihre Weiterbildung und Weiterentwicklung selbst verantwortlich sieht und diesbezüglich keine steuernde Führung erwartet (vgl. II, 2). Die Aussagen einzelner Lehrkräfte weisen darauf hin, dass Maßnahmen der Personalförderung und -unterstützung auch als Mehrarbeit wahrgenommen und nicht mit Nutzen, Mehrwert und Erleichterung verbunden werden (vgl. II, 3). Zwei Lehrkräfte beschreiben explizit, dass die Einführung der mittleren Führungsebene für sie nur Mehrarbeit bedeutet hat (z. B. durch zusätzliche Sitzungen und Absprachen) (vgl. IX, 2).

Begründet werden kann diese Einstellung der Lehrkräfte zur Personalentwicklung nach Terhart (2010) mit einer historisch gewachsenen „Differenz oder Diskrepanz der Kulturen“ (S. 259) sowie rechtlicher und



sachlicher Unterschiede von Berufsarbeit im Staatsapparat und dem Personalmanagement in der Privatwirtschaft, sodass sich Personalentwicklungsmaßnahmen nicht ohne Weiteres übertragen lassen. Zu den Differenzen zählt Terhart (2010, S. 259ff.) unter anderem den enormen Aufwand und die Schwierigkeit, Leistungen und Wirkungen der Lehrtätigkeit objektiv zu bewerten, die Zweifel der Lehrkräfte an der Nachhaltigkeit von Fortbildungsveranstaltungen, wenige Anreize, die Engagement lohnend machen (da nennenswerte negative Sanktionierungs- oder Anerkennungsmöglichkeiten fehlen); Argumente, die auch von Lehrkräften der vorliegenden Studie in ihren Erklärungen genannt werden (vgl. I, 1; I, 2).

Ein entlastender Aspekt der mittleren Führungsebene sowohl für das Kollegium als auch für die Schulleitung wird gemäß den Erkenntnissen dieser Studie in der Abwicklung von Anfragen auf Ebene der Teamleiter gesehen. Etwa die Hälfte der befragten Lehrkräfte an Schulen mit mittlerer Führungsebene beschreibt, dass die Teamleiter organisatorisch-administrative Führungsaufgaben übernehmen. Nur in einem Einzelfall ist von einer Unterstützung in Personalführungsaufgaben (z. B. durch Mitarbeitergespräche oder Unterrichtsbesuche) die Rede (vgl. V, 1). Die Lehrkräfte beschreiben, dass viele Verwaltungsanfragen wie beispielsweise Anträge zur Dienstbefreiung, die Genehmigung von Fortbildungen oder das Durchführen von Respingenzen durch die Zwischeninstanz nicht mehr bei der Schulleitung auflaufen, sodass diese von den zunehmenden und zeitraubenden Verwaltungsaufgaben entlastet ist und mehr Zeit für ihr Kerngeschäft hat (vgl. V, 1; V, 2). Durch diese Entlastung der Schulleitung nennt eine Lehrkraft wiederum Vorteile für das Kollegium und die Schule, da die Schulleitung Zeit gewinnt für Personalführung, Schulentwicklung oder Ähnliches. Hier muss jedoch eingewendet werden, dass die Schulleitung auch durch die Einstellung von zusätzlichem Verwaltungspersonal, statt der Installation einer mittleren Führungsebene, entlastet werden kann (vgl. Wilbers, 2008, S. 6). Das Datenmaterial gibt außerdem Hinweise darauf, dass Personalführungsaufgaben wie z. B. Mitarbeitergespräche und Zielvereinbarungen, Lob, Interesse, Begleitung, Wertschätzung, Feedback – wenn überhaupt – von der Schulleitung eingefordert oder vermisst werden (vgl. V). Viele Lehrkräfte nehmen zudem die Personalführung durch eine interessierte und aufmerksame

Schulleitung auch bei größeren Führungsspannen als ausreichend war (vgl. V, 3; V, 4; V, 5).

Ein weiterer entlastender Aspekt der mittleren Führungsebene wird in den direkten, schnelleren und teilweise auch angenehmeren (z. B. bei Vorlage eines schlechten Schnitts, Vortragen von Ideen, Diskussion über Schwierigkeiten) Abwicklungsprozessen über die Teamleiter von über der Hälfte der befragten Lehrkräfte an Schulen mit mittlerer Führungsebene erwähnt (vgl. III, 3). Diese Vorteile werden jedoch durch eine von etwa der Hälfte der befragten Lehrkräfte an Schulen mit mittlerer Führungsebene beschriebene Beurteilungs- bzw. Kontrollangst gefährdet, wenn die Teamleiter Personalführungsaufgaben übernehmen, insbesondere bei der Beurteilung mitwirken (vgl. VIII, 3). Mit anderen Worten: Übernehmen die Teamleiter ausschließlich administrative Aufgaben, wird dies eher positiv eingeschätzt und geduldet; dieses Phänomen der Akzeptanz von diskreter Leitung beschreiben auch Altrichter, Messner & Posch (2004, S. 101). Positiv werden dabei die effektivierten Kommunikationsprozesse durch kürzere Wege bewertet und die daraus resultierende Entlastung der Schulleitung. Diese Argumentation wird von einzelnen Lehrkräften weitergeführt: Nutzt die Schulleitung die gewonnene Zeit auch für Personalführungsaufgaben, wäre die Delegation von Personalführungskompetenzen auf die mittlere Führungsebene nicht notwendig, zumal die damit einhergehenden negativen Begleiterscheinungen den Entlastungspotenzialen der mittleren Führungsebene entgegenstehen.

Im Vergleich der Aussagen von Teamleitern und Lehrkräften ohne Führungsaufgaben wird deutlich, dass die Teamleiter die Entlastungsaspekte der mittleren Führungsebene für die Lehrkräfte positiver einschätzen als die eher zurückhaltenden Aussagen der betroffenen Kollegen selbst (vgl. IX, 2). Diese Diskrepanz zwischen den Positivurteilen der Lehrkräfte mit Führungsaufgaben zu den eher zweifelnd-mäßigen Einschätzungen der übrigen Lehrkräfte wird in der Tendenz ebenfalls sichtbar bezüglich anderer eingeschätzten Wirkungen der Führungsarbeit durch Teamleiter (z. B. bezüglich verbesserter Mitwirkungsmöglichkeiten, der Verbindlichkeit der Ziele und der Impulse für die Schule) (vgl. III, 2; VI, 3). Ein Phänomen, das auch in den Forschungen zur Arbeit mit Steuergruppen aufgefallen ist und von Holtappels (2007) wie folgt analysiert wird: „Dieser große Optimismus der Leitungs- und Steuerungsebene kann entweder auf einen größeren Überblick



über das Geschehen im Innovationsprozess beruhen oder aber auf Fehleinschätzungen, weil vom eigenen – möglicherweise entwickelteren – Umfeld auf Breitenwirkung geschlossen wird oder aufgrund der eigenen Involvierung Innovationswirkungen selektiv positiv gesehen bzw. angenommen werden“ (S. 37).

6.1.2 Bindegliedposition und Rollenkonflikte

Das empirische Material offenbart, dass die Rolle der Teamleiter als Zwischenposition beschrieben wird: Sie sind einerseits Mitglied des Schulleitungsteams, andererseits vertreten sie auch die Interessen des Kollegiums. Diese Bindegliedposition kann Vorteile im Rahmen der schulischen Personalführung entfalten (z. B. durch verdichtete Kommunikation und optimierte Vernetzung, vgl. Kapitel 3.3.4), die auch von knapp der Hälfte der befragten Lehrkräfte an Schulen mit mittlerer Führungsebene beschrieben werden. Allerdings berichtet auch über die Hälfte der befragten Lehrkräfte von problematischen Konsequenzen und Konflikten, die sich daraus ergeben (vgl. VIII, 2; VIII, 3). Diese Erkenntnis lässt sich anschließen an Überlegungen zu dem Spannungsverhältnis von Lehrkräften, die eine Position zwischen der Führungsebene und dem Kollegium inne haben, wie beispielsweise Steuergruppenmitglieder oder Teamleiter (vgl. Schröck, 2009, S. 20ff.; Lortie, 1972, S. 49). Die Nähe dieser Lehrkräfte zur Schulleitung und deren gleichzeitige „Verpflichtung auf die Anliegen des Kollegiums“ (Schröck, 2009, S. 20) kann Rollenkonflikte der Teamleiter und mikropolitische Reaktionen im Kollegium zur Folge haben (vgl. Berkemeyer, Brüsemeister & Feldhoff, 2007, S. 61ff.; Holtappels, 2007, S. 31; Lortie, 1972, S. 49ff).

Auch die befragten Teamleiter berichten von Rollenunsicherheiten und -konflikten (vgl. VIII, 2), welche durch die unklaren Rahmenbedingungen insbesondere hinsichtlich der Beurteilungsmitwirkung verschärft wurden (vgl. VI, 2; VIII, 2). Dies findet Anschluss an eine Aussage von Holtappels (2007), die im Kontext der Steuergruppenarbeit erwähnt wurde: „Nur wenn die Funktion einer Steuergruppe mit einem entsprechenden Set an Aufgaben schulintern eindeutig geklärt ist und sie durch die Schulleitung oder das zuständige Schulgremium (Schulkonferenz, Lehrerkonferenz) mit einem entsprechendem Mandat ausgestattet ist, kann in der Schulöffentlichkeit von

einem klaren Auftrag und einer eindeutigen Rollenzuweisung ausgegangen werden“ (S. 31; vgl. ähnlich Altrichter, Messner & Posch, 2004, S. 105).

Die zu Beginn des Modellversuches Modus F unklaren Regelungen hinsichtlich der Beurteilungsmitwirkung durch die Teamleiter hat in den Kollegien Diskussionen oder gar Abwehrreaktionen hervorgerufen (vgl. VI, 2; VIII, 3; vgl. ähnlich Wilbers, 2008, S. 7ff.). Die Entscheidung darüber wurde auch zum – bewussten oder unbewussten – Maßstab dafür, ob die Teamleiter eher in der Nähe der Leitung oder des Kollegiums stehen (vgl. VI, 2; VIII, 3). Ein kultusministerielles Schreiben (KMS) vom 25.09.2009 klärte den zuvor bereits an vielen Schulen schulintern getroffenen Entschluss, dass die Teamleiter ihre Beobachtungen nicht für die dienstliche Beurteilung ihrer Teammitglieder verwenden dürfen, auch offiziell: „Da das Beamtenrecht keine Modellversuche vorsieht, ist die dienstliche Beurteilung grundsätzlich nach den geltenden beamtenrechtlichen Vorgaben vorzunehmen“ (Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus, 2009). Auch der Hauptpersonalrat hat einer Abweichung von den Regelungen des KMS vom 25.09.2009 nicht zugestimmt, sodass der Bereich der dienstlichen Beurteilung und der eigenständigen Unterrichtsbesuche durch die Teamleiter nicht im Modellversuch Modus F erprobt werden konnte (vgl. Stiftung Bildungspakt Bayern, 2011, S. 188).

Doch trotz bzw. auch nach der Klärung der Beurteilungsmitwirkung lässt sich aus dem empirischen Material rekonstruieren: Bereits die kollegiale Diskussion über die Mitwirkung und die Erkenntnis, dass einige Lehrkräfte hierzu bereit wären, hat zu Misstrauen im Lehrerzimmer geführt (Angst vor Kontrolle) und der Gesprächsoffenheit geschadet (vgl. V, 6; VIII, 3). Knapp die Hälfte der Lehrkräfte an Schulen mit mittlerer Führungsebene beschreibt die Sorge, dass durch die mittlere Führungsebene kollegiale Strukturen bedroht werden (vgl. ähnlich Wilbers, 2008, S. 8). Vereinzelt wird auch mehr Distanz zu den Kollegen der mittleren Führungsebene (z. B. durch ein anderes Zimmer, einen Ausschluss von Personalversammlungen) gefordert (vgl. V, 6). Es ist unter diesen Umständen davon auszugehen, dass der Umgang und das Vertrauen im Kollegium, auch wenn die Beurteilungsmitwirkung als Aufgabe der Teamleiter eindeutig offiziell ausgeschlossen wird, durch die Einführung der mittleren Führungsebene Schaden nehmen kann. Berkemeyer, Brüsemeister & Feldhoff (2007) erklären in einem anderen Kontext, dass eine Position nahe der



Schulleitung, vergleichbar mit der Teamleiterposition, eine latente, potenzielle Bedrohung für einzelne Mitglieder des Kollegiums darstellt, die in der „inneren Kommunikation konkrete Wurzeln“ (S. 77) schlägt. Ein gefestigtes kollegiales Vertrauen und Verlässlichkeit ist damit eine gute Basis, aber kein Garant für eine erfolgreiche Einführung neuer Führungsstrukturen. Das Risiko bleibt bestehen, durch die empfundene Bedrohung kollegiale Strukturen zu zerstören. Die Ergebnisse der vorliegenden Studie offenbaren, dass einzelne Teamleiter die Mitwirkung an der dienstlichen Beurteilung abgelehnt haben, andere sie jedoch begrüßt hätten (vgl. VIII, 3). Einige Teamleiter beschreiben ihre Situation zwischen den schwer harmonisierbaren unterschiedlichen Erwartungen der Schulleitung und der Kollegen (vgl. VIII, 2). Diese Einschätzungen finden Anschluss an die als dilemmatisch beschriebene Situation von Steuergruppenmitgliedern oder Teamleitern in der Schule sowie auch mittlerer Manager in Unternehmen: Stimmen sie einer Mitwirkung und der damit einhergehenden Nähe zur Schulleitung zu, erhalten sie Macht und eine tiefere Verankerung in der Schulleitung, verlieren jedoch die Zugehörigkeit zum Kollegium. Lehnen sie eine Mitwirkung ab, werden sie im Kollegium weiterhin akzeptiert, verlieren jedoch Einfluss (vgl. Schröck, 2009, S. 164; Lortie, 1972, S. 49ff.; Freimuth et al., 2012, S. 132f.).

Auf der Suche nach praktikablen Lösungen, die Mitwirkung bei der Mitarbeiterbeurteilung zu ermöglichen und gleichzeitig Rollenkonflikte zu vermeiden (vgl. Reichwein, 2007, S. 242), zeichnet sich aufgrund der vorliegenden Studie zum gegenwärtigen Zeitpunkt ab, dass die differenten Erwartungen nur schwer miteinander vereinbar sind. Wie dieses Dilemma zukünftig an Realschulen gelöst wird, bleibt auch in der Handreichung zum Modellversuch Modus F offen: „Nicht ausführlich angesprochen werden in dieser Darstellung die für die Mitglieder des erweiterten Schulleitungsteams aus der Funktion sowie der Vorgesetzteneigenschaft künftig resultierenden Verpflichtungen, wie z. B. das Führen des Mitarbeitergesprächs, die Einbindung in die Erstellung der dienstlichen Beurteilung, die Hilfestellungen gegenüber der Lehrkraft als Folge der Fürsorgepflichten einer bzw. eines Vorgesetzten“ (Stiftung Bildungspakt Bayern, 2011, S. 197). Ergänzende Hinweise zu dieser Thematik werden erst mit der vollständigen Auswertung der Erfahrungsberichte der Modus F Schulen gegeben (vgl. ebd., S. 198).

Die Rolle, in der die Teamleiter im Kollegium akzeptiert werden, muss sich an vielen Schulen erst noch entwickeln, da in den traditionellen Strukturen und dem bisherigen Rollenverständnis von Lehrkräften eine solche Ebene nicht vorgesehen ist und deren Einführung historisch entwickelte Strukturen an der Realschule reformiert (vgl. Lortie, 1972, S. 48ff.; Stiftung Bildungspakt Bayern, 2011, S. 12). Die Ergebnisse der vorliegenden Studie zeigen jedoch, dass vereinzelt geäußerte Vorwürfe der Kollegen, die Teamleiter würden sich auf Kosten der Kollegen profilieren oder als verlängerter Arm der Schulleitung nur Auftragshandlungen der Schulleitung durchführen, die Rollenfindung der Teamleiter behindern (vgl. VI, 2; VI, 3; III, 2; VIII, 5). Die durch die mittlere Führungsebene initiierten Prozesse, z. B. die Delegation von Verantwortung, Autonomie, Mitwirkung und Zusammenarbeit, stellen systemische Orientierungen des Bürokratieansatzes (vgl. Kapitel 2.1.2) auf die Probe. Die Teamleiter müssen – ähnlich wie die Mitglieder der Steuergruppe – ihre Position innerhalb dieser strukturellen Spannungsfelder noch finden (vgl. Rahm & Schröck, 2008, S. 50).

