

Sabrina Schrammel
Bernd Preiner (Hrsg.)

SchulleiterInnen im Spannungsfeld zwischen etablierter und postulierter Praxis kooperativer Schulentwicklung

Forschungsbericht

phburgenland
pädagogische hochschule burgenland

 Pädagogische
Hochschule
Steiermark

Forschungsprojekt

der Pädagogischen Hochschule Burgenland und der Pädagogischen Hochschule
Steiermark

Im Auftrag des

Rektorats der PH Burgenland
Rektorats der PH Steiermark

Projektleitung und Gesamtkoordination

Mag.^a Sabrina Schrammel

Forschungsteam Pädagogische Hochschule Burgenland

unter der Leitung von Mag.^a Sabrina Schrammel

Dr.ⁱⁿ Brigitte Leimstättner

Mag.^a Irma Ortner-Lidy

Mag.^a Sabine Haider

Dr. Johann Zeiringer

Dr.ⁱⁿ Maria Kernbichler

Forschungsteam Pädagogische Hochschule Steiermark

unter der Leitung von Bernd Preiner, MA BEd

Mag.^a Olivia deFontana

Kornelia Kolleritsch, MA BEd

Dr.ⁱⁿ Maria Winter

Forschungskoaching

Dr.ⁱⁿ Eveline Christof (Universität Innsbruck)

Layout

Stefan Meller, BEd BA MA

Korrektorat

Dr. Klaus Buschmann

Projektlaufzeit

März 2016 bis März 2018

Eisenstadt und Graz, März 2018

Wir bedanken uns...

bei den interviewten Schulleiterinnen und Schulleitern für die Zeit, die sie uns geschenkt haben und für die Einblicke in ihre Biografie und ihre berufliche Praxis. Ohne ihre Bereitschaft sich für ein Interview zur Verfügung zu stellen, wäre dieses Projekt nicht möglich gewesen.



Das Projektteam (v.l.n.r.): Sabrina Schrammel, Bernd Preiner, Olivia de Fontana, Sabine Haider, Kornelia Kolleritsch, Irma Ortner-Lidy, Maria Winter und Johann Zeiringer, nicht im Bild Maria Kernbichler und Brigitte Leimstättner

Inhaltsverzeichnis

TEIL I: Forschungsdesiderat - Forschungsgegenstand - Forschungsperspektive - Methodische Herangehensweise und Projektorganisation

Sabrina Schrammel und Bernd Preiner
Führungsforschung im Bildungsbereich - ein Forschungsdesiderat..... 6

Sabrina Schrammel
Führung in kooperativ angelegten Schulentwicklungsprozessen -
zum Forschungsgegenstand des Projekts..... 7

Brigitte Leimstättner und Sabrina Schrammel
Die Praxis von Schulentwicklung als Forschungsgegenstand und die Praxis
des Forschens - zur begrifflichen Verortung der Forschungsperspektive..... 10

Sabrina Schrammel
Methodische Herangehensweise und Methodenreflexion..... 12

Bernd Preiner
Projektorganisation und Projektablauf..... 15

TEIL II: Dokumentation der Forschungsergebnisse

Sabrina Schrammel und Bernd Preiner
Theoriegeleitete Analysen ausgewählter Problembereiche von
dienstjungen Schulleiter/innen im Bereich kooperativer Schulentwicklung..... 21

Olivia de Fontana und Bernd Preiner
Die Organisation Schule führen..... 22

Irma Ortner-Lidy und Sabine Haider
Kommunikation in kooperativer Schulentwicklung..... 34

Kornelia Kolleritsch und Maria Winter
Umgang mit Verantwortung in kooperativer Schulentwicklung..... 46

Sabrina Schrammel und Brigitte Leimstättner
Kooperative Schulentwicklung schön und gut -
wenn nur dieser ‚Gegenwind‘ nicht wäre!..... 55

Johann Zeiringer
Schulleitung und Schulentwicklung
unter dem Aspekt von transformationaler oder transaktionaler Führung..... 64

TEIL III: Biografische Angaben zu den Autorinnen und Autoren

PROJEKTBERICHT TEIL I

**Forschungsdesiderat
Forschungsgegenstand
Forschungsperspektive
Methodische Herangehensweise
Projektorganisation**

Führungsforschung im Bildungsbereich - ein Forschungsdesiderat

Im Dezember 2017 wurde den Mitgliedern der Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung der Call für ein Schwerpunktheft „Führungsforschung im Bildungsbereich“ übermittelt. Darin wird problematisiert, dass für den deutschsprachigen Raum bisher nur wenige empirische Studien zur Führung im Bildungsbereich vorliegen. Die aktuelle Fachliteratur weist in erster Linie konzeptionelle und normativ gehaltene Beiträge auf, die sich täglich vollziehende Praxis von schulischen Führungskräften wurde bislang kaum untersucht.

In diesem Forschungsdesiderat verortet sich das hier dokumentierte Forschungsprojekt der Pädagogischen Hochschule Burgenland und der Pädagogischen Hochschule Steiermark. Im Rahmen der zweijährigen Projektlaufzeit wurde von den Forschungsteams beider Hochschulen mittels qualitativer Leitfadeninterviews erhoben, mit welchen Herausforderungen bzw. Problemfeldern sich dienstjunge Schulleiter/innen gegenwärtig in der Schulentwicklungspraxis, speziell in kooperativ angelegten Prozessen, konfrontiert sehen. Zu ausgewählten Problemfeldern wurden theoriegeleitete Analysen vorgenommen. Diese geben einerseits Aufschluss über die Praxis der Führung in Schulentwicklungsprozessen und andererseits über wirksam werdende Dynamiken bei der kollegialen Zusammenarbeit in Entwicklungsprozessen. Welche Implikationen sich vor dem Hintergrund dieser Analysen für die Schulentwicklungsberatung bzw. die Konzeption von Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen ergeben, wurde im Rahmen des Forschungsprojekts diskutiert und ist in den einzelnen Beiträgen dieses Forschungsberichts dokumentiert.

Die einzelnen Analysen sollen für Fort- und Weiterbildungszwecke von Hochschullehrenden, Schulentwicklungsberater/innen und Schulleiter/innen im Rahmen der schulischen Führungskräfteentwicklung - nach entsprechender methodisch-didaktischer Adaption - genutzt werden. Erste Ergebnisse fließen bereits in die zurzeit erfolgende Neugestaltung der zukünftig bundesweit einheitlichen Schulmanagementausbildung ein.

März 2018

Sabrina Schrammel und Bernd Preiner (Projektleitung)

Führung in kooperativ angelegten Schulentwicklungsprozessen - zum Forschungsgegenstand des Projekts

Die Beiträge des vorliegenden Forschungsberichts beschäftigen sich mit dem Themenbereich Führung in kooperativ angelegten Schulentwicklungsprozessen, der in den letzten Jahren im internationalen und in Folge auch im deutschsprachigen Diskurs an Bedeutung gewonnen hat (vgl. Huber 2013, 12; Paseka 2017). Der gemeinsame Forschungsgegenstand der hier versammelten Einzelfallstudien ist die Praxis von Führung aus der Perspektive von dienstjungen Schulleiterinnen und Schulleitern an konkreten Schulstandorten.

Dieses Forschungsinteresse gründet darin, dass wir gegenwärtig im österreichischen Bildungssystem und speziell im Schulbereich mit gesetzlichen Vorgaben und Anforderungen konfrontiert sind, welche die Praxis von Schulentwicklung an den Schulstandorten neu strukturieren und gestalten (vgl. www.sqa.at; www.qibb.at). Dies betrifft unter anderem die kollegiale Zusammenarbeit unterschiedlicher Akteurinnen und Akteure in Schulentwicklungsprozessen sowie die Funktion bzw. die Rolle von Schulleitern und Schulleiterinnen im Rahmen kooperativer Entwicklungsarbeit. Was heißt das konkret?

Kollegiale Zusammenarbeit in Schulentwicklungsprozessen

Mit der Implementierung der bildungspolitischen Initiative „Schulqualität Allgemeinbildung“ (SQA) sind seit dem Unterrichtsjahr 2013/2014 alle allgemein bildenden Schulen gesetzlich zu systematischer, zielgerichteter und evidenzbasierter Schulentwicklung verpflichtet (vgl. www.sqa.at; gesetzliche Grundlagen). Die nähere Auseinandersetzung mit SQA zeigt, dass es sich hierbei u.a. um ein bildungspolitisches Steuerungskonzept der New Governance handelt, das schulische Akteurinnen und Akteure, also Lehrer/innen und Schulleiter/innen, mit historisch betrachtet ‚neuen‘ Anforderungen an Selbstorganisation und Selbstverantwortung konfrontiert. Den Vorgaben von SQA entsprechend erfährt die bisher praktizierte Autonomie einen Wandel, das betrifft einerseits die kooperative Entwicklungsarbeit der Akteurinnen und Akteure am Schulstandort, andererseits die organisationale Ebene der einzelnen Schulen. Praktisch betrachtet arbeiten Lehrer/innen und Schulleiter/innen, unter Berücksichtigung der formalen und inhaltlichen Vorgaben seitens der Bildungspolitik (vgl. www.sqa.at), vor dem Hintergrund ihrer schulstandortspezifischen Ressourcen, gemeinsam an konkreten unterrichtsbezogenen Entwicklungsprozessen - so der postulierte Anspruch von SQA.

In der vorliegenden Fachliteratur wird umfassend problematisiert, inwiefern die bisherigen Steuerungskonzepte, die (Re-)Produktion von schulischen Strukturen mitbedingen, in denen Akteurinnen und Akteure tendenziell als Einzelkämpfer/innen anstatt als Teammitglieder sozialisiert werden. Als Einzelkämpfer/innen vertreten Lehrer/innen ‚ihre‘ Interessen als Einzelperson bzw. die der ‚ihr‘ anvertrauten Schüler/innen. Dies geht oftmals mit einer schwach ausgeprägten Identifikation mit der Organisation bzw. Organisationsinteressen einher (vgl. Feldhoff 2011, Schrittmesser 2011, 21).

Die gesetzlich verbindliche Verankerung von SQA als ein konkretes Steuerungsinstrument von Schulentwicklung konterkariert unter Umständen diese etablierten und dementsprechend verfestigten Strukturen sowie das (berufs-)biografisch ausgebildete Selbstverständnis der Handelnden (vgl. Leimstättner 2010, Schrammel/Leimstättner/Schröder 2014). Denn die Umsetzung von SQA verlangt Kooperation des Kollegiums bzw. des Kollegiums mit der Schulleitung. Den Vorgaben von SQA Rechnung tragend, sollen bzw. müssen nun inhaltliche Rahmenzielvorgaben des Bildungsministeriums in schulautonom zu gestaltenden partizipativen Prozessen, also unter möglichst großer Beteiligung sämtlicher Akteurinnen und Akteure, am Schulstandort gemeinsam bearbeitet werden. In diesem Zusammenhang provoziert SQA nicht nur ‚neue bzw. andere‘ Formen der Zusammenarbeit an den Einzelschulen, sondern auch ‚veränderte‘ Ansprüche an die Funktion und Rolle der Schulleitung, auf welche im Folgenden eingegangen wird.

Funktion und Rolle von Schulleitern und Schulleiterinnen

Die Verantwortung für die Umsetzung von kooperativ angelegten Schulentwicklungsprozessen an den einzelnen Schulstandorten tragen die einzelnen Schulleiter/innen. Hinzu kommt, dass sie der nächsten Instanz gegenüber in regelmäßigen zeitlichen Abständen rechenschaftspflichtig sind. Schulleiter/innen verantworten es, in ihrer Funktion als Führungskraft einen entsprechenden Rahmen her- bzw. sicherzustellen. Dazu gehört mitunter die Erarbeitung und Etablierung von angemessenen Kommunikations- und Arbeitsstrukturen, die ein dialogisches, prozessorientiertes, partizipatives und kooperatives Handeln der beteiligten Akteurinnen und Akteure überhaupt erst ermöglichen.

In diesem Zusammenhang muss bedacht werden, dass dieses neue Steuerungskonzept nicht nur ein neues berufliches Selbstverständnis (der Schulleiter/innen und der Lehrer/innen) und neue Arbeitsstrukturen an Einzelschulen nahelegt, es setzt diese - das ist für unsere Forschungsarbeit zentral - bereits voraus. Durch die verpflichtende Verankerung von SQA wurden im System Strukturen implementiert, die von den Schulleitern und Schulleiterinnen mitunter eine andere, den neuen Strukturen ‚entsprechende‘ Führungshaltung verlangen, um den Vorgaben von SQA im oben skizzierten Sinn gerecht werden zu können.

Im Rahmen der hier dokumentierten Fallanalysen wird eindrucksvoll verdeutlicht, dass die Einführung dieses neuen Steuerungsinstruments von Schulentwicklung - konkret Unterrichtsentwicklung - in der Praxis zu Irritationen bei den betroffenen Akteurinnen und Akteuren, speziell auch bei den Schulleiter/innen führt. Dies lässt sich insofern beobachten, als Schulleiter/innen davon berichten, dass „Routinen und Selbstverständnisse ihres Handelns, [die sie] vor dem Hintergrund der Biografie als Lehrende und später Leitende ausgebildet haben“ (Christof 2005, 5), durch die neu gesetzten Anforderungen nicht mehr zeitgemäß erscheinen. Weiters zeige sich dies in der Schulpraxis, wenn die von den Akteurinnen und Akteuren (berufs-)biografisch erworbenen „Handlungsmuster und -entwürfe nicht mehr greifen“ (Christof 2005, 5). So konnte Leimstättner (2010) anhand von Fallgeschichten illustrieren, inwieweit sich in den Erzählungen von Schulleiterinnen bzw. Schulleitern Widersprüche zwischen den alten und neuen Bildern von Schulleitung auftun (ebd., 137). An einer konkreten Fallgeschichte arbeitet sie heraus, inwiefern z.B. einem Schulleiter für die Ingangsetzung von Entwicklungsprozessen

das notwendige Handlungsrepertoire fehlte und wie er versuchte, mit den berufsbiografisch angeeigneten Praktiken des „alten Systems“ den Blick auf „das Neue“ zu richten (ebd., 143), was zu Problemen in der Praxis führte.

So bedeutsam es ist, die einzelnen Schulleiter/innen als Akteurinnen und Akteure zu sehen, so notwendig ist es, systematisch zu verstehen, in welchen Strukturen und Kontexten Schulleiter/innen handeln bzw. handeln müssen. Dabei wird der Forschungsfokus auf die Praxis von Führung in kooperativ angelegten Schulentwicklungsprozessen gelegt.

Literatur

Christof, Eveline (2005): Schulleitung zwischen Alltag und Professionalität. Eine empirisch-qualitative Studie zum Leitungshandeln von DirektorInnen im pädagogischen Feld, unveröffentlichtes Vortragsmanuskript für einen Vortrag an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, Abteilung für Angewandte Psychologie und Methodenforschung am 25.06.2005

Feldhoff, Tobias (2011): Schule organisieren. Der Beitrag von Steuergruppen und Organisationalem Lernen zur Schulentwicklung. Wiesbaden: VS-Verlag.

Huber, Stephan Gerhard (2013): Schulleitung: Aufgabenerweiterung und Rollenkomplexität aus internationaler Perspektive. In: Huber, Stephan Gerhard: Führungskräfteentwicklung. Grundlagen und Handreichungen zur Qualifizierung und Personalentwicklung im Schulsystem. Schneckenlohe: Carl Link

Leimstättner, Brigitte (2010): Vom inneren Tragen äußerer Veränderungen. Lehrer/innen und Schulleiter/innen in der Spirale der Schulentwicklung. Unveröffentlichte Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie an der Karl-Franzens-Universität Graz

Schrammel, Sabrina/Leimstättner, Brigitte/Schröder, Brigitte (2014): Lernherausforderungen im Kontext kooperativer Schulentwicklung. Forschungsprojekt mit Fokus auf Schulleiter/innen im Bezirk Jennersdorf (veröffentlichter Forschungsbericht, online verfügbar unter auf der Website www.ph-burgenland.at)

Paseka, Angelika u.a. (2017): Schulentwicklung zwischen Steuerung und Autonomie Beiträge aus Aktions-, Schulentwicklungs- und Governance-Forschung. Münster: Waxmann.

Schrittesser, Ilse (2011): Professionelle Kompetenzen: Systematische und empirische Annäherungen. In: Paseka, Angelika u.a. Pädagogische Professionalität: quer denken - umdenken - neu denken. Impulse für next practice im Lehrberuf

Die Praxis von Schulentwicklung als Forschungsgegenstand und die Praxis des Forschens - zur begrifflichen Verortung der Forschungsperspektive

Wenn im vorliegenden Projekt Erzählungen über die Praxis von Schulleitern und Schulleiterinnen untersucht werden, dann geschieht dies im Zuge der Praxis des Forschens. Daher erfolgte in einem ersten Schritt eine Verständigung darüber, was in diesem Forschungsprojekt unter dem Begriff Praxis verstanden wird.

Aus unserer praxeologischen Forschungsperspektive vermittelt die Praxis zwischen den biografisch erworbenen Wahrnehmungs-, Denk-, Bewertungs- und Handlungsschemata der beteiligten Akteurinnen und Akteure und den (re-)produzierten sozialen Strukturen. Dieser theoretische Ansatz wurde im Rahmen eines Forschungsprojekts der Pädagogischen Hochschule Burgenland in Kooperation mit dem Österreichischen Zentrum für Persönlichkeitsbildung und soziales Lernen (ÖZEPS), cofinanziert vom Bundesministerium für Bildung und Frauen (2012-2014) ausgearbeitet (vgl. Schrammel/Leimstättner/Schröder 2014). Aus dieser Forschungsperspektive wurde die Forschungspraxis im Rahmen der regelmäßig stattfindenden Projekttreffen reflektiert. Darüber hinaus wurden einzelne Interviews unter Bezugnahme auf diesen praxeologischen Ansatz analysiert.

Es handelt sich hierbei um einen theoretischen Ansatz, der das in der Soziologie vielfach diskutierte Mikro-Makro-Problem systematisch berücksichtigt. Die Praxis ist im Anschluss an Bourdieu so zu bestimmen, dass weder die Strukturmomente sozialer Praktiken noch das individuelle Handeln einzelner Akteurinnen und Akteure als dominant betrachtet werden. Vielmehr wird die unauflösbare Verwobenheit berücksichtigt.

Diesem theoretischen Zugang liegt ein spezifisches Professionsverständnis zugrunde (vgl. Schrammel/Leimstättner/Schröder 2014, 19). Dies beinhaltet, dass sich Akteurinnen und Akteure im Schulsystem als ‚verstrickte Gestalter/innen‘ begreifen. Die unhintergehbare Involvierung erfordert es, die eigene Handlungspraxis und die ihr innewohnenden strukturellen Momente in ihrer Abhängigkeit in den Blick zu bekommen, um sie einer Analyse und Reflexion zugänglich zu machen. Hierzu braucht es u.a. auch eine Analyse der gesellschaftlichen Dynamiken (Leimstättner 2011, 80).

Weiters werden die Interdependenzen (Kräfte- und Machtverhältnisse) unterschiedlicher Felder analysiert. D.h., es werden die Ansprüche vonseiten der (Bildungs-)Politik, der (Bildungs-)Wissenschaft, des Feldes der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrer/innen (Pädagogische Hochschulen/Universitäten) an das Praxisfeld der Schule bzw. Schulentwicklung untersucht.

Auf Einzelschulebene setzten wir im Rahmen der Analyse bei der je spezifischen Handlungspraxis einzelner Akteurinnen und Akteure an. Das Erkenntnisinteresse richtet sich zunächst auf die praktischen Vollzüge von Schulentwicklungspraxis einzelner Akteurinnen und Akteure. Exploriert werden die (berufs-)biografisch erworbenen Dispositionen in ihrer historischen Genese anhand von Erzählungen über ihre konkrete Praxis (z.B. erworbene Praxistheorien über Schulentwicklung unter Berücksichtigung der jeweiligen Berufslaufbahn, explizite wie implizite

te Qualitätsmaßstäbe der jeweiligen Akteurin/des jeweiligen Akteurs, Vorstellungen über Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen am Schulstandort, in der Region, Kooperation mit der Schulaufsicht, Interpretationen der bildungspolitischen Ansprüche, die an sie in ihrer Funktion gestellt werden, Ortseffekte hinsichtlich der Einzelschule, an der sie agieren müssen, der regionalen Entwicklungen etc.).

Auf Grundlage dieser Exploration des individuellen Handelns werden mittels analytischer Verfahren Strukturmomente dieser Praxis herausgearbeitet, die ein systematisches Verstehen ermöglichen, warum Schulentwicklung vor Ort ‚so und nicht anders‘ gedacht und realisiert wird. Hierbei ist die Analyse der Macht- und Hierarchieverhältnisse im Feld Schule selbst, d.h. der sozialen Positionierungen und Relationen der handelnden Akteurinnen und Akteure, unerlässlich.

Literatur

Leimstättner, Brigitte (2011): Das Feld Schule und seine Akteur/-innen. In: Erler u.a. (Hrsg.): Wie Bourdieu in die Schule kommt. Schulheft, Jg. 36, Nr. 142, S. 78-86

Schrammel, Sabrina/Leimstättner, Brigitte/Schröder, Brigitte (2014): Lernherausforderungen im Kontext kooperativer Schulentwicklung. Forschungsprojekt mit Fokus auf Schulleiter/innen im Bezirk Jennersdorf (veröffentlichter Forschungsbericht, online verfügbar unter auf der Website www.ph-burgenland.at)

Methodische Herangehensweise und Methodenreflexion

Seit den 1990er-Jahren hat der Schulentwicklungsdiskurs eine enorme Intensivierung erfahren. Unterschiedliche Fragen der Schulentwicklung werden in zahlreichen Handreichungen und Publikationen erörtert und analysiert. Diese Veröffentlichungen beschreiben oftmals auf einem hohen Verallgemeinerungsgrad Entwicklungen, gestützt auf quantitative Daten, die sich im institutionellen und normativen Gefüge des Schulsystems beobachten lassen. Gleichzeitig finden sich erstaunlich wenige Analysen, die „systematisch (...) untersuchen, wie die soziale Welt im praktischen Handeln von AkteurInnen beständig hervorgebracht, in bestimmten Formaten reproduziert aber eben auch modifiziert/verändert wird“ (Dölling 2010, 5). So wichtig verallgemeinernde Analysen institutioneller, organisationaler und normativer Veränderungen im Schulsystem sind, „so unverzichtbar (ist) für ein hinreichendes Verstehen von Transformationen (...) der aufmerksame wissenschaftlich-analytische Blick darauf, wie die AkteurInnen praktisch in diesen Prozessen handeln, welchen Sinn sie den Veränderungen geben und welche (...) Ressourcen sie dafür aktivieren (können)“ (ebd.). Daher vertreten wir die Position, dass nachhaltige Schulentwicklung der je spezifischen Praxis von Schulentwicklung systematisch, analytisch und differenziert ‚auf die Spur gehen‘ muss. Daher zielt das vorliegende Projekt darauf ab, seitens der Schulleiter/innen thematisierte Herausforderungen in Schulentwicklungsprozessen systematisch - d.h. unter Bezugnahme auf unterschiedliche theoretische Überlegungen - zu analysieren. Das bedeutet, dass unsere theoriegeleiteten Studien bei der erzählten Praxis einzelner sozialer Akteurinnen und Akteure¹ ansetzen. Insofern stehen die durchgeführten Analysen in der Forschungstradition theoriegeleiteter rekonstruierender Einzelfallanalysen.

Prozess der Datenerhebung

In einem ersten Schritt wurde mittels leitfadengestützter Interviews Datenmaterial - sprich, Erzählungen von Schulleiter/innen über die Praxis kooperativ angelegter Schulentwicklungsprozesse - generiert. Befragt wurden 14 dienstjunge Schulleiter/innen von Volks- und Neuen Mittelschulen, da diese mit den bildungspolitischen Instrument SQA und dessen Ansprüche an Führung und Kooperation konfrontiert sind. Die Anfrage für das Interview erfolgte per Mail, die Teilnahme erfolgte freiwillig an den einzelnen Schulstandorten.

Im Rahmen einer Forschungswerkstatt wurde ein halbstrukturierter Leitfaden erarbeitet, der folgende fünf Phasen umfasst hat:

1. **Warming-up-Phase:** Fragen zum beruflichen Werdegang der Schulleiterin bzw. des Schulleiters, zur ihr bzw. ihm überantworteten Schule, zu ihrem bzw. seinem Kollegium und weiteren Akteurinnen und Akteuren

¹ „Dass das Soziale ins Kulturelle hineinwirkt, dass das einzelne Leben mit dem gesellschaftlichen Ganzen zusammenhängt und dass Subjektives und Objektives nicht zu trennen sind, sind unverrückbare Ausgangspunkte. Das, was die Menschen berichten und auch das was sie verschweigen, ist immer ein ganz spezifischer Ausdruck bestimmter sozialer und kultureller Bedingungen sowie historischer Abläufe. Ihre Nöte und Misere sind weder selbstverschuldetes Einzelschicksal noch allgemeingültige Voraussetzung“ (Katschnig-Fasch 2003, 51).

2. **Phase der thematischen Annäherung:** Fragen, die Raum für Assoziationen zu den Themenbereichen Schulentwicklung und Kooperation ermöglichen
3. **Phase der Konkretisierung:** Fragen zur Praxis der Schulentwicklung am konkreten Schulstandort, zur Praxis der kollegialen Zusammenarbeit
4. **Phase der Vertiefung thematisierter Aspekte:** (Nach-)Fragen mit Fokus auf die Aufgaben der Schulleitung, auf Herausforderungen und Schwierigkeiten, mit denen die Schulleiterin bzw. der Schulleiter konfrontiert ist
5. **Abschluss:** Fragen nach Zukunftsbildern bzgl. Schulentwicklung, nach drei Wünschen für Schulentwicklung am Standort

Zu den genannten Themenbereichen wurden Fragen (Alternativ- und Eventualfragen) formuliert, um die Perspektive der jeweiligen Schulleiterin/des jeweiligen Schulleiters differenziert in den Blick zu bekommen. Die Konstruktion des Fragebogens sowie der einzelnen Fragen orientierte sich an den Prinzipien: (a) vom Allgemeinen zum Speziellen, (b) vom Unverfänglichen zum Heiklen und (c) offene Fragen stellen. Die Interviews dauerten durchschnittlich 60 Minuten und wurden vollständig mittels der Transkriptionssoftware f4 transkribiert. Hierfür wurden Transkriptionsrichtlinien erstellt.

Prozess der Datenauswertung

Der Prozess der Datenauswertung umfasste zwei Phasen.

In einem ersten Schritt wurde das umfangreiche Datenmaterial in Hinblick auf Interviewpassagen gesichtet, in denen die Interviewpartner/innen über Irritationen, Ambivalenzen, Widerstände, Widersprüche, Konflikte, Resignation etc. im Zuge kollegialer Entwicklungsarbeit am Schulstandort berichten. Diese Textstellen wurden zu interviewübergreifenden Problemfeldern verdichtet und nach Schularten (VS, NMS) dokumentiert.

In einem zweiten Auswertungsschritt wurde geklärt, welche Interviews in Hinblick auf welche Problemfelder durch einzelne Projektmitarbeiter/innen bzw. in Forschungsstandems systematisch untersucht werden sollen. Bei den ausgewählten Interviews erfolgte zunächst eine Datenreduktion. Es wurden alle relevanten Interviewpassagen zum jeweiligen Problemfeld identifiziert und zusammengefasst. Das neu strukturierte Analysematerial wurde in weiterer Folge - vor dem Hintergrund ausgewiesener theoretischer Ansätze - analysiert (vgl. hierzu die einzelnen Beiträge dieses Forschungsberichts).

Methodenreflexion

In den regelmäßig stattfindenden Forschungswerkstätten wurde - aus einer praxeologischen Perspektive - die Praxis des Forschens zum Gegenstand der Reflexion gemacht. Im Folgenden werden drei ausgewählte Aspekte genannt sowie exemplarische Fragen, die im Zuge des Prozesses gestellt und diskursiv bearbeitet wurden.

