

Julia Kriesche

# **Einführung neuer Führungsstrukturen an Schulen**

**Eine Studie zur Personalführung an Schulen**



**Cuvillier Verlag Göttingen**  
Internationaler wissenschaftlicher Fachverlag



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





Julia Kriesche

# **Einführung neuer Führungsstrukturen an Schulen**

**Eine Studie zur Personalführung an Schulen**



**Cuvillier Verlag Göttingen**  
Internationaler wissenschaftlicher Fachverlag



## **Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek**

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

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

978-3-95404-626-3

© CUVILLIER VERLAG, Göttingen 2014

Nonnenstieg 8, 37075 Göttingen

Telefon: 0551-54724-0

Telefax: 0551-54724-21

[www.cuvillier.de](http://www.cuvillier.de)

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

1. Auflage, 2014

Gedruckt auf umweltfreundlichem, säurefreiem Papier aus nachhaltiger Forstwirtschaft.

978-3-95404-626-3



# Inhaltsverzeichnis

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



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



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





## Vorwort

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

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

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

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

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

München, Januar 2014

Julia Kriesche





# **1 Einführung: Entwicklung der Problemstellung**

## **1.1 Begründungszusammenhang und Erkenntnisinteresse**

### ***1.1.1 Aufgaben und Anforderungen der Schule***

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

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

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

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

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



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

### ***1.1.2 Führungsaufgaben einer Schulleitung***

Die beschriebenen Entwicklungen verändern die Arbeit an Schulen und positionieren insbesondere auch die Rolle der Schulleitung neu. Neben der Fortführung der Lehrtätigkeit und der Bewältigung zusätzlicher Verwaltungsaufgaben erweitern vielfältige, gesetzlich verankerte Verantwortlichkeiten, die auch Bereiche der Personalführung umfassen und den Arbeits- und Gesundheitsschutz für Lehrkräfte betonen, die Führungsarbeit von Schulleitungen (vgl. Harazd, Gieske & Rolff, 2008, S. 230; Bonsen, 2011, S. 7). In dieser veränderten Führungsrolle erfüllen Schulleiter<sup>1</sup> Management- sowie Führungsfunktionen, übernehmen Verantwortung für die Weiterentwicklung ihrer Schule und unterstützen die Lehrerschaft in der Bewältigung ihres Berufsalltags (vgl. Schaarschmidt & Kieschke, 2007, S. 41; Wissinger, 2011, S. 107). Dies äußert sich konkret in zusätzlichen strategischen Aufgabenfeldern von Schulleitungen wie beispielsweise notwendige pädagogisch-organisatorische Entwicklungsplanungen, die Förderung einer Schulkultur oder dem Aufbau einer Schulstruktur. Hinzu kommt die operative Führungsarbeit.

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

---

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



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

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

### ***1.1.3 Neue Führungsstrukturen an Schulen***

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



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

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

#### ***1.1.4 Schwierigkeiten der Implementierung zentral initiiertes Innovationen***

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



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

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



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

### ***1.1.5 Entwicklung des Erkenntnisinteresses und Konkretisierungen***

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



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

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

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

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



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

## **1.2 Aufbau der Arbeit**

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

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

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

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

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

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

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

### **1.3 Anlage der Untersuchung**

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

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

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

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



## **2 Neue Steuerung und Führung einer eigenverantwortlichen Schule**

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

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

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



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

## **2.1 Neue Steuerung: Schulen zwischen Eigenverantwortung und Kontrolle**

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