6.1.3 *Legitimation der Teamleiter*

„Neue Führungsstrukturen werden nicht als zusätzliche Hierarchieebene gedacht, sondern als erweiterte Schulleitung verstanden. Sie sind kein Selbstzweck, sondern legitimieren sich immer dadurch, der Stärkung der Einzelschule bei der Sicherung der Qualität wie bei der konstruktiven Bewältigung von Veränderungen zu dienen“ (Stiftung Bildungspakt Bayern, 2011, S. 14). Die Befunde der vorliegenden Studie geben Hinweise darauf, dass diese Zielsetzung des Modellversuches Modus F in der Praxis schwer umzusetzen ist und dass mit der Einführung einer mittleren Führungsebene das Risiko einer eher kontraproduktiven Rückbesinnung auf bekannte Hierarchiemuster besteht. Die Äußerungen von knapp der Hälfte der Lehrkräfte an Schulen mit mittlerer Führungsebene offenbaren, dass die formale, amtshierarchische Gleichstellung der Teamleiter bzw. deren unklare Stellung im Kollegium die Akzeptanz und Anerkennung als Teamleiter mit Führungsaufgaben und erweiterten Funktionen behindert (vgl. VIII, 4; VI, 2) und ihnen auch mit Skepsis und Ablehnung begegnet wurde (vgl. VIII; VI, 2). Die Führungsarbeit durch Lehrkräfte hat in knapp der Hälfte der Schulen mit mittlerer Führungsebene eher bürokratiethoretisches Denken in Hierarchien



als horizontal-kollegiale Zusammenarbeit gefördert (vgl. VIII, 4; VIII, 5; VI, 1; VI, 2; III, 3; III, 4). Vereinzelt wird die eingeschränkte Führungsarbeit der Teamleiter mit deren fehlenden Weisungsbefugnis oder Entscheidungskompetenz begründet (vgl. ebd.). Im Vergleich zu den bereits beim Schulleiter nur beschränkt wirksamen Führungsmitteln wird die Aussicht auf Führungserfolg durch amtshierarchisch gleichgestellte Teamleiter ohne Weisungsbefugnis noch geringer eingeschätzt (vgl. VI, 3; VIII, 4).

Obwohl die Teamleiter Fortbildungen besucht haben, schätzt zudem etwa ein Drittel der Lehrkräfte an Schulen mit mittlerer Führungsebene den für die Akzeptanz notwendigen wahrgenommenen Kompetenz- und/oder Informationsvorsprung der Teamleiter als nicht ausreichend ein. Zwei Lehrkräfte fordern eine klare Ausbildung für den Teamleiterposten (vgl. VIII, 4; VI, 2). Die Akzeptanz der mittleren Führungsebene durch die Kollegen hat jedoch einen starken Einfluss auf die Qualität und Wirkung der von den Teamleitern eingesetzten Führungsinstrumente (vgl. Berkemeyer & Holtappels, 2007b, S. 132f.; Semling & Zölch, 2008, S. 214ff.).

Als normative Vorgabe sollen Teamleiter bestimmte Funktionen und Aufgaben übernehmen (vgl. Stiftung Bildungspakt Bayern, 2011, S. 94f.) (vgl. Kapitel 3). Ebenso wie den Mitarbeitern der Steuergruppe fehlen ihnen aber „innerhalb der Organisation Schule (...) die explizite, formale wie auch die implizite, unausgesprochene Legitimation, um den Unterricht eines Kollegen, einer Kollegin zu bewerten oder gestaltend einzugreifen“ (Schröck, 2009, S. 169). Aus dem Datenmaterial lässt sich rekonstruieren, dass es einzelnen Kollegen schwer fällt, dass die Teamleiter ihre Leistungsnachweise bewerten, Mitarbeitergespräche führen sowie Zielvereinbarungen treffen.

Angesichts der Akzeptanz der Teamleitungsposition im Vergleich z. B. zur Fachschaftsleitung oder gar zur Schulleitung machen einzelne Aussagen deutlich, dass allein die Übernahme des Teamleitungspostens den Teamleitern keine Positionsmacht verleiht, nicht zur Legitimation ausreicht und die Mitarbeiter der mittleren Führungsebene sich vor den Kollegen für ihren neuen Posten rechtfertigen müssen (vgl. VIII, 1; VIII, 4; VI, 2; VI, 3). Hierbei spielt auch die kurze Zeit, in der die Teamleiter in ihrer Position arbeiten, eine Rolle (vgl. III, 7). Die Einführung dieser zusätzlichen Ebene verändert das Beziehungsgefüge in den Kollegien und führt zu einer Verschiebung und damit zu einer Störung der traditionellen Hierarchiestrukturen. Das durch eine solche

Machtverschiebung ausgelöste Kulturproblem wird auch in Kollegien nach der Einführung von einer Steuergruppe beschrieben (vgl. Krainz-Dürr, 2006, S. 12f.; Herrmann, 2006, S. 28f.; Altrichter, Messner & Posch, 2004, S. 101ff.). Lehrkräfte im mittleren Management der Schule vergleicht Philipp (2007) mit einem Fremdkörper für das Kollegium, der „vom ‚Immunsystem‘ der Organisationskultur zunächst abgestoßen wird“ (S. 89; Hervorh. i. O.).

Ob die Einführung einer Weisungsbefugnis und eines Beförderungsamtes mit entsprechenden Vorgesetztenstatus der Teamleiter deren Führungsrolle eher legitimieren würde, muss an dieser Stelle offen bleiben. Aus den Forschungsergebnissen zum Schulleitungshandeln lässt sich jedoch ableiten, dass auch Schulleiter – trotz ihrer Vorgesetztenfunktion – mit wenig formaler Macht ausgestattet sind. Anordnungen von Seiten der Schulleitung werden nur in bestimmten Bedingungskonstellationen gefordert und müssen dann gut begründet sowie klar geäußert werden (vgl. Kapitel 2.2.2). Diese Forschungsergebnisse werden gestützt von dem Datenmaterial der vorliegenden Studie: Zwei Lehrkräfte berichten, sich durch unbegründete Anweisungen der Schulleitung wenig wertgeschätzt fühlen. Die Aussagen von etwa einem Drittel aller befragten Lehrkräfte offenbaren, dass ein wenig hierarchischer, partnerschaftlicher und respektvoller Umgang mit der Schulleitung auf Augenhöhe das eigenverantwortliche Arbeiten der Lehrkräfte unterstützt und gemeinsames, zielorientiertes Arbeiten stärkt (vgl. III, 1; III, 6; V, 3; V, 4; VI, 4). Schulleitungen verlieren relativ schnell ihre Akzeptanz und Wirksamkeit, wenn sie sich auf ihre Positionsmacht zurückziehen (vgl. Gampe, 1999, S. 112; Dubs, 2005, S. 127f.). Gleiches ist für Teamleiter zu erwarten. Das pflichtbewusste Ausführen von Anordnungen der Führung stellt kein realistisches und vor allem kein zeitgemäßes Bild von schulischer Führungsarbeit dar. Daraus lässt sich schließen, dass auch bei einer positionellen Legitimation der Teamleiter durch eine beamtenrechtliche Vorgesetztenfunktion und damit einhergehender Weisungsbefugnis Widerstände bei den Lehrkräften zu erwarten sind.

In der Literatur lässt sich die Suche nach Orientierung und Stabilität in hierarchischen Mustern an zwei Erklärungsansätzen anschließen. Eine mögliche Erklärung lässt sich aus den Erfahrungen mit der Steuergruppenarbeit ableiten. Auch die Mitglieder der Steuergruppe wurden mit Fragen zu ihrer Existenzberechtigung, der Legitimierung ihrer Arbeit, ihrer Unterstützung,



Akzeptanz und Einflussnahme konfrontiert (vgl. Rahm & Schröck, 2008, S. 173). Nach Rahm & Schröck (2008) ist diese Stabilisierungsarbeit, die mit einer Berufung auf amthierarchische Strukturen und regelgebundener Abwicklung einhergeht, immer dann gegeben, wenn Rahmenbedingungen und Ziele unklar sind und für Unsicherheit sorgen. Diese Unsicherheit angesichts ungeklärter Rahmenbedingungen (z. B. bezüglich der Aufgaben, Rolle oder Befugnisse der Teamleiter) und systemischer sowie organisatorischer Hürden wurde von Lehrpersonen an nahezu allen Schulen mit mittlerer Führungsebene erwähnt (vgl. VI, 2; VIII, 2; VIII, 3). Insbesondere die Frage nach den Kompetenzen der Teamleiter im Bereich der Personalführung, konkret deren Einflussnahme auf die dienstliche Beurteilung, wurde von knapp der Hälfte der befragten Lehrkräfte an Schulen mit mittlerer Führungsebene als anhaltender Unsicherheitsfaktor beschrieben (vgl. ebd.). Ein kultusministerielles Schreiben schloss die Mitwirkung zwar offiziell aus (vgl. Kapitel 6.1.2), die Erkenntnisse der vorliegenden Studie weisen jedoch darauf hin, dass die Unsicherheit in den Kollegien bestehen blieb. Vor diesem Hintergrund erscheint die Bilanzierung in der Handreichung zum Modellversuch Modus F ergänzungsbedürftig: Zwar wirkte sich die eingeschränkte Kompetenz der Teamleiter „negativ auf deren Stellung wie auch auf die Einschätzung ihrer Rolle in den Kollegien aus und schränkte die Wirksamkeit von Maßnahmen deutlich ein“ (Stiftung Bildungspakt Bayern, 2011, S. 188). Wird aber die Mitwirkung beispielsweise durch ein Beförderungsamtsamt für den Teamleiterposten legitimiert, ist damit nicht von mehr Wirksamkeit und Akzeptanz der Teamleiter auszugehen. Vielmehr sollte die Einführung eines zusätzlichen Beförderungsamtes für die mittlere Führungsebene dahingehend reflektiert werden, ob diese die notwendige Flexibilität und Freiheit beispielsweise in der Stellenbesetzung, der Definition von Teamleiteraufgaben oder auch bei einem Wechsel der Teamleiterpostens ermöglicht und die Weiterentwicklung der Professionalität und der Kultur der Zusammenarbeit in der Organisation Schule fördert.

Fend (2008) bietet mit seinen Erläuterungen über die europäische Perspektive zur Gestaltungslehre des Bildungswesens eine weitere Erklärung für die Forderung der Lehrkräfte nach Vorgaben und Regelgebundenheit innerhalb des festen organisationalen Gefüges der Schule. Im Gegensatz zur typisch amerikanischen Sichtweise, bei der die Stärkung der Lehrperson und ihr gemeinschaftliches Handeln in den Mittelpunkt gerückt wird, steht in Europa

die Institution mit ihren Regeln im Vordergrund (vgl. S. 210f.). Die Abstimmung zwischen den professionellen Lehrkräften erfolgt „bevorzugt im Rückgriff auf externe oder unpersönliche Regelungselemente wie Lehrpläne, Lehrbücher, Verfahrensvorschriften und Gewohnheitsrecht“ (Warwas, 2011, S. 36). Mit der Ernennung zur Teamleitung, dem entsprechenden Absolvieren bestimmter Fortbildungen, den Absprachen innerhalb der Teamleiter sowie zwischen Teamleiter und Schulleitung etc., kurzum mit der Einführung der mittleren Führungsebene, werden bestimmte Lehrpersonen gestärkt und eine Differenzierung auf der formalen Ebene vorgenommen. Die in dem empirischen Material rekonstruierte Ablehnung der Teamleiterposition kann somit auch auf den antihierarchischen Affekt zurückgeführt werden: Ein Phänomen, das aus dem sogenannten Gleichheitsgrundsatz bzw. Autonomie-Paritätsmuster in Lehrerkollegien (vgl. Kapitel 2.1.2) resultiert und Widerstand hervorruft, wenn Unterschiede unter den Lehrkräften durch herausgehobene Stellungen formell sichtbar gemacht werden (vgl. Krainz-Dürr, 2006, S. 12f.; Warwas, 2011, S. 36). Aus der Perspektive der traditionellen Organisationskultur kann die Einführung einer mittleren Führungsebene für einzelne Lehrkräfte eine Bedrohung der basisdemokratischen Strukturen der Schule und eine Gefährdung des sogenannten Gleichheitsgrundsatzes darstellen (vgl. Philipp, 2007, S. 90; Krainz-Dürr, 2006, S. 13; Herrmann, 2006, S. 28; Lortie, 1972, S. 48ff.).

6.1.4 Notwendigkeit zusätzlicher schulischer Gremien

Die von nahezu allen befragten Lehrkräften an Schulen mit mittlerer Führungsebene beschriebene Legimitations- und Abgrenzungsproblematik ergibt sich jedoch nicht nur aus der fehlenden formalen Legitimation. Hinzu kommt, dass Zweifel formuliert werden, ob die von der zusätzlichen Ebene übernommenen Aufgaben und Funktionen notwendig sind (vgl. IV, 3; VI, 1; VI, 2; VIII, 1). Das Datenmaterial gibt Hinweise darauf, dass diese Zweifel die Entfaltung verschiedener Potenziale der mittleren Führungsebene einschränken (z. B. Einsatz von Führungsfeedback, verbesserte Zielorientierung, Verbindlichkeit und Systematisierung der Fortbildungs- und Unterstützungsangebote, Verbesserung der Zusammenarbeit). Die Aussagen der Lehrkräfte offenbaren vielschichtige Begründungen für ihre Zweifel an der Notwendigkeit eines zusätzlichen mittleren Managements (vgl. IV, 3; VI, 1; VI, 2; VIII, 1).



Sowohl in der vorliegenden Studie als auch in der Literatur wird zwar mehrfach die Erfordernis beschrieben, Schulleitungen aufgrund der veränderten Leitungstätigkeit beispielsweise durch die Einführung einer zusätzlichen Führungsebene zu entlasten. Aber die Fundstellen von etwa der Hälfte der befragten Lehrkräfte an Schulen mit mittlerer Führungsebene weisen auf kollegiale Probleme durch Misstrauen und Unsicherheit aufgrund der Einführung der mittleren Führungsebene hin. Aussagen einzelner befragter Lehrkräfte offenbaren Zweifel, ob die berufliche Tätigkeit der Lehrkräfte an Realschulen (insbesondere an solchen mit überschaubarer Kollegiumsgröße von ca. 40 Kollegen) institutionalisierte Absprachen im Team notwendig macht (vgl. VIII, 1). Insbesondere Aussagen von Lehrkräften, welche die Führungsarbeit der Teamleiter als kontrollierend wahrnehmen (z. B. aufgrund der vermuteten Mitwirkung an Beurteilungen) offenbaren Zweifel an einer unterstützenden und helfenden Funktion der Teamleiter (vgl. VIII, 2; V, 6; VII, 1).

Aussagen von knapp der Hälfte der befragten Lehrkräfte an Schulen mit mittlerer Führungsebene verdeutlichen, dass sich der im Schulalltag ohnehin bestehende Zeitmangel und Belastungsdruck für die Lehrkräfte negativ auf deren Bereitschaft auswirkt, neben den Fachschaftssitzungen, den Klassenkonferenzen und den Personalratssitzungen nun auch noch an Teamsitzungen teilzunehmen (vgl. IV, 3). Aussagen von über der Hälfte der Lehrkräfte an Schulen mit mittlerer Führungsebene offenbaren, dass sich die mittlere Führungsebene schwer mit den Tätigkeitsbereichen bereits bestehender, traditionell legitimierter Gremien oder projektorientiert institutionalisierten Lehrerteams vereinbaren lässt. Begründet werden diese Einschätzungen mit dem Verweis auf Überschneidungen in den Aufgabenbereichen, die zu Spannungsfeldern und Konkurrenz führen; meist aufgrund fehlender Trennschärfe, sich überschneidender Aufgabenbereiche oder mangelnder Aufgabentransparenz. In der Konsequenz wird vereinzelt sogar die Berechtigung der Einrichtung einer mittleren Führungsebene infrage gestellt (vgl. VIII, 1). Es gibt Hinweise im Datenmaterial, dass Schulen dieser Problematik beispielsweise mit einer aufgabenbezogenen Teamstruktur, statt einer fachbezogenen Teamstruktur (vgl. Abbildung 4), begegnen können.

Aussagen von Lehrkräften an nahezu allen Schulen ohne mittlere Führungsebene offenbaren, dass Aufgaben der Teamleiter (z. B. Mitwirkung, Kooperation) von alternativen, teilweise bereits existierenden Gremien oder

speziell gebildeten Projektgruppen (wie z. B. einem Schulentwicklungsteam) übernommen werden (vgl. III, 5; VII, 1). Dies kann ein Hinweis sein, dass die schulischen Strukturen Potenziale bereitstellen, die noch ausgeschöpft werden können, bevor eine weitere Ebene eingeführt wird. Die Lehrkräfte an den Schulen ohne mittlere Führungsebene beschreiben, dass die Fachschaftsleiter oder der Personalrat Aufgaben der mittleren Führungsebene übernehmen. Dies wird im Folgenden vorgestellt (vgl. I, 6; III, 5; VII, 1).