- a) Reflexion der Datengenerierung vor dem Hintergrund unterschiedlicher berufsbio-graphischer Zugänge der Projektmitarbeiter/innen (Welches Verständnis von For-schung bringen die einzelnen Projektmitarbeiter/innen mit? Welche Handlungs-muster leiten die einzelnen Kolleginnen und Kollegen bei der Durchführung von Interviews? ...)
- b) Reflexion der Datenauswertung vor dem Hintergrund unterschiedlicher subjektiver Theorien sowie ausgewiesenen theoretischen Verortungen (Welche Problemfelder kommen in den Blick? Welche Interviewpassagen werden ausgewählt? Welche Theorien werden für die Analyse herangezogen?)
- c) Reflexion der Wissensproduktion bzw. der schriftlichen Dokumentation theorie-geleiteter Analysen (In welchen konkreten Arbeitsfeldern - Ausbildung; Fort-/Wei-terbildung; Schulentwicklungsberatung etc. - sind die Projektmitarbeiter/innen ver-ortet? Welche ‚subjektiven‘ Theorien bringen sie diesbezüglich mit? Inwiefern be- einflusst dies die Analyse und Darstellung? ...).

Literatur

Dölling, Irene (2010): Prekarisierung als soziale Praxis – methodologische Konsequenzen einer praxeologischen Forschungsperspektive. Online verfügbar unter: https://www.hf.uni-koeln.de/data/eso25/File/Materialien%20Voelker/Bourdieu%20Praxeologie_Doelling.pdf (letzter Zugriff 05.03.2018)

Katschnig- Fasch (2003): Verstehen - die Brücke in Zeiten des Neoliberalismus. In: Pöllbauer u.a. (Hrsg.): Brücken bauen statt Barrieren. Sprach- und Kulturvermittlung im sozialen, medizinischen und therapeutischen Bereich. Hochschulschrift der Karl-Franzens-Universität Graz. Institut für Translationswissenschaften. Graz

Projektorganisation und Projektablauf

Beteiligte Organisationen und Personen

Das hier beschriebene Forschungsprojekt ist ein Kooperationsprojekt der Pädagogischen Hochschule Burgenland (PHB) und der Pädagogischen Hochschule Steiermark (PHSt). Die Idee dazu entstand infolge des erfolgreichen Abschlusses einer großen, vom bm:bf in Auftrag gegebenen, Forschung zu „Lernherausforderungen im Kontext kooperativer Schulentwicklung“, durchgeführt von der Pädagogischen Hochschule Burgenland in Zusammenarbeit mit dem Bundeszentrum für Persönlichkeitsbildung und Soziales Lernen (ÖZEPS) in den Jahren 2012 bis 2014.

Am Forschungsprojekt waren insgesamt zehn Kolleginnen und Kollegen beider Pädagogischen Hochschulen beteiligt. Die Projektleitung und -organisation oblag einerseits Mag.a Sabrina Schrammel (wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Pädagogischen Hochschule Burgenland) für die Pädagogische Hochschule Burgenland, andererseits Prof. Bernd Preiner, M.A. BEd. (Mitarbeiter am Institut für Educational Governance und Qualitätsentwicklung der Pädagogischen Hochschule Steiermark) für die Pädagogische Hochschule Steiermark.

Inhaltlich umgesetzt wurde das Projekt von Prof.ⁱⁿ Mag.^a Sabine Haider, MSc., HS-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Maria Kernbichler, Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Brigitte Leimstättner, Prof.ⁱⁿ Mag.^a Irma Ortner-Lidy, MSc, BEd., Prof.ⁱⁿ Mag.^a Sabrina Schrammel und Prof. Dr. Johann Zeiringer (alle Mitarbeiter/innen der PHB) sowie von Prof.ⁱⁿ Mag.a Olivia de Fontana, Prof.ⁱⁿ Kornelia Kolleritsch, MA BEd., Prof. Bernd Preiner, MA BEd. und HS-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Maria Winter (alle Mitarbeiter/innen der PHSt).

Der zeitliche Rahmen des Projekts wurde mit fünf Semestern abgesteckt, und zwar beginnend mit dem Anfang des Wintersemesters des Studienjahrs 2015/16 und abschließend mit dem Ende des Wintersemesters des Studienjahrs 2017/18. Davor wurde der gemeinsam erstellte Projektantrag jeweils an die einzelnen Forschungsausschüsse der beiden Pädagogischen Hochschulen zur Genehmigung vorgelegt. Dabei wurde von beiden Forschungsausschüssen festgelegt, dass der Projektantrag in einem „Blind Review“-Verfahren zur externen Begutachtung vergeben wird. Darin wurde dem Projekt eine sehr hohe Würdigung zugesprochen. Dadurch wurde sowohl an der PHB als auch an der PHSt der Antrag als förderungswürdig eingestuft und der Auftrag zur Forschung mit der Unterzeichnung der Vereinbarung zum Forschungsprojekt durch die zuständige Vizerektorin, die zuständige Institutsleitung und die PHSt-internen Projektleitung am 1. Oktober 2015 gegeben. An der PHB startete das Projekt im Sommersemester 2016.

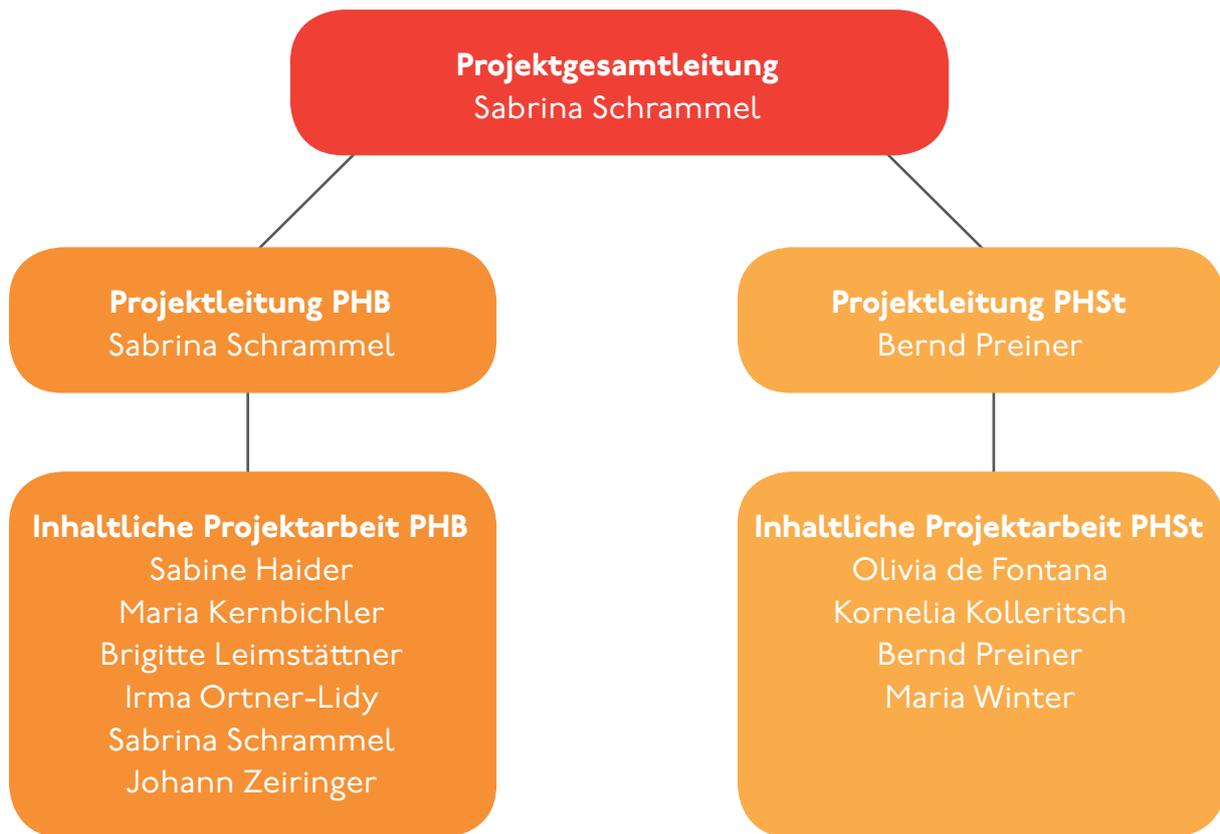


Abbildung 1: Projektorganisation und beteiligte Personen

Phasen des Forschungsprojekts

Das Forschungsprojekt war in fünf Phasen strukturiert, die ihren Ausgang jeweils in einem, abwechselnd an der PHB bzw. an der PHSt stattfindenden Workshop nahmen. Dem Forschungsprozess ging eine fast einjährige Vorprojektphase voraus, im Zuge derer sowohl die inhaltlichen als auch die methodischen Zugänge zwischen der Projektleiterin und dem Projektleiter diskutiert wurden.

In der ersten Phase wurden sodann in einem ersten Workshop (13.04.2016, PHSt) die spezifischen Forschungsfragen mit allen beteiligten Personen erörtert und die Vorgehensweise bei den zu führenden Interviews und den anschließenden Transkriptionen festgelegt. Außerdem wurde die Anzahl der zu befragenden Schulleiter/innen je Bundesland bestimmt. Als Resultat ergab sich daraus ein für alle Interviewenden verbindlich zu verwendender Interviewleitfaden und festgelegte Transkriptionsregeln.

In einer zweiten Phase wurden in den darauffolgenden Monaten die Interviews mit den Schulleiterinnen und Schulleitern durchgeführt und transkribiert. In der dritten Phase, welche wiederum mit einem sogenannten 1. Auswertungsworkshop (14.09.2016, PHB) begann, ging es um eine gemeinsame Erarbeitung der bzw. Verständigung über die weitere Verfahrensweise, nämlich Auswertungsschritte und Auswertungsregeln festzulegen und diese in einer ersten inhaltlichen Analyse an ausgewählten Transkriptionen anzuwenden.

In der vierten Phase, die wieder mit einem Auswertungsworkshop (07.03.2017, PHSt) begann, wurden die Analyseschritte nachgeschärft und eine Finalisierung des gesamten Forschungsprojektes sowohl in zeitlicher und organisatorischer als auch inhaltlicher und disseminationsperspektivischer Hinsicht besprochen und festgelegt.

In einer fünften Phase, die mit einem letzten, sogenannten „finalen Arbeitstreffen“ (26.09.2017, PHB) begann, ging es um die genaue Zeitplanschiene und die Aufteilung der zu schreibenden Forschungsbeiträge für diesen Forschungsbericht. Außerdem war die Übergabe des Forschungsberichtes an die beiden jeweiligen Rektorate und die weitere Dissemination in Zeitschriften und Publikationen Thema.

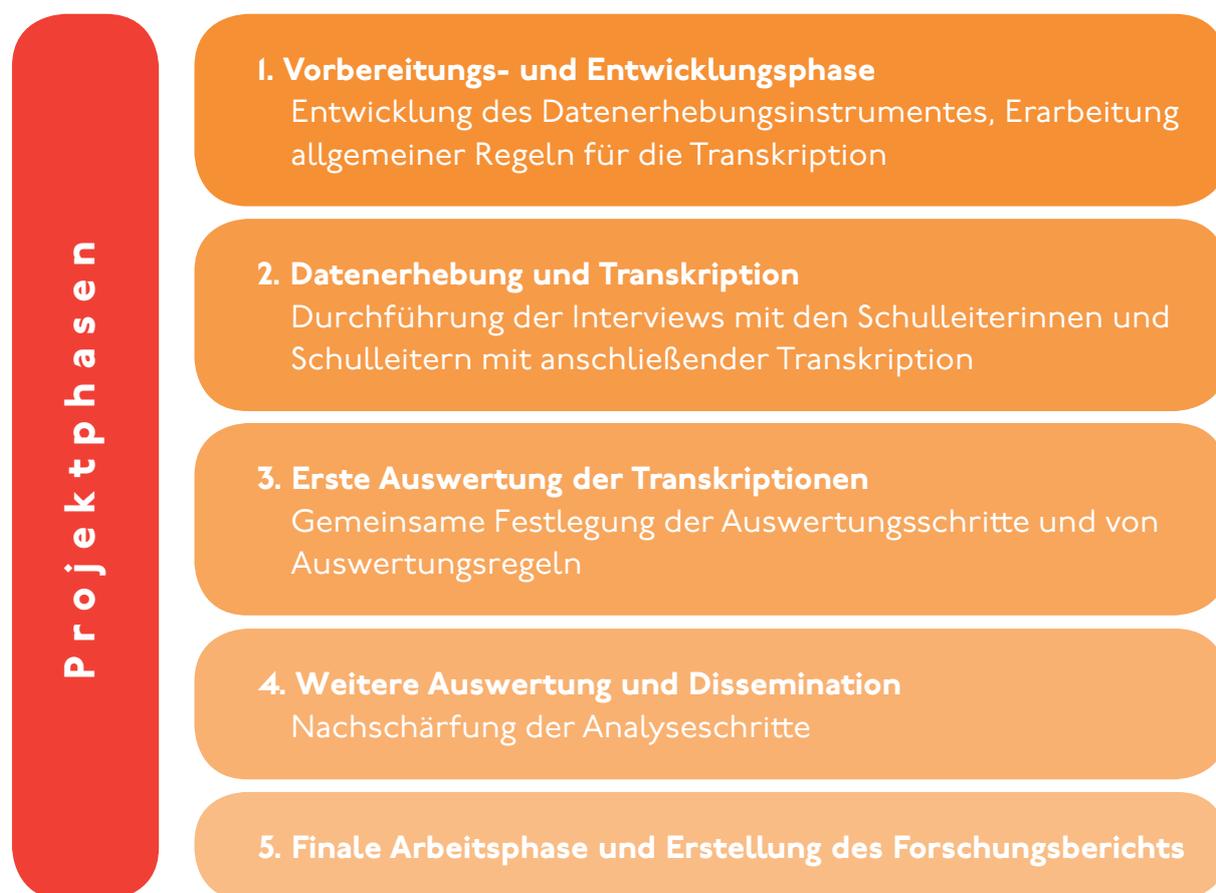


Abbildung 2: Phasen des Forschungsprojektes

Termin	Wo	Was	Wer
März 2014		Erste Anfrage zwecks gemeinsamen Forschungsvorhabens	Sabrina Schrammel
Juli 2014	PH Burgenland	Erstes Treffen zwecks Besprechung Forschungsantrag	Sabrina Schrammel Bernd Preiner
WS 2014/15		Verfassen der jeweiligen Forschungsanträge und Abgleichung derselben für die Einreichung an den beiden PHs	Sabrina Schrammel Bernd Preiner
SS 2015	PH Burgenland PH Steiermark	Genehmigung des Forschungsprojektes durch die jeweiligen Forschungsausschüsse	Externes Gutachten im Rahmen eines „Blind Review“-Verfahrens
November 2015	Privat	Koordinationstreffen zur Vorbereitung der Start-up-Veranstaltung im April 2016	Sabrina Schrammel Bernd Preiner
13.04.2016	PH Steiermark	Start-up- Veranstaltung, erstes Kennenlernen der Personen untereinander	Gesamtes Team der Forscher/innen
SS 2016	Steiermark Burgenland	Durchführung der Interviews und Transkription derselben	Gesamtes Team der Forscher/innen
14.09.2016	PH Burgenland	1. Auswertungs-Workshop	Gesamtes Team der Forscher/innen
WS 2016/17	Steiermark Burgenland	Kategorisierungen in den Transkriptionen (Kategorienfindung und -abgleichung)	Gesamtes Team der Forscher/innen
November 2016	PH Burgenland	Koordinationstreffen zur Organisation der Weiterarbeit	Sabrina Schrammel Bernd Preiner
07.03.2017	PH Steiermark	2. Auswertungs-Workshop	Gesamtes Team der Forscher/innen
SS 2017	Steiermark Burgenland	Erste Interpretationsversuche	Gesamtes Team der Forscher/innen
26.09.2017	PH Burgenland	Finales Arbeitstreffen	Gesamtes Team der Forscher/innen
WS 2017/18	Steiermark Burgenland	Verfassen des ersten Teils des Forschungsberichtes	Sabrina Schrammel Bernd Preiner
WS 2017/18	Steiermark Burgenland	Verfassen des zweiten Teils des Forschungsberichtes	Gesamtes Team der Forscher/innen
März 2018	PH Burgenland	Layoutierung	Stefan Meller
März 2018	PH Burgenland, Außenstelle Oberwart	Endredaktion	Sabrina Schrammel Bernd Preiner

Zusammenarbeit im Projektteam

Das Projekt war einerseits im Sinne der Zusammenarbeit von Pädagogischen Hochschulen als tertiäre Bildungseinrichtungen zu sehen, andererseits als eine für die daran beteiligten Mitarbeiter/innen sowohl theoretische als auch methodische Herangehensweise zur Forschung allgemein (Prozesscharakter von Forschungsprojekten) konzipiert. Daher war es erforderlich, sich regelmäßig zu treffen, um theoretische Ausarbeitungen, die Gestaltung der methodischen Herangehensweise (das Verfassen eines Interviewleitfadens) und die Erarbeitung der Erhebungs- und Analysemethoden gemeinsam zu entwickeln. Neben diesen regelmäßigen Arbeitstreffen (siehe Unterkapitel „Phasen des Forschungsprojektes“) wurden weitere Treffen zwischen den beiden standortbezogenen Projektleitenden durchgeführt, wo es einerseits um einen Rückblick bzw. Evaluierung von schon Durchgeführtem ging, andererseits die nächsten Meilensteine des Forschungsvorhabens festgelegt wurden, damit sie mit den forschungstätigen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Pädagogischen Hochschulen Burgenland und Steiermark den Ablauf des Forschungsprojektes einen Konsens herstellen konnten.

PROJEKTBERICHT TEIL II

**Dokumentation der
Forschungsergebnisse**

Theoriegeleitete Analysen ausgewählter Problembereiche von dienstjungen Schulleiter/innen im Bereich kooperativer Schulentwicklung

Die Analyse der durchgeführten Interviews hat gezeigt, dass sich dienstjunge Schulleiter/innen in ihrem umfangreichen Arbeitsfeld, konkret im Bereich Schulentwicklung, mit unterschiedlichen Problemkonstellationen auseinandersetzen müssen. Deren Ursachen sind - aufgrund ihrer Vielschichtigkeit und Komplexität - für die Beteiligten oft schwer durchschaubar und erkennbar. Hier setzt das Forschungsprojekt an. Im Zuge von Einzelfallanalysen wurden ausgewählte Problemfelder vor dem Hintergrund unterschiedlicher theoretischer Ansätze untersucht. Der vorliegende Forschungsbericht umfasst neun theoriegeleitete Analysen, die über weite Strecken in Forschungsstandems bearbeitet wurden. Im Folgenden sind diese in sechs Einzelbeiträgen dokumentiert.



Die Organisation Schule führen

Verortung des theoretischen Ansatzes

In einer Studie zu Disengagement von Lehrenden und Schulleitungen aus dem Jahr 2011 in Deutschland stellte sich als einer der Hauptgründe für den Rückzug aus engagiertem Führungshandeln von Schulleiterinnen bzw. Schulleitern der Bruch von psychologischen Verträgen dar: 240 Schulleiterinnen und Schulleiter wurden befragt und äußerten, dass ein Großteil ihrer Erwartungen an die Lehrpersonen an ihrem Standort nicht erfüllt würde. Zu diesen zählten das genaue Ausführen der Anordnungen, das Erstellen von Berichten, das Akzeptieren der Entscheidungen der Führungskraft, Belastbarkeit und das Arbeiten, ohne ständig auf Lob zu warten (Hubrig & Herrmann 2012, 22f.)

Menschenführung ist nach Malik „keineswegs die Führung von Menschen als solchen“, sondern „die Führung von Menschen in Organisationen“ (Malik 2005, 19). Bei der Auseinandersetzung mit Themen wie Konflikten, Konkurrenz oder Kooperation spielt das eine große Rolle, weil bei einem unreflektierten Umgang mit der Thematik der Führung von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern für die Privatperson Wichtiges in die organisationale Diskussion einfließt und umgekehrt. Gänzlich unpassend in einem Konzept der Personalentwicklung ist das ständige Überlegen der Führungskraft, ob einer (Privat-)Person eine Aufgabe Vergnügen bereitet oder ob sie sich persönlich zu 100% dafür entscheiden würde, überließe man ihr die Wahl.

Management bzw. Führung hat laut Malik (er verwendet beide Begriffe synonym, 2005, 14) vor allem die Aufgabe, die Komplexität des zu steuernden Systems (eine Schule, eine Bildungsorganisation) unter Kontrolle zu bringen. Er meint damit nicht Kontrolle im gängigen Sinn von Zwang, sondern das Verstehen von Abläufen und deren möglichst effektive und effiziente Steuerung. Wenn diese Aufgabe nicht wahrgenommen wird, überlässt man die Organisation einer Situation, in der innere und äußere Komplexität miteinander ringen.

Eine Organisation wie ein Schulstandort entspricht in unserem Verständnis einem lebenden System, das sich wie alle komplexen Systeme beständig verändert, von außen kaum steuerbar ist und sich selbst organisiert. Aus systemischer Perspektive bilden Personen psychische Systeme, die relevante Umwelten der Organisation darstellen, allerdings prinzipiell getrennt und abgeschlossen von der Organisation bestehen. Natürlich ist aber mit einem Aspekt „der Koppelung der Organisation mit den psychischen Systemen der Mitglieder“ (Simon 2011, 38) zu rechnen. Da eine Organisation an sich aber nicht sichtbar ist und selbst auch keine Wahrnehmungen hat, ist sie auf die Beobachtungen und eingespeisten Kompetenzen ihrer Mitglieder angewiesen. Und hier wird es spannend: Beide Systeme bedingen miteinander eine strukturell gekoppelte Einheit, die sich auch gemeinsam entwickelt und verändert.

Simon identifiziert aus der Systemtheorie heraus eine zentrale Bedeutung von Führung, wenn es darum geht, Entscheidungen zu treffen, die redundante Kommunikationsprozesse ersetzen. Hier geht es um Entscheidungsprämissen, denen Mitglieder ihre „Entscheidungen zugrunde zu legen haben“ (Simon 2011, 93). Vor allem im Konfliktfall ist diese Aufgabe wesentlich. Kommunikation zu stiften und Personen miteinander in Kontakt zu bringen, die relevanten

Umwelten zu beobachten und die daraus entwickelten Informationen dem System, der Organisation zur Verfügung zu stellen, wird als weitere zentrale Aufgabe bereits von Luhmann (2000, 37) definiert.

Schröder fasst vier wesentliche Bereiche zusammen, die er aus der theoretischen Analyse von Führung in Non-Profit-Organisationen, zu denen im weiteren Sinne auch Schule gehört, herausfiltert. Er sieht es als Aufgabe der Führung an, organisationales Lernen voranzutreiben, die Gestaltung einer lernunterstützenden Organisationskultur im Auge zu haben, wertebasiert zu führen und sich selbst die nötige Kompetenz für Führung anzueignen bzw. daran weiterzuarbeiten (Schröder 2011, 108f.). Vor allem die Entwicklung von Konfliktsensibilität und Ambiguitätstoleranz (die Fähigkeit, gegensätzliche Spannungen über längere Zeit wirken zu lassen) tauchen immer wieder auf (von Saldern 2010, 81).

„Der Platz von Führung ist zwischen allen Stühlen“, sagt Seliger (2016, 35), wenn sie das Beziehungsgefüge anspricht, in dem eine Führungskraft agiert. Um Komplexität durch Strukturieren und Steuern zu bearbeiten und Bindung zu den Menschen herstellen und halten zu können, ist es nötig, Spannungen ertragen zu können und einen Platz einzunehmen, der „sowohl als auch“ darstellt. Seliger beschreibt den Sinn von Führung folgendermaßen:

„Führung bedeutet Verbindung: Zum einen muss Führung dafür sorgen, dass die Verbindungen zwischen der Organisation und ihren wichtigsten Umwelten kontinuierlich gesichert und gepflegt werden. Ohne Mitarbeiter, Kunden oder Lieferanten kann keine Organisation überleben.

Führung bedeutet Entscheidung: Zum anderen müssen die innere und äußere Komplexität von Organisationen permanent bearbeitet werden, damit sie sich selbst steuern und auf Impulse von innen oder außen reagieren können. Entscheidungen sind der Weg und das Instrument der Bearbeitung von Komplexität“ (Seliger 2016, 33).

Diese als zentral dargestellten Positionen bzw. Aufgaben umfassen, wenn man sie ausdifferenziert, eine Fülle von Führungshandlungen. Im Grunde lässt sich aber vieles diesen beiden Bereichen zuordnen.

Wenn Lehrpersonen eine Schulleitung übernehmen und ihnen nicht bewusst ist, dass die Führung einer Schule ihnen auch Leadership-, Management- oder Führungshandeln abverlangt wird, kann es in der Praxis zu Konflikten, vor allem auch mit der eigenen Rolle kommen. Ohne eine entsprechende systemisch-lösungsorientierte Handlungsorientierung, Kenntnis hinreichender Führungs- und Steuerungsinstrumente und einer ausgeprägten Ambiguitätstoleranz wird es schwierig, in dem „Konglomerat aus offenen und verdeckten Ansprüchen, Wünschen, Zuschreibungen und Projektionen den Überblick zu behalten“ (Hubrig & Herrmann 2012, 103f.). Besonders haarig wird es, wenn es keine klare Abgrenzung zwischen der Leitungsebene und der der anderen Mitglieder gibt oder die Schulleitung es verabsäumt hat, ihre Rolle durchzusetzen (de Fontana & Pelzmann 2016, 79ff.).

Kontextinformationen zu den beiden befragten Führungskräften

Die befragte Schulleiterin B (bei Interviews nur mit diesem Buchstaben zitiert) leitet ihren Standort zum Zeitpunkt der Interviews erst seit Kurzem. Davor war sie jedoch bereits seit 15 Jahren an einem der beiden Hauptschulstandorte, die erst kurz vor ihrer Leitungsübernahme zusammengelegt worden und zur Neuen Mittelschule geworden sind.

Der Standort liegt nur wenige Kilometer von der Landeshauptstadt entfernt. 42 Lehrerinnen und Lehrer sind dort beschäftigt, im Haus werden aber auch Beratungslehrerinnen mit administriert, damit kommt die Schule auf insgesamt 50 Lehrerinnen und Lehrer. 16 Klassen sind an dieser Schule und rund 340 Schülerinnen und Schüler (Interview geführt von Kornelia Kolleritsch, Datenauswertung unter Berücksichtigung der (berufs-)biografischen Entwicklung der Schulleiterin und unter Berücksichtigung der Abgrenzung ‚Feld Einzelschule‘ und ‚außen‘ durch die Schulleiterin gemeinsam mit Bernd Preiner).

Die interviewte Schulleiterin M (bei dem Interview nur mit diesem Buchstaben zitiert) führte zum Zeitpunkt der Befragung die Schule knapp zwei Jahre. Sie begann im zweiten Jahr ihrer Leitungstätigkeit mit der gesetzlich geforderten Schulmanagementausbildung und hatte zum Zeitpunkt des Interviews drei von vier Modulen absolviert. Ebenso vollendete sie im selben Jahr eine Masterausbildung an der Pädagogischen Hochschule Steiermark.

Ihre Berufsbiografie zeigt eine langjährige Erfahrung im Bereich des Tourismus, bevor sie Lehrerin einer Neuen Mittelschule wurde. Nach 8-jähriger Tätigkeit wechselte sie als Leiterin an eine von zwei Neuen Mittelschulen in einer steirischen Bezirksstadt. Sie leitet seit September 2014 eine Schule mit 12 Klassen und rund 260 Schülerinnen und Schülern sowie 31 Lehrpersonen.

Sie übernahm die Schulleitung, nachdem dort über eineinhalb Jahre zuerst ein Lehrer und danach eine Lehrerin die provisorische Leitung hatten, diese aber freiwillig wieder zurücklegten.

Ergebnisse der Analyse

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Analyse bezüglich der Übernahme und der Ausgestaltung einer Führungsrolle im Schulbereich dargestellt.

Einstieg in die Rolle

Zufall und Schicksal ersetzen den Handlungsspielraum. Wer vorher da war, hat mehr zu sagen.

Exemplarische Originalpassage: *Also, seit 1986 Lehrerin, aber an ganz vielen verschiedenen Schulen, also das hat **draußen** in V. angefangen, G., dann **in die andere Richtung**, H., L. (...) und ich bin dann eigentlich als Bezirkspersonalreserve nach Graz-Umgebung gekommen und habe da wieder im Bezirk sehr viele Schulen **abgeklappert** als Personalreserve, angefangen von damals Hauptschulen, aber auch Poly, weil ich einfach jedes Monat woanders **hinverliehen** worden bin und auch ganz verschiedene Fächer gehabt habe. Mit dem habe ich sehr gehadert damals, weil ich ja **nie irgendwo sess-***

haft geworden bin. Im Nachhinein kann ich sagen, es ist das Beste gewesen, das mir je passiert ist, weil ich einfach sehr viele Schulen gesehen habe, sehr viele Kollegen gehabt habe, teilweise als Teampartner gehabt habe. (...) vertreten ein halbes Jahr lang und bin dann dort **picken geblieben** und, ja, als dann die Schule ausgeschrieben war, habe ich dann **diesen Standort quasi als zweite Schule eingereicht**, immer mit der Absicht, dass ich eine andere kriege, aber das **Schicksal** hat (lacht) so entschieden (B, Z 32-52).