Fachschaftsleiter werden an über der Hälfte der Schulen aller befragten Lehrkräfte (auch an Schulen mit mittlerer Führungsebene) in ihrer Funktion für die Bereiche der Unterrichtsentwicklung (z. B. Zielorientierung oder Festlegung gemeinsamer Standards), Fortbildungsplanung, Kooperation und Kommunikation innerhalb ihrer Fachschaften eingesetzt (vgl. III, 5; II, 1; VII, I); Aufgaben, die auch die mittlere Führungsebene erfüllen soll. Die Aussagen von etwa der Hälfte der Lehrkräfte an Schulen mit mittlerer Führungsebene geben Hinweise auf Überschneidungen in den Tätigkeitsfeldern sowie unklare Kompetenzabgrenzungen, die zu Konflikten der Teamleiter mit den Fachschaftsleitern geführt haben (vgl. VIII, 1). Insbesondere den Fachschaften wird auch in der Literatur ein großes Potenzial im Rahmen der Schulentwicklung zugeschrieben. In der Praxis übernehmen sie in Abhängigkeit der Schule bereits Teilfunktionen der Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung (vgl. Warwas, 2011, S. 33f.). Die Fachschaft beschreibt Rolff (2007a) beispielsweise als „schlafender Riese“ (S. 83); Fend (2008) spricht von „Fachschaften als Orte der Qualitätsentwicklung“ (S. 232). Fachschaften existieren an jeder Realschule. Jeder Lehrer ist je nach Fächerkombination Mitglied in mehreren Fachschaften. Inwiefern dieses Potenzial zur Qualitätsentwicklung genutzt wird, ist jedoch von Schule zu Schule sowie auch unter den Fachschaften einer Schule sehr unterschiedlich. Mit einer Stärkung der Fachschaftsleiter können durch diese Gremien existierende Ressourcen der Schule genutzt werden, ohne eine weitere parallele Teamstruktur einzuführen (vgl. Rolff, 2007a, S. 81; Schröck, 2009, S. 180).

Neben den Fachschaftsleitern werden an einzelnen Schulen sowohl mit als auch ohne mittlere Führungsebene die Personalräte in verschiedenen Funktionen beschrieben, die ebenfalls eine mittlere Führungsebene im Rahmen von Personalführung übernehmen kann, z. B. das kollegiale Meinungsbild



vorzufühlen, Konflikte zu klären oder auf die Gerechtigkeit bei der Verteilung von Aufgaben zu achten (vgl. I, 6; II, 1; III, 5). Die mögliche Bedeutung des Personalrates im Co-Management der Schule wurde bereits in der Literatur thematisiert (vgl. Rolff, 2007a, S. 90f.) sowie auch in Betrieben diskutiert und teilweise bejaht (vgl. Klöcker, 2003, S. 70ff.). Allerdings wird hier – ähnlich wie bei den Teamleitern – ein Rollenkonflikt vermutet, da sich der Personalrat sowohl den Interessen der Kollegen verpflichtet fühlt, als auch von der Schulleitung vereinnahmt wird (vgl. Rolff, 2007a, S. 91; Freimuth et al., 2012, S. 132f.).

Im Rahmen der Äußerungen zur Informationsorganisation kann ebenfalls rekonstruiert werden, dass deutlich über die Hälfte der Lehrkräfte an Schulen mit mittlerer Führungsebene Chancen der mittleren Führungsebene für die innerschulische Informationsorganisation beschreibt. Ebenso viele Lehrkräfte offenbaren jedoch in ihren Aussagen auch, dass diese Chancen an deren Schule nicht genutzt werden (vgl. III, 2; III, 3; III, 4). Tradierte Dienst- bzw. Informationswege werden als präsent sowie funktionsfähig beschrieben, und die Informationsorganisation (teilweise an den Schulen ergänzt durch entsprechende Neuerungen, z. B. die Einführung eines wöchentlichen Jour Fixe) wird auch ohne mittlere Führungsebene als ausreichend gut eingeschätzt. Es gibt Hinweise im Datenmaterial, dass etwa die Hälfte der Lehrkräfte an Schulen mit mittlerer Führungsebene die Kommunikation über die Teamleiter als eine indirekte Kommunikation über eine Zwischenstufe wahrnimmt. Dies kann Missverständnisse und damit Störungen begünstigen, die den Mehrwert reduzieren und ihn sogar ins Gegenteil verkehren, wenn sich die Lehrkräfte über eine zu langsame oder unsichere Informationsorganisation über die Zwischenstufe der Teamleiter ärgern (vgl. III, 2; III, 3; III, 4).

6.1.5 Anschluss an die Schulinnovationsforschung

Zum Einstieg in die Diskussion der Ergebnisse im Kontext der Schulinnovationsforschung ein Zitat aus der vorliegenden Studie:

„dieses modus f, es ist eine nicht gewollte pseudoinnovation, und es ist deshalb auch unmöglich, das erfolgreich zu managen – [...] man hat [...] sich halt daran gewöhnt, sowas erfolgreich zu inszenieren, (lachen) dass



es eine innovation gibt, ohne dass sich wirklich was verändert.“ (25, 136-136)

Die Diskussion über Gelingens- und Misslingensbedingungen in der Schulinnovationsforschung hat sich mit den zunehmenden Reformen im Schulwesen seit Anfang der 1990er Jahre (vgl. Kapitel 2) intensiviert. Es zeigt sich immer wieder, dass die tatsächlichen Wirkungen vieler schulischer Innovationen, die auf den ersten Blick überzeugend und wünschenswert erscheinen, ausblieben oder Innovationen bei deren Umsetzung bis zur Unkenntlichkeit modifiziert wurden (vgl. u. a. Altrichter & Wiesinger, o. J., S. 31; Schaumburg, Prasse & Blömeke, 2009, S. 598; Gräsel & Parchmann, 2004, S. 200). Der Verlauf der Implementation wird nicht selten von mikropolitischen Prozessen im Kollegium begleitet, v. a. dann, wenn Innovationen gewohnte Routinen implizit entwerten oder zumindest infrage stellen. Statt der geradlinigen Umsetzung von Innovationsvorhaben werden diese vielmehr in den Kollegien verhandelt und angepasst (vgl. Kussau, 2007, S. 288; Schaumburg, Prasse & Blömeke, 2009, S. 598; Holtappels, 2013, S. 53). Forschungsarbeiten zu verbreitungsförderlichen Bedingungen von Innovationen, die Diffusionsforschung, geben Hinweise darauf, dass bestimmte Charakteristika der Neuerung selbst die Übertragbarkeit und Akzeptanz der Inhalte begünstigen (vgl. Zeitler, Asbrand & Heller, 2013, S. 131ff.; Altrichter & Wiesinger, 2004, S. 222f.; Rogers, 2003, S. 221; Fullan, 1983, S. 491). Rogers (2003) stellt fest, dass diese Faktoren bereits 49 – 87 % der Diffusion (Verbreitung) klären (vgl. S. 221). Seine Theorie der Innovationsdiffusion hat auch im Rahmen pädagogischer Forschung Anerkennung gefunden (vgl. Schaumburg, Prasse & Blömeke, 2009, S. 598; Holtappels, 2013, S. 51ff.; Rürup, 2012, S. 11ff.; Zeitler, Asbrand & Heller, 2013, S. 127ff.). Auch für die vorliegende Studie, die die Perspektive der Lehrkräfte empirisch in den Blick nimmt, eignet sich das Modell nach Rogers zur Diskussion der Ergebnisse, da es konsequent und differenziert die Wahrnehmung der Akteure auf eine Innovation als entscheidend für ihre Akzeptanz und Übernahme berücksichtigt (vgl. Rogers, 2003, S. 12; Oelkers & Reusser, 2008, S. 237; Zeitler, Asbrand & Heller, 2013, S. 131). Rogers (2003, S. 15ff.) beschreibt fünf Attribute von Innovationen, anhand derer ihre Verbreitungswahrscheinlichkeit bestimmt werden kann. (1) Der von den Adressaten der Innovation wahrgenommene



relative Vorteil im Vergleich zur bisherigen Praxis (Relative Advantage) sowie (2) die Kompatibilität oder Vereinbarkeit der Innovation mit den in der Zielgruppe bestehenden Werten, Normen, Handlungsorientierungen und kontextuellen Rahmenbedingungen (Compatibility). (3) Zudem sollte der Nutzen der Innovation auch für andere beobachtbar sein (Observability). Sind die Ergebnisse einer Innovation sichtbar, ermöglicht dies leichter einen Dialog zwischen Umsetzenden der Innovation und Personen, die eine Umsetzung vorhaben. Unterstützt werden kann die Beobachtbarkeit z. B. durch transparent operationalisierte Ziele und Mittel zur Zielerreichung. (4) Außerdem fördert eine als angemessen wahrgenommene Komplexität (Complexity) die Verbreitung von Innovationen. (5) Das fünfte Charakteristikum Experimentierbarkeit (Triability) bezeichnet den Grad, in dem die Neuerung aus Sicht der Anwender schrittweise, in Teilen oder probeweise eingeführt werden kann (vgl. Altrichter & Wiesinger, 2004, S. 222f.; Rogers, 2003, S. 15f.; Fullan, 1983, S. 491; Gräsel & Parchmann, 2004, S. 200f.; Schaumburg, Prasse & Blömeke, 2009, S. 599; Zeitler, Asbrand & Heller, 2013, S. 131; Rürup, 2012, S. 14). Reflektiert man die im vorliegenden Kapitel herausgearbeiteten übergreifenden Aspekte (vgl. Kapitel 6.1.1 – 6.1.4) im Kontext der genannten verbreitungsbegünstigenden Innovationscharakteristika, können Erklärungen für die Schwierigkeiten bei der Akzeptanz und Verbreitung der mittleren Führungsebene im Kollegium abgeleitet werden. Die folgenden Erläuterungen der Merkmale orientieren sich an Altrichter & Wiesinger (2004, S. 222f.), Schaumburg, Prasse & Blömeke (2009, S. 597ff.) und Rogers (2003, S. 229ff.).

Ein wichtiges Erfolgsmerkmal für den positiven Implementierungsverlauf schulischer Innovation ist, dass die beteiligten Lehrkräfte durch die Einführung Lösungen erwarten können, die den bisherigen Umgang mit der Aufgabe in der Praxis verbessern. Die Einstellung eines Kollegiums gegenüber der Innovation und deren Einschätzung zum Nutzen und Sinn, der Realisierbarkeit sowie Bedeutsamkeit beeinflusst die Akzeptanz und den Erfolg von Neuerungen (vgl. Gräsel & Parchmann, 2004, S. 203). Ein grundsätzlich wahrgenommener Bedarf an einer mittleren Führungsebene steht jedoch den vielfach geäußerten Zweifeln der Lehrkräfte an der Notwendigkeit und dem Nutzen bzw. Mehrwert einer mittleren Führungsebene gegenüber.



Ein weiterer Erfolgsfaktor ist die Komplexität der Innovation, d. h. „die Anzahl neuer Fähigkeiten, veränderter Einstellungen, unterschiedlicher Materialien, anderer Strukturen und Ressourcen etc., die eine Innovation erfordern“ (Altrichter & Wiesinger, 2004, S. 223). Die Einführung einer mittleren Führungsebene geht mit „sehr weitreichenden grundlegenden Veränderungen“ (Stiftung Bildungspakt Bayern, 2011, S. 188) einher. Diese beschränken sich nicht nur auf einen bestimmten Fachbereich, sie vollziehen sich sogar über die Ebene der gesamten Schule hinaus, da auch im Dienstrecht Reformen diskutiert werden (vgl. ebd., S. 188). Die in den empirischen Erkenntnissen beschriebene Unsicherheit über Rahmenbedingungen und Ziele der Innovation erhöht den Komplexitätsgrad weiter und macht die Innovation für die Lehrkräfte nicht ohne Weiteres verständlich.

Die Chancen auf eine erfolgreiche Implementierung steigen außerdem, wenn die Innovation mit den in der Organisation gültigen Werten und Normen kompatibel ist. Die nach der Einführung entwickelten Rollenkonflikte und Schwierigkeiten der Legitimation der mittleren Führungsebene neben bereits existierenden Gremien weisen auf eine schwierige Vereinbarkeit hin. Die strukturelle Innovation durch die Führungsebene lässt sich zum Zeitpunkt der Interviews an einigen Schulen nur schwer mit den bestehenden Überzeugungen und Praktiken an der Schule vereinbaren. Geht mit der Umsetzung einer Neuerung die Übernahme eines neuen Wertesystems einher, macht dies die erfolgreiche Einführung der Innovation unwahrscheinlicher (vgl. Gräsel & Parchmann, 2004, S. 201; Zeitler, Asbrand & Heller, 2013, S. 131).

Sind die Auswirkungen der Innovation für andere, insbesondere potenzielle Anwender, sichtbar, ist dies gemäß Rogers (2003) ein weiterer verbreitungsförderlicher Aspekt von Innovationen (vgl. S. 16). Die Erwartungen und Ziele an das Modellprojekt Modus F sind bewusst allgemein formuliert: Umsetzung praktikabler Führungsspannen, Fördern der Teamentwicklung in der Schulleitung, Delegation von Aufgaben, Erproben von Mitarbeitergesprächen und Zielvereinbarungen, Erkennen und Fördern von Führungsbegabung im Kollegium (vgl. Stiftung Bildungspakt Bayern, 2011, S. 13f.). Jeweilige schulspezifische Schwerpunktsetzungen können von den Schulen selbst vorgenommen werden. Recht einfach lässt sich auch für Außenstehende erkennen und beschreiben, welche Führungsaufgaben die Teamleiter übernehmen, ob sie beispielsweise Mitarbeitergespräche führen



oder regelmäßige Sitzungen abhalten. Die Erkenntnisse der vorliegenden Studie offenbaren jedoch, dass der Erfolg oder der Mehrwert dieser Neuerungen wenig transparent und greifbar ist, deren Wirksamkeit sich erst mit der Zeit voll entfaltet sowie sehr unterschiedlich wahrgenommen wird und damit auch nur schwer kommuniziert werden kann.

Die Reflexion der Erkenntnisse der vorliegenden Studie im Kontext der Diffusionsforschung vermittelt den Eindruck, dass die Akzeptanz und Verbreitung der mittleren Führungsebene eher unwahrscheinlich ist. Die Erkenntnisse des Modellversuchs können jedoch genutzt werden, um zukünftige Einführungsprozesse einer mittleren Führungsebene bewusst verbreitungsförderlich zu gestalten. Hierauf wird im folgenden Ausblick eingegangen. Auch das fünfte verbreitungsförderliche Charakteristikum „triability“ wird in den praktischen Anregungen thematisiert.

6.2 Ausblick

Die Erkenntnisse der vorliegenden Arbeit bieten Anregungen zur Einführung einer mittleren Führungsebene in der schulischen Praxis und eröffnen zudem weiterführende Forschungsperspektiven. Diese werden im Folgenden abschließend skizziert.

6.2.1 Anregungen für die Praxis

Die vorgelegten empirischen Befunde zur Wahrnehmung von Leitungshandeln an Realschulen mit und ohne mittlere Führungsebene weisen auf relevante Aspekte hin, die zur Orientierung bei der Implementierung neuer Führungsmodelle in die schulische Praxis dienen können und im Folgenden dargelegt werden.

- *Einführung einer mittleren Führungsebene schulspezifisch und pragmatisch entscheiden.* Den Schulen sollte es freigestellt werden, ob sie eine mittlere Führungsebene einführen oder nicht. Dies ermöglicht den Schulleitern, das gesamte Kollegium in die Entscheidung miteinzubeziehen und eine offene Debatte über die Chancen und Risiken der Führung durch Lehrkräfte zu führen. Für die Schulleitung bedeutet dies, sich um eine realistische Vorschau zu bemühen, indem sie die Vorteile sowie auch die Risiken und

Nebenwirkungen der strukturellen Veränderungen speziell im Kontext der Schule offen abwägt. Vor dem Hintergrund der empirischen Daten an Schulen mit und ohne mittlere Führungsebene offenbart sich, dass die Einführung eines mittleren Managements nicht an jeder Schule mit einem Mehrwert verbunden ist. Die Vorteile stellen sich nicht von selbst ein, sondern sind mit Mehrarbeit, Diskussionen und komplexen Veränderungsprozessen verbunden. Ist die Größe des Kollegiums überschaubar bzw. sind die kommunikativen Strukturen, Projektgruppenarbeit, Aktivität der Fachschaften oder die informelle Führung an Schulen so ausgeprägt, dass der schulische Alltag mit den Anforderungen an zeitgemäße Personalführung, Kooperation, Unterstützung etc. gut bewältigt wird, besteht die Gefahr, dass eine zusätzliche hierarchische Ebene in den vorhandenen Strukturen schwer zu verorten ist und innerhalb dieser gar verschleißt.