Die Schulleiterin erlebt sich selbst als Objekt bzw. als etwas, das austauschbar ist und niedrigen Status hat. Die Verwendung der Wörter „hinverliehen“, „abklappern“, „picken bleiben“ deutet darauf hin. Ein Bild der Bittstellerin taucht auf, der Botenläuferin, einer, die man herumschicken kann, über die jemand anderer entscheidet, vielleicht sogar das „Schicksal“, man spürt ein gewisses Gefühl von Entwurzelung. Bezüglich ihrer Sicht auf Schulentwicklung hat sie (Personal-)Entwicklung wohl eher als zufällig erlebt, aber durch das Arbeiten an verschiedenen Standorten wurde ihre eigene Entwicklung begünstigt. Die Schulleiterin beschreibt sich in der Folge auch als noch nicht wirklich angekommen, sie thematisiert die fehlende Heimat („Nachdem ich erst im Juni 2015 übersiedelt bin, bin ich eigentlich noch nicht wirklich eingebunden. Sage ich einmal so. Ich bin zwar da die Leiterin und bin bei diesen Ausschüssen dabei, die es so gibt für Schulwesen und so (...)“ B, Z 61-64). Es gibt zwar offizielle Gremien für Planung und Strategiebesprechungen, aber die Schulleiterin hat die klare Empfindung, dass sich das Wesentliche wo anders abspielt. Hier könnte eine Hypothese zum mentalen Modell sein: Wenn ich alteingesessen bin, habe ich mehr Macht, wenn ich nicht alteingesessen bin, ist es schwer, da ändert auch die (hierarchische) Position der Leiterin nichts daran.

Lehrer bzw. Lehrerinnen können sich nicht aussuchen, wo oder wie sie arbeiten, sie sind abhängig von einem diffusen „Oben“. Sie müssen/sollen das aber erdulden (manchmal führt es ja zu etwas Gutem...). Jemand hat offenbar die Macht, möglicherweise die Behörde, aber die wird gar nicht genannt (so als wäre das ein gemeinsames, stillschweigendes Einverständnis). Diese Macht schiebt Lehrerinnen bzw. Lehrer wie austauschbare Spielfiguren herum.

Durch alle Aspekte zieht sich, dass die Schulleiterin Vorgegebenes eher duldsam hinnimmt, es ist kein aktives Eingreifen spürbar. Als sie gleich zu Beginn vor vollendete Tatsachen gestellt wird, setzt sie ihre Rolle nicht durch und argumentiert, dass das auch gar nicht möglich gewesen wäre. „Funktionen... **nicht selbst gewählt** ... hätte ich mir auch **nicht aussuchen können**, hat es auch schon gegeben ... von dem her gesehen, war es das, **was** an dem Standort schon gewesen (ist) und ich **vorgefunden habe**“ (B, Z 434-452).

Es ist nicht erkennbar, dass die Schulleiterin ein Bild davon hat, wie eine Rollendurchsetzung aussehen könnte, gleichwohl sie zu spüren scheint, dass sie nötig und sinnvoll wäre. Ihre eigenen Erfahrungen scheinen sie gelehrt zu haben, dass das Dulden und die Akzeptanz dessen, was bereits vorhanden war, für sie die einzig mögliche Handlungsoption darstellen.

Dass dieser Rolleneinstieg auch bei einer von „außen kommenden“, neuen Leitungsperson als schicksalhaft angesehen werden kann, bestätigt die zweite interviewte Schulleiterin M. Sie gibt beim Einstieg ins Gespräch, bezogen auf die Übernahme der neuen Rolle als Schulleiterin an, dass sie dabei passiv war und von der Pflichtschulinspektorin an dieser Schule „installiert“ wurde. Auch in anderen Textstellen kommt zum Ausdruck, dass sie sich eher passiv erlebt, dass

persönliche Entscheidungen anderen überlassen werden. Dazu passt auch, dass sie sich im Bereich der Schulentwicklung nicht als Initiatorin sieht. Das legt den Schluss nahe, dass Schulleiter/innen am Beginn ihrer neu angenommenen Funktion — wenn überhaupt — sehr unsicher agieren und ihre Führungsrolle nicht wahrnehmen. Einerseits kritisiert die Interviewte im Nachhinein die Haltung der Schulaufsicht, in ihrem Fall die der PflichtenSchulinspektorin, keine Unterstützung von dieser bei der Übernahme der Schulleitung bekommen zu haben („Und das waren eben die Herausforderungen für mich, dass man da so ins kalte Wasser geworfen wird und man sehr wenig Unterstützung kriegt“ M, Z 86-92), andererseits forderte sie zuerst auch in keiner Weise diese Unterstützung ein.

Diese Unterstützung bekam sie laut ihren Aussagen nur durch private Initiative, indem sie andere Schulleiter/innen kontaktierte. Dabei ging es in erster Linie um Organisatorisches und Administratives, damit die ersten Tage der neuen Leitung überhaupt „handlebar“ waren.

In weiterer Folge erklärt die Schulleiterin, dass sie ihre Aufgabe als Schulleiterin darin sehe, den Schulbetrieb zu organisieren und die Schule als solche zu präsentieren. Man könnte das so interpretieren, dass sie als ihr individuelles Führungsmodell das des Verwaltens einer Organisation und deren Darstellung nach außen hin sieht. „...Und was mache ich am liebsten davon? [Denkpause] Allgemein, ich organisiere liebend gerne“ (M, Z 105-106). Ebenso erkennt sie erst mit der Übernahme der Schulleitung, dass „Schulleitung und Kollegium zwei ganz verschiedene Dinge sind“. Das habe sie vorher, als sie noch Lehrerin an einer anderen Schule und Stellvertreterin der dortigen Schulleitung war, nicht so wahrgenommen.

In derselben Interviewpassage spricht sie aber auch vom „Shared Leadership“ als ein von ihr gut überlegtes Führungsmodell, worin sie einen persönlichen Entwicklungsschritt in ihrer Führungsposition sieht. „Dann habe ich eben dieses Shared Leadership vor. Da habe ich über die Ferien überlegt, wem ich was geben könnte“ (M, Z 483-491). Als weitere Begründung für das gelungene „Shared Leadership“ gibt sie an, dass sie mit einigen Kolleginnen deren Fortbildungswünsche mit ihren eigenen für diese Personen abgesprochen habe und „...ich habe jetzt auch meine erste Lehrerin auf Schulung geschickt, worauf ich sehr stolz bin“ (M, Z 487-488).

Als weitere Ansicht, wie ihre Rolle als Schulleiterin ausgefüllt werden könne, meint die Interviewpartnerin, dass sie eine harmonische Führung bevorzuge, wo einerseits alles Platz haben soll, andererseits dadurch wenig bis keine Entscheidungsverantwortung von ihr verlangt wird. „Ich habe es sowieso gerne, wenn alles so harmonisch abläuft [lacht]“ (M, Z 219-220).

Interessant ist auch, dass die Interviewpartnerin oftmals die Wortkombination „für mich“ und „wirklich“ im Zusammenhang mit der Erklärung, wie sie zur Rolle der Schulleiterin kam, verwendet. Das kann als Rechtfertigung für ihre Entscheidung, die Schulleiterstelle anzunehmen, gesehen werden. Und in Zusammenhang mit den oben geäußerten Aussagen zur ihrer „Installation“ passt dies gut ins Bild einer sehr passiven Rolle, welche sie ausfüllen will.

Umgang mit den Aufgaben und der Rolle als Führungskraft

Schule zu leiten ist eine unlösbare Aufgabe. Weil diese ohnehin nicht gelingen kann, kann man sich auch keine Schulentwicklung erwarten.

Exemplarische Originalpassagen: *Ich habe schon im Assessment die Frage gehabt, welche Aufgaben ich habe und da habe ich schon gesagt, dass es eigentlich ein **Spagat** ist, den man nicht bewerkstelligen kann.* (B, Z 82-84)

Schulentwicklung heißt ja nicht nur, dass es eine geistige Entwicklung gibt, sondern auch am Schulstandort arbeiten, um die Rahmenbedingungen überhaupt schaffen zu können, dass das manchmal ein großes Problem ist... Es gibt viele gute Ideen, aber es gibt oft Rahmenbedingungen, die die Entwicklung oder die Bewegung in diese Richtung nicht zulassen. (M, Z 723-753)

Die Schulleiterin beschreibt die Aufgaben, die sie hat, als sehr schwierig. Nach dem „Spagat“ muss man auch „das alles abdecken“. Gleich bei ihrer Bewerbung hat sie festgehalten, dass sie die Aufgabe „nicht bewerkstelligen kann“ (85), trotzdem hat sie die Funktion als Leiterin bekommen. Daraus könnte sie schließen, dass auch die übergeordnete Dienstbehörde um die Unmöglichkeit der Aufgabe weiß und mit ihrer eigenen Sichtweise übereinstimmt. Die Wörter „man muss“ und „viele“ erscheinen sehr häufig, Kommunikation und Interessenausgleich der Erwachsenen scheinen belastend: „Und viele, viele, viele, viele, viele Gespräche“, 466, Problem- und Konfliktgespräche mit Schülerinnen und Schülern im Plenum (Klasse) nimmt sich die Schulleiterin jedoch gerne in ihren Zuständigkeitsbereich (statt KV): „Ich spreche gerne über Probleme mit Kindern“ (B, Z 117-119, Anmerkung: Sind 14-Jährige Kinder?). Hypothese: Mit Kindern spricht es sich leichter als mit Erwachsenen, weil die kleiner sind und daher in der Hierarchie eindeutig weiter unten stehen.

Durch die Aufgaben als Schulleiterin entsteht eine unglaubliche Spannung, während man gleichzeitig stabil zwischen zwei Konfliktparteien stehen muss. Dieses Bild scheint unverrückbar und beinahe wie ein handlungsleitendes Paradigma. Schulentwicklung kommt auf die Frage nach den wichtigsten Aufgaben in der Antwort nicht vor.

Erst später wird dieses Thema angesprochen. Schulentwicklung bedeutet, zwei noch immer konkurrierende Lehrkörper ggf. alten Typs („Hauptschule“) zu etwas Gemeinsamen zu bringen. „**Herausfordernd** an dem Standort ist, dass **ich zwei konkurrierende** Hauptschulen, die im Schulgebäude waren, auf eine, in eine Richtung bei der Schulentwicklung **bringen soll**“, (B, Z 192-195). Sie „soll“ etwas in **eine Richtung** bringen, das wird von jemandem erwartet (der Schulaufsicht?). Hier ist nicht klar, wem gegenüber sie Verantwortung hat. Schulentwicklung erscheint als etwas, das jemand von außerhalb erwartet.

In der Folge wird einer anderen Schulleiterin gedacht, der anders als ihr selbst Macht zugeschrieben wird, die in der Lage war, die Lehrpersonen „als Konkurrenten zu halten“ (B, Z 223) (wie Tierhaltung). Hier ist Ambivalenz spürbar: Einerseits wird postuliert, dass so eine Haltung nicht gut ist und auch zu Schwierigkeiten für die jetzige Schulleiterin führt, andererseits wird die Macht der vorigen Schulleiterin beschrieben, die es offenbar geschafft hat, sich nicht als Objekt zu positionieren (wie sie selbst). Lehrerinnen und Lehrer werden so gesehen, dass sie nicht gemeinsam arbeiten wollen und es der Leiterin überlassen, sie in eine Richtung

zu „bringen“. Diese Unwilligkeit, sich zu bewegen, und deren Erwartungshaltung wird von der Schulleiterin als mehr oder weniger normativ akzeptiert. Sie lassen sich aber von einer starken Leitung über Jahre hinweg „als etwas halten“. Aus den Erfahrungen bzw. Bildern zur Unmöglichkeit des Erfolges scheint die Folgerung schlüssig, dass es sicherer sei, Menschen und Unterricht zu verwalten und zu administrieren: „Ja, ich muss einfach gut organisieren, damit der Schulbetrieb gut laufen kann, nicht?“ (B, Z 458).

Die zweite befragte Schulleiterin sieht sich in Bezug auf Schulentwicklung als Vermittlerin: „Die Schulleitung sehe ich als Drehscheibe, die zwischen den Kollegen, eventuell Kooperationspartnern und der Schulaufsicht als Bindeglied zwischen diesen ganzen Mitgliedern, die an der Schulentwicklung beteiligt sind, vermittelt.“ (M, Z 698-700). Wiewohl sie auch betont, dass man als Schulleitung Visionen haben muss. Es kommt aber nie zum Ausdruck, ob diese, ihre, Visionen auch jemals vor dem Kollegium ausgedrückt worden sind. Denn ihre Aufgabe sieht sie hauptsächlich in der Zur-Verfügung-Stellung von organisatorischen Hilfen bzw. dem Repräsentieren. „Und Schulentwicklung ist für mich ein gemeinschaftliches Entwickeln, dass man, wenn man sagt: „Das ist die NMS 2‘, dazu habe ich ein Bild.“ (M, Z 204-206). Sie verweist dabei auf ein traditionelles Verhalten bei sogenannter Schulentwicklung wie der monatlichen Zusammenkunft einerseits von Fachgruppen, bei der sie manchmal anwesend sei, andererseits das Treffen einmal in der Woche, wo laut ihrer Aussage aber besprochen wird, wann der Tag der offenen Türe oder der Elternsprechtag ist bzw. wie es mit den Schwerpunkten Sport und Musik und den daraus entstehenden Kooperationen weitergeht. Und dies sei ja eben Schulentwicklung.

Sie versteht laut ihrer Aussage auch, dass Schulentwicklung oftmals Probleme mit sich bringt, sieht dabei aber nicht ihre zentrale Rolle. Ebenso interessant ist die Aussage, dass Schulentwicklung zum „Produkt Schule“ führen soll. Hier kommt wieder die Angst in der Konkurrenz zur zweiten Schule am Standort durch.

In ihrer Erzählung, wie die „neue Lernkultur“ der Neuen Mittelschule an ihrem Standort Einzug gehalten hat, wird ersichtlich, wie schwer sich die Interviewpartnerin mit der Rolle als Führungskraft tut. Es hat laut ihrer Aussage zwar die Schulleitung die Fäden in der Hand, die Lerndesignerin bei der Implementierung der neuen Lernkultur zu unterstützen, aber gegen den Widerstand sei auch sie machtlos. So ist es nicht verwunderlich, dass sie auch an anderer Stelle davon spricht, dass man „nichts in der Hand hätte“, um seine Ideen durchzusetzen, wiewohl sie weiß, dass das von ihr geändert werden sollte. „Das hört sich jetzt brutal an, aber es ist halt so... Vor allem hat man ja nichts in der Hand in Wahrheit, was soll ich einer Lehrerin, die zwei oder drei Jahre vor der Pension steht, antworten, die mir sagt: „Warum soll ich mich jetzt noch ändern?“ Was für eine Handhabe habe ich da denn?“ (M, Z 286-290). Die Machtlosigkeit des Schulleiterhandelns ist hier besonders deutlich erkennbar.

Hier kommt auch die Altersstruktur ins Gespräch, von der die Schulleiterin meint, dass sie durch verstärkte Schulentwicklungsaufgaben und dem Engagement dafür auch in die Krankheit führen kann. Dazu gibt sie als Beispiel die Vorvorgängerin an der Schule an, die sich „in die Krankenpension geflüchtet“ habe. Daraus könnte man schließen, dass in der Schulentwicklung das Alter gleich einem Hindernis sein kann.

Umgang mit Führungsverantwortung: Entscheidungen treffen

Im Gegensatz zu Lehrern und Lehrerinnen, die Aufträge nach eigenem Ermessen annehmen oder ablehnen dürfen, kann man in der Schulleitung keine Entscheidungen treffen, weil alles von oben vorgegeben ist.

Exemplarische Originalpassage: *Dann hast du schon sehr, dadurch, dass auch **von oben her**, sei es jetzt die Abschlagstunde für den SQA-Koordinator und so weiter fallen, **von oben her** sind die Sachen einfach nicht attraktiv gewesen, dass die Leute gesagt haben, warum soll ich denn das dann machen, nicht? Und es stehen die dann nicht alle Leute **zur Verfügung, die du eigentlich // gerne hättest** (B, Z 345-349).*

Die Schulleiterin beschreibt ein stark hierarchisch geprägtes Bild. Es gibt die Schule und ein diffuses Oben und die Schulleiterin geht von der Rechtmäßigkeit aus, dass sie Lehrpersonen „zur Verfügung“ hat. Im Gegensatz zu dieser Vorstellung, über Strukturen und Personen verfügen zu können, sieht sie in der Praxis für sich keine Handlungsmöglichkeit. Über mehrere Textpassagen hinweg klingt durch, dass alles von vornherein unmöglich ist. Das bedingt die Schlussfolgerung, dass sie trotz dieses Wissens um die Unmöglichkeit Dinge anordnen muss, die scheitern müssen. Daher ist kein Leadership möglich, sie entscheidet sich zum Verwalten statt Entscheiden (B, Z 458).

„Von oben her“ wird durch strukturelle Vorgaben verhindert, dass sie selbst konstruktiv arbeiten kann, weil sie dann selbst attraktive Visionen und Ziele haben/anbieten/erarbeiten müsste, Lehrpersonen weigern sich, ihren Wünschen zu folgen („...die Personen aber dann gesagt haben, quasi, sie machen das nicht, ja?“ (B, Z 340-341), sie kann sich nicht aussuchen, wen sie bei sich im Team haben möchte („...ich kann ja nicht mir meine ganzen Lehrer aussuchen, die am Standort haben will“ (B, Z 305-306). Lehrpersonen entscheiden, ob sie Aufträge der Schulleiterin annehmen oder nicht. Die Entscheidungs-Macht liegt also zuerst „oben“, wird aber in Folge stärker bei den Lehrern und Lehrerinnen als der Schulleitung gesehen, die etwas ablehnen können, wenn sie etwas nicht machen wollen, weil/wenn es nicht attraktiv genug ist.

Schulentwicklung wird als optional und nicht attraktiv gesehen, sie ist etwas, das Menschen auf Ersuchen hin tun (oder nicht). Wenn es Schulentwicklung gibt, passiert sie ohne besondere Notwendigkeit zur Planung. „Schulentwicklung findet immer statt, geplant oder nicht geplant, einfach, wenn Leute zusammenkommen, sage ich jetzt einmal, die haben eine Gesinnung, dann findet Schulentwicklung statt“ (B, Z 192-194). Lehrpersonen betreiben Schulentwicklung also eher en passant, die Leitung sagt sich, dass sie keine Entscheidung zu deren Planung treffen muss, auch wenn diese Vorstellung in SQA transportiert wird.

Die Schulleiterin bittet die Schulaufsicht um Erlaubnis, die Entwicklung von Schulqualität „aussetzen“ zu dürfen, da sie meint, erst mit der Entwicklung beginnen zu können, wenn alle ein Team sind, was sie allerdings für sehr schwierig hält (B, Z 360-373). Daraus lassen sich folgende Hypothesen zu ihrer Sicht auf den Einfluss ihrer Entscheidungen auf die Schulqualität bilden: Die Qualität von Schule ist weniger dringend als anderes, Schulentwicklung kann man erst machen, wenn sonst alles läuft; Teamentwicklung ist etwas anderes als Schulentwicklung. Die Erlaubnis muss von oben erteilt werden, daher kann die Verantwortung abgegeben werden.

Die Praxis zeigt, dass Entscheidungen zu treffen und durchzusetzen als schwer, wenn nicht gar unmöglich empfunden wird. Durch die Entscheidung für ein unmögliches Ziel (erst mit etwas beginnen, wenn etwas Unwahrscheinliches geschehen ist) ist das Scheitern schon vorprogrammiert und nährt die bestehende Kultur, dadurch entsteht gleichzeitig Entlastung durch Verantwortungsabgabe.

Bei der befragten Schulleiterin M drängt sich das Bild auf, dass einerseits die Funktion des Klassenvorstandes „keine schöne Sache“ sei, andererseits aber auch die der Schulleitung genauso. Denn die Interviewpartnerin scheut sich anscheinend zwar nicht vor klaren Entscheidungen, sondern eher vor der Durchsetzung dieser.

In einem anderen Zusammenhang benennt die Schulleiterin als größte Herausforderung in ihrem ersten Leitungsjahr die Einführung einer „neuen“ Konferenzgestaltung. Dabei stößt sie auf Widerstand, den sie ihrer Meinung nach aber „gebrochen“ hat. Sie bekennt im Interview, dass ihre getroffenen Entscheidungen, z.B. auf einer neuen Sitzordnung und einer straffen Konferenzführung, nach einem Jahr schon „fruchten“. „Und meine paar Querschieser, die ich habe, die sind mittlerweile so schwach geworden in der Struktur, weil ich doch schon recht viele habe, die mit mir mitgehen, sodass das doch schon relativ gut funktioniert“ (M, Z 638-640). Die von der Interviewpartnerin gewählte Wortwahl in der Kommunikation macht betroffen, denn sie erinnert eher an Kriegsrhetorik, sollte aber aus der Position der Schulleitung heraus kooperativ und „auf Augenhöhe“ passieren.

Als momentan größte Herausforderung sieht sie beim Treffen von Entscheidungen einen Konflikt mit einer Kollegin, welcher sie zuschreibt, dass diese die Schulleiterin nicht als solche anerkennt. Dabei ist vor allem das Verhalten dieser Kollegin ihr gegenüber eine „große Herausforderung“ für sie.

Vor dem Hintergrund der Forschungsfrage, wie eine Schulleitungsperson mit der Thematik der Schulentwicklung in der Praxis umgeht, wie sie zwischen eigenem Postulat und der Etablierung wechselt, erkennt man die noch nicht angenommene Verantwortung, welche, nach von ihr getroffenen Entscheidungen, übernommen werden müsste.

Entscheidungen treffen und sie auch durchzusetzen und somit die Führungsverantwortung in einem System wie Schule zu übernehmen erweist sich fast als unmöglich, wenn einem der „Gegenwind“ in Form des Kollegiums bzw. der Hierarchie entgegen bläst.

Umgang als Führungskraft mit Kooperation und Konkurrenz

Andere mitreden lassen macht der Schulleiterin mehr Arbeit und entlastet auch nicht. Wenn man sich der Konkurrenz klug bedient, kann das die eigene Position stärken. Allerdings muss man dazu eine echte Führungskraft sein.

Exemplarische Originalpassage: *Ja, ich sage einmal, die Mitsprache ist größer geworden. Ein Schulleiter hat früher für mich, für **die Persönlichkeiten, die ich kennenlernen durfte**, was eher so der, ja, der, der **allein bestimmt** hat, der einfach einen **Bezirksschulinspektor quasi als Hilfe**, als Ansprechpartner gehabt hat, aber der schon so **seine Schule geformt** hat (B, Z 238-241).*

Kommunalpolitisch gesehen würde ich mir mehr Unterstützung wünschen. Ich sage ganz ehrlich, also der Bürgermeister hat mich erst ein einziges Mal an der Schule besucht, und zwar beim Schulfest....Ich erwarte mir auch kommunalpolitisch, dass beide Schulen gleichbehandelt werden und das ist nicht der Fall... Ich erwarte mir von der Kommunalpolitik Gleichberechtigung (M, Z 326-341).

Die Schulleiterin macht deutlich, dass man es in der Leitung einfacher hat, wenn es weniger Mitsprache gibt. Führungskräfte, die ihre Schule alleine nach ihren Vorstellungen formen, sind „Persönlichkeiten“, die man kennenlernen „darf“ (hier ist eine gewisse Bewunderung herauszulesen. Hier zeigt sich das Bild, dass in der Vergangenheit Schulleitungen weniger angehalten waren, sich mit anderen abzustimmen, die Schulaufsicht wird auch als weniger direktiv beschrieben. Dieses Bild deckt sich nicht mit den Beschreibungen der vorangegangenen Aspekte, dass man wenig entscheiden kann, weil alles durch das diffuse „Oben“ geregelt wird. Allerdings wird hier von anderen Personen gesprochen, die die Schulen geleitet haben, diese Personen werden im Gegensatz zu sich selber als mächtig gesehen. Dieses Bild setzt sich fort. Auch wenn klargestellt wird, dass diese Art der Führung die Kluft zwischen den beiden Standorten vertieft hat, die nun von der derzeitigen Schulleiterin als sehr belastend erlebt wird („Besondere Herausforderung (...) ist, dass (...) die zwei Hauptschulen zusammengelegt worden sind“ (B, Z 178-179), wird gleichzeitig die Akzeptanz dieser Art der Führung spürbar: „... jeder seine Kultur gelebt ...zwei starke Persönlichkeiten als Leiter vor mir... Welten unterschiedlich“ (B, Z 216-218), auch die Lehrpersonen haben nicht verstanden, „... warum die zwei Schulen zusammengelegt werden, weil es waren die Schülerzahlen gut...“ (B, Z 219-222).

Hier schwingen einige Annahmen in Bezug auf Kooperation und Konkurrenz durch. Die beiden Schulen wurden zusammengelegt. Das wurde und wird von den Lehrpersonen als schwierig empfunden. Das Herstellen einer gemeinsamen Richtung wird als die größte Schwierigkeit in den Aufgaben als Schulleiterin gesehen. Dennoch empfindet sie Verständnis, wenn nicht gar Bewunderung für starke Führungskräfte, die ohne Kooperationen auskommen und ihre Lehrpersonen bewusst in einer eigenen „unterschiedlichen Welt“ leben lassen.

Jemand hat von außen entschieden, dass es eine Zusammenlegung/Kooperation geben muss, obwohl man in den Systemen mit der Konkurrenz gut gelebt hat. Die Lehrpersonen verstehen nicht, warum sie sich auf die Kooperation einlassen sollen, da ohnehin die Welt in Ordnung war. Die Schulen wurden früher alleine von den Leitungen entwickelt („geformt“) und die Qualität einer Schule liegt in der Anzahl der Klassen. Nun soll die Schulleiterin etwas propagieren, das sie selbst nicht gut findet und das sie nicht versteht: Kooperation ist im Grunde Behinderung der Arbeit, da man die eigene Welt verlassen, teilen oder erklären muss.

Demnach sind auch die Erwartungen, die man mit der Forderung nach kooperativer Schulentwicklung an die Schulleitung heranträgt, nicht erfüllbar, da es „keinen Sinn macht...“, wenn nicht einmal diese Grundeinstellung zu Unterricht und die Grundeinstellung zu den Kollegen, so quasi, dass jeder mit jedem kann...“, vorhanden ist (B, Z 397-382). Sie begreift trotz des Themas „Team“ die Entwicklung nicht als kooperativ, sondern als eine von oben herab (Ich arbeite erst an einem anderen Thema, wenn die anderen so weit sind).

Die Interviewpartnerin M. hingegen verweist des Öfteren auf die Konkurrenzsituation mit einer zweiten Schule desselben Schultyps am Standort. Angesprochen wird dabei immer der

Vergleich der Klassen- und Schülerzahl mit der „Konkurrenzschule“. Angesprochen auf ein eventuell auszubauendes Netzwerk zwischen den Direktorinnen und Direktoren anderer Neuer Mittelschulen in der Region erwartet die Schulleiterin, dass dies schon geschehen soll, doch von den anderen initiiert. „...es wäre einfacher, wenn es da offiziell heißt: ‚Da gibt es ein Netzwerk, wo ihr einsteigen könnt‘... ‚Wir sind als Schulleitung sehr Monopol, sehr allein irgendwie. So, da ist deine Schule, da ist meine Schule. Und da so ein Netz zu spannen, dass man irgendwie sagt: ‚Wir sind eine Region und wir arbeiten als ganze Region zusammen.‘ Das wäre schon eine Sache, die mir gefallen würde. Es ist also ein verstärkter Bedarf an Vernetzung vorhanden, soll aber in der Verantwortlichkeit anderer im System liegen. Und die vorhandenen Kooperationen sind organisatorischer und administrativer Art, aber nicht inhaltlicher.“

Lange wird erklärt, wie die Schulleiterin den Elternverein bzw. dessen Obmann auf „ihre Seite“ geholt hat, weil es vor der Übernahme der Schule durch sie keine Kooperation mit dem Elternverein gegeben hat. Und hier hat sie ihre Vorstellungen durchgesetzt, indem der Obmann seine Vorstellungen von Kooperation in einer Konferenz vorgestellt hat. „Ich muss sagen, dass ich einen ganz tollen Elternverein habe... Dann habe ich den Elternvertreter zu einer Konferenz eingeladen und gesagt: ‚Lieber Gerhard, erzähl einmal, was du dir vorstellst. Wie können wir das terminmäßig machen?‘ Und dann ist beschlossen worden, dass das Fest gemacht wird. Zusätzlich auch eine Schülerzeitung, die hat es auch noch nicht gegeben“ (M, Z 142-150). In einer Passage des Interviews kommt auch die Prozessbegleitung der Neuen Mittelschulen zur Sprache, welche von der Schulleiterin als sehr hilfreich gesehen wird. Die Zeit, die man sich dabei nehmen kann mit seinem Team, wird als besonderer Mehrwert angesehen.

Conclusio

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass bei der Übernahme von Schulleitungen der Einstieg in die Rolle wesentlich von den Vorerfahrungen der Personen, die sie als Lehrer/in mit dem Begriff „Führung“ gemacht haben, abhängt.

Ebenso ist im Bereich Umgang mit den Aufgaben und der Rolle als Führungskraft eine große Verunsicherung erkennbar, und das sogar noch gegen Ende des zweiten Jahres der Übernahme der Funktion und nach großteils schon absolvierter Schulmanagementausbildung, wo gerade die Reflexion dieser Thematik einen großen Stellenwert einnimmt.

Denselben Befund kann man auch für den Bereich Umgang mit Führungsverantwortung: Entscheidungen treffen, wobei hier in Ansätzen sehr wohl das Bemühen der befragten Direktorinnen erkennbar ist, zu ihren getroffenen Entscheidungen zu stehen und sie auch gegen anderslautende Argumente zu vertreten und durchzusetzen.

Bei der Frage nach dem Umgang als Führungskraft mit Kooperation und Konkurrenz ist bemerkenswert, dass die befragten Schulleitungen unisono der Meinung sind, dass es, je mehr Mitspracherecht es gibt, schwerer wird, Entscheidungen zu treffen. Das ist umso erstaunlicher, weil gerade im SQA-Prozess sehr stark auf Kooperation und auf Zusammenarbeit auf „Augenhöhe“ Wert gelegt wird.

Literaturverzeichnis

de Fontana, Olivia & Pelzmann, Sabine (2016). Erlauben sich Schulleiterinnen und Schulleiter zu führen? Rollenverständnis, Rollenerwartungen und Rollendurchsetzung in den ersten Berufsjahren. In N. Bialowas & W. Vogel (Hrsg.), *Professionalisierung von Pädagoginnen und Pädagogen. Forschung und Entwicklung in der Fort- und Weiterbildung der Pädagogischen Hochschule Steiermark*. Norderstedt: Books on Demand GmbH., S. 51–84.

Hubrig, Christa, & Herrmann, Peter (2012). *Einführung in die systemische Schulpädagogik*. Heidelberg: Carl Auer Verlag.

Luhman, Niklas (2000). *Organisation und Entscheidung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Malik, Fredmund (2005). *Management. Das A und O des Handwerks*. Frankfurt am Main: F.A.Z.-Institut für Management-, Markt- und Medieninformationen.

Schröer, Andreas (2011). *Leadership in Nonprofitorganisationen Programmatische Überlegungen zur organisationspädagogischen Leadership-Forschung*. In: M. Göhlich et al. (Hrsg.). *Organisation und Führung: Beiträge der Kommission Organisationspädagogik (Organisation und Pädagogik 11)*. Wiesbaden: Springer VS Verlag, S. 99–112.

Seliger, Ruth (2016). *Das Dschungelbuch der Führung. Ein Navigationssystem für Führungskräfte*. 6. Auflage. Heidelberg: Carl Auer Verlag.

Simon, Fritz (2011). *Einführung in die systemische Organisationstheorie*. Heidelberg: Carl Auer Verlag.

von Saldern, Matthias (2010): *Systemische Schulentwicklung. Von der Grundlegung zur Innovation*. Norderstedt: Books on Demand GmbH.

Kommunikation in kooperativer Schulentwicklung

Schulentwicklungsprozesse sind von Kooperation in einem Team von Lehrpersonen unter Führung der Schulleitung getragen. Die Schulleitung hat dabei eine Schlüsselfunktion inne, wenn es um Reformprozesse am Schulstandort geht, mitunter ausgelöst durch gesetzliche Vorgaben und Anforderungen (vgl. www.sqa.at; www.qibb.at), und die Lehrerschaft für Veränderungen gewonnen werden soll. Sie agiert dabei im Spannungsfeld zwischen etablierter Praxis und den postulierten ‚neuen‘ Anforderungen an Selbstorganisation und Selbstverantwortung. Wichtige Voraussetzung für prozessorientierte Partizipation und Kooperation in diesem Spannungsfeld ist daher die Etablierung einer angemessenen Gesprächsführung, die die Beteiligung der Akteurinnen und Akteure fördert und einen entsprechenden Rahmen für Entwicklung her- bzw. sicherstellt. Im Zuge einer theoriegeleiteten Analyse wird daher versucht, die Praxis des Erzählens über Schulentwicklung systematisch auf Basis eines strukturorientierten Kommunikationsmodells zu untersuchen.

Der Forschungsfokus richtet sich in diesem Beitrag auf die Praxis von Kommunikation aus der Sicht von zwei dienstjungen Schulleiterinnen an konkreten Schulstandorten, je einer Volksschule und einer Neuen Mittelschule. Bei den beiden Einzelfällen kann das Strukturmodell der Kommunikation des Psychologen Eric Berne für die Analyse der Kommunikation der Schulleiterinnen und Schulleiter und ihre darin enthaltene Adressierung der Lehrpersonen dienen. Es ermöglicht Kommunikationssituationen in Hinblick auf Grundhaltungen, die Berne als ICH-Zustände bezeichnet, der am Kommunikationsprozess Beteiligten zu analysieren. In den transkribierten Erzählungen der Schulleiterinnen und Schulleiter werden aus den Beschreibungen über Kommunikationssituationen nicht nur deren vermeintliche ICH-Zustände, aus denen sie heraus mit den Lehrpersonen kommuniziert haben, sichtbar, sondern auch die vermeintlichen ICH-Zustände, welche sie auf Lehrpersonenseite adressiert haben. Bei den Interviews werden von den Schulleiterinnen und Schulleitern exemplarisch Themen der Schulentwicklung, Fragen der Unterrichtsgestaltung bzw. Abläufe des Berufsalltags personen- und situationsbezogen angesprochen. Aus transaktionsanalytischer Perspektive wird versucht Kommunikationssituationen zu identifizieren, die diese ICH-Zustände exemplarisch darstellen. Der vorliegenden Arbeit liegt daher die folgende Fragestellung zugrunde: Welche ICH-Zustände lassen sich in den von den Schulleiterinnen und Schulleitern beschriebenen Kommunikationssituationen mit ihren Lehrpersonen aus der Perspektive des transaktionsanalytischen Ansatzes nach Berne rekonstruieren?

Da die Analyse auf Basis einer theoriegeleiteten Reflexion von zwei Einzelfällen erfolgt, ist es notwendig, zunächst das dahinter liegende Strukturmodell der Transaktionsanalyse von Berne mit seinen Elementen der ICH-Zustände und Transaktionsmuster zu explizieren. Es wird dabei in den Fokus genommen, wie die Schulleiterinnen und Schulleiter im Interview über ihre Kommunikation mit den Lehrpersonen zum Thema Schulentwicklung sprechen. Anschließend werden die Analyseergebnisse dokumentiert. In einem abschließenden Schritt werden mögliche Implikationen der Forschungsergebnisse für Aufgabenbereiche an der Pädagogischen Hochschule Burgenland erörtert und für weiterführende Diskussionen zur Verfügung gestellt.

Theoretische Verortung des Forschungsgegenstandes

Aufgrund des Interesses für die Art der Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen, die in der Praxis des Erzählens über die Kommunikation sichtbar wird, wurde die Transaktionsanalyse von Berne zur theoretischen Verortung der Analyse herangezogen. Unter den Kommunikationsmodellen lassen sich grob gesprochen Handlungs- und Strukturmodelle unterscheiden. Handlungsmodelle zielen auf den Kommunikationsprozess bzw. die Anleitung zum Tun ab. Beispiele dafür wären Modelle der Gewaltfreien Kommunikation (M. B. Rosenberg), der Themenzentrierten Interaktion (R. Cohn), oder der Personenzentrierten Gesprächstherapie (C. Rogers). Strukturmodelle fokussieren auf den Aufbau von Kommunikation und beschäftigen sich mit den Elementen der Kommunikation. Dazu zählen u.a. das Vier-Seiten-Modell (F. Schulz v. Thun) und das Modell der Transaktionsanalyse (E. Berne). Da das transaktionsanalytische Modell als Strukturmodell in seiner Logik jener des Hierarchiemodells Schule entspricht, wurde es für die Analyse ausgewählt. Es schien durch seine Struktur gebenden Elemente der ICH-Zustände einer Persönlichkeit für die Analyse der Kommunikation = Transaktion besonders geeignet. Es lässt sich nicht nur gut darstellen, sondern spürt auch mögliche Kommunikations-„Störungen“ auf. Das Modell geht auf den amerikanischen Psychiater Eric Berne zurück, der es u.a. in seinem Buch „Spiele der Erwachsenen. Psychologie der menschlichen Beziehungen“ 1964 beschrieben und beispielhaft angewendet hat. „Die Transaktionsanalyse – abgekürzt als TA – ist eine Theorie der menschlichen Persönlichkeit und zugleich eine Richtung der Psychotherapie, die darauf abzielt, sowohl die Entwicklung wie auch Veränderung der Persönlichkeit zu fördern“ (Stewart & Joines 2000, 23). Mit dem Begriff Transaktion ist die Grundeinheit aller sozialen Verbindungen gemeint (ebd.). Ziel ist es, als Strukturdiagramm die verschiedenen Schichten der Persönlichkeit, die Berne ICH-Zustände nennt, zu analysieren. Bei „ihnen handelt es sich um kohärente Gedanken- und Gefühlssysteme, die durch entsprechende Verhaltensmuster zum Ausdruck gebracht werden“ (Berne 1988, 26).

Für die vorliegende Forschungsarbeit ist dabei auszuweisen, dass keine Persönlichkeitstypisierung beabsichtigt ist. Es geht vielmehr darum, die gesendeten Gesprächselemente der Schulleiterin/des Schulleiters zu analysieren sowie Rückschlüsse auf ihre/seine eigenen ICH-Zustände und der adressierten Empfänger-ICH-Zustände zu ziehen. Berne unterscheidet strukturanalytisch das Eltern-ICH, das Erwachsenen-ICH und das Kindheits-ICH, zwischen denen Mitteilungen als Transaktionen ablaufen. Die ICH-Zustände unserer Persönlichkeit sind unterschiedlich ausgeprägt und verändern sich im Laufe unseres Lebens aufgrund von hinzukommenden Erfahrungen. Sie sind in Gesprächen zwischen Menschen immer beteiligt und diesen oft gar nicht bewusst. Folgende Ausprägungen lassen sich darstellen:

<p>EL</p>	<p>EL Eltern-ICH-Zustand: leitet sich von den Elternfiguren ab, d.h., was das Kind in den ersten fünf Lebensjahren an den Eltern beobachtet und erlebt hat. „In diesem Zustand fühlt, denkt, handelt, spricht und reagiert der Mensch ebenso, wie seine Eltern das getan haben, als er selbst noch klein war.“ (Berne 1988, 26)</p> <p>Das Eltern-ICH nimmt die Funktion des Gewissens ein.</p> <p>Es zeigt sich in zwei Aspekten (Stewart & Joines 2000, 47 ff.):</p> <ul style="list-style-type: none"> o kEL kritisches Eltern-ICH: als positiv-orientierend oder als negativ-kritisch-verurteilend-moralisierend durch Vorschriften, Ermahnungen, Vorwürfe, abwertende Behandlung u. Ä. o fEL fürsorgliches Eltern-ICH: als positiv-fürsorglich durch Anerkennung, oder als negativ-bemutternd durch Entmündigung u. Ä.
<p>ER</p>	<p>ER Erwachsenen-ICH-Zustand: handelt rational und logisch, kann Situationen sachlich und objektiv sehen, überlegt Handlungskonsequenzen.</p> <p>In der Kommunikation wird der Gesprächspartner/die Gesprächspartnerin als gleichwertig angesehen und respektvoll behandelt. Die Kommunikation verläuft sachlich-konstruktiv. Das Verhalten, Denken und Fühlen stellt eine direkte Reaktion auf das Hier und Jetzt dar (vgl. Greuel 2016).</p>
<p>K</p>	<p>K Kindheits-ICH-Zustand: ist geleitet von den Erfahrungen und vor allem Gefühlen, die das Kind in den ersten fünf Lebensjahren gemacht hat, um den Anforderungen der Eltern und der Umwelt gerecht zu werden. Zum Kindheits-ICH gehören Triebe, Wünsche, Neugier, Kreativität, Lerneifer und Fantasie.</p> <p>Es zeigt sich in zwei Aspekten (Stewart & Joines 2000, 47 ff.):</p> <ul style="list-style-type: none"> o aK angepasstes Kindheits-ICH: als angemessen-angepasst, oder als unangemessen-unangepasst, rebellisch, widerständig o fK freies Kindheits-ICH: als konstruktiv-frei gemäß der Emotionen und Bedürfnisse oder als destruktiv-frei, wenn beispielsweise das eigene Leben bei der Ausübung einer Extremsportart aufs Spiel gesetzt wird <p>Im Kindheits-ICH-Zustand wird Verhalten, Denken und Fühlen, das aus der Kindheit stammt und jetzt wieder abläuft, ausgedrückt (Greuel 2016).</p>

Tabelle 1: Differenzierte ICH-Zustände (Stewart & Joines 2000, 47)

Eine vollständige Transaktion liegt vor, wenn von einem Transaktions-Stimulus ausgehend (eine Person beginnt zu kommunizieren – verbal oder nonverbal) eine Transaktions-Reaktion (eine andere Person reagiert auf den Stimulus) erfolgt. „Die einfache Transaktionsanalyse sucht zu ergründen, welcher Ich-Zustand den Transaktions-Stimulus ausgelöst hat und welcher die Reaktion auf diese Transaktion vollzogen hat“ (Berne 1970, 37). Berne unterscheidet dabei transaktionsanalytisch Komplementär- und Über-Kreuz-Transaktionen, wie in den folgenden Grafiken dargestellt wird:

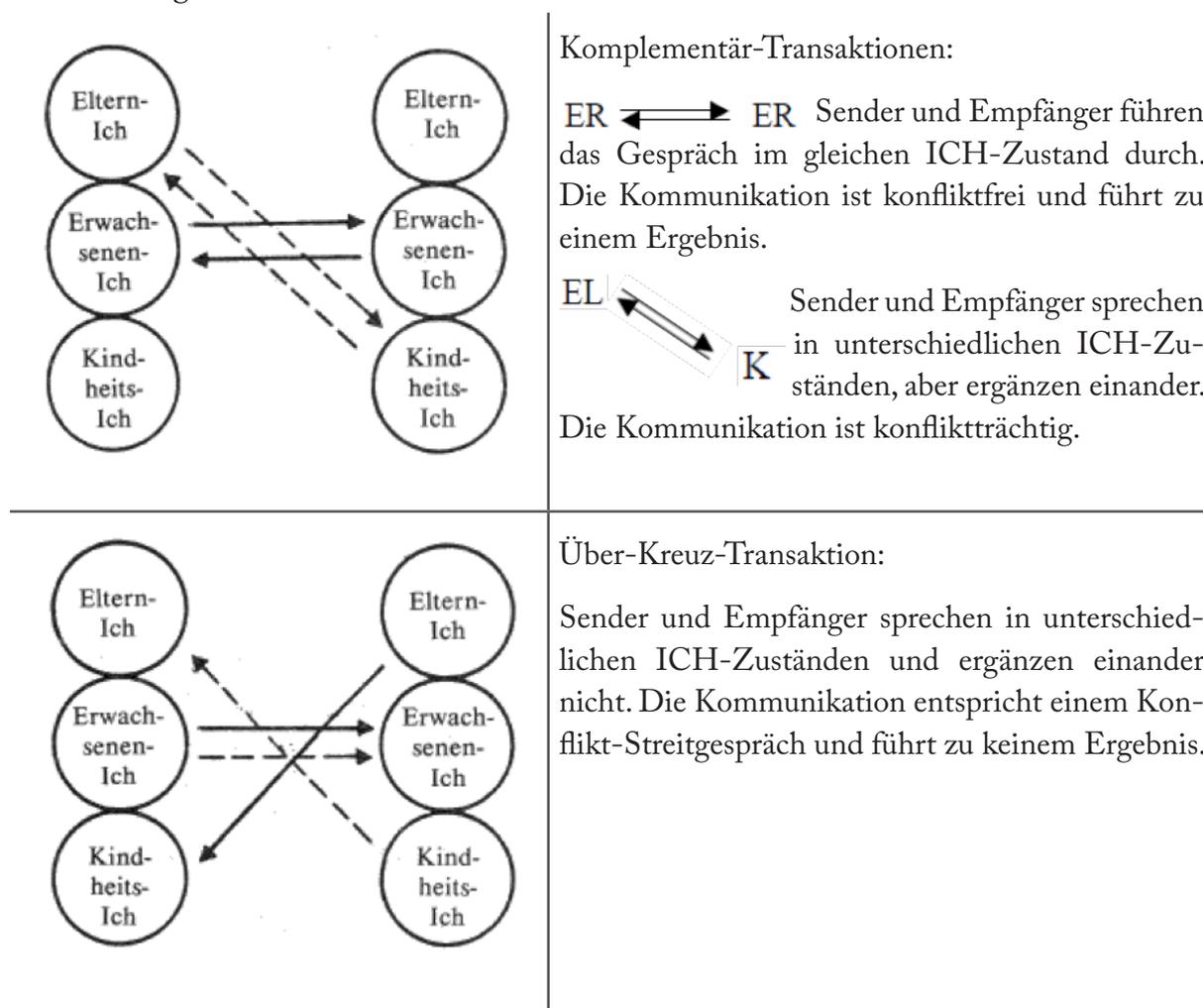


Tabelle 2: Transaktionsmuster (<http://hipa.at/psycho/transaktionsanalyse.htm>)

Der Fokus zur Analyse der Praxis des Erzählens war durch das gewählte theoretische Kommunikationsmodell von Berne bestimmt und hatte in weiterer Folge Auswirkungen auf das methodische Vorgehen, das im folgenden Abschnitt beschrieben wird.

Methodische Herangehensweise

Für das methodische Vorgehen wurden qualitativ geführte Interviews mit dienstjungen Schulleiterinnen und Schulleitern herangezogen. Dabei wurden zunächst alle Transkripte systematisch entlang der Transaktionsanalyse betrachtet. Im Diskurs der Forscherinnen wurden zwei kontrastierende Fälle hinsichtlich der ICH-Zustände ausgewählt. Diese betrafen Interviews

mit je einer Schulleitungsperson der Primarstufe und einer der Neuen Mittelschule des Burgenlandes. Als Qualitätskriterium für qualitative Forschung erfolgte Reflexion und Austausch im Team. Der besondere Vorteil zeigte sich vor allem im Auswertungsprozess durch das konsensuelle Codieren, wodurch dessen Zuverlässigkeit verbessert wurde, indem bei abweichenden Codierergebnissen durch klärende Diskussion ein Konsens angestrebt wurde (Schmidt 2000, S. 447).

In der Einzelfallanalyse wurde - wie erwähnt - auf die Praxis des Erzählens über Kommunikationssituationen im Rahmen kooperativer Schulentwicklung fokussiert. Die Erzählungen über die Praxisinhalte der kooperativen Schulentwicklung waren nicht Gegenstand der vorliegenden Analyse. Da im Interview nur die Schulleitungspersonen anwesend waren, konnte auf der praxeologischen Ebene nur deren soziale Wirklichkeitskonstruktion untersucht werden. Diese setzten sich aus ihren (berufs-)biografischen Wahrnehmungs-, Denk-, Bewertungs- und Handlungsschemata und dem auf sie einwirkenden strukturellen Umfeld zusammen. Im transaktionsanalytischen Zugang wurden hauptsächlich Erstere in den bewusst oder unbewusst gewählten ICH-Zuständen ihrer Kommunikation sichtbar. Zusätzlich wirken auch das strukturelle Umfeld, wie etwa (re-)produzierte (Organisations-)Strukturen im sozialen Raum Schule, die Hierarchisierung, die Ausstattung mit Ressourcen sowie Entscheidungsmöglichkeiten implizit auf die Kommunikation der Schulleitungsperson ein.

Bei Durchsicht der transkribierten Interviews sind die Interviews C und W insofern aufgefallen, als sie die Vermutung zulassen, dass in den Aussagen der Schulleiterinnen und Schulleiter kontrastierende ICH-Zustände rekonstruiert werden können. Beide Interviews wurden für sich einzeln vor dem Hintergrund der Transaktionsanalyse bearbeitet und eine Selektion aussagekräftiger Passagen wurde vorgenommen. Dabei wurde auf Passagen zwischen Schulleitung und Lehrperson eingegrenzt, um den Erkenntnisgewinn im praktischen Einsatz bei Aus-, Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen im PH-Kontext nutzen zu können. Im nächsten Schritt erfolgte im Forschungsteam die gemeinsame Reduktion der Textpassagen auf einzelne Aussagen als strukturgebende Elemente, die im Sinne der Transaktionsanalyse untersucht werden konnten. Es ist dabei zu vermerken, dass keine vollständige Transaktion im Sinne von Berne zur Verfügung stand, sondern nur der ICH-Zustand der Schulleitungsperson als Senderin/Sender in den Blick genommen werden konnte. Diese halbe Transaktion gilt nach Ansicht des Forscherintenteams als ein Hinweis, welche Intention zur Vervollständigung der Transaktion beabsichtigt ist bzw. welcher ICH-Zustand adressiert wird.

Da bei Interviews keine konkreten, direkten Transaktionen zu beobachten waren, sondern Erzählungen aus der Perspektive der Schulleiterin in der Kommunikation mit Lehrpersonen in Form von indirekter Kommunikation, wurde bei der Analyse nicht auf einzelne Aussagen reduziert, sondern diese in den Kontext der Erzählsituation eingebettet. Inwiefern die Transaktion vervollständigt wurde und ob es sich dabei um eine komplementäre oder gekreuzte Transaktion gehandelt hat, wurde fallspezifisch entsprechend abgeleitet. Bevor auf diese näher eingegangen wird, erfolgt zunächst die Beschreibung des Kontextes, in dem die jeweilige Schulleitungsperson bzw. die konkrete Schule verortet ist.

Theoriegeleitete Einzelfallanalysen

Der Fall C - Fallbeschreibung

Im Fall C geht es um eine Volksschule mittlerer Größe im Burgenland, an die die interviewte Person als Lehrkraft gekommen ist und bereits nach einem Jahr die Leitung übernommen hat. Als Jüngste im Kollegium wurde der Wechsel von der Funktion als Lehrperson hin zur Funktion als Führungskraft als herausfordernd erlebt. Doch rückblickend sieht die heutige Führungskraft es als große Hilfe, dass sie von den Lehrpersonen zu Beginn in ihrer neuen Funktion unterstützt wurde. Informations- und Kommunikationsarbeit mit Lehrpersonen, Eltern, dem Bürgermeister etc. macht einen wesentlichen Teil der Führungstätigkeit aus. Die interne Kommunikation im Kollegium läuft häufig informell zusätzlich zu formellen Konferenzzeiten ab.

Ein Thema der Schulentwicklung an diesem Schulstandort ist die alternative Leistungsbeurteilung. Die Schulleitungsperson hat für sich erkannt, dass die Überzeugungsarbeit für Neues wie z.B. die angesprochene alternative Leistungsbeurteilung ihr scheinbar leichter gelingt, wenn sie als Modell fungieren kann. Als positiv wird von ihr zusätzlich erwähnt, dass die Lehrpersonen an der Schule mit dieser Arbeit im Schulverbund vertraut sind und sie auf diese Strukturen für Schulentwicklung weiter aufbauen kann.

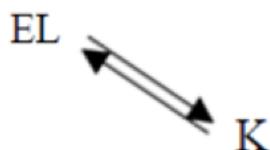
Der Fall C - Theoriegeleitete Reflexion

In der ersten Interviewpassage erzählt die Schulleitungsperson davon, wie sie das neue Modell der alternativen Leistungsbeurteilung eingeführt und dies am Schulstandort verankert hat. Sie ist dabei ihren Beschreibungen der Kommunikationssituation zufolge, sehr geduldig vorgegangen und hat eine alternative Leistungsbeurteilung eingeführt. *„Also die, die ich eh immer gemacht habe, Lernfortschrittsdokumentation heißt das. Und habe das so meinen Lehrerinnen verklickert, wie das ist und wie gut das ist und dass man so viele Elterngespräche führt und dass das Kind dabei ist. Und bis die ... nächste Lehrerin darauf eingestiegen ist und das auch gemacht hat“* (C Z 742-747).

Aus der Perspektive der Transaktionsanalyse beschreibt die Schulleitungsperson die Kommunikation über diese neue Maßnahme insofern, als sie dies wiederholt und behutsam den Lehrpersonen aus einem Zustand des fürsorglichen Eltern-ICH heraus vermittelt zu haben scheint. Der Ausdruck „verklickert“ lässt ebenfalls auf eine fürsorgliche-Eltern-ICH-Position schließen. Zusätzlich wird diese Annahme durch die Beschreibung, dass sie darauf gewartet habe, bis „die nächste Lehrerin darauf eingestiegen ist und das auch gemacht hat“, verstärkt. Diese

Position wird aus der Sicht der Forschenden außerdem durch die Aussage „Wie das ist und wie gut das ist und dass man so viele Elterngespräche führt und dass das Kind dabei ist“ untermauert. Sie beschreibt sich selbst zudem mit der Aussage „also die, die ich eh immer gemacht habe“ als erfahren und die Lehrpersonen in Bezug auf die Methode als unerfahren.

Sie spricht damit aus transaktionsanalytischer Sicht das Kindheits-ICH der Lehrpersonen an. In dieser Phase der Kommunikationsbeschreibung zeigt sie zusätzlich durch die Verwendung des Ausdrucks „meinen Lehrerinnen“, dass sie hier aus dem Eltern-ICH kommuniziert. Sie



setzt in der Kommunikation anscheinend auch auf Einzelbetreuung, da sie geduldig erklärt, „bis die ... nächste Lehrerin darauf eingestiegen ist und das auch gemacht hat“ und gibt ihnen dafür ausreichend Zeit „das hat dann zwei Jahre gedauert“. Der Hinweis, dass die „nächste Lehrerin darauf eingestiegen ist, das auch gemacht hat“ weist darauf hin, dass die aus transaktionsanalytischer Sicht identifizierten ICH-Zustände scheinbar zu einer wirksamen Transaktion im Sinne einer Handlungsanleitung für die Lehrpersonen führten.

Mit Berne interpretieren die Forscherinnen in dieser Textstelle eine komplementäre Transaktion zwischen den beiden ICH-Zuständen fürsorgliches Eltern-ICH und angepasstes Kindheits-ICH, da die Nachrichten einander ergänzt zu haben scheinen.

In der zweiten identifizierten Zitatstelle des Interviews beschreibt die Schulleitungsperson zwei Situationen auf einer Metaebene über gelingende Kommunikation bzw. Überzeugungsarbeit mit den Lehrkräften. Sie erzählt davon, dass dies mit viel Arbeit auf formeller und vor allem auf informeller Ebene verbunden wäre: *„Ahm, ich glaube, es ist alles Aufklärungssache, also dass man begründet, warum etwas gut ist. Oder, ich habe schon viel Arbeit oder viel Kommunikationsarbeit hineingesteckt in die Tatsache, also, dass man mal schaut“* (C Z 791-793). In der Aussage wird deutlich, dass die Schulleitungsperson Kommunikation generell als „Aufklärungssache“ sieht, in der man begründen muss, „warum etwas gut ist“. Damit kann ihr im Sinne der Transaktionsanalyse die Haltung des Erwachsenen-ICH zugeschrieben werden. Sie gibt die Dinge nicht vor, sondern hat schon ihrer Aussage nach „viel Kommunikationsarbeit hineingesteckt“ und hat damit Diskussion auf Augenhöhe mit ihren Lehrpersonen anscheinend zugelassen. Mit ihrer Bemerkung „also, dass man mal schaut“ öffnet sie Raum für Gespräche und schafft dadurch Vertrauen in das professionelle Handeln ihrer Lehrpersonen im Hinblick auf ergebnisorientiertes Arbeiten. Die Lehrkräfte werden damit ebenfalls im „Erwachsenen-ICH-Zustand“ angesprochen.