- *Vorhandene Handlungsspielräume offensiv für die Mitbestimmung des Kollegiums nutzen.* Durch die Erhebung der Perspektive der Lehrkräfte wurde verdeutlicht, dass die Einführung einer mittleren Führungsebene ein komplexer und weiträumiger Veränderungsprozess ist, der sich an den handelnden Menschen orientieren muss (im Sinne eines adaptiv-evolutionären Implementationsansatzes) (vgl. Fullan, 1983, S. 495ff.; Altrichter & Wiesinger, 2004, S. 221; Zeitler, Asbrand & Heller, 2013, S. 145). Die Erwartungen, Erfahrungen und Kompetenzen des Kollegiums sollten in einem offenen sowie mehrstufigen Abstimmungs- und Entwicklungsprozess integriert werden. So erhalten die beteiligten Lehrkräfte die Möglichkeit, situationsgerechte Anpassungen an der Innovation vorzunehmen, sie zu rekontextualisieren (vgl. Kapitel 2.3) und somit den Implementierungsverlauf zu modifizieren, zu spezifizieren und zu revidieren (vgl. Kussau, 2007, S. 289; Oelkers & Reusser, 2008, S. 234f.; Fend, 2008, S. 26). Da komplexe Veränderungen, die auf menschlichem Mitwirken basieren, kaum vorhersehbar und mikropolitische Reaktionen, Emotionen, Machtkonflikte etc. zu erwarten sind, kann keiner Schule ein Lösungsmuster zur erfolgreichen Einführung einer mittleren Führungsebene an die Hand gegeben werden. Traditionelle und technokratische Implementationsmodelle, die Phasenverläufe, generalisierte Ziele und Maßnahmen sowie Erfolgsfaktoren postulieren, berücksichtigen die



Situationslogik und die komplexen Bedingungsbeziehungen der jeweils handelnden Lehrkräfte nicht ausreichend. Schulleitungen müssen sich dieser Komplexität stellen, ihr Kollegium offensiv in die Entwicklung neuer Strukturen miteinbeziehen und versuchen mit der Komplexität souverän umzugehen. Eine Hilfe für Schulleitungen wäre beispielsweise, die Reaktionen von Lehrkräften z. B. auf Grundlage von vorab geführten Gesprächen bzw. im Falle der Einführung einer mittleren Führungsebene auf Grundlage der Erfahrungen des Modellversuches zu antizipieren (vgl. Zeitler, Asbrand & Heller, 2013, S. 145).

- *Zeit, Aufmerksamkeit und Verständnis.* Die Befunde der vorliegenden Arbeit verweisen auf eine immer wieder formulierte Einschränkung bei der Implementation von Neuerungen im Berufsalltag von Lehrkräften: „Angesichts knapper Ressourcen“ ist die Umsetzung einer Innovation lückenhaft (vgl. Altrichter & Heinrich, 2006, S. 62; Holtappels, 2013, S. 54). Im empirischen Material werden diesbezüglich eingeschränkte materielle Ressourcen, insbesondere budgetäre Beschränkungen, angesprochen. Häufiger erwähnt werden jedoch vernachlässigte, nachgelagerte, aber ressourcenintensive Aspekte des Innovationsprozesses immaterieller Art: Die komplexen Veränderungsprozesse der Einführung neuer Führungsstrukturen erfordern (1) Zeit für innerschulische Abstimmung, Training und Beratung, (2) Verständnis für konflikthaltige Implementierungssituationen und Einstellungen der betroffenen Personen sowie (3) Aufmerksamkeit und Begleitung bei der Suche nach realistischen Konzepten. Diese Prozesse entsprechen nicht dem Wunsch des steigenden öffentlichen Drucks nach schnellen (Erfolgs-)Ergebnissen (vgl. Altrichter, 2006, S. 8; Kussau, 2007, S. 303). Die Erkenntnisse der Innovationsforschung beschreiben jedoch die Bereitstellung dieser immateriellen Ressourcen als „integrale Teile jeder Innovation und kritische Punkte ihres Erfolges“ (Altrichter & Heinrich, 2006, S. 63). Auch die empirischen Ergebnisse der vorliegenden Studie unterstützen diese Einschätzung für die Implementation neuer Führungsstrukturen.
- *Klare Rahmenbedingungen über die Verwaltungsebenen hinweg eindeutig kommunizieren, Offenheit wahren, „Überstülpen“ vermeiden.* Unklare Rahmenbedingungen bei der Einführung der mittleren Führungsebene sind gemäß den Erkenntnissen der vorliegenden Studie ein hinderlicher Aspekt

der Implementation und Schaden der Transparenz, die insbesondere zu Beginn des Einführungsprozesses ein wichtiger Erfolgsfaktor ist (vgl. Goldenbaum, 2011, S. 102). Folglich sollten sowohl die dienstrechtlichen Rahmenbedingungen z. B. die sachliche oder fachliche Weisungsbefugnis des Teamleiters, Berechtigung zu eigenständigen Unterrichtsbesuchen sowie die Unterstützung beim dienstlichen Beurteilungsverfahren vor der Einführung eindeutig und transparent geklärt werden. Ebenso wie die unklaren Rahmenbedingungen, wurde auch der Vorwurf des „Überstülpens“ als Hindernis bei der Implementation geäußert, obwohl der Modellversuch grundsätzlich offen angelegt war. Ob zu enge Fristsetzungen, unvorsichtige Formulierungen, zu wenig genutzte Freiräume oder andere Gründe hierfür ursächlich sind, muss an dieser Stelle offen bleiben. Für die Administration weisen die Erkenntnisse jedoch darauf hin, dem Kommunikationsprozess von Ideen oder Initiativen eine große Bedeutung beizumessen. Der Diskrepanz von gut gemeinter Absicht und unerwarteten Reaktionen und Ergebnissen in der Praxis, kann mit einer sensibel und bewusst gestalteten Kommunikation der Kernidee, von der Ebene der Konzeptentwicklung zum Ort der Umsetzung an den Schulen, begegnet werden. Gleiches sollten Schulleitungen für die schulinterne Kommunikation und Absprachen sowie für die Entwicklung der schulspezifischen Zielsetzungen berücksichtigen. Auf die Bedeutung der Mitbestimmung wurde bereits eingegangen. Die vorliegenden Befunde zeigen zudem, dass unklare und vage formulierte Zielsetzungen die Befürworter der neuen Führungsstrukturen geschwächt und die Gegner gleichzeitig bekräftigt haben, nichts zu unternehmen (vgl. ähnlich Fullan, 1983, S. 497).

- *Vorhandene Strukturen nutzen und gegebenenfalls ausbauen.* An jeder Schule bestehen gewachsene, teilweise auch bewährte Strukturen und Gremien. Diese können einerseits strukturell und hierarchisch verankert sein (wie z. B. Fachschaften, Personalrat, schulische Funktionsstellen). Andererseits bestehen beispielsweise Projektgruppen nur für bestimmte Zeit. Gremien oder Plattformen des Austausches können sich auch aus einer neuen Informationsorganisation ergeben, wie z. B. bei der Einführung eines Jour Fixe. Die an der Schule umgesetzten Möglichkeiten, Konventionen, geltenden Handlungsregeln und Ermessensspielräume sind vielseitig und müssen für Neuerungen wie eine mittlere Führungsebene im Kollegium



berücksichtigt werden. Lehrkräfte hinterfragen Innovationen vor allem dann sehr kritisch, wenn etwas verändert werden soll, obwohl sie die bisherige Praxis recht erfolgreich einschätzen. Dies verdeutlichen auch die empirischen Befunde der vorliegenden Arbeit. Es ist daher an dieser Stelle davor zu warnen, vorhandene Strukturen zu übersehen und damit Überschneidungen in den Aufgabenbereichen, Rollenkonflikte und hartnäckige Umsetzungsprobleme zu riskieren. Vielmehr sollten die möglichen Potenziale in den bestehenden Strukturen analysiert und gegebenenfalls genutzt werden, indem z. B. diese Lehrkräfte Aufgaben der mittleren Führungsebene übernehmen. Statt eine zusätzliche mittlere Ebene zu installieren, müsste dann ausdrücklich ein Wandel im Selbstverständnis bestehender Gremien vollzogen werden, eine Erweiterung deren Aufgabenbereiche sowie auch Kompetenzen und eine entsprechende Anpassung der Rahmenstrukturen (z. B. Stundenermäßigungen).

- *Ausprobieren ermöglichen.* Nach Rogers (2003) ist die Experimentierbarkeit „triability“ ein verbreitungsförderlicher Aspekt für Innovationen. Mit der Einführung einer mittleren Führungsebene wird in die schulischen Strukturen zentral eingegriffen und individuelle sowie kollektive Beziehungsmuster werden infrage gestellt. Schröck (2009) argumentiert im Rahmen der Einführung von Steuergruppen, dass diese umfassende Komplexität die Möglichkeiten einschränkt, in einem begrenzten Rahmen schulinterne Erfahrungen mit der Veränderung zu sammeln (vgl. S. 176). Allerdings handelt es sich bei der Einführung neuer Führungsstrukturen nicht um eine „einmalige Sache“, sondern eher um einen schrittweisen, kontinuierlichen Prozess über einen längeren Zeitraum. Schulleitungen können in diesem Verlauf die Experimentierbarkeit sogar betonen, offen bleiben für Veränderungen, auf unerwünschte Nebenwirkungen reagieren und aus Erfahrungen lernen; auch wenn dies bedeutet, Konzepte zu verwerfen und neue, realistischere Lösungswege zu suchen. Die Forderung nach Möglichkeiten der Experimentierbarkeit in Innovationsprozessen erinnert auch an das von Karl R. Popper postulierte Konzept zum „schrittweisen sozialen Bauen“ (Popper, 1980, S. 273). Beide Modelle erschließen eine Empfehlung an die schulischen Leitungspersonen, einen klaren Blick während des sukzessiv fortschreitenden Implementierungsprozesses zu behalten, ungünstige Entwicklungen klar zu erkennen und zu



reagieren, gerade weil Bereiche der Personalführung sensibel und „Fehlentwicklungen schwer zu korrigieren sind“ (Stiftung Bildungspakt Bayern, 2011, S. 189).

6.2.2 Anregungen für die Wissenschaft

Die vorliegende Arbeit weist schließlich auch auf weitere Forschungsperspektiven hin. Mit der Untersuchung zu den Wirkungen von schulischem Leitungshandeln an Schulen mit und ohne mittlere Führungsebene erfolgte eine empirische Annäherung an die Gelingens- und Misslingsbedingungen im Rahmen der Einführung neuer Führungsstrukturen. Für die Zukunft wäre eine vertiefende Forschung in Bezug auf die folgenden Forschungsgegenstände interessant. Ergiebig wäre etwa, aufgrund der vorgelegten Befunde den Einfluss des strukturellen Grundmusters der mittleren Führungsebene (vgl. Abbildung 4) sowie auch der Vorgehensweise der Stellenbesetzung und der Zuordnung der Lehrkräfte empirisch in den Blick zu nehmen. Zudem gibt der Zeitpunkt der vorliegenden empirischen Datenerhebung Anlass für weitere Forschungsarbeiten. Die Dauer schulischer Veränderungen kann zwar kaum vorhergesagt werden (vgl. Kussau, 2007, S. 303); in der Handreichung zum Modellversuch Modus F wird jedoch eine Dekade veranschlagt, bis die Neuerungen der mittleren Führungsebene voll wirksam werden (vgl. Stiftung Bildungspakt Bayern, 2011, S. 189). „Insgesamt sollte der Zeitrahmen für die Implementierung weit gefasst sein, so dass diese grundlegenden Veränderungen mit dem nötigen Fingerspitzengefühl und mit den erwarteten positiven Wirkungen auch dauerhaft verankert werden können“ (Stiftung Bildungspakt Bayern, 2011, S. 190). An den meisten Schulen mit mittlerer Führungsebene wurden die Interviews zwei bis drei Jahre nach der Entscheidung für die Teilnahme am Modellversuch Modus F geführt. Es ist folglich davon auszugehen, dass die Implementierung der mittleren Führungsebene zum Erhebungszeitpunkt nicht abgeschlossen war. In einer Implementationsphase, in der angestoßene Veränderungen irritieren und Arbeitsabläufe adaptiert werden müssen, können die Erfahrungen der Lehrkräfte den arbeitswissenschaftlichen Erkenntnissen widersprechen. Vor diesem Hintergrund erscheint es interessant, den empirischen Ansatz der Studie erneut anzuwenden und den aktuellen Stand der Implementation der Führungsebene an Schulen mit mittlerer Führungsebene zu ermitteln.



Weiterhin können durch eine Änderung des Samples aufschlussreiche Einschätzungen zu den Vor- und Nachteilen neuer Führungsstrukturen aus der Perspektive anderer schulischer Akteure erfolgen: Denkbar wäre beispielsweise, die Sicht der Schulleitung sowie der Konrektoren oder der Lehrkräfte, die in den schulischen Strukturen traditionell verankerte Funktionsstellen inne haben, wie z. B. die Fachschaftsleiter oder Mitglieder des Personalrates, durch qualitative Interviews zu analysieren. Da auch die Einführung der mittleren Führungsebene als Schulentwicklungsmaßnahmen zum Ziel hat, „die Voraussetzungen für den Lernerfolg der Schüler zu optimieren“ (Stiftung Bildungspakt Bayern, 2011, S. 14), wäre eine Evaluation der Wirksamkeit der mittleren Führungsebene aus Sicht der Schüler ebenfalls ergiebig.

Interessant erscheint zudem die Frage nach der Übertragbarkeit der Ergebnisse der vorliegenden Studie für Realschulen auf andere Schularten wie Gymnasien oder Volks- sowie Förderschulen. Angesichts der strukturellen Leitungsunterschiede der Schularten (vgl. Stiftung Bildungspakt Bayern, 2011, S. 15f.) ist je Schulart mit unterschiedlichen Lösungen zu rechnen. Es wird in der Dokumentation des Schulversuches Modus F vermutet, dass die Gymnasien, an denen die neue Führungsstruktur parallel zu bestehenden Strukturen aufgebaut werden musste, mehr Schwierigkeiten bei der Erprobung haben als andere Schularten, die komplett neue Lösungen entwickeln konnten (vgl. Stiftung Bildungspakt Bayern, 2011, S. 188). Abgesehen von den strukturellen Lösungsvariationen jeder Schulart (und Schule) wäre jedoch von Interesse, ob die in der vorliegenden Studie dokumentierten Schwierigkeiten nicht doch in ähnlicher Weise in den anderen Schularten zum Tragen kommen. Mit Blick auf die Ergebnisdiskussion im Kontext der Schulinnovationsforschung im Bildungswesen (vgl. Kapitel 6.1.5) wirft die vorliegende Studie schließlich Forschungsfragen auf, inwiefern die Erkenntnisse aus der Implementations- und Transferforschung stärker in die Gestaltung von Modellversuchen und von Veränderungsprozessen in der Schule integriert werden können. Auch Rürup (2011, S. 20) regt in einem perspektivischen Resümee zu Innovationen im Bildungswesen dazu an, beispielsweise den Kommunikationswissenschaftler Everett M. Rogers in den erziehungswissenschaftlichen Forschungen nicht nur textlich aufzuarbeiten, sondern auch



empirisch zu nutzen. An diese Forderung anschließend wären folgende Forschungsfragen offen:

- Bildet das Diffusionsmodell nach Rogers (2003) (vgl. Kapitel 6.1.5), welches zum Großteil auf die Verbreitung von Konsumgüterinnovationen unterschiedlicher Art angewendet wird, die spezifischen Charakteristika von Innovationen in pädagogischen Kontexten vollständig oder zumindest in weiten Teilen ab? Oder folgen Innovationen im Bildungswesen besonderen Bedingungen und Gesetzmäßigkeiten, sodass das Diffusionsmodell aus dem nicht-schulischen Sektor nur mit Einschränkungen übernommen werden kann? Müssten zusätzliche, differenzierte Charakteristika aufgenommen werden, wenn ja welche und mit welcher Gewichtung?
- Können belastbare, standardisierte Fragebogeninstrumente zur Erhebung der Wahrnehmung verbreitungsförderlicher Charakteristika für Schul- und Unterrichtsinnovationen entwickelt werden (vgl. Rürup, 2012) (beispielsweise zum Einsatz mit potenziellen Anwendern z. B. bei der Konzeption von Modellversuchen oder vor der Entscheidung über die Einführung einer Innovation)?
- Wie wirkt es sich auf die Akzeptanz und die Implementierung neuer Führungsstrukturen aus, wenn Rogers verbreitungsförderliche Charakteristika in der kollegialen Debatte über die Einführung der mittleren Führungseben hinreichend, ausführlich und schulspezifisch diskutiert werden?



Literaturverzeichnis

- Abbey, D. E. & Esposito, J. P. (1985). Social support and principal leadership style: A means to reduce teacher stress. *Education*, 105, 327 – 332.
- Abel, M. H. & Sewell, J. (1999). Stress and Burnout in Rural and Urban Secondary School Teachers. *The Journal of Educational Research*, 92 (5), 287 – 293.
- Altrichter, H. (2010). Konzepte der Fremdevaluation. In Th. Bohl, W. Helsper, H. G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung: Theorie – Forschungsbefunde – Entwicklungsprozesse – Methodenrepertoire* (S. 170 – 175). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Altrichter, H. & Eder, F. (2004). Das “Autonomie-Paritätsmuster“ als Innovationsbarriere? In H. G. Holtappels (Hrsg.), *Schulprogramme – Instrumente der Schulentwicklung* (S. 195 – 221). Weinheim: Juventa.
- Altrichter, H. & Heinrich, M. (2006). Evaluation als Steuerungsinstrument im Rahmen eines „neuen Steuerungsmodells“ im Schulwesen. In W. Böttcher, H. G. Holtappels. & M. Brohm (Hrsg.), *Evaluation im Bildungswesen. Eine Einführung in Grundlagen und Praxisbeispiele* (S. 51 – 64). Weinheim: Juventa.
- Altrichter, H., Messner, E. & Posch, P. (2004). *Schulen evaluieren sich selbst. Ein Leitfaden*. Seelze: Kallmeyer.
- Altrichter, H. & Rauscher, E. (2008). Schulleitung und neue Steuerungskultur. In J. Warwas & D. Sembill (Hrsg.), *Zeit-gemäße Führung – zeitgemäßer Unterricht* (S. 29 – 44). Hohengehren: Schneider.
- Altrichter, H. & Salzberger, S. (1996). Zur Mikropolitik schulischer Innovationen. Wie Schulen durch das Handeln verschiedener Akteure mit unterschiedlichen Interessen Struktur gewinnen und sich entwickeln. In H. Altrichter & P. Posch (Hrsg.), *Zur Mikropolitik der Schulentwicklung. Förderliche und hemmende Bedingungen für Innovationen in der Schule* (S. 96 – 206). Innsbruck: Studienverlag.
- Altrichter, H. & Wiesinger, S. (2004). Der Beitrag der Innovationsforschung im Bildungswesen zum Implementierungsproblem. In G. Reimann & H. Mandl (Hrsg.), *Psychologie des Wissensmanagements* (S. 220 – 233). Göttingen: Hogrefe.
- Altrichter H. & Wiesinger, S. (o. J.). *Implementation von Schulinnovationen – aktuelle Hoffnungen und Forschungswissen*, online unter: <http://paedpsych.jk.uni-linz.ac.at/internet/ORGANISATIONORD/ALTRICHTERORD/IMPLse2PlusLit.pdf>; zuletzt abgerufen am 23.09.2013
- Barnard, C. I. (1938). *Functions of the Executive*. Cambridge, MA: Harvard University Press.