ER ↔ ER Die Transaktion aus der Sicht von Berne verläuft somit nach Ansicht der Forscherinnen auf der Erwachsenebene komplementär und konfliktfrei mit Ergebnis.

Der Fall W - Fallbeschreibung

Im Fall W ist die Schulleitungsperson zum Zeitpunkt des Interviews seit eineinhalb Jahren in dieser Funktion an einer Neuen Mittelschule im Burgenland tätig. Sie kam neu an die Schule und kannte zuvor niemanden aus dem Kollegium. Vor ihr war eine interimistische Leitung bestellt, die ihr anfangs sehr geholfen hat, da sie die administrativen Tätigkeiten als überfordernd erlebte. Die Schulleitungsperson beschreibt sich selbst als „sehr dynamisch, ..., sehr ideenreich“ und hat „gerne viele Sachen gerne umgesetzt und war auch als [Lehrperson]¹ so ... Das sind viele Kollegen hier nicht.“ In der laufenden Kommunikation wird bei „schwierigen Gesprächen mit Kolleginnen“ der Kontakt zur früheren Schulleitung für Austausch genützt. Die Schulleitungsperson bemerkt dazu, „dass dieses Team im Kernteam zwanzig Jahre zusammenarbeitet, ..., natürlich bin ich jetzt [die Führungskraft]², aber trotzdem ist es nicht ganz einfach“. Im

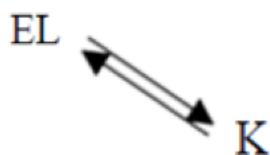
¹ Veränderung durch die Verfasserinnen

² Veränderung durch die Verfasserinnen

Interview finden sich immer wieder Textpassagen, die auf Differenzen dieser Art sowie Beschreibungen wie sie mit diesen Unterschieden umgeht, hinweisen.

Der Fall W - Theoriegeleitete Reflexion

In der folgenden Zitatstelle erzählt die Schulleitungsperson davon, dass die Lehrkräfte ihrer Meinung nach zusätzlich, zunächst unbezahlte, Unterrichtseinheiten an zwei benachbarten Schulen halten sollten. Sie hat in diesem Zusammenhang auch die Standortsicherung der eigenen Schule im Blick. Allein mit der Aufforderung blieb sie jedoch erfolglos. Erst mithilfe eines Ausweisens dieser Unterrichtseinheiten in der Lehrverpflichtung der Lehrkräfte konnte sie die Arbeit an der Nachbarschule durchsetzen. *Genau. Und da war jetzt ein Knackpunkt, dass ich zwei Schulen nicht bedienen konnte, nämlich genau die Schule, um die es ging... Weil Kollegen gesagt haben, wenn wir nichts bezahlt bekommen, fahren wir nicht hin. Obwohl sie, wenn sie nach Hause fahren würden, an dieser Schule vorbei fahren. Und das ist schon ein Punkt, wo ich sage, da muss ich an das Engagement der Kolleginnen und Kollegen appellieren (W Z 333-338). Dann kann ich aber sagen: Kollege so und so, du hast jetzt eine Stunde in deiner Lehrverpflichtung fix drinnen, fährst du auf dem Nachhauseweg bitte dort hin, weil das ist in deiner Lehrverpflichtung drinnen (W Z 372-374). Also das habe ich jetzt auch abgeändert, dass die Kollegen großes Mitspracherecht haben (W Z 365-366).* Mit der Brille der Transaktionsanalyse betrachtet wird erkennbar, dass sie sich ab dem von ihr bezeichneten „Knackpunkt“ in der kritische Eltern-ICH-Haltung befindet, da sie vorgibt, „an das Engagement der Kolleginnen und Kollegen appellieren“ zu müssen. Sie zeigt sich über das nicht kooperative Verhalten der Lehrkräfte irritiert und verweist sie in den Kindheits-ICH-Zustand. Aus der Aussage der Lehrkräfte „wenn wir nichts bezahlt bekommen, fahren wir nicht hin“ lässt sich das widerständig-unangepasste Kindheits-ICH interpretieren. In der von ihr antizipierten Kommunikation mit den Kolleginnen und Kol-



legen: „Dann kann ich aber sagen: Kollege so und so, du hast jetzt eine Stunde in deiner Lehrverpflichtung fix drinnen, fährst du auf dem Nachhauseweg bitte dort hin, weil das ist in deiner Lehrverpflichtung drinnen“ spricht sie Strukturen in der Lehrverpflichtung an, die sie für sich als Unterstützung nutzt und die es ihr ermöglichen werden, die Abhaltung der Lehreinheiten in den benachbarten Schulen direkt anzuordnen. Interpretativ geht sie von der Denkfigur aus, dass man an ‚Widerständige‘ (nach Berne der unangepasste Kindheits-ICH-Zustand) appellieren bzw. für diese Strukturen schaffen muss, um sie ihrer eigenen Vorstellung entsprechend in die Handlung zu bringen. Dazu hat sie vorweg das Mitspracherecht der Kolleginnen und Kollegen bei der Lehrfächerverteilung abgeändert, was in der Aussage „Also das habe ich jetzt auch abgeändert, dass die Kollegen großes Mitspracherecht haben“ deutlich wird.

Mithilfe der von ihr geschaffenen Fakten kommuniziert sie entlang von Berne vom kritischen Eltern-ICH-Zustand zum widerständig-unangepassten Kindheits-ICH komplementär und konfliktbeladen. Ob es zu einem Ergebnis bezüglich des Besuchs der Schule gekommen ist, ist aus dem Interview nicht zu verifizieren.

Im zweiten Zitat berichtet sie über eine Anordnung, die sie zu einer zeitlichen Strukturänderung im Unterricht erteilt. *Und wir besprechen Dinge vor. Ein Beispiel, das hat jetzt nichts mit SQA*



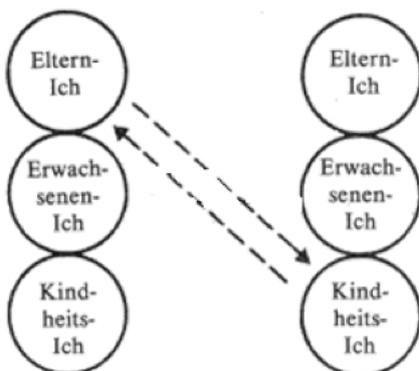
zu tun, aber mit Schulentwicklung, mit unserer Struktur, die Umstellung auf die 50 Minuten. Das Team war das erste, dem ich das gesagt habe (Unterbrechung, Telefon). Also das habe ich mit ihnen vorbesprochen. Ich habe gesagt, schaut's Leute, das ist Fakt. Es wird verlangt, es ist jetzt oben eine ganz neue Struktur. Wir haben einen neuen Präsidenten, wir haben neue PSIs, wir haben neue Strukturen (WZ 697-702).

Die Aussage „Und wir besprechen Dinge vor“ deutet darauf hin, dass die Schulleitungsperson Strukturen in Form von „Vorbesprechungen“ nützt, mithilfe derer sie auf Erwachsenen-Ebene kommuniziert. Auch die Begründung der strukturellen Umstellung auf die 50-Minuten-Unterrichtseinheit durch die neue Leitung der hierarchisch übergeordneten Stelle könnte inhaltlich grundsätzlich aus transaktionsanalytischer Sicht der Haltung des Erwachsenen-ICH-Zustandes entsprechen. Allerdings erfolgte die Kommunikation bei näherer Analyse nicht diskursiv auf Augenhöhe, sondern wird den Lehrerinnen und Lehrern in Form einer Anweisung eindirektional angeordnet. Dies wird durch die strikt formulierte Aussage „Ich habe gesagt, schaut's Leute, das ist Fakt. Es wird verlangt...“ angezeigt. Eine Stellungnahme seitens der Lehrpersonen wird weder erwartet, noch ist eine solche erwünscht. Daraus ist zu schließen, dass sie eher aus dem kritischen Eltern-ICH-Zustand kommuniziert und die Lehrpersonen auf der Kindheits-ICH-Ebene ansprechen will. Der ICH-Zustand der Reaktion der Lehrpersonen auf diese vollendete Form des Angesprochen-Werdens bleibt unklar, wobei unterschiedliche Varianten möglich sind. Aus den Erzählungen der Schulleitungsperson über die Reaktionen von Lehrpersonen lassen sich diese vordergründig aus dem Kindheits-ICH-Zustand aufschlüsseln. Alternativ könnten sie bei komplementärer Kommunikation aus dem angemessen-angepassten Kindheits-ICH die Anordnung umsetzen oder aus dem widerständig-unangepassten Kindheits-ICH sich dieser widersetzen. Die Transaktion wäre im ersten Fall komplementär mit Ergebnis und im zweiten Fall komplementär aber ohne Ergebnis und konfliktbeladen.

Mit der Hintergrundfolie der Transaktionsanalyse wurden die Interviewpassagen der Schulleitungspersonen C und W analysiert und die gewonnenen Befunde werden nun im Anschluss zusammengefasst.

Zusammengefasste Erkenntnisse

In diesem Abschnitt soll versucht werden, mithilfe der gewonnenen Erkenntnisse aus den beiden Einzelfallanalysen die eingangs gestellte Frage „Welche ICH-Zustände lassen sich in den von



der Schulleitungsperson beschriebenen Kommunikationssituationen mit ihren Lehrpersonen aus der Perspektive des transaktionsanalytischen Ansatzes nach Berne rekonstruieren?“ zusammenfassend zu beantworten.

Aus den Ergebnissen der Einzelfallanalysen werden durchgängig kontrastierende Kommunikationsmuster festgestellt. Obwohl beide Schulleitungspersonen im Eltern-ICH-Zustand kommunizieren und beide das Kindheits-ICH ihrer Gesprächspartner/innen, wie in der Grafik dargestellt, ad-

ressieren, kommt es dennoch zu erheblichen Unterschieden im Ausdruck wie in der erzählten Wirkung. Die Differenz besteht vor allem darin, dass sich bei Analyse der Kommunikationssituationen der Schulleitungsperson C aus Perspektive des transaktionsanalytischen Ansatzes nach Berne ein fürsorglicher Eltern-ICH sowie ein Erwachsenen-ICH-Zustand rekonstruieren lässt. Sie beschreibt sich dabei selber als sehr geduldig, spricht mit ihren Lehrpersonen ihrer Beschreibung nach behutsam und wartet, bis diese auf die Veränderungen einsteigen. Sie sieht sich selbst als Modell für Veränderungen, im vorliegenden Fall im Rahmen der alternativen Leistungsbeurteilungen, um ‚ihren‘ Lehrpersonen Sicherheit zu vermitteln. Es ist ihr wichtig und bewusst, dass mithilfe wiederholter Kommunikation, inklusive ausreichender Begründung ihrerseits, Lehrpersonen für Veränderungsprozesse gewonnen werden. Und es ist ihr auch bewusst, dass sie als Schulleitungsperson diese Kommunikation als „Aufklärungssache“ in der Erwachsenen-Haltung zu leisten hat. Es gelingt ihr, aus der Haltung des fürsorglichen-Eltern-ICH-Zustands ihre Lehrerschaft in Schulentwicklungsprozesse einzubinden.

Im Unterschied zur Schulleitungsperson C lässt sich bei der Analyse der Kommunikationssituationen der Schulleitungsperson W überwiegend der kritische Eltern-ICH-Zustand rekonstruieren, da sie eher appellierend im Imperativ-Sprechmuster Schulentwicklung vorantreiben möchte. Schulleitungsperson W untermauert ihr direktives Vorgehen mit dem Hinweis auf die ihr von „oben“ vorgegebenen Strukturen. Zudem verändert sie das für Lehrpersonen nützliche Mitspracherecht bei der Erstellung der Lehrfächerverteilung, indem sie dieses abschafft. Sie bindet die Lehrpersonen also nicht durch kommunikative Überzeugung in Schulentwicklungsprozesse ein, sondern versucht sie durch Anordnung in die Handlung zu bringen. Typisch ist hier, dass die Kommunikation im Kollegium nicht fließt, sondern quasi unterbrochen wird, da die angesprochenen Lehrpersonen nicht wie vorgesehen reagieren, sondern auf eine andere Ebene wechseln. Die Folge ist hier meist eine Auseinandersetzung.

Alternative Handlungsoptionen nach Berne

Berne verortet weitgehend störungsfreie Kommunikation in jenen Fällen, wo diese komplementär stattfindet. Dies kann sowohl horizontal wie auch schief gelagert sein, wenn sich die Partnerinnen und Partner in den jeweiligen Haltungen, die ihnen in der Kommunikation zugeordnet werden, wiederfinden und diese akzeptieren. Sofern sich die Lehrkräfte in diesem ihnen zugeordneten Kindheits-ICH-Zustand wiederfinden, diesen in der Kommunikation akzeptieren können und daraus antworten, kann auch diese Kommunikation nach Berne als Komplementärkommunikation betrachtet werden, die aber auch Konfliktpotenzial enthält.

Bezug nehmend auf die Einzelfallanalyse W lassen sich daher noch weitere alternative Reaktionsmöglichkeiten der Lehrpersonen denken. Sie könnten zusätzlich aus dem Erwachsenen-ICH-Zustand reagieren, wobei nach Berne die Transaktion dann eben nicht mehr komplementär, sondern gekreuzt und damit konfliktreich wäre und auch kein Ergebnis erwarten ließe, wenn sie die Schulleitungsperson auf der Erwachsenen-ICH-Ebene adressieren wollen. Es bestünde aber die Chance, dass die Schulleitungsperson dadurch ebenfalls in ihrer Kommunikation in den Erwachsenen-ICH-Zustand gebracht wird. Wenn beide Gesprächsseiten,

Schulleitungsperson und Lehrpersonen, im Erwachsenen-ICH-Zustand kommunizieren, ist eine störungsfreie Kommunikation zu erwarten, die auch zu einem Ergebnis führt.

Weniger erfolgreich ist eine Reaktion der Lehrpersonen aus der Eltern-ICH-Haltung, wenn die Schulleitungsperson im kritischen Eltern-ICH-Zustand verbleibt. Die Transaktion wäre zwar noch komplementär und damit weniger konfliktbeladen als bei einer gekreuzten Transaktion, aber die Aussicht auf ein Ergebnis ist eher gering einzustufen, da Sachinhalte in den Hintergrund rücken.

Kritische Auseinandersetzung mit der Auswahl der Methode

Die Wahl des Modells der Transaktionsanalyse schien im Hinblick auf die Beantwortung der eingangs erwähnten Hypothese zielführend, da es als Strukturmodell die strukturellen Kräfteverhältnisse im Bereich Schule als Hierarchiesystem widerspiegelt. Die relativ häufig identifizierten Transaktionen vom Eltern-ICH der Schulleitungspersonen zum Kindheits-ICH der Lehrkräfte bestätigten diese Annahme. Insbesondere verstärkten möglicherweise auch die im Rahmen der ‚angeordneten‘ strukturverändernden Schulentwicklungsprozesse die Hierarchisierung in der Kommunikation.

Es ist außerdem zu ergänzen, dass es sich bei den Textpassagen nicht um direkt beobachtete Kommunikation handelt, sondern um Erzählungen aus der Perspektive der Schulleitungspersonen und diese zufällig ausgewählt wurden. Es stand bei der Auswahl nicht der Bezug zum Inhalt im Vordergrund, sondern vielmehr die Praxis des Erzählens.

Zusätzlich ist anzumerken, dass es sich bei dem angewendeten Modell auch um eine simplifizierende Darstellung handelte. So wurde beispielsweise auf komplexere Transaktionen, wie beispielsweise die ‚verdeckte‘ Transaktion, bei denen mehr als zwei ICH-Zustände wirksam sein können, nicht eingegangen (Berne 1970). Damit solche verdeckte Transaktionen zu erkennen sind, muss auch auf Körpersprache, Gestik, Mimik, Tonfall und Ähnliches geachtet werden, denn dort zeigen sich die verdeckten ICH-Ebenen. Bei den vorliegenden Einzelfällen war die Analyse der nonverbalen Kommunikation nicht möglich. Für die verdeckten Transaktionen spielen vor allem auch Vorerfahrungen der Gesprächspartnerinnen und -partner miteinander eine große Rolle.

Nichtsdestotrotz kann eine derartige Analyse zu mehr Verständnis der Kommunikation und damit zu mehr Klarheit und zur Vermeidung von kommunikativen Störungen führen. In einem nächsten Schritt wäre es daher sinnvoll, das Instrument der Transaktionsanalyse und die durch sie gewonnenen Erkenntnisse den interviewten Schulleitungspersonen zu präsentieren. Durch das Bewusstmachen der verwendeten ICH-Zustände und deren kommunikative Wechselspiele können diese über mögliche Veränderungen ihres Kommunikationsverhaltens reflektieren und bei Störungen mithilfe der der Transaktionsanalyse Auswege aus dem Dilemma finden.

Implikationen für die PH Burgenland als pädagogisches Unterstützungssystem

Die Anwendung der Transaktionsanalyse in der Fallanalyse ermöglicht Studierenden der Aus-, Fort- und Weiterbildung eine praxisbezogene Diagnosefähigkeit zu erlangen und damit einen pädagogisch reflexiven Habitus zu entwickeln. Deren Kommunikationskompetenz wird entwickelt und verbessert. Im Sinne der EPIK-Domänen trägt diese Vorgehensweise auch dazu bei, eine professionelle Fachsprache in der Kommunikation zu entwickeln und die Diskursfähigkeit zu verbessern.

Ein Angebot der PH Burgenland im Bereich der Fort- und Weiterbildung ist der Lehrgang „Kommunikation und Interaktion im Kontext von Mentoring“, dessen Gegenstand die „gezielte systematische Förderung von Personen, die als Mentorinnen bzw. Mentoren Lehrerinnen und Lehrer beim Berufseinstieg und in den pädagogisch-praktischen Studien professionell begleiten“ ist. Die Teilnahme am vorliegenden Forschungsprojekt ermöglicht Referentinnen und Referenten des Mentoring-Lehrgangs das Konzept der theoriegeleiteten Fallanalyse mit Fokus auf Kommunikation selbst zu erproben und dieses als hochschuldidaktisches Konzept in weiterer Folge in der Vorbereitung der Lehrpersonen auf ihre angehende Rolle als Mentorin/Mentor einsetzen zu können. Der Mehrwert für die angehenden Mentorinnen und Mentoren besteht darin, reflexives Wissen über ihre eigenen Kommunikationsmuster mit ihrer Schulleiterin/ihrem Schulleiter bzw. ihrer Kollegin/ihrem Kollegen zu entwickeln. Darüber hinaus kann neben der Erweiterung des Repertoires der eigenen Kommunikationsmuster auch die theoriegeleitete Fallanalyse bei der Begleitung von Lehrpersonen beim Berufseinstieg angewendet werden. Dabei kann anhand eines eigenen Falles die Kommunikation mithilfe der Theorie reflektiert und konstruktiv an einer veränderten Haltung gearbeitet werden, um durch lösungsorientierte Kommunikation einer Re-Produktion von Kommunikationsstörungen entgegenzuwirken.

Darüber hinaus kann die Methode auch bei anderen Lehrgängen der Pädagogischen Hochschule Burgenland, wie z.B. dem Lehrgang für „Induktion für Berufseinsteigende“, Eingang finden.

Literaturverzeichnis

- Berne, E. (1988). Was sagen Sie, nachdem Sie „Guten Tag“ gesagt haben? Frankfurt am Main: Fischer.
- Berne, E. (1970). Spiele der Erwachsenen. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Greuel, N. (2016). Kommunikation für Lehrkräfte. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schmidt, C. (2000). Analyse von Leitfadeninterviews. In U. Flick, E. von Kardoff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung* (S. 447–456). Reinbek: Rowohlt.
- Schrammel, S. (2016). Praxeologische Einsätze. In A. Czejkowska, et al (Hrsg.), *schule entwickeln* (S. 81-95). Wien: Löcker.
- Stewart, J. & Joines, V. (2000). *Die Transaktionsanalyse*. Freiburg: Herder.

Umgang mit Verantwortung in kooperativer Schulentwicklung

Theoretische Verortung

Gemäß § 56 SchUG, Artikel 2 und 3, ist der Schulleiter der unmittelbare Vorgesetzte aller an der Schule tätigen Lehrer und sonstigen Bediensteten. Ihm obliegen die Leitung der Schule und die Pflege der Verbindung zwischen der Schule, den Schülern und den Erziehungsberechtigten, bei Berufsschulen auch den Lehrberechtigten. Seine Aufgaben umfassen Schulleitung und -management, Qualitätsmanagement, Schul- und Unterrichtsentwicklung, Führung und Personalentwicklung sowie Außenbeziehungen und Öffnung der Schule. Der Schulleiter hat die Lehrer in ihrer Unterrichts- und Erziehungsarbeit (§ 17) zu beraten und sich vom Stand des Unterrichtes und von den Leistungen der Schüler regelmäßig zu überzeugen. (www.jusline.at)

Verantwortung für die umfangreichen Aufgabengebiete zu übernehmen stellt Schulleiter/innen vor Herausforderungen. In welchem Maße die Führungskraft Verantwortung für sich selbst, seine Mitarbeiter/innen und die Organisation übernimmt, ist unterschiedlich.

„Jeder Einzelne hat über seine Sozialisation und die verschiedenen Vorgesetzten, mit denen er im Laufe seines Berufslebens zusammengearbeitet hat, ein individuelles Verständnis dafür entwickelt, wie Führungskraft und Mitarbeiter zusammenarbeiten sollten“ (Sattler u.a. 2011, 14). Von welchen Werten und Haltungen eine Führungskraft geleitet wird, beeinflusst maßgeblich den Umgang mit Verantwortung sich selbst und dem Team gegenüber. Mitarbeiter/innen führen heißt zunächst sich selbst führen. „Bevor eine Führungskraft Verantwortung für Andere übernimmt, sollte sie zunächst in der Lage sein, Verantwortung für sich selbst zu übernehmen“ (Sattler u.a. 2011, 59). Ruth Seliger nennt gute Gründe, warum Führungskräfte sich in erster Linie selbst führen müssen. Selbstführung ist notwendig, weil die Führungskraft immer >auf dem Feld< und Teil des Spiels ist. Selbstführung ist notwendig, damit die Komplexität der Führungsaufgaben überschaut werden kann. Selbstführung ist notwendig, damit man überprüfen kann, ob man die Balance zwischen den verschiedenen Ansprüchen hält (Seliger 2016, 41f.).

Mitarbeiter/innen und Teams zu führen, bedeutet planvolle Personalentwicklung zu betreiben. Wie diese Verantwortung gegenüber dem Kollegium wahrgenommen wird, hängt unter anderem davon ab, von welchen inneren „Antreibern“ Schulleiter/innen geprägt sind. Ist es der „Sei-gefällig-Antreiber“, der Personen das Gefühl gibt, dass der andere immer wichtiger ist als er/sie selbst? Oder ist es der „Sei-stark-Antreiber“, der es Personen schwer macht, selbst Hilfe anzunehmen, Verantwortung abzugeben? (vgl. Sattler u.a. 2011). Die Verantwortung liegt wohl darin, Leistungsprozesse sicherzustellen und eine Verbindung zwischen den Menschen und der Organisation herzustellen (vgl. Seliger 2016, 43).

„Erst, wenn Sie als Führungskraft in der Lage sind, sich selbst, Ihre Mitarbeiter, Ihr Team zu führen, lohnt es, nach nächsten Herausforderungen zu greifen, nach der Steuerung einer Organisation“ (Sattler u.a. 2011, 205). Das Führen der Organisation stellt die dritte Dimension des Führens dar. Um die Verantwortung für das Funktionieren der Prozesse an der Schule übernehmen zu können, müssen in der Praxis alle drei Parameter ineinandergreifen.

Die drei Dimensionen der Praxis des Führens können wie folgt dargestellt werden.



Abb.1 Führung als Praxis (Seliger 2016, S. 40)

Kontextinformation

Herr S. unterrichtet seit Beginn des Schuljahres 2001/02 als klassenführender Lehrer an dieser Volksschule. Seit dem Schuljahr 2007/08 hat er die Funktion des Schulleiterstellvertreters inne. Bereits im Jahr 2009, als seine Vorgängerin mitteilt, in Pension gehen zu wollen, teilt er zunächst ihr, danach dem Kollegium mit, dass er sich um die Leiterstelle der Volksschule bewerben wird. Im Schuljahr 2011/12 übernimmt er die Leitung der Schule.

Zu Beginn seiner Lehrerlaufbahn arbeitete er 13 Jahre lang an einer Projektschule, einer privaten Volksschule mit Öffentlichkeitsrecht. Er probierte und verwirklichte viele reformpädagogische Ansätze im Unterricht, arbeitete mit offenen Lernformen und alternativer Leistungsbeurteilung.

Herr S. wohnt ca. 20 Autominuten entfernt vom Schulstandort. Die Volksschule ist 12-klassig und besteht aus zwei Standorten, die zwei Kilometer voneinander entfernt sind. Beide Standorte liegen in einer ruhigen Wohngegend in Stadtzentrumsnähe. Das neue 8-klassige Schulgebäude wurde im September 2014 eröffnet. Alle Räume des Neubaus, die Klassenräume, offene Lernräume, Lehrerzimmer und Materialraum sind in einem Raumverbund angeordnet. Die Klassenräume sind durch Schiebewände zu verbinden oder zu trennen. Transparenz ist durch die dreiseitigen Verglasungen der Außenwände und die Verglasungen der Klassenräume und des Lehrerzimmers gegeben. Der alte Standort, das 4-klassige Schulhaus, wird als Expositur geführt. Es arbeiten insgesamt 20 Mitarbeiter/innen an den beiden Standorten.

Frau K. kam nach einem längeren Auslandsaufenthalt und ihrer Lehrtätigkeit an einer Auslandsschule vor drei Jahren an diesen Standort und übernahm nach einem halben Jahr die Schulleitung. Sie wohnt am Schulort. Die Schule ist siebenklassig und die Leiterin muss daher auch eine Klasse unterrichten. Sie hat die Hoffnung, dass die Zahl der Schüler/innen zunimmt und die Schule achtklassig wird. Das Schulgebäude ist ein Bau aus den 70er-Jahren, von der Gemeinde ist ein Um- bzw. Ausbau der Schule angedacht. Es soll auch Platz für Nachmittagsbetreuung geschaffen werden.

Das Kollegium setzt sich vorwiegend aus jungen Lehrerinnen zusammen, nur eine Lehrkraft ist zwei Jahre länger als die Leiterin selbst an der Schule. Die Schulleiterin berichtet, dass vor ihrer Zeit an der Schule, ihrer Wahrnehmung nach und einer Rückmeldung zufolge, kaum pädagogische Innovationen an der Schule umgesetzt wurden.

Fallanalysen

Dem Modell von Ruth Seliger folgend sollen die Aussagen der beiden Schulleitungsperson entlang der Bereiche Verantwortung der eigenen Person gegenüber, dem Kollegium gegenüber und der Organisation gegenüber untersucht werden.

Verantwortung der eigenen Person gegenüber

Zu diesem Verantwortungsbereich lassen sich Aussagen zum Thema Abgrenzung und das Bild über sich selber in der Erfüllung der Führungsaufgaben, das von beiden Personen sehr stark durch Metaphern zum Ausdruck gebracht wird, zusammenfassen.

Herr S. ist der Meinung, dass die Trennung von Schul- und Wohnort, somit auch die Trennung von Arbeit und Freizeit gut und notwendig ist. Großteils scheint ihm das zu gelingen. „... diese Entfernung, Arbeitsplatz Wohnort ist meiner Meinung nach genau die richtige, um Arbeitsplatz und Freizeit, sage ich einmal, auseinanderzuhalten.“ (S, Z 16-18). Die Trennung der Bereiche Arbeit und Freizeit bezeichnet er als eine seiner Burn-out-Prophylaxen. (S, Z 18). Frau K. wohnt im Schulort und nimmt dort auch am öffentlichen Leben teil. Sie besucht Veranstaltungen am Schulstandort, die sie als Privatperson nicht besuchen würde. Es ist ihr ein Anliegen, die Schule sichtbar zu machen. Darüber hinaus spricht sie auch deutlich die Doppelbelastung einer klassenführenden Schulleiterin in einer siebenklassigen Volksschule an. „... ich glaube einfach, dass es eine Überforderung ist, wenn man sieben Klassen hat, selber unterrichten muss und eine Schule parallel leitet“ (K, Z 99-101, Z 595-596).

Während also für die männliche Leitungsperson das Wahren von Abstand bedeutsam ist, ist die weibliche Führungsperson bereit, Kompromisse einzugehen und gesteht generell ein, dass sie sich dazu überwindet und insgesamt in ihrer Situation auch manchmal Überforderung erlebt.

In ihren Äußerungen zu ihrem Führungsverständnis ziehen beide Leitungspersonen starke Metaphern heran. Während Herr S. meint mit Verstand agieren zu müssen, hebt Frau S. ihr Interesse an der Leitungsaufgabe hervor. In der Praxis verwenden beide die Metapher „es in der Hand haben“ und Frau K. erweitert diese Metapher um das Bild eines roten Fadens und äußert, dass es ihr Spaß macht. „...was mir am meisten Spaß macht, oder was mir am meisten liegt. Eben schon auch diesen roten Faden in der Hand zu haben, das macht mir eigentlich Spaß, das interessiert mich“ (K, Z 125-127). An dieser Stelle kommt eindeutig die Freude am Führen zum Ausdruck. Die Leiterin verwendet den Begriff „roter Faden“, den sie in der Hand hat. Bevor sie ausspricht, dass es ihr Freude macht, schränkt sie diesen begonnenen Gedanken mit dem Wort „eigentlich“ ein und ersetzt diesen Zugang durch die Aussage, dass es sie interessiert. Versucht sie hier zu trennen zwischen Freude und Interesse? Findet sie Freude zu wenig

wertvoll und professionell in diesem Zusammenhang? Oder will sie es stärker ausdrücken? Es macht ihr von ihren Aufgaben ja auch am meisten Spaß.

Herr S. ist sich seiner Rolle/Funktion als Schulleiter bewusst. Für dieses Bewusstsein stellt er sich bildlich gesprochen auf einen Sockel und hebt sich damit von seinen Kolleginnen und Kollegen ab. „Also so viel musst du als Leiter sein, also musst zwar, bist zwar oben, aber du darfst nicht nur da oben auf einem Sockel stehen. Das geht nicht“ (S, Z 642–644). Er steht zwar auf diesem Sockel, hält aber mit seinen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern Rücksprache. Das entspricht dem, was Ruth Seliger in ihrem Führungsmodell von der Notwendigkeit zur Reflexion schreibt: „Führung muss sich daher kontinuierlich selbst thematisieren, das eigene Tun reflektieren...“ (Seliger 2016, 42). „Im Ende ist der Schulleiter der, der die Leine länger oder die Leine kürzer fassen muss, den Weg vorgeben muss, den Rahmen, und das ist immer so eine dialektische Geschichte. Ist der Rahmen zu eng, oder soll nur das passieren, was ich jetzt will, das funktioniert nicht und gleichzeitig, keine Richtschnur vorgeben funktioniert auch nicht.“ (S, Z 230–234). Er gibt den Weg vor, setzt einen Rahmen, ist sich aber nicht sicher, wie der Rahmen bestmöglich auszusehen hat. Zusätzlich hält er eine Leine in der Hand und entscheidet darüber, wie lang oder kurz diese ist. Er ist der Meinung, dass Leadership über Kommunikation funktioniert, bezeichnet in diesem Fall aber das Kommunizieren als dialektische Geschichte. „Da muss man immer (...), die Balance halten, also auch immer in Kommunikation mit den Kolleginnen, mit den Lehrerinnen, was passt, was geht nicht, was geht noch nicht“ (S, Z 234–236).

Mitarbeiterführung erläutert Frau K. mit ihrem Impuls, Supervision in Anspruch zu nehmen. Sie motiviert dazu, sie stößt an, kann heißen, sie schubst ihre Kolleginnen in eine von ihr gewünschte Maßnahme. Das ist ihr für die Schule auch gelungen. „Mitarbeiterleitung oder Motivation zu Supervision, was auch nicht immer so ganz einfach ist, aber wir haben sie, die Supervision an der Schule, gell, also das sind so, so a bissl anstoßen, hab ich so immer das Gefühl. Ich glaube auch, dass es meine Aufgabe ist, so ein bisschen Freiraum zu geben“ (K, Z 108–111). Gleichzeitig beschreibt sie ihre Art die Kolleginnen zu führen auch durch das Gewähren von Freiraum. Möglicherweise kann das Angebot der Supervision dabei genutzt werden, das wäre dann der Raum, in dem der Umgang mit Freiraum reflektiert wird und so indirekt auch Verantwortungsübernahme seitens des Kollegiums geweckt wird.

In den verwendeten Bildern unterscheiden sich die beiden Führungskräfte durch die Begriffe „Leine“ versus „roter Faden“. Während mit dem Bild der Leine der Abstand schon allein durch seine Länge vorgegeben bzw. begrenzt wird, drückt der rote Faden wohl eher eine vorgegebene Richtung aus bzw. steht für etwas, das sich durch eine Geschichte zieht und Orientierung gibt. Die Leiterin betont im gesamten Interview immer wieder, wie wichtig ihr selbst Freiraum ist. Sie will diesen auch ihrem Kollegium gewähren und schubst es fallweise in die gewünschte Richtung. Die männliche Führungskraft hingegen sieht sich auf einem Podest, begrenzt den Spielraum durch Vorgabe einer Leine und eines Rahmens. In der Kommunikation verweist er auf Dialektik, die Gesprächsführung zur Überzeugung in Rede und Gegenrede.

Verantwortung dem Kollegium gegenüber

Im Bereich der Verantwortungsübernahme dem Kollegium gegenüber werden drei Themenkomplexe angesprochen. Dabei geht es einmal um (1) partizipative Führungszugänge und (2) gemeinsames Entwickeln mit bzw. im Kollegium und (3) die Erfüllung der gesetzlichen Vorgaben. Wie aus den Aussagen beider Leitungspersonen erkennbar wird, werden an beiden Standorten Entwicklungsstrategien mit Bedacht und Augenmerk auf das Kollegium umgesetzt.

Herr S. übernimmt die Verantwortung für alle Kolleginnen und Kollegen: „... also man muss schauen, dass man einmal alle ins Boot holt bzw. wenn man sie im Boot hat, drinnen lässt. Und dann muss das Boot ja auch gut navigieren und nicht schaukeln und kentern und so weiter“ (S, Z 353–355). Er vergleicht seine Schule mit einem Boot und sieht sich als Kapitän, der der Besatzung gegenüber verpflichtet ist. Gleichzeitig ist ihm klar, dass er sich die Besatzungsmitglieder nicht aussuchen kann. „Das heißt, ich kann ja nicht sagen, okay, wenn das nichts ist für dich, dann musst du dir was überlegen.“ (S, Z 355, 356). Er hat keine Personalhoheit. Er organisiert schulinterne Fortbildungen für das Kollegium und ermöglicht kollegiale Hospitationen und sieht diese Maßnahmen als wichtige Faktoren für die Schulentwicklung. „Ja, Fachleute von außen. [...] für schulinterne Fortbildungen zu holen, oder einfach Vorträge zu besuchen“ (S, Z 151-153).

In der Zusammensetzung ihres Kollegiums sieht Frau K. ihre Aufgabe im Mentoring, sie muss junge Kolleginnen bei ihrem Berufseinstieg begleiten und findet es mühsam. „... ich hab ganz viele ganz junge Kolleginnen, die begleiten, was sehr mühsam ist, nachdem ich ja selbst Klassenlehrerin bin, also manchmal zerreißt's mich“ (K, Z 96-98). Sie äußert sich nicht dazu, wie die Begleitung erfolgt, gemeint ist wohl professioneller fachlicher Beistand, und ob darin Mühen wahrzunehmen sind, sondern erklärt die Mühen damit, dass sie selber auch eine Klasse führt, und sieht sich in ihren Aufgaben gespalten. Hier geht es um Verantwortung für die Begleitung von jungen Kolleginnen auf der einen Seite und der Verantwortung den Schüler/innen und dem Unterricht in der eigenen Klasse gegenüber auf der anderen Seite. Diese Aufgaben scheinen in zwei verschiedene Richtungen zu gehen, sie ist dazwischen, fühlt sich zerrissen. Sie kann nicht alles gleichzeitig machen.

Um einer Überforderung von Kolleginnen und Kollegen, die Innovationen am Schulstandort vorantreiben, entgegenzuwirken, ist Herr S. seinem Kollegium gegenüber aufmerksam. Kolleginnen und Kollegen, die im Unterricht Neues ausprobieren und das Gefühl haben, den anderen vorgespannt zu sein, aber keine Zugpferde mehr sein wollten, wurden von ihm wertgeschätzt. Gleichzeitig gilt seine Aufmerksamkeit jenen, die nicht dieser Vorreitergruppe angehören. Die anderen durfte er nicht verlieren, „...die Kolleginnen, die halt noch länger brauchten, die durftest du nicht verlieren. Die mussten halt mit einem kleinen Setting anfangen“ (S, Z 369-371). Hier bringt der Schulleiter Geduld und Verständnis auf, wissend, dass er sich das Personal nicht aussuchen kann.

Mit regelmäßig stattfindenden Besprechungen versucht Herr S. einerseits eine „Spur“ (S, Z 385) vorzugeben, andererseits „keinen zu großen Druck“ (S, Z 386) zu machen. Es liegt ihm daran, die Balance zu finden und den Stressfaktor möglichst niedrig zu halten, „... weil kannst mit den Kolleginnen und Kollegen nur das, die können nur das leisten, was sie können“ (S, Z 390).

Seiner Meinung nach sind nicht alle Kolleginnen bzw. Kollegen gleichermaßen fähig bzw. belastbar. Er sieht es als seine Aufgabe, die Kolleginnen und Kollegen zu motivieren, „...da muss man wie gesagt, so die Anreize fürs Boot“ (S, Z 402) schaffen. Er bringt zum Ausdruck, dass er von den wenig belastbaren Kolleginnen und Kollegen lieber weniger fordert, damit er alle in seinem Boot hält. Im nächsten Satz weist er aber gleich darauf hin, „... ja, gut, also, es müssen schon alle. Also, das geht sonst nicht.“

In der Strategie für Schulentwicklung setzt Frau K. auf kleine Schritte. Es hat sich aus ihrer Sicht bereits einiges getan. Dazu nennt sie die Arbeit mit dem Lernzielkatalog. Diesen hat es vor ihrer Zeit an der Schule noch nicht gegeben. Gleiches gilt auch für den Schriftspracherwerb in einer geänderten Form. Diese Neuerungen scheinen von der Schulleiterin ausgehend eingeführt worden zu sein und waren von der Sorge begleitet, die Lehrkräfte zu etwas gezwungen zu haben. Allerdings erfolgt dies ja nicht über den Weg von Anordnungen, sondern durch das Gewinnen von Kolleginnen, die bereit sind, an der Umsetzung von neuen Methoden mitzuarbeiten. So setzt sie auf Vorbildwirkung und die Bereitschaft der anderen, dann auch einzusteigen. „... also ich denk mir, dann hat sich einiges getan, bei uns gibt's jetzt den Lernzielkatalog, das gab es vorher nicht, ja und es gibt, wir erarbeiten einfach die Buchstaben anders, also da hat sich vieles getan, wo ich manchmal die Sorge gehabt hab, ich überfahre meine Lehrerinnen, aber da muss man sich immer diejenigen suchen, die dann bereit sind, da mitzumachen und dann, äh, zieht eine andere auch mit. Ja“ (K, Z 348-353).

In diesen Bereichen zeigt die männliche Führungsperson Verständnis für unterschiedliche Persönlichkeiten im Kollegium, für unterschiedliche Geschwindigkeiten in der Umsetzung von Innovationen und setzt auf Angebote zur Fort- und Weiterbildung. Im Gegenzug dazu spricht sich die weibliche Führungsperson gegen Anordnungen aus, ihr Motto ist es ja, Freiraum zu geben. Sie zeigt sich verwundert, dass Freiräume und Verantwortungsübernahme an der Schule nicht selbstverständlich sind. So setzt sie in ihren Initiativen auf Vorbildwirkung und hofft, dass die Lehrerinnen selbst Verantwortung übernehmen und ihrem Weg folgen. Allerdings ist dieses Handeln von der Sorge begleitet, möglicherweise manipulativ vorzugehen.

An beiden Schulen sehen es die Schulleitungen als ihre Prämisse, dass gesetzliche Vorgaben gemeinsam zu erfüllen sind, und machen dies am Beispiel SQA fest.

Herr S. stellt klar, dass es bei Schulentwicklung nicht um eine ausschließlich freiwillige Beteiligung geht, sondern dass es sich bei SQA um eine gesetzliche Verpflichtung handelt. Der Schulleiter sieht in seinen zwei bis drei SQA-Beauftragten die Verbindung zwischen sich und dem Kollegium. „...die sind sozusagen auch ein Bindeglied. Die muss man natürlich auch richtig auswählen, ein Bindeglied zwischen meiner Rolle als Schulentwickler, als Verantwortlicher und den anderen Kolleginnen, die das dann in der Praxis umsetzen müssen“ (S, Z 632-635). Auch hier spielt die Kommunikation zwischen den Kolleginnen bzw. Kollegen und dem Schulleiter eine wesentliche Rolle. Der Schulleiter handelt, bewusst oder unbewusst entsprechend den Empfehlungen von R. Seliger, wonach Menschenführung drei zentrale Aufgaben zu lösen hat: „1. Die Verbindung von bedürfnisorientierten Menschen mit einer aufgabenorientierten Organisation gewährleisten. 2. Den Leistungsprozess von Mitarbeitern sichern. 3. Die Kooperation zwischen Mitarbeitern so steuern, dass gemeinsame Leistungen erbracht werden können“ (Seliger 2016, 168).

Schulleiterin K. ermuntert ihre Lehrerinnen dazu, ihre Leistungen aufzuschreiben, zu dokumentieren, vor allem dann, wenn sie gefühlsmäßig meinen, eh nichts zu tun. Das ermöglicht die Wahrnehmung des Geleisteten, es wird sichtbar. Dieser Zugang kann als Bewusstmachen der Leistung und somit als Stärkung der beteiligten Personen interpretiert werden. „... einfach dieses Aufzeigen, oft, wenn sie dann so das Gefühl haben: ‚Mei, wir tun eh nix‘, sag ich: ‚Schreibt’s einmal auf, setzt euch hin, sammeln wir und plötzlich sieht man, was eigentlich alles gemacht wird‘ (K, Z 252-254).

Mit der bereits oben beschriebenen Strategie ist für die Schulleiterin auch immer ein schlechtes Gewissen verbunden. Sie findet, dass sie dabei manipulativ handelt, und schätzt dies nicht gerade positiv ein. Sie rechtfertigt sich dann allerdings, dass sie diesen Zugang ja auch dazu nutzt, auf bisher Geleistetes hinzuweisen und aufzuzeigen, dass diese Arbeit ohnehin in den Vorgaben der Bildungsbehörde enthalten ist und somit keine zusätzliche freiwillige Mehrarbeit darstellt. Einen Mehrwert erklärt sie sich und der Kollegenschaft mit der Möglichkeit der fundierten Umsetzung, ohne dass weitere Mehrarbeit erforderlich ist. Das gibt ihr auch die Möglichkeit, ihre Forderungen zu realisieren und gleichzeitig aufzuzeigen, dass sie sich schützend vor ihr Kollegium stellt. Es scheint ihr nicht leicht zu fallen und sie scheint es sich auch als Rechtfertigung vor Augen führen zu müssen. „... Na ja, es ist so, ein bissl (lacht) ich hab ja dann immer ein schlechtes Gewissen, wenn ich mir das so anschau, eigentlich ist das ein bissl manipulativ, ehm, aber um ihnen zu zeigen, Leute, wir machen das schon, oder wir wachsen da grad hinein, und wenn wir das jetzt zum SQA-Thema nehmen, weil’s ja auch im Landes-EP drinnen steht, und ich glaub ..., dann bitte machen wir das offiziell! ... Bitte, das nehmen wir, damit wir uns net noch was extra dazu holen, weil das soll ja wirklich fundiert werden an der Schule“ (K, Z 387-395).

Im Rahmen von SQA wurde ein EP für drei Jahre ausgearbeitet. Auf Einwand der Schulaufsicht hin, weil die Schule durch den Leitungswechsel bedingt später eingestiegen ist, sollte das Thema nach zwei Jahren gewechselt werden. Diese Form von Vorgabe stört sie massiv, sie ist misstrauisch darüber. Den Einwand der Schulaufsicht will sie eigentlich auch dem Kollegium nicht weitergeben und nennt es eher flapsig verklickern. „... da krieg ich dann einen Grant, weil ich auch net versteh, wie soll ich jetzt den Kolleginnen verklickern, und sagen: ‚Wisst ihr was, wir müssen das abschließen.‘ Wir nehmen das eine Thema eh weiter, weil ich einfach sag, ich steh auf dem Standpunkt, wenn das nicht erledigt ist, kann ich nicht sagen, das lass ich links liegen“ (K, Z 190-194). Frau K. stellt sich vor die Kolleginnen, auch wenn diese Entscheidung gegen die Vorgabe der Schulaufsicht steht. Sie übernimmt in jeder Weise die Verantwortung dafür und stärkt ihre Lehrkräfte, indem sie ihnen dabei hilft, sich ihrer Leistungen bewusst zu sein und sie mit ihrem Tun ohnehin die gesetzlichen Vorgaben erfüllen.

Verantwortung dem System/der Organisation gegenüber

Der Bereich der Verantwortungsübernahme für die Organisation kommt in beiden Interviews in den Aussagen über Steuerung des Schulentwicklungsprozesses zum Ausdruck.

Herr S. sieht Schulentwicklung als Prozess, der aus unterschiedlichen Teilchen besteht, welche ständig in Bewegung sind und sich zu einem „Big Picture“ formen. Er fügt an: „Ich muss schon

sagen, ganz scharf und fertig ist das Bild ja nie“ (S, Z 653). Eine Aussage, die seine Erkenntnis von der Prozesshaftigkeit von Schulentwicklung widerspiegelt und zeigt, dass er sich bewusst ist, dass das seinen Schulalltag prägt. R. Seliger schreibt über das Führen von Organisationen: „Organisationen zu führen ist eine Aufgabe, die nicht neben dem Tagesgeschäft erledigt wird, sondern Tagesgeschäft ist“ (Seliger 2016, 197). So finden am Schulstandort regelmäßig Sitzungen bzw. Konferenzen zum Thema SQA statt. Dabei wird in einem Feedback-Verfahren mit Symbolen die Stimmung im Kollegium erhoben und kollegialer Austausch professionell angeleitet. „Das haben wir gesammelt, haben wir besprochen, auch mit kollegialem Austausch. Aha, das funktioniert bei dir so, das probiere ich auch. Oder, wo brauchen wir Fortbildung...“ (S, Z 375-377). Kommunikation ist für Herrn S. ein wichtiges Führungsinstrument. Der Schulleiter bespricht gemeinsam mit dem Kollegium den Ist-Stand, legt terminlich ein Ziel fest und bindet mehrere Kolleginnen und Kollegen in die Arbeit ein. „... eine Entwicklung mit einem Ziel vor Augen. Okay, das Ziel ist dann und dann [...]. Dass man zum Beispiel, okay, ihr zwei macht eine Kooperation und ihr zwei macht eine. Und dann schauen wir, was war, welche Erfahrungen haben wir und was machen wir als Nächstes, also über die systemische Schleife. Also den Ist-Zustand, dann ein Ziel und dann schauen, was hat sich bewährt“ (S, Z 375-384). Mit diesem systematischen Vorgehen steuert der Schulleiter die Schulentwicklung am Standort. Schulentwicklung am Standort sieht Frau K. auch im Zusammenhang mit den dort tätigen Menschen. Ändert sich das Team, ändert sich auch die Organisation selbst. Sie bringt als neue Leiterin einen neuen Stil in die Arbeit ein. Ihre Kolleginnen fragen um Erlaubnis, wo die Leiterin das gar nicht für nötig erachtet. Sie wundert sich darüber, sieht die Lehrkraft einfach an und gibt das Anliegen zurück in die Verantwortung/in die Kompetenz der Lehrkraft. Sie meint, dass dabei auch Schulentwicklung passiert, wenn sie Freiraum gibt und damit die Gelegenheit bietet, dass jede Person ihre Fähigkeiten einbringen kann. Durch die Übertragung der Verantwortung auf die Lehrerinnen als handelnde Personen werden weitere Entwicklungen möglich. „... ich glaube, dass an der Schule ganz viel passiert ist, ehm, einfach, wenn andere Menschen kommen, ändert sich einfach was an der Schule. Und ... ich denke mir, wenn ich so höre, wie manche, also die eine oder andere Kollegin manchmal erzählt, wie einfach die fragen, darf ich das? Dann schau ich sie an und sage, warum fragst du mich, ob du das darfst? Das ist doch eh klar, das ist ja deine Kompetenz. [...] Dann denke ich mir, das ist auch Schulentwicklung, dass die Leute einen gewissen, eben wieder mein Freiraum, der für mich persönlich so wichtig, diesen den Leuten den Freiraum zu geben und dann wirklich [...] jeder, dass jeder seine Fähigkeiten auch einbringen kann und damit verändert sich auch eine Schule, und das ist auch Schulentwicklung“ (K, Z 202-212).

In diesem Bereich unterscheiden sich die Aussagen der beiden Führungspersonen doch recht deutlich. Während der Schulleiter über die Strukturen spricht und eine systematische Vorgangsweise mit begleitender Reflexion beschreibt, stellt die Schulleiterin das Handeln innerhalb eines gewährten Freiraums sowie die Stärkung der Verantwortung und Kompetenzen der beteiligten Personen in den Mittelpunkt.

Zusammenfassung und Resümee

Die Analyse der Führungsstile der beiden hier beschriebenen Leitungspersonen lässt voreilig den Schluss nach einer Interpretation hinsichtlich männlichen und weiblichen Führungsverhaltens zu. Diese Frage stand allerdings nicht im Fokus der Befragung und kann daher nicht schlüssig beantwortet werden. Das beschriebene Verhalten lässt sich wohl eher von der Situation der beiden Schulen her erklären. Während die männliche Führungsperson einer größeren Organisation vorsteht und daher entsprechende Organisationsstrukturen eingerichtet hat, ist die weibliche Führungsperson an der kleiner organisierten Schule, in der sie auch als klassenführende Lehrerin tätig ist, somit auch Teil des Kollegiums. Sie muss beide Aufgaben bewältigen, Leiterin und Lehrerin zu sein. Das drückt sie im Interview auch mehrfach aus und weist auf die Doppelbelastung hin. Sie führt die Schule und hat durch ihre Tätigkeit im Unterricht aus dieser Position heraus auch die Aufgabe, die Maßnahmen der Schulentwicklung konkret in der Rolle einer Lehrkraft umzusetzen. Dies mag ihren eher weit gefassten partizipativen Zugang begründen.

Die Analysen der Aussagen beider Interviews lassen sehr klar erkennen, wie die drei Parameter, Selbstführung, Führung der Mitarbeiter/innen und Führung der Organisation schlüssig ineinandergreifen. Zeigt Herr S. eine hohe Kompetenz an Selbstführung, scheint Frau K. in ihrer Doppelfunktion darum zu ringen. Die Führung der Mitarbeiter/innen, des Teams gestalten beide sehr bewusst, jedoch mit unterschiedlichen persönlichen Zugängen. In ihrer Verantwortung gegenüber der Führung der Organisation bewegen sich beide innerhalb des vorgegebenen gesetzlichen Rahmens, wobei sie diesen, abhängig von den standortspezifischen Bedingungen, unterschiedlich ausschöpfen.

Literaturverzeichnis

Sattler, J., Förster, L., Saller, T., Studer, T. (2011). Führen. Die erfolgreichsten Instrumente und Techniken. 2. Auflage. Kienbaum Edition, Haufe Medienverlag, Freiburg

Seliger, R. (2016). Das Dschungelbuch der Führung. Ein Navigationssystem für Führungskräfte. 5. Auflage. Heidelberg: Carl-Auer Verlag

Kooperative Schulentwicklung schön und gut - wenn nur dieser ‚Gegenwind‘ nicht wäre!

*„...zu sagen,
wir gehen gemeinsam in eine Richtung.
Das ist für mich das Wichtigste
und auch zugleich das Schwierigste.“*

Schulleiter/innen sollen mit ihren Lehrer/innen an ihren Schulen thematische Schwerpunktsetzungen in kooperativ angelegten Entwicklungsprozessen systematisch bearbeiten, mit dem Ziel „Schule bzw. Unterricht positiv zu verbessern“.¹ Mit der Implementierung des bildungspolitischen Steuerungsinstrumentes SQA sind alle allgemein bildenden Schulen gesetzlich zu einer zielgerichteten, planvollen und evidenzbasierten Schulentwicklung verpflichtet. Um diesem Anspruch zu genügen, wird empfohlen, sich am Entwicklungsmodell einer Qualitätsspirale zu orientieren. Dieses ermögliche ein systematisches Fortschreiten im Handeln von Personen und Organisationen in vier Phasen: „von der Bedarfsermittlung/Ist-Analyse über Zielvereinbarung/Planung und Vorhaben/Umsetzungsmaßnahmen zur Erfolgsüberprüfung, die eine nächste Schleife der Qualitätsspirale in Gang setzt“.²

Schulleiter/innen, als Verantwortliche für Schulentwicklung am Standort, finden in der aktuellen Fachliteratur zahlreiche Anregungen, wie z.B. Konzepte, Denk- und Planungsmodelle sowie konkrete Instrumente, mittels derer sie ihre (Schulentwicklungs-)Praxis gestalten können. Das Bildungsministerium betreibt eine eigene Website (www.sqa.at), auf der sich zahlreiche Hinweise für ein entsprechendes Vorgehen finden. Pädagogische Hochschulen bieten als Unterstützungssystem Schulentwicklungsberatung, einschlägige Seminare und Schulmanagementkurse an, die u.a. auf den Arbeitsbereich Schulentwicklung eingehen.

In der Praxis zeigt sich, dass Schulleiter/innen im Zuge der Implementierung planvoller und zielgerichteter Schulentwicklung immer wieder mit Widerständen, Resignation, Ignoranz etc. konfrontiert sind. So berichten die Schulleiter/innen in den Interviews facettenreich vom ‚Gegenwind‘, der ihnen an unterschiedlichen Stellen des Entwicklungsprozesses entgegenweht.

‚Gegenwind als Symptom‘ von Macht- und Positionskämpfen in der Praxis kooperativer Schulentwicklung

Um den Ursachen des von den Interviewpartnerinnen bzw. -partnern thematisierten ‚Gegenwindes‘ auf die Spur zu kommen, wird in diesem Beitrag ein praxeologischer Zugang eingenommen (vgl. Leimstättner 2010, Schrammel/Leimstättner/Schröder 2014, Schrammel 2016, Leimstättner/Potetz 2017). Mit Konzepten Bourdieus wird analysiert, in welcher Weise die Akteurinnen und Akteure die Gesellschaft konstruieren und die Gesellschaft die Akteurinnen und Akteure konstruiert und wie diese Wechselwirkungen als zirkuläre Beziehungen

¹ <http://www.sqa.at/course/view.php?id=187>, 12.02.2018

² <http://www.sqa.at/mod/glossary/view.php?id=383&mode=letter&hook=Q&sortkey=&sortorder=>, 12.02.2018

zu begreifen sind. Dies erfolgt durch die Analyse der sozialen Praxis, die im Zusammenspiel von (re-)produzierten sozialen Strukturen und den habituellen Dispositionen der handelnden Akteurinnen und Akteure hervorgebracht wird (Bourdieu 1979). Wir setzten mit dieser Forschungsperspektive bei der sozialen Praxis einer Schulleiterin an. Die von ihr beschriebene Schulentwicklungspraxis wird als Wechselwirkung von spezifischen Dispositionen des Feldes Schule und ihren (berufs-)biografisch erworbenen Wahrnehmungs-, Denk-, Bewertungs- und Handlungsschemata begriffen (vgl. Schrammel/Leimstättner/Schröder 2015).