- Barth, R. S. (2001). Teacher Leader. *Phi Delta Kappan*, 82 (6), 443 – 449.
- Bartz, A. (2006). Grundlagen organisatorischer Gestaltung. In H. Buchen & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Professionswissen Schulleitung* (S. 365 – 417). Weinheim, Basel: Beltz.
- Bätz, R. & Scheunpflug, A. (2006). Anschlussmöglichkeiten. Vor-Überlegungen zu einer Theorie der Schulentwicklung aus kulturalistischer und evolutionstheoretischer Sicht. *Journal für Schulentwicklung*, 10 (3), 57 – 68.
- Basold, K. (2010). *Zur Entwicklung von Einzelschulen durch Schulinterne Lehrerfortbildung. Eine kritische Auseinandersetzung auf Grundlage einer Analyse von Berichten niedersächsischer Haupt- und Realschulen*. Hamburg: Disserta.
- Bauer, K.-O. (2007). Schule leiten mit dem Schulprogramm? In R. Pfundtner (Hrsg.), *Grundwissen Schulleitung: Handbuch für das Schulmanagement* (S. 27 – 36). Köln: LinkLuchterhand.
- Baumert, J., Dittmann, A., Oelkers, J., Rau, H., Tenorth, H.-E., Thies, E. & Zöllner, E. J. (2012). *Plädoyer für die Einrichtung eines Nationalen Bildungsrats*, online unter: http://www.bosch-stiftung.de/content/language1/downloads/Plaedoyer_Nationaler_Bildungsrat.pdf; zuletzt abgerufen am 23.09.2013
- Bauseler, M. (2007). Zielvereinbarungen und Unternehmenskultur: strategische Steuerung komplexer Organisationen. *Schul-Management*, 38 (3), 13 – 15.
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (1998). *Dienstordnung für Lehrkräfte an staatlichen Schulen in Bayern (Lehrerdienstordnung – LDO)*. Bekanntmachung des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst vom 24. August 1998 Az.: II/2 – P4011/1 – 8/105 491, zuletzt geändert durch Bekanntmachung vom 31. Januar 2008.
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (1999). *Das Mitarbeitergespräch an den staatlichen Schulen – Leitfaden für Mitarbeiter und Vorgesetzte*. Amtsblatt der Bayerischen Staatsministerien für Unterricht und Kultus und Wissenschaft, Forschung und Kunst (KWMBI I 1999). Bekanntmachungen des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus vom 4. Oktober 1999 Az.: II/2 – L 0542/1 – 1/33914^{IV}.
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2005). *Externe Evaluation an Bayerns Schulen: Das Konzept, die Instrumente, die Umsetzung*. Regensburg: Erhardi Druck.
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2009). *Dienstliche Beurteilung in Modellschulen Modus F und Profil 21*. Kultusministerielles Schreiben vom 25.09.2009 Nr. III.3 – 5 S 4200.4 – 6.106 516.
- Becker, M. (2009). *Personalentwicklung. Bildung, Förderung und Organisationsentwicklung in Theorie und Praxis*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.



- Benz, A. (2004). Institutionentheorie und Institutionenpolitik. In A. Benz, H. Siedentopf & K. P. Sommermann (Hrsg.), *Institutionenwandel in Regierung und Verwaltung: Festschrift für Klaus König zum 70. Geburtstag* (S. 19 – 31). Berlin: Duckner & Humboldt.
- Berkemeyer, N., Brüsemeister, T. & Feldhoff, T. (2007). Steuergruppen als intermediäre Akteure in Schulen. Ein Modell zur Verortung schulischer Steuergruppen und Change Management. In N. Berkemeyer & H. G. Holtappels (Hrsg.), *Schulische Steuergruppen und Change Management. Theoretische Ansätze und empirische Befunde zur schulinternen Schulentwicklung* (S. 61 – 84). Weinheim: Juventa.
- Berkemeyer, N. & Feldhoff, T. (2010). Schulische Steuergruppen. In Th. Bohl, W. Helsper, H. G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung: Theorie – Forschungsbefunde – Entwicklungsprozesse – Methodenrepertoire* (S. 183 – 186). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Berkemeyer, N. & Holtappels, H. G. (Hrsg.) (2007a). *Schulische Steuergruppen und Change Management. Theoretische Ansätze und empirische Befunde zur schulinternen Schulentwicklung*. Weinheim: Juventa.
- Berkemeyer, N. & Holtappels, H. G. (2007b). Arbeitsweise und Wirkungen schulischer Steuergruppen. Empirische Studie zur Steuerung der Schulentwicklungsarbeit im niedersächsischen Projekt „Qualitätsentwicklung in Netzwerken“. In N. Berkemeyer & H. G. Holtappels (Hrsg.), *Schulische Steuergruppen und Change Management. Theoretische Ansätze und empirische Befunde zur schulinternen Schulentwicklung* (S. 99 – 138). Weinheim: Juventa.
- Berthel, J. & Becker, F. G. (2010). *Personalmanagement. Grundzüge für Konzeptionen betrieblicher Personalarbeit*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Bessoth, R. (2007). Teamarbeit: Das Herzstück einer Professionellen Lerngemeinschaft. *Pädagogische Führung*, 18 (2), 52 – 58.
- Bidwell, C. E. (1965). The School as a Formal Organization. In J. G. March (Hrsg.), *The Handbook of Organization* (S. 972 – 1022). Chicago: Rand McNally.
- Blossfeld, H.-P. (2008). Globalisierung, wachsende Unsicherheit und der Wandel der Arbeitsmarktsituationen von Berufsanfängern in modernen Gesellschaften. In J. Warwas & D. Sembill (Hrsg.), *Zeit-gemäße Führung – zeitgemäßer Unterricht* (S. 12 – 28). Hohengehren: Schneider.
- Bogumil, J. & Reichard, Ch. (2007). Perspektiven kommunaler Verwaltungsmodernisierung. In J. Bogumil, L. Holtkamp, L. Kißler, S. Kuhlmann, Ch. Reichard, K. Schneider & H. Wollmann (Hrsg.), *Perspektiven kommunaler Verwaltungsmodernisierung* (S. 85 – 90). Berlin: edition sigma.
- Bonsen, M. (2006). Wirksame Schulleitung: Forschungsergebnisse. In H. Buchen & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Professionswissen Schulleitung* (S. 193 – 228). Weinheim, Basel: Beltz.



- Bonsen, M. (2010a). Einführung: Schule leiten. In Th. Bohl, W. Helsper, H. G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung: Theorie – Forschungsbefunde – Entwicklungsprozesse – Methodenrepertoire* (S. 189 – 196). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bonsen, M. (2010b). Die Bedeutung der Schulleitung für die Schulentwicklung. In Th. Bohl, W. Helsper, H. G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung: Theorie – Forschungsbefunde – Entwicklungsprozesse – Methodenrepertoire* (S. 199 – 202). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bonsen, M. (2011). Zwischen Innovation und Überbürdung. Neue Aufgaben und Herausforderungen für Schulleitungen. *Lernende Schule*, 53 (11), 7 – 9.
- Bonsen, M. & Berkemeyer, N. (2011). Lehrerinnen und Lehrer in Schulentwicklungsprozessen. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 731 – 747). Münster: Waxmann.
- Bonsen, M., v. d. Gathen, J., Iglhaut, C. & Pfeiffer, H. (2002). *Die Wirksamkeit von Schulleitung. Empirische Annäherungen an ein Gesamtmodell schulischen Leitungshandelns*. Weinheim: Juventa.
- Böttcher, W. & Rürup, M. (2010). Landesspezifische Steuerungskonzepte. In Th. Bohl, W. Helsper, H. G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung: Theorie – Forschungsbefunde – Entwicklungsprozesse – Methodenrepertoire* (S. 56 – 62). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bradley, G. (2007). Job tenure as a moderator of stressor-strain relations: A comparison of experienced and new-start teachers. *Work and Stress*, 21 (1), 48 – 64.
- Brockmeyer, R., Brackhahn, B., van Bruggen, J. C., Knauss, G., Meyer-Dohm, P., Risse, E. & Rolff, H.-G. (2008). Schulentwicklung in Deutschland: Eine Zwischenbilanz. *Pädagogische Führung*, 19 (1), 4 – 7.
- Brockmeyer, R. & Edelstein, W. (1997) (Hrsg.). *Selbstwirksame Schulen: Wege pädagogischer Innovation*. Oberhausen: Karl Maria Laufen.
- Buchen, H. (2006). Schule managen – statt nur verwalten. In H. Buchen & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Professionswissen Schulleitung* (S. 12 – 101). Weinheim, Basel: Beltz.
- Buhren, C. G. (2007). Erwünschte Ergebnisse: Zielvereinbarungen in der Schule. *Schul-Management*, 38 (3), 8 – 9.
- Buhren, C. G. (2010). Einführung: Personalentwicklung, Personalmanagement und Professionalisierung. In Th. Bohl, W. Helsper, H. G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung: Theorie – Forschungsbefunde – Entwicklungsprozesse – Methodenrepertoire* (S. 225 – 231). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.



- Buhren, C. G. & Rolff, H.-G. (2002). *Personalentwicklung in Schulen*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Buhren, C. G. & Rolff, H.-G. (2006). Personalmanagement. In H. Buchen & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Professionswissen Schulleitung* (S. 450 – 544). Weinheim, Basel: Beltz.
- Burke, R. J., Greenglass, E. R. & Schwarzer, R. (1996). Predicting teacher burnout over time: Effects of work stress, social support, and self-doubts on burnout and its consequences. *Anxiety, Stress and Coping*, 9 (3), 261 -275.
- Buske, Ch. (2006). Eigenständigkeit und Ergebnisverantwortung – Schule der Zukunft gestalten. Bericht vom 2. Kieler Schulleitungssymposium. *Schul-Management*, 37 (6), 26 – 28.
- Capaul, R. & Seitz, H. (2011). *Schulführung und Schulentwicklung. Theoretische Grundlagen und Empfehlungen für die Praxis*. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.
- Chapman, C. (2002). Ofsted and School Improvement: Teachers' perceptions of the inspection process in schools facing challenging circumstances. *School leadership and Management*, 22 (3), 257 – 272.
- Chase, F. S. (1951). Factors of Satisfaction in Teaching. *Phi Delta Kappan*, 33, 127 – 132.
- Cicourel, A. V. (1974). *Methode und Messung in der Soziologie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Cropley, A. J. (2002). *Qualitative Forschungsmethoden: Eine praxisnahe Einführung*. Eschborn: Klotz.
- Crowther, F., Kaagen, S. S., Ferguson, M., & Hann, L. (2002). *Developing Teacher Leaders: How Teacher Leadership enhances School Success*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher Quality an Student Achievement: A Review of State Policy Evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8 (1), 1 – 46.
- Deal, T. E. & Peterson, K. D. (1999). *Shaping School Culture. The Heart of Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Demmer, M. (2008). Kontra: Wettbewerb. Schule und Wettbewerb. *Schul-Management*, 39 (2), 15 – 17.
- Deutscher Bildungsrat (1973). *Empfehlungen der Bildungskommission. Zur Reform von Organisation und Verwaltung im Bildungswesen Teil I. Verstärkte Selbstständigkeit der Schule und Partizipation der Lehrer, Schüler und Eltern*. Stuttgart: Klett.



- Diemer, T., Hartung-Beck, V. & Kuper, H. (2013). Die Abnehmerperspektive: Rückmeldeforschung im Kontext schulischer Evaluation mittels zentraler Lernstandserhebungen. In M. Rürup & I. Bormann (Hrsg.), *Innovationen im Bildungswesen: Analytische Zugänge und empirische Befunde* (S. 173 – 190). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Dorsemagen, C., Lacroix, P. & Krause, A. (2007). Arbeitszeit an Schulen: Welches Modell passt in unsere Zeit? Kriterien zur Gestaltung schulischer Arbeitsbedingungen. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastungen und Beanspruchung im Lehrerberuf: Modelle, Befunde, Interventionen* (S. 227 – 248). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dubs, R. (2005). *Die Führung einer Schule: Leadership und Management*. Stuttgart: Franz Steiner.
- Dubs, R. (2006). Führung. In H. Buchen & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Professionswissen Schulleitung* (S. 102 – 176). Weinheim, Basel: Beltz.
- Ebert, W. (2009). *Mein Leben für eine pädagogische Schule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Esslinger-Hinz, I. (2003). Kooperation ist nicht gleich Kooperation. Qualitative Unterschiede bei Kooperationshandlungen. *Schul-Management*, 34 (2), 14 – 17.
- Etzioni, A. (1967). Mixed-Scanning: A “Third“ Approach To Decision-Making. *Public Administration Review*, 27 (5), 385 – 392.
- Euler, D. & Sloane, P. F. E. (1998). Implementation als Problem der Modellversuchsforschung. *Unterrichtswissenschaft*, 26 (4), 312 – 326.
- Fend, H. (2008). *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fend, H. (2011). Die Wirksamkeit der Neuen Steuerung – theoretische und methodische Probleme ihrer Evaluation. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 1 (1), 5 – 24.
- Fiedler, F. E. (1967). *A Theory of Leadership Effectiveness*. New York: McGraw Hill.
- Floyd, S. W. & Lane, P. J. (2000). Strategizing Throughout the Organization: Managing Role Conflict in Strategic Renewal. *Academy of Management Review*, 25 (1), 154 – 177.
- Freimuth, J., Hauck, O. & Trebesch, K. (2012). Die unterschätzte Bedeutung des mittleren Managements. In J. Freimuth, J. Gebhardt, O. Hauck & H.-G. Lohoff (Hrsg.), *Die Gestaltung des Wandels zur operativen Excellence: Ein integriertes Konzept aus Methoden, Führungskonzepten und Change Management* (S. 119 – 137). Freiburg, München: Haufe.
- Frenzel, A. C. & Götz, T. (2007). Emotionales Erleben von Lehrkräften beim Unterrichten. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 21 (3/4), 283 – 295.



- Friebertshäuser, B. & Langer, A. (2010). Interviewformen und Interviewpraxis. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 437 – 456). Weinheim: Juventa.
- Friebertshäuser, B., Langer, A. & Prengel, A. (Hrsg.) (2010). *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Juventa.
- Friedman, I. A. (1991). High and Low-Burnout Schools: School Culture Aspects of Teacher Burnout. *Journal of Educational Research*, 84 (6), 325 – 333.
- Fullan, M. (1983). Implementation und Evaluation von Curricula: USA und Kanada. In U. Hameyer, K. Frey & H. Haft (Hrsg.), *Handbuch der Curriculumforschung* (S. 489 – 499). Weinheim, Basel: Beltz.
- Fussangel, K. (2008). *Subjektive Theorien von Lehrkräften zur Kooperation: Eine Analyse der Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern in Lerngemeinschaften*, online unter: <http://elpub.bib.uni-wuppertal.de/edocs/dokumente/fbg/paedagogik/diss2008/fussangel/dg0802.pdf>; zuletzt abgerufen am 23.09.2013
- Gärtner, H., Hüsemann, D. & Pant, H. A. (2009). Wirkungen von Schulinspektion aus Sicht betroffener Schulleitungen. Die Brandenburger Schulleiterbefragung. *Empirische Pädagogik*, 23 (1), 1 – 18.
- Gampe, H. (1999). Zum schulrechtlichen Handlungsrahmen. In W. Neubauer, H. Gampe, R. Knapp & H. Wichterich (Hrsg.), *Konflikte in der Schule: Aggression – Kooperation – Schulentwicklung* (S. 74 – 118). Neuwied: Luchterhand.
- Gaßner, J. (2007). Der Schulleiter als Dienstvorgesetzter: Praxisbericht eines staatlichen Gymnasiums in Bayern. *Schul-Management*, 38 (2), 8 – 10.
- Gerwing, C. (1994). Streß in der Schule. Belastungswahrnehmung von Lehrerinnen und Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 8 (1), 41 – 53.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1998). *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*. Bern: Verlag Hans Huber.
- Goldenbaum, A. (2011). *Innovationsmanagement in Schulen. Eine empirische Untersuchung zur Implementation eines Sozialen Lernprogramms*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gräsel, C., Fussangel, K. & Parchmann, I. (2006). Lerngemeinschaften in der Lehrerfortbildung: Kooperationserfahrungen und Überzeugungen von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 545 – 561.
- Gräsel, C., Fussangel, K. & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen - eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (2), 205 – 220.
- Gräsel, C. & Parchmann I. (2004). Implementationsforschung – oder: der steinige Weg, Unterricht zu verändern. *Unterrichtswissenschaft*, 32 (3), 196 – 214.