Aus einer praxeologischen Perspektive resultieren die problematisierten Herausforderungen in Schulentwicklungsprozessen daraus, dass bei der Implementierung der postulierten Vorgaben und Ansprüche unzureichend berücksichtigt wird, dass die Gestaltung des „Neuen“ immer aus einer etablierten und dementsprechend wirkmächtigen Praxis heraus erfolgt. Vor diesem Hintergrund müssen schulische Akteurinnen und Akteure als „verstrickte Gestalter/innen“ (vgl. Schrammel/Leimstättner/Schröder 2014, 9f.) begriffen werden, die angesichts von Neuerungen in einem Spannungsfeld zwischen etablierter Praxis und postuliertem Anspruch agieren müssen. Das heißt, sie befinden sich in einem Feld, in dem ‚ihre‘ etablierte, vertraute, routinierte Praxis zur Disposition steht. Praxis wird im Zuge von Schulentwicklung explizit und implizit durch die am Prozess Beteiligten neu verhandelt. Diese Aushandlungsprozesse untersuchen wir als Macht- und Positionskämpfe im Feld Schule, denen man sich als soziale Akteurin und als sozialer Akteur nicht entziehen kann, die aber analytisch erschlossen werden können. Das Erkenntnisinteresse zielt darauf ab, wirksam werdende Machtmechanismen und ihre Dynamiken sichtbar zu machen, um in Folge Handlungsspielräume für schulische Führungskräfte ausloten zu können.

Im Rahmen dieses Forschungsprojekts werden Erzählungen dienstjunger Schulleiter/innen über ihre Praxis der Schulentwicklung analysiert. In ihrer Funktion als Führungskraft im Schulsystem gestalten sie an entscheidender Stelle neue bzw. andere Formen der Praxis mit. In der vorliegenden Studie wird der Fokus vornehmlich auf die Praxis kollegialer Zusammenarbeit gelegt. Hierzu wird ein Interview herangezogen, in dem die Schulleiterin einer Neuen Mittelschule berichtet, inwiefern sie bei der Umsetzung des Schulentwicklungsprozesses mit ‚Gegenwind‘ seitens des Kollegiums konfrontiert ist.

Theoretische Verortung des Begriffes Feld

Zur Analyse der Praxis finden sich in den Schriften Bourdieus u.a. zwei Konzepte: Das Habitus- und das Feldkonzept. Das Konzept des Habitus gibt Aufschluss über die Möglichkeiten und Grenzen der Praxisformen von sozialen Akteurinnen bzw. Akteuren. Das Feldkonzept setzt an den sozialen Strukturen und an den Positionierungen der Akteurinnen und Akteuren im sozialen Raum an. Um (re-)produzierte Macht- und Kräfteverhältnisse in den Blick zu bekommen, werden die Erzählungen der Schulleiterin hinsichtlich feldspezifischer Dispositionen untersucht, d.h., es wird eine Feldanalyse vorgenommen. Daher wird zunächst erläutert, was wir im Anschluss an den französischen Soziologen Bourdieu unter dem Begriff Feld verstehen.

Ein Feld ist ein relativ autonomer Mikrokosmos (Barlösius 2004, 150), das immer hierarchisch strukturiert ist. Die einzelnen Akteurinnen und Akteure - sprich, Lehrer/innen, Schulleiter/

innen, Vertreter/innen der Schulaufsicht etc. - des Feldes stehen in (Ungleichheits-)Beziehungen zueinander. Das bedeutet, dass beispielsweise Schulleiter/innen qua ihrer Funktion andere Möglichkeiten zur Verfügung stehen als Lehrer/innen, Eltern und Schüler/innen. Neben den formalen Hierarchien gibt es auch informelle, die unter Umständen sehr subtil ihre Wirkmacht entfalten, wie z.B. das in der Fachliteratur breit diskutiert ‚Senioritätsprinzip‘ im Schulsystem (vgl. Weisz 2017).

Zudem sind Felder mehr oder weniger von anderen Feldern abhängig. Demnach bestehen nicht nur innerhalb der einzelnen Felder, sondern auch zwischen den Feldern Ungleichheitsbeziehungen. Das Feld Schule steht in einer starken Abhängigkeit zu anderen Feldern, wie der Bildungspolitik und der Ökonomie. So zeigt etwa Auseinandersetzung mit einschlägiger Literatur, inwiefern die Praxis der Schulentwicklung durch die jeweils gesetzten bildungspolitischen Vorgaben und Rahmenbedingungen (mit-)bestimmt ist (vgl. Altrichter 2006).

Praxeologische Analyse von Macht- und Kräfteverhältnissen im Feld Schule

Im Sinne einer biografischen Kontextualisierung werden in einem ersten Schritt einige Eckpunkte zum beruflichen Werdegang der interviewten Schulleiterin skizziert. In einem zweiten Schritt rekonstruieren wir anhand eines Interviews die von der interviewten Schulleiterin zum Ausdruck gebrachten feldspezifischen Dispositionen. Es wird anhand folgender drei Themenbereiche deskriptiv dargestellt, wie die Schulleiterin ihre Schule, ihr Kollegium und sich selbst in ihrer Funktion und Rolle als Schulleiterin beschreibt: die erste Zeit in der Funktion und Rolle als Schulleiterin, die Expertise der Schulleiterin und die Praxis des Kollegiums relational betrachtet und der Umgang der Schulleiterin mit Irritationen seitens des Kollegiums. Das reduzierte, neu strukturierte und aufbereitete Datenmaterial bildet die Grundlage, um in einem nächsten Schritt Hinweise für (re-)produzierte Macht- und Kräfteverhältnisse herauszuarbeiten.

Darstellung des Analysematerials

Frau W. ist zum Zeitpunkt des Interviews seit einem Jahr an einer NMS im Burgenland als Direktorin tätig. Aufgewachsen ist sie in einem benachbarten Bundesland und hat dort ihre ersten Dienstjahre an einer Hauptschule verbracht. Aus privaten Gründen ist sie ins Burgenland gezogen und hat erfahren, dass in der Nähe ihres Wohnortes ein/-e Lehrer/-in gesucht wird. Aus ihrer Sicht sei sie für diese Stelle die Geeignete gewesen, da einerseits ‚ihre Fächer‘ gefragt waren und sie zudem eine Zusatzqualifikation mitgebracht hat, die sie im Rahmen eines einjährigen Auslandsaufenthalts während ihrer Ausbildung erworben konnte. Dieser Posten war bereits für eine andere Person vorgesehen, ihr wurde jedoch eine Stelle an der Schule in ihrem neuen Wohnort vorgeschlagen, die sie mit der Begründung annahm, dass ihr Arbeitsplatz nun in Gegendnähe sei. Frau W. erzählt von ihrem Engagement in der Lehrerfortbildung und ihren Expertisen, die sie sich in diesem Zusammenhang aneignen konnte. Sie wollte nie nur Lehrerin sein und hat entschieden, sich als Schulleiterin zu bewerben. Obwohl sie die einzige Bewerberin war, musste sie das gesamte Bewerbungsverfahren durchlaufen.

Die erste Zeit in der Funktion und Rolle als Schulleiterin

Ihren Einstieg in die Funktion als Schulleiterin beschreibt Frau W. als schwierig. Sie spricht in diesem Zusammenhang von einer „Spezielsituation hier am Standort“ (W, Z 1364). Diese habe ihr das „Hineinwachsen in diese Position sehr erschwert (...), es hat mir ganz viel Kraft gekostet“ (W, Z 1367-1368). Daher organisierte sie sich ein Coaching. Ihr Wunsch sei es gewesen, von jemandem gecoacht zu werden, der nicht im Schulsystem verankert, sondern im Wirtschaftsbereich erfolgreich tätig ist. In diesem Zusammenhang erwähnt sie, dass ihr Coach bereits Spitzensportler und namhafte Unternehmen beraten habe. „Sonst weiß ich nicht, ob ich nicht in ein Burn-out hineingerutscht wäre“ (W, Z 1381).

Gleich zu Beginn des Interviews spricht sie explizit das Thema Konkurrenz an, welches an unterschiedlichen Stellen ihrer Erzählungen immer wieder präsent wird. Zum einen spricht sie von den konkurrierenden Schulen im Bezirk: „Wir sind in schweren Zeiten momentan, was Schülerzahlen angeht. Also wir leiden unter sinkenden Schülerzahlen (...). Wir spüren Abwanderungen in die AHSen“ (W, Z 338-340). An späterer Stelle berichtet sie davon, dass ihre Schule einen guten Ruf habe: „Ich meine, ich habe viele Bekannte, die an weiterführenden Schulen arbeiten und die sagen, ihr schickt wirklich gut vorbereitete Schüler“ (W, Z 589-590).

Zum anderen verweist sie darauf, dass die Schule über drei Jahre von ihrem jetzigen Stellvertreter interimistisch geleitet wurde, bevor sie die Funktion der Schulleiterin übernommen hat. Das Kollegium beschreibt sie als ein - über zwanzig Jahre - „zusammengeschweißtes Team“, mit einem Durchschnittsalter von 45+. (W, Z 174-175). Sie selbst sei die viertjüngste im Team, was die Kommunikation nicht einfach macht, weil „man muss sich jetzt auch ab und an von einer Jüngeren etwas sagen lassen“ (W, Z 173-174). Wiederholt geht sie im Interview auf die etablierten Strukturen der Schule ein, z.B. Stundenverteilung und Lehrfächerverteilung. Sie erzählt, dass bisher „ein großer Plan aufgelegt wurde, wo jeder seine Stunden eingetragen hat, in die Lehrfächerverteilung“. Mittlerweile haben die Kolleginnen und Kollegen in diesem Bereich kein großes Mitspracherecht mehr, denn „prinzipiell ist Lehrfächerverteilung Leitersache“ (W, Z 364-368).

Die Expertise der Schulleiterin und die Praxis des Kollegiums relational gesehen

Nach den Schulentwicklungsthemen gefragt, führt sie aus, dass ‚Lerndesign‘ und ‚digitale Kompetenzen‘ die Schwerpunktsetzungen im Rahmen von SQA sind. Als Begründung zieht sie u.a. die Vorgaben der zuständigen Schulaufsicht heran. Sie sieht in diesen Bereichen Handlungsbedarf, „deswegen habe ich mit meinen Kollegen gesprochen, nein, wir machen Lerndesign“ (W, Z 417-418).

Frau W. weist sich in beiden Bereichen als inhaltliche Expertin aus und verweist auf eine Reihe von formalen Qualifikationen, die aus ihrer Sicht notwendig seien. „Und deshalb habe ich [nachdem sie als Schulleiterin bestellt wurde, Anm.] darauf bestanden, dass ich ihn [Lehrgang für Lerndesign, Anm.] fertig mache, was mir jetzt hilft und ich finde, eigentlich sollte jeder Direktor Ahnung vom Lerndesign haben, weil damit kann er den Lerndesigner an der Schule unterstützen, nämlich wirklich mit Wissen unterstützen und nicht nur emotional und stärken

und tragen, wenn Gegenwind kommt. Nämlich auch mit Wissen und Expertise unterstützen“ (W, Z 418-425).

Auch für den Bereich der digitalen Kompetenzen beschreibt sie sich sehr kompetent und erzählt, dass sie schon „jahrelang Fortbildung auf der virtuellen PH“ mache (W, Z 876). Nach Feststellung der digitalen Kompetenzen der einzelnen Kolleginnen und Kollegen mittels „Digicheck“ - „Es gibt wirklich unterschiedliche User-Niveau-Stufen“ - übernimmt sie selbst die Professionalisierung ihrer Mitarbeiter/innen (W, Z 878 und 894). Ihr Vorgehen führt sie wie folgt aus: „Und dann wird das so gemacht, dass ich zuständig bin als Leitung für Kolleginnen und Kollegen, die Anleitung brauchen, mit ihnen an einem Nachmittag im Informatiksaal das anzuleiten, wie steigst du ein auf die virtuelle PH, wie meldest du dich an. Und dann sitzen wir gemeinsam und machen das“ (W, Z 904-907).

Im Entwicklungsschwerpunkt ‚Lerndesign‘ ortet sie zunächst im Bereich der zentralen Begrifflichkeiten Klärungsbedarf. Sie erzählt, dass viele ihrer Kolleginnen und Kollegen sie nicht verstehen würden in ihrer „Pädagogensprache“. „Nein, ihr habt mir gesagt, ihr versteht mich nicht, wenn ich spreche, wenn ich quasi Pädagogensprache verwende. Und das war dann der Aufhänger für mich, dass ich pädagogische Konferenzen gemacht habe, VOKABEL in der Neuen Mittelschule unter Anführungszeichen. Was heißt jetzt Differenzierung? Was heißt jetzt Lerndesign? Was ist ein Lernplan? Wie schaut so was aus? Was ist kooperatives Lernen? Was bedeutet das?“ (W, Z 781-786)

Der Umgang der Schulleiterin mit Irritationen seitens des Kollegiums

Im Verlauf des Interviews erläutert Frau W. anhand einiger Situationen, wie sie ihre Funktion und Rolle als Schulleiterin anlegt, speziell hinsichtlich der Bearbeitung von Irritationen seitens ihres Kollegiums. Sie berichtet u.a., dass die Implementierung einer Steuerungsgruppe im Kollegium viele Fragen aufgeworfen hat: „Was will sie jetzt schon wieder? Wie sagt man da? (...) Warum nur die? Misstrauen“ (W, Z 1039-1041). Auch bezüglich der Umschichtung von Stunden erzählt Frau W. über Verunsicherung im Kollegium. „Ich habe in einer Konferenz bekannt gegeben, dass es da Umstrukturierungen gibt und dann kamen ein, zwei Kollegen zu mir. Und warum? Und kann man da eine andere Lösung finden? Und (...) es wurde geseiert, ich sage, geseiert. Und ich habe gesagt, natürlich verstehe ich euer Problem und auch eure Angst dahinter, aber prinzipiell geht es dich nichts an, weil du bist nicht die Person, die die Stunden vergibt. Du bist nicht die Person, die es umsetzen muss und du bist nicht die Person, die es betrifft“ (W, Z 1078-1085). Frau W. spürt von Beginn ihrer Führungsfunktion weg immer wieder „Gegenwind“ aus dem Kollegium, was sie auf die von ihr veranlassten Veränderungen zurückführt. „Ja, weil früher, bevor ich kam, ist es halt, alle bereden alles und ich sage, es sind einige Punkte da, die gehen - Punkt Nummer eins - nicht alle etwas an. Das ist auch das, wo ich am Anfang etwas Gegenwind hatte. Warum besprichst du das nicht mit uns? Warum besprichst du das mit der einzelnen Person?“ (W, Z 1066-1070)

(Re-)Produktion etablierter Muster im Diktum des Neuen

Im Folgenden werden die Ergebnisse der praxeologischen Analyse dargestellt. Es wird ausgeführt, in welchen Macht- und Kräfteverhältnissen Frau W. - in der von ihr beschriebenen sozialen Praxis - verstrickt ist und welche Macht- und Kräfteverhältnisse durch ihr Handeln (re-)produziert werden.

Schulentwicklung und Konkurrenz

In den Erzählungen der Schulleiterin wird immer wieder deutlich, dass sie sich in Konkurrenzverhältnissen befinde. Zum einen sieht sie ‚ihre‘ Neue Mittelschule in Konkurrenz zu anderen Schulen im Bezirk. Es bestehe „Leidensdruck“ (W, Z 339) angesichts sinkender Schülerzahlen, die in allgemein bildende höhere Schulen abwandern, wiewohl Frau W. von außen rückgemeldet wird, dass ihre Schule einen guten Ruf habe.

Zudem muss sich Frau W. auch schulintern in konkurrierenden Konstellationen bewegen. Mit der Aussage „Man muss sich jetzt auch ab und an von einer Jüngerer etwas sagen lassen“ (W, Z 173-174) verweist sie explizit auf Konkurrenzverhältnisse zwischen Schulleitung und einzelnen Kolleginnen bei der Durchsetzung von Interessen. Sie berichtet wiederholt, mit unterschiedlichen Formen des innerschulischen Widerstands konfrontiert zu sein, wenn sie qua ihrer formalen Funktion Entscheidungen trifft und Vorgaben macht. Dies fasst sie als Infragestellung ihrer formalen Position auf.

Frau W. ist als Schulleiterin dafür verantwortlich, dass sie mit ihrem Kollegium zwei inhaltliche Schwerpunktsetzungen im Sinne systematischer Schulentwicklung bearbeitet. Sie steht unter dem Zugzwang kollegialer Schulentwicklungsarbeit, zumal sie im Rahmen der periodisch stattfindenden Bilanz- und Zielvereinbarungsgespräche Rechenschaft über den Prozess und Ergebnisse ablegen muss. Wirksam werden dabei feldspezifische Dispositionen: das Konkurrenzverhältnis, in dem die ihr überantwortete Schule steht und das ‚Ringens‘ um Anerkennung ihrer formalen Leitungsposition durch das Kollegium. In diesen konkurrierenden Konstellationen verstrickt, muss Frau W. handeln und ihrer Rolle im Schulentwicklungsprozess gestalten. Dadurch scheint die Gefahr gegeben, dass sie auf Ebene von Schulleitung und Kollegium - unzureichend reflektiert - das klassische Lehrer/innen-Schüler/innen-Verhältnis überträgt und in verschiedenen Situationen aktualisiert.

Aktualisierung des Schüler/innen (Kollegium) - Lehrer/innen (Schulleiterin) -Verhältnisses durch Hierarchisierung des Wissens

„Lerndesign“ und „digitale Kompetenzen“ sind die zwei SQA-Schwerpunkte der Schule. Im Interview verweist Frau W. immer wieder darauf, dass sie sich in beiden Themenbereichen - schon vor Übernahme der Schulleitung - umfassende Expertise angeeignet hat.

Ihre Erzählungen über die durchgeführte Ist-Stand-Analyse, die „User-Niveau-Stufen“ der Lehrer/innen betreffend und die von ihr in Folge durchgeführte ‚Schulung‘ im Informatiksaal

wecken Assoziationen mit dem klassischen Lehrer/innen-Schüler/innen-Verhältnis. Dieses Bild verfestigt sich durch die immer wieder zur Sprache gebrachte Hierarchisierung des Wissens. Im Zusammenhang mit dem Entwicklungsfeld „Lerndesign“ berichtet Frau W., dass die Lehrer/innen ihre „Pädagogensprache“ nicht verstehen würden. Während sich die Schulleiterin versiert im Schulentwicklungsdiskurs bewegt, werden aus ihrer Sicht vom Kollegium nicht einmal die grundlegenden „Vokabeln der Neuen Mittelschule“ beherrscht. Aus diesem Grund widmet sie eine pädagogische Konferenz diesen Begrifflichkeiten.

Oben wurde beschrieben, dass sich Frau W. von ihrem Kollegium nicht immer in ihrer formalen Position anerkannt sieht. Im Arbeitsfeld Schulentwicklung weist sie durch ihre Praxen sich selbst und ihren Kolleginnen und Kollegen eindeutige Positionen zu: hier die Schulleiterin als inhaltliche Expertin und dort die anzuweisenden und zu unterweisenden Lehrer/innen. Dieses Muster hat sie schon als Schülerin, später als Studierende und als Lehrerin im Schuldienst inkorporiert, welches sie nun als dienstjunge Schulleiterin im Arbeitsfeld Schulentwicklung aktiviert. Dies zeigt sich auch in ihrem Umgang mit Irritationen seitens des Kollegiums.

Gestaltung von Diskussions- und Aushandlungsprozessen

Frau W. berichtet, dass sie im ersten Jahr als Schulleiterin bereits einige Neuerungen realisiert hat: die Einrichtung einer Steuerungsgruppe, die Neugestaltung der Lehrfächerverteilung und die damit verbundene Umschichtung von Stunden und Personalressourcen. Dies habe bei den Lehrerinnen und Lehrern Irritationen hervorgerufen, denen sie durch Nachfragen Ausdruck verliehen haben.

Mehrfach berichtet Frau W., wie sie im persönlichen Gespräch klar artikuliert hat, wer sich in welchen thematischen Zusammenhängen am schulischen Diskurs beteiligen darf und wer nicht. Sie thematisiert u.a., dass mittlerweile das Kollegium - im Gegensatz zu früher - kein großes Mitspracherecht bei der Lehrfächerverteilung hat. Im Interview finden sich mehrere Situationsbeschreibungen, in denen die Schulleiterin einzelne Kolleginnen bzw. Kollegen darüber in Kenntnis setzt, dass es Themenbereiche gibt, die sie „prinzipiell“ nichts angehen. Dem Bedürfnis des Kollegiums Neuerungen und damit einhergehenden Irritationen in Gesprächs- und Diskussionssettings diskursiv zu verhandeln, begegnet sie mit ihrem einsozialisierten Handlungsschemata der Hierarchisierung, das dem postulierten Anspruch von Schulentwicklungsprozessen im Sinne einer Aushandlungs- und Vereinbarungskultur nicht gerecht wird.

Conclusio

Bei der Analyse wird immer wieder die Ambivalenz zwischen dem eingangs skizzierten Anspruch und der realisierten Praxis deutlich. So greift die Schulleiterin zwar Planungsmodelle und Instrumente aus der aktuellen Schulentwicklungsliteratur auf, die von ihr erwähnte Ist-Stand-Kontrolle wird jedoch als eine „Kompetenzstanderhebung“ bei den Lehrer/innen umgesetzt. Die kollegiale Entwicklungsarbeit strukturiert sie analog zu einem klassischen Unterrichtsetting. An diesen Stellen zeigt sich das Spannungsfeld postulierter und etablierter Pra-

xis von Schulentwicklung. Im Diktum des Neuen werden alte Muster reproduziert. Führt man sich dies vor Augen, könnten womöglich ‚alternative‘ Handlungsspielräume entwickelt werden. Hierzu kann prozessorientierte Schulentwicklungsberatung einen Beitrag leisten.

Implikationen für Schulentwicklungsberatung an der Pädagogischen Hochschule Burgenland

Schulleiter/innen tragen Verantwortung für Schulentwicklung am Schulstandort und es obliegt ihnen, Räume für kollegiale Entwicklungsprozesse zu öffnen und zu schließen. Deswegen ist es umso wichtiger, dass Schulleiter/innen darin unterstützt werden, ihre Praxis - die im Zusammenspiel von Handlungsstrukturen und habituellen Dispositionen hervorgebracht wird - machtsensibel zu reflektieren. Die eigene Involviertheit als verstrickte/r Gestalter/in bedarf einer Analyse und Reflexion, die nicht - so groß das individuelle Engagement auch sein mag - alleine geleistet werden kann. Es ist eine Herausforderung für die Schulentwicklungsberater/innen gemeinsam mit Schulleiterinnen bzw. Schulleitern und Lehrerinnen bzw. Lehrern aufzuspüren, welche Machtmechanismen und Dynamiken in der gemeinsamen Arbeit wirksam werden. In diesem Zusammenhang wollen wir auf ein Beispiel aus der Praxis verweisen. Vor vier Jahren gründeten drei Schulleiterinnen von burgenländischen Kleinschulen einen Schulverbund und setzten sich das gemeinsame Ziel, schulübergreifend kollegiale Hospitation zu implementieren. Im Zuge einer praxeologisch orientierten Schulentwicklungsberatung zeigte sich, inwiefern die beteiligten Akteurinnen und Akteure im Laufe ihres Entwicklungsprozesses immer wieder in Konkurrenzsituationen gebracht werden beziehungsweise diese unbewusst (re-)produzieren. In einem Interview erläutern sie anhand von zwei Beispielen Gefahren der Spaltung und wie sie versuchen diese systematisch zu verstehen, indem sie mittels theoriegeleiteter Praxisreflexion verborgenen Mechanismen der Macht analysieren (vgl. Frotschnig u.a. 2017, 86f.). Die Erkenntnisse, die sie in diesen machtreflexiven Settings auf Schulleiterinnen-Ebene gewinnen, sind die Grundlage, um Entwicklungsprozesse auf Ebene der Kollegien zu gestalten und zu verwirklichen.

Dabei muss bedacht werden, dass aus einer praxeologischen Perspektive ein Tabuthema der Pädagogik (vgl. Christof/Ribolits 2017) aufgegriffen und bearbeitet wird: das Thema Macht. Indem wir soziale Akteurinnen und Akteure - uns selbst nicht ausgenommen - als verstrickte Gestalter/innen begreifen, können wir uns nicht außerhalb von Machtverhältnissen positionieren. Wir gestalten diese - als Schulentwicklungsberater/innen - mit und stehen somit immer in der Gefahr des Machtmissbrauchs im Sinne gewaltvollen Handelns. Daher braucht es auch an der Pädagogischen Hochschule Burgenland Settings, um das eigene Handeln als Schulentwicklungsberater/innen (als Lehrende, als Forschende etc.) aus einer machtreflexiven Perspektive immer wieder zu thematisieren und zu bearbeiten.

Weiters hat die Analyse gezeigt, dass eine praxeologische Rekonstruktion von Macht- und Kräfteverhältnissen einen Beitrag dazu leisten kann, Möglichkeiten und Grenzen von Schulentwicklung bzw. Handlungsspielräume für schulische Führungskräfte an konkreten Schulstandorten auszuloten.

Der Handlungsspielraum von Frau W. ist durch eine spezifische Ausprägung von Konkurrenzverhältnissen, durch wiederholte Aktualisierung des Lehrer/innen-Schüler/innen-Verhältnisses, durch ihren Umgang mit Irritation seitens des Kollegiums etc. charakterisiert. Es steht außer Frage, dass diese spezifische Konstellation von Machtmechanismen nicht auf andere Schulen zutrifft. Gleichzeitig könnte eine prozessorientierte Schulentwicklungsberatung diese Aspekte an anderen Schulen hinterfragen und zur Diskussion stellen. Dabei stehen die Schulentwicklungsberater/innen vor der Herausforderung, ihr eigenes Tun immer wieder machtreflexiv zu hinterfragen. *Zeit, sich mit dem tabuisierten Thema Macht zu beschäftigen!*

Literatur

Altrichter, Herbert (2006): Schulentwicklung. Widersprüche unter neuen Bedingungen? Bilanz und Perspektiven nach 15 Jahren Entwicklung von Einzelschulen. In: Pädagogik 58 (2006), Nr. 3, S. 6-10

Barlösius, Eva (2004): Kämpfe um soziale Ungleichheit. Machttheoretische Perspektiven. Springer. Wiesbaden.

Bourdieu, Pierre (1979): Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyliischen Gesellschaft. Suhrkamp. Frankfurt am Main.

Bourdieu, Pierre (1993): Soziologische Fragen. Suhrkamp. Frankfurt am Main.