- Gray, C. & Gardner, J. (1999). The Impact of School Inspections. *Oxford Review of Education*, 25 (4), 455 – 468.
- Grossmann, R., Pellert, A. & Gotwald, V. (1997). Krankenhaus, Schule, Universität: Charakteristika und Optimierungspotentiale. In R. Grossmann (Hrsg.), *Besser Billiger Mehr. Zur Reform der Expertenorganisationen Krankenhaus, Schule Universität* (S. 24 – 35). Wien: Springer.
- Haak, H. (2007). Das neue Bild der Schulleitung. Anforderungen und Selbstverständnis. *Schul-Management*, 38 (2), 11 – 13.
- Häffner, P. (2007). Systematische Qualitätsentwicklung: Zielvereinbarungen zwischen Schule und Schulaufsicht. *Schul-Management*, 38 (3), 10 – 12.
- Hanushek, E. A. (1992). The Trade-off between Child Quantity and Quality. *Journal of Political Economy*, 100 (1), 84 – 117.
- Harazd, B. (2011). Für eine gesunde Schule sorgen. Lehrer*gesund*heit als Aufgabe der Schulleitung – Entlastung als Qualitätsmerkmal. *Lernende Schule*, 53 (11), 18 – 20.
- Harazd, B., Gieske, M. & Rolff, H.-G. (2008). Herausforderungen an Schulleitung: Verteilung von Verantwortung und Aufgaben. In H.-G. Rolff, H. G. Holtappels, K. Klemm, H. Pfeiffer & R. Schulz-Zander (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung, Band 15* (S. 225 – 256). Weinheim: Juventa.
- Harris, A. (2003). Teacher Leadership as Distributed Leadership: heresy, fantasy or possibility? *School Leadership & Management*, 23 (3), 313 – 324.
- Harris, T. E. (1993). *Applied Organizational Communication: Perspectives, Principles, and Pragmatics*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Helfferrich, C. (2009). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Herrmann, J. (2000a). *Evaluation der Tätigkeit schulischer Steuergruppen und des Projektmanagements. Bericht an die Projektleitung, Kurzfassung*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Herrmann, J. (2000b). „Und ich denke schon, dass ohne Steuergruppe da nichts laufen würde...“ Qualifizierung schulischer Steuergruppen im Projekt „Schule & Co.“. *Schul-Management*, 31 (6), 16 – 20.
- Herrmann, J. (2006). Steuern oder moderieren? Zu Problemen der Arbeit schulischer Steuergruppen. *PÄDAGOGIK*, 58 (3), 26 – 29.
- Herzog, W. & Makarova, E. (2011). Anforderungen an und Leitbilder für den Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 63 – 79). Münster: Waxmann.
- Hilb, M. (2004). *Integriertes Personal-Management. Ziele – Strategien – Instrumente*. Neuwied: Luchterhand.



- Höhm, K. (2010). Schulentwicklung und Zeitmanagement. In Th. Bohl, W. Helsper, H. G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung: Theorie – Forschungsbefunde – Entwicklungsprozesse – Methodenrepertoire* (S. 254 – 257). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Höhn, R. (1970). *Das Harzburger Modell in der Praxis. Rundgespräch über die Erfahrungen mit dem neuen Führungsstil in der Wirtschaft*. Bad Harzburg: Verlag für Wissenschaft, Wirtschaft und Technik.
- Höhn, R. (1980). *Führungsbrevier der Wirtschaft*. Bad Harzburg: Verlag für Wissenschaft, Wirtschaft und Technik.
- Holtappels, H. G. (2007). Schulentwicklungsprozesse und Change Management. In N. Berkemeyer & H. G. Holtappels (Hrsg.), *Schulische Steuergruppen und Change Management. Theoretische Ansätze und empirische Befunde zur schulinternen Schulentwicklung* (S. 11 – 39). Weinheim: Juventa.
- Holtappels, H. G. (2010). Schulprogramm als Entwicklungsinstrument. In Th. Bohl, W. Helsper, H. G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung: Theorie – Forschungsbefunde – Entwicklungsprozesse – Methodenrepertoire* (S. 266 – 269). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Holtappels, H. G. (2013). Innovation in Schulen – Theorieansätze und Forschungsbefunde zur Schulentwicklung. In M. Rürup & I. Bormann (Hrsg.), *Innovationen im Bildungswesen: Analytische Zugänge und empirische Befunde* (S. 45 – 69). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Holtappels, H. G., Pfeiffer, H., Röhrich, T. & Voss, A. (2008). Qualität von Schule und Unterricht im Rahmen erweiterter Schulautonomie. Eine Synthese qualitativer und quantitativer Analysen. In W. Bos, H. G. Holtappels, H. Pfeiffer, H.-G. Rolff & R. Schulz-Zander (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung Band 15. Daten, Beispiele, Perspektiven* (S. 257 – 296). Weinheim: Juventa.
- Holtappels, H. G. & Rolff, H.-G. (2010). Einführung: Theorien der Schulentwicklung. In Th. Bohl, W. Helsper, H. G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung: Theorie – Forschungsbefunde – Entwicklungsprozesse – Methodenrepertoire* (S. 73 – 79). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Holtkamp, L. (2008). Das Scheitern des Neuen Steuerungsmodells. *der moderne staat – Zeitschrift für Public Policy, Recht und Management*, 1 (2), 428 – 446.
- Hopf, Ch. & Schmidt, Ch. (1993). *Zum Verhältnis von innerfamilialen sozialen Erfahrungen, Persönlichkeitsentwicklung und politischen Orientierungen. Dokumentation und Erörterung des methodischen Vorgehens einer Studie zu diesem Thema*, online unter: <http://w2.wa.uni-hannover.de/mes/berichte/AnhangD.pdf>; zuletzt abgerufen am 23.09.2013
- Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2007). *Educational Administration. Theory, Research, and Practice*. Boston: McGraw Hill.



- Huber, S. G. (2008). Steuerungshandeln schulischer Führungskräfte. In R. Langer (Hrsg.), *Warum tun die das? Governanceanalysen zum Steuerungshandeln in der Schulentwicklung* (S. 95 – 126). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Huber, S. G. (2010). Schulleitung international. In Th. Bohl, W. Helsper, H. G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung: Theorie – Forschungsbefunde – Entwicklungsprozesse – Methodenrepertoire* (S. 213 – 221). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hundt, D. (2007). *Schulsystem neu managen: Paradigmenwechsel in der Schulaufsicht*, online unter: [http://www.arbeitgeber.de/www/arbeitgeber.nsf/res/Broschuere_Schulsystem_neu_managen.pdf/\\$file/Broschuere_Schulsystem_neu_managen.pdf](http://www.arbeitgeber.de/www/arbeitgeber.nsf/res/Broschuere_Schulsystem_neu_managen.pdf/$file/Broschuere_Schulsystem_neu_managen.pdf); zuletzt abgerufen am 23.09.2013
- Jacobsson, C., Pousette, A. & Thylefors, I. (2001). Managing Stress and Feelings of Mastery among Swedish Comprehensive School Teachers. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45 (1), 37 – 53.
- Johnson, B. (2003). Teacher collaboration: Good for some, not so good for others. *Educational Studies*, 29 (4), 337 – 350.
- Kaempff, S. & Krause, A. (2004). Gefährdungsbeurteilungen zur Analyse psychischer Belastungen am Arbeitsort Schule. In W. Bungard, B. Koop & C. Liebig (Hrsg.), *Psychologie und Wirtschaft leben – Aktuelle Themen der Wirtschaftspsychologie in Forschung und Praxis* (S. 314 – 319). München: Rainer Hampp.
- Kahlert, J. (2012). Der Bildungsleviathan nährt sich prächtig. Über den Plan eines Nationalen Bildungsrates. *Forschung & Lehre*, 2, 110 – 112.
- Kanz, U. (2008). Business Reengineering. Nutzen für Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozesse. *Schul-Management*, 39 (2), 24 – 25.
- Kelle, H. (2013). Theorie-Empirie-Verhältnis und methodische Standards in der qualitativen Forschung. In W. Einsiedler, M. Fölling-Albers, H. Kelle & K. Lohrmann (Hrsg.), *Standards und Forschungsstrategien in der empirischen Grundschulforschung: Eine Handreichung* (S. 59 – 91). Münster: Waxmann.
- Keller, A. & Daude, U. (2006). „Orientierungsrahmen Schulqualität“: das Hamburger Modell. *Schul-Management*, 35 (6), 29 – 30.
- Kempfert, G. (2013). Personalentwicklung in selbstständigen Schulen. In H. Buchen & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Professionswissen Schulleitung* (S. 545 – 587). Weinheim, Basel: Beltz.
- Kieschke, U. & Schaarschmidt, U. (2010). Belastung und Burnout. In Th. Bohl, W. Helsper, H. G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung: Theorie – Forschungsbefunde – Entwicklungsprozesse – Methodenrepertoire* (S. 251 – 254). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.



- Kiziltepe, Z. (2006). Sources of Teacher Demotivation. In R. Lambert & Ch. McCarthy (Hrsg.), *Understanding teacher stress in an age of accountability* (S. 145 – 162). Greenwich: Information Age Publishing.
- Klein, H. E. (2007). Neue Wege zum Erfolg. Schulen brauchen Führungshandeln – Schulleiter brauchen Führungsmittel. *Schul-Management*, 38 (2), 13 – 15.
- Klein, H. E. (2008). Pro: Wettbewerb. Wettbewerb fördert Schulqualität. *Schul-Management*, 39 (2), 11 – 13.
- Klemm, K. (2006). Neue Arbeitszeitmodelle. Zum langsamen Abschied vom Standardmodell. In H. Buchen & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Professionswissen Schulleitung* (S. 711 – 727). Weinheim, Basel: Beltz.
- Klemm, K. (2011). Charakteristika und Rahmenbedingungen in der Lehrerforschung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 116 – 124). Münster: Waxmann.
- Klippert, H. (2007). *Lehrerentlastung: Strategien zur wirksamen Arbeitserleichterung in Schule und Unterricht*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Klöcker, N. (2003). Betriebsräte als Co-Manager? Zum neuen Selbstverständnis der Interessensvertretungen der Arbeitnehmer. *Organisationsentwicklung*, 1, 70 – 79.
- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U. & Baumert, J. (2006). Lehrerbelastung und Unterrichtsqualität aus der Perspektive von Lehrenden und Lernenden. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20 (3), 161 – 173.
- König, E. (2001). Coaching als Führungsaufgabe von Schulleitung. In H. Buchen, L. Horster & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Personalführung und Schulentwicklung* (S. 128 – 139). Stuttgart: Raabe.
- König, E. & Söll, F. (2006). Coaching. In H. Buchen & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Professionswissen Schulleitung* (S. 1030 – 1047). Weinheim, Basel: Beltz.
- Krainz-Dürr, M. (2006). Schulentwicklungsarbeit: regelscheu, vergesslich, widerständig. Zum Faktor „Verbindlichkeit“ in Schulentwicklungsprozessen. *PÄDAGOGIK*, 58 (3), 11 – 15.
- Krause, A. & Dorsemagen, C. (2011). Gesundheitsförderung für Lehrerinnen und Lehrer: mehr Achtsamkeit beim Umgang mit Veränderungen. *ErgoMed*, 35 (2), 76 – 80.
- Krause, A., Dorsemagen, C. & Alexander, T. (2011). Belastungen und Beanspruchung im Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 788 – 813). Münster: Waxmann.
- Krause, A., Philipp, A. & Schüpbach, H. (2006). Altersdiversität in Lehrerkollegien. Zusammenarbeit und Konflikte zwischen Altersgruppen an Schulen. *Zeitschrift für Arbeitswissenschaft* 60 (3), 197 – 205.



- Kruse, J. (2011, Oktober). *Reader „Einführung in die Qualitative Interviewforschung“*, Freiburg. (Bezug über: [www. Qualitative-workshops.de](http://www.Qualitative-workshops.de))
- Kuckartz, U. (1999). *Computergestützte Analyse qualitativer Daten. Eine Einführung in die Methoden und Arbeitstechniken*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Kuckartz, U. (2007). *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kuckartz, U., Dresing, Th., Rädiker, S. & Stefer, C. (2007). *Qualitative Evaluation: Der Einstieg in die Praxis*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2000). *Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern heute – Fachleute für das Lernen*, online unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2000/2000_10_05-Bremer-Erkl-Lehrerbildung.pdf; zuletzt abgerufen am 23.09.2013
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*, online unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf; zuletzt abgerufen am 23.09.2013
- Kuper, H. & Kapelle, N. (2012). Lehrerkooperationen aus organisationssoziologischer Sicht. In E. Baum, T.-S. Idel & H. Ullrich (Hrsg.), *Kollegialität und Kooperation in der Schule: Theoretische Konzepte und empirische Befunde* (S. 41 – 51). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kussau, J. (2007). Schulische Veränderung als Prozess des „Nacherfindens“. In J. Kussau & T. Brüsemeister (Hrsg.), *Governance, Schule und Politik. Zwischen Antagonismus und Kooperation* (S. 287 – 303). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kyriacou, C. (2001). Teachers stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53 (1), 27 – 35.
- Lamnek, S. (2005). *Qualitative Sozialforschung*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Langer, A. (2010). Transkribieren – Grundlagen und Regeln. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 515 – 528). Weinheim: Juventa.
- Lindblom, C. E. (1959). The Science of “Muddling Through”. *Public Administrative Review*, 19, 79 – 99.
- Lipowsky, F. (2011). Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und -weiterbildung. In Terhart, E. Bennewitz, H. & Rothland, M. (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 398 – 417). Münster: Waxmann.
- Lohmann, A. & Minderop, D. (2008). *Führungsverantwortung der Schulleitung: Handlungsstrategien für Schulentwicklung im Reißverschlussverfahren*. Köln: LinkLuchterhand.



- Lortie, D. (1972). Teamteaching. Versuch der Beschreibung einer zukünftigen Schule. In H.-W. Dechert (Hrsg.), *Teamteaching in der Schule* (S. 37 – 76). München: Piper Verlag.
- Maier, N. R. F. (1963). *Problem-Solving Discussions and Conferences: Leadership methods and skills*. New York: McGraw Hill.
- Mayer, D. P., Mullens, J. E., Moore, M. T & Ralph, J. (2000). *Monitoring School Quality: An Indicators Report*. Washington, DC: US Department of Education, National Center of Education and Statistics.
- Mayntz, R. (1968). *Bürokratische Organisation*. Berlin: Kiepenheuer & Witsch.
- Mayring, Ph. (2008) (Hrsg.). Neuere Entwicklungen in der qualitativen Forschung und der qualitativen Inhaltsanalyse. In Ph. Mayring & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Die Praxis der qualitativen Inhaltsanalyse* (S. 7 – 19). Weinheim, Basel: Beltz.
- Mayring, Ph. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Mayring, Ph. & Brunner, E. (2010). Qualitative Inhaltsanalyse. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 323 – 333). Weinheim: Juventa.
- McCarthy, Ch. & Lambert, R. (2006). Helping Teachers Balance Demands and Resources in an Era of Accountability. In R. Lambert & Ch. McCarthy (Hrsg.), *Understanding teacher stress in an age of accountability* (S. 215 – 226). Greenwich: Information Age Publishing.
- Meetz, F. (2007). *Personalentwicklung als Element der Schulentwicklung: Bestandsaufnahme und Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Meister, G. (2010). Partizipation von Eltern in Schulentwicklungsprozessen. In Th. Bohl, W. Helsper, H. G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung: Theorie – Forschungsbefunde – Entwicklungsprozesse – Methodenrepertoire* (S. 277 – 280). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Meuser, M. & Nagel, U. (2005). ExpertInneninterview – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In A. Bogner, B. Littig & W. Menz (Hrsg.), *Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung* (S. 71 – 93). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Miller, E. (1995). Shared Decision-Making by Itself Doesn't Make for Better Decisions. *The Harvard Educational Letter*, XI (6), 1 – 4.
- Mintzberg, H. (1979). *The structuring of Organizations*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Mintzberg, H. (1992). *Die Mintzberg-Struktur: Organisation effektiver gestalten*. Landsberg am Lech: Verlag moderne Industrie.



- Molicki, M. (2006). Der Weg zu mehr Kooperation: Schulinterne Kommunikationsnetze. *Schul-Management*, 37 (1), 11 – 13.
- Mosing, G. (2006). Kollegiale Fallberatung. In H. Buchen & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Professionswissen Schulleitung* (S. 992 – 1029). Weinheim, Basel: Beltz.
- Müller, K. (2007). Schulentwicklung am Beruflichen Schulzentrum Vilshofen a.d. Donau. *lernen & lehren*, 22 (88), 155 – 166.
- Müller, S. (2010a). Externe Evaluation durch Schulinspektion. In Th. Bohl, W. Helsper, H. G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung: Theorie – Forschungsbefunde – Entwicklungsprozesse – Methodenrepertoire* (S. 179 – 183). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Müller, S. (2010b). Partizipation von Schülerinnen und Schülern in Schulentwicklungsprozessen. In Th. Bohl, W. Helsper, H. G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung: Theorie – Forschungsbefunde – Entwicklungsprozesse – Methodenrepertoire* (S. 273 – 276). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Müller, M. (2011). *Qualitätsorientierte Schulentwicklung an der Berufsschule. Entwicklung von Unterrichtsqualität durch Lehrerklassenteams*. Frankfurt: Peter Lang.
- Neubauer, W. (1999). Prozessmodell der kooperativen Entscheidungsfindung. In W. Neubauer, H. Gampe, R. Knapp & H. Wichterich (Hrsg.), *Konflikte in der Schule: Aggression – Kooperation – Schulentwicklung* (S. 35 – 73). Neuwied: Luchterhand.
- Nido, M., Trachsler, E., Ackermann, K., Brüggel, S. & Ulich, E. (2008). *Arbeitsbedingungen, Belastungen und Ressourcen von Lehrpersonen und Schulleitungen im Kanton Aargau 2008. Ergebnisse der Untersuchung im Auftrag des Departments Bildung, Kultur und Sport (BKS, Kanton Aargau)*. Zürich: iafob.
- North, K. (2005). *Wissensorientierte Unternehmensführung: Wertschöpfung durch Wissen*. Wiesbaden: Gabler.
- Nye, B., Konstantopoulos, S. & Hedges, L. (2004). How large are teachers effects? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 26 (3), 237 – 257.
- Oelkers, J. & Reusser, K. (2008). *Expertise: Qualität entwickeln – Standards sichern – mit Differenzen umgehen*. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Peterson, P. L., McCarthey, S. J. & Elmore, R. F. (1996). Learning from School Restructuring. *American Educational Research Journal*, 33 (1), 119 – 153.



- Philipp, E. (2007). Die Steuergruppe steuert – und irritiert. Problemskizze und Strategieempfehlungen. In N. Berkemeyer & H. G. Holtappels (Hrsg.), *Schulische Steuergruppen und Change Management. Theoretische Ansätze und empirische Befunde zur schulinternen Schulentwicklung* (S. 85 – 95). Weinheim: Juventa.
- Pool, S. (2007). Leadership auf dem Prüfstand. Mit der Leadership-Kompetenz-Skala Führungskompetenzen von Schulleitungspersonen auf der Spur, *Journal für Schulentwicklung*, 11 (1), 41 – 53.
- Popper, K. R. (1980). *Die offene Gesellschaft und ihre Feinde II Falsche Propheten. Hegel, Marx und die Folgen*. München: Francke.
- Porter, A. C. (1986). Teacher collaboration: New partnership to attack old problems. *Phi Delta Kappan*, 69 (2), 147 – 152.
- Prengel, A., Friebertshäuser, B. & Langer, A. (2010). Perspektiven qualitativer Forschung in der Erziehungswissenschaft – eine Einführung. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 17 – 42). Weinheim: Juventa.
- Rahm, S. & Schröck, N. (2008). *Wer steuert die Schule? Zur Rekonstruktion dilemmatischer Ausgangslagen für Schulleitungshandeln in Lernenden Schulen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rauin, U. (2011). Forschung zur Lehrerbildung aus nationaler und internationaler Perspektive. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 441 – 447). Münster: Waxmann.
- Reh, S. (2010). Widerstand in Schulentwicklungsprozessen. In Th. Bohl, W. Helsper, H. G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung: Theorie – Forschungsbefunde – Entwicklungsprozesse – Methodenrepertoire* (S. 292 – 294). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Reichwein, K. (2007). *Führung und Personalmanagement in Schulen: Eine empirische Studie zum Working Knowledge von Schulleitungen*. Zürich, Chur: Rüegger.
- Röbken, H. (2008). Überblick: Entwicklungstrends und Befunde. Über den Sinn wettbewerbsorientierender Maßnahmen. *Schul-Management*, 39 (2), 8 – 10.
- Rogers, E. M. (2003). *Diffusion of Innovations*. New York u. a. : The Free Press.
- Rolff, H.-G. (2005). Selbstständige Schule: Begründung und Konkretisierung. In H. Buchen, L. Horster & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Schule auf dem Weg zur Selbstständigkeit* (S. 9 – 22). Berlin: Raabe.
- Rolff, H.-G. (2007a). *Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung*. Weinheim, Basel: Beltz.



- Rolff, H.-G. (2007b). Steuergruppen als Basis von Schulentwicklung. In N. Berkemeyer & H. G. Holtappels (Hrsg.), *Schulische Steuergruppen und Change Management. Theoretische Ansätze und empirische Befunde zur schulinternen Schulentwicklung* (S. 41 – 60). Weinheim: Juventa.
- Rolff, H.-G. (2010). Schulentwicklung als Trias von Organisationsentwicklung, Personalentwicklung und Unterrichtsentwicklung. In Th. Bohl, W. Helsper, H. G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung: Theorie – Forschungsbefunde – Entwicklungsprozesse – Methodenrepertoire* (S. 29 – 36). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rosenbusch, H. S. (2005). *Organisationspädagogik der Schule. Grundlagen pädagogischen Führungshandelns*. Neuwied: Luchterhand.
- Rosenbusch, H. S., Braun-Bau, S. & Warwas, J. (2006). *Schulleitungstätigkeit an bayerischen Grund-, Haupt-, und Realschulen: Bestandsaufnahme und Vorschläge für eine Neuorientierung*. Bamberg: Universitätsdruck.
- Rothland, M. (2007) (Hrsg.). *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf: Modelle, Befunde, Interventionen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rothland, M. (2009). Das Dilemma des Lehrerberufs sind ... die Lehrer? Anmerkungen zur persönlichkeitspsychologisch dominierten Lehrerbelastrungsforfchung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12 (1), 111 – 125.
- Rothland, M. & Terhart, E. (2007). Beruf: Lehrer – Arbeitsplatz Schule. Charakteristika der Arbeitstätigkeit und Bedingungen in der Berufssituation. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf: Modelle, Befunde, Interventionen* (S. 11 – 33). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rürup, M. (2011). Innovationen im Bildungswesen: Begriffliche Annäherung an das Neue. *Die Deutsche Schule*, 103 (1), 9 – 23.
- Rürup, M. (2012) (Hrsg.). *Graswurzelbewegungen. At-the-Bottom-Innovationsdiffusionen zwischen Schulen und Lehrkräften in Nordrhein-Westfalen, Hamburg, Niedersachsen und Berlin. Handreichungen und Innovationssteckbriefe aus einem Lehrforschungsprojekt 2009 bis 2012 von Heinke Rübken & Matthias Rürup*, online unter: http://www.ifb.uni-wuppertal.de/fileadmin/zbl/Rürup/12-09-12_Graswurzelbewegungen-final.pdf; zuletzt abgerufen am 23.09.2013
- Ryan, S. (1999, April). *Principals and leaders teaching together*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Montreal, Quebec, Canada.
- Saalfrank, W.-T. (2005). *Schule zwischen staatlicher Aufsicht und Autonomie. Konzeptionen und bildungspolitische Diskussion in Deutschland und Österreich im Vergleich*. Würzburg: Ergon.



- Sachsenröder, T. (2008). Zeitgemäß führen – flexibel führen. In J. Warwas & D. Sembill (Hrsg.), *Zeit-gemäße Führung – zeitgemäßer Unterricht* (S. 170 – 175). Hohengehren: Schneider.
- Sachverständigenrat Bildung bei der Hans-Böckler-Stiftung (2002). *Reformempfehlungen für das Bildungswesen*. Weinheim: Juventa.
- Schaarschmidt, U. & Kieschke, U. (2007). Kapitel 1: Einführung und Überblick. In U. Schaarschmidt & U. Kieschke (Hrsg.), *Gerüstet für den Schulalltag: Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer* (S. 17 – 44). Weinheim, Basel: Beltz.
- Schaumburg, H., Prasse, D. & Blömeke, S. (2009). Implementation von Innovationen in der Schule. In S. Blömeke, T. Bohl, L. Haag, G. Lang-Wojtasik & W. Sacher (Hrsg.), *Handbuch Schule* (S. 596 – 600). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schley, W. (2011). Mittleres Management zwischen Sandwich und Triangulierung. *Lea News*, 7 (1), 6 – 7.
- Schlömerkemper, J. (2010). Antinomien in Schulentwicklungsprozessen. In Th. Bohl, W. Helsper, H. G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung: Theorie – Forschungsbefunde – Entwicklungsprozesse – Methodenrepertoire* (S. 288 – 291). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schnell, H. (2010). Funktionen und Aufgaben der Schulaufsicht. In Th. Bohl, W. Helsper, H. G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung: Theorie – Forschungsbefunde – Entwicklungsprozesse – Methodenrepertoire* (S. 196 – 199). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schönwälder, H.-G. (2004). Die pädagogische Arbeit von Lehrerinnen und Lehrern im Spannungsfeld von Schulgesetznorm und ethisch-pädagogischer Inpflichtnahme als Problem der Organisationspsychologie. In W. Bungard, B. Koop & C. Liebig (Hrsg.), *Psychologie und Wirtschaft leben – Aktuelle Themen der Wirtschaftspsychologie in Forschung und Praxis* (S. 325 – 332). München: Rainer Hampp.
- Schröck, N. (2009). *Change Agents im strukturellen Dilemma. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zu Orientierungen schulischer Steuergruppen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Selting, M., Auer, P., Barth-Weingarten, D., Bergmann, J., Bergmann, P., Birkner, K., Couper-Kuhlen, E., Deppermann, A., Gilles, P., Günther, S., Hartung, M., Kern, F., Mertzluft, Ch., Meyer, Ch., Morek, M., Oberzaucher, F., Peters, J., Quasthoff, U., Schütte, W., Stukenbrock, A. & Uhmann, S. (2009). Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT2). *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, 10, 353 – 402.
- Semling, C. & Zölch, C. (2008). Human Resource Management als Aufgabe der Schulleitung. In A. Krause, H. Schüpbach, E. Ulich & M. Wülser (Hrsg.), *Arbeitsort Schule. Organisations- und arbeitspsychologische Perspektiven* (S. 211 – 239). Wiesbaden: Gabler.



- Sieland, B. (2007). Wie gehen Lehrkräfte mit Belastungen um? Belastungsregulierung zwischen Entwicklungsbedarf und Veränderungsresistenz. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastungen und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (S. 206 – 226). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Simon, H. A. (1957). *Administrative Behaviour*. New York. Macmillan.
- Smylie, M. A. (1994). Redesigning Teachers' Work: Connections to the Classroom. *Review of research in education*, 20, 129 – 177.
- Snell, J. & Swanson, J. (2000, April). *The Essential Knowledge and Skills of Teacher Leaders: A Search for a Conceptual Framework*. Paper presented at the annual meeting of the American Education Research Association, New Orleans, LA.
- Specht, W. (2006). Von den Mühen der Ebene. In F. Eder, A. Gastager & F. Hofmann (Hrsg.), *Qualität durch Standards?* (S. 13 – 37). Münster: Waxmann.
- Stegmann, S. (2008). Einzelkämpfer oder Teamplayer? Soziale Arbeitsbedingungen an Schulen. In A. Krause, H. Schüpbach, E. Ulich & M. Wülser (Hrsg.), *Arbeitsort Schule. Organisations- und arbeitspsychologische Perspektiven* (S. 364 – 385). Wiesbaden: Gabler.
- Steigleder, S. (2007). *Die strukturierende qualitative Inhaltsanalyse im Praxistest. Eine konstruktiv kritische Studie zur Auswertungsmethodik von Philipp Mayring*. Marburg: Tectum.
- Steinert, B., Klieme, E., Maag Merki, K., Döbrich, P., Halbheer, U. & Kunz, A. (2006). Lehrerkooperation in der Schule: Konzeption, Erfassung, Ergebnisse. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (2), 185 – 204.
- Steinke, I. (2010). Gütekriterien qualitativer Forschung, In U. Flick, E. v. Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 319 – 331). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Stettes, O. (2007). Leistungsorientierte Personalpolitik: Zielvereinbarungen als Personalführungs- und Entgeltinstrument an Schulen. *Schul-Management*, 38 (3), 16 – 18.
- Stiftung Bildungspakt Bayern (2011). *Neue Wege der Führung an bayerischen Schulen: Dokumentation des Modellversuchs Modus F*, online unter: http://www.bildungspakt-bayern.de/fileadmin/user_upload/pdf/modusF-Handreichung.pdf; zuletzt abgerufen am 23.09.2013
- Taylor, D. L. & Bogotch, D. (1994). School-level Effects of Teachers' Participation in Decision Making. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 16 (3), 302 – 319.
- Terhart, E. (2001). *Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte*. Weinheim, Basel: Beltz.



- Terhart, E. (2002). *Standards für die Lehrerbildung: Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz*, online unter: http://miami.uni-muenster.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-1151/Standards_fuer_die_Lehrerbildung_Eine_Expertise_fuer_die_Kultusministerkonferenz.pdf; zuletzt abgerufen am 23.09.2013
- Terhart, E. (2010). Personalauswahl, Personaleinsatz und Personalentwicklung an Schulen. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 255 – 275). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Terhart, E. (2011a). Forschung zu Berufsbiographien von Lehrerinnen und Lehrern: Stichworte. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 339 – 344). Münster: Waxmann.
- Terhart, E. (2011b). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis neue Herausforderungen. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. 57. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik* (S. 202 – 224). Weinheim, Basel: Beltz.
- Terhart, E & Klieme, E. (2006). Kooperation im Lehrerberuf: Forschungsproblem und Gestaltungsaufgabe. Zur Einführung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (2), 163 – 166.
- Trempler, K., Schellenbach-Zell, J. & Gräsel, C. (2013). Der Einfluss der Motivation von Lehrpersonen auf den Transfer von Innovationen. In M. Rürup & I. Bormann (Hrsg.), *Innovationen im Bildungswesen: Analytische Zugänge und empirische Befunde* (S. 329 – 348). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- van Dick, R. (2006). *Streß und Arbeitszufriedenheit bei Lehrerinnen und Lehrern. Zwischen „Horrorjob“ und Erfüllung*. Marburg: Tectum.
- van der Doef, M. & Maes, S. (2002). Teacher-specific Quality of Work Versus General Quality of Work Assessment: A Comparison of Their Validity Regarding Burnout, (Psycho)Somatic Well-being and Job Satisfaction. *Anxiety, Stress and Coping*, 15, 327 – 344.
- von Kardorff, E. (1995). Qualitative Sozialforschung – Versuch einer Standortbestimmung. In U. Flick, E. v. Kardorff, H. Keupp, L. v. Rosenstiel & S. Wolff (Hrsg.), *Handbuch qualitative Sozialforschung: Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen* (S. 3 – 10). Weinheim, Basel: Beltz.
- Voss, A. & Blatt, I. (2010). Datengestützte Unterrichtsentwicklung. In Th. Bohl, W. Helsper, H. G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung: Theorie – Forschungsbefunde – Entwicklungsprozesse – Methodenrepertoire* (S. 175 – 179). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wacker, A. (2008). *Bildungsstandards als Steuerungsinstrumente der Bildungsplanung: Eine empirische Studie zur Realschule in Baden-Württemberg*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.



- Warwas, J. (2011). *Berufliches Selbstverständnis, Beanspruchung und Bewältigung in der Schulleitung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Weber, M. (1972). *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriß einer verstehenden Soziologie*. Tübingen: Mohr.
- Weick, K. E. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*, 21 (1), 1 – 19.
- Weigel, C. (2007). Das Mitarbeitergespräch. Personalentwicklung im Schulmanagement. *Schul-Management*, 38 (4), 27 – 30.
- Weiß, M. (2001). Quasi-Märkte im Schulbereich. Eine ökonomische Analyse. In J. Oelkers (Hrsg.), *Zukunftsfragen der Bildung*. 43. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik (S. 69 – 85). Weinheim, Basel: Beltz.
- Weiss, C. & Cambone, J. (1994). Principals, Shared Decision Making and School Reform. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 16 (3), 287 – 301.
- Wenzel, H. (2010). Einführung: Entwicklungsprozesse an der Einzelschule gestalten. In Th. Bohl, W. Helsper, H. G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung: Theorie – Forschungsbefunde – Entwicklungsprozesse – Methodenrepertoire* (S. 263 – 266). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wilbers, K. (2008). *Mittleres Management in der Schule: Berichte zur Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung*, online unter: <http://www.wirtschaftspaedagogik.de/berichte/2008-02.pdf>; zuletzt abgerufen am 23.09.2013
- Wilson, V. (2002). *Feeling the strain. An overview of literature on teacher stress*. York: Reports Express.
- Wissinger, J. (1996). *Perspektiven schulischen Führungshandelns. Eine Untersuchung über das Selbstverständnis von SchulleiterInnen*. Weinheim: Juventa.
- Wissinger, J. (2011). Schulleitung und Schulleitungshandeln. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 98 – 115). Münster: Waxmann.
- Witzel, A. (1982). *Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen*. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Witzel, A. (2000). Das problemzentrierte Interview [25 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 1(1), Art. 22, online unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0001228>; zuletzt abgerufen am 23.09.2013
- Woerlein, H. (2007). Teamarbeit als vertrauensbildende Maßnahme und effektive Arbeitsform: Vorteile und Chancen. *Pädagogische Führung*, 2, 76 – 78.



- Wülser, M. (2008). Begrenzte Responsivität und Fehlbeanspruchungen bei Lehrkräften. In A. Krause, H. Schüpbach, E. Ulich & M. Wülser (Hrsg.), *Arbeitsort Schule. Organisations- und arbeitspsychologische Perspektiven* (S. 101– 131). Wiesbaden: Gabler.
- Wunderer, R. (2007). *Führung und Zusammenarbeit. Eine unternehmerische Führungslehre*. Neuwied: Luchterhand.
- York-Barr, J. & Duke, K. (2004). What Do We Know About Teacher Leadership? Findings From Two Decades of Scholarship. *Review of Educational Research*, 74 (3), 225 – 316.
- Zeitler, S., Asbrand, B. & Heller, N. (2013). Steuerung durch Bildungsstandards – Bildungsstandards als Innovation zwischen Implementation und Rezeption. In M. Rürup & I. Bormann (Hrsg.), *Innovationen im Bildungswesen: Analytische Zugänge und empirische Befunde* (S. 127 – 149). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Zlatkin-Troitschanskaia, O. (2006). *Steuerbarkeit von Bildungssystemen mittels politischer Reformstrategien: Interdisziplinäre theoretische Analyse und empirische Studie zur Erweiterung der Autonomie im öffentlichen Schulwesen, Berufliche Bildung im Wandel*. Frankfurt: Peter Lang.





Abbildungsverzeichnis

| | |
|--|-----|
| <i>Abbildung 1: Trias der Schulentwicklung.....</i> | 29 |
| <i>Abbildung 2: Fünf Merkmale einer Schulkultur.</i> | 36 |
| <i>Abbildung 3: Führungsstiltypologien.</i> | 38 |
| <i>Abbildung 4: Grundmuster für Strukturmodelle der mittleren Führungsebene mit Beispielen für die Aufgabenzuordnung.</i> | 44 |
| <i>Abbildung 5: Zweiteilung der Verantwortung bei der Delegation.</i> | 51 |
| <i>Abbildung 6: Zonenzuordnung und Zonenbeschreibung.....</i> | 69 |
| <i>Abbildung 7: Zonenzuordnung und Führungsstil.....</i> | 69 |
| <i>Abbildung 8: Rollenkonflikte am Beispiel von Teamleitern.</i> | 91 |
| <i>Abbildung 9: Forschungsleitende Fragen.</i> | 101 |
| <i>Abbildung 10: Interviewleitfaden, Leitfrage 1.....</i> | 115 |
| <i>Abbildung 11: Interviewleitfaden, Leitfrage 2.....</i> | 116 |
| <i>Abbildung 12: Interviewleitfaden, Leitfrage 3.....</i> | 117 |
| <i>Abbildung 13: Interviewleitfaden, Leitfrage 4.....</i> | 118 |
| <i>Abbildung 14: Interviewleitfaden, Leitfrage 5.....</i> | 118 |
| <i>Abbildung 15: Interviewleitfaden, Leitfrage 6.....</i> | 119 |
| <i>Abbildung 16: Interviewleitfaden, Leitfrage 7.....</i> | 120 |
| <i>Abbildung 17: Interviewleitfaden, Leitfrage 8.....</i> | 120 |
| <i>Abbildung 18: Interviewleitfaden, Leitfrage 9.....</i> | 121 |
| <i>Abbildung 19: Interviewleitfaden, Leitfrage 10.....</i> | 121 |
| <i>Abbildung 20: Notationen und Konventionen der Interviewtranskripte.....</i> | 127 |
| <i>Abbildung 21: Informationen zu den Interviews, Teilnehmern und Transkripten.....</i> | 128 |
| <i>Abbildung 22: Ergebnisse des Code-Relation-Browsers zur Hauptkategorie VIII.....</i> | 140 |
| <i>Abbildung 23: Einflussfaktoren auf die Nachfrage- und Angebotssituation an schulischen Fortbildungs- und Unterstützungsformen.</i> | 156 |
| <i>Abbildung 24: Umgang der Schulleitung mit ihren Rollen- und Normenbefugnissen. ..</i> | 159 |
| <i>Abbildung 25: Bedingungen, Chancen und Probleme der mittleren Führungsebene im Kontext der schulischen Informationsorganisation.</i> | 167 |



Anhang

Anhang 1: Kategoriensystem und Codierhäufigkeiten pro Unter- und Hauptkategorie (Codierungen: 2066)

| Unterkategorien Hauptkategorien | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|---|--|---|---|--|--|--|--|
| Außenunterrichtlicher Aufgabenbereich (281) | Grenzen des Führungseinflusses (32) | Ungleiche Arbeitsbelastung im Kollegium (64) | Schulleitung und Aufgabendelegation (97) | Sich informieren im Schullalltag (50) | Kollegiale Teams und Delegationspraxis (17) | Personalrates und Delegationspraxis (8) | Transparenz und Gerechtigkeit (13) |
| Fortbildung und Unterstützung (187) | Fortbildungs- und Unterstützungsplanung (47) | Fortbildungs- und Unterstützungsangebot (68) | Angebot und Nachfrage (56) | Anreizpotenzial der mittleren Führungsebene (16) | | | |
| Entscheidungs- und Informationsprozesse (550) | Schulleitungsverhalten und Eigenverantwortung (156) | Mittlere Führungsebene und Mitwirkung (58) | Mittlere Führungsebene und Informationsorganisation (69) | Entscheidungsfindung und Entscheidungskompetenzen (87) | Alternative Gremien der Mitwirkung und Weiterentwicklung (39) | Schulleitung als Vorgesetzte (99) | Implementations- prozess der mittleren Führungsebene (42) |
| Formelle Kommunikation (110) | Mitarbeitergespräche und Zielvereinbarungen (32) | Erfordernis und Durchführbarkeit (17) | Zusätzliche Sitzungen nach der Einführung der mittleren Führungsebene (36) | Weitere zusätzliche Sitzungen (25) | | | |
| Informelle Kommunikation (402) | Rückmeldung und Anerkennung durch die mittlere Führungsebene (19) | Aufgabenbereiche der Teamleiter (38) | Informationsstand und Informationsbeschaffung der Schulleitung (62) | Rückmelde- und Fehlerkultur der Schulleitung (102) | Schulleitung und Wertschätzung (139) | Mittlere Führungsebene und der kollegiale Umgang (42) | |
| Akzeptanz, Ziele, Werte, Regeln (171) | Beschreibung der Teamleiter (24) | Teamleiter und Akzeptanz (47) | Zielorientierung und die mittlere Führungsebene (33) | Zielorientierung und die Schulleitung (an Schulen mit mittlerer Führungsebene) (67) | | | |
| Kooperation (137) | Zusammenarbeit im Kollegium (87) | Hindernisse der kollegialen Zusammenarbeit (25) | Zusammenarbeit mit der Schulleitung (25) | | | | |
| Probleme (153) | Vielfalt und Mehrwert (36) | Zwischenposition im Kollegium (24) | Beurteilung (22) | Hindernisse der Akzeptanz (20) | Konflikte durch das Beförderungssamt (8) | Alter und Erfahrung (14) | Vergabe der Teamleiterposten (29) |
| Abschließende Fragen (75) | Das Konzept der mittleren Führungsebene (25) | Auswirkungen der mittleren Führungsebene (50) | | | | | |



Anhang 2: Auszug aus der Analysearbeit: Paraphrasierung, Generalisierung und Zusammenfassung anhand der Unterkategorie V,1

| | | | |
|---|--|---|--|
| 1 | 17: 258: es würde mich freuen wenn mir jemand (teamleiter) sagt, dass ihm bei den schulaufgaben, bei der nachkorrektur etwas aufgefallen ist, das ich habe meine kollegen in englisch mal zu mir in den unterricht zur hospitation eingeladen, ein kollege ist gekommen und zwar nicht mein 112: teamleiter 17: 69: ich wusste eigentlich von keinen absprachen mit den teamleitern 17: 65: die mittlere führungsebene hat mit meiner arbeit überhaupt nichts zu tun, sie sollte zwar, gerade was die berufsorientierung betrifft, im 23: 210: ich habe ehrlich gesagt nicht den eindruck, dass die mittlere führungsebene in irgendeiner form personalführung macht | Feedback zur Nachkorrektur wäre positiv (findet aber nicht statt) Kein Interesse des Teamleiters an einmaliger Hospitationseinladung Keine Absprachen mit den Teamleitern Mittlere Führungsebene hat mit der Arbeit der befragten Lehrkraft nichts zu tun Keine Personalführung durch die mittlere Führungsebene Teamleiter führt nicht durch Zielvereinbarungen Teamleiter erfüllen Führungsaufgaben nicht ansatzweise Keine Mitarbeitergespräche durch die Teamleiter, da die Voraussetzungen fehlen (Visitationen, Unterrichtsbesuche, Beurteilungen) | 1 Rückmeldung und Anerkennung durch die mittlere Führungsebene - Feedback zur Nachkorrektur wäre positiv (findet aber nicht statt) - Kein Interesse des Teamleiters an einmaliger Hospitationseinladung - Keine Absprachen, belogende oder beratende Gespräche, Unterstützung, Zielvereinbarungen mit den Teamleitern - Personalführung durch Teamleiter schwierig, da Voraussetzungen fehlen (Visitationen, Unterrichtsbesuche, Beurteilungen) und Teammitglieder unterschiedliche Fächer haben - Stärkere Wertschätzung und Wahrnehmung durch die mittlere Führungsebene wäre wünschenswert - Keine konstruktive Kritik durch die Teamleiter |
| 2 | 18: 98: die mittlere führungsebene ist natürlich nicht in der form (führung durch zielvereinbarungen) aufgetreten 18: 102: wenn es mitarbeitergespräche gab, dann wenn beurteilungen anstanden. 18: 102: die mittlere führungsebene hat diese aufgaben aber nicht ansatzweise erfüllt. 25: 134: das (führen von mitarbeitergesprächen durch teamleiter) würde unterrichtsbesuche bedeuten, visitationen und das ganze pipapo, sprich 134: beurteilung, und ich weiß jetzt nicht ob ernsthaft jemand aus modus f in bayern sich daran die finger verbrennen will 25: 152: also innerhalb der fachschaft deutsch mach ich (teamleiter) das (nachfragen, fördern) schon, aber es beschränkt sich dann doch eher auf mein eigenes fach, das muss ich zugestehen, also dadurch, dass in meinem team teilweise leute sitzen, die haben überhaupt kein deutsch, weil die halt einfach irgendwie aufgeteilt wurden - und da kann ich natürlich bei irgendeinem mini projekt nicht jedes mal dezidiert 25: 152: nachfragen. | Teamleiter zeigt nur Interesse an Projekten von Teamkollegen mit seinem Fach Personalführung durch Teamleiter schwierig da Teams nicht fachbezogen strukturiert sind Stärkere Wertschätzung und Wahrnehmung durch mittlere Führungsebene wäre wünschenswert Keine intensivere Betreuung oder Beratung durch die Teamleiter, eher Konflikte Keine konstruktive Kritik durch die Teamleiter, Kritik wurde von den Teamleiter hinterum gegenüber anderen Kollegen geäußert Keine Unterstützung durch die Teamleiter erfahren Mittlere Führungsebene ist nicht in der Personalführung eingebunden | |
| 3 | 23: 125: von der schulleitung wird viel bemerkt für die mittlere führungsebene ist es wahrscheinlich auch schwierig, weil das nicht fachbezogen ist, sondern halt die klassleiter, ich glaube wenn das (teamstruktur) jetzt vom fach her wäre, könnte man das ganz anders mitkriegen. 18: 186: bei der mittleren führungsebene würde mich sogar noch stärken, wenn meine kompetenzen deutlich wahrgenommen und geschätzt werden; wenn die auch sehen, hey, der kann auch bereiche, da bin ich vielleicht gar nicht so fit darin, wenn meine kompetenzen wahrgenommen werden und da auch mal eine rückmeldung erfolgt. | | |
| 4 | 14: 150: das (betreuung und beratung durch die mittlere führungsebene) kann ich jetzt nicht behaupten; ich bin da eher neutral bis eher zweifelnd, also starkend, beratend kann ich da persönlich nichts wahrnehmen, und ich sehe da eher noch konflikte auf die kollegen zukommen 18: 118: von der mittleren führungsebene gab es auch nicht direkte konstruktive kritik, das ist mit sicherheit ein problem dieser mittleren führungsebene, es ist eher so dieses zum nachbar irgendwas sagend oder zum mitarbeiter, wenn sie kritik an mir äußern wollte; ich denke an einen modus f teamleiter der eher die kritik über mich an andere kollegen geäußert hat, nicht an mich selbst, also konstruktive kritik müsste anders aussehen. 18: 30: mit modus f teamleitern war das leider eher konflikttrachtig also keine gegenseitige unterstützung; ich fühlte mich von denen nicht unterstützt 18: 30: mit modus f teamleitern war das leider eher konflikttrachtig also keine gegenseitige unterstützung; ich fühlte mich von denen nicht unterstützt 29: 176: (mittlere führungsebene) ist diesbezüglich (personalführung) jetzt nicht so eingebunden. | | |
| 5 | | | |



Anhang 3: Auszug aus der Analysearbeit: Fundstellen im Originaltranskript zur Unterkategorie V,1

| | |
|--|--|
| <p>1</p> <p>III 3</p> <p>.V1</p> | <p>255 I: welches verhalten der mittleren führungsebene stärkt und freut sie beziehungsweise schwächt und verunsichert sie? [...]</p> <p>258 L: (4) also als beratungslehrer haben sie nichts zu tun. es würde mich vielleicht freuen wenn mir (.) jemand sagt, was weiß ich, bei den schulaufgaben, bei der nachkorrektur ist mir folgendes aufgefallen, (.) das kann ein positiver punkt sein, (...) ansonsten (.) weiß ich zu wenig darüber, weil ich ja nicht weiß, ist diese information vorher schon in die schulleitung gegangen. (...) wir haben uns (.) / das ist wieder die fachschaft, nein, das hat nichts mit der mittleren führungsebene zu tun. (...) stellen sie noch mal die frage?</p> |
| <p>2</p> <p>.V1</p> | <p>211 I: so, von der personalführung her, also wie sie quasi (.) begleitet werden, das also (.) ich frag jetzt wirklich nur ganz grundsätzlich, ob sie das finden, dass es da irgendwie einen einfluss gibt?</p> <p>212 L: (kopfschütteln) also / (kurzes gespräch über führungspersönlichkeit) nein, ich habe nicht den eindruck ehrlich gesagt (lachen).</p> |
| <p>3</p> <p>.V5</p> <p>.V13</p> <p>.V1</p> | <p>124 L: doch, also glaube ich, finde ich schon, dass, (.) da, auch wenn es nur so kleine sachen sind, oder - es wird viel bemerkt.</p> <p>125 I: von der schulleitung oder von der mittleren führungsebene?</p> <p>126 L: (.) von der schulleitung. von der mittleren führungsebene? (.) h°, es ist wahrscheinlich auch schwierig, weil (..) ja, weil das nicht fachbezogen ist, sondern weil das halt so (..) die klassleiter, also das ist so, ich weiß nicht, anders. ich glaube wenn das jetzt vom, vom, vom fach her wäre noch mal, (.) könnte man das ganz anders mitkriegen.</p> |
| <p>4</p> <p>.V1</p> | <p>149 I: jetzt mit der mittleren führungsebene eingeschlossen, empfinden sie es eher als einen positiven zusatz oder / also freut und stärkt sie das eher insofern, dass sie sich nun in sachen personalführung besser betreut fühlen, besser beraten fühlen, et cetera oder // eher im gegenteil // #00:46:20-1#</p> <p>150 L: // das kann ich jetzt // nicht behaupten; also ich bin da eher neutral bis eher zweifelnd. also stärkend, beratend kann ich da persönlich nichts wahrnehmen. (...) und ich sehe da eher noch konflikte auf die kollegien zukommen, wie ich vorhin schon ausgeführt habe -</p> |
| <p>5</p> <p>.V16</p> <p>.V1</p> | <p>118 L: ok, aber das; ja; das/ und von der mittleren führungsebene kritik, (..) h°, auch nicht direkt, sondern eher halt, das ist, mit sicherheit ein problem dieser (.) dieser mittleren führungsebene, es hat eigentlich so dieses, (..) dieses (.) eher dann zum nachbar irgendwas sagend, ja, oder zum mitarbeiter, wenn sie kritik an mir äußern wollte; ich denke zum beispiel an den modus f teamleiter der neunten jahrgangsstufe, die eher dann die kritik (..) an (.) an andere kollegen geäußert hat über mich, als an mich selbst.</p> <p>[...]</p> <p>120 L: also die kri// ja, da, hab i' / ja, also konstruktive kritik (.) müsste anders aussehen.</p> |