Christof, Eveline; Ribolits, Erich (2015): Bildung und Macht. Eine kritische Bestandsaufnahme. Löcker. Wien

Christina Frotschnig; Brigitte Leimstättner; Alexandra Schönfeldinger; Sabrina Schrammel; Birgit Taschler (2017): Schulübergreifende Kollegiale Hospitation Drei Schulleiterinnen und eine Schulentwicklungsberaterin im Gespräch über Kollegiale Hospitation als Entwicklungsthema in einem Schulverbund von drei burgenländischen Volksschulen. In: PH Publico 12. impulse aus wissenschaft, forschung und pädagogischer praxis. Weber Verlag. Eisenstadt, S. 81-88

Leimstättner, Brigitte (2010): Vom inneren Tragen äußerer Veränderungen. Lehrer/innen und Schulleiter/innen in der Spirale der Schulentwicklung. Unveröffentlichte Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie an der Karl-Franzens-Universität Graz

Leimstättner, Brigitte/Potetz, Gerlinde (2017): Die Entwicklung einer innovativen Bildungsregion. Ein regionaler Bildungsplan für die Region Süd/Außenstelle Güssing. - In: journal für schulentwicklung. Jg. 21, Nr. 1/17, S. 34-38

Schrammel, Sabrina (2016): Praxeologische Einsätze. Ein theoretisch fundierter Ansatz kritischer Schulentwicklungsberatung. - In: schule entwickeln. Bildungsforschenden Spielräumen auf der Spur, S. 81 - 96

Schrammel, Sabrina/Leimstättner, Brigitte/Schröder, Brigitte (2015): Kritisch-Praxeologische Schulentwicklung. - In: Erziehung und Unterricht. Nr. 1/2 2015, S. 200-208

Schrammel, Sabrina/Leimstättner, Brigitte/Schröder, Brigitte (2014): Lernherausforderungen im Kontext kooperativer Schulentwicklung. Forschungsprojekt mit Fokus auf Schulleiter/innen im Bezirk Jennersdorf (veröffentlichter Forschungsbericht, online verfügbar unter auf der Website www.ph-burgenland.at)

Weisz, Sabine (2017): Begleitmaßnahmen im Berufseinstieg als Unterstützung für die Entwicklung eines pädagogisch-reflexiven Habitus von Lehrer/innen und Lehrern. Unveröffentlichte Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie an der Karl-Franzens-Universität Graz

Schulleitung und Schulentwicklung unter dem Aspekt von transformationaler oder transaktionaler Führung

Die Bearbeitung der Leitfadeninterviews mit den Schulleiterinnen bzw. Schulleitern zeigt durchwegs sehr herausfordernde Situationen, die mit der Übernahme einer leitenden Funktion an einer Schule für die betroffenen Personen verbunden sind. Das neue Arbeitsumfeld, die Einarbeitung in neue Aufgabenbereiche und vor allem das Finden der Balance zwischen den gesetzlichen und behördlichen Rahmenbedingungen auf der einen Seite und der gelebten Praxis am betroffenen Schulstandort andererseits bringen eine Menge an Hürden und Problemen, die zur Bewältigung anstehen. Zu den vielen pädagogischen, organisatorischen und administrativen Aufgaben geht es vor allem auch um den Aufbau von vertrauensvollen Arbeitsbeziehungen zu den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern und um das Finden eines eigenen Führungsstils in der Position als Schulleiter/in. Für dieses persönliche Führungsmodell finden sich im Gegensatz zu den Aufgaben und Tätigkeiten der Schulleiterin/des Schulleiters keine wie immer gearteten gesetzlichen Vorgaben. Es gibt aber sehr viele, oft unterschiedliche Erwartungen, die an eine Schulleiterin/einen Schulleiter in ihrer/seiner Rolle als Führungspersönlichkeit gerichtet werden. Diese kommen von Lehrer/innen, Schüler/innen, Eltern, Schulbehörden, Hochschulen, Wissenschaft und Politik. Für die in diesem Beitrag durchgeführten Einzelfallanalysen wird die Definition von Jörg Felfe zugrunde gelegt, der sagt: „Unter Führung wird allgemein die zielbezogene soziale Beeinflussung der Einstellung und des Verhaltens von Einzelpersonen sowie der Interaktion in und zwischen Gruppen mit dem Zweck, gemeinsam bestimmte Ziele zu erreichen, verstanden“ (Felfe 2005, 18). Felfe bezeichnet diese Art von Führung auch als transformationale Führung und grenzt sie ab zur transaktionalen Führung und zum Laissez-faire-Führungsstil. Die Fragestellung, die der folgenden Analyse von einzelnen Interviewpassagen aus einer praxisbezogenen Sicht grundgelegt ist, lautet: In welchen Situationen der erzählten Situationen zeigen sich ein transformationaler oder ein transaktionaler Führungsstil im berichteten Verhalten der interviewten Schulleiterin und in welcher Form versucht sie, im Kontext Schulentwicklung ihr Führungsverhalten weiter zu festigen und zu formen? Im Folgenden wird diese Fragestellung bei drei verschiedenen Einzelfallanalysen angewendet. Zuerst gibt es allerdings einen theoretischen Teil, in dem die Begriffe und Modelle von Führung erläutert werden. Anschließend wird die Frage nach dem Führungsverhalten in praxisbezogener Sicht und in Hinsicht auf den Prozess der Schulentwicklung gestellt. Die Ergebnisse der Analyse werden festgehalten und schließlich mögliche Folgerungen daraus für Arbeitsbereiche an der Pädagogischen Hochschule Burgenland gezogen. Themen der Führung und des Führungsverhaltens könnten vermehrt Eingang finden in Lehrveranstaltungen der Bildungswissenschaften, aber auch in bereits bestehende Lehrgänge, etwa in den Schulmanagement-Lehrgang. Ebenso sollen sie in der Weiterbildung von Hochschullehrenden und Schulentwicklungsberater/-innen eine verstärkte Rolle einnehmen.

Theoretische Grundlagen der Analyse

Zunächst wird der Begriff „Transformationale Führung“ in Abgrenzung zu den Begriffen „Transaktionale Führung“ und „Laissez-faire-Führung“ definiert.

Die Konzepte von transformationaler und transaktionaler Führung wurde in Amerika von Burns (1978) geprägt und von Bass (1985) weiterentwickelt. Felfe (2005) entwickelt daraus sein Modell von transformationaler Führung, wobei dieses sehr stark darauf ausgerichtet ist, das Selbstwertgefühl und die Selbstwirksamkeit der Mitarbeiter/-innen zu erhöhen (Felfe 2005). Beide Konzepte werden abgegrenzt zum Laissez-faire-Führungsverhalten, welches durch Vermeidung bzw. Abwesenheit von Führung gekennzeichnet ist. Burns beschrieb das transaktionale und das transformationale Führungsmodell am Beispiel des Verhaltens von Führungspersönlichkeiten und war der Meinung, dass beide Modelle sich ausschließen. Bass hingegen stellte fest, dass jede Führungsperson sowohl transaktionale als auch transformationale Verhaltensmerkmale zeigt. Bass ergänzte diese beiden Modelle noch um den Laissez-faire-Stil, der die sogenannte „Nicht-Führung“ abbildet. Transaktionale Führung ist nach Burns und Bass (1999) vor allem durch Austauschprozesse gekennzeichnet. Die Mitarbeiter/-innen verfolgen die vorgegebenen Ziele und bekommen von der Führungskraft bei Zielerreichung Belohnungen angeboten. Die Arbeitsprozesse sind demzufolge großteils von extrinsischer Motivation angetrieben und an persönlicher Bedürfniserfüllung der einzelnen Personen ausgerichtet. Im Gegensatz dazu zielt das transformationale Führungsverhalten auf eine nachhaltige Veränderung der Ziele und Werthaltungen von Mitarbeiter/-innen und auf die Ausrichtung an übergeordneten institutionellen Zielen. Im sogenannten Multifactor Leadership Questionnaire, einem von Bass und Avolio entwickelten quantitativen Messinstrument zur Erfassung von verschiedenen Dimensionen des Führungsverhaltens (Bass & Avolio 1995), wurden Subkomponenten transaktionaler und transformationaler Führung festgelegt.

Für das transaktionale Modell lauten diese Komponenten:

- Contingent Reward (klare Leistungsvorgaben)
- Management by Exception active (auf Fehler aufmerksam machen)
- Management by Exception passive (sich nicht um Probleme kümmern)

Für das transformationale Modell sind folgende Komponenten genannt:

- Idealized Influences attributed (Respekt erzeugendes Verhalten)
 - Idealized Influence behavior (Vermittlung der eigenen Überzeugungen und Werte)
 - Inspirational Motivation (überzeugende Zukunftsvision)
 - Individualized Consideration (Hilfe zum Ausbau der eigenen Stärken)
 - Intellectual Stimulation (unterschiedliche Perspektiven bei Problemlösungen)
- (MLQ, Bass & Avolio 1995)

Für den deutschsprachigen Raum hat Jörg Felfe das Modell der transformativen Führung weiterentwickelt und auch näher an eine praxisbezogene Perspektive herangeführt. Die Transformation der Mitarbeiter/-innen soll vor allem durch drei Prinzipien erfolgen:

1. Anheben des Bewusstseins (Zielbewertung und Möglichkeit der Zielerreichung)
2. Zurückstellung eigener Interessen für diese Ziele
3. Veränderung oder Verschiebung von Bedürfnissen (Felfe 2005)

Felfe legte auch noch sieben Charakteristika von Führungskräften fest, die ebenso Eingang in die im Anschluss durchgeführten Analysen der Interviewpassagen aus den Gesprächen mit den Schulleiterinnen und -leitern finden können. Diese lauten:

- Veränderungsbereitschaft
- Mut
- Vertrauen
- Handeln nach Wertmaßstäben
- Lebenslanges Lernen
- Problemlösefähigkeit
- Visionen entwickeln (Felfe 2005)

Ebenso sollen (berufs-)biografische Besonderheiten im Hinblick auf das Führungsverhalten berücksichtigt werden.

Theoriegeleitete Analyse

Der Fall C – Kurzbeschreibung

Im Fall C wurde die Schulleiterin einer Volksschule mittlerer Größe im südlichen Burgenland befragt. Sie kam zuerst als Lehrerin an diese Schule und wurde bereits nach einem Jahr zur Leiterin bestellt. Da sie ursprünglich die Jüngste im Kollegium war, erfuhr die Interviewpartnerin die Übernahme der Leitungsfunktion als sehr herausfordernd. Heute betrachtet sie diese aber so, dass ihr die Unterstützung der anderen Kolleginnen und Kollegen in der Anfangsphase eine sehr große Hilfe gewesen ist. Diese Unterstützung ermöglichte aus ihrer Sicht einen besseren Einstieg auch in der Kommunikation mit Personen und Institutionen außerhalb der Schule. Diese Informations- und Kommunikationsarbeit macht auch heute einen beträchtlichen Teil ihrer Tätigkeit als Schulleiterin aus, wobei die Kommunikation innerhalb der Schule sehr oft quasi nebenher zu anderen Tätigkeiten abläuft. Als eine wichtige Aufgabe sieht sie es Überzeugungsarbeit zu leisten, z. B. für eine alternative Leistungsbeurteilung, wobei ihr dies umso besser gelingt, je mehr sie sich selber als Modell für selbige darstellen und präsentieren kann. Als ebenfalls vorteilhaft sieht sie als Schulleiterin den Umstand, dass die Kolleginnen und Kollegen bereits zuvor mit der Zusammenarbeit mit Kindergarten und NMS am Standort vertraut waren und sie daher auf diesen Strukturen für die weitere Schulentwicklung aufbauen kann. Für den weiteren Prozess greifen sie und ihre Kolleginnen und Kollegen, auch bezüglich der Haltungen und Einstellungen innerhalb der Schulentwicklung, auf die Arbeiten von Terhart (2010) zurück. Die Lehrpersonen werden von der Leiterin im Gespräch als sich vorerst langsam an den Prozess herantastende, schließlich aber als sehr engagierte und überzeugte Mitgestalter/innen im Schulentwicklungsprozess bezeichnet. Von ihr selber wird dies auch auf ihre ausdauernde und intensive Kommunikationsarbeit zurückgeführt.

Der Fall C - Theoriegeleitete Reflexion

In einer ersten Passage aus dem Interview berichtet die Schulleiterin über den langsamen Prozess der Einführung einer alternativen Leistungsbeurteilung an ihrer Volksschule.

„Und habe eine alternative Leistungsbeurteilung eingeführt, also die, die ich eh immer gemacht habe, Lernfortschrittsdokumentation heißt das. Und habe das so meinen Lehrerinnen verklickert, wie das ist und wie gut das ist und dass man so viele Elterngespräche führt und dass das Kind dabei ist. Und das hat dann zwei Jahre gedauert, bis dann die nächste Lehrerin darauf eingestiegen ist und das auch gemacht hat“ (IC, Z 742–747).

Dass die Schulleiterin in diesem Bereich ein transformationales Führungsverhalten zeigt, wird in zwei weiteren Aussagen des Interviews gleich danach deutlich. Auf den Hinweis, dass ältere Kolleginnen oft nur schwer für Änderungen und Neuerungen zu gewinnen sind, antwortet sie:

„Ich glaube, es ist alles Aufklärungssache, also das man begründet, warum etwas gut ist. Ich habe schon viel Arbeit und Kommunikationsarbeit hineingesteckt in diese Tatsache, z.B. das Thema Noten, dass jede Lehrerin sich jedes Jahr schwer tut, Noten zu geben. Und in diese Diskussion habe ich dann eingehakt und gesagt, na es geht auch anders“ (IC, Z 791–798) und

„Also Kommunikation und dann glaube ich schon, dass meine Lehrerinnen durch ihre Berufserfahrung schon viel kennengelernt haben und viel ausprobiert haben. Das heißt, die haben nicht so eine Scheu gehabt wieder etwas Neues auszuprobieren“ (IC, Z 811–814).

Hier zeigt sich, dass das Führungsverhalten stark auf die Vermittlung von eigenen Werten und Überzeugungen abzielt und dabei auch auf eine Veränderung der Ziele und Haltungen der Mitarbeiterinnen hingearbeitet wird. Ein weiteres Beispiel betrifft die gegenseitige Hospitation von Lehrerinnen in ihren Schulklassen und inwieweit sie bereit sind, sich auf dieses Modell einzulassen. Die Schulleiterin meint dazu:

„Wie dann die Tandems gebildet wurden, ist das total schnell gegangen und ganz anders, als wir uns das gewünscht hätten. Also eine Kollegin, die sehr erfahren ist, hat sich mit einem Kollegen, der ganz jung und frisch gefangen ist, zusammengetan. Und das auch ihre Position stärken kann, als erfahrene Lehrerin und er sehr froh ist, dass er eine hat, von der er sich viel abschauen kann“ (IC, Z 1391–1396).

Weiters betont sie: „Man muss ihnen jetzt Gelegenheit geben, dass es wirklich in die Tiefe geht. Also das gewonnene Vertrauen vertiefen und auch nutzen können im Offen-Sein und Dinge-Ansprechen“ (IC, Z 1454–1456).

Die Schulleiterin lässt hier sehr viel Raum für eigenes Handeln der Lehrpersonen und gibt, ganz im Sinne des Multifactor Leadership Questionnaire, Hilfen zum Ausbau der eigenen Stärken. Die verschiedenen Sichtweisen können schließlich förderlich für eine Weiterentwicklung bei schulischen Problemlösungsmodellen eingesetzt werden.

Zusammenfassung der Ergebnisse

Die zugrunde liegenden Interviewpassagen in Bezug zum transformationalen Führungsmodell lassen zusammenfassend folgende Aussagen zu:

- Schulleiterin C zeigt transformationales Führungsverhalten, indem sie durch ihr Kommunikationsverhalten darauf abzielt, Veränderungsbereitschaft bei ihren Mitarbeiterinnen zu erwirken.
- Sie versucht, Zukunftsvisionen zu entwickeln und unterschiedliche Strategien für Problemlösungen aufzuzeigen.
- Durch ihr eigenes Beispiel und durch offenen Austausch wird Bewusstsein geschaffen für eigene Stärken und für Möglichkeiten und Wege von Zielerreichung.

Der Fall W – Kurzbeschreibung

Der Fall W schildert das Interview mit einer Schulleiterin, die zur Zeit des Gesprächs seit ein- einhalb Jahren die Leitungsfunktion an der Volksschule innehatte. Damals kam sie ganz neu an diese Schule und kannte niemanden von den Lehrpersonen. Diese hatten großteils schon seit zwanzig Jahren zusammengearbeitet und anfangs große Schwierigkeiten in der Kommunikation mit der neuen Vorgesetzten. In solchen Situationen wurde immer wieder der Kontakt zur früheren Schulleiterin hergestellt, die beratend tätig werden sollte. Bei administrativen Tätigkeiten kam große Unterstützung vom vorhergehenden, interimistischen Leiter der Schule. Im Gespräch verweist die Schulleiterin immer wieder auf die eher passive und wenig engagierte Einstellung ihrer Kolleginnen und Kollegen, deren Offenheit für Neues und Innovatives sie sehr infrage stellt. Im Gegensatz zu ihrer Selbstdarstellung als dynamische und ideenreiche Lehrerin und Schulleiterin teilt sie ihre Kolleginnen und Kollegen großteils, so wie auch Terhart (2010) schreibt, in die Kategorie der Ablehner und Unbeteiligten ein. Somit, so meint sie, liege es vor allem an ihr, Prozesse der Schulentwicklung zu initiieren und voranzutreiben.

Der Fall W - Theoriegeleitete Reflexion

Die Schulleiterin im Fall W bevorzugt klar ein transaktionales Führungsverhalten, wobei hier klare Zielvorgaben ihrerseits gegeben werden und bei Zielerreichung Belohnungen angeboten werden. Ein gutes Beispiel dazu zeigt eine Passage aus dem Interview, in der es darum geht, dass Kolleginnen und Kollegen Englisch-Stunden an anderen Volksschulen übernehmen sollen, die Fahrzeit aber aus den vorhandenen Budgetmitteln nicht honoriert werden kann. Die Leiterin meint dazu:

„Genau, weil das war ja vergangenes Jahr so eine Idee, wo wir gesagt haben, probieren wir es. Und jetzt muss ich halt schauen, dass wir das auf gute organisatorische Beine stellen. Es wird die Fahrzeit aber trotzdem nicht bezahlt, also sie können es über die Reiserechnung nicht hergeben, wobei wir einen Modus finden werden, den Kolleginnen irgendeine Abgeltung zu geben, in welcher Form auch immer“ (IW, Z 378–383).

Weiter führt sie aus:

„Die Idee, so ein kleines Sponsoring, in Richtung, ich weiß nicht, Büchergutscheine für Kollegen, die gerne lesen, einen Thermeneintritt zahlen für das, dass sie das das ganze Jahr gemacht haben“ (IW, Z 387–389).

Einen weiteren klaren Hinweis auf den transaktionalen Führungsstil bietet eine Stelle aus dem Gespräch, wo die Schulleiterin darüber berichtet, wie von ihr Stunden umstrukturiert wurden und eine Kollegin aus einem wichtigen Projekt abgezogen wurde, was für die Schule insgesamt eine große Bedeutung hatte. Auf Einwände anderer Kolleginnen und Kollegen bezüglich dieser Maßnahme antwortet sie:

„Und dann habe ich zu einer Kollegin sagen müssen, nicht dein cup of tea. Dich betrifft es in keiner Weise, du bist in keiner Weise mit ihr zusammengespannt, du sitzt quasi nicht mal neben ihr im Konferenzzimmer. Natürlich machst du dir Sorgen, das steht dir auch zu, aber einteilen tue ich und entscheiden muss das die Kollegin und nicht du“ (IW, Z 1090–1094).

Als Leiterin lässt sie hier keinen Raum für selbstständiges Tun der Kolleginnen und Kollegen, gibt klare Ziele vor und kümmert sich nicht um Probleme, die von einzelnen Mitarbeiter/innen an sie herangetragen werden.

Zusammenfassung der Ergebnisse

Die Auszüge aus dem Interview mit Schulleiterin W zeigen einen klar transaktionalen Ansatz in ihrem Führungsverhalten und können wie folgt zusammengefasst werden:

- Die Schulleiterin setzt vor allem auf extrinsische Motivation, indem sie z.B. Zusatzleistungen durch eigene Prämien oder Belohnungen abgelten lässt.
- Sie gibt klare Ziel- und Leistungsvorgaben, die vor allem an institutionellen Rahmenvorgaben orientiert sind.
- Es werden keine Alternativen angeboten, die Probleme der Mitarbeiter/-innen werden nicht berücksichtigt.

Implikationen und Konsequenzen für die Aus- bzw. Fort- und Weiterbildung an der PH Burgenland

Die Umsetzung der Erkenntnisse aus dem Forschungsprojekt „Schulleiter/innen im Spannungsfeld etablierter und postulierter Praxis kooperativer Schulentwicklung“ ist sowohl in der Ausbildung im Rahmen der Lehrer/-innenbildung NEU in Primar- und Sekundarstufe als auch durch die Fort- und Weiterbildungsangebote der PH Burgenland möglich und geboten. In den Lehrveranstaltungen der Bildungswissenschaftlichen Grundlagen können Elemente einfließen. Besonders sei hier an die Vorlesung „Grundlagen pädagogischer Professionalisierung“ und das Seminar „Entwicklung und Person“ erinnert. Im Seminar können Übungen zur

Persönlichkeitsentwicklung und -stärkung angeboten werden, die dazu beitragen können, zu einem späteren Zeitpunkt auch in Führungs- und Leitungsaufgaben hineinwachsen zu können. Im Bereich der Fort- und Weiterbildung sei einerseits auf den Lehrgang „Kommunikation und Interaktion im Kontext von Mentoring“ verwiesen, es wäre aber auch wünschenswert, vermehrt einzelne Fortbildungsveranstaltungen anzubieten, die der Weiterentwicklung von personalen und sozialen Kompetenzen dienen und helfen, die kommunikativen Netzwerke in Lehrer/innen-Teams zu verbessern und zu stärken. Sowohl die Referentinnen und Referenten als natürlich auch die Teilnehmer/-innen können dabei ständig eigene Kommunikations- und Handlungsmuster kritisch reflektieren und neue Wege entwickeln und ausprobieren, die auch in die Schulentwicklung eingebracht werden können.

Literatur

Bass, B.M. (1985): Leadership and performance expectation. New York; Parper.

Bass, B.M. & Avolio, B.J. (1995): MLQ Multifactor Leadership Questionnaire: Technical report. Redwood, CA; Mind Garden.

Burns, J.M. (1978): Leadership. New York; Harper & Row.

Felfe, J. (2005): Charisma, transformationale Führung und Commitment. Köln; Kölner Studienverlag.

Felfe, J. (2006): Transformationale und charismatische Führung – Stand der Forschung und aktuelle Entwicklung. Zeitschrift für Personalpsychologie 5 (4), S. 163–176.

Terhart, E. (2010): Schulentwicklung und Lehrerprofessionalität. In: Bohl, T./Holtappels, G./Helsper, W./Schelle, C. (Hrsg.): Handbuch Schulentwicklung. Bad Heilbrunn; Klinkhardt, S. 237–241.

PROJEKTBERICHT TEIL III

**Biografische Angaben zu den
Autorinnen und Autoren
(in alphabetischer Reihenfolge)**

Olivia deFontana

Anglistik-/Germanistik-Studium in Österreich und den USA, Hochschul-lehrerin und systemische EBIS-Beraterin. Nach mehreren Jahren in der Privatwirtschaft als PR-Leiterin und Coach ist sie in den Schul- und Bildungsbereich zurückgekehrt. Seit 2011 ist sie an der Pädagogischen Hochschule Steiermark beschäftigt, ist stellvertretende Institutsleiterin am Institut für Educational Governance und Qualitätsentwicklung. Arbeitsschwerpunkte: Schulentwicklung/Schulmanagement und Beratung/Training von Führungskräften im Bildungsbereich. In ihrer Arbeit greift sie auf Erfahrungen und Ausbildungen in Theaterpädagogik, systemischer Pädagogik, systemischem Coaching und Organisationsentwicklung zurück, laufende Forschungs- und Entwicklungsprojekte beziehen sich zumeist auf die Themen Governance, Leadership und Qualitätsentwicklung, z.B. mehrjährige Studie zu SQA österreichweit. Sie ist Bundessprecherin der ARGE Schulmanagement Österreich; im übernationalen Kontext arbeitet sie an der Entwicklung und Neuorientierung der Aus- und Weiterbildung von Schulleiterinnen und Schulleitern in der Ukraine.



Sabine Haider

Diplomstudium der Betriebswirtschaft und Masterstudium der Wirtschaftspädagogik an der Wirtschaftsuniversität Wien, Individuelle Lernbegleiterin, LernCoach, Abschlüsse der Lehrgänge „Sprachbewusster Unterricht“, „Schulentwicklungsberatung für PH-Mitarbeiter/innen“ und der EBIS-Modulreihe „Beratung als Profession verstehen und gestalten“; seit 2014 tätig am Institut für Personal- und Schulentwicklung an berufsbildenden Schulen, im International Office und im Qualitätsmanagement an der Pädagogischen Hochschule Burgenland; Arbeitsschwerpunkte: Koordinatorin für Individuelle Lernbegleitung, Organisation und Abhaltung von Lehrveranstaltungen in der Fort- und Weiterbildung, Schulentwicklungsberatung an berufsbildenden Schulen, Qualitätsmanagement, Budgeting im International Office; Forschungsschwerpunkte: Individuelle Lernbegleitung, Schulentwicklungsberatung.



Kornelia Kolleritsch

Ausgebildete NMS-Lehrerin für Englisch, Geschichte und Sozialkunde, Musikerziehung sowie Integrationslehrerin, Schulmediatorin, Beratungslehrerin und Berufsorientierungslehrerin; Schulentwicklungsberaterin, EBIS-Beraterin; abgeschlossenes Masterstudium zur Professionalisierung im Lehrberuf an der Universität Klagenfurt; tätig am Institut für Educational Governance und Qualitätsentwicklung an der Pädagogischen Hochschule Steiermark. Arbeitsschwerpunkte: Organisation, Administration und Lehre in der Fortbildung, Schulentwicklungsberatung sowie Bildungsangebote für Führungskräfte und Qualitätsbeauftragte. Forschungsschwerpunkt: SQA, Schulische Führung und Leadership.



Brigitte Leimstättner

Lehramt für Allgemeine Sonderschulen, Initiatorin/Lehrerin an der ersten Integrationsklasse Österreichs an der Volksschule Oberwart, Kulturanthropologin, akademische Supervisorin und Coach; tätig an der Pädagogischen Hochschule Burgenland am Institut für Personal- und Schulentwicklung an allgemein bildenden Schulen, Schulentwicklungsberaterin im regionalen Bildungsmanagement der Region Süd/Außenstelle Güssing, ÖZEPS-Netzwerkpartnerin. Themenschwerpunkte: Integration, Inklusion, Schule als Reproduktionsstätte von Macht-, Herrschaftsverhältnissen und sozialer Ungleichheit



Irma Ortner-Lidy

Studium der Betriebswirtschaft an der Wirtschaftsuniversität Wien und Masterstudium für Supervision und Coaching an der Donau-Universität Krems. Seit 2010 Mitarbeiterin im Rektorat der Pädagogischen Hochschule Burgenland als Leiterin des International Office sowie als Lehrende in der Primarstufenlehramtsausbildung. Abschluss der Leadership Academy des BM für Bildung, Wissenschaft und Forschung sowie des Lehrgangs für Schulentwicklungsberatung für PH-Mitarbeiter/innen; tätig am Institut für Ausbildung und schulpraktische Studien, am Institut für Personal- und Schulentwicklung an allgemein bildenden Schulen sowie am Institut für Personal- und Schulentwicklung an berufsbildenden Schulen. Arbeitsschwerpunkte: Hochschullehre zu Interaktionsprozessen im pädagogischen Kontext in der Lehrer/innen-Ausbildung der Sekundarstufe, Entwicklung und Lehre in der Fort- und Weiterbildung zu Kommunikation, Kooperation, Konflikt, Supervision und Coaching der Primar- und Sekundarstufe, individuelle Lernbegleitung auf der Sekundarstufe sowie Erasmus+ Koordination des EU-Projekts KA103/ Einzelmobilitäten; Forschungsschwerpunkte: Supervision, Personal- und Organisationsentwicklungsprozesse, individuelle Lernbegleitung.



Bernd Preiner

Ausgebildeter Hauptschul (NMS)-Lehrer in den Fächern Deutsch, Geografie und Wirtschaftskunde und Informatik. Zusatzausbildungen in Montessori, e-Learning und Pädagogische Öffentlichkeitsarbeit. Masterstudium „Europäische Bildungsmanagement und Schulentwicklung“ an der Universität Osnabrück. Seit 2007 an der Pädagogischen Hochschule Steiermark beschäftigt im Bereich der Schulmanagementausbildung und der Schulleitungsförderung, Ausbildungen im Bereich Schul- und Organisationsentwicklung sowie Konfliktmanagement. Zertifizierter EBIS-Berater



Sabrina Schrammel

Studium der Pädagogik und Sonder- und Heilpädagogik an der Universität Wien; von 2004 bis 2010 wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Wien, Lehrtätigkeit zu medienpädagogischen Themen an der Universität Wien, der Akademie der bildenden Künste Wien und der Universität Graz; seit 2010 Mitarbeiterin an der Pädagogischen Hochschule Burgenland, 2016 Abschluss des Lehrgangs für Schulentwicklungsberatung für PH-Mitarbeiter/innen; Lehrtätigkeit in der Primarstufenausbildung sowie in der Fort- und Weiterbildung zu Techniken wissenschaftlichen Arbeitens; Durchführung von Forschungs- und Entwicklungsprojekten zu folgenden Themenbereichen: praxeologisch orientierte Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung, Pädagogische Hochschulen und Schulen als Reproduktionsstätten von Macht- und Herrschaftsverhältnissen, (Re-)Produktion sozialer Ungleichheit durch Schule und Unterricht.



Maria Winter

Hochschulprofessorin für Systemwissenschaften und Qualität in Schulen an der Pädagogischen Hochschule Steiermark, Schulentwicklungsberaterin, EBIS-Beraterin, Arbeitsschwerpunkte: Schul- und Unterrichtsentwicklung, Individualisierung und Begabungsförderung



Johann Zeiringer

Ausbildung zum Religionslehrer für APS, Studium der Volkskunde, Pädagogik und Soziologie, Dr. phil., seit 2011 Professor für Bildungswissenschaften an der Pädagogischen Hochschule Burgenland mit den Schwerpunkten Pädagogische Soziologie und Persönlichkeitsbildung, Mitarbeit in der Curriculumentwicklung für die Lehrer/innen-Bildung NEU im Entwicklungsverbund Südost, Teilnahme am Masterlehrgang „Global Citizenship Education“ der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt

