

Universität Potsdam

Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliche Fakultät

Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades des
Doktors der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (Dr. rer. pol.)

**Was machen Schulleiter tatsächlich
und welche Faktoren beeinflussen diese
ausgeführten Tätigkeiten?**

vorgelegt von
Felix Emanuel Bärstecher

November 2014

Erstgutachterin: Prof. Dr. Isabella Proeller
Zweitgutachter: Prof. Dr. John Siegel

Online veröffentlicht auf dem
Publikationsserver der Universität Potsdam:
URN urn:nbn:de:kobv:517-opus4-80109
<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:kobv:517-opus4-80109>

Vorwort

Diese Dissertation war ein langer Weg und mit Sicherheit würde ich vieles heute anders angehen. Doch jeder Schritt auf dem Weg war wichtig und hilfreich. Auch die lange Vorlaufzeit, das Hadern, ob der Weg der richtige ist und der lange Prozess der Themenfindung waren zur Reife nötig. Glücklicherweise musste ich diesen für mich letztlich fruchtbaren Weg nicht alleine gehen und dafür bin ich dankbar. Zuerst meiner Professorin, Frau Dr. Isabella Proeller, die genau die richtige Mischung aus Betreuung und 'alleine laufen lassen' gefunden und mir damit viele Lernprozesse ermöglicht hat. Herzlichen Dank für die Aufmunterungen und die Anregungen. Dazu gehört sicherlich auch der komplette Lehrstuhl, der mir spannende Diskussionen und die richtigen Anregungen und Inspirationen hat zukommen lassen. Dieser Dank gilt natürlich auch der Universität Potsdam, die den passenden Rahmen geboten hat. Besonderer Dank gebührt Prof. Dr. John Siegel für die Übernahme der Zweitkorrektur und seinen so hilfreichen Hinweisen und Ratschlägen, immer in seiner eigenen speziellen Art, aber immer unglaublich hilfreich. Für die Möglichkeit, dieses Unterfangen eingehen zu können und die Unterstützung in so vielerlei Hinsicht, gebührt Dank meinem Arbeitgeber, der Firma BCG. In der Phase der Korrektur hat meine Familie viel Zeit in die Lektüre dieses Werkes investiert. Dafür – und die moralische Unterstützung – danke ich Euch. Mit Hilfestellungen, sei es fachlich oder menschlich, waren zudem insbesondere Jakob und Sylvia da, die mich über so manche Schwelle getragen haben. Der empirische Teil wäre nicht möglich gewesen ohne die Unterstützung des LISUMs und Dr. Rolf Hanisch, der sowohl fachlich als auch menschlich immer wieder die richtigen Worte gefunden hat. Und letztlich möchte ich natürlich den 15 Schulleiterinnen und Schulleitern danken, die mir ihr Vertrauen und tiefe Einblicke geschenkt haben. Die Tage mit ihnen waren inspirierend und lehrreich und ich bin bis heute tief beeindruckt von all der Energie und dem Idealismus, den sie in die Ausbildung der nächsten Generation stecken.

Inhaltsübersicht

I Einführung

1. Abstract
2. Heranführung

II Theoretischer Teil

3. Das Schulleitungsmanagementhandeln als Public Management Aufgabe – Was machen Schulleiter eigentlich tatsächlich?
4. Determinanten von Schulleitungsmanagementhandeln – Die Schulleitung unter veränderten und sich stetig wandelnden Rahmenbedingungen

III Empirischer Teil

5. Ableitung des Forschungsdesigns und der Methodik
6. Der Arbeitsalltag der Schulleiter – Wie sieht Schulleitungsmanagementhandeln wirklich aus?
7. Einflussfaktoren auf die Aufgaben und Tätigkeiten

IV Schluss

8. Implikationen und Schlussfolgerungen

Inhaltsverzeichnis

1	Abstract	14
2	Heranführung	15
2.1	Problemstellung und Relevanz des Themas	15
2.2	Beitrag zur Forschung.....	17
2.3	Aufbau der Forschungsarbeit.....	21
3	Schulleitungsmanagementhandeln als Public Management Aufgabe – Was machen Schulleiter eigentlich tatsächlich?	24
3.1	Tatsächliche Tätigkeiten und Aufgaben von Schulleitern: Eine Analyse der vorliegenden empirischen Erkenntnisse	24
3.1.1	Was machen Public Manager tatsächlich?.....	25
3.1.2	Was machen Schulleiter tatsächlich?	33
3.2	Die Schulleitung als Managementaufgabe	38
3.2.1	Veränderte Rahmenbedingungen – Der Schulleiter in der (teil-) autonomen Einzelschule	39
3.2.2	Einfluss des Schulleitungsmanagementhandelns auf die Performance der Schule	41
3.2.3	Die Schulleitung als Managementaufgabe	47
3.3	Synthese und Implikationen für die empirische Forschung	52
4	Determinanten von Schulleitungsmanagementhandeln – Die Schulleitung unter veränderten und sich stetig wandelnden Rahmenbedingungen	55
4.1	Schulen im Einfluss des New Public Managements – zwischen Autonomie und Weisungsgebundenheit	55
4.2	Kooperative Führung und Delegation: Schulleitung im Sinne des 'Shared Leadership'	62
4.3	Schulleitung im Kontext und Wechselwirkung mit der Organisation	68
4.3.1	Schulleitung in der bürokratischen Organisation.....	73
4.3.2	Schulen auf dem Weg von neoklassischen Organisationsmodellen hin zur (kontinuierlichen) Organisationsentwicklung und der lernenden Organisation	76
4.4	Synthese und Implikationen für die empirische Forschung	82
5	Ableitung des Forschungsdesigns und der Methodik.....	85
5.1	Forschungsansatz und methodisches Vorgehen im Überblick	85
5.2	Auswahl des Samples.....	88
5.3	Shadowing (structured observation).....	92
5.3.1	Wahl der Methodik und Abgrenzung.....	93
5.3.2	Limitationen und kritische Reflektion der Methodik.....	95
5.3.3	Datenerhebung.....	101
5.3.4	Datenanalyse	108
5.3.5	Spiegelung des Shadowings mit den Schulleitern.....	110
5.4	Semi-strukturierte, halboffene Interviews.....	112

5.4.1	Wahl der Interviewform in Abgrenzung zu anderen Methoden....	113
5.4.2	Limitationen und kritische Reflektion der Methodik.....	116
5.4.3	Datenerhebung.....	117
5.4.4	Datenanalyse	122
5.5	Betrachtung der Objektivität, Reliabilität und Validität	126
6	Der Arbeitsalltag der Schulleiter – Wie sieht Schulleitungsmanagementhandeln wirklich aus?	131
6.1	Ergebnisse der Beobachtung: Der Alltag der Schulleiter – eine objektive Beschreibung	131
6.1.1	Deskriptive Rahmendaten	132
6.1.2	Tatsächlich ausgeführte Tätigkeiten	138
6.1.3	Tätigkeiten entlang des Managementprozesses.....	142
6.1.4	Planung und Initiierung von Tätigkeiten.....	151
6.1.5	Interaktion mit Dritten (intern und extern).....	154
6.2	Ergebnisse der Interviews: Eigenbeschreibung der Aufgaben und Tätigkeiten und die Position des Schulleiters.....	161
6.2.1	Eigenwahrnehmung der Schulleiteraufgaben im Zeitverlauf	161
6.2.2	Eigenwahrnehmung der Position und Rolle.....	183
6.2.3	Der Schulleiter als Manager.....	185
6.3	Synthese und Interpretation	188
6.3.1	Ergänzung des (bisherigen) Rollenverständnisses durch Aufgaben- und Tätigkeitsprofile basierend auf Beobachtung	189
6.3.2	Diskussion, Forschungsbeitrag und Implikationen	193
7	Einflussfaktoren auf die Aufgaben und Tätigkeiten	203
7.1	Die Autonomie des Schulleiters	204
7.1.1	Einfluss der Autonomie auf Aufgaben und Tätigkeiten	205
7.1.2	Einfluss der Autonomie auf die Priorisierung	211
7.2	Ergebnisorientierte Steuerung	214
7.2.1	Die Rolle von KPIs in Schulen	215
7.2.2	Der Einfluss von KPIs auf Aufgaben und Tätigkeiten	218
7.3	Strategische Schulleitung.....	224
7.3.1	Die Strategie der Einzelschule	225
7.3.2	Einfluss der Strategie auf Aufgaben und Tätigkeiten	227
7.3.3	Kongruenz der Schulstrategie mit der Strategie des Schulleiters...228	
7.4	Delegation innerhalb der erweiterten Schulleitung	232
7.4.1	Organisation der Schulleitung und Delegation der Schulleiter	233
7.4.2	Einfluss der Delegation innerhalb der erweiterten Schulleitung auf Aufgaben und Tätigkeiten	239
7.5	Schulleitung im Kontext und Wechselwirkung mit der Organisation ...242	

7.5.1	Zustand der Organisationskultur	243
7.5.2	Der Einfluss des Zustandes der Organisationskultur auf Aufgaben und Tätigkeiten.....	248
7.6	Ableitung eines theoretischen Modells: Diskussion, Implikationen und Einordnung in die Forschung.....	249
8	Implikationen und Schlussfolgerungen.....	259
8.1	Implikationen für zukünftige Forschung.....	259
8.2	Implikationen für Schulleiter, Schulleiterfortbildung und die gesellschaftspolitische Rahmgestaltung und Weiterentwicklung des Schulsystems	263
8.3	Fazit.....	274

Abbildungsverzeichnis

2.1: Aufbau der Forschungsarbeit

3.1: Task Dimensions of New York City Managers

3.2: Five Critical Tasks for (Middle) Managers

3.3: Hierarchical Taxonomy of Leadership Behaviors

3.4: Modell zur Einordnung der Schulleitungswirksamkeitsforschung

3.5: Managen als Kunst, Handwerk und Wissenschaft

3.6: Modell zur Führung einer Schule

3.7: Überblick über die Prozesskategorien

3.8: Modell zur Untersuchung der Ausprägung von Schulleitungsmanagementhandeln

4.1: Modell für die Ausgestaltung der Autonomie

4.2: Analytisches Modell als Grundlage für empirische Forschung

5.1: Zweistufiges empirisches Verfahren

5.2: Vorgehen bei der Auswahl der Schulen

5.3: Einzelprofile der Schulleiter

5.4: Vorgehen bei der Datenanalyse

5.5: Spiegelung der Beobachtung mit den Schulleitern

5.6: Aufbau des Interviewleitfadens

5.7: Transkription der Interviews

6.1: Arbeitszeit der Schulleiter

6.2: Anzahl Aktivitäten pro Schulleiter

6.3: Durchschnittliche Dauer pro Aktivität

6.4: Arbeitsplätze der Schulleiter

6.5: Tätigkeiten der Schulleiter (mit Unterricht)

6.6: Tätigkeiten der Schulleiter (ohne Unterricht)

6.7: Verteilung der Arbeitszeit auf Prozesse in Zeit

- 6.8: Verteilung der Arbeitszeit auf Prozesse in Zeit (Unterricht extra ausgewiesen)
 - 6.9: Verteilung der Arbeitszeit auf Prozesse in Zeit (abzüglich Unterricht)
 - 6.10: Verteilung der Arbeitszeit auf Prozesse in Aktivitäten
 - 6.11: Verteilung der Arbeitszeit auf Prozesse in Aktivitäten (abzüglich Unterricht)
 - 6.12: Aufgliederung der Unterstützungsprozesse (in Minuten)
 - 6.13: Aufgliederung der Unterstützungsprozesse (nach Aktivitäten)
 - 6.14: Planung der Aktivitäten (zeitlicher Aspekt)
 - 6.15: Planung der Aktivitäten (Anzahl Aktivitäten)
 - 6.16: Initiierung (zeitlicher Aspekt)
 - 6.17: Initiierung (Anzahl Aktivitäten)
 - 6.18: Fokus intern/extern (zeitlicher Aspekt)
 - 6.19: Fokus intern/extern (Anzahl Aktivitäten)
 - 6.20: Beteiligung interner und externer Personen (zeitlicher Aspekt)
 - 6.21: Beteiligung interner und externer Personen (Anzahl Aktivitäten)
 - 6.22: An den Tätigkeiten beteiligte Personen (ohne Unterricht)
 - 6.23: Tätigkeiten der Schulleiter (ohne Unterricht) – Basistätigkeiten
 - 6.24: Anteil täglicher Aufgaben (Arbeitszeit)
 - 6.25: Anteil täglicher Aufgaben (absolut)
 - 6.26: Funktion der Schulleiteraufgaben
 - 6.27: Operative vs. strategische Aktivitäten (Zeit)
 - 6.28: Operative vs. strategische Aktivitäten (absolut)
 - 6.29: Schulleiter sehen sich als Manager
 - 6.30: Verdichtung der Aufgaben und Tätigkeiten
 - 6.31: Eigenbeschreibung der Aufgaben und Tätigkeiten
-
- 7.1: Einfluss von Autonomie und Priorisierung
 - 7.2: Einfluss der Nutzung von KPIs
 - 7.3: Einfluss der (Einzelschul-)Strategie
 - 7.4: Tafelbild der erweiterten Schulleitung SL5
 - 7.5: Tafelbild der erweiterten Schulleitung SL7

7.6: Tafelbild der erweiterten Schulleitung SL12

7.7: Tafelbild der erweiterten Schulleitung SL2

7.8: Tafelbild der erweiterten Schulleitung SL13

7.9: Matrix zur erweiterten Schulleitung

7.10: Einfluss der Delegation innerhalb der erweiterten Schulleitung

7.11: Zustand der Organisationskultur

7.12: Theoretisches Modell Einflussfaktoren

Tabellenverzeichnis

- 3.1: Data to be collected from individual manager research
- 3.2: A Hierarchy of Terms Related to Types of Leader Activities
- 3.3: Data to be collected from individual manager research (erweitert)
- 3.4: Tätigkeitsfelder von Schulleitern

- 5.1: Responserate
- 5.2: Ausgewählte Schulen
- 5.3: Dauer der Interviews
- 5.4: Sekundäre Quellen – Eigene Darstellung
- 5.5: Übersicht Transkription der Interviews

- 6.1: Arbeitszeiteckdaten der Schulleiter
- 6.2: Wichtigste Tätigkeiten (Eigenaussage)
- 6.3: Position / (Berufs)Bezeichnung (Eigenaussage)

- 7.1: Von den Schulleitern verwendete Kennziffern
- 7.2: Gesamthafte Antworten Fragebogen Kultur und Klima

Abkürzungsverzeichnis

B	Befragter
bspw.	beispielsweise
bzgl.	bezüglich
bzw.	beziehungsweise
d.h.	das heißt
Dr.	Doktor
etc.	et cetera
f	folgende
ff	die folgenden
HE	Hypothese zu Einflussfaktoren
Hrsg.	Herausgeber
I	Interviewer
IGLU	Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung
ISCED	International Standard Classification of Education
ISLLC	Interstate School Leaders Licensure Consortium
ISS	Integrierte Sekundarschule
KPI	Key Performance Indicator
LISUM	Landesinstitut für Schule und Medien
MSA	Mittlerer Schulabschluss (Prüfungen zur Erlangung der Mittleren Reife)
NPM	New Public Management
Nr.	Nummer
NRW	Nordrhein-Westfalen
OE	Organisationsentwicklung
Prof.	Professor
S.	Seite
SAT	Scholastic Assessment Test (auch Scholastic Aptitude Test sowie Scholastic Achievement Test)
sog.	sogenannt
teilw.	teilweise

USA	United States of America
vgl.	vergleiche
Z	Zeile
ZB	Zwischenerkenntnis der Beobachtung
z. B.	zum Beispiel
ZE	Zwischenerkenntnis
ZI	Zwischenerkenntnis der Interviews

"Das ist ja wirklich beeindruckend, was Sie an diesem einen Tag alles über mich gelernt haben. Vielleicht sollte mal jeder Lehrer, jeder Schüler, alle Eltern einen Tag mit mir verbringen. Allerdings ist es doch so, dass die Gesellschaft kein Interesse hat zu sehen, was wir hier als Manager der Einrichtung für ihre Kinder – und ich sage jetzt bewusst Manager – machen. Das ist wie in Afghanistan, das will auch keiner so genau wissen."

Schulleiter einer Berliner Schule am 07.
März 2014 nach dem Interview im
persönlichen Gespräch.

"Sie wollen wissen, was die Schulleitung – also bei uns dann nur ich – so macht? Sehr spannende Frage. Ich kann Ihnen das aber gleich beantworten, da müssen Sie nicht lange weiter forschen: Alles falsch, das machen wir. Zumindest aus der Sicht von Schülern, Eltern, Lehrern und Schulträgern. Schreiben Sie das doch bitte mal auf. Wie ist das bei den anderen Schulleitern eigentlich? Ich weiß nicht mal, was meine Kollegen machen, eigentlich traurig..."

Schulleiterin einer Brandenburger
Oberschule im August 2013.

I

Einführung

1 Abstract

Während die theoretische Arbeitsbeschreibung und das Rollenbild von Schulleitern vielfach in der Forschung aufgegriffen wurde, gibt es – wie übrigens im gesamten Bereich Public Management – nur wenige empirische Untersuchungen, die aus einer betriebswirtschaftlichen Managementbetrachtung heraus untersuchen, was Schulleiter wirklich machen, d.h. welchen Tätigkeiten und Aufgaben die genannten Personen nachgehen und welche Unterschiede sich feststellen lassen. Besondere Relevanz erhält die Thematik durch das sich wandelnde Aufgabenbild des Schulleiters, getrieben insbesondere durch die zusätzliche Autonomie der Einzelschule, aber auch durch die Fokussierung auf die Performance und Wirksamkeit der Einzelschule und verbunden damit, die Abhängigkeit dieser von der Arbeit des Schulleiters. Hier bildet das Verständnis der Aufgaben und Tätigkeiten eine wichtige Grundlage, die jedoch unzureichend erforscht ist. Mit Hilfe einer explorativen Beobachtung von 15 Schulleiterinnen und Schulleitern und damit einer empirischen Untersuchung von insgesamt 7591 Arbeitsminuten und 774 Aktivitäten in Kombination mit ausführlichen qualitativen, halboffenen Interviews wird durch diese Arbeit eine detaillierte Betrachtung des tatsächlichen Schulleitungsmanagementhandelns möglich. So wird sichtbar, dass sich die Aufgaben und Tätigkeiten der Schulleiter in zentralen Bereichen unterscheiden und eine Typologisierung entlang von Rollenbeschreibungen und Leadership Behavior zu kurz greift. Es konnte zum ersten Mal in dieser Ausführlichkeit innerhalb des deutschen Schulsystems – auch im Gegensatz zu bisherigen Erkenntnissen und Vermutungen – gezeigt werden, dass Schulleiter Kommunikationsmanager sind. Darüber hinaus entwickelt das hier dokumentierte Forschungsvorhaben Hypothesen zu den Faktoren, die einen Einfluss auf die Aufgaben und Tätigkeiten haben und beschreibt dezidiert Implikationen, die diese Erkenntnisse auf die Tätigkeit des Schulleiters, die weitere Forschung aber auch die politische Rahmgestaltung und, damit verbunden, die Weiterentwicklung des Schulsystems haben.

2 Heranführung

2.1 Problemstellung und Relevanz des Themas

Sobald von 'Schule'¹ und 'Bildungseinrichtungen' gesprochen wird, herrscht – wie in den meisten Disziplinen – eine eigenständige Denkschule, begleitet von einer eigenen Terminologie, vor. Beginnt man jedoch, den Sprachduktus der Betriebswirtschaftslehre oder des – oftmals anglosächsisch geprägten – Managements auf das Bildungswesen zu übertragen, entsteht immer noch Ablehnung, in Teilen sicherlich auch berechtigterweise. Zu sehr sind beide Welten in den Köpfen getrennt. Doch ist in den letzten Jahrzehnten im Bereich der Leitung von Schulen eine Vermischung beider Welten entstanden. So stellt beispielsweise das "Leitbild Schule" der Freien und Hansestadt Hamburg vom Jahr 2001 klar fest:

"Nicht mehr tragfähig sind dagegen mit Blick auf den tatsächlichen Schulleitungsalltag früher verbreitete Vorstellungen von Schulleitung als 'guter Lehrer plus ein bisschen Verwaltung' oder Schulleiter als 'primus inter pares'. [...] Schulleitung ist Management."

(Freie und Hansestadt Hamburg, 2001, S.6)

Auch nennt die neuste Fassung des 'Handlungsrahmens Schulqualität Berlin' das Kapitel, das sich hauptsächlich mit dem Thema Leitung der Schulen beschäftigt "Schulmanagement" und begründet dies damit, dass die verstärkte Autonomie der Schulen sowie die erweiterten Gestaltungsspielräume professionelles Führungsverhalten und Managementqualitäten erfordern. Insbesondere stehen laut dem Handlungsrahmen die kontinuierliche Verbesserung der Schul- und Unterrichtsqualität sowie der effektive Einsatz sächlicher und personeller Ressourcen in der Verantwortung des

¹ Sofern im Rahmen dieser Arbeit von "Schule" gesprochen wird, sind damit die auf Dauer eingerichteten Bildungsstätten gemeint, auf die die jeweiligen Schulgesetze der Bundesländer Anwendung finden und Institutionen mit öffentlichem Träger sind.

Schulleiters, die jedoch, so betont die Schrift, partnerschaftlich mit dem Lehrerkollegium und den sonstigen an der Schule beteiligten Parteien wie Eltern, Schulaufsicht, Schüler², Kommune etc. ausgeübt werden soll (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin, 2012, S.29f).

Folgende Arbeitsbeschreibung ergibt sich aus dem neuen Schulbild, die hier nur in Auszügen aufgezeigt werden soll (basierend auf dem Handlungsrahmen Schulqualität Berlin S. 29ff):

- Führungsverantwortung
- Personalverantwortung, inklusive der transparenten Einsatzplanung der Lehrkräfte und sonstiger Mitarbeiter der Schule
- Personalentwicklung
- Qualitätsmanagement
- Organisationsprozesse

Diese Entwicklungen, neben anderen, führen dazu, dass das Managementverhalten von Schulleitern vermehrt ins Blickfeld gerückt wird und Fragen nach Aufgaben und Tätigkeiten und den Folgewirkungen auf die entsprechenden Institutionen, das heißt auf die von ihnen geleiteten Schulen, in den Fokus der Aufmerksamkeit rücken. So beginnen in der Bundesrepublik Deutschland mehr und mehr Bundesländer über die jeweils zuständigen Verwaltungsträger und Einrichtungen, die Schulleiterfortbildung zu überarbeiten und regelmäßige Seminare anzubieten, mit dem Ziel, Managementwissen aus der klassischen Unternehmensführung an Schulleiter zu vermitteln³. Doch welche Tätigkeiten und Aufgaben verrichten Schulleiter *tatsächlich*? Und welche Faktoren beeinflussen eventuell vorhandene Unterschiede?

² Beginnend hier wird mit Nennung des generischen Maskulines stets auch das weibliche Geschlecht mit einbezogen. Der Verzicht auf die Aufführung von beiden Formen folgt aus Gründen der Lesbarkeit und soll zur Vereinfachung dienen.

³ Der Autor hat in den Jahren 2009 / 2010 zusammen mit dem LISUM Berlin-Brandenburg und anderen Trägern an einer strategischen Neuausrichtung der Schulleiterfortbildung im Bereich Management mitgewirkt.

2.2 Beitrag zur Forschung

Die Veränderung des Aufgabenfeldes der Schulleiter von einer Rolle, die oft als *primus inter pares* bezeichnet wurde, hin zum Manager in den letzten Jahren und Jahrzehnten wurde von der Forschung eingehend beschrieben. So beschreibt beispielsweise Schratz diese Rolle als Leiter, der dafür zu sorgen hat, dass die Schule "klaglos" funktioniert und sich insbesondere als "Befehlsempfänger und -weitergeber mit dem Ziel der reibungslosen Verwaltung der Schule" hervortut und ausweist (Schatz 1998, S. 43). Die aktuelle Diskussion findet jedoch nahezu vollständig unter der Annahme statt, dass die Einzelschule zunehmend an Autonomie gewinnt und mehr und mehr dezentral eigene Entscheidungskompetenz gewinnt (Klafki 2002, Klemm 2005 und Bonsen 2010) und folglich auch über Ressourcen entscheiden kann (Cheng 1996). Es zeigt sich, dass die erweiterten Aufgaben hauptsächlich aus dem Bereich der klassischen Betriebswirtschaftslehre und dem Management kommen und die Schulleitung damit mehr zum Manager im öffentlichen Sektor wird. Dies schlägt sich – wie oben gezeigt – in der Stellenbeschreibung, also den klassischen Aufgabenprofilen der Schulleiter nieder, wie sie von den in den jeweilig zuständigen Behörden und Einrichtungen der Länder der Bundesrepublik Deutschland erlassen und verabschiedet werden.

Während jedoch die theoretische Arbeitsbeschreibung und das selbstdefinierte Rollenbild der an der Schulleitung beteiligter Personen vielfach aufgegriffen wurde, gibt es – wie übrigens im gesamten Bereich Public Management – nur wenige empirische Untersuchungen, die von einer betriebswirtschaftlichen Managementbetrachtung ausgehend analysieren, was Schulleiter wirklich machen, d.h. welchen Tätigkeiten und Aufgaben die genannten Personen nachgehen und welche Unterschiede sich feststellen lassen. Dies gilt insbesondere für den deutschen Sprachraum. Hier liegt ein Hauptaugenmerk der vorliegenden Arbeit und es war die Absicht des Autors, die Forschungslage in diesem Feld zu bereichern.

Darüber hinaus wurde die Bedeutung und der Einfluss, der an der Schulleitung Beteiligten, auf die Schuleffektivität bzw. Performance theoretisch vielfach postuliert, insbesondere in der Diskussion mit einem veränderten Rollenverständnis der Schulleitung und der zusätzlichen Autonomie der Schulen und der Schulleitung und dem damit einhergehenden Aufkommen von klassischen Managementaufgaben. Trotzdem wurden, insbesondere im deutschen Raum, bisher nur wenige empirische Nachweise geführt, die an der Frage aufsetzen, was Schulleiter tatsächlich machen – basierend auf dem aktuellen Rollenverständnis der Schulleitung hin zu Public Managern – und dabei mit einem betriebswirtschaftlichen, Management-orientiertem Blick forschen. Dennoch kann man insgesamt aus dem aktuellen Stand der empirischen Forschung folgern, dass die Schulleitung – neben anderen wichtigen Faktoren, die zusätzlich eine Rolle spielen – eine bedeutsame Einflussgröße für die Performance ist (Bonsen 2010). Wie es Hallinger und Heck in ihrem Überblick über alle theoretischen Modelle, die den Untersuchungen über einen Zusammenhang der Schulleiterfunktion mit der Performance von 1980 – 1995 zu Grunde liegen, aufzeigen: Es gibt wenig Diskussion um die Frage, ob Schulleiter einen Einfluss auf Performance haben, sondern vielmehr um die Notwendigkeit, weiter am Grad und der genauen Art des Einflusses zu forschen (Hallinger und Heck 1996). Dies scheint sich in den letzten Jahren nicht sonderlich geändert zu haben – oder anders formuliert: Der Zusammenhang zwischen der veränderten Rolle der Schule und damit auch der Schulleiter und der Schuleffektivität ist bisher hauptsächlich nur postuliert, empirisch jedoch bisher kaum, und wenn, dann nur in wenigen Teilbereichen vorliegend (Pfeiffer 2010b). Doch um diesen Zusammenhang wirklich zu verstehen ist es aus Sicht des Autors von grundlegender Bedeutung die Grundlagen dessen zu erforschen, das heißt, folgende Frage zu beantworten, die bisher unzureichend aufgegriffen wurde: Was machen Schulleiter eigentlich tatsächlich, wo liegen die Unterschiede und welche Hypothesen können generiert werden, um erklärende Einflussfaktoren auf diese Tätigkeit zu erklären.

Folgende Punkte fassen die Motivation für diese Arbeit zusammen und begründen damit auch letztlich die Zielsetzung, die verfolgt werden soll. Gesamthaft lässt sich sagen, dass die Frage nach den tatsächlichen Tätigkeiten und Aufgaben von Schulleitern als Basis für eine Vielzahl von weiteren Forschungszweigen (insbesondere der Effektivitätsforschung in enger Verbindung zum NPM zu verstehen) gesehen werden muss, der aber, so zeigt diese Arbeit, die Grundlagen fehlen, da die genannten Aufgaben und Tätigkeiten nicht ausreichend erforscht sind.

- **Großer Forschungsbedarf besteht bei der Frage, was Public Sector Manager eigentlich tatsächlich machen**, meist im Zusammenhang zu Effektivität, Effizienz und Performance – diese Frage wird auch im Schulbereich (analog zum Public Sector) zunehmend relevanter, bedarf aber eines klaren Bildes, was diese Manager wirklich tun, um dann die weiteren Auswirkungen zu untersuchen. Dies ist bisher nur unzureichend gegeben.
- **Ein Wandel in der Schullandschaft und insbesondere die Einbeziehung von Performancevariablen (analog zur NPM Bewegung) führt zu Anpassungen, die bisher kaum empirisch untersucht wurden** – Veränderungen der Autonomie der Einzelschule und Anpassung von Richtlinien und Handlungsrahmen für Schulen befinden sich im Fokus, sind von zentraler Bedeutung für das Bildungswesen, wirken sich zentral auf die Tätigkeiten der Schulleitung aus und räumt dieser größere Bedeutung zu.
- **Die beeinflussenden Faktoren von ausgeführten Tätigkeiten sind unzureichend erforscht** (ergibt sich auch aus der Tatsache, dass die Aufgaben und Tätigkeiten nicht erforscht werden).

Zusammenfassend stellt sich folgende Forschungsfrage:

Was machen Schulleiter als (Public Sector) Manager tatsächlich, welche Unterschiede im Managementverhalten lassen sich beobachten und welche externen Einflussfaktoren beeinflussen die tatsächlich ausgeführten Tätigkeiten?

Entsprechende (insbesondere den ersten Teil der Forschungsfrage näher definierende) Unterfragen lassen sich daraus ableiten:

- Was machen Schulleiter (als Public Sector Manager) wirklich, d.h., welchen Aufgaben und Tätigkeiten gehen die genannten Personen nach?
- Welche Gemeinsamkeiten lassen sich feststellen und welche Muster werden hier sichtbar?
- Welche Unterschiede lassen sich feststellen?

Im Mittelpunkt bzw. als Fundament der Arbeit steht dabei jedoch stets die Frage, was der Schulleiter *wirklich tut* und welchen Aufgaben und Tätigkeiten er nachkommt. Ein besonderes Augenmerk beim zweiten Teil der Forschungsfrage, nämlich nach den Einflussfaktoren, wird dabei auf externe Faktoren gelegt. Zusätzlich dazu findet eine besondere Fokussierung auf Faktoren statt, die laut den in den Absätzen 2.1 und 2.2 beschriebenen Entwicklungen besonders im Wandel sind und daher von erhöhtem Forschungsinteresse sind.

2.3 Aufbau der Forschungsarbeit

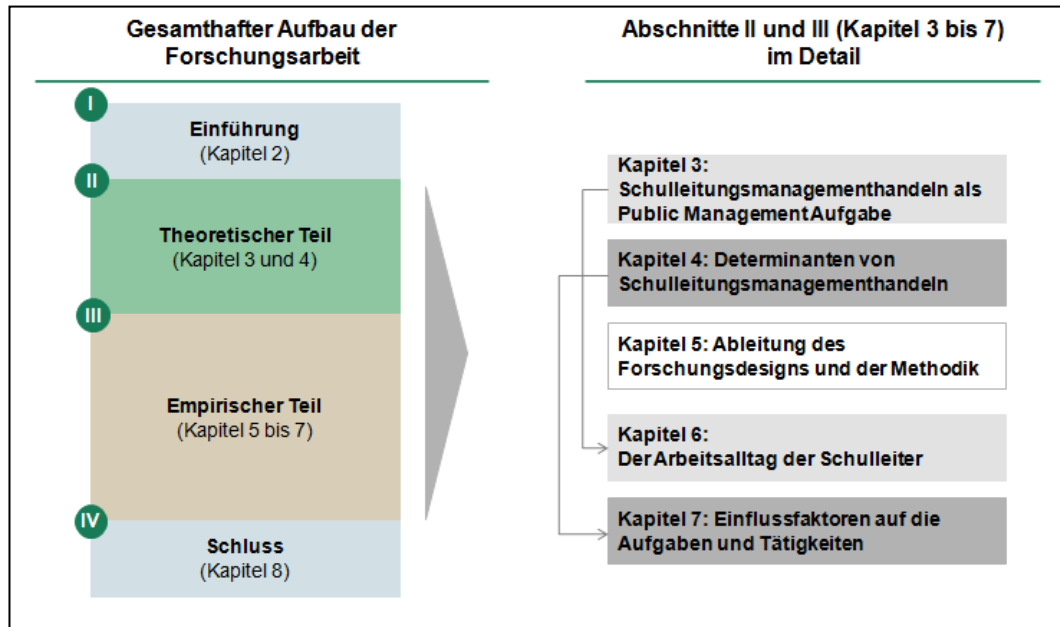


Abbildung 2.1: Aufbau der Forschungsarbeit – Eigene Darstellung

Abbildung 2.1 skizziert den Aufbau der vorliegenden Arbeit. Sie besteht aus vier Hauptteilen. Zum einen aus der an die Problemstellung heranführenden und zusammenfassenden Einleitung (Kapitel 2), dem Theoretischen Teil bestehend aus den Kapiteln 3 und Kapitel 4, der Ableitung und Darstellung der Forschungsabsicht sowie Diskussion und Synthese der Ergebnisse, die als Teil III (Empirischer Teil) wiederum in die Kapitel 5 bis 7 untergliedert sind. Kapitel 8, als einziges Kapitel des vierten und letzten Teils dieser Arbeit, fasst die Ergebnisse gesamthaft zusammen und beschreibt detailliert die Implikationen, will aber auch nochmals auf praktische Relevanz und weiteren Forschungsbedarf eingehen.

Dabei stehen die Teile II und III in einem 'kreuzartigen Zusammenhang': So spiegelt sich Kapitel 3, das die analytische und theoretische Vorarbeit basierend auf einer Analyse und Zusammenfassung der relevanten Literatur zum Inhalt hat und einerseits die Kernvariable *Schulleitungsmanagementhandeln* untersucht und definiert, andererseits den bisherigen Kenntnisstand der Forschung bezugnehmend auf die Frage, was Schulleiter als

Public Manager eigentlich machen, zusammenfasst, in Kapitel 6, das die empirischen Ergebnisse zu dem in Kapitel 3 definierten Teil der Forschungsfrage darstellt. Einen ähnlichen Verbund bilden die Kapitel 4 und 7. Ausgehend von der Grundhypothese, dass sich Schulleitungsmanagementhandeln unterscheidet, analysiert Kapitel 4 auf Basis der Literatur und vorliegenden empirischen Forschung, welche (insbesondere externen, sich im Wandel befindende) Faktoren die Aufgaben und Tätigkeiten von Schulleitern beeinflussen und folglich erklärende Variable für Unterschiede sein können. Kapitel 3 und 4 entwickeln dabei durch die systematische und analytische Untersuchung und Darstellung der vorhandenen Literatur und durch die (insbesondere in Kapitel 4 dargestellte) Herleitung von Hypothesen ein Modell, das in Kapitel 5 zu einer Übersetzung in das Forschungsdesign führt und diese Forschung sowie die Darstellung der Ergebnisse im weiteren Verlauf leitet. Dabei ist zu beachten, dass Kapitel 3 sich mit der Herleitung, Definition und Darstellung der Ausprägung des Schulleitungsmanagementhandeln beschäftigt, während Kapitel 4 die Einflussfaktoren herleitet und erst am Ende von Kapitel 4 eine Synthese beider Blickwinkel zu einem gesamthaften Modell führt. Die gleiche Logik leitet die Darstellung der empirischen Ergebnisse, wobei Kapitel 6 eben diese Ergebnisse zur Ausprägung des Schulleitungsmanagementhandeln zeigt und dies einerseits gemäß der im Modell entwickelten Strukturierungslogik, zum anderen aber auch der sich ergebenden, inhärenten Logik des dem in Teilen explorativen Vorgehens, dargestellt wird. Die Darstellung der Ergebnisse zu den Determinanten, also der Thematik des Kapitels 7, erfolgt analog zu der Strukturierung in Kapitel 4 und damit der Logik des Modells. Nähere Ausführungen finden sich dazu in Kapitel 5, das die Übersetzung und eine Überführung der Forschungsfrage und der theoretischen Vorarbeit in ein Forschungsdesign zeigt. Die hier gemachten Bemerkungen sind als Vorgriff zu verstehen, der aus Gründen des Verständnisses und der Lesbarkeit der hier vorliegenden Arbeit gemacht wird.

II

Theoretischer Teil

3 Schulleitungsmanagementhandeln als Public Management Aufgabe – Was machen Schulleiter eigentlich tatsächlich?

Zwei zentrale Fragen stehen in diesem Kapitel im Fokus der Betrachtung. So soll ein Überblick über die bisherige (insbesondere empirische) Forschung bezugnehmend auf die Frage, was Schulleiter als Public Manager eigentlich machen, gegeben werden (Abschnitt 3.1). Da der Kenntnisstand in diesem Bereich jedoch mehr als gering ist, und dies gilt insbesondere für Deutschland, soll im weiteren Verlauf des Kapitels, respektive in Abschnitt 3.2, durch die theoretische, literaturbasierte Betrachtung des Begriffes 'Schulleitungsmanagementhandeln' ein geeignetes Kodierungsschema entwickelt werden, das die empirische Forschung und die Analyse der Daten (neben dem stark explorativen Teil und auf dessen Rolle weiter unten eingegangen wird) leiten kann und ein Raster zum besseren Verständnis kreieren kann. Abschnitt 3.3 bildet die Synthese aus den beiden vorherigen Absätzen und fasst die Erkenntnisse mit Hilfe eines Modells zusammen, welches dann in Kapitel 4 sukzessive erweitert wird.

3.1 Tatsächliche Tätigkeiten und Aufgaben von Schulleitern: Eine Analyse der vorliegenden empirischen Erkenntnisse

In ihrer Einleitung zum Forschungsprojekt "Was machen Verwaltungsmanager wirklich?" greifen Kroll und Siegel die damals fast schon revolutionäre Frage von Henry Mintzberger auf und fragen, einen Schritt weitergedacht: "What do public managers really do" und stellen fest, dass diese Frage – insbesondere in Deutschland – bisher so gut wie immer noch nicht empirisch beantwortet werden kann (Kroll und Siegel 2011)⁴. Nähert man sich der Frage, was Schulleiter wirklich machen und wie sich die Ausübung der Tätigkeiten und Aufgaben unterscheidet, so lohnt sich zuallererst der

⁴ Kroll und Siegel sind Herausgeber des Bandes, das mehrere explorative Forschungsprojekte im Rahmen der genannten Fragestellung veröffentlicht.

Blick auf die Forschung im Bereich Public Manager, da – so haben die vorhergehenden Abschnitte gezeigt – Schulleiter mehr und mehr als Public Manager eingeordnet werden können (vergleiche hierzu im weiteren auch den Abschnitt 3.2). Dies soll in Abschnitt 3.1.1 geschehen, bevor der daraufhin folgende Absatz 3.1.2 den insbesondere empirischen Erkenntnisstand zur Frage, was Schulleiter tatsächlich machen, analysiert und zusammenfasst.

3.1.1 Was machen Public Manager tatsächlich?

Auch diese Frage lässt sich nicht ohne weiteres beantworten. So ist zwar die Literatur gefüllt – insbesondere im Bereich normativer Theorien – mit der Frage, was Manager machen sollten und welche verschiedenen Rollen sie einnehmen können. Nur wenige haben sich allerdings konkret mit der Frage beschäftigt, was Manager und insbesondere Public Manager konkret tun, das heißt, welchen Aufgaben und Tätigkeiten sie nachgehen. Nordegraaf und Stewart sprechen in diesem Zusammenhang von der "distinctiveness" des Vorgehens und Forschungsdesigns, orientiert an der Frage, was Manager tatsächlich tun (Noordegraaf und Stewart 2002). Einer der bekanntesten Forscher, der die Frage verfolgt hat, ist sicher Mintzberg (Mintzberg 2011 und Mintzberg 1992). Als weiterer Pionier in diesem Feld ist auch Kotter (1982) mit 500 Stunden an direkter Beobachtung zu nennen. Auch wenn insbesondere Mintzbergs Ergebnisse – hervorzuheben sind die von ihm definierten zehn Rollen (Mintzberg 1973) – nicht ausschließlich auf Zustimmung gestoßen sind⁵, liegt der größte Zugewinn für die Forschung in der Herangehensweise, also der Frage nach den tatsächlichen Aufgaben und Tätigkeiten von Managern (Luthans et al. 1985). Andere haben im Nachgang – oftmals bezugnehmend auf Mintzberg und auch Kotter – den Vergleich zwischen verschiedenen Ländern in den Mittel-

⁵ Bspw. McCall und Segrist (1980), die nur eine mit zwischen .08 und .25 schwache positiven Korrelation von ihren erhobenen Daten zu Mintzbergs Rollen feststellen konnten, aber auch Morse und Wagner (1978)

punkt gestellt, auszugsweise seien hier nur Großbritannien und Deutschland von Stewart et al. (1994) oder auch USA und Russland von Luthans et al. (1993) genannt. Obwohl diese Studien der Frage nachgehen, was Manager wirklich machen, haben sie keine Fokussierung auf den Schwerpunkt Public Sector, sind aber dennoch relevant, da sie die Frage nach den tatsächlichen Tätigkeiten des Managers in den Mittelpunkt rücken.

Insgesamt lässt sich die vorliegende Frage analytisch strukturierend in zwei Zweige ordnen. Zum einen finden sich konkrete Ergebnisse, die basierend auf die Frage, was Public Manager wirklich machen, gefunden wurden. Als zweiter Zweig stellt sich die Analyse der Aufgaben und Tätigkeiten, aber insbesondere deren Verdichtung dar, welcher dann letztlich in die Leadership Behavior Forschung aufgegangen ist und somit die tatsächlichen Tätigkeiten aus dem Blick der Forschung genommen hat. Auf beide Zweige soll im Folgenden eingegangen werden, jeweils eine kurze Zusammenfassung gegeben und die Relevanz für das vorliegende Forschungsvorhaben diskutiert werden.

Der erste Zweig zeigt, dass nur wenige konkrete empirische Erkenntnisse vorhanden sind. Trotz Studien, die den Unterschied zwischen dem Managementverhalten im privaten und öffentlichen Sector analysieren (bspw. Lau, Newmann und Broedlich 1980), oder der Erkenntnis von Ban über die Reaktanz der Managementrolle in Teilen des öffentlichen Sectors (1995), liegen insgesamt nur wenige empirische Erkenntnisse vor, die die tatsächlichen Aufgaben und Tätigkeiten von Public Managern in den Mittelpunkt des Erkenntnisgewinns stellen. Eine wichtige Frage ist zudem, inwieweit für Public Manager in der Art ihrer ausgeübten Aufgaben und Tätigkeit ein Gestaltungsspielraum besteht oder ob systemimmanente Faktoren deterministisch wirken, was insbesondere auch im Bereich Schule oftmals geäußert wird. Kaufman definiert hier mit seiner Studie der amerikanischen forest ranger (1960) und insbesondere durch die empirische Beobachtung der federal bureau chiefs (1981), dass der Einfluss der Mana-

3 Schulleitungsmanagementhandeln als Public Management Aufgabe – Was machen Schulleiter eigentlich tatsächlich?

ger weit niedriger liegt als erwartet und sie in engen, systemgegebenen Grenzen navigieren. Folgende Punkte – so die Erkenntnisse von Kaufman – können beeinflusst werden:

- Vorgeben einer gesamthaften Richtung bzw. eines organisationellen Rahmens
- Herausbildung des Images der Organisation
- Bestimmung und Festlegung der zeitlichen Abläufe von Handlungen und Prozessabfolgen in der Organisation

Noordegraaf und Stewart sprechen hier von einer wegweisenden neuen Erkenntnis, die auch im Lichte heutiger Diskussionen, wie hoch der Einfluss von (Public) Managern auf Outcome-Kriterien und Performance ist, noch große Relevanz besitzt (Noordegraaf und Stewart 2002, S. 436).

Eine hervorzuhebende Ausnahme zu vorliegenden Erkenntnissen, aber schon dem zweiten beschriebenen Zweig zuzuordnen, ist die empirische Studie in der Stadtverwaltung von New York City, die sich auf tatsächliche Managementaufgaben fokussiert. Allan konnte in seiner Studie insgesamt sechs Task Dimensions identifizieren und damit wichtige Vorarbeit der heutigen Leadership Forschung schaffen (Allan 1981):

3 Schulleitungsmanagementhandeln als Public Management Aufgabe – Was machen Schulleiter eigentlich tatsächlich?

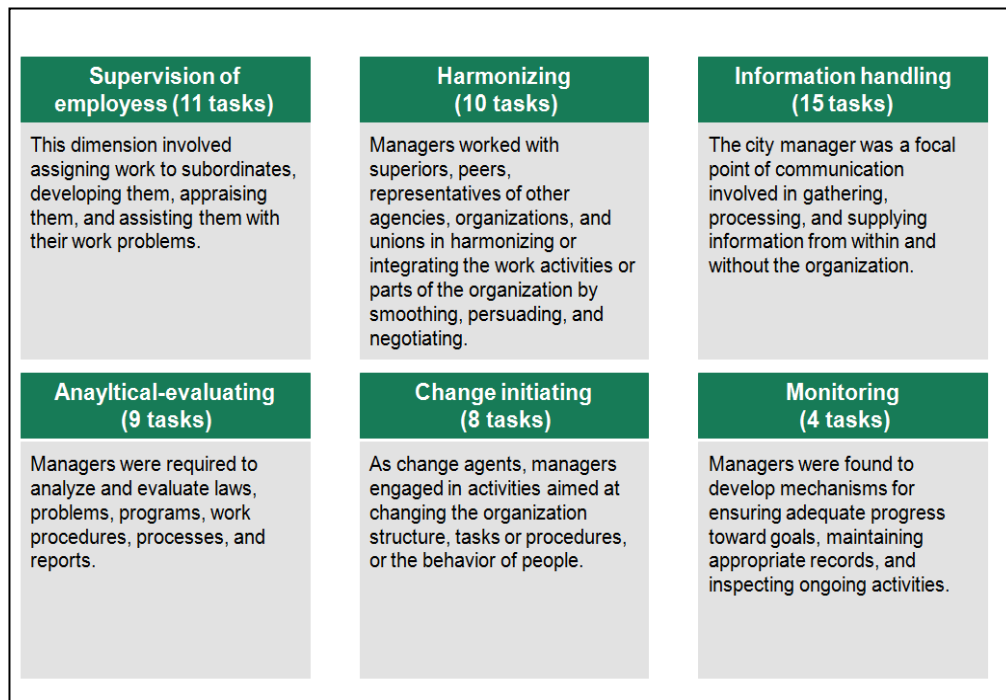


Abbildung 3.1: Task Dimensions of New York City Managers – Eigene Darstellung basierend auf Allan 1981

Dies gilt insbesondere, da die Herausbildung der Dimensionen auf tatsächlichen Aufgaben und Tätigkeiten beruht, und den jeweiligen Dimensionen stets eine Anzahl von einzelnen 'tasks' untergeordnet ist und damit eine Hierarchie und ein Verhältnis von Aufgaben und Tätigkeiten zu dem zu Dimensionen verdichteten Begriff Behavior entsteht. Sayles unternimmt einen ähnlichen Versuch und bildet fünf 'critical tasks' heraus, indem er vorliegende Studien zu verdichten sucht und somit eine Verbindung von Leadership Behavior und den Aufgaben und Tätigkeiten von Managern schafft. Er selbst spricht in diesem Zusammenhang von der Verbindung der Leadership-Forschung und der Managerial Behavior Forschung (Sayles 1989). Abbildung 3.2 zeigt die von ihm entwickelten fünf kritischen Aufgaben eines (Middle) Managers.

3 Schulleitungsmanagementhandeln als Public Management Aufgabe – Was machen Schulleiter eigentlich tatsächlich?

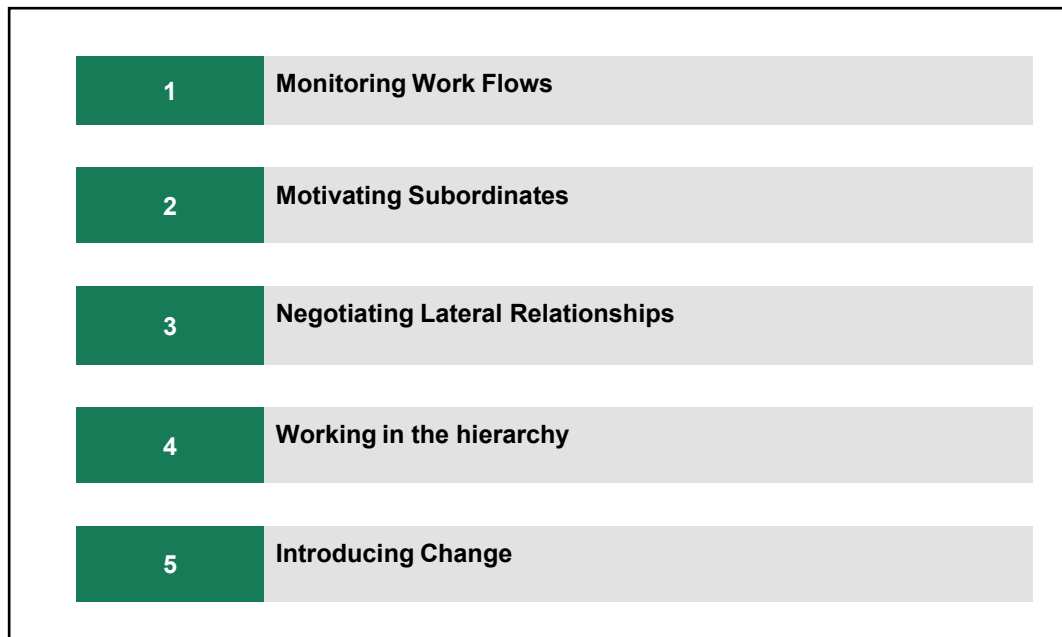


Abbildung 3.2: Five Critical Tasks for (Middle) Managers – Eigene Darstellung basierend auf Sayles 1989

Ähnlich gehen Luthans et al. vor, die in ihrem Beobachtungs-Framework, genannt 'LOS', auf sogenannte 'behavioral categories' zurückgreifen, welche eine Mischung aus tatsächlichen Aufgaben und Tätigkeiten und schon stark in verdichtete Leadership Behavior Dimension gehende Manageraktivitäten darstellen (Luthans et al. 1985, S. 259f). Orientiert man sich an dem oben genannten Forschungszweig, also dem Verhältnis von Aufgaben und Tätigkeiten zu dem zu Dimensionen verdichteten Begriff Behavior, sind auch hier wiederum Noordegraaf und Stewart von Bedeutung. Sie liefern mit ihrer Forschung einen weiteren wichtigen Baustein in diesem Bereich, indem sie fürderhin definieren, welche drei Arten von empirischen Erkenntnisdaten aus der Beschäftigung mit der genannten Fragestellung gewonnen werden können (Noordegraaf und Stewart 2002, S. 428) Auffällig an der in Tabelle 3.1 dargestellten Übersicht ist sicherlich, dass hier die konkreten Aufgaben und Tätigkeiten nicht zu finden sind.

3 Schulleitungsmanagementhandeln als Public Management Aufgabe – Was machen Schulleiter eigentlich tatsächlich?

Types of data to be collected	Example
Hard background characteristics	Socioeconomic background
Mental characteristics	Attitudes, Motivations
Behavioral characteristics	

Tabelle 3.1: Data to be collected from individual manager research – Eigene Darstellung in Anlehnung an Noordegraaf und Stewart (2002)

Van Wart bemüht sich, in einer klaren Hierarchie eine genaue Abgrenzung von Begrifflichkeiten zu schaffen, die mit Leadership Behavior zusammenhängen.

Type of activity	Typical range of activities	Definition of activities	Examples of types of activities
Metacategories	2 to 5	A large cluster of leader behaviors, used primarily to analyze the universe of leader functions	Consideration and initiating structure (Ohio State studies); task oriented, relations oriented, participative leadership (Michigan studies); technical, interpersonal, conceptual (Katz 1955)
Styles	3 to 12	A moderate-sized cluster of leader behaviors, used primarily to describe or prescribe actual or ideal leader patterns	Impoverished, authority compliance, country club, team (Blake and Mouton 1965); directive, supportive, participative, achievement oriented (House and Mitchell 1974)
Behaviors	10 to 30	Observable patterns of leader activities, used primarily to link related tasks	Short-term planning, clarifying tasks objectives and roles, monitor operations, provide support, provide recognition, develop member skill and confidence, consult with members, empower members to take initiative in problem solving, monitor the environment, propose innovative strategies, think innovatively, take appropriate risks to promote change (Yukl 2002)
Traits and skills	5 to 25	Innate aptitudes and learned abilities that affect the quality of behaviors; they are generally indirectly observed through the quality with which behaviors are performed; sometimes limped with behaviors	Adaptable, alert to social environment, ambitious, assertive, cooperative, decisive, dependable, dominant, energetic, persistent, self-confident, stress tolerant, willing to assume responsibility, skilled, analytically, creative, diplomatic, persuasive, knowledgeable about work, organized (Stogdill 1974)
Tasks	100 plus	Discrete functions common to many jobs	Implement programs to meet objectives, make decisions for the agency, recruit, integrate client expectations into the delivery process, evaluate performance and project accomplishments to assess overall program effectiveness, motivate subordinates and peers toward future goals, provide career growth opportunities for staff, conduct selection interview during the selection process (U.S. OPM 1997).

Tabelle 3.2: A Hierarchy of Terms Related to Types of Leader Activities– Eigene Darstellung in Anlehnung an Van Wart (2011).

Yukl nimmt diese Hierarchien in sein Leadership Behavior auf und spricht in diesem Zusammenhang von Meta-Kategorien und Component Behavior, ohne jedoch klar Aufgaben und Tätigkeiten einzubeziehen bzw. diese trennscharf von den Component Behavior Elementen abzugrenzen (Yukl 2012). Er unternimmt in seiner *Behavior Taxonomy* den Versuch, ein umfassendes und konsolidiertes Modell zu schaffen, das Führungsverhalten erklär- und kodifizierbar macht, indem er Führungsverhalten in vier Metakategorien einteilt und insgesamt 15 Component Behaviors den Metakategorien zuordnet (Yukl 2012):

Meta-Categories	Component-Behaviours
Task-oriented	Clarifying Planning Monitoring Problem Solving
Relations-oriented	Supporting Developing Recognizing Empowering
Change-oriented	Advocating change Envisioning change Encouraging innovation Facilitating collective learning
External	Networking External monitoring Representing

Abbildung 3.3: Hierarchical Taxonomy of Leadership Behaviors – Yukl (2012)

Hier tut sich eine Lücke in der aktuellen Forschung auf, die nicht klar und trennscharf zwischen den konstituierenden Elementen einer Leadership Behavior im Sinne von mental characteristics wie attitudes und motivations, behavioral characteristics und klaren Aufgaben und Tätigkeiten unterscheidet.

Nimmt man diese Erkenntnisse und führt sie mit der Forschung von Noordegraf und Stewart zusammen, ergibt sich eine Erweiterung der Daten, die aus der Managerforschung gewonnen werden können:

3 Schulleitungsmanagementhandeln als Public Management Aufgabe – Was machen Schulleiter eigentlich tatsächlich?

Types of data to be collected	Example
Hard background characteristics	<ul style="list-style-type: none"> • Socioeconomic background (Noordegraaf and Stewart 2000)
Mental characteristics	<ul style="list-style-type: none"> • Attitudes, motivations (Noordegraaf and Stewart 2000)
Behavioral characteristics	<ul style="list-style-type: none"> • Behaviors (Noordegraaf and Stewart 2000) • Behaviors clustered to styles (van Wart 2011, House and Mitchell 1974, Blake and Mouton 1965) • Behaviors clustered to metacategories (Yukl 2011 and van Wart 2011)
Catalysts for mental and behavioral characteristics	<ul style="list-style-type: none"> • Traits and Skills (van Wart 2011, Stogdill 1974)
Tasks	<ul style="list-style-type: none"> • Tasks (Mintzberg 1973, U.S. OPM 1997)

Tabelle 3.3: Data to be collected from individual manager research (erweitert) – Eigene Darstellung und eigenes Modell

Interessant und relevant ist hier die Frage, ob für das Konklomerat dieser – wie van Wart sie bezeichnet – Führungsaktivitäten (van Wart 2011 S. 30f) die Terminologie der Leadership Behavior ausreichend ist. Insbesondere wenn ein Schwerpunkt, wie in dieser Arbeit der Fall, auf die tatsächlichen Aufgaben und Tätigkeiten gelegt werden soll. Zu überlegen wäre hier, ob ein Begriff wie die 'Ausübung des Jobs' eingeführt werden soll, der gemäß einer Zusammenführung der oben aufgeführten Forschung als Ansammlung von Aufgaben und Tätigkeiten definiert ist, die mit einem bestimmten Leadership Behavior ausgeführt werden, das wiederum von Katalysatoren beeinflusst und herausgebildet wird. Es zeigt sich, dass die Kombination aus Aufgaben und Tätigkeiten und Leadership Behavior sowie den entsprechenden Katalysatoren bisher in der Forschung kaum bis gar nicht vorgekommen ist und sich die Forschung insbesondere auf den Bereich des Führungsverhaltens und weniger auf die tatsächlichen Aufgaben konzentriert.

Insbesondere in Deutschland scheint der Forschungsbedarf im Bereich öffentliche Verwaltung bezugnehmend auf die Frage, was Public Manager tun, groß (vgl. Kroll und Siegel 2011). Von Bedeutung ist hier die Forschung der Universität Potsdam, die versucht hat, sich der Frage mit einem explorativen Lehrforschungsprojekt zu nähern. Relevant für das hier vorgestellte Forschungsvorhaben erscheint insbesondere die Arbeit von Kramer, der auf der mittleren Führungsebene einer mittelgroßen Stadt das Fehlen eines strategischen Framings erklärt (Kramer 2011) und innerhalb desselben Projekts die Arbeit von Polakowski, die näher am Bereich Schule forscht. Sie untersucht, inwieweit sich Verwaltungsmanager im universitären Bildungssektor in ihren Tätigkeiten von anderen Managern unterscheiden und kommt zu dem Schluss, dass dies zwar nicht der Fall ist, jedoch "eine Variation in der Intensität der Ausübung" besteht (Polakowski 2011). Ein weiteres Beispiel im Bereich des Public Managements zeigt die Untersuchung des Managements von Museen von Proeller et al., die zeigen konnten, dass in der Leitung und Steuerung von Museen moderne Formen des Management- und Steuerungsinstrumentariums durchaus als etabliert betrachtet werden können, die Kombination der Instrumente allerdings oftmals große Lücken aufweist. Zudem konnten die Autoren aufzeigen, in welchen Faktoren sich der Einsatz von Instrumenten unterscheidet (Proeller et al. 2012).

3.1.2 Was machen Schulleiter tatsächlich?

Doch wie verhält es sich mit der Frage, was Schulleiter als Public Manager wirklich machen? Hier zeigt sich ein ähnliches Bild wie schon bei den (anderen) Public Managern. Eine Vielzahl von Studien beschäftigt sich mit der Frage, wie Schulleiter führen und welche Aspekte einen möglichen Einfluss auf die Performance haben. Insbesondere im englisch-sprachigen Raum hat sich eine ausgedehnte normative Literatur entwickelt, die zur Befähigung der Schulleiter im Thema 'Leadership' dienen soll, sich aber

fast ausschließlich mit der Frage beschäftigt, was Schulleiter machen sollten bzw. sich mit dem Entwickeln von Modellen und Theorien auseinander setzt und daher sehr enge Limitationen aufweist und für viele Forschungsfragen beziehungsweise konkrete Fragestellungen als nicht weiterführend anzusehen ist. Allerdings gibt es hier einige Modelle, die sich jeweils direkt mit dem Zusammenhang zur Performance beschäftigen. Ein bekanntes und vielzitiertes Beispiel stellen Owings und Kaplans Educational Leadership Modell dar, welches so konzipiert ist, dass jede Tätigkeit und Aufgabe der Schulleiter in direktem Zusammenhang zur Performance der Schüler gesetzt wird. Stark angelehnt ist das Modell an die Educational Leadership Policy Standards des National Policy Board for Educational Administration der USA (Owings und Kaplan 2012). Hier ist allerdings ganz klar anzumerken, dass (und dies gilt generell für Studien, die in den USA durchgeführt wurden) durch Limitationen, die durch kulturelle, aber auch insbesondere systemimmanente, schulpolitische und auch schulorganisatorische (in gravierendem Maße) vorhandene Unterschiede zur Bundesrepublik Deutschland eine Übertragung der Erkenntnisse ins deutsche System nur schwer möglich erscheint. Hier ist jedoch klar anzumerken, dass diese Untersuchung für die hier aufgestellte Frage nur bedingt von Bedeutung ist. So zeichnet sich die Arbeit insbesondere dadurch aus, dass sie durch Case Studies und persönliche Handlungsempfehlungen auf den konkreten Gebrauch in der Praxis und weniger als empirische Untersuchung bzw. Beitrag zur Theoriebildung zu verstehen ist. Darüber hinaus werden insbesondere 'skills' und Handlungsrountinen identifiziert, die tief im amerikanischen Schulsystem verankert sind und so nur schwer auf das Schulsystem der Bundesrepublik anwendbar erscheinen.

Es fällt auf, dass kaum empirische Untersuchungen vorhanden sind, die sich gezielt mit den Grundlagen, also der Frage, was Schulleiter tatsächlich tun, beschäftigen. Relevanz weist innerhalb dieser geringen Anzahl an vorhandenen Studien in diesem Zusammenhang die Frage auf, inwieweit die Zeitallokation eines Arbeitstags auf verschiedene Kategorien von Auf-

gaben beschaffen ist. Schulleiter widmen wenig Zeit der direkten Unterrichtsentwicklung und –verbesserung, was laut Studien (Crowson und Porter-Gehrie 1980 und Rowan et al. 1983) daran liegt, dass eine weit verbreitete Auffassung der an der Schulleitung Beteiligten vorherrscht, dass gesamthaft zu wenig Zeit für die Bewältigung aller Aufgaben zur Verfügung steht. Es fällt allerdings auf, dass diese Ergebnisse mehr als 30 Jahre zurückliegen und durch die oben beschriebenen systemrelevanten Umwälzungen innerhalb des Systems nur mit Vorsicht zu genießen sind.

Noch dünner ist der Stand der empirischen Forschung in Deutschland. Empirisch wurden zwar einzelne Teilaspekte des konkreten Schulleitungshandelns beleuchtet, diese allerdings meist aus einer fachspezifischen Bildungsentwicklungsperspektive und nicht im Sinne einer betriebswirtschaftlichen Untersuchung der Aufgaben und Tätigkeiten des Managementinstrumentariums. Wenige punktuelle Ausnahmen sind jedoch hervorzuheben. So zeigen Abgleiche der Arbeitsrealität von Schulleitern ein eher widersprüchliches Bild und zeigen auf, dass insbesondere Tätigkeiten im administrativen und koordinierenden Bereich ausgeübt werden, im Bereich Unterricht eher verwaltet als gestaltet wird und Unterrichtsbesuche so wie konkrete Tätigkeiten, die auf eine Verbesserung des Unterrichts sowie der Unterrichtsentwicklung abzielen, kaum ausgeübt werden. Selbiges gilt für strategische Entwicklungsarbeit oder auch der strategischen Entwicklung von Prozessen innerhalb der Einzelschule (Bonsen et al. 2002 und Bonsen 2010). So konnte nachgewiesen werden, dass Schulleiter von Grundschulen auf Grund einer hohen Anzahl an zu unterrichtenden Stunden die wenige verbleibende Zeit hauptsächlich mit administrativer Tätigkeit ausfüllen und für Unterrichtsbesuche und damit für eine fachliche und auch strategische Entwicklung von Verbesserungsmaßnahmen keine Zeit übrig haben (Bonsen et al. 2002). Damit validiert Bonsen das Ergebnis zu Tätigkeitsfeldern im Schulbereich. Hier zeigt sich, dass insbesondere die Bereiche Organisation, Personal(organisation) und Verwaltung im Zent-

3 Schulleitungsmanagementhandeln als Public Management Aufgabe – Was machen Schulleiter eigentlich tatsächlich?

rum der Tätigkeit des Schulleiters stehen (Wissinger 1996, S. 91ff und Wissinger 2010). Dies wird in der folgenden Tabelle deutlich:

Tätigkeitsfelder	Hoch (1-2)	Niedrig (3-4)
Organisation	89,7	10,3
Personal	79,0	21,0
Schülerverwaltung	63,8	36,3
Öffentlichkeitsarbeit	55,4	44,6
Haushalt und Finanzen	30,4	69,6
Sach(ver)waltung	29,6	70,4
Beschaffung	25,9	74,1

Tabelle 3.4: Tätigkeitsfelder von Schulleitern – Angaben in Prozent / N=193
– Eigene Darstellung angelehnt an Wissinger (1996, S. 92)

Ein ähnliches Bild konnte in einer Analyse der IGLU Daten 2006 von Grundschulen aufgezeigt werden, die die zeitliche Gewichtung der Tätigkeiten von Schulleitern analysiert (Bos et al. 2007). Allerdings ist hier kritisch anzumerken, dass die zeitliche Gewichtung von Tätigkeiten nur auf einer aggregierten Ebene erforscht wurde und zum Teil das moderne, oben genannte Bild des Schulleiters mit den unterschiedlichen Managementaufgaben nicht vollständig berücksichtigt wurde, aber auch nicht Schwerpunkt der Untersuchung war.

Währenddessen basiert die aktuelle Leadership Forschung zum Großteil auf Einstellungen oder stellt eine Mischform dar, vor allem im Bereich der Schulleiterforschung. Hier ist Bonsen als gutes Beispiel aufzuführen, der zwar im Rahmen seiner Studie zum Führungsverständnis von Schulleitern nach Instrumenten zur Einschätzung von Schulleiterhandeln fragt, letztlich aber eine Mischform aus Einstellungen und Absichten ("ist bemüht, das Klima zu verbessern") und Einstellungen, die schon nahe an Tätigkeiten

sind ("nimmt sich Zeit, in Pausen mit Schülern zu sprechen"), jedoch letztlich nicht an den wirklichen Tätigkeiten und Aufgaben orientiert, in seinem Fragebogen nutzt (Bonsen 2002, S. 234).

Es zeigt sich, dass der Kenntnisstand äußerst gering ist, einige konkrete Punkte aus der detaillierten Betrachtung des Forschungsstandes jedoch Anknüpfungsstellen liefern können. Diese sollen hier nochmals zusammengefasst werden:

- Reaktanz gegenüber der Managementrolle im Öffentlichen Sektor und folglich einer Aufnahme dieses Punktes in die Analyse der empirischen Daten als Fokusthema
- Die Rolle des Gestaltungsspielraumes und der Autonomie (vergleiche hierzu auch Kapitel 4)
- Miteinbeziehung des organisatorischen Rahmens (vergleiche hierzu auch Kapitel 4)
- Etablierung der Management- und Steuerungsinstrumente (vergleiche hierzu auch Kapitel 4)
- Vergleich der (strategischen) Unterrichtsentwicklung vs. der Organisation bzw. der Administration
- Detaillierte Analyse der Zeitallokation

Klar wird allerdings auch, dass diese Punkte für eine umfassende Kodierung und als Analyseschema dienend, nicht ausreichend sind. Daher soll im Folgenden das Schulleitungsmanagementhandeln definiert und durch die theoretische Betrachtung ein geeignetes Modell gebildet werden. Die konkreten, in diesem Abschnitt erwähnten Punkte finden sich jedoch in dem der Kodierung der empirischen Erkenntnisse zu Grunde liegenden Modell wieder (vergleiche dazu Abschnitt 3.2 sowie Kapitel 5) und werden folglich in der Analyse der Daten in Kapitel 6 weiter aufgegriffen.

3.2 Die Schulleitung als Managementaufgabe

Es zeigt sich, dass durch den dünnen Kenntnisstand zur Frage, was Schulleiter wirklich machen, eine Andockung der empirischen Forschung erschwert wird. Dies hat zwei Implikationen. Es nährt die Notwendigkeit, explorativ vorzugehen (vergleiche hierzu Kapitel 5). Darüber hinaus zeigt sich aber, dass eine theoretische Fundierung nicht auf einer schlaglichtartigen Betrachtung der Frage, was Schulleiter wirklich tun, basiert sein kann, sondern eine Ebene tiefer, das heißt am theoretischen Konstrukt der Frage, was eigentlich unter Schulleitungsmanagementhandeln zu verstehen ist, angesetzt werden muss. Um sich der Fragestellung zu nähern, ist es zunächst notwendig, die Rahmenbedingungen zu analysieren und ein Verständnis für die Terminologie, insbesondere die Begriffe *Schulleitung* und *Management in der Schule* sowie die vorherrschenden Bedingungen – auch deren Wandel in den letzten Jahren und Jahrzehnten – zu schaffen. Drei zentrale Fragen stehen hier im Mittelpunkt des Abschnitts. Sie sind von grundlegender Bedeutung bei der Annäherung an die oben definierte Forschungsfrage. Zum einen gilt es, die Forschungsabsicht näher in die kontextualen Rahmenbedingungen einzuordnen und zu betrachten, welche dieser Rahmenbedingungen den Schulleiter prägen und welcher Stand der Forschung hier offenbar wird. Zentrale Bedeutung nimmt hier die Veränderung dieser Rahmenbedingungen ein, also der Wandel der Schulen hin zu (teil-) autonomen Einzelschulen in den letzten Jahren und Jahrzehnten und innerhalb dieses Wandels das Verständnis und die Rolle von Schulleitung unter diesen veränderten Bedingungen (3.2.1). Im Anschluss daran wird, da wie im Eingang aufgeführt, diese Dimension eine wichtige Motivation für diese Arbeit darstellt, der Einfluss des Schulleitungsmanagementhandeln auf die Performance der Schule (3.2.2) betrachtet. Auch wenn dieser Aspekt nicht im Forschungsinteresse steht oder Teil der Forschungsfrage ist, so ist es die Überzeugung des Autors, dass diese Arbeit nicht ohne die Betrachtung dieses Aspekts auskommen kann, insbesondere mit Hinblick darauf, dass, wie auch in Kapitel 8 weiter erläutert, in die-

sem Punkt an die Ergebnisse dieser Arbeit angeschlossen werden sollte, Bedarf für weitere Forschung besteht und diese Arbeit vom Selbstverständnis als Grundlage für diese weitere Forschung definiert werden soll. Als zentrales Element dieses Abschnittes folgt daraufhin im Weiteren ein detaillierter Blick auf strukturierte Modelle zur Führung und zum Management einer Schule (3.2.3). Hier steht die Frage im Mittelpunkt der Betrachtung, was eigentlich genau unter dem Management einer Schule zu verstehen ist und wie die verschiedenen Aufgaben und Tätigkeiten der Schulleitung gesamthaft betrachtet werden können. Hier wird insbesondere auf das von Dubs entwickelte Modell zum Schulmanagement, basierend auf dem St. Gallener Managementmodell, Bezug genommen.

3.2.1 Veränderte Rahmenbedingungen – Der Schulleiter in der (teil-) autonomen Einzelschule

Schulleitung, wie jede andere Leitungs- oder Führungsfunktion findet nicht im abstrakten, leeren Raum statt, sondern orientiert sich an den Rahmenbedingungen. Solche Beeinflussungsprozesse finden dabei oftmals in beide Richtungen statt, sind also teilweise reziprok (Buchen 2007). Folglich ist es notwendig, mit einer Analyse der Rahmenbedingungen zu beginnen, innerhalb welcher sich Schulleitung bewegt. Diese Vorarbeit ist unerlässlich, wenn Schulleitungshandeln untersucht werden soll (Buchen 2007 und Rolff 2008). Hat sich in den 1970er Jahren die Forschung noch zum großen Teil damit beschäftigt, auch in Schulen mehr Demokratie zu wagen, so geriet in den Jahren danach mehr und mehr die Einzelschule in den Blick. Etabliert hat sich hier in der Forschung der damaligen Zeit der Begriff von der 'Pädagogischen Handlungseinheit' (Fend 1986 und Fend 1998), also der pädagogischen Freiheit und Autonomie, die jeder Lehrer im Klassenzimmer, aber auch die Schule als Ganzes innehat. Inzwischen sind die Diskussion und der Blickwinkel der Forscher jedoch auf die (teil-) autonome Einzelschule gerichtet, womit mehr gemeint ist als reine pädagogische Autonomie. Gefördert wurde diese Änderung des Blickwinkels von Studien,

die auf Vergleichbarkeit des deutschen Bildungssystems als Ganzem hin zu anderen Systemen und Ländern gerichtet sind, aber auch im Zuge der zunehmenden Forschung nach der Wirksamkeit von Schule im Mikrokosmos (vgl. bspw. die Übersicht von Hallinger und Heck 1996).

Damit sind Schulen nicht länger nur noch pädagogische Handlungseinheiten, sondern können und müssen als schulpolitische Handlungseinheiten gesehen werden, die für administratives Führungshandeln, Organisations-, Kulturentwicklung und neuen Formen der Fortbildung eigenständig verantwortlich sind (Wenzel 2008). Rolff spricht hier von einer Trias, bestehend aus Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung, die stets jedoch auf die Lernfortschritte der Schüler als ultimativem Bezugspunkt ausgerichtet werden sollten (Rolff 2010). Diese Veränderungen resultieren in einer neuen, erweiterten Verantwortung aber auch in Gestaltungsmöglichkeiten der Schulleitung. Pfeiffer geht soweit, dass er die Schule dabei in einem Spannungsfeld zwischen Vorgaben des Staates und der Gesellschaft einerseits und vielen Freiheiten und Gestaltungsmöglichkeiten andererseits sieht (Pfeiffer 2010a). Damit einhergehend bekommen Schulleitungen die Möglichkeit, über Ressourcen und deren Einsatz mehr und mehr frei entscheiden zu können, es ergibt sich aber auch erst dadurch der zunehmend stärkere Wunsch nach Vergleichbarkeit (bspw. Cheng 1996).

Dies führt einerseits zu mehr Autonomie und Partizipation von Dritten – andererseits bringt es auch die Notwendigkeit und den Ruf nach Steuerung und Schaffung von einzelschulübergreifenden Kennzahlen und Steuerungskriterien hervor (Klafki 2002, Klemm 2005 und Bonsen 2010). Diese sollen Vergleichbarkeit und auch sicherlich eine gewisse Verantwortbarkeit ermöglichen. So konnten beispielsweise Lange und Breiter nachweisen, dass das deutsche Schulsystem insgesamt mehr und mehr in Verbesserungs- und Entwicklungsprozessen und zur Herstellung von Transparenz auf harte Daten setzt und entsprechende Informationssysteme zunehmend an Bedeutung gewinnen. In anderen Ländern ist diese Entwicklung bereits deutlich fortgeschritten (Lange und Breiter 2000).

Auch der Stand der Forschung zum Thema Schuleffektivität und Performance, der sich hier fast schon natürlich anschließt, zeigt, dass diese Entwicklung neuerer Natur ist. Die sich hier anschließende Verbindung zum New Public Management wird in Abschnitt 4.1 näher betrachtet.

Dies bringt eine neue Rolle des Schulleiters mit sich, oder, wie Huber formuliert, ein buntes Patchwork verschiedener Aufgaben für die Schulleitung (Huber 2012 und Huber 2009). Letztlich macht diese Ansammlung verschiedener Aufgaben einen Schulleiter zum Manager eines Public Management Betriebes, oder, wie es Buchen aufbauend auf dem Managementansatz von Malik formuliert, zu einem Manager der teilautonomen Einzelschule, der versucht, den gesellschaftlichen, politischen und strukturellen Veränderungen Rechnung zu tragen ohne den speziellen pädagogischen, schulspezifischen Ansatz zu verlieren (Buchen 2007, S. 41ff). Damit werden die besonderen Gegebenheiten des Systems Schule betont und es zeigt sich, dass eine simple Gleichsetzung von Schule und öffentlicher Verwaltung zu kurz gesprungen wäre und viele wichtige Besonderheiten unberücksichtigt ließe. Dies erfordert dann auch eine Revision des tradierten Bildes von Schulleitung, das in vielen Bereichen auch eine Notwendigkeit von Schulleitern einfordert, sich von ihrem bisherigen Rollenverständnis zu lösen und sich in Teilen weniger dominant und autokratisch zu verhalten und damit Spielräume in der Organisation, insbesondere auch in partizipierenden und kooperativen Formen der Leitung, auszunutzen (Rolff 2007, S. 59ff).

3.2.2 Einfluss des Schulleitungsmanagementhandelns auf die Performance der Schule

Analysiert man Studien hinsichtlich der Frage, inwieweit die Schulleitung einen Einfluss auf die Performance der ihnen anvertrauten Institution ausübt, so lässt sich der aktuelle Stand der Forschung in 5 Kategorien, die die Art der Untersuchung klassifizieren, einordnen:

Einfluss der Schulleitung auf

- a) die Schulentwicklung
- b) die Schulentwicklung mit indirektem Einfluss auf Kompetenzentwicklung von Schülern und damit Performance
- c) schulische Prozessvariablen
- d) schulische Prozessvariablen mit indirektem Einfluss auf Kompetenzentwicklung von Schülern und damit Performance
- e) Kompetenzentwicklung von Schülern und damit Performance (direkter Einfluss auf eben diese)

Die Bedeutung und der Einfluss der an der Schulleitung Beteiligten auf die Schuleffektivität bzw. Performance wurde theoretisch vielfach postuliert, insbesondere in der Diskussion mit einem veränderten Rollenverständnis der Schulleitung und der zusätzlichen Autonomie der Schulen und der Schulleitung und dem damit einhergehenden Aufkommen von klassischen Managementaufgaben. Allerdings wurden, insbesondere im deutschen Raum, bisher nur wenige empirische Nachweise geführt, die insbesondere an der Frage aufsetzen, was Schulleiter wirklich machen – basierend auf dem aktuellen Rollenverständnis der Schulleitung hin zu Public Managern – und dabei mit einem betriebswirtschaftlichen, Management-orientiertem Blick forschen. Große Forschungslücken tun sich zudem insbesondere im Bereich der Frage auf, wie der Zusammenhang zwischen täglichen Schulleitungsaufgaben/Tätigkeiten und der Performance aussieht. Dennoch liegen eine Vielzahl von empirischen Erkenntnissen vor – insbesondere wiederum im anglo-sächsischen Sprachraum – die sich auf die Frage konzentrieren, wie Schulleiter ihre Schulleiterrolle ausüben, das heißt, welche Art von Leadership Behaviour sie anwenden und ob Schulleiter einen Einfluss auf die Performance haben. In den 70/80er Jahren wurde hier noch von einem direkten Zusammenhang ausgegangen, während spätere indirekte (auch mit antecedenten Effekten gepaarten) und reziproke Effekte berücksichtigt wurden. Allerdings gibt es im Design der vorhandenen empirischen

Forschung keine klare Trennung zwischen Leadership Behavior und Tätigkeiten, es zeigt sich jedoch – bezugnehmend auch auf Kapitel 3.2 – dass keine Studie von den tatsächlichen Tätigkeiten und Aufgaben ausgeht und diese als exogene oder endogene Variable berücksichtigt. Die hier vorliegende Untersuchung ändert das.

Betrachtet man den Stand der Forschung detaillierter, so zeigt sich, dass sowohl im Bereich der qualitativen als auch der quantitativen Studien keine vollständige Einigkeit zu der Art von Korrelation und auch zu den Zusammenhängen besteht – fast könnte man das Bild in Teilen als widersprüchlich beschreiben. Zudem beschränken sich die meisten Forschungsarbeiten auf den englisch-sprachigen Raum. Die Art der Studien reicht von Untersuchungen, wie sich Autonomie auf Performance im Bereich Lesefähigkeit von Schülern auswirkt (Maslowski et al. 2007) über Meta-Analysen unterschiedlicher Studien zum Zusammenhang von Schulleitung und Schuleffektivität mit pessimistischer Korrelationsaussage ($r = .02$) bei Witziers, Bosker und Kruger (2003), die keinen Zusammenhang feststellen konnten, bis hin zu Aidla und Vadi (2008), die einen positiven Zusammenhang zwischen der (inneren) Einstellung und Haltung der Schulleiter und der Performance der Schüler in Estland zeigen konnten.

Dennoch kann man insgesamt aus dem aktuellen Stand der empirischen Forschung folgern, dass die Schulleitung – neben anderen wichtigen Faktoren, die zusätzlich eine Rolle spielen – eine bedeutsame Einflussgröße für die Performance ist (Bonsen 2010). Wie es Hallinger und Heck in ihrem Überblick über alle theoretischen Modelle, die den Untersuchungen über einen Zusammenhang der Schulleiterfunktion mit der Performance von 1980 – 1995 zu Grunde liegen, aufzeigen: Es gibt wenig Diskussion um die Frage, ob Schulleiter einen Einfluss auf Performance haben, sondern stattdessen um die Notwendigkeit, weiter am Grad und der genauen Art des Einflusses zu forschen (Hallinger und Heck 1996). Dies scheint sich in den letzten Jahren nicht sonderlich geändert zu haben – oder anders formu-

liert: Der Zusammenhang zwischen der veränderten Rolle der Schule und damit auch der Schulleiter und der Schuleffektivität ist bisher hauptsächlich nur postuliert, empirisch jedoch bisher kaum und wenn, dann nur in wenigen Teilbereichen vorliegend (Pfeiffer 2010a). Eine hohe Anzahl der vorliegenden Studien bedient sich dabei eines Forschungsdesigns, das entlang von Performancekriterien *gute Schulen* auswählt und diese analysiert, für nicht erfolgreiche Schulen liegen quasi keine empirischen Studien im deutschsprachigen Raum vor (Huber 2009), allerdings wird ein Zusammenhang zwischen schlechten Performanceindikatoren und der Schulleitung vermutet (Rosenbusch und Schlemmer 1997).

Laut Bensen lässt sich diese Forschung in zwei grundsätzliche Linien aufteilen: qualitativ und quantitativ angelegte empirische Untersuchungen, wobei insbesondere die quantitative Forschung – im anglo-sächsischen Sprachraum – eine längere Tradition hat (Bensen 2010, S. 190f). Diese können eine Achse einer Gliederung bilden. Allerdings zeigt sich bei näherer Betrachtung und insbesondere unter Hinzunahme der Meta-Analysen von Hallinger und Heck, dass der heutige empirisch-gewonnene Kenntnisstand in einer Matrixstruktur gegliedert werden kann. Dabei finden sich dann auf der anderen Achse einer so gestalteten Matrix die verschiedenen Arten von Einfluss auf die Performance: direkter Einfluss, direkter Einfluss mit antecedenten Effekten, indirekter Einfluss, indirekter Einfluss mit antecedenten Effekten und reziproker Einfluss. Zusätzlich lässt sich als dritte Dimension klar der Einfluss auf die Schulentwicklung und verschiedene Prozessvariable definieren, wie dies beispielsweise Holtappel und Rolf in ihren Forschungen zur Schulentwicklung vorschlagen. Abbildung 3.4 fasst diese Analytik der Strukturierung zusammen und verdichtet sie in einem dreidimensionalen Schaubild:

3 Schulleitungsmanagementhandeln als Public Management Aufgabe – Was machen Schulleiter eigentlich tatsächlich?

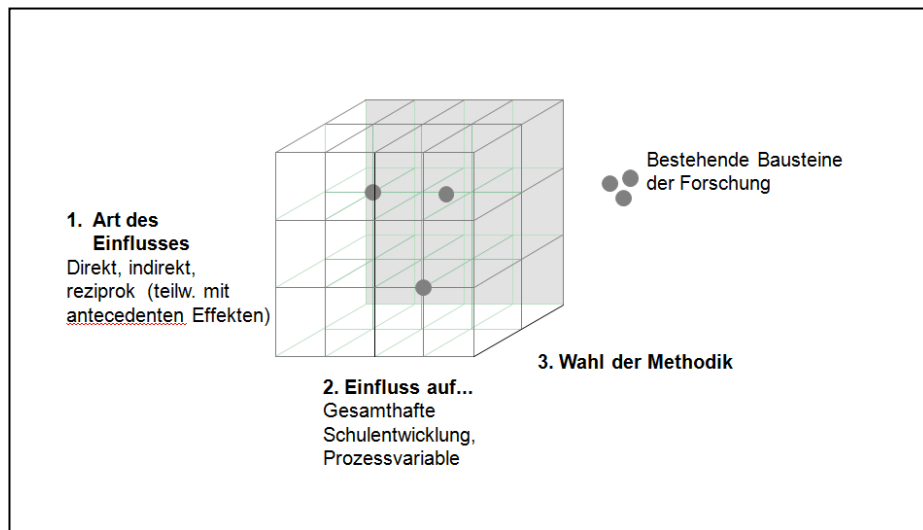


Abbildung 3.4: Modell zur Einordnung der Schulleitungswirksamkeitsforschung – Eigene Darstellung und eigenes Modell

Doch wie kann Performance definiert werden? Burns beschreibt – im Zusammenhang mit Leadership – Performance als das Maß und Gehalt der am Ende beabsichtigt erreichten Effekte (Burns 1978, S.18f). In Schulen gibt es allerdings keine einheitliche, von einem Großteil der Beteiligten geteilte Definition von zentralen Effektivitätskriterien, geschweige denn einer Definition für Performance (Rolff 2007, S. 68). Neben der in den USA schon länger herrschenden School Effectiveness Forschung, findet sich auch in Deutschland ein großer Teil der Schulentwicklungsforschung, insbesondere mit dem Schwerpunkt zu Führungstheorien der Schulleitung, eingebettet in die momentan starke Akzentuierung der School Effectiveness-Research und der internationalen Debatte über Steuerungskennzahlen (Wissinger 2010, S. 208). Buchen nennt vier zentrale Dimensionen für Schulqualität im Zusammenhang der Führung der Schule und führt dabei – aufbauend auf der Forschungsarbeit von Ditton (2000) – die Felder Schulkultur, Schulmanagement, Kooperation und Koordination und Personalpolitik und Personalentwicklung auf (Buchen 2007, S. 140).

Hallinger und Heck formulieren drei Kategorien von Variablen, die durch Schulleitungshandeln beeinflusst werden können und in ihrer Gesamtheit als Performance zu werten sind, nämlich Schul- und Umwelteffekte wie

Elternzufriedenheit oder die Reputation der Schule, intra-organisatorische Prozesseffekte wie bspw. die Effektivität des Unterrichts oder Einstellungen von Lehrern und direkte Schülereffekte wie Leistungen oder Einstellungen (Hallinger und Heck 1996 und Bonsen et al. 2010, S. 290f).

Bonsen erweitert diese Definition von Performance und versucht in seinen empirischen Studien zum Organisations- und Führungsverständnis an Schulen, diese Aspekte zusammenzubringen und nutzt eine Liste mit zentralen Qualitätsmerkmalen, die zur Auswahl von guten Schulen als Grundlage dienen und als weitere Verdichtung der Forschung von Steffens und Bargel (1993), Haenisch (1987), Fend (1986 und 1998) und Klafki (1991) zu begreifen sind (Bonsen 2003, S. 200):

- Nutzung von Freiräumen und Gestaltungsmöglichkeiten für ein reichhaltiges Schulleben
- Funktionierende Organisation
- Optimistische Erwartung der Lehrerinnen und Lehrer hinsichtlich der Fähigkeiten und dem schulischen Weiterkommen der Schülerinnen und Schüler
- Transparenter und akzeptierter Leistungsanspruch
- Einbeziehung der Eltern und Schüler in Entscheidungsvorgänge
- Reflektion der Einzelaspekte der schulischen Arbeit, Formulierung einer pädagogischen Philosophie

Es wird also klar, dass die Bedeutung und der Einfluss der Schulleiter auf die Schuleffektivität bzw. Performance theoretisch vielfach postuliert wurde, insbesondere in der Diskussion mit einem veränderten Rollenverständnis der Schulleitung und der zusätzlichen Autonomie der Schulen und der Schulleitung und dem damit einhergehenden Aufkommen von klassischen Managementaufgaben. Allerdings wurden, insbesondere im deutschen Raum, bisher nur wenige empirische Nachweise geführt, die die Dimension, was Schulleiter wirklich machen, analysieren – basierend auf dem aktuellen Rollenverständnis der Schulleitung hin zu Public Managern

– und dabei mit einem betriebswirtschaftlichen, Management-orientiertem Blick forschen. Dies zeigt die Notwendigkeit für die Erforschung der Grundlagen, also den tatsächlichen Aufgaben und Tätigkeiten.

3.2.3 Die Schulleitung als Managementaufgabe

Nach der Darstellung der vorherrschenden Rahmenbedingungen, ist es nun geboten, den Begriff *Management* in der Schule zu definieren und eine gesamthafte Betrachtung der Aufgaben und Tätigkeiten von Schulleitern basierend auf einem Managementmodell zur Führung einer Schule darzustellen. Diese Arbeit stützt sich dabei zu einem großen Teil auf das Modell zur Führung einer Schule von Dubs, das auf dem Managementmodell aus St. Gallen basiert. Das Modell soll auch in Teilen für den empirischen Teil der Arbeit genutzt werden und – auch wenn die Methodik explorativ angelegt ist - eine Kodierung der Ergebnisse erleichtern. Darüber hinaus ist anzumerken, dass Management in der Schule auch als gesamthafte Modell zur Führung einer Schule im Gesamtkonzept des Public Managements, also der öffentlichen Verwaltung, gesehen werden kann. Zusätzlich ist also der Einfluss der New Public Management Konzepte zu berücksichtigen. Auf Grund der eng abgesteckten Zielsetzung dieser Arbeit wird dieser Aspekt jedoch vernachlässigt. Zu betonen ist hier, dass diese Arbeit den Anspruch verfolgt zu untersuchen, was Schulleitung *tatsächlich tut*. Daher sind die hier dargestellten Betrachtungen als Grundlage zu verstehen, Hauptaugenmerk liegt jedoch auf der Darstellung der bisherigen empirischen Ergebnisse zu eben dieser Fragestellung. Doch bevor sich die Betrachtung auf ein konkretes Modell fokussiert, ist die Frage zu klären, was *Management* eigentlich heißt und welche Besonderheiten hier zu erwarten sind und bisher empirisch nachgewiesen werden konnten.

Innerhalb der Forschung findet sich dazu eine Vielzahl von Definitionen zur Frage, was unter Management zu verstehen ist. Je nach empirischer Interessenlage werden dabei andere (Teil-)Aspekte betont. Mintzberg bei-

3 Schulleitungsmanagementhandeln als Public Management Aufgabe – Was machen Schulleiter eigentlich tatsächlich?

spielsweise verdichtet diese verschiedenen Auffassungen und stellt das Managen im Spannungsfeld von Wissenschaft⁶, Handwerk und Kunst (vgl. Abbildung 3.5) als praktisches Ausüben von Tätigkeiten und Aufgaben im Arbeitsleben dar (Mintzberg 2011).

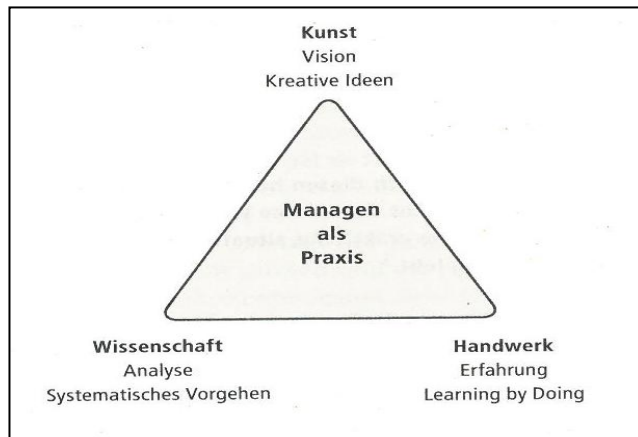


Abbildung 3.5: Managen als Kunst, Handwerk und Wissenschaft – Mintzberg (2011)

Doch inwiefern sind diese Betrachtungen für die Schule relevant? Die Betrachtungen zu der zunehmenden Autonomie der Einzelschulen im vorherigen Abschnitt haben bereits gezeigt, dass auch die Schulleitung mehr und mehr Erfordernissen nachkommen muss, die ähnlich den Aufgaben und Tätigkeiten eines Managers im klassischen Verständnis erwartet werden könnten. Deutlicher gesagt üben viele Leitungspersonen, wie Chefärzte, Rektoren von Universitäten, Theaterintendanten, Spitzenbeamte und eben auch Schuldirektoren die Rolle eines Managers aus (Malik 2005, S.40ff). So ist auch schon in den einleitenden Worten zu dieser Arbeit, im allerersten Satz, von den verschiedenen Welten die Rede, namentlich der, der Betriebswirtschaftslehre und damit auch der Managementforschung sowie der Bildungsforschung und der Pädagogik. Insbesondere in Schulen wird zum großen Teil noch die Auffassung vertreten, dass das System Schule – wenn überhaupt eines – ein spezielles, pädagogisches Management braucht. Diesem wird das angeblich in der Wirtschaft entstandene

⁶ "Wissenschaft" wird hierbei von Mintzberg im populären Sinne verstanden und nichts als praktizierende Disziplin (Mintzberg 2011, S. 24).

und damit nur für Wirtschaftsunternehmen, kapitalistisch-materialistisch ausgeprägtes Managementverständnis entgegengestellt (Buchen 2007, S. 60ff). Malik hingegen vertritt die Auffassung, dass eine spezielle Definition von Management für den Bereich Schule nicht von Nöten ist, solange die Besonderheit ihres gesellschaftlichen Auftrages und gewisse Rahmenbedingungen berücksichtigt sind (Malik nach Buchen 2007). Diese sind insbesondere Organisationskultur und auch systemimmanente und grundlegende Unterschiede zwischen den Schulen und Industrie- und Dienstleistungsunternehmen. So sieht Rosenbusch die Entwicklung einer auf Humanität ausgerichteten Organisationskultur in der Schule als Ziel, das um seiner selbst willen verfolgt wird. Hingegen wird in Unternehmen diese aus seiner Sicht positiv zu wertende Organisationsausrichtung nur mit der Zielsetzung verfolgt, langfristig mehr Gewinn zu erreichen und die Wirtschaftlichkeit insgesamt zu steigern (Rosenbusch 2005, S. 22). Hier schließt sich auch die – insbesondere aus dem pädagogischen und bildungspolitischen Umfeld kommende – Kritik an, die postuliert, dass die Managementaufgabe in der Schule etliche Besonderheiten aufweist und klar vom Managementbegriff im klassischen Sinne getrennt werden muss. Dennoch wird klar, dass – will man Aufgaben und Tätigkeiten von Schulleitung explorativ und empirisch erforschen – ein Modell, das die Kodierung und Klassifizierung von Ergebnissen erlaubt, den Management- Begriff im Bereich von Schule klar abgegrenzt zum allgemeinen Verständnis des Begriffes in anderen Feldern nutzen und auch insbesondere spezielle, systemimmanente Besonderheiten und Gegebenheiten einschließen muss.

Dubs versucht diese Besonderheiten aufzugreifen und entwickelt auf Grundlagen des St. Galler Managementmodells ein ganzheitliches Modell zur Führung einer Schule mit dem Anspruch, eine Grundlage zur Forschungsarbeit, dem Aufzeigen von Zusammenhängen, Wirkungsweisen und Verbindungen möglich zu machen (Dubs 2005, S. 23ff und Dubs 1994).

3 Schulleitungsmanagementhandeln als Public Management Aufgabe – Was machen Schulleiter eigentlich tatsächlich?

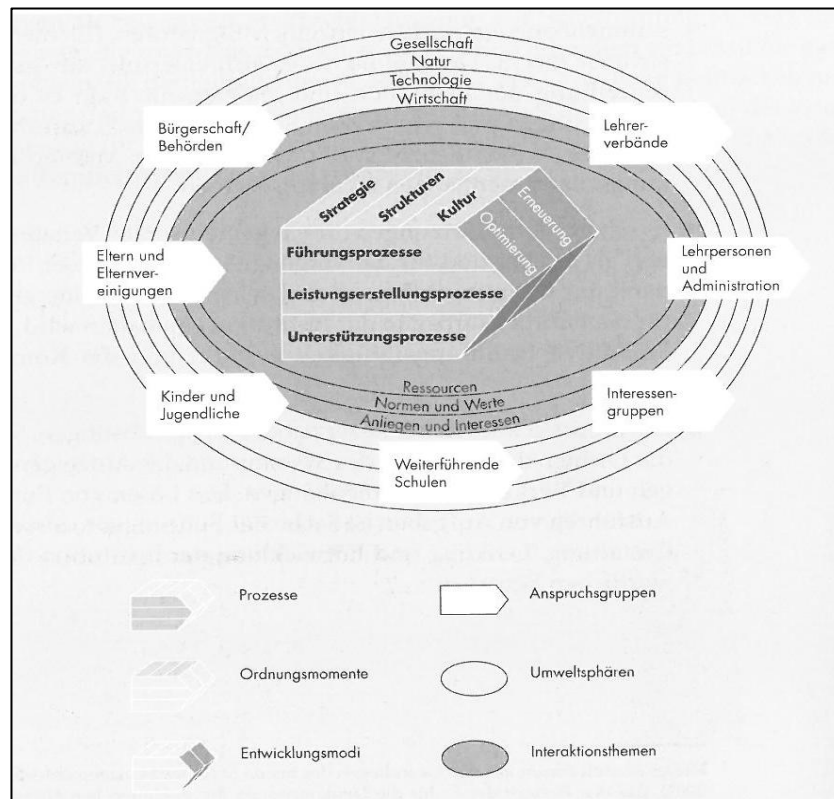


Abbildung 3.6: Modell zur Führung einer Schule – Adaption des St. Galler Management-Modells von Dubs 2005⁷

Im Mittelpunkt steht dabei die Sicht auf die Prozesse, insbesondere den Leistungserstellungsprozessen (alle Aktivitäten, die auf Unterricht und den Erziehungsauftrag ausgerichtet sind) sowie den Unterstützungsprozessen (die Bereitstellung der Infrastruktur, alle administrativen Leistungen). Diese Prozesse werden nochmals wie folgt unterteilt und miteinander in Beziehung gesetzt:

⁷ Die hier gezeigte Adaption des St. Galler Management-Modells von Dubs basiert zudem auf der Grundfassung von Rüegg-Sturm (2003).

3 Schulleitungsmanagementhandeln als Public Management Aufgabe – Was machen Schulleiter eigentlich tatsächlich?

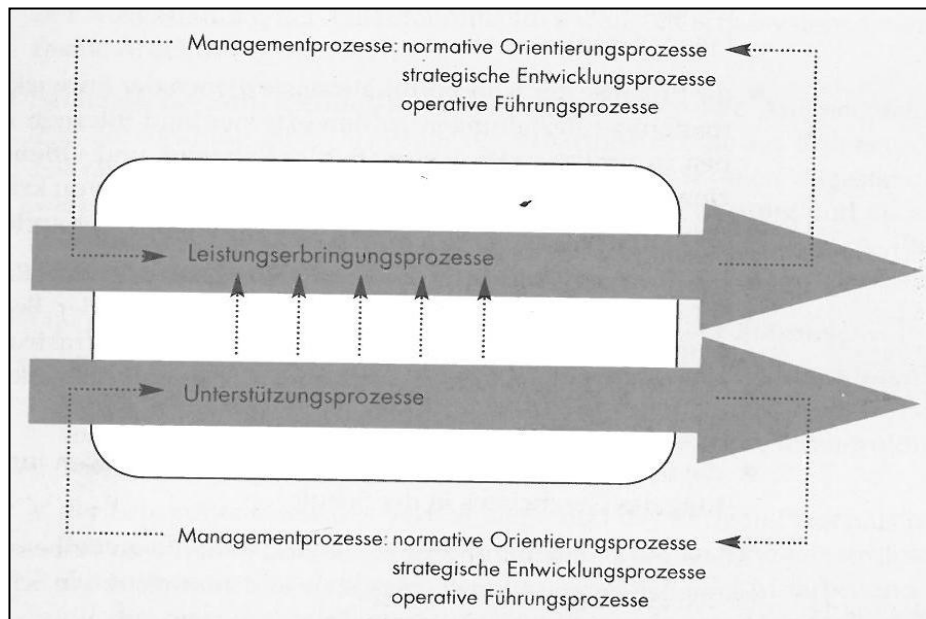


Abbildung 3.7: Überblick über die Prozesskategorien – Dubs (2005)

Sowohl der Leistungserstellungs- als auch der Unterstützungsprozess beinhalten dabei folgende Managementprozesse (Dubs 2005, S. 29ff):

- Normative Orientierungsprozesse – Abhängig von dem Grad der Autonomie der Schule, beschäftigt sich mit der Reflexion und der Klärung der zugrunde liegenden Normen und Werte sowie der Zielsetzung der Schule
- Strategische Entwicklungsprozesse – Alle Tätigkeiten, die zur Formulierung einer Schulstrategie führen
- Operative Führungsprozesse – Alle Leistungserbringungsprozesse im Erziehungs- und Bildungsauftrag sowie Unterstützungsprozesse dazu, wie bspw. Personalarbeit, Informationsbewältigung, Kommunikation etc. aber auch Prozesse der Mitarbeiterführung

Auffällig hierbei ist, dass sowohl die Managementprozesse selbst als auch die Interaktion der Managementprozesse mit den Unterstützungsprozessen nicht ganz trennscharf formuliert sind.

In der empirischen Forschung gibt es unterschiedliche Ansichten, was denn nun genau unter *Managementaufgaben* zu verstehen ist. Oftmals wird diese Definition erlangt, indem Manager erforscht werden und folglich die Gesamtheit ihrer Aufgaben und Tätigkeiten die Arbeit von Managern und folglich Managementaufgaben sind (Noordegraaf und Stewart 2002, S. 433). Andere Versuche der Definition wie die mehr rahmenbezogene Definition von Whitley (1989) oder die nach Rollen- und Organisationspezifika gestaltete Sicht von Fondas und Stewart (1994) ergänzen das Bild. Für die spezielle Zielrichtung dieser Arbeit und in Anlehnung an Dubs, werden alle Aufgaben und Tätigkeiten der Führungs-, Leistungserstellungs- und Unterstützungsprozesse als Managementaufgaben der Schulleiter betrachtet.

3.3 Synthese und Implikationen für die empirische Forschung

Als Fazit der Betrachtung der empirischen Erkenntnisse zur Frage, was Schulleiter tatsächlich an Aufgaben und Tätigkeiten aus dem Bereich des Managements wahrnehmen, lässt sich schließen, dass zwar die theoretische Arbeitsbeschreibung und das Rollenbild der an der Schulleitung beteiligter Personen vielfach aufgegriffen wurde, jedoch – wie übrigens im gesamten Bereich Public Management – nur wenige empirische Untersuchungen vorhanden sind, die aus einer betriebswirtschaftlichen Managementbetrachtung heraus untersuchen, was Schulleiter wirklich machen, d.h. welchen Tätigkeiten und Aufgaben die genannten Personen nachgehen und welche Unterschiede sich feststellen lassen. Dies gilt insbesondere für den deutschen Sprachraum und damit auch für den Raum Berlin-Brandenburg, auf den sich diese Arbeit fokussiert. Hieraus ergibt sich eine klare Notwendigkeit von empirischer, explorativer Grundlagenforschung entlang der skizzierten Dimensionen und entlang der weiter oben dargestellten Definition und Prozesskategorien. Proklamieren empirische Studien, Schulleitungshandeln zu untersuchen, ist im deutschsprachigen Raum

3 Schulleitungsmanagementhandeln als Public Management Aufgabe – Was machen Schulleiter eigentlich tatsächlich?

so gut wie immer eine Untersuchung von Leadership Behavior und eben nicht den tatsächlichen Tätigkeiten und Aufgaben Gegenstand der Forschung. Es folgt der erste Teil der Forschungsfrage:

"Was machen Schulleiter als (Public Sector) Manager tatsächlich und welche Unterschiede in der Ausübung der Aufgaben und Tätigkeiten lassen sich beobachten?"

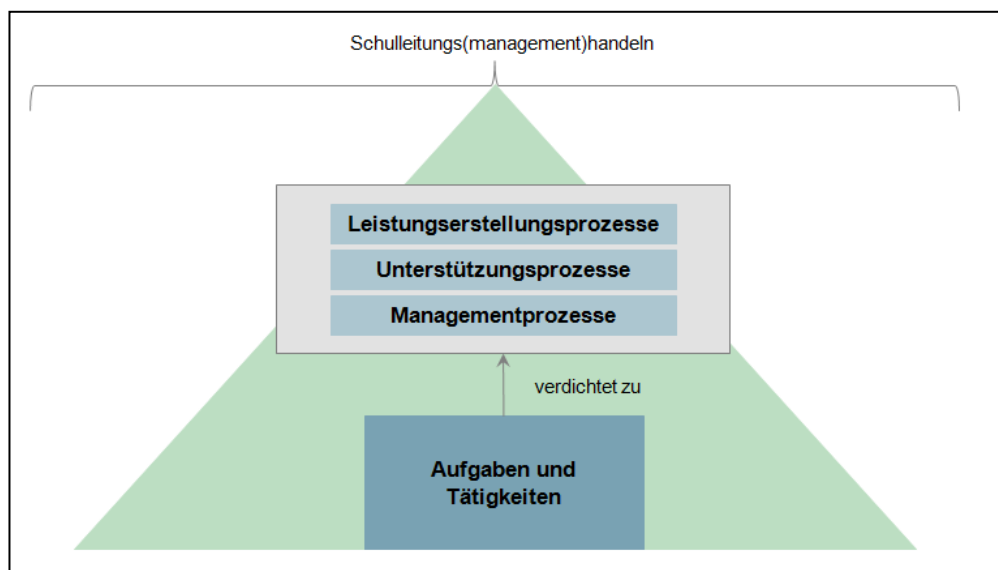


Abbildung 3.8: Modell zur Untersuchung der Ausprägung von Schulleitungsmanagementhandeln– Eigene Darstellung und eigenes Modell

So zeigt Abbildung 3.8, dass die Ausprägung der Variable *Schulleitungsmangementhandeln* untersucht werden soll. Dies geschieht im Sinne eines deskriptiven Elements: Wie prägt sich das Schulleitungsmanagementhandeln aus, das heißt, was machen Schulleiter tatsächlich. Dies wird ergänzt durch einen mehr interpretativen Teil, der Unterschiede und Gemeinsamkeiten erforschen will. Die Ergebnisse werden in Kapitel 6 aufgezeigt. Dabei eignet sich die von Dubs modellierte prozessuale Sicht auf die Aufgaben und Tätigkeiten, welche zu den drei Prozesskategorien verdichtet wurde. Zu erwarten ist hier, dass die Ergebnisse zwar schulspezifisch sein werden, gegebenenfalls aber Rückschlüsse auf den Public Sector möglich sein können (Schulleiter als Public Sector Manager). Zielsetzung

3 Schulleitungsmanagementhandeln als Public Management Aufgabe – Was machen Schulleiter eigentlich tatsächlich?

ist hier, klare Ergebnisse, aber auch Hypothesen für die weitere Forschung zu generieren. Entsprechende Unterfragen lassen sich daraus ableiten:

- Was machen Schulleiter (als Public Sector Manager) wirklich, d.h. welchen Aufgaben und Tätigkeiten gehen die genannten Personen nach?
- Welche Gemeinsamkeiten lassen sich feststellen und welche Muster werden hier sichtbar?
- Welche Unterschiede lassen sich feststellen?

4 Determinanten von Schulleitungsmanagementhandeln – Die Schulleitung unter veränderten und sich stetig wandelnden Rahmenbedingungen

Im vorherigen Abschnitt wurde das *Schulleitungsmanagementhandeln* näher definiert und ausgeführt. Es stellt sich anschließend nun die Frage, welche (insbesondere externen, sich im Wandel befindende) Faktoren die Aufgaben und Tätigkeiten von Schulleitern beeinflussen und folglich erklärende Faktoren für Unterschiede sein können. Kapitel 4 stellt eine Zusammenfassung der Literaturanalyse dar und fasst im Folgenden Hypothesen zusammen, die auf Basis der Literatur – immer im speziellen Kontext des Schulleitungsmanagementhandelns – aufgestellt wurden und als Grundlage für die empirische Forschung (ergänzt um einen explorativen Teil, vgl. Erläuterungen in Kapitel 5) zu dieser Frage, deren Ergebnisse dann in Kapitel 7 dargestellt werden, gewonnen werden konnten.

4.1 Schulen im Einfluss des New Public Managements – zwischen Autonomie und Weisungsgebundenheit

Oben im Text wurde bereits mehrfach die zunehmende Autonomie der Schulleiter aufgegriffen. Dies knüpft an zwei weitere wichtige Felder an, die keinesfalls außen vorgelassen werden können: einerseits die sogenannte Agency Forschung, zum anderen die Forschung im Public Sector Bereich, die sich mit dem New Public Management beschäftigt. Beide Thematiken sollen in diesem Absatz auf ihre Relevanz zur Forschungsfrage analysiert und dann letztlich zu Hypothesen, welche die empirische Forschung zu leiten vermögen, verdichtet werden.

So ist die enge Beziehung zum Forschungszweig, der sich mit der Ausgestaltung der Autonomie von Agencies beschäftigt, erkennbar. Auch wenn hier unterschiedliche Definitionen, einerseits in der Ausgestaltung, andererseits normativer Natur bestehen (Pollitt et al. 2001 und Van Thiel 2004)

und die Aussage zum Einfluss der Organisationsform auf die tatsächliche Steuerung nicht eindeutig sind (Pollack 2002, Gains 2003 und Van Thiel 2012), so zeigt sich doch, dass insbesondere das Thema der Ausgestaltung der Autonomie und die Steuerung der Agency einen Einfluss auf die Aufgaben und Tätigkeiten vermuten lassen. Klar ist hier, dass das Konzept der Autonomie, insbesondere die kritische Betrachtung dieser (Olsen 1988), aber auch das Zusammenspiel zwischen Autonomie und Steuerung und die wissenschaftliche Diskussion zum Verhältnis dieser in verschiedene Dimensionen noch weitaus detaillierter betrachtet werden könnte und dies im Rahmen dieser Arbeit nicht abbildbar erscheint. Sicherlich sollten, basierend auf den Erkenntnissen des empirischen Teils der Arbeit, hier weitere Untersuchungen angeschlossen werden. Wichtig scheinen hier insbesondere die Unterscheidung zwischen der zugestandenen Autonomie bzw. der Wahrnehmung dieser und dann aber auch die (Aus)Nutzung dieser Autonomie sowie der Frage, inwieweit die Aufgaben und Tätigkeiten direkt oder nur eine Priorisierung dieser beeinflusst wird.

Nimmt man diese Erkenntnisse und den in Kapitel 3 gewonnenen Forschungsstand, lässt sich folgende, erste Hypothese bilden:

H1:

Die Autonomie der Einzelschulen beeinflusst die Aufgaben und Tätigkeiten des Schulleiters. Dabei beeinflusst verstärkte Autonomie insbesondere die Priorisierung. Es ist davon auszugehen, dass eine verstärkt wahrgenommene Autonomie die genutzte Autonomie beeinflusst und diese zu einer stärkeren Priorisierung der Aufgaben und damit zu einer Fokussierung auf einen bestimmten Bereich der Aufgaben und Tätigkeiten führt.

Es ergeben sich folgende Variable, die in der empirischen Forschung näher betrachtet werden sollen:

- Die Autonomie der Einzelschule (in der Ausprägung der wahrgenommenen Autonomie des Schulleiters, aber auch als *Gegenspieler* die wahrgenommene Steuerung durch den Schulträger im Sinne der Agency Forschung)
- Nutzung der vorhandenen Autonomie der Einzelschule

Die Nutzung der vorhandenen Autonomie der Einzelschule muss allerdings in diesem Zusammenhang nun im Folgenden noch näher definiert werden, insbesondere, da der Prozess der Ausgestaltung von Schulen mit erweiterten Freiräumen – oben im Text mit (teil-)autonomer Schule beschrieben – eng einhergeht mit der modernen Verwaltungsbetriebswirtschaftslehre und der Theorie des New Public Managements, welche durch Veränderungen im Public Sector in einer Vielzahl von OECD Ländern in den 1980er Jahren geprägt wurden (Hood 1992). Hierbei sind es hauptsächlich Maßnahmen der Dezentralisierung mit dem Ziel der Wirksamkeitssteigerung der Verwaltung, die die Diskussion um die autonome Schule beeinflusst haben. Grundlegend war hierbei nicht der Wunsch nach einer Systemänderung, sondern nach – analog zu den Bestrebungen in der Verwaltungstheorie und Praxis – einer Steigerung der Wirksamkeit (Dubs 2005, S. 455ff und Buschor 2001).

Als strategische Ziele des NPM formulieren Schedler und Proeller Kundenorientierung, Leistungs- und Wirkungsorientierung, Qualitätsorientierung und Wettbewerbsorientierung (Schedler und Proeller 2011, S. 71ff). Zentrales Argument ist in der theoretischen Fundierung des NPM Ansatzes wieder und wieder die Sichtweise, dass Managementtools, Führungstheorien und Prozess- und Aufgabengestaltungen im Public Sector analog zum privatwirtschaftlichen Sektor angepasst werden sollten (vgl. Box 1999,

Hood 1991 und Metcalfe 1993, S. 43ff)⁸. An diesem Punkt setzen auch Kritiker an, die argumentieren, dass die Unterschiede zwischen dem privatwirtschaftlichen und öffentlichen Sektor so groß sind, dass eine Übertragung nicht möglich, in Teile sogar eher kontraproduktiv ist (Ranson und Stewart 1994 und Sayre 1953). Empirische Ergebnisse zu dieser Theorie sind jedoch unzureichend und widersprüchlich. So konnte Boyne in seiner empirischen Metastudie von 34 vorherigen empirischen Untersuchungen zwar zeigen, dass insbesondere in den Bereichen HR, bei Entscheidungsprozessen und auch bei ethischen Richtlinien Unterschiede vorhanden sind, die eine Übertragung erschweren, allerdings stellt er auch fest, dass sich kaum empirisch solide fundierte Hinweise finden lassen, die letztlich eine Übertragung von Tools und Prozessmerkmalen aus dem privaten in den Public Sector zum definitiven Scheitern führen würden (Boyne 2002, S. 117f).

Noch heikler ist die Frage der Übertragbarkeit sicherlich im Schulbereich. Analysiert man nun, welche dieser strategischen Ziele des NPM in Schulen zu finden sind, macht sich eine gewisse Ernüchterung breit. Buchen konnte hier nachweisen, dass folgende Merkmale und Eckpunkte der ergebnisorientierten Steuerung des NPM in der Schule zumindest angekommen sind und von vielen Beteiligten als valide Größen akzeptiert wurden (Buchen 2007, S. 40 und Hermann 1996):

- (1) Grundlagen der Output-Steuerung
- (2) Zugehörige Instrumente (Zielvereinbarungen, Budget, Controlling)
- (3) Messung und Bewertung von Output-Steuerung

Empirische Erkenntnisse, wie diese Entwicklung und Zielsetzung das Handeln der Schulleiter verändert, das heißt, was Schulleiter konkret an Aufgaben und Tätigkeiten im Bereich Management leisten, sind jedoch Mangelware. Zu beobachten ist jedoch, dass die Diskussion in der aktuellen

⁸ Diefenbach spricht hier von einer "quasi-businesshaften" Ausgestaltung von Design, Organisation und Management im Public Sector (Diefenbach 2009, S. 889ff).

Forschungslandschaft in Deutschland im Bereich NPM im Bereich des Public Sectors von anderen Themen wie bspw. eGovernment überlagert wird (Budäus 2006, S. 175) und insbesondere im Bereich Schule kaum stattfindet bzw. unter den Schlagworten Schulentwicklung und Organisationsentwicklung geführt wird, kaum jedoch als Diskussion über ein effektives und effizientes Managementmodell. So gibt es durchaus Stimmen die konstatieren, dass die Bemühungen in Schulen gemäß der Theorie des NPM einen Paradigmenwechsel zu gestalten durchaus noch in den Anfängen stehen bzw. noch nicht klar ist, ob nicht ein Scheitern im Bereich des Möglichen liegt und gegebenenfalls eine Gegenbewegung hin zu mehr Zentralismus bzw. zu einer Zurückführung der Aufgaben hin zu den zentralen Schulbehörden denkbar ist (Dubs 2005, S. 456f).

Nichtsdestotrotz gibt es Bemühungen, die Erkenntnisse des NPM in ein Modell zur Führung der Schule zu integrieren. So hat Dubs sein – hier in Kapitel 3 dargestelltes Modell – erweitert und stellt basierend auf einem Modell zur Ausgestaltung der Autonomie (vgl. Abbildung 4.1) einen Katalog von operativen Aufgaben auf, die gemäß des NPM Ansatzes in die Zuständigkeit der Schulleitung fallen. Weitere strategische Aufgaben sieht Dubs allerdings bei den entsprechenden Schul- und Aufsichtskommissionen (Dubs 2005, S. 463).

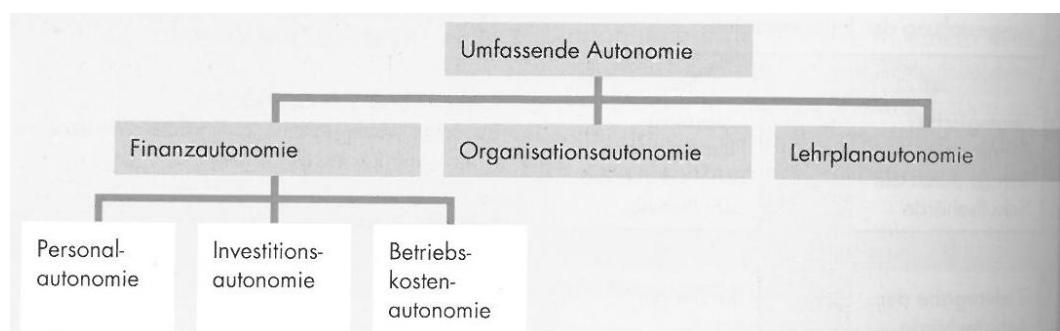


Abbildung 4.1: Modell für die Ausgestaltung der Autonomie – Dubs 2005

Folgende operativen Führungsaufgaben entfallen laut Dubs auf die Einzelschule:

- Entwicklung des Leitbildes und des Schulprogrammes, der Schulorganisation, des Schullehrplanes (in der für die Teilautonomie definierten Form)
- Entwicklung des Budgets (in der für die Teilautonomie definierten Form)
- Entwicklung und Durchführung der Qualitätskontrolle (intern konzipiertes Qualitätsmanagement und Selbstevaluation)
- Wahl der Lehrkräfte
- Operative (tägliche) Führung der Schule

Zu diskutieren und weiter zu erforschen ist allerdings sicherlich die Aufteilung in 'strategisch' und 'operativ'. Dennoch zeigt sich, dass sich hier viele der oben beschriebenen Grundsätze des NPM wiederfinden lassen und für Schulen relevant werden. Diese relevante Fragestellung wird in die Vorstrukturierung der Beobachtungsbögen übernommen (vgl. Kapitel 5).

Hier lohnt ein Blick über den Tellerrand in andere Länder, wo insbesondere auch vermehrt empirische Ergebnisse zum NPM im Bereich Schulen vorhanden sind. In Schweden wurden beginnend mit den 1990er Jahren die Aufgaben der Schulleiter um Managementaufgaben in den Feldern strategische Planung, Entwicklung des Budgets und (teilweise) Auswahl der Lehrkräfte analog zur deutschen Diskussion über die (teil-) autonome Schule und der damit einhergehenden Erweiterung der Aufgaben und Kompetenzen, erweitert (Exworthy und Halford 1999 und Willmott 1999). Hier konnten Jarl et al. nachweisen, dass die stattfindende Professionalisierung von schwedischen Schulleitern in ihren Aufgaben und Tätigkeiten und die Herausbildung einer neuen Rolle als professionelle Führungskraft in den Schulen aber auch gesamthaft im schwedischen Bildungssystem stark auf die Veränderung durch NPM und die damit einhergehende Ver-

änderung der Aufgaben und Tätigkeiten von Schulleitern zurückgeführt werden kann (Jarl et al. 2011).

Allerdings zeigt sich auch hier, dass die empirische Forschung insbesondere für Deutschland im Bereich der Schulen und zur Frage, was Schulleiter wirklich machen, bisher nur dünn vorhanden ist. Meier und O`Toole formulieren hier explizit großen Forschungsbedarf (und das gilt nicht ausschließlich für Deutschland, sondern gesamthaft) im Bereich evidence-based Public Management⁹ und NPM in Schulen insbesondere, da verwandte Bereiche aus dem Themenfeld des Public Sectors, wie bspw. die Medizin oder auch die öffentliche Verwaltung, zeigen, dass durch systematische empirische Analyse wichtige Erkenntnisse gewonnen werden können (Meier und O`Toole 2009, S. 17f).

Basierend auf diesen Erkenntnissen lässt sich folgende Hypothese gewinnen.

H2:

Bei der Untersuchung der Nutzung der vorhandenen Autonomie der Einzelschule sind insbesondere die Bereiche des NPM relevant. So ist davon auszugehen, dass die Akzeptanz der Managementrolle, das Vorhandensein einer Strategie und die ergebnisorientierte Steuerung durch KPIs (sofern vorhanden) die Aufgaben und Tätigkeiten beeinflussen und zu einer stärkeren Konzentrierung der Tätigkeiten und Aufgaben auf betriebswirtschaftliche Aufgaben führen.

⁹ Meier und O`Toole verwenden den Begriff "evidence-based management" in Anlehnung an Rousseau (2006). Ähnlichkeiten finden sich auch bei Heinrich (2007), der jedoch hauptsächlich die Problematik der accountability systems im Blickfeld hat.

Die Nutzung der Autonomie lässt sich hierbei gemäß den Erkenntnissen aus der Literatur folglich für die weitere Forschung in 3 Felder aufteilen:

- Akzeptanz der Managementrolle durch den Schulleiter
- Vorhandensein / Nutzung einer Strategie
- Vorhandensein einer ergebnisorientierten Steuerung (des NPM)

4.2 Kooperative Führung und Delegation: Schulleitung im Sinne des 'Shared Leadership'

Rechtlich ist die Lage weitgehend klar: es gibt auch weiterhin einen alleinigen, verantwortlichen Schulleiter. Das Berliner Schulgesetz¹⁰ - wie übrigens jedes Schulgesetz eines Bundeslandes der Bundesrepublik Deutschland – spricht eine klare Sprache:

"Jede Schule hat eine Schulleiterin oder einen Schulleiter."

Allerdings haben die veränderten Rahmenbedingungen und die damit einhergehenden erweiterten Gestaltungsmöglichkeiten die Leitung einer Schule deutlich komplexer gemacht, so dass die Leitungsfunktion besser austariert werden muss, mehrere Kompetenzen erfordert und oftmals nicht mehr optimal von einer Einzelperson gesteuert und ausgeübt werden kann (Rolff, 2007). Dies bedeutet nichts anderes, als dass die Leitung einer Schule mehr und mehr auf weitere Personen ausgeweitet wird und einzelne Aufgaben und Verantwortlichkeiten auf mehreren Schultern verteilt werden. In der Forschung haben sich die Begriffe 'Delegation der Führung', 'Kooperativen Führung' oder auch 'Shared Leadership' etabliert, die meist gleichwertig und austauschbar genutzt werden. Welche Bezeichnung auch verwandt wird, es ist geboten, zwischen zwei verschiedenen Arten zu

¹⁰ § 69 (1), in der Fassung vom 28.Juni 2010

unterscheiden: formelle Strukturen und informelle Verteilung von Schulleitung auf mehrere Personen.

So geben die Schulgesetze die Möglichkeit zur Bildung einer gesetzlich geregelten Institution, der sogenannten 'Erweiterten Schulleitung'. Das Berliner¹¹ (und auch das Brandenburger¹²) Schulgesetz schafft die Möglichkeit, durch entsprechenden Beschluss in den Konferenzen der Lehrerschaft der Schule eine erweiterte Schulleitung zu formen. Dies bedeutet, dass Vertreter der Schulleitung, weitere Funktionsstellenträger¹³ und eine festgelegte Anzahl an Lehrern, die von der Gesamtkonferenz gewählt werden müssen, zusammen mit dem Schulleiter die Schulleitung bilden. Diese nehmen gemeinschaftlich die Leitung der Schule wahr. Ausgeschlossen sind jedoch Funktionen und Aufgaben wie die Gesamtverantwortung für die Arbeit der Schule, die Verantwortung für die Einhaltung der Rechts- und Verwaltungsvorschriften, die Wahrnehmung des Hausrechts, der letztlichen Entscheidung über Verteilung und Verwendung der der Schule zur eigenen Bewirtschaftung zugewiesenen Personal- und Sachmittel, die Vertretung der Schule nach außen in schulischen Gremien und beim Abschluss von Rechtsgeschäften sowie Teilen der Personalpolitik, also beispielsweise der Mitwirkung bei der Einstellung und Umsetzung der Lehrkräfte und bei der Entscheidung über den Unterrichtseinsatz der Lehrkräfte und des sonstigen pädagogischen Personals (vgl. Schulgesetze Berlin und Brandenburg). Hier bleibt die alleinige Wahrnehmung der Pflichten ausdrücklich beim Schulleiter.

Ausdrücklich gewollt ist die Teilung der Leitung allerdings in den Bereichen der Förderung der Zusammenarbeit aller am Schulleben Beteiligten, bei der Entwicklung, Fortschreibung und Umsetzung des Schulprogramms

¹¹ § 74 "Erweiterte Schulleitung" – in der Fassung vom 28. Juni 2010

¹² § 72, "Erweiterte Schulleitung" - in der Fassung der Bekanntmachung vom 02. August 2002 (GVBl.I/02, [Nr. 08], S.78), zuletzt geändert durch Artikel 1 des Gesetzes vom 19. Dezember 2011 (GVBl.I/11, [Nr. 35])

¹³ Gemäß Schulgesetzen sind dies insbesondere der ständige Vertreter des Schulleiters sowie die Abteilungsleiterinnen oder Abteilungsleiter an Oberstufenzentren. Weitere Funktionsstellenträger können nach Bedarf der Schule gewählt werden.

und für die Qualitätssicherung und interne Evaluation der schulischen Arbeit, der Information von Schüler- und Elternvertretung und der Kooperation mit anderen Bildungseinrichtungen, den für die Berufsausbildung und die Arbeitsverwaltung verantwortlichen Stellen, den Behörden und Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe, den Sozialhilfeträgern sowie sonstigen Beratungsstellen und Behörden, die die Belange der Schülerinnen und Schüler und der Schule betreffen (vgl. Schulgesetze Berlin und Brandenburg).

Darüber hinaus gibt es jedoch auch andere, weniger formelle Formen. Diese sind weitaus verbreiteter als die gemeinschaftliche Führung. So zeigen empirische Studien, dass in den meisten Fällen der Schulleiter die Schule alleine führt und keine institutionalisierte erweiterte Schulleitung eingerichtet ist (Huber 2012). Als eine erste Form der erweiterten Führung kann Kooperation angesehen werden, wobei die Führung durch Überzeugung und Beteiligen von anderen in diesem Zusammenhang eher als Aufforderung gesehen werden sollte, die Schule gemeinsam zu gestalten (Rosenbusch 1990).

Wenn in der Forschung nun von 'distributed leadership' gesprochen wird, sind meist weniger institutionalisierte und formelle Formen von geteilter Führung oder Delegation gemeint. So definieren Woods et al. (2004) distributed leadership als die Herausbildung einer Gruppe oder eines Netzwerkes von Einzelpersonen, die durch Interaktion und zielgerichtetes Verhalten eine Neuerung in der Organisationskultur bewirken, welche auf Vertrauen und nicht auf Vorschriften basiert. Damit einhergehend ist ein Begriff von leadership, der auf Wissen und nicht auf der hierarchischen Position begründet ist. Rolff weist in diesem Zusammenhang insbesondere auf die Bedeutung der Fachgruppen hin und bezeichnet diese als "mittleres Management einer Schule" (Rolff 2008). Diese Fachgruppen übernehmen innerhalb ihres spezifischen Fachgebiets Aufgaben der pädagogischen Abstimmung der am Fachgebiet beteiligter Lehrer, Verantwortung für

fachliche Qualitätsentwicklung, Aufgaben der Personalentwicklung und –förderung, aber auch Herausbildung einer Infrastruktur sowie die gebündelte Interessensvertretung für ihre Anliegen. Dies kann so weit gehen, dass an großen Schulen Schulleiter die Verantwortung gegenüber einzelnen Lehrern teilweise fast vollständig auf die entsprechenden Fachgruppenleiter übertragen (Kempfert, 2006). Allerdings gibt es Erkenntnisse, dass an vielen Schulen die Fachgruppen bisher nur einen Bruchteil ihrer Möglichkeiten ausschöpfen (Rolff, 2008). Zusätzlich haben einige Schulen Steuerungsgruppen eingerichtet, die denen der Fachgruppen ähneln, allerdings nicht fach- sondern projektspezifisch, teilweise auch nur temporär gebildet werden.

Neben dem Argument, dass insbesondere die im vorherigen Kapitel beschriebenen Änderungen der äußeren Rahmenbedingungen die Verteilung der Leitungsfunktion auf mehrere Personen erforderlich macht, spricht für diese Art der distributed leadership auch die Minimalisierung von mangelnder Flexibilität einer Organisation und damit der Reduzierung der Wahrscheinlichkeit für Fehlentscheidungen (Hargreaves und Fink 2005). Oder anders formuliert, die Zeiten der "heroric leaders" ist vorbei (Gronn 2003). Dies führt dazu, dass einige Forscher in den letzten Jahren die These aufgestellt haben, dass folglich das Schulmanagement – in diesem Zusammenhang sind alle Verwaltungstätigkeiten und –aufgaben gemeint – konsequent und vollständig von der Schulleitung getrennt werden müsse (bspw. Hopkins und Jackson 2003). Dies wird im anglo-sächsischen Bereich teilweise so umgesetzt, dass separate Schulverwalter aus dem Bereich der Unternehmensführung den Schulleiter von allen administrativen Aufgaben entlasten und als (auch finanziell verantwortlicher) Leiter der entsprechenden Schuladministration eingesetzt sind. Ein ähnliches Konzept verfolgen einige deutschsprachige Kantone in der Schweiz, die keine Schulleiterposition kennen und – ganz im Sinne des primus inter pares – für einen gewissen Zeitraum einen Lehrer als Vorstand wählen (Le Métais, 2003).

Allerdings lassen insbesondere informelle Steuergruppen und auch Fachgruppen Kritik am distributed leadership Ansatz aufkommen. Probleme entstehen beispielsweise, wenn solche Gruppen zunehmend zu geschlossenen Geheimzirkeln werden, die nach und nach Parallelstrukturen aufbauen und so den Unmut der übrigen Lehrerschaft auf sich ziehen (Rolff 2007). Dieser klassische Rollenkonflikt gestaltet sich an jeder Schule anders und kann in vielen Formen in der Realität beobachtet werden und empirisch nachgewiesen werden (Hermann, 2000). Interessant ist in diesem Zusammenhang anzumerken, dass der Ansatz der distributed leadership und die mit ihm verfolgten Ziele, also mehr Teilhabe, mehr Demokratie und auch die Übertragung von Verantwortung auf Teile des Lehrkörpers auch in starkem Widerspruch zu den strengen hierarchischen Abläufen im Schulsystem insgesamt als auch zu der Tatsache, dass distributed leadership sicherstellen kann, dass gewisse Vorstellungen und Bildungsprogramme in der Schule verwirklicht werden (Hatcher 2005).

Essenziell ist jedoch die Frage, ob rein die Aufgabe oder auch die Verantwortung delegiert oder geteilt wird. So plädiert Dubs dafür, insbesondere Routineaufgaben zu delegieren, um so eine Entlastung des Schulleisters zu ermöglichen. Dies erfordert aber auch die Zuteilung und Abgrenzung der entsprechenden Kompetenz, während die Verantwortung entweder abgegeben werden kann oder zentriert in einer Hand, also beim Schulleiter, bleibt (Dubs 2005, S. 138f). Dennoch ist zu beachten, dass dem Schulleiter auch weiterhin eine, sogar die zentrale Bedeutung zukommt. So bleibt er letztlich doch verantwortlich und muss demzufolge in allen Betrachtungen zur Schulleitung eine zentrale Rolle einnehmen. Nicht vergessen darf man jedoch dabei, dass auch andere Personen an der Schulleitung beteiligt sind. Die bisherige Forschung hat jedoch bis auf wenige Ausnahmen die horizontalen Führungsebenen nicht berücksichtigt und sich einseitig auf den Schulleiter fokussiert und damit weitere, an der Schulleitung Beteiligte, außer Acht gelassen (Wissinger 2010).

Folglich ist hier aus Sicht des Autors eine kritische Distanz zu den Vorschlägen ratsam, da sie nicht empirisch belegt bzw. durch einseitige Fokussierung auf den Schulleiter und einer mangelnden Betrachtung des Faktors 'Delegation' zu wenig Aussagekraft aufweisen.

Empirisch liegen bisher für Deutschland nur wenige Erkenntnisse dazu vor. Harazd et al. konnten in einer ersten empirischen Annäherung nachweisen, dass ein Zugewinn an Autonomie der Einzelschule zwar zur einer erhöhten Bereitschaft führt, Aufgaben zu delegieren, Schulleiter jedoch Probleme haben, tatsächlich eigene Aufgaben und Tätigkeiten an eine erweiterte Schulleitung oder einzelne Kollegen im Lehrerkollegium abzugeben. Als entscheidende Variable für die Bereitschaft dies zu tun, wurden insbesondere ein Vertrauensverhältnis zur entsprechenden Person sowie die wahrgenommene Kompetenz der entsprechenden Person identifiziert (Harazd et al. 2008). Dieser Zusammenhang soll jedoch nicht weiter in die empirische Forschung dieser Arbeit aufgenommen werden, da die eine Untersuchung der Interdependenz der Faktoren den Rahmen dieser Arbeit sicherlich bei weitem sprengen würde. Abschließend lässt sich ausführen, dass – will man sich nun der oben ausgeführten Forschungsabsicht nähern – die Schulleitung eher als Funktion und nicht ausschließlich als personen-gebundene Tätigkeit betrachtet werden darf. Sicherlich muss – allein schon auf Grund von gesetzlichen Vorgaben – ein Hauptaugenmerk auf den Schulleiter gelegt werden, der ja auch letztlich im Sinne der Schulgesetze verantwortlich bleibt.

H3:

Die Wahrnehmung der Delegationsmöglichkeiten und die Form der Ausübung der Delegation beeinflussen die Aufgaben und Tätigkeiten. Es ist davon auszugehen, dass eine verstärkte Nutzung der Delegation zu einem geringeren Aufgabenspektrum und einer Fokussierung der Aufgaben und Tätigkeiten des Schulleiters führt.

Es ergibt sich folgende Variable, die in der empirischen Forschung näher betrachtet werden sollen:

- Form der Delegationsausübung

4.3 Schulleitung im Kontext und Wechselwirkung mit der Organisation

Es wird deutlich, dass die beschriebene Definition von Schulleitung und das in Kapitel 3 dargelegte Schulleitungsmanagementhandeln – insbesondere wenn eine komplexe Form der distributed leadership vorliegt, aber nicht ausschließlich, dann – nur gesamthaft im Rahmen der Organisationsstruktur und -kultur der entsprechenden Institution betrachtet werden kann. Insbesondere bei der (empirischen) Untersuchung und Beobachtung von Managern kommt der Organisationsform, in der sich Manager bewegen, eine wichtige Bedeutung zu und kann nicht außen vor gelassen werden (Kotter 1982 und Hales 1986). Schon Drucker formuliert, dass Organisation auch als das Werkzeug bezeichnet werden kann, das produktive Zusammenarbeit von Menschen ermöglicht (Drucker 1970). Der folgende Abschnitt befasst sich daher mit dem Bereich der Organisationsformen von kooperativer Führung und der Organisation von Delegation und geht in diesem Zusammenhang insbesondere auf die Beschreibung der vorhandenen Organisationsform und Organisationsentwicklung, die unter dem Schlagwort *Change Management* in der aktuellen Forschung im Bereich Schule und Schulleitung Konjunktur hat. Diese Betrachtung erscheint als grundlegend, um in einem folgenden Modell die Aufgaben und Tätigkeiten zu erfassen. Zu beachten ist dabei sicherlich, dass die folgende Synopse keine umfassende Darstellung zur Wechselwirkung von Organisationstheorie, Management, Leadership und Schulleitung sein kann. Dies würde den Rahmen sprengen und könnte sicherlich eine eigene Untersuchung begründen. Dennoch kann auf die Einbeziehung des Themas nicht verzichtet werden. Es soll jedoch auch nicht im Fokus der Betrachtungen der ge-

samthaften Arbeit stehen. So werden im Folgenden insbesondere zwei konträre Formen von Organisationsmodellen herausgegriffen. Anhand dieser, auf Grund ihres unterschiedlichen Verständnisses von Organisation, kann letztlich gut aufgezeigt werden, wie Schulleitungshandeln im Sinne der Einbettung in die Organisationstheorie untersucht werden kann und welche Notwendigkeiten sich – insbesondere auch mit Blick auf die oben definierten Forschungsfragen – in der empirischen Arbeit ergeben.

Die Frage, wie Organisation definiert werden kann und soll, ist in der Literatur durchaus umstritten. Geißler definiert Organisationen als Arbeitsgemeinschaften, die gemäß unterschiedlichen Ansätzen gestaltet sein können (Geißler 2000, S. 26f). Differenzierter gehen hier Bea und Göbel, die den Begriff der Organisation von den Seiten der Prozessorientierung, der instrumentellen Organisation und der institutionellen Organisation her definieren und letztlich Organisation als ein von Regeln geschaffenes System beschreiben, unabhängig, ob dieser Schaffungsprozess bewusst gesteuert oder eher chaotisch wachsend war (Bea und Göbel 2006, S. 2ff). Dass eine Organisation auch eine zweckgebundene Einrichtung sein kann, zeigt Vahs, der auch Ergebnisse – also der Outputfaktoren – mit in die Definition einbringt und zudem Organisation als ein Mittel beschreibt, Führung effizient und effektiv zu gestalten (Vahs, 2009, S. 20ff). Viele weitere Beispiele könnten hier noch angefügt werden. Allerdings zeigt sich, dass die jeweilige Definition in der Forschung abhängig vom Zeitgeist und den jeweilig modernen Ansätzen gewesen ist. Auch scheint für die Betrachtungen dieser Arbeit weniger die Frage, ob Schule eine Organisation ist – diese Frage scheint in der Forschung unumstritten – relevant zu sein, sondern viel eher die Frage, wie diese Organisation gestaltet ist, das heißt, welche Merkmale sie aufweist und wie diese sich im Laufe der Zeit entwickeln. Daher ist es notwendig, die wichtigsten Ansätze mit in die Frage einzubeziehen.

Anhand der Ausführungen in den letzten beiden Abschnitten zeigt sich, welche wichtige Rolle der Rahmen der Organisationsform einnehmen kann. Insbesondere, da sich Schulleitung und die Organisationsform beeinflussen – zum Teil sogar reziprok (Bonsen et al. 2010). So zeigen empirische Studien aus den 1970er und 1980er Jahren, welche die Rolle und den Einfluss der Schulleitung untersuchen, oftmals keine belastbaren Ergebnisse, da sie sich zu sehr auf die Persönlichkeitsstruktur des Schulleiters fokussieren und die organisatorischen Rahmenbedingungen der Schule außen vor lassen (Heck et al. 1990). Detailliert wird auf diesen Zusammenhang und insbesondere die Wirkungsweise der Schulleitung, also der Effekt bzw. der Einfluss auf die Performance, in Kapitel 5 eingegangen. Dennoch wird auch hier schon klar, dass – wenn Schulleitungshandeln analysiert werden soll – zumindest der Rahmen der Organisationsform berücksichtigt werden muss.

Trotz der von Kuhn (1976) – und in radikalerer Version auch von Feyerabend (1986) – eingeführten Konzeption der Inkommensurabilität wurde häufig der Versuch unternommen, organisationsanalytische Ansätze, die eine Beschreibung und damit eine Analyse von Organisationsstrukturen erlauben, zu gesamthaften und oftmals sogenannten Rahmentheorien zusammenzubringen. Diese sind in der Literatur und Forschung vielfach zu finden. Laut Rolff (2007) haben sich dabei insbesondere die Ansätze von Bolman und Deal (1984) sowie von Weisbord (1978) im Bereich der Organisationsbetrachtung von Schulen bewährt, welche sich so oder in abgewandelter Form auch in weiteren Forschungsarbeiten deutscher Schulforscher finden lassen. Zudem findet sich in der Literatur bei vielen Forschern ein Rückgriff auf die Methode der fünf Strukturdimensionen von Kieser (2007), der sich wiederum auf Arbeiten und Konzepte von Grochla (1973) und andere stützt. Zum Teil findet sich in beschreibender und theoretischer Literatur auch oftmals die sogenannte Mintzberg-Struktur. Diese spielt jedoch in der empirischen Schulforschung nur eine geringe Rolle.

Mangelwaren sind in der Betrachtung allerdings empirische Untersuchungen und Ergebnisse – sowohl im Bereich des Public Managements als auch in der Forschung im Bildungswesen und insbesondere der Schule speziell, die die Organisationsform in Verbindung zu den Aufgaben und Tätigkeiten setzen und zeigen, wie sich diese Bereiche beeinflussen. Insbesondere fehlen hier Erkenntnisse, die Unterschiede in der Gestaltung der Ausübung von Aufgaben und Tätigkeiten im Bereich des Managements bei Schulleitern erklären lassen und die Organisationsform als Erklärungsdimension mit einbeziehen und nutzen. Für den Bereich der Bundesrepublik gilt dies verstärkt. Einen ersten Schritt ging hier Bensen, der ausgehend von einer organisationstheoretischen Betrachtung und dem Rahmenmodell von Bolman/Deal subjektive Aufmerksamkeitsschwerpunkte im Leitungshandeln von Schulleitern zeigen konnte und so klar beschreibt, dass Schulleiter in Nordrhein-Westfalen und in der Schweiz sowohl personelle als auch strukturelle Aspekte der Organisation betonen und damit eine klassische-konventionelle Führungsorientierung zeigen. Interessant ist zudem der Zusammenhang zur Performance. Hier konnte Bensen zeigen, dass Schulleiter von 'guten Schulen' mehr Aufmerksamkeit auf den symbolischen sowie den strukturellen Rahmen legen als dieses von Schulleitern an als verbesserungswürdig eingestuften Schulen geschieht (Bensen 2010, S. 195ff).

Folglich lässt sich sagen, dass, wenn Schulleitungshandeln betrachtet werden soll, immer auch im Rahmen der vorherrschenden und institutionalisierten Organisationskultur analysiert werden muss und letztlich auch Teil eines gesamthaften Kodierungsmusters für empirische Forschung im Bereich Aufgaben und Tätigkeiten von Schulleitern zu sein hat. Daher wird für die empirische Betrachtung als auch für die weitere Modellentwicklung im Folgenden die Organisationsform stets als Handlungsrahmen angesehen werden. Dabei ist anzunehmen, dass sich Handlungsrahmen und Schulleitungshandeln reziprok beeinflussen. Für die Forschungsabsicht dieser vorliegenden Arbeit wird allerdings nur der Einfluss auf Aufgaben

und Tätigkeiten analysiert. Der rückwirkende Einfluss, also die Verkeh-
rung von abhängiger und unabhängiger Variable, der Aufgaben und Tätig-
keiten auf den Faktor 'Organisation', aber auch auf weitere Faktoren, wird
ausgeklammert. Vgl. hierzu auch die näheren Erläuterungen in Kapitel 8.

Beschäftigt man sich nun konkret mit der Frage, welche Organisationsform
vorherrscht, lassen sich in der organisationstheoretischen Literatur gemäß
Kieser (2007) folgende Ansätze finden:

- Die traditionelle bzw. klassische Managementlehre
- Die Verwissenschaftlichung der Managementlehre
- Die Human-Relations-Bewegung
- Die Bürokratie-Theorie von Max Weber
- Die Verhaltenswissenschaftliche Entscheidungstheorie
- Der Situative Ansatz
- Die Neoinstitutionalistische Organisationstheorie
- Die Agenturtheorie
- Die Transaktionskostentheorie
- Das Spiele-Konzept von Crozier und Friedberg
- Konstruktivistische Ansätze

Wie in der Einleitung zu diesem Abschnitt erwähnt, sollen für diese Be-
trachtung zwei organisationstheoretische Ansätze betrachtet werden, die
für Schulen besonders relevant zu sein scheinen und wohl als zwei konträ-
re Eckpunkte einer Vielzahl von Möglichkeiten gesehen werden können,
wie sich die Organisation Schule konstituiert und zusammensetzt: Der bü-
rokratische Ansatz sowie der – über Kieser hinausgehende – Ansatz der
lernenden Organisation (Geißler 2000) oder auch der häufiger gebrauchte,
nicht vollständig deckungsgleiche Begriff der Organisationsentwicklung.
Beide Ansätze nehmen in der (empirischen) Forschung zu Schulorganisati-
on eine zentrale und dominierende Rolle ein.

4.3.1 Schulleitung in der bürokratischen Organisation

Der deutsche Soziologe Max Weber hat wohl den mit am bedeutendsten und mit am meisten zitierten Ansatz der Organisationstheorie geprägt und entwickelt, nämlich den der bürokratischen Organisation. Dieser Ansatz, der in den 1960er Jahren auch die Betriebswirtschaftslehre maßgeblich geprägt und in viele Lehrbücher Eingang gefunden hat, findet sich auch in der Forschung im Bereich Schule häufig wieder.

Konstituierende Faktoren, die auf das Vorhandensein einer bürokratischen Organisationskultur schließen lassen, sind (in Anlehnung Manytz 1975, Kieser 1999 und Seidenbiedel 2001):

- Klare Hierarchie, die eindeutige Befehlswege schafft, welche dem Vorgesetzten das Recht zur Kontrolle und Disziplinierung, dem Untergebenen das Recht auf Berufung und Beschwerde garantieren
- Aufgabe und Person sind klar getrennt, Autorität leitet sich vom ausübenden Amt ab und der Aufstieg wird nach Seniorität- oder Leistungsprinzip geregelt
- Entscheidungen werden durch allgemeingültige Regeln festgelegt, welche konsequent einzuhalten sind
- Es existiert ein klar definierter Handlungsspielraum durch schriftliche Anweisungen und Stellenbeschreibungen
- Transparenz wird durch das aktenkundige, stets verlässlich nachprüfbar Prinzip der Schriftlichkeit sichergestellt
- Herrschaft kraft Wissens wird durch Spezialisierung und Arbeitsteilung hergestellt
- Hohe Kompetenz wird durch die Rekrutierung von qualifiziertem Personal – unabhängig vom Stand der Person - sichergestellt

Jedoch ist das geordnete, teilweise fast schon starre System immer wieder Anlass für Kritik. So betont Bonsen, der auch schon den Blick auf das Bil-

dungssystem gerichtet hat, dass die bürokratische Organisationsform heute nicht mehr als modern und zeitgemäß betrachtet werden kann, da die Vorteile, die das System zu seiner Einführung – insbesondere als Abgrenzung zur charismatischen und feudalen Herrschaft von wenigen – gebracht hatte, nicht mehr gültig ist und damit die Nachteile des Systems besonders stark hervortreten (Bonsen 2010, S. 71f).

Wie sieht das nun im System Schule aus? Schule ist – neben weiteren Faktoren – insbesondere auch in ihren organisatorischen Rahmenbedingungen eine soziale, aber von ihrem Ursprung her eine bürokratische Organisation, die jedoch durch die pädagogische Aufgabe und den Erziehungsauftrag, den sie für die Gesellschaft wahrnimmt, nie eine Bürokratie im klassischen Sinne gewesen ist, dennoch aber einen Großteil Ihrer Aufgabenbewältigung mit dem Instrumentarium der (bürokratischen) Verwaltung ausführt (Buchen 2007). Oder anders ausgedrückt, eine Institution, die zwei Pole aufweisen kann: die pädagogische Aufgabenerfüllung und zugleich ein Teil des staatlichen Behördenapparates mit vielen administrativen Aufgaben (Heckel und Avenarius 1986, S. 65f und Heckel und Avenarius 2000).

Allerdings werden klare Unterschiede zu anderen, eher bürokratisch geprägten Institutionen deutlich. So verfügt Schule nicht über eine festgelegte lineare Hierarchie wie die allgemeine Verwaltung, da es den klassischen nachgeordneten und weisungsgebundenen Untergebenen durch die pädagogischen Freiheiten der Lehrkräfte eben nicht gibt (Rosenbusch 2005). Dennoch zeigen Studien in selbigem Zusammenhang eine Beamtenmentalität in Schulen, die auch in Ländern festzustellen ist, in der weder Lehrer noch Mitglieder der Schulleitung tatsächlich verbeamtet sind und letztlich zu einer Organisationskultur führt, in der Schulentwicklung kaum möglich und Schulleitung oftmals nicht mehr als administrative Verwaltung ist (bspw. Rolff 2007, S. 70ff). Eine Bewertung wird hier nicht vorgenommen. Die tut implizit Fend, indem er ein Ideal definiert, das beinhaltet, dass die Verwaltung generell auf dem Weg zur Dienstgesellschaft ist und folglich

auch Schule kundenorientierte Angebote machen sollte und sich damit explizit von den bürokratischen Wurzeln lösen könne und müsse (Fend 1998).

Weitere empirische Erkenntnisse, inwieweit ein bürokratisches Organisationsmodell in Schulen vorhanden ist, wie sich dieses manifestiert und welchen Einfluss auf die Performance und andere Faktoren wie bspw. das Schulklima vorhanden ist, sind – insbesondere für den deutschen Sprachraum – nur sehr vereinzelt vorhanden. Im amerikanischen Schulsystem konnte allerdings Bohte mit seiner Studie im texanischen Schulsystem (auf district-level Ebene) nachweisen, dass bürokratische Strukturen die Leseleistungen, Leistungen in Mathematik und in Schreibtests negativ beeinflussen. Zudem war zu sehen, dass auch die Gesamtergebnisse der SAT Prüfungen negativ mit bürokratischen Organisationsstrukturen korrelieren (Bohte 2001, S.93ff). Er konnte damit Ergebnisse von Chubb und Moe validieren, die das Argument empirisch untersuchen, dass zentralisierte Bürokratie im Schulsystem (hier allerdings auf der Ebene des gesamten texanischen Schulsystems nachgewiesen) Lehrer in ihren Möglichkeiten, flexibel auf auftretende pädagogische Probleme zu reagieren, einschränkt (Chubb und Moe 1990).

Allerdings sind diese Ergebnisse nicht unumstritten. So äußern bspw. Smith und Meier (1994) Zweifel an den empirischen Daten und proklamieren ihrerseits eine positive Korrelation zwischen bürokratischen Organisationselementen und dem Schulmanagement und letztlich der Performance der Schüler insbesondere an öffentlichen amerikanischen Schulen. Hier schließen Smith und Larimer an, die auf Basis der Texas School District Daten für Schulen, die Ergebnisse von Bohte und auch von Chubb und Moe validieren konnten, jedoch gleichzeitig zeigen konnten, dass Anwesenheitsquoten und Abbrecherquoten positiv mit dem Vorhandensein von bürokratischen Strukturen korrelieren. Gründe für diese auf den ersten Blick widersprüchliche Sicht sind laut Studienergebnisse allerdings eher

am theoretischen Fundament und nicht primär an der Empirie selbst festzumachen (Smith und Larimer 2004).

Wenn Sunderman also zeigt, dass Schulreformen oftmals deswegen so schwer umzusetzen sind, weil Ideen eines offenen, auf kontinuierliche Weiterentwicklung und auf konstantem Lernen basierendes Organisationssystems auf ein höchst bürokratisches System treffen (Sunderman 2010, S. 226), stellt sich die Frage, ob die bürokratische Organisationsform im Bereich Schule wirklich ein aussterbendes Modell ist und wenn ja, von welchen Organisationsformen dieses abgelöst werden kann oder schon (zumindest teilweise) abgelöst ist.

4.3.2 Schulen auf dem Weg von neoklassischen Organisationsmodellen hin zur (kontinuierlichen) Organisationsentwicklung und der lernenden Organisation

Wie im vorherigen Abschnitt gezeigt, kann die bürokratische Organisation als Teil der klassischen Organisationstheorie aufgefasst werden und bildet so eher ein von den Ursprüngen älteres und in der Diskussion nicht aktuelles, gleichsam noch oftmals in der Schule aufzufindendes Modell. In der aktuellen Diskussion und Forschung spielt die Theorie der Organisationsentwicklung eine besondere Rolle. In vielen Schriften, die sich mit dem Thema Führung von Schule, aber auch etwas weiter gefasst, mit der Forschung zur Schulleitung und den pädagogischen Notwendigkeiten im Bildungssystem auseinandersetzen, wird das Kapitel 'Organisationsentwicklung' und / oder 'Change Management' – beide Begriffe werden hier oftmals austauschbar verwendet – als moderne, fast schon heilsbringende Wunderwaffe der Schulentwicklung gesehen.

Geißler definiert dabei die Theorie und Formierung der Organisationsentwicklung noch als eine in den 1970er Jahren entstandene Ausnahmeaktivität der Organisation, die temporär das Ziel hat, die Organisation zu verändern und im Idealfall zu entwickeln. Sofern die temporäre Begrenzung

wegfällt, radikalisiert sich diese Organisationsform und wird zum Organisationslernen (Geißler 2000, S. 112). Andere, wie bspw. Buchen sehen die Organisationsentwicklung als anwendungsbezogener Ansatz der Organisationsforschung, die auf den Grundsätzen der systemischen und kommunikationstheoretischen Organisationstheorie beruht (Buchen 2007, S. 70ff und Rolff 2008). In der Betriebswirtschaftslehre ist hier daher oftmals vom lernenden Unternehmen als Organisationsform die Rede, das sich – je nach Ausprägung der Organisationsform – in einem kontinuierlichen Weiterentwicklungsprozess befindet und die Fähigkeit zum Change Management als konstituierendes Element dieser Organisationsform innehat.

Weitere konstituierende Faktoren, die auf das Vorhandensein einer Organisationskultur, die auf Organisationsentwicklung aus ist, schließen lassen, sind in Anlehnung an Drucker (1990), Lehner (2000) und Wiegand (1996):

- Es kommt zu einer Verschiebung von körperlicher zu geistiger Arbeit – insbesondere das Lösen von Problemen steht im Mittelpunkt (im Gegensatz zum 'Abarbeiten')
- Flache Hierarchien, großer Freiraum für eigenverantwortliches Handeln und ein unterstützender, begleitender Führungsstil im Gegensatz zu einem autoritär, kontrollierenden Stil
- Hohe Fehlertoleranz, die solche dann als Chance zur weiteren Entwicklung begreift – im Gegensatz zu einer Kultur, die auf sichere und geordnete Verfahren und Prozesse Wert legt
- Hohe Verantwortungsbereitschaft der Mitarbeiter für eigenes Handeln
- Etablierte Prozesse und institutionalisierte Wege, die den kontinuierlichen Transfer und Fluss von Wissen und Erfahrung sicherstellen

Es zeigt sich, dass die lernende Organisation oder der im Bereich des Schulwesens häufiger gebrauchte Begriff von 'Organisationsentwicklung', folglich als moderne Ausprägung von – wie Bonsen (2003, S. 69ff) beziehend auf Seidenbiedel (2001) formuliert – 'Modernen Organisations-theorien' basierend auf einem entscheidungsorientierten, systemorientierten oder situativem Ansatz gesehen werden kann und damit eher einen institutionalisierten Charakter einer Organisationskultur und mit dem Ergebnis einer kontinuierlichen Schulentwicklung hat. Allerdings wird die Organisationsentwicklung oftmals auch als reiner Prozess oder als eine Art Programm beschrieben und nicht – wie ursprünglich eigentlich von den Wurzeln her definiert – als spezielle Organisationsform, die eben in Ihrem Ergebnis eine Entwicklung oder mit dem im System Schule häufig gebrauchten, oftmals wenig definierten Begriff 'change management' bewirkt, nicht aber als den Veränderungsprozess selbst. Maßgeblich ist hier jedoch insbesondere, wie der Zusammenhang der Organisationsentwicklung zur Schulentwicklung gesehen wird. Organisationsentwicklung wird dabei oftmals als reiner Entwicklungsprozess gesehen und eben nicht von allen Forschern als eine in der Organisation verankerte institutionalisierte Organisationskultur (Rolff 2007, Buchen 2007 und Bonsen et al. 2010). So definiert Rolff die Organisationsentwicklung in Schulen als das Weiterentwickeln einer Organisation aus dem Inneren heraus, hauptsächlich durch deren Mitarbeiter selbst mit besonderer zentraler Verantwortung für die Funktion der Leitung (Rolff 2007., S. 14). Rolff gehört hierbei zu den Verfechtern, die – gedacht insbesondere von der Schulentwicklung her – Organisationsentwicklung als institutionalisierte Schulentwicklung sehen (Blömeke und Herzig 2009). Erwähnt sei hier, dass andere Strömungen (bspw. Holtappels oder auch Wiesinger) die Schulentwicklung eher als Folge von institutionalisierten, in der Organisationskultur verankerten Anreizen, sehen. Jede dieser Strömungen betont dabei jedoch die Wichtigkeit, eine Veränderungsbereitschaft fördernde Kultur in der Organisation zu schaffen, unabhängig, ob die OE nun als Strategie und Prozess betrachtet wird, die Organisationsveränderungen nach sich zieht oder als ein in der

Organisationskultur verankertes Merkmal und damit eine eigene Form der Organisationskultur verstanden wird, die kontinuierliche Entwicklungen fördert und hervorbringt. Bea und Göbel versuchen hier, die Begriffe klarer voneinander zu trennen und beschreiben Change Management als Oberbegriff für die Reorganisation und Restrukturierung, eine eher temporär befristete Maßnahme zur Veränderung von Strukturen und Prozessen und die langfristige Organisationsentwicklung (Bea und Göbel 2006, S. 501ff). Change Management wird damit zum aktiven Management aller die Organisation betreffender Entwicklungen, ob temporär oder nicht, ob gewollt oder nicht.

Hier schließt auch die Kritik an der Organisationsentwicklung an, die betont, dass Schulen nicht über die konzeptionelle Basis verfügen, ein generelles, auf Veränderung basiertes Klima auszuhalten (bspw. Buchen 2007). Diese Kritik beinhaltet jedoch auch immer implizit die Annahme, dass die Organisationsentwicklung eher ein Instrumentarium zur Erwirkung von Ergebnissen und eben nicht Teil der bestehenden Organisationskultur ist. Es herrscht hier keine klare Abgrenzung zur Improvisation, also der kurzfristigen Gestaltung von Institutionen im Augenblick des Auftretens und der Disposition, also der Gestaltung durch einmalige Regeln für den Fall des Auftretens. Beide Fälle werden in der Betriebswirtschaftslehre klar von der Organisation getrennt. Andererseits treten die Vorteile, die diese Art von Organisationskultur bietet, also die Wandlungsfähigkeit und das proaktive Antizipieren und Gestalten von Veränderung, oftmals auch in Gemeinschaft mit Unsicherheit für die Menschen und einem konstant hoher Anspruch an die Eigenverantwortung auf (Lehner 2000 und Leonard-Barton 1994).

So formulieren viele Schulforscher das Modell der 'lernenden Organisation' als Zielbild, das es zu erreichen gilt (bspw. Dalin et al. 1995). Insbesondere, da die veränderten Rahmenbedingungen Schulleiter mehr und mehr dazu bringen und fast schon zwingen, als 'change agents' tätig zu sein

(Crowther und Olsen 1997). Einige gehen hier noch weiter und postulieren, dass die lernende Organisation im Sinne der Organisationspädagogik¹⁴ helfen kann, den Übergang hin zur post-industriellen Gesellschaft zu gestalten (bspw. Geißler 2000, S. 67ff). In seiner Zustandsanalyse konkludiert Fullan allerdings, dass die Schule heute noch keine lernende Organisation darstellt und das Zielbild, das aber klar vorhanden scheint, eher noch ein entfernter Traum als nahe Realität scheint – auch insbesondere deswegen, weil eine völlig neue Rolle der Schulleitung zu definieren ist, die bisher weder gelebt noch ausreichend beschrieben ist (Fullan 1995). Ein wichtiger Baustein ist hier die Frage, wie Schulleiter mit Veränderung umgehen. Gokçe konnte im türkischen Schulsystem nachweisen, dass Schulleiter zwar ihren eigenen Umgang mit Veränderung als ausreichend einschätzen, die ihnen unterstellten Lehrer jedoch beurteilen den Umgang der Schulleitung mit Veränderung als nicht ausreichend und verbesserungswürdig (Gokçe 2009). Ähnliche Ergebnisse finden sich für andere Länder, so auch bei Giles und Hargreaves, die für die USA nachweisen, wie schwer der Umgang mit Veränderung fällt, gleichzeitig aber auch zeigen, dass die lernende Organisation als Organisationsform den Beteiligten ermöglicht, mit den entsprechenden Veränderungen umzugehen. Allerdings sind auch im Schulsystem Tendenzen sichtbar, dass die durch Politik und Gesellschaft immer wieder angestrebten Reformbemühungen es den Schulen schwerer machen, die Vorteile der lehrenden Organisation zu nutzen (Giles und Hargreaves 2006, S. 147ff).

Einen Schritt weiter gehen hier noch Kudokiene et al. die in ihrer qualitativen empirischen Forschung soweit gehen, die Besonderheit der 'teaming organization' für die Schule als besondere Organisationsform zu beschreiben, jedoch auch nachgewiesen haben, dass die Schulleitungsfunktion eine völlig andere Natur haben muss und nicht im klassischen Sinne ausgeübt werden kann (Kudokiene et al. 2007). Es ist durchaus auch möglich, die

¹⁴ Organisationspädagogik ist in diesem Zusammenhang im Sinne von Geißler als Form des lernenden Unternehmens mit pädagogischer Erweiterung zu verstehen, das als Erweiterung des individualpädagogischen Gesichtspunktes auf die gesamthafte Organisation gesehen werden soll (Geißler 2000, S. 48ff).

Funktion des Schulleiters und sein Leitungs- und Führungsverhalten als Veränderungsfacilitator als eine unter einer Reihe von verschiedenen Funktionen – aber eben nicht als ausschließliche Funktion – zu sehen. Zu unterscheiden ist hierbei, wie oben dargestellt, dass Schulentwicklung sowohl als konstante, in der Organisationsform des lernenden Unternehmens verankerte Aufgabe, aber eben auch als temporäre Maßnahme gesehen werden kann. Für Deutschland besteht hier aber noch ein erheblicher Forschungsbedarf.

H4:

Die rahmenhafte Organisationsform, insbesondere der momentane Zustand der Organisation innerhalb des Entwicklungsspektrums in dem sich die Organisation befindet, beeinflusst die Aufgaben und Tätigkeiten. Dabei ist anzunehmen, dass je stärker der aktuelle Zustand der Organisationsform hin zu einer lernenden Organisation geht, desto größer der Schwerpunkt bei den Aufgaben und Tätigkeiten auf eine zukunftsgerichtete Entwicklung, Neuerungen und Innovationen.

Es ergibt sich folgende Variable, die in der empirischen Forschung näher betrachtet werden sollen:

- Aktueller Energiezustand der Organisationsform

4.4 Synthese und Implikationen für die empirische Forschung

Aus den in den Abschnitten 4.1 bis 4.3 dargelegten Erkenntnissen ergibt sich der zweite Teil der Forschungsfrage:

Welche (kontextualen, sich aktuell im Wandel befindlichen) externen Einflussfaktoren beeinflussen die tatsächlich ausgeführten Tätigkeiten des Schulleitungsmanagementhandeln, das heißt, welche belastbaren, empirisch fundierten Hypothesen lassen sich hier gewinnen?

Das analytische Modell, dargestellt in Abbildung 4.3, welches die Grundlage für die empirische Forschung bilden soll, fasst die ersten Hypothesen, die in diesem Kapitel gewonnen wurden, zusammen und ergänzt diese in das bereits im vorherigen Kapitel 3 gewonnene Modell und schafft somit ein einheitliches, gesamthaftes Modell. Die Hypothesen, aus den vorherigen Absätzen herausdestilliert, werden im Folgenden genutzt, um die Forschung (hier insbesondere den zweiten Teil der Forschungsfrage) zu leiten. Kapitel 5 geht im Folgenden detailliert auf die Operationalisierung und insbesondere die Methodik ein.

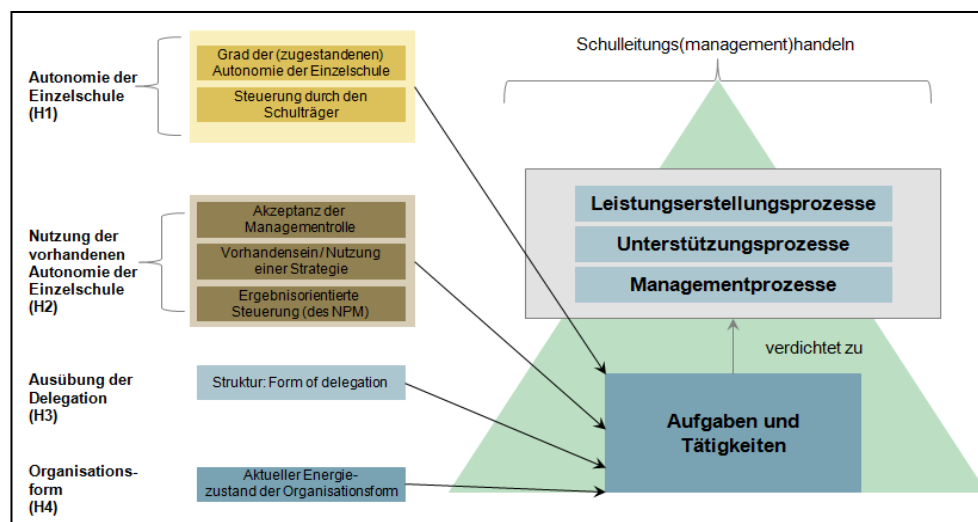


Abbildung 4.2: Analytisches Modell als Grundlage für empirische Forschung (Hypothesengetrieben) – Eigene Darstellung

Will man die Forschungsabsicht nochmals gesamthaft darstellen, wird deutlich, dass – gemäß der Herleitung der Forschungsfrage – zwei zentrale Aspekte untersucht werden sollen.

1. Das Deskriptive Element: Wie prägt sich das Schulleitungsmanagementhandeln aus?

Hier steht die Frage im Mittelpunkt, was Schulleiter wirklich machen, wo Unterschiede erkennbar werden, aber auch, welche Gemeinsamkeiten feststellbar sind. Hier ist zu beachten, dass die Ergebnisse in großen Teilen schulspezifisch zu erwarten sind, ggf. aber auch Rückschlüsse auf den Public Sector (Schulleiter als Public Sector Manager) möglich sein werden.

2. Erklärendes Element: Welche (kontextualen, sich aktuell im Wandel befindlichen) Einflussfaktoren beeinflussen die ausgeführten Tätigkeiten des Schulleitungsmanagementhandeln, das heißt, welche belastbaren, empirisch fundierten Hypothesen lassen sich hier gewinnen?

Zum einen sollen die aus der Literatur gewonnenen theoretischen Einflussfaktoren, zusammengefasst in den oben dargestellten Hypothesen, untersucht werden, zum anderen soll ein exploratives Vorgehen belastbare Hypothesen zu weiteren Faktoren generieren. Auch hier ist zu beachten, dass die Untersuchung am Beispiel der Schule durchgeführt wird und somit zu großen Teilen schulspezifisch ist, allerdings erscheint eine Übertragung auf den Public Sector und das generelle Management ggf. möglich.

III

Empirischer Teil

5 Ableitung des Forschungsdesigns und der Methodik

Das vorliegende Kapitel beschreibt das empirische Verfahren und eingedenk dessen das Forschungsdesign und die Methodik, welche verwendet wurde, um die Daten zu erheben, welche in den folgenden Kapiteln dargestellt, analysiert und interpretiert werden. In insgesamt 15 Schulen wurde das Verfahren des Shadowing (structured observation) in Kombination mit qualitativen, halboffenen Interviews angewandt. Abschnitt 5.1 stellt das Vorgehen nochmals gesamthaft dar und begründet insbesondere, warum ein qualitatives Forschungsdesign, welches in Teilen explorativ vorgeht, gewählt wurde und welche Grundlagen zur Methodenwahl, auch augenmerklich in Abgrenzung zu quantitativen Methoden, relevant erscheinen. Die Auswahl der Schulen und damit kausalzusammenhängend verknüpft die Auswahl der Schulleiter, ein sicherlich zentrales Element, wird dann in Abschnitt 5.2 erläutert, da das Sample für beide Methoden innerhalb des kohärenten Forschungsdesigns gewählt wurde. Im Folgenden stehen die zentralen Methoden im Mittelpunkt: So beschäftigt sich Abschnitt 5.3 mit dem Shadowing, der sich anschließende Abschnitt mit den qualitativen Interviews (5.4) sowie einer weiteren Interaktion mit den Schulleitern, im Rahmen welcher die erhobenen Daten dem entsprechenden Schulleiter präsentiert wurden und damit dann auch dem 'Beobachtungsobjekt' die Möglichkeit zur Kommentierung der erhobenen Daten eingeräumt wurde. Das Kapitel schließt mit einer Betrachtung der Objektivität, Reliabilität und Validität der vorliegenden Studie (5.5).

5.1 Forschungsansatz und methodisches Vorgehen im Überblick

Oft wird die Schwierigkeit betont, qualitative und quantitative Strategien in einer Methodik zu vereinen (Flick 2007), wenn wohl aber auch Forschungsdesigns vorhanden sind, die eine integrative, triangulierende Ver-

bindung von qualitativer und quantitativer Forschung aufweisen (Creswell 2007, Patton 2002 und Miles und Hubermann 1994). Dies führt oftmals dazu, dass die Entscheidung zwischen diesen beiden Hauptsträngen der empirischen Forschung einerseits auf Basis der zu gewinnen erwünschten Kenntnisse und der erwartbaren Art der Daten, andererseits auf den dieser Methodiken zu Grunde liegenden wissenschaftlichen Denkweisen beruht (Lincoln, Lynham und Guba, 2011).

Hier sollen nun nicht nochmals ausführlich die Grundlagen verschiedener Methoden sowie deren zu Grunde liegenden Paradigmen inklusive einer Aufstellung der Unterschiede qualitativer und quantitativer Methoden niedergeschrieben werden (Flick 2007, Locke 2007 und Guba und Lincoln 1994), sondern erläutert werden, aus welchen Gründen für die empirische Untersuchung der Fragestellung der hier vorliegenden Studie ein qualitatives, mehrstufiges Forschungsdesign verwendet wurde. Sowohl die Formulierung der Forschungsfrage und der ihr untergegliederten Fragen als auch die in den vorherigen Kapiteln dargelegten Problemfelder und Anmerkungen zum aktuellen Stand der Forschung und des daraus folgenden Problembereichs lassen bereits Rückschlüsse auf die zu verwendende Methodik in der empirischen Phase zu. Insbesondere legen der oben zitierte und dargelegte aktuelle Stand der Wissenschaft und Forschung als auch die (erwartete) Zielrichtung und der geplante Umfang der Arbeit einerseits ein exploratives, andererseits ein qualitatives Forschungsdesign nahe. Gerade in diesem Bereich scheint ein mehr deduktiver, quantitativ-ausgerichteter Ansatz weniger sinnvoll. Zusätzlich ist anzumerken, dass auch die Vielschichtigkeit der Problematik, insbesondere der Fokus auf das tiefgehende Verständnis einerseits des Schulleitungsmanagementhandelns als auch der beeinflussenden Faktoren ein qualitatives Design rechtfertigen (Häder 2006 und Stake 2005).

Da im Folgenden eine Unterscheidung der Erläuterung der gewählten Methodik entlang der Mehrstufigkeit des Vorgehens notwendig wird, soll zuerst das Forschungsdesign erläutert werden, während die Erläuterung und Begründung der verwendenden Methodik sowie die jeweiligen Limitationen inklusive Betrachtungen zu Validität und Reliabilität sowie das Vorgehen bei der Datenerhebung, wie der Datenanalyse in den entsprechenden Abschnitten, gesondert betrachtet wird.

Die im Rahmen dieser Arbeit aufgeführte Forschungsfrage, gegliedert in die aus Kapitel 3 und Kapitel 4 abgeleiteten Unterfragen, soll in einem zweistufig empirischen Verfahren untersucht werden:

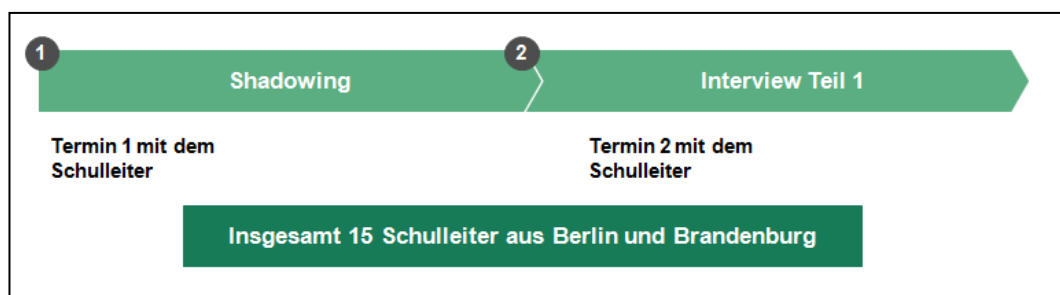


Abbildung 5.1: Zweistufiges empirisches Verfahren – Eigene Darstellung

Das Shadowing wird verwendet, um (explorativ) die Aufgaben und Tätigkeiten und damit dann einhergehend die Ausprägung der Variable Schulleitungsmanagementhandeln zu erforschen. Die Operationalisierung der Variable orientiert sich hierbei an den Tätigkeiten und den in Kapitel 3 dargestellten Erkenntnissen, nämlich einzelne Tätigkeiten, verdichtet zu Prozessen (3 Prozesse, angelehnt an das St. Gallen Modell in der Abwandlung auf Schulleitung von Dubs 2005).

Die Methodik des halbstrukturierten Interviews soll zwei Ziele erfüllen. So soll eine Ergänzung der aus dem Shadowing gewonnenen Daten zum Schulleitungsmanagementhandeln ermöglicht werden. Hierdurch wird eine Triangulation der gewonnenen Daten möglich (Yin 2003), welche eine detailliertere Auseinandersetzung mit dem beobachteten Phänomen gestattet (Flick 2007). Zusätzlich lässt sich die Konstruktvalidität erhöhen

(vgl. hierzu auch Abschnitt 5.5). Zum Zweiten soll sowohl der zweite Aspekt der Forschungsfrage empirisch untersucht werden, also eine explorative Bestimmung bzw. Analyse der Einflussfaktoren (x) auf die Tätigkeit (y) stattfinden, wobei schon hier anzumerken ist, dass diese explorative Bestimmung geleitet wird von (und ergänzt wird um) die aus dem theoretischen Konstrukt in Kapitel 4 gebildeten ersten Hypothesen, also letztlich eine Justierung der aus Literatur gewonnenen theoretischen Einflussfaktoren, verbunden mit einer Erweiterung, stattfinden soll.

5.2 Auswahl des Samples

Für die empirische Forschung im oben beschriebenen Sinne wurden 15 Schulleiterinnen und Schulleiter als theoretisches Sample (im Gegensatz zum statistischen) ausgewählt (Eisenhardt 1989). Abbildung 5.3 zeigt vereinfacht die Vorgehensweise bei der Auswahl.

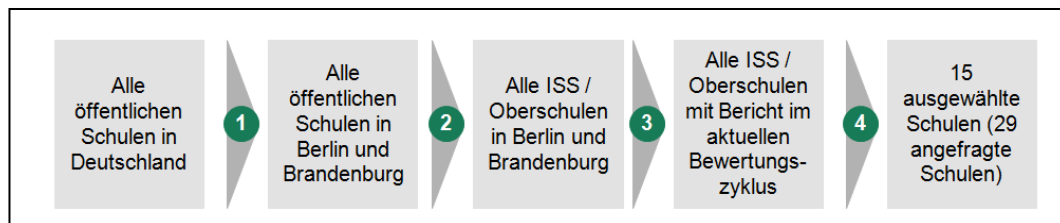


Abbildung 5.2: Vorgehen bei der Auswahl der Schulen – Eigene Darstellung

Aus der Grundgesamtheit aller öffentlichen Schulen in Deutschland wurde die Teilmenge aller öffentlichen Schulen in Berlin und Brandenburg gebildet. Das Forschungsgebiet die Bundesländer Berlin und Brandenburg wurde aus folgenden 3 Gründen gewählt:

- (1) Vorkenntnisse des Autors zum Schulsystem im Raum Berlin Brandenburg durch die Mitarbeit an einem Projekt im Rahmen der Verfeinerung der Ausbildung von Schulleitern, insbesondere mit Hinblick auf Managementkenntnisse mit dem LISUM Berlin – Bran-

denburg im Jahre 2008 und die daraus resultierende Unterstützung des LISUMs Berlin-Brandenburg durch die Hilfe beim Zugang zur empirischen Feldarbeit (siehe auch Details hierzu weiter im Text unten)

- (2) Räumliche Nähe zum Wohnort des Autors und damit Möglichkeit, alle Schulleiter neben den Präsenzterminen 'Beobachtungstag' und 'Interview' zusätzlich im Vorfeld persönlich zum Vorgespräch aufzusuchen und einen persönlichen Spiegelungstermin zu vereinbaren – insbesondere mit Hinblick auf die Tatsache, dass das Projektvorhaben komplett eigenständig finanziert wurde und keine Drittmittel oder sonstige Forschungsgelder erhalten hat
- (3) Die Tatsache, dass die Kombination aus Stadtstaat und Flächenland mit politisch sehr eng abgestimmten Schulplänen und Konzepten wohl sicherlich einen Großteil der vorzufindenden Realitäten in der Bundesrepublik abdeckt

Diese Teilmenge wurde in einem weiteren Schritt so reduziert, dass nur Schulen der Schulstufe der mittleren Bildung, d.h. Sekundarstufe I bzw. entsprechend dem Level 2 der ISCED Teil dieser Menge ausmachen.

Hierfür spricht, dass dieses Design sicherstellt, dass der Schule durch entsprechende Verordnungen eine ausreichend große Mindestanzahl an Stunden für die Verwaltung zusteht, ohne dass schon ein fester Stab von reinen Verwaltungsbeamten das Management der Schule unterstützt bzw. übernimmt. Gymnasien wurden aus bildungspolitischen Erwägungen nicht mit in diese Studie aufgenommen, da die Vergleichbarkeit bei einem '-Schulartenmix' sicherlich leiden würde. So wurde die Liste aller öffentlichen und anerkannten Schulen in Berlin und Brandenburg so gefiltert, dass alle ISS (Integrierte Sekundarschulen) in Berlin und das Pendant dazu in Brandenburg, die Oberschulen, verbleiben.

Von diesen wurden dann alle Schulen ausgewählt, die im aktuellen Prüfzyklus der Berliner Schulinspektion bzw. der Brandenburger Schulevaluation inspiziert wurden und damit einen einsehbaren Bericht veröffentlicht haben. Da diese Auswahl nach einsehbaren, nachvollziehbaren und insbesondere solchen, die der Repräsentativität des entsprechenden Bundeslandes sicherstellenden Kriterien erfolgt, wurde diese Auswahl¹⁵ übernommen. Diese geschah in Rücksprache mit Experten des LISUM Berlin Brandenburgs. Letztlich wurde diese Auswahl auch im Hinblick auf eine Ermöglichung der Anschlussforschung vorgenommen, da diese vorliegenden Daten auf die Variable der Performance Hinweise geben könnten. Vgl. hierzu auch die Ausführungen in Abschnitt 3.4.1 sowie in Kapitel 8.

Bevor eben diese die Schulleiterinnen und Schulleiter angeschrieben wurden, wurde gemäß Schulgesetz des Landes Berlin eine Genehmigung der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft und gemäß Schulgesetz des Landes Brandenburg eine Genehmigung des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport eingeholt. Die jeweiligen Genehmigungen zur Durchführung dieser Forschungsarbeit wurden unter folgenden drei Auflagen bzw. Einschränkungen genehmigt: (1) Freiwilligkeit der Teilnehmer, (2) Anonymität der Teilnehmer und (3) Überlassung der Ergebnisse an die jeweiligen Fachabteilungen, da die Forschungsabsicht als relevant und interessant für die aktuelle Arbeit der entsprechenden Abteilungen eingestuft wurde. Im Zuge des Genehmigungsverfahrens wurden vom Autor dieser Studie entsprechende Versicherungen im Zuge der eben genannten Punkte sowie weitere Datenschutzrichtlinien unterzeichnet und in den entsprechenden Stellen in schriftlicher Form hinterlegt. Insgesamt wurden anschließend dann 29 Schulen am 29. Juli 2013 angeschrieben. Am 30. August 2014 wurde ein Erinnerungsschreiben versandt, ein zweites dann am 23. 10.2013. Abbildung 5.3 zeigt die Responserate, also die Stichprobe der Untersuchungseinheiten – im Sinne sozialwissenschaftlicher Erhebungen als natürliche Personen definiert (Schnell et al. 2011, S. 298) – abzüglich

¹⁵ Entsprechend dem Auftrag des Berliner Schulgesetzes (§ 9, Abs. 3). Analog vergleiche Schulgesetz des Landes Brandenburg.

der Nonresponsequote definiert durch die Anzahl der Verweigerer durch Nichtantworten oder aktive Absage. Gemäß Schnell wurden die soziodemographischen Merkmale dieser Gruppe mit dem tatsächlichen Sample verglichen, um eine Verzerrung der Ergebnisse des Untersuchungsgegenstandes auszuschließen (Schnell et al. 2011, S. 306f).

Kategorie	Fallzahl
Angeschriebene Schulen	29
- davon Berlin	15
- davon Brandenburg	14
Keine Rückmeldung	10
Aktive Absage	4
Sample	15

Tabelle 5.1: Responserate – Eigene Darstellung

Das Sample, das für die Untersuchung genutzt wurde sowie die Termine der Interaktion vor (Vorgespräch) und während der Datenerhebung, wird aus Abbildung 5.3 ersichtlich:

Schulform	Land	Schulleiter	Vorgespräch	Beobachtung	Interviewtermin
Oberschule	Brandenburg	SL1	22.08.2013 - 10:00 Uhr	29.10.2013	11.03.2014 - 11:00 Uhr
Oberschule	Brandenburg	SL2	21.08.2013 - 09:00 Uhr	18.09.2013	20.02.2014 - 09:00 Uhr
Oberschule	Brandenburg	SL3	10.09.2013 - 09:00 Uhr	22.10.2013	03.03.2014 - 11:00 Uhr
Oberschule	Brandenburg	SL4	08.11.2013 - 11:00 Uhr	14.01.2014	21.02.2014 - 08:30 Uhr
Oberschule	Brandenburg	SL5	11.09.2013 - 10:15 Uhr	25.09.2013	12.03.2014 - 09:00 Uhr
Integrierte Sekundarschule	Berlin	SL6	19.11.2013 - 14:00 Uhr	28.11.2013	18.03.2014 - 10:00 Uhr
Integrierte Sekundarschule	Berlin	SL7	19.12.2013 - 09:30 Uhr	09.01.2014	13.03.2014 - 10:00Uhr
Integrierte Sekundarschule	Berlin	SL8	02.08.2013 - 06:30 Uhr	03.09.2013	05.03.2014 - 07:00 Uhr
Integrierte Sekundarschule	Berlin	SL9	14.11.2013 - 09:00 Uhr	17.12.2013	13.03.2014 - 13:00 Uhr
Integrierte Sekundarschule	Berlin	SL10	26..11.2013 - 10:30 Uhr	10.12.2013	07.03.2014 - 12:00Uhr
Integrierte Sekundarschule	Berlin	SL11	06.11.2013 - 15:00 Uhr	13.11.2013	14.03.2014 - 09:00Uhr
Integrierte Sekundarschule	Berlin	SL12	14.08.2013 - 10:30 Uhr	29.08.2013	07.03.2014 - 09:30Uhr
Oberschule	Brandenburg	SL13	05.09.2013 - 09:15 Uhr	27.09.2013	06.03.2014 - 14:00Uhr
Integrierte Sekundarschule	Berlin	SL14	05.11.2013 - 10:30 Uhr	04.12.2013	05.03.2014 - 14:30Uhr
Integrierte Sekundarschule	Berlin	SL15	12.11.2013 - 10:15 Uhr	20.11.2013	18.03.2014 - 13:00Uhr

Tabelle 5.2: Ausgewählte Schulen – Eigene Darstellung

Sicherlich ist die Frage zu stellen, inwieweit ein Sample von 15 Schulleitern angemessen ist, um die Forschungsfrage zu beantworten. Während in Fallstudien typischerweise bis maximal zehn Studien ein Sample bilden (Eisenhardt, 1989), fehlt für das Shadowing und insbesondere die konkrete Ausprägung, welche von Mintzberg verwandt wurde und ja oftmals in der Literatur auch als komplexer Mehrmethodenansatz bezeichnet wird (Notthaft 2011), eine Studie zur idealen Größe des Samples. Sicherlich erwähnenswert erscheint die Tatsache, dass Mintzberg mit einer Samplegröße von fünf Managern in seiner Dissertationsstudie gearbeitet hat (Mintzberg 1973). Allerdings ist fraglich, ob eine Vergrößerung der Stichprobe diese Limitation der Methodik ausschließen kann, da in Mangel eines formalisierten Wahrscheinlichkeitsmodells das Risiko bei der Methodik der Beobachtung, ein Auftreten bestimmter interessierender Ereignisse, durch eine Vergrößerung der Stichprobe nicht gewährleistet werden kann (Crnach und Frenz, 1969 S.274ff). Wichtiger ist die Größe der Stichprobe, wenn es darum gehen soll, eine Ereigniswahrscheinlichkeit zu protokollieren (Häder 2006, S. 308f). Dies ist im vorliegenden Forschungsdesign nicht der Fall. Damit kann angenommen werden, dass die Stichprobe angemessen ist.

5.3 Shadowing (structured observation)

Im Rahmen dieser Arbeit wird die Methode des Shadowing (structured observation) verwendet. Der folgende Abschnitt beschreibt methodische Grundlagen der Methodik in ihren verschiedenen Ausprägungen inklusive ihrer spezifischen Limitationen, erläutert die Gründe für die Wahl und detailliert die Verwendung der Methode in der Datenerhebung und Datenanalyse.

5.3.1 Wahl der Methodik und Abgrenzung

Analog zu der formulierten Forschungsfrage besteht die Zielsetzung der Methodik, ein möglichst realistisches, empirisches Bild zu gewinnen, was Schulleiter wirklich machen, d.h., welchen Tätigkeiten und Aufgaben sie nachgehen und welche Unterschiede sich feststellen lassen. Gemäß Noordegraaf und Stewart soll die empirische Forschung von managerial behavior, und konkretisiert die Erforschung der Frage, was Manager wirklich tun, zwei wesentlichen Grundsätzen folgen. Einerseits der (1) empirischen Fokussierung auf die Frage, was Tag-für-Tag wirklich beim Manager passiert. Zudem sollte (2) nicht die Frage nach dem 'was sollte' oder der Erforschung über Dritte 'was denken Sie, wie....' im Mittelpunkt stehen (wie dies bei der aktuellen Leadership Behavior Forschung oft der Fall ist), sondern basierend auf empirischen Tatsachen – im Gegensatz zu normativen Theorien oder Konzeptionalisierungen – ein Entwickeln von Hypothesen, Konzepten und Theorien stattfinden (Noordegraaf und Stewart 2002, S. 429). Beide Grundsätze wurden im hier vorliegenden Forschungsdesign berücksichtigt.

Neben der Befragung und der Inhaltsanalyse stellt die Beobachtung eine der drei Grunderhebungsmethoden der Sozialwissenschaften dar (Häder, 2006). Yin wiederum spricht von fünf qualitativen Methoden, wobei hier die Beobachtung nicht explizit aufgezählt wird (Yin 2003). Dies zeigt sicherlich die geringe Verwendung der Methodik in bestimmten Teilgebieten der wissenschaftlichen Forschung. Die Methodik der Beobachtung als Datenerhebungstechnik lässt sich nach mehreren Kriterien strukturieren. Als primäre Dimensionen finden sich die Unterscheidung nach Grad der Strukturierung sowie auch die Distanz des Beobachters zur Untersuchungssituation bzw. zum Untersuchungsobjekt (Schnell et al. 2011, S. 383). Als weitere sekundäre Faktoren bzw. Unterdimensionen stehen Formen der Beobachtung unter Feld- oder Laborbedingungen, offener vs. verdeckter Natur, Selbst- und Fremdbeobachtungen, direkte und indirekte sowie technisch vermittelnde und technisch unvermittelnde Beobachtun-

gen (Häder 2006, S. 301ff). Das Shadowing, oder auch 'structural observation', definiert sich dadurch, dass der entsprechende Manager beobachtet wird, wie er seine Arbeit verrichtet und jedes Ereignis, egal ob verbaler Kontakt oder sonstige Handlung, nach verschiedenen Kriterien kategorisiert wird. Diese Entwicklung der Kategorisierungskriterien findet dabei während der Beobachtungsphase statt (Mintzberg 1973). Es handelt sich folglich im Sinne der oben genannten Kriterien um eine teilnehmende, semi-strukturierte Form der Beobachtung und entspricht damit einem Beobachtungsverfahren der empirischen Sozialforschung, im Gegensatz zur nicht-wissenschaftlichen Alltagsbeobachtung bzw. zur anthropologischen oder ethnologischen Beobachtung, die komplett unstrukturiert vorgeht (Schnell et al. 2011, S. 383).

Das Shadowing eignet sich für die zu untersuchende Fragestellung besonders, da es das Sichtbarmachen der alltäglichen Umwelt ermöglicht und trotz geringer Stichprobe einen relativ hohen Erkenntnisgewinn in den Bereichen Managementverhalten und deren Hintergründe verspricht.

Die Methodik eignet sich hier besser als indirekte Forschungsmethoden, wie Tagebücher, Fragebögen und Interviews – insbesondere da ein komplexer und bisher wenig bekannter Sachverhalt untersucht werden soll (Mintzberg 1973). Dies trifft auf die zu untersuchenden Fragestellungen zu, da, wie der Absatz zum Forschungsstand gezeigt hat, die Frage, was Schulleiter wirklich tun, bisher wenig untersucht ist. Zudem erleichtert die Methodik die Einordnung in die bestehende Forschung, die zum großen Teil auf eine ähnliche Methodik zurückgegriffen hat – insbesondere sei hier Mintzberg genannt. Schon Luthans, Rosenkrantz und Hennessey betonen, dass die direkte Observation von Managern in ihrer natürlichen Umgebung und in ihrem direkten Arbeitsumfeld differierende Ergebnisse von jenen, die über Tagebücher und Selbstnotizen oder in Interviews und Fragebögen gewonnen werden, liefert (Luthans et al. 1985, S. 256). So dient die Beobachtung als geeignetes Mittel, um im wissenschaftlichen Prozess ein nicht ausreichend untersuchtes Phänomen zu erforschen, Hypothesen

zu ermitteln und diese später als zu testen weiter in den Kreis der Forscher zu übermitteln (Nachmias und Nachmias 1976). Genau diese Absicht liegt dem beschriebenen Forschungsvorhaben zu Grunde.

5.3.2 Limitationen und kritische Reflektion der Methodik

Hier soll nochmals eine kritische Reflektion stehen, die diesen Beitrag zur aktuellen Forschung auf seine Schwächen hin betrachten möchte. So zeigt die Methodik des Shadowing (structured observation) klare Limitationen, die auch für diese Arbeit gelten. Mintzberg geht in seiner Beschreibung der Limitationen nochmals dezidiert auf sehr spezifische Dimensionen ein, nämlich insbesondere die Problematik der Datenerhebung, verbunden mit dem großen Aufwand, den diese Methode verlangt sowie den Effekt der Anwesenheit des Forschers. Zu beachten ist hier, dass die vorhandene Literatur, insbesondere die zeitgenössische vorhandene Quellenlage zu insbesondere methodeninhärenten Unzulänglichkeiten auch bezugnehmend zum theoretischen Kontext sehr begrenzt ist. Insbesondere Noordegraaf und Stewart fassen diese Limitationen und Kritikpunkte der empirischen, evidence-based Managementforschung zusammen und analysieren die Unzulänglichkeiten der Methode entlang dem Bezug zum Kontext und zeigen relevante Problematiken auf. Sie fokussieren sich dabei hauptaugenmerklich auf die Tatsache, dass die Begründung zur Wahl der Methodik, nämlich eben die oftmals noch unzulängliche Forschungslage einhergeht mit einem vorausgesetzten Maß an Theoriemangel, was wiederum zu inkonsistenter Kategorisierung und Konzeptionierung, letztlich auch zu wenig theoretischer Fundierung und folglich zu einem Mangel an Definition und Klarheit führt, was dann schlussendlich unter 'managerial' und unter 'managerial work' zu verstehen ist (Noordegraaf und Stewart 2002 S. 430). Auch entstehen limitierte Bezugsmöglichkeiten zum Bereich 'managerial effectiveness', was allerdings nicht Gegenstand dieser Arbeit ist (vgl. hierzu auch die Anmerkungen weiter unten).

Insgesamt lassen sich die Limitationen aus Sicht des Autors in 3 Dimensionen einteilen, die für eine Beleuchtung der konkreten Limitationen dieser Arbeit erläutert werden sollen und jeweils von verschiedenen Forschern aufgegriffen werden: (1) der Aufwand der Untersuchung / Wahl des Forschungsgebietes, (2) Probleme bei der Datenerhebung sowie (3) der Effekt der Anwesenheit des Forschers, der wegen seiner besonderen Bedeutung nochmals zusätzlich zu den übrigen Problematiken bei der Datenerhebung betrachtet werden soll.

(1) Aufwand der Untersuchung / Wahl des Forschungsgebietes

Nachteile der Methode zeigen sich im hohen Zeitaufwand bei der Durchführung, Schwierigkeiten bei der Rekrutierung der Stichprobe, welche letztlich zu der oben erwähnten Problematik der Repräsentativität der Stichprobe und gegebenenfalls zur Verallgemeinerung der Ergebnisse führen könnten (Bungard et al. 1996). So führt das Anwenden der Beobachtungsmethodik in der Regel zu kleinen Samples, welche durch besondere Sorgfalt bei der Kodierung und den reliability checks ausgeglichen werden können (Noordegraaf und Stewart 2002). Als besonderer Faktor, der eine Prüfung der Reliabilität gestattet, sei hier abermals die Triangulation durch die Kombination der Methoden im vorliegenden Forschungsdesign erwähnt.

Hier ist zusätzlich allerdings noch die Wahl des lokalen Untersuchungsgebietes zu benennen, nämlich Berlin und Brandenburg. Neben den genannten Vorteilen und der Tatsache, dass die Kombination aus Stadtstaat und Flächenland mit politisch eng abgestimmten Schulplänen und Konzepten wohl sicherlich einen Großteil der vorzufindenden Realitäten in der Bundesrepublik abdeckt, ist jedoch eine Übertragbarkeit der Studie auf das Gesamtgebiet der Bundesrepublik Deutschland fraglich und müsste im Detail erörtert werden. Separat zu analysieren ist sicherlich, inwieweit die

gewonnenen Erkenntnisse auf den Bereich des Schulsystems in Gesamtdeutschland zu übertragen sind. So weisen die verschiedenen Schulstrukturen der Bundesrepublik Deutschland zwar viele Gemeinsamkeiten auf, jedoch sind andere Bundesländer nicht in dem Maße integriert und aneinander angeglichen, wie dies in Berlin und Brandenburg der Fall ist. Allerdings konnten im Rahmen dieser Studie auch keine Hinweise gefunden werden, die Ergebnisse spezifisch an die gegebene Struktur binden. Dennoch sollte dieser Aspekt weiter analysiert werden, was im Rahmen dieser Arbeit allerdings nicht geleistet werden kann. Anzumerken ist an dieser Stelle sicherlich auch, dass die Forschung im Bereich pädagogischer Konzepte sowie Systemvergleichsstudien, die den Fokus hauptsächlich auf die fachspezifische Kompetenz der Schüler legen, ausdrücklich nicht Teil der hier vorgestellten Arbeit sein soll. Auch wenn die Arbeit Teile der Schulentwicklungsforschung wie auch der Schulqualitäts- und Schulwirkungsforschung berühren (Bonsen et al. 2002), so ist sie doch hauptsächlich im Bereich des Public Managements anzusiedeln.

Hier ist zudem auch auf die Diskussion, inwieweit die Ergebnisse dieser Arbeit auf einen erweiterten Kontext übertragen werden können und im Bereich des Public Sectors Geltung finden können, hinzuweisen (vgl. hierzu die dezidierten Ausführungen innerhalb der Implikationen).

(2) Probleme bei der Datenerhebung:

Sicherlich gilt die Beobachtung als schwieriges Verfahren, das relativ selten als systematisches Instrument in den Wirtschafts- und Sozialwissenschaften verwendet wird (Schnell et al. 2011). Dies liegt auch an den der Methodik inhärenten Problemen der Datenerhebung und insbesondere in der Ausarbeitung eines Kodierungsschemas, aber auch an der limitierten Einbeziehung der Effekte von verschiedenen kontextualen Faktoren und Handlungsrahmen (Noordegraaf und Stewart 2002), welche im vorhandenen Design in gewissem Grad durch die Triangulation mit den Ergebnissen

der qualitativen Interviews ausgeglichen werden kann. Dennoch stellt sich die inhärent in der Methodik angelegte Problematik, dass eventuell nicht alle Interaktionen des Schulleiters beobachtet werden können. Sicherlich sind hier Telefonate zu erwähnen. So war es bei vielen Schulleitern möglich, über die Lautsprecherfunktion den Gesprächspartner am anderen Ende der Leitung zu hören, jedoch boten nicht alle Schulleiter diese Möglichkeit an. Analog zu dem Vorgehen von Mintzberg wurde diese Problematik so gelöst, dass der Schulleiter nach dem Telefonat eine kurze Zusammenfassung entlang der benötigten Kategorien gab, im Verlauf der Beobachtungen wurden diese Zusammenfassungen dann öfters auch ohne Nachfrage angeboten. Zu einem Meeting, das nicht begleitet werden konnte, kam es im Verlauf der beschriebenen Forschung nur einmal. Hier war auf Wunsch einer dritten Person die Teilnahme des Autors nicht möglich. Wie bei den Telefonaten wurde diese Interaktion bzw. Tätigkeit über eine kurze Zusammenfassung durch den Schulleiter behandelt. Alle anderen Tätigkeiten wurden beobachtet. Die Problematiken der zu komplexen Meetings bzw. der Aktivitäten, die an einem dritten Ort stattfinden, stellen bei der vorliegenden Arbeit, im Gegensatz zu Mintzbergs Forschung, kein Hindernis dar. So wurden alle Aktivitäten – auch an Orten außerhalb der Schule – begleitet. Allerdings ist hier anzumerken, dass, analog zu Mintzberg, Arbeit am Abend zu Hause nicht Teil dieser Arbeit ist und nicht berücksichtigt wurde.

(3) Effekt der Anwesenheit des Forschers:

In allen Methoden der Sozialwissenschaften, die auf einer Beobachtung basieren, stellt sich die Frage, inwieweit die Anwesenheit des Forschers das Ergebnis beeinflusst. Diese treten insbesondere in den Phasen der Datenerhebung als auch der Phase der Datenkodierung auf, weshalb diese Abschnitte besondere Relevanz in der Beschreibung des Forschungsdesigns haben sollen (McCall 1984, S. 275f).

Cranach und Frenz (1969, S. 276ff) bezeichnet folgende Fehler als die am häufigsten auftretenden in der Beobachtung:

- Tendenz zur Mitte, das heißt, die wahrgenommene Beobachtung wird in entsprechenden Kategorien mittig eingestuft und extreme Skalenwerte werden gemieden
- eine zu milde Beurteilung (insbesondere in der Persönlichkeitsbewertung), verbunden mit dem Halo-Effekt, das heißt einer Verzerrung der Beurteilung durch Ähnlichkeiten oder starken Gegensätzen zum beurteilenden Beobachter
- Bewertung von Situationselementen nach einer dem Beobachtenden zugrunde liegenden, impliziten Theorie und / oder verbunden damit, die Beurteilung auf Grund einer temporären Abfolge (insbesondere Effekt des 'ersten Eindrucks') oder auch der sogenannte 'observer drift', sprich, die zeitliche Verschiebung der Wahrnehmung (Greve und Wentura 1997)

Neben der minimalen Kontrolle durch die Notation der vermuteten Effekte in der Protokollierung (Friedrichs und Lüdtkke 1977) können insbesondere im Design Maßnahmen ergriffen werden, die diese Effekte zu minimieren suchen. So verzichtet das verwendete Design auf Skalen und versucht, durch das Anwenden einer einheitlichen, objektiven Konnotationstechnik und der Verwendung von Klassifizierungen, die ein Kategorieschema nutzen und eine zeitliche Notierung der Rohdaten erlauben, die oben beschriebenen Effekte zu reduzieren (Häder 2006, S. 308).

Darüber hinaus wurden während der Beobachtung weitere Maßnahmen ergriffen, die eine Verzerrung der Daten zur Folge haben könnten. Primär das ausführliche vorangegangene Kennenlernen, das erste Hemmschwellen und ein unter Beobachtungsbedingungen andersartiges Agieren des Schulleiters minimieren soll (Flick 2007, aber auch Häder 2006). Desweiteren, mit demselben Ziel, wurde ein nichtinvasives Beobachtungsverhalten,

geprägt insbesondere durch Vermeidung von Blickkontakt und Interaktion und keiner direkten Teilnahme am Geschehen, gewählt. Diese ist im Weiteren dadurch gekennzeichnet, dass sich die beobachtende Person unsichtbar zu machen sucht und in das Geschehen der Handlung nicht eingreift und keine Störung der Szenerie und des Phänomens vornimmt und aktiv veranlasst (Schnell et al. 2011). Eine komplette Beeinflussung, insbesondere auch von dritten Personen, kann jedoch nicht komplett ausgeschlossen werden (Friedrichs et al. 1977). So wurde der Autor typischerweise vom Schulleiter vorgestellt ("Das ist heute mein Schatten, er ist nur für mich da und beobachtet ausschließlich mich"), allerdings war eine gewisse Befangenheit von Dritten durchaus spürbar, die sich jedoch meist schnell gelegt hatte. Dies äußerte sich darin, dass einige Personen versuchten, den Autor ins Gespräch einzubinden, ihn direkt adressierten oder auf die Reaktionen schauten. In den meisten Fällen schien die Anwesenheit einer weiteren Person jedoch schnell vergessen. Da diese Studie die Tätigkeiten und weniger den Stil im Fokus hat, kann – auch hier folgt der Autor der Schlussfolgerung von Mintzberg – davon ausgegangen werden, dass die Beeinträchtigung vernachlässigbar ist (Mintzberg 1973, S. 270).

Letztlich kann sich der Konklusion von Mintzberg angeschlossen werden, der der Methode der structured observation zwar Limitationen und Mängel in einigen Bereichen zuordnet, jedoch vermerkt, dass der komplexe Forschungsgegenstand, nämlich die Frage, was Manager wirklich tun und die Tatsache, dass der Kenntnisstand der empirischen Forschung noch vergleichsweise gering ist, diese Methode die geeignetste erscheint, um das Fundament an empirischem Wissen zu vergrößern (Mintzberg 1973, S. 277). Auch wenn diese Ansicht fast vierzig Jahre in der Vergangenheit liegt, scheint sie – zumindest im Bereich Public Management in Deutschland und mit besonderem Augenmerk auf Schulleiter und deren Managementhandeln – noch immer aktuell.

5.3.3 Datenerhebung

Analog dem Vorgehen von Mintzberg fand der Prozess der Datenerhebung mit jedem der Schulleiter in drei Phasen statt: beginnend mit dem (1) Vorgespräch, (2) der Auswahl des Beobachtungstages, der Analyse der Kalender und der Collection of preliminary data sowie dem (3) tatsächlichen Beobachtungstag und der damit verbundenen Aufzeichnung der Beobachtung (Mintzberg 1973, S. 232).

(1) Vorgespräch

Das Vorgespräch, das mit allen 15 Schulleitern persönlich an der jeweiligen Schule geführt wurde, diente insbesondere zwei wichtigen Absichten: dem gegenseitigen Kennenlernen und dem Erklären der Forschungsabsicht sowie der Schaffung einer Möglichkeit, Fragen des Schulleiters zu beantworten. Zum Zweiten dem Abbau von Ängsten und Sorgen, die das Beobachtungsergebnis insofern beeinflussen könnten, dass der Schulleiter sich am Tag der Beobachtung nicht natürlich verhalten könnte (Mintzberg 1973, S. 230ff und Miles 1994).

Abbildung 5.2 zeigt in einer Spalte die zeitliche Terminierung der Vorgespräche. Neben einem ausführlichen Kennenlernen und insbesondere einer Vorstellung des Autors dieser Studie standen die Vorstellung der Forschungsabsicht im Vordergrund und insbesondere auch eine genaue Schilderung des Ablaufs des Beobachtungstages. Zudem wurden die Informationen spezifiziert, die im Weiteren gesammelt wurden.

(2) Collection of Preliminary Data

Im Zuge des Vorgesprächs wurden folgende Datenpunkte gesichtet, um einen geeigneten, gewöhnlichen Tag des Schulleiters für die Beobachtung auswählen zu können (vgl. zum Vorgehen Mintzberg 1973, S. 232):

1. Terminkalender der letzten vier bis acht Wochen
2. Informationen über die Schule
3. Informationen über den Schulleiter

Basierend auf diesen Daten und der Einschätzung des Schulleiters wurde ein 'durchschnittlicher, alltäglicher' Tag gewählt.

(3) Aufzeichnung der Beobachtung und Codierung der Daten

Der Zeitraum der primären Datenerhebung der Beobachtung kann der Abbildung 5.2 detailliert entnommen werden und erstreckte sich vom 29.08.2013 bis zum 14.01.2014.

Für die hier vorgestellte Forschungsarbeit wurde allerdings bereits im Vorfeld eine entsprechende Struktur gemäß der erarbeitenden Theorie gestaltet, die jedoch im Laufe der Beobachtungen ergänzt und verfeinert wurde und letztlich in einem finalen Beobachtungsbogen mündete (vgl. Anlage 1). Grundlage für diese Vorstrukturierung war der in den vorherigen Absätzen dargestellte Forschungsstand aber auch die Ergebnisse der theoretischen Arbeit bzw. der Vorbereitungsphase, mit der die Zeit der intensiven Literaturrecherche gemeint ist, die der Autor für diese Arbeit betrieben und erstellt hat und deren Ergebnisse insbesondere in Kapitel 3 aber auch Kapitel 4 Eingang gefunden haben.

Dabei wurden zwei Arten von Datenpunkten aufgezeichnet. So wurden alle Aktivitäten in einem Tagesprotokoll minutengenau notiert und anhand folgender Dimensionen beschrieben:

- Anzahl der Aktivität
- Uhrzeit
- Ort
- (Kommunikations-)Medium
- Art der Aktivität (lesen, schreiben, sprechen, zuhören)
- Im Kalender geplant?
- Initiierung der Tätigkeit (ausgehend von)
- Eingehend/Ausgehend
- Weitere Person involviert? (Ja/nein)
- Person intern / extern
- Verbale Elemente (ja, nein)
- Fokus intern / extern
- Absicht?
- Prozesskategorie I angelehnt an Dubs (Leistungserstellungsprozess, Unterstützungsprozess)
- Prozesskategorie II (Detaillierung des Unterstützungsprozesses)
- Prozesskategorie III (operativ, strategisch, normativ)
- Sonstiges

Darüber hinaus wurden Beobachtungen und Auffälligkeiten in Form von Feldnotizen niedergeschrieben. Genauere Ausführungen zur Verwendung dieser finden sich weiter unten im Text.

Die Herkunft der Kategorien speist sich dabei aus 3 Quellen. Dimensionen, die sich (a) durch Mintzberg ergeben, Faktoren, die durch eine (b) Ableitung aus der Literatur (siehe Kapitel 3) gewonnen wurden, und (c) Ergänzungen durch Beobachtungen des Autors während der Testphase und der ersten Beobachtungen.

Folgende Kategorien waren Bestandteil des ersten Entwurfs des Fragebogens (in Klammern durch [a] und [b] gekennzeichnet, wie die Codierung entstanden ist:

- Anzahl der Aktivität [a]
- Uhrzeit Beginn der Tätigkeit [a]
- Ort [a]
- (Kommunikations-)Medium [a]
- Art der Aktivität (lesen, schreiben, sprechen, zuhören) [a]
- Geplant oder ungeplant [a]
- Selbstgewählt? [b]
- Vorgegeben? [b]
- Eingehend? [a]
- Ausgehend? [a]
- Weitere Person involviert? [a]
- Person intern / extern? [a]
- Verbale Elemente (ja, nein) [a]
- Action taken? [a]
- Prozesskategorie [b]
- Fokus intern / extern [a]
- Absicht? [a]
- Sonstiges [a]

Vor dem ersten Beobachtungstag wurde der Beobachtungsbogen in zweifacher Hinsicht getestet. Es erfolgte eine Analyse des Beobachtungsbogens durch Mitarbeiter des LISUM Berlin-Brandenburg, die sowohl im Coaching als auch in der Ausbildung und Begleitung von Schulleitern tätig sind. Im Anschluss daran wurde der Interviewbogen anhand eines Schulleiters in mehrstündiger Begleitung getestet. Diese Gespräche und insbesondere der Test haben nochmals zu einer Verfeinerung und Präzisierung geführt und haben letztlich zu einer (kleinen) Überarbeitung geführt. Als Beispiel sei die vor den Tests im Bogen befindliche Kategorie 'Action taken' aufgeführt. Diese wurde von Mintzberg in seiner Beobachtung als relevant erachtet und war so in einer ersten Version Bestandteil des Beobachtungsbogens. Die Gespräche und insbesondere die initialen Tests zeigten jedoch,

dass diese Kategorie, die letztlich darauf anzielt, ob eine Handlung zu einer weiteren Handlung führt, nur bedingt nützlich war, da per Definition alle Aufgaben und Tätigkeiten Teil der Notation werden sollten und durch die Kombination mit der Kategorie 'initiiert von' und 'andere Personen beteiligt' sowie der Möglichkeit, weitere Kommentare einzupflegen, diese Kategorie sich als überflüssig erwies. Hieraus ergibt sich dann der finale Beobachtungsbogen.

Die Rohdaten wurden durch Beobachtung des Autors der Studie gewonnen und jeweils direkt in einen vorliegenden, ausgedruckten Bogen übertragen. Nur gelegentlich wurde zur Ergänzung eine Nachfrage – siehe Erläuterung dazu weiter im Text – an den Schulleiter gestellt, die half, nicht direkt einsichtliche und auf den ersten Blick offensichtliche Tätigkeiten zu notieren. Dabei befand sich der Beobachter stets in unmittelbarer Nähe zum Schulleiter, teilweise stehend, teilweise sitzend. Hierbei war es stets die Bemühung des Beobachters, möglichst unauffällig zu agieren (Häder 2006). Gemäß der in Ableitung der in Kapitel 3 dargestellten Definition erfolgte die Notation einer neuen Tätigkeit dann, wenn sich eine der oben genannten Kategorien veränderte (ausgenommen davon sind # der Aktivität und Uhrzeit, die eine reine Trackingfunktion besitzen). Laufwege von a nach b – sofern keine andere Tätigkeit währenddessen stattfand – wurden ausgeschlossen. Der (finale) Beobachtungsbogen findet sich im Anhang dieser Studie. Spezielle Vorkommnisse, Anekdoten oder Zitate wurden separat erfasst und detaillierter beschrieben um die Kodierung zu erleichtern und die Herausbildung von Hypothesen zu befördern.

Die Studienteilnehmer, also die Schulleiter der im vorherigen Abschnitt erläuterten teilnehmenden Schulen, wurden am Tag vor dem vereinbarten Termin jeweils nochmals persönlich angerufen. So sollte der im Vorfeld besprochene Termin validiert werden, aber auch die Möglichkeit eingeräumt werden, letzte Fragen zu klären und einen geeigneten Treffpunkt vor der Schule zu vereinbaren. Analog zu dem Vorgehen von Mintzberg

(1973) und in Anlehnung an Noordegraaf und Stewart (2002) wurden während der Beobachtung, die jeweils einen vollständigen Arbeitstag des Schulleiters umfasste und mit einem gemeinsamen Betreten der Schule und dem gemeinsamen Hinausgehen beendet wurde. Zu Beginn jeden Tages wurden zwei Punkte betont: Zum einen wurde jedem Schulleiter nochmals explizit versichert, dass alle Daten vertraulich behandelt würden und dass die Rolle des Beobachters eine zwar ständig präsent, aber nicht eingreifende sein würde. Zum anderen das Angebot, dass der Schulleiter jederzeit die Möglichkeit besäße, die Beobachtung abubrechen oder ggf. für einen kurzen Zeitraum zu unterbrechen, falls dies aus seiner Sicht notwendig wäre. Insgesamt war der Autor dieser Studie aber 15 komplette Tage ohne Unterbrechung mit den Schulleitern unterwegs, einzige Unterbrechung war ein Gespräch eines Schulleiters über persönliche Belange mit einem Lehrer, das auf Wunsch dieses Lehrers unter vier Augen stattfand. Desweiteren wurde mit den Schulleitern vereinbart, dass – sollte für den Beobachter ein Sachverhalt nicht vollständig ersichtlich sein – eine kurze Rückfrage im Sinne "was machen Sie da eben?" als einzige Interaktion zu gelten habe. Neben dem explizit erläuterten Beobachtungsbogen und einem Bleistift wurden keine weiteren technischen Hilfsmittel für die Beobachtung verwendet.

Eine wichtige Dimension, die insbesondere bei der Methodik der Beobachtung für den Autor dieser Arbeit von zentraler Relevanz erscheint, ist die ethische Frage, welche ja auch von etlichen Forschern und Methodikern in den Mittelpunkt der Überlegungen gestellt wurde. So definiert Flick in seinen Ausführungen zur Methode der Beobachtung neben der für alle Forscher überaus relevanten Diskussion über wissenschaftliche Qualität und Integrität klare Punkte, anhand derer das ethische Handeln bei dieser besonderen Methodik sichergestellt werden kann (Flick 2007, S. 62ff und Miles und Huberman 1994):

- Wohlergehen der Untersuchungsteilnehmer
- Informierte Einwilligung
- Vermeidung von Schädigung für die Beteiligten in der Datensammlung
- Teilnehmern in der Analyse gerecht werden
- Vertraulichkeit und Anonymität in der Darstellung der Forschung
- Sicherstellung der Beachtung des Kontexts

Durch mehrere Punkte hat der Autor dieser Arbeit während des Verlaufs der empirischen Forschung und auch im Anschluss daran versucht sicherzustellen, dass eben diese Punkte erfüllt werden. Dazu zählen insbesondere, aber nicht ausschließlich:

- Persönliches Vorgespräch mit jedem Schulleiter über das Vorhaben und detaillierte Herstellung von Transparenz über das Forschungsdesign und die Methodik
- Betonung der Möglichkeit, die Teilnahme jederzeit zu beenden
- Hinterlegung von schriftlichen Datenschutzerklärungen einerseits bei der Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung in Berlin als auch beim Ministerium für Bildung, Jugend und Sport in Brandenburg
- Offenlegung der gesammelten Daten (inklusive konstanter Möglichkeit, das Beobachtungsprotokoll einzusehen, was aber nur marginal genutzt wurde) sowie Präsentation der Ergebnisse in einem Folgetermin (vgl. Abschnitt 5.3.5)
- Vernichtung der Tonbandaufnahmen nach Transkription (siehe Abschnitt 5.4 für weitere Details zu den Interviews)
- Anonymisierung aller Rohdaten, Transkriptionen, Ergebnisse und Interpretationen sowie der Analysen, die zu diesen führen
- Professionelles und höfliches Verhalten bei der Begleitung der Schulleiter, insbesondere im Beisein Dritter

5.3.4 Datenanalyse

(1) Vorbereitung der Daten / Transkription der Daten

Für diese Studie wurden 15 Schulleiter jeweils für einen ausgewählten Arbeitstag beobachtet. Insgesamt wurden dadurch 7591 Minuten und 774 Aktivitäten festgehalten. Diese Datensätze wurden vom Autor in das Programm Excel transkribiert und bilden dort einen Datensatz von 15 Dateien, welcher als Basis für die weitere Analyse verwendet wurde.

(2) Datenanalyse entlang der Codierung

Die Analyse der Rohdaten erfolgte zweistufig iterativ, um der oben beschriebenen Zielsetzung gerecht zu werden. So verlangt der explorative Ansatz eine komplette vergleichende Analyse der Schulleiter. Diese wurde dadurch erreicht, dass alle Datensätze der 15 Schulleiter entlang der durch den Beobachtungsbogen gegebenen Codierung mit statistischen Verfahren unter Zuhilfenahme von Excel ausgewertet wurden und so ein Vergleich ermöglicht werden konnte. So wurde für jeden der 15 Schulleiter ein Tätigkeitsprofil entlang einer zweidimensionalen Matrix erstellt. Die eine Achse bilden dabei die Dimensionen 'Minuten' und 'Anzahl Tätigkeiten', die andere Achse wird durch die oben beschriebene Codierung des Beobachtungsbogens definiert. Abbildung 5.3 zeigt einen Auszug aus dem Profil für SL4:

A	B	C
S4		
Beginn	07:15	
Ende	14:50	
# Aktivitäten	44	
Arbeitszeit (gesamt) in Minuten	455	
Pause in Minuten	38	
	Minuten	# Aktivitäten
Büro	7	2
Büro Stellvertreterin	5	1
Büro Sozialarbeit	7	1
Klassenzimmer	188	6
Konferenztisch	8	1
Lehrerzimmer	13	4
Schreibtisch	67	10
Schulgang	71	11
Sekretariat	13	2
Schulhof	7	1
Mensa	2	1
Bibliothek	0	0
Naturwissenschaftenforum	0	0

Abbildung 5.3: Einzelprofile der Schulleiter – Eigene Darstellung

Zusätzlich erfolgte eine weitere Codierung der Daten zu fünf Überkategorien. Dabei wird in den qualitativen Verfahren der Sozialwissenschaften üblicherweise induktiv oder deduktiv vorgegangen (Thomas 2006). Mintzberg verwendet in seiner Beobachtung von Managern einen integrativen, iterativen Ansatz, der für die vorliegende Forschungsarbeit übernommen wurde (Mintzberg 1973, S.240 und Mintzberg 1973, S. 271ff).

Für die Darstellung der Ergebnisse wurden fünf zentrale Kategorien gebildet, um die Ergebnisse zu beschreiben:

- (1) Arbeitszeiten und Arbeitsrhythmus
- (2) Tatsächliche Tätigkeiten
- (3) Tätigkeiten entlang der Managementprozesse
- (4) Planung und Initiierung von Tätigkeiten
- (5) Beteiligte Personen (Verbale Elemente, wer beteiligt im Sinne intern/extern)

Der Fokus der Darstellung und Diskussion der Ergebnisse liegt gemäß der Forschungsfrage auf der Beschreibung der Ausprägung der Variable *Schul-*

leitungsmanagementhandeln, aber auch auf der Herausarbeitung von Hypothesen zu Unterschieden, um die Frage, welche Unterschiede im Managementverhalten sich bei Mitgliedern der Schulleitung beobachten lassen, strukturiert beantworten zu können.

Letztlich wurden diese Kategorien genutzt, um sogenannte Zwischenergebnisse der Beobachtung ('ZB'), welche letztlich als theoretisierte Hypothesen durch die Triangulation mit den Interviews zu fundierten Hypothesen entwickelt werden und so zur Theoriebildung beitragen sollen. Abbildung 5.4 zeigt, die Kurzdarstellung der Vorgehensweise (Mintzberg 1973, S. 265):

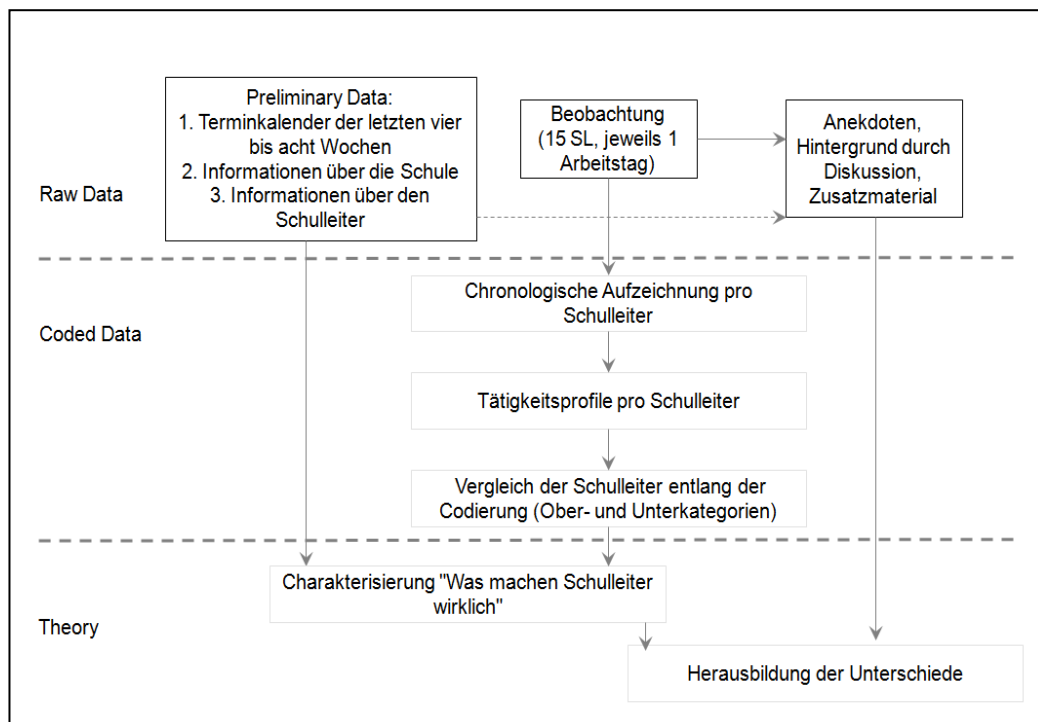


Abbildung 5.4: Vorgehen bei der Datenanalyse – Eigene Darstellung

5.3.5 Spiegelung des Shadowings mit den Schulleitern

Um einige der (in Abschnitt 5.6 näher erläuterten) Limitationen des Shadowings auszugleichen, aber auch um einen qualitativen Reliabilitätstest der Datenqualität durchzuführen, wurden die durch die Methode des Shadowings gewonnenen Daten im Zeitraum vom 20. Februar 2014 bis

zum 14. März 2014 den Schulleitern in einem Einzelgespräch präsentiert. Ziel dieses Termins waren insbesondere zwei Punkte: Einerseits eine Rückmeldung für die Schulleiter, wie die Beobachtung ihres Tages von den anderen abweicht, einschließlich der Diskussion von konkreten Auffälligkeiten, die den Schulleitern in ihrer Eigenwahrnehmung und Fortentwicklung hilfreich sein könnten. Um diesen Aspekt hatten etliche Schulleiter im Vorfeld in den Vorgesprächen gebeten. Zweiter Aspekt war die Spiegelung der Beobachtung mit den Schulleitern, um insbesondere genauer zu beleuchten, inwieweit der beobachtete Tag (aus der Retroperspektive) einem 'normalen' Tag gleiche und inwiefern die Auswahl gelungen war. So wurden alle Schulleiter am Ende des Termins gefragt, inwieweit sich der Beobachtete in den Ergebnissen wiederfände und ob ein anderer Tag ein anderes Bild erbringen würde.

Schulleiter	"Ich erkenne mich wieder."	"Ein anderer Tag hätte auch so ausgesehen."	"Ein anderer Tag hätte leicht anders, aber fast genauso ausgesehen."
SL1	✓	✓	
SL2	✓	✓	
SL3	✓		✓
SL4	✓	✓	
SL5	✓	✓	
SL6	✓		✓
SL7	✓	✓	
SL8	✓	✓	
SL9	✓	✓	
SL10	✓	✓	
SL11	✓	✓	
SL12	✓	✓	
SL13	✓	✓	
SL14	✓		✓
SL15	✓	✓	

✓ Zustimmung

Abbildung 5.5: Spiegelung der Beobachtung mit den Schulleitern – Eigene Darstellung

Abbildung 5.5 zeigt, dass Schulleiter hinsichtlich dieser zwei Dimensionen, die ja letztlich einen 'Check' der präsentierten Daten ausmachen, eine große Bestätigung zeigen. So äußerten alle 15 Schulleiter, dass sie sich (nachdem ihnen ihr numerisches Kürzel am Ende der Präsentation offenbart wurde, im Sinne von 'sie sind übrigens SL XX') in der Darstellung und den gefundenen Ergebnissen wiedererkennen könnten. Etliche der Schulleiter konnten auch schon nach wenigen Minuten sagen, hinter welcher

'Nummer' sie selbst verborgen seien, obwohl keinerlei soziodemographische Fakten, sondern nur das beobachtete Schulleitungsmanagementhandeln präsentiert wurde.

Die Auswertung der Aussagen zu der zweiten Dimension, inwieweit der beobachtete Tag ein alltäglicher war, zeigt, dass 12 der 15 Schulleiter der Meinung waren, dass ein anderer Tag auch so ausgesehen hätte, drei die dezidierte Meinung vertraten, ein anderer Tag würde leichte Abweichungen zeigen. Doch selbst diese drei Schulleiter betonten auf Nachfrage, dass die Abweichungen 'wohl in kleineren Akzentuierungen' bestünden und nicht im gesamthaften Bild. Dies bestätigt das Vorgehen bei der Auswahl des Tages, welches ja an Mintzberg angelehnt im vorherigen Abschnitt geschildert wurde.

Darüber hinaus sei erwähnt, dass den Schulleitern zu jedem Zeitpunkt die Möglichkeit eingeräumt wurde, alle, ihre Person betreffenden Rohdaten einzusehen und zu checken, dies jedoch von keinem in Anspruch genommen worden ist.

5.4 Semi-strukturierte, halboffene Interviews

Der zweite Teil des methodischen Designs besteht wie in Abschnitt 5.1 geschildert aus semi-strukturierten, halboffenen Interviews. Die Wahl dieser Methode stützt sich insbesondere auf zwei Gründe.

Zum einen in der Durchführung einer Triangulation der Ergebnisse der Beobachtung um letztlich die Reliabilität und Validität zu erhöhen (vgl. dazu auch Abschnitt 5.5).

Zum anderen sollen die Interviews den (in Teilen explorativ angelegten) zweiten Teil der abgeleiteten Forschungsfrage klären. Warum hierfür die gewählte Methode als für die Fragestellung angemessen erscheint, erläutern die folgenden Abschnitte. Die folgenden Abschnitte erläutern detailliert die Gründe, die zur Wahl für diese Interviewform – insbesondere auch in Abgrenzung zu anderen Methoden und zur Anschlussmöglichkeit einer Analyse unter Zuhilfenahme einer Case Study Analyse – geführt ha-

ben (5.4.1), beschreiben Limitationen der Methode (5.4.2), das Vorgehen bei der Datenerhebung (5.4.3) sowie der Datenanalyse (5.4.3).

5.4.1 Wahl der Interviewform in Abgrenzung zu anderen Methoden

Die Befragung in Form von Interviews gilt sicherlich noch immer als das Standardinstrument der empirischen Sozialforschung (Schnell et al. 2011, S. 315, auch Lamnek 2003), auch wenn die Arbeit mit Fallstudien zunehmend an Relevanz, insbesondere in den Wirtschaftswissenschaften, gewonnen haben (Gibbert, et al. 2008). Dabei definiert sich das Interview dadurch, dass eine Rekonstruktion in Bezugnahme und Transparentmachung des Bezugsrahmens sowie der gesetzten Relevanzsysteme je nach Grad der Offenheit bzw. der Strukturierung erfolgt (Honer 2003). Zusätzlich dazu erlaubt das Interview die (auch explorative) Offenbarung von reichhaltigen Daten, insbesondere in einem Forschungsgebiet, das nicht ausreichend erforscht wurde (Flick 2002) und so zur Theoriebildung beitragen kann (Glaser und Strauss 2008), welche ja letztlich eine der Kernpunkte der Sozialwissenschaft darstellt (Mayring 2003, S. 20f).

Neben der Unterscheidung nach der Form der Erhebung in mündliche, schriftliche oder internetbasierte Varianten des Interviews lässt sich eine analytische Unterscheidung der Methode auch nach Grad der Strukturierung sowie der Unterscheidung nach Einzel- bzw. Gruppenbefragungen vornehmen (Schnell et al. 2011). Hier sollen nun nicht alle Vor- und Nachteile der verschiedenen Interviewformen und Techniken rezitiert werden, sondern stattdessen erläutert werden, aus welchen Gründen die Methode des semi-strukturierten, halboffenen Interviews (auch oftmals als halbstandardisiertes Interview bezeichnet) gewählt wurde. Dies geschah aus drei Gründen: Der (a) angemessenen, an den Charakter des Forschungsde-

signs, Möglichkeit, sowohl explorativ¹⁶ als auch Hypothesen-erweiternd vorzugehen (Flick 2002, auch Schnell 2011 sowie Diekmann 2001), der (b) Gerechtfertigung des komplexen Wissensbestandes des Interviewpartners, gemäß der Rekonstruktion subjektiver Theorien (Groeben und Westmeyer 1981) sowie der (c) möglichen Balance zwischen einer Sicherstellung des Erzählflusses, aber auch der Absicherung der Tatsache, dass alle notwendigen Thematiken, gemäß der definierten Forschungsabsicht, angesprochen werden (Mayring 2002, auch Kromrey 2009).

Sicherlich zu erwähnen ist hier jedoch aber auch die Tatsache, dass der Autor durchaus auch in Betracht gezogen hatte, den zweiten Teil der Forschungsfrage, das heißt, um zur Erklärung von (gegebenenfalls vorhandenen) Unterschieden im Schulleitungsmanagementhandeln vorzustoßen und entsprechende Hypothesen zu generieren und Hinweise zu identifizieren, das Mittel der explorativen Fallstudie auf Basis leitfadengestützter, qualitativer Interviews zu nutzen. So ist die Case Study ein geeignetes Mittel, wenn das Ziel vorhanden ist, komplexe soziale Phänomene vollständig zu begreifen und dabei holistische und aussagekräftige Charakteristika von real-life events zu erhalten (Yin 2003). Yin hebt in seinen Ausführungen dabei explizit die Bereiche 'managerial processes' und auch 'school performance' hervor (Yin 2009, S. 4f). Zudem eignet sich die Case Study insbesondere dann als Methode der Forschung, wenn folgende 3 Bedingungen erfüllt sind: die Art der gestellten Forschungsfrage, also insbesondere ein Erforschen des *Wie* und des *Warum*, der Grad des Einflusses, den der Forscher auf die gegebenen Verhaltensbedingungen hat und drittens der "[...] degree of focus on contemporary as opposed to historical events [...]" (Yin 2009, S.8f). Mit Blick auf die Forschungsfragen zeigt sich, dass besonders für zwei der genannten Punkte, nämlich der Frage, wie sich (gegebenenfalls vorhandenen) Unterschiede erklären lassen sowie eine mögliche Erweiterung der Forschungsfrage hinsichtlich der Frage zur Generierung von Hypothesen und Hinweisen, die einen Zusammenhang zwischen Unter-

¹⁶ Der Einsatz von qualitativen Interviews im Sinne einer explorativen Untersuchung orientiert sich stark am Symbolischen Interaktionismus der an dieser Methodik interessierten Soziologen.

schiede im Managementverhalten der an der Schulleitung Beteiligter und der Performance der ihnen unterstellten Institution deuten lassen, die drei von Yin benannten Kriterien für einen Einsatz der Methodik der Case Study als erfüllt gesehen werden könnten (siehe auch hierzu Kapitel 8), dies aber durch die Limitation der Forschungsfrage und den Ausschluss der Betrachtung der Performance nicht gegeben war.

Es muss hier jedoch angemerkt werden, dass die Methodik der Case Study auch gewisse Limitationen mit sich bringt. So wird oftmals der Kritikpunkt angebracht, dass die Case Study zu einer Generalisierung auf Basis eines einzelnen 'Falls' neigt. Yin geht auf diesen Punkt in seinem Werk dezidiert ein und zeigt, dass die case study dienlich ist, eine "[...] generalization to theoretical propositions [...]" durchzuführen und nicht auf eine "statistical generalization" abzielt (Yin 2009, S. 5ff). Die in Kapitel 8 skizzierte Erweiterung der Forschungsfrage um den Teil der Performancevariable zielte ja nun allerdings eben genau auf eine analytical und nicht eine statistical generalization ab. Zudem ist insbesondere die Gewinnung von Hypothesen im Fokus des beabsichtigten Ergebnisses. Allerdings könnte hier in Erwägung gezogen werden, die Methodik der Case Study nicht auf eine rein qualitative Ebene zu beschränken, sondern sie um quantitative Aspekte zu erweitern – was ja durchaus möglich ist (Creswell 2007). Ein Abwägung der Limitationen erfolgt hier meist unter dem Gesichtspunkt, dass die Case Study wohl das beste Mittel bleibt, Entscheidungen und deren Grundlagen zu beleuchten und letztlich deren Ursprung und auch deren Konsequenzen und Ergebnisse zu analysieren (Schramm 1971) – insbesondere, wenn die zu untersuchenden Phänomene tiefgreifend erfasst werden sollen und ein zu erarbeitendes Verständnis von wichtigen und kontextbezogenen Faktoren abhängt, die dem Phänomen immanent sind (Yin und Davis 2007).

Durch die oben dargelegten Vorteile der Interviews sowie der Notwendigkeit, die Anzahl der Schulleiter zu reduzieren und auf eine Spiegelung der Fallzahl der Beobachtung zu verzichten (gegeben der Tatsache, dass nicht

15 Case Studies erarbeitet werden sollen) sowie des besonders herauszuhebenden Faktums, dass durch die Interviews ein breiteres Spektrum hinsichtlich des explorativen Anspruchs ermöglicht werden konnte, wurde auf den Einsatz der Case Studies verzichtet. Allerdings scheint es dem Autor lohnenswert, in einem an diese Arbeit anschließenden Schritt einzelne Schulen zu betrachten, da sich so die Möglichkeit einer fallstudienbasierten Herausbildung der Theorie ergibt und insbesondere die weiter unten dargestellte Erweiterung der Forschungsfrage zielführend analysiert werden kann.

5.4.2 Limitationen und kritische Reflektion der Methodik

Neben der Gültigkeit der generellen Limitationen der qualitativen Methoden und der Interviews (Flick 2007 und auch Steinke 1999), die nicht im Fokus dieses Abschnittes stehen sollen, gibt es einige Besonderheiten, die bei dieser speziellen Form der Interviews zu beachten sind.

So muss auch hier die Anwesenheit des Forschers, welche bereits in Abschnitt 5.3 eingehend beschrieben wurde und hier in leicht variiertem Form geltend gemacht werden kann, folglich der Umgang mit der Reaktivität, beachtet werden (Schnell et al. 2011, S. 346). Insbesondere wurden eine Konstanz der Fragetechnik (Maccoby und Maccoby 1965, S. 62ff), aber auch eine Konstanthaltung der Stimulusfaktoren durch den Einsatz eines konstanten Interviewers (des Autors) unter Berücksichtigung des Leitfadens und dem Verhalten in den Interviews beachtet, um diesen Effekt möglichst gering zu halten (Schnell et al. 2011).

Zudem erscheint es in diesem Zusammenhang insbesondere wichtig auf die Limitationen einzugehen, die sich durch idealtypische Antwortstrategien in der Unterscheidung einer hohen bzw. geringen kognitiven Einsatznotwendigkeit darstellen lassen, nämlich der Gefahr des Satisficings (Tendenz zur hinreichenden Antwort) und der Gefahr des Optimizings (Ten-

denz zur optimalen Antwort), die in dem beschriebenen Setting, in dem ja die direkte Arbeit der befragten Person im Mittelpunkt der Datenerhebung steht), als besonders hervorzuhebend relevant erscheint (Strack und Martin 1988 und Narayan und Krosnick 1996). Um diese Tendenzen möglichst kontrolliert gering zu halten, wurden Fragen gewählt, die eine niedrige Schwierigkeit darstellen (Krosnick 1991) und zudem versucht, durch die Betonung der Anonymität und der vorgenommenen Anonymisierung der Daten einen Need for Cognition, respektive ein persönliches Interesse an möglichst subjektiv positiv erscheinenden Antworten zu minimieren (Krosnick 1999, S. 549f).

Eine weitere Gefahr ist sicherlich, dass der Grad der Offenheit zu sehr eingeeengt wird und der Leitfaden zu einem Korsett mutiert, das keinen Raum für den Befragten lässt und so der explorative Charakter, der ja intrinsisch Bestandteil des Designs ist, nicht zur Entfaltung kommen kann. Hier wurde versucht, in der Konstruktion des Leitfadens durch die Beachtung von Vorgaben zur Konstruktion von Interviewfragen, diesem Aspekt gerecht zu werden. Weitere Details finden sich hierzu in den Ausführungen zum Design des Fragebogens im folgenden Abschnitt.

5.4.3 Datenerhebung

(1) Methodischer Ansatz und Vorbereitung der Interviews

Die Datenerhebung in der Interviewphase nutzt als primäre Datenquelle persönliche Interviews mit den 15 Schulleitern. Ergänzt wurden diese durch 2 Fragen, die mit Hilfe eines Fragebogens schriftlich während des persönlichen Interviews abgefragt wurden. Dieser Zusatz wurde auf Grund der besseren Adressierbarkeit der Fragen (Flick 2002) aber auch der Möglichkeit der zusätzlichen Triangulation der Daten (Steinke 1999 und Jick 1979), ergänzt.

Der Leitfaden gliedert sich in drei Hauptteile: (I) Aufgaben und Tätigkeiten, (II) Einflussfaktoren und (III) Kurzer Fragebogen. Dabei ist der erste Teil insbesondere als Gewinnung von Daten zur Triangulation mit den Beobachtungsdaten zu verstehen, während Teil II und III explorativ Einflussfaktoren auf die Aufgaben und Tätigkeiten erkunden sollen, aber auch eine Operationalisierung der Hypothesen aus Kapitel 4 darstellen und das Ziel verfolgen, diese weiter zu verfeinern bzw. empirisch zu überprüfen und daher sowohl hypothesengenerierend als auch –überprüfend zu arbeiten. Teil II und Teil III sind daher sowohl inhaltlich als auch von der Zielsetzung her eng beieinander und unterscheiden sich insbesondere durch die bewusst gewählte Differenzierung der Methodik und der gewählten Art der Fragen. Ziel soll es sein, fundierte Hypothesen (auch quantitativ überprüfbar) zu den Einflussfaktoren zu generieren. Dies erklärt auch die Mischung aus sehr offenen Fragen und den konkreten Fragen zu den jeweiligen Themenkomplexen (Flick 2002 aber auch Edmondson und McManus 2007).

Darüber hinaus wurden die von gängigen, in der wissenschaftlichen Forschung etablierten Strukturierungsregeln der Fragen beachtet, insbesondere das Konzept der multiplen Indikatoren, die Gruppierung von Fragen zu Themenkomplexen¹⁷, aber auch das Verwenden von Übergangsfragen (Flick 2002, auch Schnell et al. 2011). Dies drückt sich insbesondere in der Verwendung von offenen Fragen, direkten Abfragen, aber auch bewusst eingesetzten Reflexionsfragen aus. Abbildung 5.6 zeigt die Struktur des Leitfadens, die im Folgenden näher erläutert werden soll. Die vollständige Fassung des Leitfadens findet sich im Anhang dieser Arbeit.

¹⁷ Schnell et al. verweisen hier nochmals explizit auf die Tatsache, dass die als Kontrollmöglichkeit zu nutzende Streuung von Fragen innerhalb der Struktur, also das bewusste Einbringen von Kontrollfragen außerhalb eines Fragenkomplexes eher zur Verwirrung der Befragten beiträgt (Schnell et al. 2011, S. 337f).

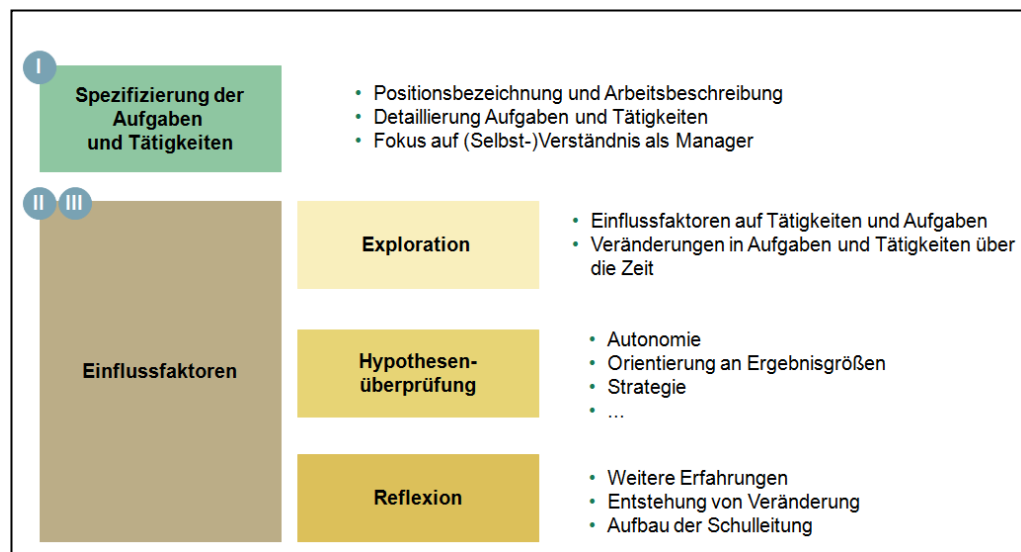


Abbildung 5.6: Aufbau des Interviewleitfadens – Eigene Darstellung

Basis für die Kategorien ist insbesondere die oben geschilderte zweistufige Zielsetzung des Leitfadens und der Interviews. Die Basis für die Fragen (insbesondere in Abschnitt II) bildet die ausführliche Literaturrecherche, welche ja in Kapitel 3 und Kapitel 4 dieser Arbeit detailliert dargestellt wird und aus welcher sich dieser Leitfaden speist. Die Operationalisierung der aus der Theorie abgeleiteten Einflussfaktoren wurde hierbei ja bereits ausführlich in Kapitel 4 beschrieben.

Getestet wurde der Leitfaden dabei in doppelter Hinsicht. Im ersten Schritt flossen die Anmerkungen durch Mitarbeiter des LISUM Berlin-Brandenburg, die sowohl im Coaching als auch in der Ausbildung und Begleitung von Schulleitern tätig sind und in mehrmaliger Diskussion mit diesen entstanden, in das Design mit ein. Im Anschluss wurde der Leitfaden im Gespräch mit einem Schulleiter am 17.01.2014 getestet. Diese Gespräche und insbesondere der Test haben nochmals zu einer Verfeinerung und Präzisierung geführt. So wurde bspw. die Frage nach den Veränderungen der Aufgaben im Zeitverlauf der letzten Jahre durch die Mitarbeiter des LISUMs inspiriert, die nochmals auf den Wandel und die theoretische Fundierung dazu (welche sich ja in Kapitel 3 dieser Arbeit spiegelt) hinwiesen. Als Beispiel für eine Verfeinerung durch den Pretest mit dem

Schulleiter sei hier die Frage nach der Schulstrategie genannt, ein Begriff, der etlichen Schulleitern nicht eingängig ist und daher durch die erklärenden Ausführungen 'Schulprogramm' und 'Schulentwicklungsstrategie' erklärt werden muss. Insgesamt lag die Entwicklungszeit des Fragebogens bei 7 Monaten und liegt damit in der von etlichen Forschern empfohlenen Zeit von 6-12 Monaten (Schnell et al. 2011 S. 340ff).

(2) Durchführung der Interviews

Jeder der 15 Schulleiter, also der Interviewteilnehmer, wurde im Vorfeld des Interviews nochmals persönlich angerufen. Dies diente zum einen als Erinnerung an den bevorstehenden Termin, aber auch zur – sicherlich durch die gemeinsam verbrachte Zeit während der Beobachtung schon vorhandene – weitere Stärkung einer positiven, entspannten Atmosphäre, welche von zentraler Bedeutung für diese Art der Befragung ist (Häder 2006).

Der Zeitraum der primären Datenerhebung der Beobachtung kann der Abbildung 5.2 detailliert entnommen werden und erstreckte sich vom 20.02.2014 bis zum 18.03.2014. Die jeweiligen Gespräche fanden alle in den jeweiligen Schulen statt. Dabei war außer dem Autor dieser Studie als Fragesteller und dem jeweiligen zu befragenden Schulleiter keine weitere Person anwesend. Zu Beginn des Gespräches wurde auf voraussichtliche Länge der Befragung, die geplante Tonaufnahme und nochmals die zugesicherte und in den jeweiligen Ministerien hinterlegte Versicherung der Wahrung der Anonymität hingewiesen. Tabelle 5.3 zeigt die jeweilige Gesprächsdauer mit den entsprechenden Schulleitern. Alle Interviews wurden vollständig geführt, keines wurde vom Befragten abgebrochen.

Schulleiter	Dauer (in Minuten)
SL1	23:26
SL2	21:35
SL3	24:03
SL4	22:37
SL5	27:19
SL6	25:55
SL7	14:24
SL8	35:12
SL9	28:16
SL10	30:09
SL11	22:56
SL12	22:33
SL13	35:30
SL14	20:39
SL15	17:36

Tabelle 5.3: Dauer der Interviews – Eigene Darstellung

Die Gesamtheit der sekundären Quellen bilden Feldnotizen sowie Notizen, die im Nachgang zu den persönlichen Terminen vom Autor der Studie angefertigt wurden, öffentliche Dokumente, einsehbare interne Dokumente in den Schulen sowie relevante Emails an die jeweiligen Schulleiter¹⁸. Tabelle 5.4 schlüsselt die verwendeten sekundären Quellen nach ihrer Art auf und zeigt einen Überblick. Um keine Zuordnung zu ermöglichen und die Anonymität der Schulleiter zu sichern, wird auf eine Aufschlüsselung nach Schulleitern verzichtet.

¹⁸ Öffentliche Dokumente sind insbesondere die Internetauftritte der jeweiligen Schule mit detaillierten Informationen zum pädagogischen Konzept und der Struktur der Schule, aber auch Flyer und Infobroschüren, die insbesondere zu Vorstellungs- und Werbezwecken genutzt werden. Interne Dokumente umfassen sowohl interne Kommunikationsmemos als auch Aufschlüsselungen zu Ressourcen der Schule bzw. Planungen sowie Controlling- und Finanzdaten.

Art der Quelle	Anzahl gesamt
Feldnotizen	15
Notizen im Nachgang	29
Öffentliche Dokumente	42
Interne Dokumente	8
Einsehbare Emails	17

Tabelle 5.4: Sekundäre Quellen – Eigene Darstellung

Aus Gründen der Übersichtlichkeit werden die beiden Phasen der Datenerhebung und die der Datenanalyse hier sukzessive dargestellt, wenn diese sicherlich auch in der Realität, insbesondere im Verständnis einer Theoriebildung auf Basis von qualitativer empirischer Analyse in Teilen parallel ablaufen (Flick 2002). Wie mit den Daten, die durch eben beschriebene Erhebung gewonnen wurden, umgegangen wurde, zeigt der folgende Abschnitt.

5.4.4 Datenanalyse

Die Datenanalyse kann durch drei Schritte beschrieben werden: (1) die vorbereitende Transkription der Interviewdaten, die (2) Codierung und das anschließende (3) Beurteilen der Daten und der daraus resultierenden Ableitung der Theorie, folglich der gemäß der Forschungsfrage definierten und oben im Design der Methodik geschilderten Hypothesen.

(1) Transkription der Interviewdaten als Vorbereitung der Interviewdaten

Wie weiter oben im Text beschrieben, wurden die Interviews digital aufgezeichnet und im Anschluss transkribiert um so die Datenanalyse zu ermöglichen. Dabei ist zu beachten, dass die finale Transkription eine wörtliche Wiedergabe der Interviews in deutscher Sprache darstellen, eine Glättung nicht erfolgte, Satzbestandteile wie "hmmm", "ähhhh", oder ähnli-

ches jedoch gekürzt wurde (es sei denn, dass sie zur Verständlichkeit notwendig sind) und besonders auffällige Betonungen markiert wurden. Die Stimmung/Atmosphäre und andere nichtsprachliche Handlungen wurden nicht wiedergegeben, Pausen und Störungen, sofern den Sprechfluss unterbrechend, wiedergegeben. Eine Zeilennummerierung wurde eingefügt sowie zur besseren Lesbarkeit bei Wechsel des Sprechers Absätze eingefügt. Die Regeln orientieren sich hier an den als in Forscherkreisen akzeptierten Regeln für eine Transkription im Sinne der sozialwissenschaftlichen Forschung (Flick 2007).

157	Beispiel die Prüfungen, das hatten wir ja früher auch nicht, ja, diese ganze
158	Prüfungsvorbereitung. Das sind einfach Abläufe, die gemacht werden müssen, die zu
159	bestimmten Zeiten auch gemacht werden müssen, die, ja, einfach notwendig sind.
160	
161	I: Innerhalb der Schule, würden Sie sagen, gibt es da Bereiche, wo Sie komplett selbst-
162	ständig entscheiden können, beziehungsweise gibt es Bereiche, wo Sie von anderen
163	Personen, Akteuren der Schulgemeinschaft bestimmt werden?
164	
165	B: Also ganz allein Dinge zu entscheiden ist sowieso schwierig, weil die meisten Dinge,
166	die laut Schulgesetz vorgesehen sind auch von der Schulkonferenz, zum Beispiel mit
167	entschieden werden müssen, also es wird auf jeden Fall durchgehen müssen – also
168	insofern ist der Gestaltungsspielraum, also der alleinige Gestaltungsspielraum, nicht
169	sehr groß.
170	
171	I: Würden Sie sagen, dass Sie in den Aufgaben und Tätigkeiten, die Sie ausführen, sehr
172	autonom sind, dass Sie sehr viel Freiraum haben?
173	
174	B: Würde ich nicht so sehen, nein. Der Freiraum ist relativ begrenzt.
175	

Abbildung 5.7: Transkription der Interviews – Eigene Darstellung

Insgesamt wurden dadurch 51810 Wörter auf 175 Seiten transkribiert (vgl. Abbildung 5.4). Die gewonnenen Daten des 'Kleinen Fragebogens' wurden in Excel transkribiert und so zur weiteren Datenanalyse aufbereitet.

Schulleiter	Anzahl Seiten	Anzahl Wörter
SL1	12	3350
SL2	12	3223
SL3	11	2924
SL4	13	3140
SL5	14	4236
SL6	10	3604
SL7	9	2396
SL8	16	5902
SL9	10	3147
SL10	12	3570
SL11	11	3210
SL12	11	3404
SL13	15	4582
SL14	10	2468
SL15	9	2654

Tabelle 5.5: Übersicht Transkription der Interviews – Eigene Darstellung

(2) Codierung der Interviewdaten und Assessment der Daten

Die Wichtigkeit der Codierung in der Analyse von qualitativen Interviews scheint in der wissenschaftlichen Forschung wenig umstritten (Flick 2007 und Corbin und Strauss 1998). Die Codierung der Interviewdaten, die basierend auf den vorliegenden Transkripten vorgenommen wurde, erfolgte einheitlich unter der Verwendung eines Codierungsschemas. Bei der Entwicklung des Codierungsschemas wurde induktiv, also auf Basis der Datenlage, vorgegangen. Dieses Vorgehen bietet sich an, wenn aus einer bestehenden Datenlage heraus der Theoriebildung Vorschub geleistet werden soll (Corbin und Strauss 1998).

Der iterative Prozess kann dabei als dreistufig gekennzeichnet werden. So wurden in einem ersten Schritt schon während der Erhebungsphase interessante Themengebiete und Beobachtungen notiert. Dies geschieht entlang der Empfehlungen zur Einbeziehung der Notizen entlang der Forschungsfrage (Flick 2007). Diese Basis, sowie die eingehende Beschäftigung mit den Transkriptionen der Interviews, führte zu einem ersten Kodierungsschema, welches 12 Kategorien und 53 Unterkategorien enthielt. Die-

ses Kodierungsschema wurde mit den Vertretern des LISUM diskutiert und zu einem zweiten weiterentwickelt. Für diese zweite Version wurden auch Codierungskategorien mit einbezogen, die sich aus der Analyse der Beobachtungsdaten ergeben haben. Diese weitere Triangulation der Daten erlaubt eine Steigerung der Validität (vgl. dazu auch den folgenden Abschnitt). Diese zweite Version wurde genutzt, um 5 Interviews mit Hilfe des Programms NVivo zu codieren. Im Laufe dessen kam es zu einigen Ergänzungen, Anpassungen und Kondensierungen, welche letztlich zu dem finalen, dritten Schema führten, welches sich im Anhang dieser Arbeit findet. Dieses finale Codierungsschema enthält 8 Kategorien sowie 42 Unterkategorien und wurde genutzt, um nochmals alle 15 Interviews zu codieren, das heißt eine Zuordnung der Textzeilen zu entsprechenden Knoten vorzunehmen. NVivo liefert im folgenderen Schritt eine sogenannte Matrix, die eine Zuordnung aller relevanten Textstücke pro Code in Excel liefert.

Diese Daten wurden in einem folgenden Schritt in einem dreistufigen Prozess analysiert (Flick 2007 und Mayring 2010), wobei zuerst jeder einzelne Fall entlang der Kategorien untersucht wurde (hierzu auch Reuber und Pfaffenbach 2005), im Weiteren eine Tiefenanalyse ausgeprägter Fälle durchgeführt und letztlich eine Gruppenvergleichsanalyse durchgeführt wurde, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede, das heißt Muster, die zur Theoriebildung dienlich sind, herauszuarbeiten. Dem Autor war es dabei wichtig, insbesondere den deskriptiven Teil ausführlich darzustellen und klar vom analytischen, interpretierenden Teil zu trennen und so dem Leser eine klare Nachvollziehbarkeit zu ermöglichen und sicherzustellen, dass die Ansprüche an die Objektivität, die Reliabilität und auch die Validität der Arbeit hochgehalten werden können. Im Folgenden soll auf eben diese Punkte eingegangen werden.

5.5 Betrachtung der Objektivität, Reliabilität und Validität

Letztlich lässt sich der Umgang mit den genannten Limitationen anhand einer Überprüfung der Validität und Reliabilität messen. Daher sollen abschließend in diesem Abschnitt noch einige Worte darauf verwendet werden, wie mit den Faktoren umgegangen wurde, die zur Qualitätssicherung von insbesondere durch qualitative empirische Methoden gewonnenen Daten und der daraus resultierenden Theoriebildung umgegangen wurde. Auch wenn das Ziel eines exakten Messvorgangs sicherlich in keiner empirischen Erhebung vollständig erreicht wird, lassen sich die Reliabilität sowie die Validität, unterteilt in die Validität des Inhalts, des Kriteriums und des Konstrukts, beleuchten (Schnell et al 2011). Andere Autoren sprechen von einer Unterteilung der Validität in interne, externe und die des Konstrukts (bspw. Yin 2003 oder auch Gibbert et al. 2008), während Häder zusätzlich die Objektivität als Gütekriterium einer Messung auf einer Strukturierungsebene mit Validität und Reliabilität hervorhebt (Häder 2006, S. 109f). Zusätzlich findet sich in der Literatur die Unterscheidung in die 'interne' und 'externe' Validität, die aber eng mit der genannten Trias an Validitätsarten verknüpft ist. Für diese Arbeit sollen daher im Folgenden die entsprechenden Faktoren untersucht werden: (1) die Objektivität, (2) die Reliabilität, (3) die interne Validität, (4) die externe Validität sowie die (5) Validität des Konstrukts. Hierbei sollen nicht nochmals alle Maßnahmen, die ergriffen wurden, um diese Faktoren zu garantieren, rezitiert werden, sondern ein Überblick geschaffen werden, der aufzeigt, welche Überlegungen den Autor dieser Studie geleitet haben.

(1) Objektivität

Die Objektivität einer Untersuchung, bei sozialwissenschaftlichen, insbesondere empirischen qualitativen Untersuchungen, welcher mit der Methodik der Interviews und vor allem auch der Beobachtung arbeiten, liegt dann vor, wenn andere Forscher bei einer gleichen Untersuchung dieselben Ergebnisse vorweisen können und nicht zu völlig anders gearteten

Ergebnissen kämen (Häder 2006). Die intersubjektive Überprüfbarkeit kann insbesondere durch Transparenz des Forschungsdesigns, Standardisierung des Vorgehens und der geregelten Dokumentation sichergestellt werden (Flick 2002, aber auch Häder 2006).

Dies erscheint dem Autor insbesondere beim Instrument der Beobachtung von größter Wichtigkeit, da hier, anders als bei den Interviews, keine vollständige Transkription vorliegen kann (was bei einer Beobachtung ja letztlich einer kompletten Filmaufnahme der beobachteten Zeit entspräche). Folglich versucht der Autor, alle Überlegungen, Regeln zur Erfassung von Vorgängen, Transkription und dann auch die schrittweise Datenanalyse so darzulegen, dass eine Wiederholung jederzeit möglich und eine Analyse des vorgelegten Datenmaterials mit den gleichen Mitteln möglich wird.

(2) Reliabilität

Das Kriterium der Reliabilität ist eng mit dem der Objektivität verknüpft. Es adressiert die Frage, ob eine Wiederholung der Analyse der empirischen Ergebnisse der – in diesem spezifischen Fall – Beobachtung und der Interviews zu demselben Ergebnis führen würde. Neben auf die bereits eingegangenen Maßnahmen zur Sicherstellung einer lückenlosen Transparenz und Dokumentation, sowohl der vollständigen Datenbasis, als auch des detaillierten Vorgehens in der Datenanalyse, sollen hier die weiteren, speziell diesen Faktor betreffenden Überlegungen dargelegt werden.

Einige Forscher legen nahe, im Zuge der Messung der Reliabilität eine zweite Person hinzuzuziehen, die nicht in das Forschungsdesign eingebunden und auch im Rahmen der Datenerhebung nicht Teil des Projekts war (Lombard et al. 2002).

So wurde im Rahmen dieses Projektes jeglicher Schritt der Codierung innerhalb der Datenanalyse – dies gilt sowohl für die Beobachtung als auch für die Interviews – mit weiteren Personen besprochen und dadurch hinterfragt. Die genaue Beschreibung dieser Interaktion findet sich in den

entsprechenden Abschnitten. Auf die Berechnung einer prozentualen Interreliabilität wurde jedoch in diesem Zusammenhang verzichtet, da sich dieses Vorgehen insbesondere im Rahmen der Case Study Analyse findet (Larsson 1993) und das iterative Vorgehen durch zum Teil vorgegebener Codierung (insbesondere im Rahmen der Beobachtung) an der Aussagekraft eines derartig ermittelten Wertes wohl zu zweifeln wäre.

(3) Interne Validität

Die interne Validität ist auch eng mit der sogenannten 'Validität des Inhalts' verknüpft und liegt vor, wenn die Operationalisierung der Variablen in einem logischen, kausalen Zusammenhang zu den Ergebnissen vorhanden ist (Mayring 2010, aber auch Yin 2003). Diese Überlegungen werden bei der Konzeption sowie der Wahl der Methodik beachtet, aber auch innerhalb der Analyse und der Darstellung derselben, sowie der Darstellung der Ergebnisse, bei der konstant ein Bezug auf die Beziehungen der Variablen sowie der Rohdaten genommen wird und zusätzlich dadurch, dass in einem dritten Schritt ein konstanter Abgleich sowie eine Einbeziehung und Anknüpfung an die bestehende und untersuchte Literatur und insbesondere die bereits vorliegende empirische Forschung vorgenommen wird.

(4) Externe Validität

Die Beziehung des untersuchten Sachverhalts und insbesondere der daraus entstehenden Theorie zum untersuchten Gegenstand und deren Gültigkeit über den untersuchten Gegenstand hinaus steht im Fokus der Untersuchung der externen Validität (Häder 2006, aber auch Calder et al. 1982). Sicherlich kann auf Grund der Forschungsfrage und des explorativen, hypothesen-generierenden Charakters der Studie keine statistische Generalisierung erwartet werden, wie dies bei einem quantitativen Design der Fall wäre. Dennoch zeigen die einerseits bereits weiter oben beschriebenen Maßnahmen zur Wiederholbarkeit der Studie, als

auch die Fallzahl von 15 Schulleitern (weitere Details zum Sample finden sich in Abschnitt 5.2) und jeweils gleichen Bedingungen, dass versucht wurde, ein möglichst hohes Maß an externer Validität zu erreichen. Es ist daher die Auffassung des Autors, dass eine analytische Generalisierung erlaubt werden kann.

(5) Validität des Konstrukts

Der Validität des Konstrukts kommt in den Sozialwissenschaften sicherlich eine wichtige Bedeutung zu, da sie, gegenüber der Inhalts- sowie der Kriteriumsvalidität aussagekräftiger und häufiger anwendbar ist (Schnell et al. 2011, S. 148). Hierbei steht die Beziehung, aber auch die Qualität der Operationalisierung im Lichte des Verhältnisses von theoretischem Konstrukt (oder auch Konstrukten) und der Theorie und dem Einsatz des Messinstrumentes, also der Datenerhebung und der validen Erfassung der tatsächlichen theoretischen Zusammenhänge (Häder 2006 und auch Mayring 2003). Für die hier vorliegende Arbeit wurden dementsprechend alle Konstrukte klar beschrieben, die auf der Theorie basieren und aus der Literatur übernommen wurden. Hinzuweisen ist hier sicherlich auch nochmals auf den Vergleich und die Offenlegung der theoretischen Überlegungen in den Kapiteln 3 und 4. Darüber hinaus wird die Beziehung zwischen allen Faktoren und insbesondere der Variablen sowie den Rohdaten, deren Verdichtung und die daraus resultierende Argumentationslogik transparent gemacht. Darauf basierend wurden erste Hypothesen abgeleitet, die die Zusammenhänge innerhalb des Konstruktes erklären sollen, welche dann operationalisiert und überprüft werden und letztlich in Kombination mit den generierten Hypothesen durch das explorative Vorgehen zur weiteren Überprüfung präsentiert werden. Dies untermauert die Empfehlung, dass ein hoher Grad an Validität des Konstruktes hergestellt ist, wenn die theoretischen Beziehungen zwischen Variablen und Konstrukten festgestellt sind, empirische Beziehungen zwischen Operationalisierung und Konstrukt gegeben und das Verhältnis zwischen den empirischen Erkennt-

nissen und den Hypothesen bzw. deren Stützung des Konstruktes untersucht werden (Schnell et al. 2011, S. 148ff). Dies kann für diese Arbeit in Anspruch genommen werden.

Um die Aussagekraft der Daten (insbesondere aus der Beobachtung) weiter zu stärken, ist eine Triangulation¹⁹ mit weiteren Datenquellen zu empfehlen (Flick 2007). Für den vorliegenden Fall wurde, wie oben beschrieben, auch um die Validität zu erhöhen, eine Triangulation, welche im Sinne einer 'between methods' Triangulation zu interpretieren wäre, jedoch nicht als quantitative-qualitative Triangulation angelegt ist (Flick 2007, Engler 1997), angewendet.

¹⁹ Vergleiche auch Denzin (1970) und Fielding et al. (1986) für dezidierte Möglichkeiten des Einsatzes von Triangulation und den Einsatz kombinierter Forschungsmethoden.

6 Der Arbeitsalltag der Schulleiter – Wie sieht Schulleitungsmanagementhandeln wirklich aus?

Der zentrale Kern der Forschungsabsicht dieser Arbeit ist die Frage, was Schulleiter tatsächlich machen, das heißt, welchen Aufgaben und Tätigkeiten sie nachgehen. In diesem Kapitel sollen die Ergebnisse der empirischen – betont sei hier nochmals explorativen – Forschung dargelegt werden. Der Abschnitt 6.1 konzentriert sich auf die (deskriptive) Ergebnisdarstellung der Auswertung der Beobachtung von 15 Schulleitern für jeweils einen ausgewählten Arbeitstag. 6.2 speist sich hauptsächlich aus den geführten Interviews sowie dem im vorigen Kapitel dargelegten Fragebogen und beleuchtet die Aufgaben und Tätigkeiten der Schulleiter im evolutionären Wandel und die Eigenwahrnehmung sowie die Eigenbeschreibung der Schulleiter dieser Tätigkeiten im Sinne des Verständnisses der Rolle als Spannungsfeld zwischen Pädagoge und Manager, gerade auch in Triangulation zu den Ergebnissen der Beobachtung. Hier zeigt sich deutlich, dass Schulleiter durch Veränderungen im Aufgabenfeld die Summe ihrer Tätigkeiten als Manageraufgabe zusammenfassen, dies jedoch unterschiedlich stark artikulieren und auffassen. Abschnitt 6.3 bildet die Synthese der beiden Betrachtungsweisen. Die Einflussfaktoren für die in diesem Kapitel beschriebenen Unterschiede fließen dann letztlich gemeinsam mit den Erkenntnissen aus Kapitel 7 in das gesamthafte Modell, welches am Ende des eben erwähnten Kapitels 7 vorgestellt wird.

6.1 Ergebnisse der Beobachtung: Der Alltag der Schulleiter – eine objektive Beschreibung

Insgesamt wurden 7591 Minuten und 774 Aktivitäten festgehalten. Für die Darstellung der Ergebnisse innerhalb dieses Kapitels wird folgende, sich aus den Betrachtungen des Kapitel 3 ergebende Gliederung, verwendet. Zum einen werden deskriptive Rahmendaten, insbesondere die Arbeitszeit

und den Arbeitsrhythmus betreffend, aufgezeigt (6.1.1). Dann folgt eine Betrachtung der tatsächlichen Tätigkeiten (6.1.2) und eben dieser entlang des Managementprozesses, also den in Kapitel 3 diskutierten Kategorien (6.1.3). Durch den explorativen Charakter des Forschungsvorhabens ergeben sich zwei weitere, zentrale Themenfelder, die aus Gründen des Verständnisses und der Leserlichkeit separat beleuchtet werden sollen. Zum einen sind dies die Thematik der Planung und Initiierung von Tätigkeiten (6.1.4) sowie die Frage, welche Personen an den Tätigkeiten beteiligt sind (6.1.5). Die Priorisierung in der Darstellung eben dieser Ergebnisse erfolgt aus der Tatsache, dass die empirischen Daten dieser Kategorien zwei Zielen dienen: Erstens ist diese Arbeit, und dem will die Darstellung der Ergebnisse folgen, eine explorative Herangehensweise und will die Ausprägung der Variable 'Schulleitungsmanagementhandeln' darstellen und aufzeigen. Zweitens zielt die Forschungsfrage auf die Herausarbeitung von Unterschieden, daher werden im Folgenden insbesondere die Fakten und Ergebnisse aufgezeigt, die eine Unterscheidung ermöglichen.

Im Folgenden werden die wichtigsten Ergebnisse jeweils kursiv dargestellt und mit der Abkürzung 'ZB' (Zwischenerkenntnis Beobachtung) eingeleitet. Zielsetzung dieser (in Teilen ausführlichen) Darstellung ist es, die explorativ untersuchte Ausprägung der Variable so darzustellen, dass die weiteren Überlegungen in den folgenden Abschnitten und die – in Teilen – theoretischen Ergänzungen, welche in Abschnitt 6.3 basierend auf diesem empirischen Datenmaterial entwickelt werden, für den Leser nachvollziehbar werden.

6.1.1 Deskriptive Rahmendaten

Tabelle 6.1 zeigt die Arbeitszeiten, das heißt den Beginn des Arbeitstages und das Ende desselbigen sowie die eventuelle Dauer der Pause.

Schulleiter	Beginn	Ende	Pause
SL1	07:00	16:45	39 min
SL2	08:15	16:33	10 min
SL3	06:50	14:12	15 min
SL4	07:15	14:50	38 min
SL5	07:00	15:33	15 min
SL6	07:45	16:05	12 min
SL7	07:25	13:11	15 min
SL8	04:45	14:40	28 min
SL9	07:30	16:44	25 min
SL10	07:30	14:50	24 min
SL11	07:54	18:05	0 min
SL12	09:15	19:53	98 min
SL13	07:45	15:40	0 min
SL14	08:20	16:02	0 min
SL15	07:05	15:02	6 min

Tabelle 6.1: Arbeitszeiteckdaten der Schulleiter – Eigene Darstellung

Auffällig ist hier die Varianz des Arbeitsbeginns, der von 04:45 Uhr am frühen Morgen bei SL8 bis hin zu 09:15 bei SL12 reicht, also eine Differenz von 4,5 Stunden aufweist. Darüber hinaus zeigt sich, dass die Gesamtarbeitszeit von 346 Minuten (SL7) bis zu 638 Minuten (SL12), jeweils inklusive Pausen, respektive 331 Minuten (SL7) bis hin zu 567 Minuten (SL8), abzüglich der Pausen, schwankt. Es ergibt sich eine durchschnittliche Arbeitszeit von 506 Minuten mit Pausen bzw. von 484 Minuten ohne Pausen. Hier ist anzumerken, dass 3 Schulleiter (SL11, SL13 und SL14) keinerlei Pausen in ihrem Tagesverlauf haben und die durchschnittliche gesamte Dauer aller Pausen 22 Minuten beträgt, jedoch von 6 Minuten bis hin zu 98 Minuten eine große Varianz aufweist.

6 Der Schulleiter als Manager – Was machen Schulleiter wirklich?

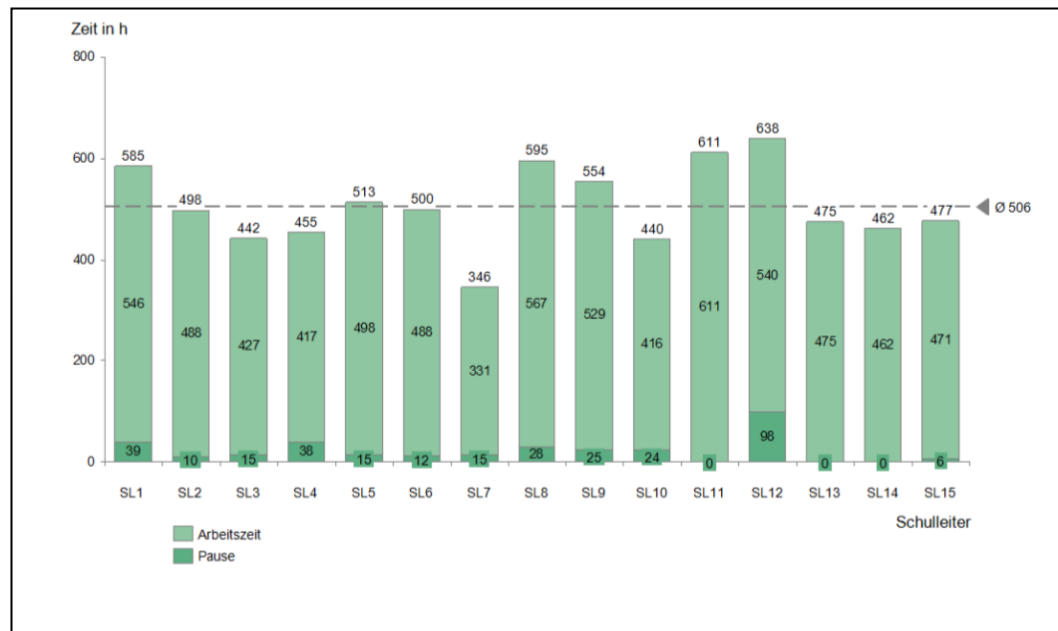


Abbildung 6.1: Arbeitszeit der Schulleiter – Eigene Darstellung

Innerhalb dieser beobachteten Arbeitszeit (netto, ohne Pausen) verrichteten die Schulleiter 31 bis 88 Aktivitäten. Wichtig ist hier anzumerken, dass die Definition einer Aktivität aus einer Kombination der von Mintzberg entwickelten Unterscheidungskategorien vorgenommen wird, bei dem eine neue Aktivität dann beginnt, wenn ein Wechsel des Mediums, des Arbeitsortes oder der beteiligten Personen vorliegt. Ausgenommen wurden hier – analog zu Mintzberg – kurze Gespräche mit der Sekretärin oder das nicht länger als eine Minute dauernde Verlassen des Arbeitsortes (Mintzberg 1973, S. 240ff).

6 Der Schulleiter als Manager – Was machen Schulleiter wirklich?

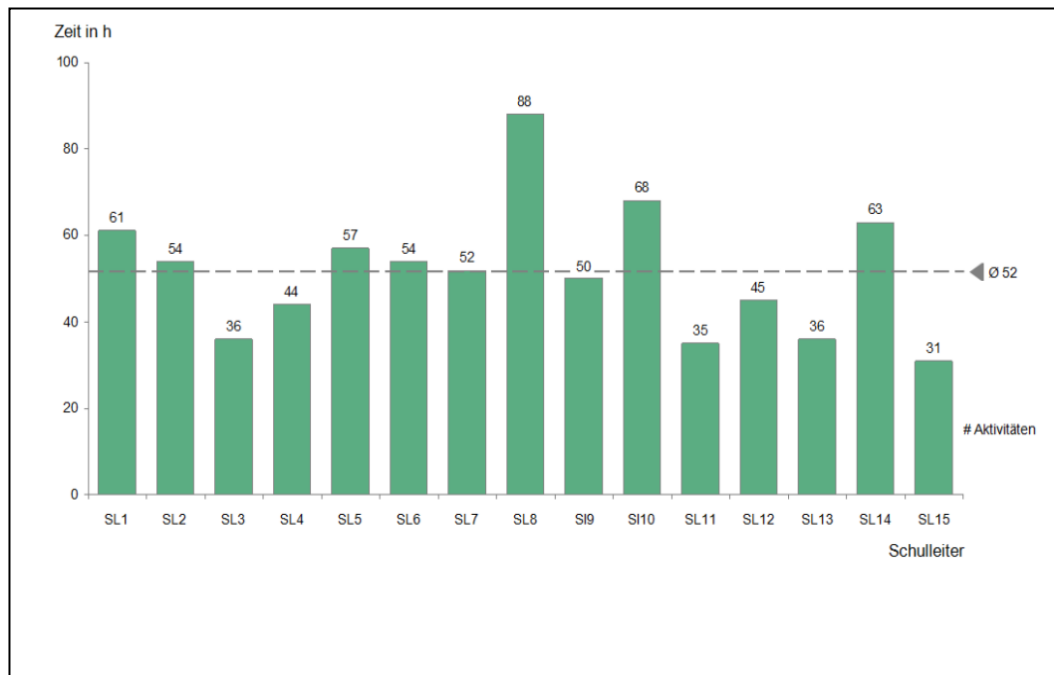


Abbildung 6.2: Anzahl Aktivitäten pro Schulleiter– Eigene Darstellung

Diese Betrachtung lässt die Analyse der durchschnittlichen Dauer pro Aktivität zu. So zeigt der Durchschnitt über alle Schulleiter und alle Aktivitäten eine im arithmetischen mathematischen Durchschnitt liegende Gesamtdauer von 10,12 Minuten pro Tätigkeit. Hier zeigt sich jedoch eine starke Streuung, reichend von SL10 mit nur 6,12 Minuten pro Aktivität bis hin zu SL12 mit fast dem dreifachen Wert, nämlich 17,46 Minuten pro Aktivität.

6 Der Schulleiter als Manager – Was machen Schulleiter wirklich?

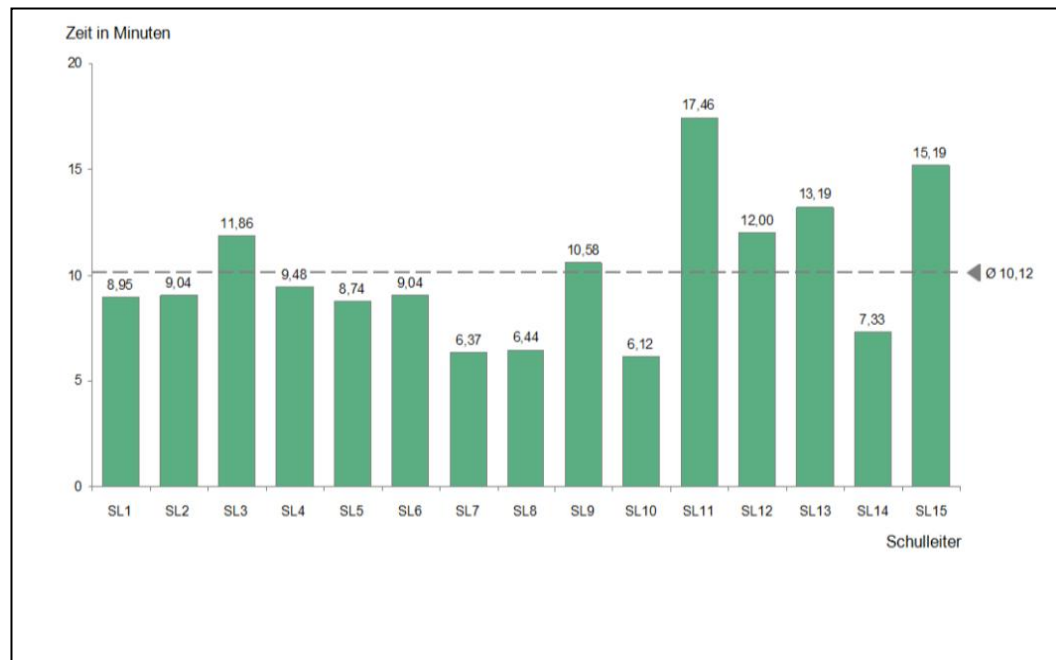


Abbildung 6.3: Durchschnittliche Dauer pro Aktivität– Eigene Darstellung

Interessant erscheint hier auch der Vergleich zu den Erkenntnissen von Polakowski, die basierend auf den Ergebnissen von Mintzberg (1973) und insbesondere Kurke und Aldrich (1983) in Ihrem Vergleich der Tätigkeiten von Verwaltungsmanagern im universitären Bildungssektor mit dem von anderen Managern bemerkt, dass Manager aus dem nicht öffentlichen Sektor 71% ihrer Zeit auf Tätigkeiten verwenden, die unter und zwischen fünf und zehn Minuten liegen, während gemäß ihrer Hypothese die Arbeitsdauer der Aktivitäten von Verwaltungsmanagern im universitären Bildungssektor höher ist als bei Managern aus der Privatwirtschaft (Polakowski 2011).

ZB1:

Schulleiter unterscheiden sich signifikant in der Anzahl der Tätigkeiten, die sie pro Tag verrichten sowie der durchschnittlichen Dauer dieser.

Letztlich soll hier noch auf die Frage Bezug genommen werden, welcher Arbeitsplatz von Schulleitern für die Tätigkeiten gewählt wird. Auch hier werden klare Unterschiede sichtbar. So sind zwar die drei wichtigsten Orte (Schreibtisch im eigenen Büro, Konferenztisch im eigenen Büro und das Klassenzimmer) die wichtigsten Arbeitsplätze, jedoch lohnt hier ein detaillierterer Blick. So reicht die Bandbreite beim Anteil der Zeit, die am Konferenztisch im eigenen Büro verbracht wird von 56% bei SL8 bis hin zu 0% bei SL5, SL14 und SL15. Wichtig zu bemerken ist, dass der Konferenztisch von vielen Schulleitern nicht nur als Ort für Konferenzen oder Besprechungen, sondern auch als 'erweiterter Schreibtisch mit Platz', das heißt einem Arbeitsplatz für Stillarbeit genutzt wurde. So zeigt sich bei SL8 ein Anteil der Arbeitszeit am Schreibtisch von 0%, was folgern lässt, dass der Konferenztisch den Schreibtisch ersetzt hat. Andere Schulleiter weisen eine ausgewogenere Kombination der beiden Orte auf, so dass die Arbeitszeit am Schreibtisch von 0% (SL 8), bis hin zu 47% (SL5) der Gesamtarbeitszeit variiert.

Eine noch stärkere Varianz zeigt sich jedoch in der anteiligen Zeit, die außerhalb des eigenen Büros verbracht wird. So reicht der Anteil der Zeit auf dem Schulgang von 0% (SL13) bis hin zu 24% der gesamten Arbeitszeit (SL7) und der Anteil der Zeit im Lehrerzimmer von 0% (SL6, SL12, SL12, SL14) bis zu 10% (SL3). Lohnend auch ein Blick auf den Anteil der Zeit, der an "anderen Orten" verbracht wird, da hier eine Annäherung an die Vielfalt der Orte möglich wird. Dieser Prozentsatz reicht von 1% (SL2) bis zu 38% (SL11) und schlägt sich auch in der Gesamtzahl der Orte, die insgesamt genutzt wurden nieder: so verbringt SL 2 seinen gesamten Tag an ausschließlich 8 Orten, während SL4 14 Orte aufweist.

6 Der Schulleiter als Manager – Was machen Schulleiter wirklich?

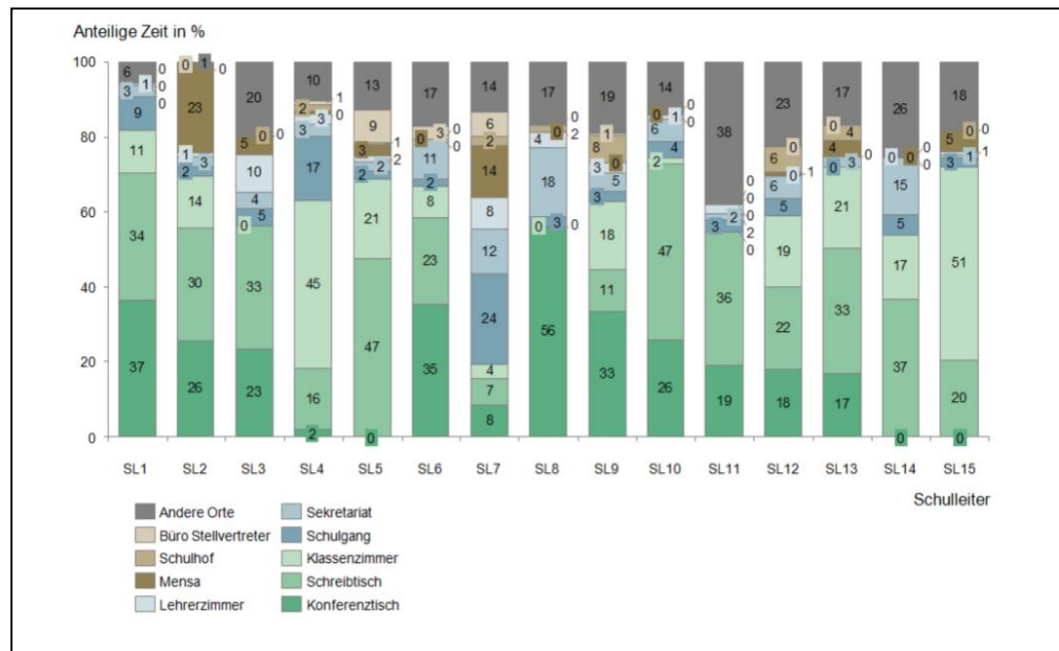


Abbildung 6.4: Arbeitsplätze der Schulleiter – Eigene Darstellung

ZB2:

Schulleiter unterscheiden sich stark durch den Ort, wo sie ihrer Tätigkeit nachkommen. Insbesondere variiert die Zeit der Arbeit am Schreibtisch vs. der Arbeit 'draußen', das heißt im Schulgang, auf dem Schulhof und im Sekretariat.

Nachdem nun die 'Rahmendaten des Schulleitungsmanagementhandelns' beleuchtet wurden, schließt die Frage an, welchen konkreten Aufgaben und Tätigkeiten Schulleiter nachkommen.

6.1.2 Tatsächlich ausgeführte Tätigkeiten

Betrachtet man die Aufgaben und Tätigkeiten, also den Kern dessen, was Schulleiter tatsächlich tun, so fällt als erstes (siehe Abbildung 6.5) auf, dass einige der Schulleitertage Unterricht beinhalten, während andere Schulleiter an dem Tag der Begleitung nicht unterrichten.

6 Der Schulleiter als Manager – Was machen Schulleiter wirklich?

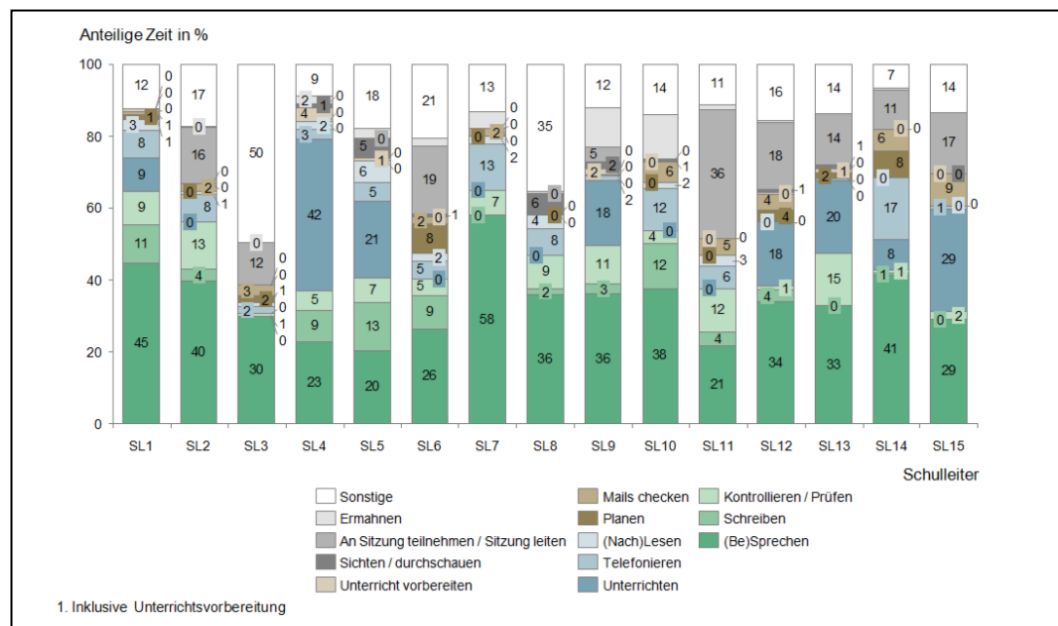


Abbildung 6.5: Tätigkeiten der Schulleiter (mit Unterricht) – Eigene Darstellung

Die Anzahl der zu unterrichtenden Stunden unterschied sich für die im Sample gewählten Schulleiter nur marginal und wird insbesondere durch Vorschriften und Verordnungen des entsprechenden Ministeriums bzw. der Senatsverwaltung geregelt. Allerdings unterscheiden sich Schulleiter durchaus in der tatsächlichen Umsetzung, das heißt in der Realität der Stunden, die sie mit Unterricht verbringen. Um eine Verzerrung der Ergebnisse durch diese Tatsache zu verhindern, wurde in Abbildung 6.6. die Tätigkeit 'Unterrichten' und 'Unterricht vorbereiten' heraus gerechnet. Als Randbemerkung sei jedoch noch erwähnt, dass Schulleiter kaum Zeit auf die Unterrichtsvorbereitung verwenden und dies, so von allen Schulleitern einstimmig berichtet, wenn, dann zu Hause erfolgt. In dem vorliegenden Sample umfasst die Tätigkeit 'Unterricht vorbereiten' eine Spanne von 0% des Tages (SL2, SL3, SL6, SL7, SL8, SL19, SL11, SL14, SL15) bis hin zu 4% (SL4). Dies trotz der Tatsache, dass SL14 und SL15 an dem Tag auch Unterricht gegeben haben, während die übrigen Schulleiter, die keine Zeit in Unterrichtsvorbereitung investierten, an dem Tag auch keine Stunden unterrichtet haben.

6 Der Schulleiter als Manager – Was machen Schulleiter wirklich?

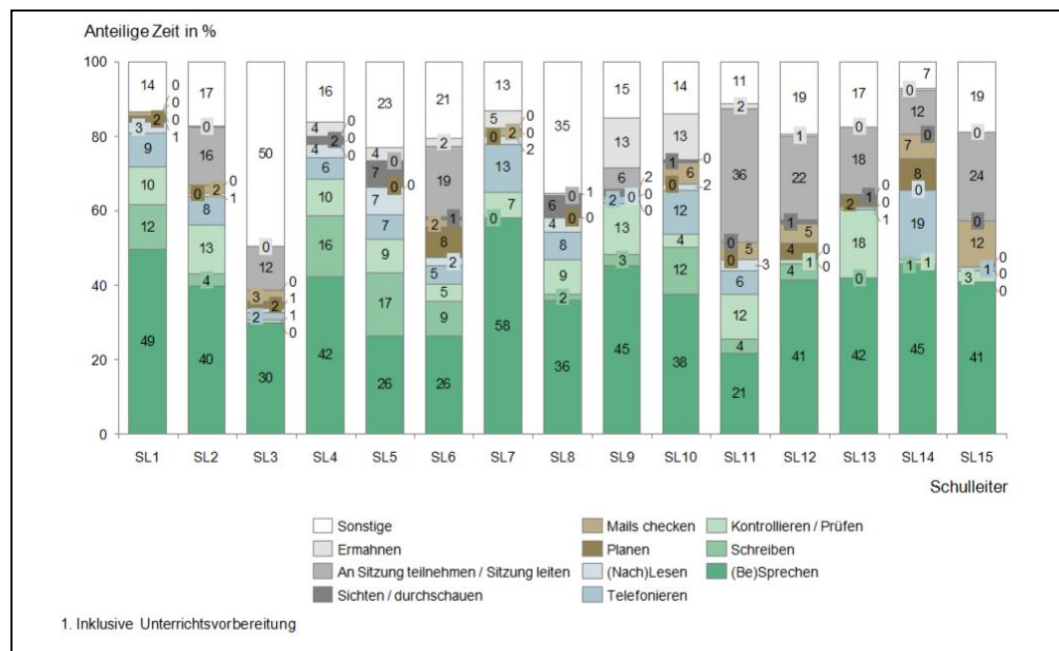


Abbildung 6.6: Tätigkeiten der Schulleiter (ohne Unterricht) – Eigene Darstellung

Der detailliertere Blick auf die Auswertung in Abbildung 6.6 zeigt, dass bei allen Schulleitern die meistausgeführte Tätigkeit des Tages das Sprechen bzw. das Besprechen mit Dritten ist. Der Anteil an der gesamten Arbeitszeit des Tages reicht hier von 21% (SL11) bis hin zu 58% (SL7). Nimmt man den Punkt 'Leiten einer Sitzung' bzw. "Teilnehmen an einer Sitzung", also der mehr institutionalisierte und formalisierte Austausch mit Dritten, dessen Anteil von 0% (SL1, SL4, SL5, SL7, SL8, SL10) bis hin zu 36% (SL11) reicht, in die Betrachtung mit auf, festigt sich das gewonnene Bild.

Neben dem Sprechen und Besprechen sind Telefonieren sowie Prüfen und Kontrollieren weitere Tätigkeiten, die von (fast) allen ausgeführt werden. Telefonieren, als eine dem 'Sprechen' und 'Besprechen' sowie dem 'Leiten einer Sitzung' bzw. 'Teilnehmen an einer Sitzung' nahestehende Tätigkeit, respektive letztlich ja das "Sprechen" bzw. "Besprechen" mit einem physisch nicht anwesenden Gesprächspartner, nimmt hier mit einem Anteil der Gesamtarbeitszeit von 1% (SL13) bis hin zu 19% (SL14) einen wichtigen Stellenwert ein. Nur ein Schulleiter (SL12) hat komplett auf das Telefonieren verzichtet. Der arithmetische Mittelwert, also die durchschnittliche

Telefonierdauer über alle Schulleiter hinweg gebildet von fast 28 Minuten, zeigt zusätzlich die Bedeutung. Das Prüfen und Kontrollieren nimmt eine noch bedeutendere Rolle ein. Keiner der Schulleiter verzichtet auf diese Tätigkeit. Allerdings zeigt die große Spanne gewisse Unterschiede, die letztlich in den folgenden Kapiteln detaillierter und tiefergehend analysiert werden. Es ergibt sich eine Spanne von 1% (SL3 und SL14) bis hin zu 18% (SL13).

Die oben erwähnten Unterschiede betreffen zudem insbesondere die Bereiche 'Ermahnen', 'Lesen', 'Schreiben' sowie 'Planen'. So zeigt sich beim 'Ermahnen' (meist von Schülern), dass diese Tätigkeit von einigen Schulleitern gar nicht ausgeführt wird und somit 0% der Tagesarbeitszeit ausfüllt (SL1, SL3, SL13, SL15) während dieselbe Tätigkeit bei anderen einen integralen Bestandteil des Tages mit bis zu 13% (SL9 und SL10) ausmacht. Zusätzlich interessant ist die Tätigkeit des "Planens", also dem überlegten 'Vorrausdenken'. Auch hier zeigt sich eine deutliche Varianz, nämlich fast 2/3 der Schulleiter, bei denen diese Tätigkeit im Tagesverlauf gar nicht vorkommt (SL2, SL4, SL5, SL7, SL8, SL10, SL11, SL15) im Gegensatz zu insbesondere drei Schulleitern, bei denen diese Tätigkeit einen signifikanten Anteil der Gesamtarbeitszeit ausmacht: SL12 (4%), SL6 (8%) und SL14 (8%).

Zusätzlich ist das 'Sichten', also das 'kurze Erfassen von Schriftstücken, Mappen oder komplexeren Medien', eine Tätigkeit, die bei einzelnen Schulleitern eine wichtige Rolle spielt. Insbesondere SL5 (7%) und SL8 (6%) weisen einen hohen Anteil dieser Tätigkeit auf. Auch die Zeit, die mit dem "Checken von Mails" verbracht wird, schwankt stark, nämlich von 0% (SL4, SL5, SL8, SL9, SL13) bis zu 12% (SL15). Diese Tatsache zeigt, dass die elektronische Kommunikation per Email nur von einzelnen Schulleitern benutzt wird und nicht als generelles Arbeitsmedium etabliert ist. Auch liefert dies einen Hinweis, dass die externe Kommunikation an Bedeutung gegenüber der internen Kommunikation nachsteht bzw. die interne Kom-

munikation nicht mit Emailverkehr organisiert wird oder organisiert werden kann. Näher wird auf diesen Sachverhalt im Absatz 6.1.5 eingegangen.

Bei SL 3 und SL 8 fällt zudem der hohe Anteil "Sonstiges" auf. Dies hat unterschiedliche Gründe: Bei SL3 liegt dies an zwei deutlichen Besonderheiten, die in dieser Form bei anderen Schulleitern nicht auftraten. Zum einen hat SL3 einen längeren Vortrag an diesem Tag besucht, der einen Großteil des Blocks 'Sonstiges' ausmacht und zum anderen findet sich ein hoher Anteil der Tätigkeit 'Nachdenken', der sich in dieser Ausprägung bei anderen Schulleitern nicht abbilden lässt. Die Gründe für einen Anteil von 35% in der Kategorie 'Sonstiges' bei SL8 liegen insbesondere an der hohen Anzahl von Tätigkeiten (vgl. den vorherigen Abschnitt) und kann als Sammelsurium von kleinen und kurzen Tätigkeiten angesehen werden. Die größten Blöcke innerhalb dieses Blockes bilden dabei Tätigkeiten wie 'Kaffee kochen', 'Aufräumen' und 'Sortieren und Ordnen'.

ZB3:

Die wichtigste und am meisten ausgeführte Tätigkeit von Schulleitern ist das 'Sprechen' und 'Besprechen' mit anderen. Darüber hinaus sind 'Telefonieren' sowie 'Prüfen und Kontrollieren' weitere Tätigkeiten, die von (fast) allen ausgeführt werden. Deutlichere Unterschiede zeigen insbesondere die Bereiche 'Ermahnen', 'Planen' sowie 'Lesen' und 'Schreiben'. Elektronische Kommunikation ist nur vereinzelt als Arbeitsmedium etabliert.

6.1.3 Tätigkeiten entlang des Managementprozesses

Gemäß dem in Kapitel 3 dargestellten Modell zur Führung einer Schule lassen sich die Aktivitäten von Schulleitern entweder Leistungserstellungs-

prozessen oder Unterstützungsprozessen (welche dann im Weiteren aufgegliedert werden) zuordnen.

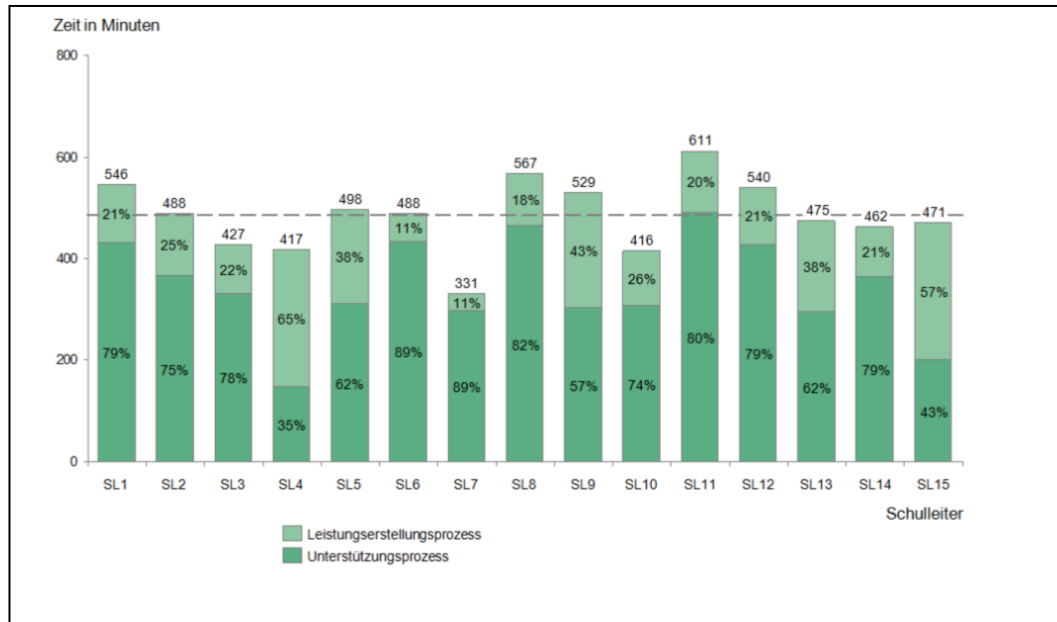


Abbildung 6.7: Verteilung der Arbeitszeit auf Prozesse in Zeit– Eigene Darstellung

Die Verteilung der Arbeitszeit auf Tätigkeiten, die den beiden genannten Prozesskategorien zugeordnet werden können, zeigt auf den ersten Blick eine erhebliche Varianz (vgl. Abbildung 6.7): So reicht die aufgewandte Arbeitszeit von 35% für Unterstützungsprozesse (SL4) bis hin zu 89% (SL7) während komplementär die Arbeitszeit für Tätigkeiten, die den Leistungserstellungsprozessen zuzuordnen sind, von 11% (SL7) bis hin zu 65% (SL4) reicht. Differenzierter wird das Bild, wenn die Tätigkeit "Unterricht halten", also das tatsächliche Unterrichten einer Klasse, separat ausgewiesen wird und nicht, wie in der Abbildungen 6.7 integriert wird und somit 3 Kategorien, also der "Unterstützungsprozess", der "Leistungserstellungsprozess" (exklusive Unterricht) und "Unterricht" ausgewiesen werden.

6 Der Schulleiter als Manager – Was machen Schulleiter wirklich?

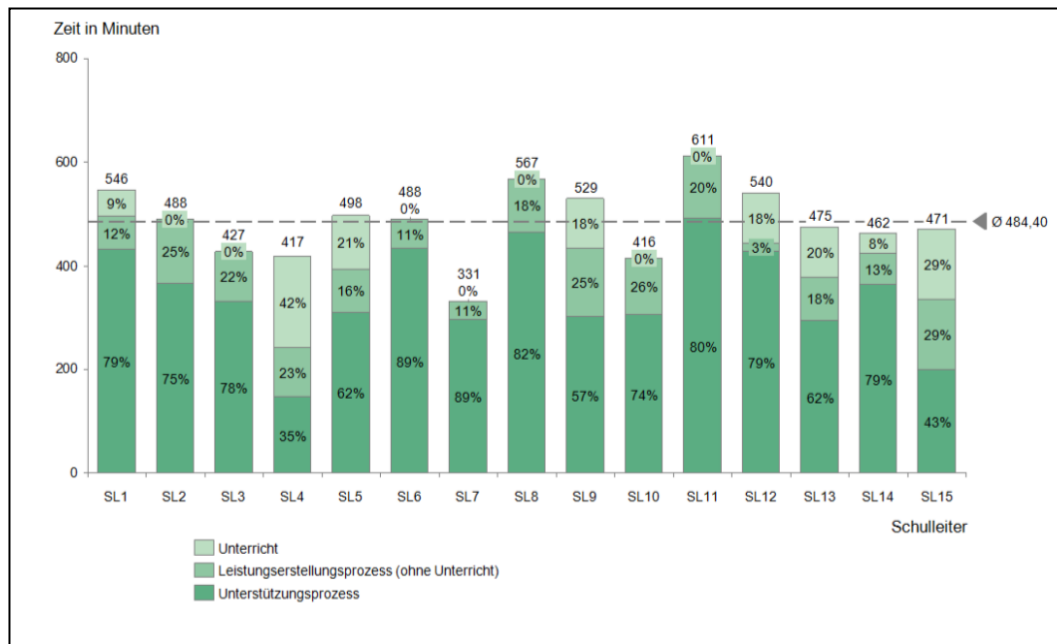


Abbildung 6.8: Verteilung der Arbeitszeit auf Prozesse in Zeit (Unterricht extra ausgewiesen) – Eigene Darstellung

Nun wird deutlich, dass die Zeit, die nicht für das Unterrichten aufgewandt wird, bei allen Schulleitern mit deutlich stärkerer Gewichtung auf die Unterstützungsprozesse verteilt ist. Noch deutlicher zeigt dies Abbildung 6.9, die die Zeit für Unterricht nicht mit aufführt:

6 Der Schulleiter als Manager – Was machen Schulleiter wirklich?

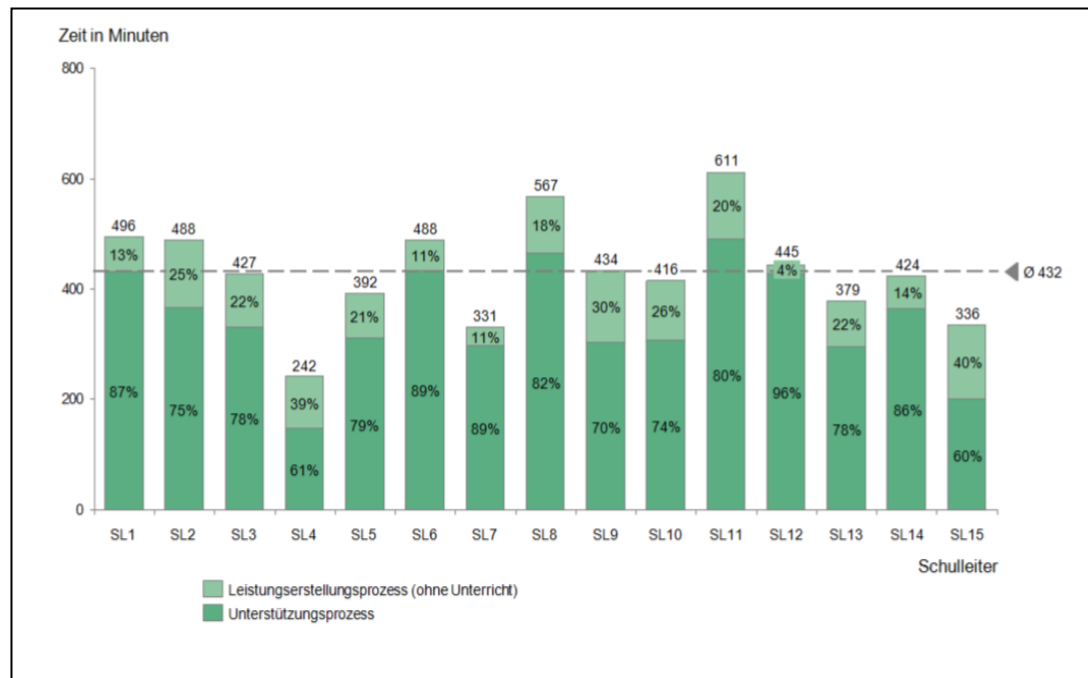


Abbildung 6.9: Verteilung der Arbeitszeit auf Prozesse in Zeit (abzüglich Unterricht) – Eigene Darstellung

So reicht die Zeit (abzüglich Unterricht), die für Tätigkeiten, welche den Unterstützungsprozessen zugeordnet werden können, von 60% (SL15) bis hin zu 96% (SL12). Letztlich verbringen also alle Schulleiter den Hauptteil ihrer Zeit mit Tätigkeiten im Unterstützungsprozess, scheinen aber den Leistungserstellungsprozess abseits vom reinen Unterrichten unterschiedlich stark zu gewichten, respektive mit einem Anteil Ihrer Zeit von 4% (SL12) bis hin zu 40% (SL15).

Zusätzlich zu dieser Perspektive lohnt auch ein Blick auf die Verteilung der Arbeitszeit auf Prozesse in Aktivitäten, folglich die Frage, wie viele Aktivitäten jeweils den entsprechenden Prozessen zugeordnet werden können. Diese Darstellung findet sich in Abbildung 6. 10:

6 Der Schulleiter als Manager – Was machen Schulleiter wirklich?



Abbildung 6.10: Verteilung der Arbeitszeit auf Prozesse in Aktivitäten –
Eigene Darstellung

Es bestätigt sich die aus der Verteilung der Zeit gewonnene Erkenntnis, dass die Tätigkeiten im Unterstützungsprozess im Hauptfokus des Schulleitungsmanagementhandelns liegen. So reicht die Verteilung von 57% aller Tätigkeiten des Tages für Unterstützungsprozesse (SL4) bis hin zu 89% (SL6 und SL12). Wird der Unterricht separat ausgewiesen bzw. ganz aus der Betrachtung herausgenommen (Abbildung 6.11), ändert sich das Bild nur geringfügig, was insbesondere daran liegt, dass Schulleiter oft nur einen Unterrichtsblock am Tag verrichten, welcher gemäß der Datenerhebung dann als eine Aktivität erfasst wird und somit zu keiner großen Verschiebung führt. So kann die Diskrepanz zwischen Abbildung 6.10 und Abbildung 6.11 bei SL4 anhand von 2 Faktoren erklärt werden: der geringen Anzahl an gesamthaften Tätigkeiten und an der mit 4 Unterrichtsblöcken sehr hohen Anzahl eben dieser.

6 Der Schulleiter als Manager – Was machen Schulleiter wirklich?

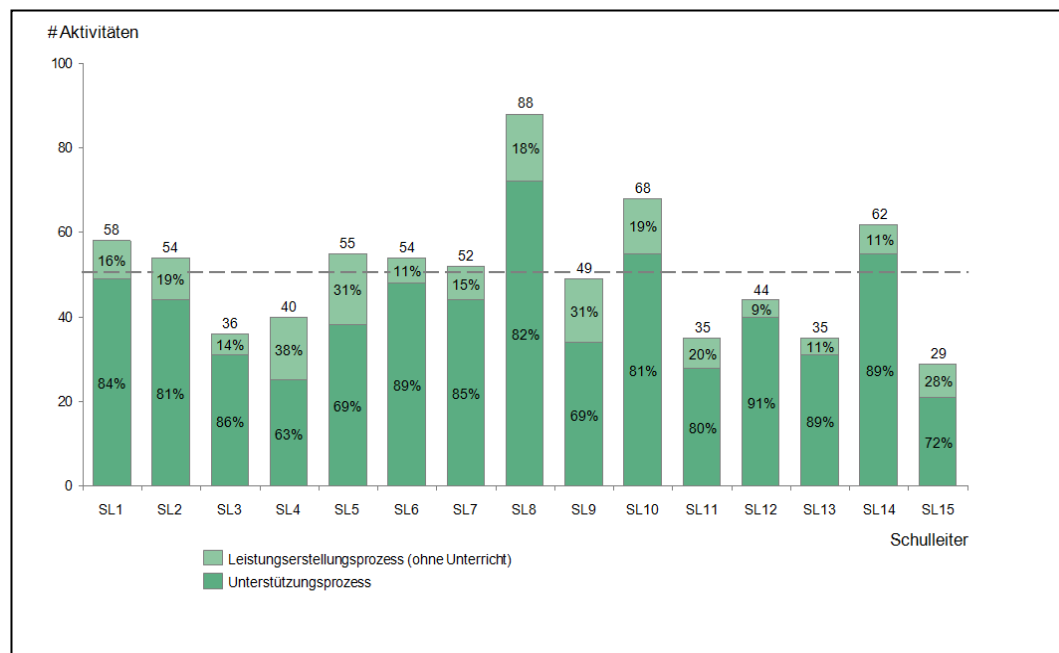


Abbildung 6.11: Verteilung der Arbeitszeit auf Prozesse in Aktivitäten (abzüglich Unterricht) – Eigene Darstellung

ZB4:

Alle Schulleiter üben Tätigkeiten aus, die sowohl Leistungserstellungsprozessen als auch Unterstützungsprozessen zuzuordnen sind. Bei allen sind Unterstützungsprozesse im Fokus der Tätigkeiten. Unterschiede finden sich in der ausgeführten Unterrichtsverpflichtung und in der unterschiedlich starken Gewichtung der Tätigkeiten im Spektrum des Leistungserstellungsprozesses.

Zwei Faktoren sprechen dafür, sich dem Unterstützungsprozess ausführlicher zu widmen. Zum einen haben die oben aufgeführten Ergebnisse der empirischen Forschung gezeigt, dass Tätigkeiten, die diesem Bereich zugeordnet werden können, sowohl einen Hauptteil der insgesamt ausgeführten Tätigkeiten ausmacht, aber auch der Hauptteil der Arbeitszeit für eben diese Tätigkeiten aufgewandt wird. Zum anderen untergliedert das Modell zur Führung einer Schule diesen Prozess weiter. Dubs zählt folgende Subkategorien auf (Dubs 2005):

- Personalarbeit
- Kommunikation
- Infrastrukturbewirtschaftung
- Informationsbewältigung
- Recht

Nach vielen Beobachtungsstunden hat der Autor eine weitere Kategorie hinzugefügt, da einige Tätigkeiten nicht klar einer der oben genannten zugeordnet werden konnten. So wurde für diese Arbeit die Kategorisierung um die Kategorie "Eigenorganisation" erweitert, die analog zu den fünf Subkategorien von Dubs als Unterkategorie des Unterstützungsprozesses zählt. Hier wurden alle Tätigkeiten eingeordnet, deren Fokus auf der Organisation der eigenen Effizienz lag, insbesondere aber nicht ausschließlich Tätigkeiten wie das Sortieren der Arbeitstasche, oder auch das (längere) Aufräumen des Schreibtisches. Abbildung 6.12 zeigt die Aufgliederung der Unterstützungsprozesse pro Schulleiter in Minuten in die eben beschriebenen Unterkategorien, wobei die Darstellung so gewählt wurde, dass die Arbeitszeit für die einzelnen Unterkategorien als Anteil an der jeweiligen Gesamtarbeitszeit des Schulleiters dargestellt wird:

6 Der Schulleiter als Manager – Was machen Schulleiter wirklich?

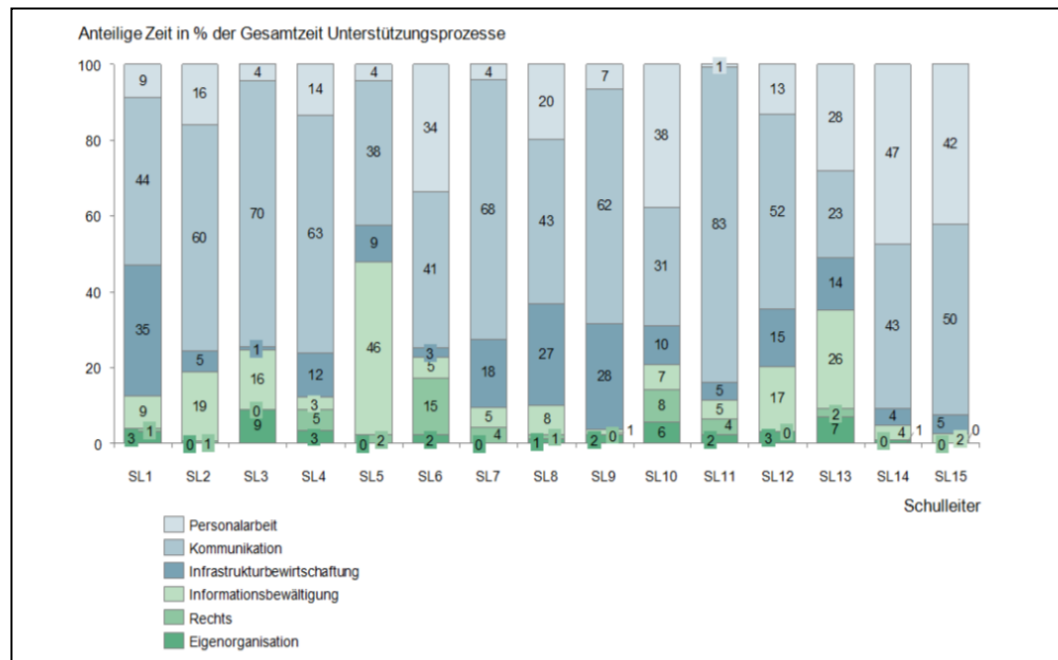


Abbildung 6.12: Aufgliederung der Unterstützungsprozesse (in Minuten) – Eigene Darstellung

Auf den ersten Blick zeigt sich, dass die Kategorie der Prozesse der Kommunikation, zu der insbesondere Tätigkeiten zählen, welche der Entwicklung und Pflege von Beziehungen, aber auch das Issue Management²⁰ zählt (Dubs 2005, S. 30ff), über alle Schulleiter hinweg den wichtigsten Aspekt der Tätigkeit ausmacht. Schon hier wird jedoch die unterschiedlich starke Gewichtung sichtbar, die von 23% (SL13) bis hin zu 83% (SL11) der Gesamtarbeitszeit für Unterstützungsprozesse reicht. Die Tätigkeiten, welche dem Aspekt der Personalarbeit zugeordnet werden können, variieren von 1% (SL11) bis hin zu 47% (SL14). Die Infrastrukturbewirtschaftung, also dem Erhalt, der Bereitstellung und dem Unterhalt der benötigten Infrastruktur der Schule, welcher den Schulen im Rahmen der Schulautonomie zugestanden wird (Dubs 2005, S. 30ff), macht 1% (SL3) bis 35% (SL1) aus. Hingegen schwankt der Anteil der Gesamtarbeitszeit für Unterstützungsprozesse, der für Informationsbewältigung, dem Aufbereiten und Verarbeiten der für die Schule notwendigen Daten (Dubs 2005, S. 30ff), von 3% (SL4) bis hin zu 46% (SL5).

²⁰ Unter "issue management" wird insbesondere das Lösen von spontan auftretenden Problemen und die Krisenbewältigung verstanden. Näheres dazu in Abschnitt 6.2

Weniger Bedeutung nimmt der Bereich der Prozesse des Rechts ein, der laut Dubs die Begleitung der juristischen Fragen einer Schule zum Inhalt hat (Dubs 2005, S. 30ff). Während alle bisher erwähnten Bereiche von allen Schulleitern tangiert wurden, finden sich in dieser Unterkategorie 5 Schulleiter, die keine Zeit für Aktivitäten dieser Prozesskategorie aufwenden (SL3, SL9, SL12, SL14, SL15). Allerdings reicht die Spanne hier wieder bis hin zu 15% (SL6). Komplettiert wird das Bild durch die Eigenorganisation, die von 0% Anteil der Gesamtarbeitszeit für Unterstützungsprozesse (SL2, SL5, SL7, SL15) bis zu 9% (SL3) variiert. Bestätigt wird dieses Bild durch die Sicht auf die Aufgliederung der Unterstützungsprozesse nach Aktivitäten in Abbildung 6.13:

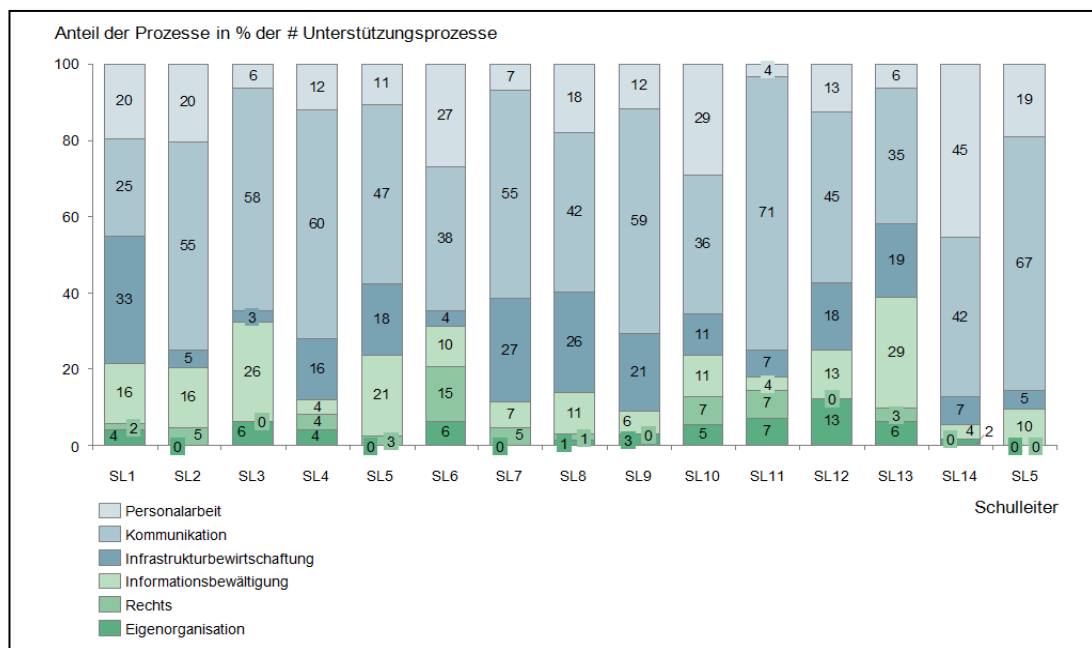


Abbildung 6.13: Aufgliederung der Unterstützungsprozesse (nach Aktivitäten) – Eigene Darstellung

Im Gegensatz zur Aufbereitung der Daten nach dem Anteil der Zeit, zeigt sich nur ein geringfügig anderes Bild: So reicht der Anteil der Gesamtaktivitäten für Unterstützungsprozesse der für Kommunikation verwandt wird von 25% (SL1) bis hin zu 71% (SL12), der für Personalarbeit von 4% (SL11) bis hin zu 45% (SL14), der für Infrastrukturbewirtschaftung von 3% (SL3) bis hin zu 33% (SL1), der für Informationsbewältigung von 4% (SL4 und

SL11) hin zu 29% (SL13), der für Prozesse des Rechts variiert von 0% (SL3, SL9, SL12, SL14, SL15) bis 15% (SL6) und abschließend der für Eigenorganisation von 0% (SL2, SL5, SL7, SL15) bis 13% (SL12).

ZB5:

Schulleiter unterscheiden sich stark in der Zeit, die sie einzelnen Tätigkeiten im Bereich der Unterstützungsprozesse widmen. Der Bereich Kommunikation nimmt insgesamt den wichtigsten Aspekt ein.

Setzt man diese Ergebnisse nun in den Bezug zu den oben dargestellten Ergebnissen von Wissinger, zeigt sich, dass die Bedeutung der Personalarbeit bestätigt werden kann, jedoch klare Unterschiede zwischen Schulleitern bestehen. So ist die Sichtweise, dass der Hauptteil der nicht zu unterrichtenden Zeit mit Administration und Verwaltung bestritten wird eindeutig zu undifferenziert und muss daher detaillierter betrachtet werden. Darüber hinaus wird deutlich, dass eine in dieser Hinsicht zu verallgemeinernde Aussage nicht gehalten werden kann, da sich aus der direkten Beobachtung der tatsächlichen Tätigkeiten klare Unterschiede ergeben.

6.1.4 Planung und Initiierung von Tätigkeiten

Schon bei der Durchsicht der Kalender im Vorfeld war zu beobachten, dass die Frage, wie viel Zeit des Tages geplant beziehungsweise ungeplant (im Vorfeld fest im Kalender oder einer anderen Form der festen, verbindlichen Terminfesthaltung notiert) ist, von Bedeutung ist. Der Vergleich zeigt nun, dass der Prozentsatz der geplanten Arbeitszeit ohne Pausen von 0% (SL10) bis hin zu 66% (SL12) reicht und damit eine erhebliche Varianz aufweist:

6 Der Schulleiter als Manager – Was machen Schulleiter wirklich?

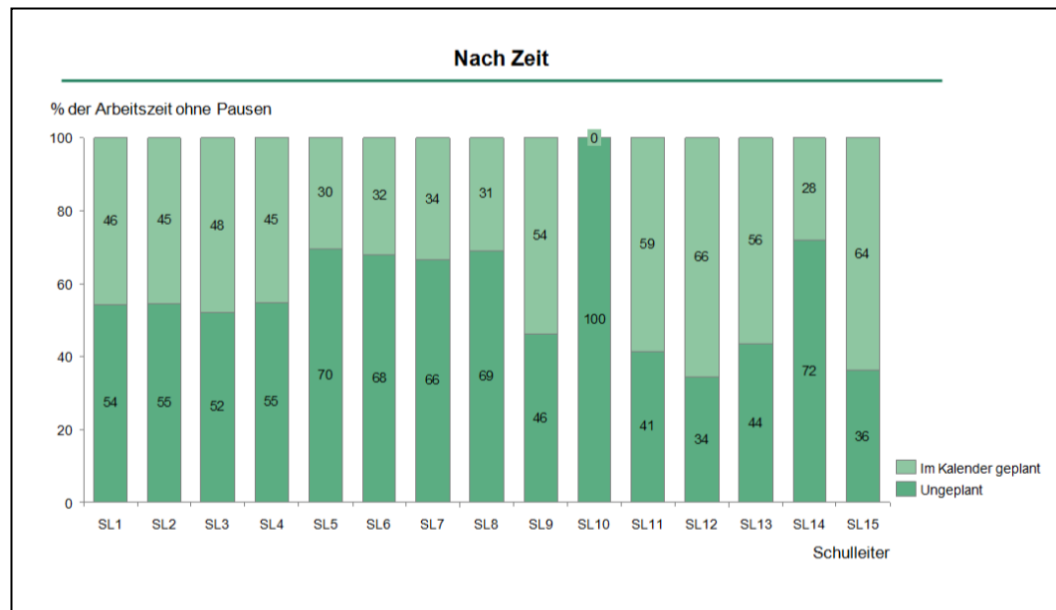


Abbildung 6.14: Planung der Aktivitäten (zeitlicher Aspekt) – Eigene Darstellung

Auch bei der Ansicht nach Aktivitäten, also der Frage, welcher Prozentsatz an Tätigkeiten vorher geplant war, zeigt sich eine Varianz, die jedoch bei weitem nicht so drastisch ausfällt. Hier reicht der Prozentsatz an geplanten Aktivitäten von 0% (SL10) bis hin zu 22% (SL12). Dieser große Unterschied kommt insbesondere dadurch zu Stande, dass geplante Tätigkeiten eine deutlich höhere durchschnittliche zeitliche Dauer aufweisen als dies bei ungeplanten Tätigkeiten der Fall ist.

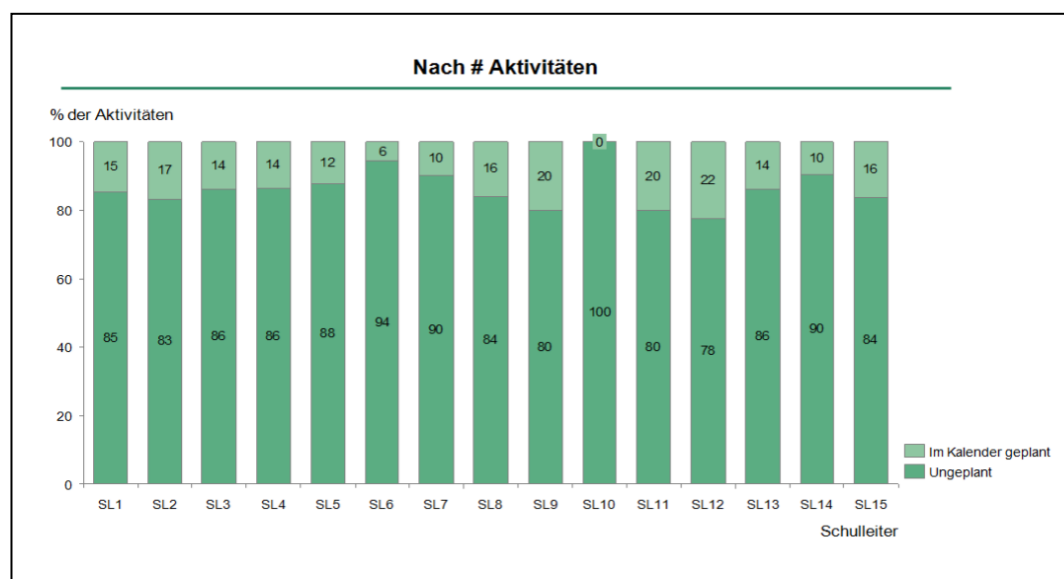


Abbildung 6.15: Planung der Aktivitäten (Anzahl Aktivitäten) – Eigene Darstellung

ZB6:

Schulleiter unterscheiden sich im Anteil der Zeit, die sie im Vorfeld fest verplant haben.

Darüber hinaus stellt sich die Frage, wer die Tätigkeit initiiert, also ob der Schulleiter sie eigenständig beginnt oder ob sie von Dritten ausgelöst wird. Abbildung 6.16 zeigt die prozentuale Aufteilung der Arbeitszeit entlang von 2 Dimensionen: welcher Anteil der Arbeitszeit wird mit Tätigkeiten verbracht, die vom Schulleiter selbst initiiert wurden und welcher Anteil der Arbeitszeit wird mit Tätigkeiten verbracht, die von Dritten initiiert wurden. Dies kann ein Ansatzpunkt sein, wie selbstbestimmt die Schulleiter über ihre Zeit verfügen können.

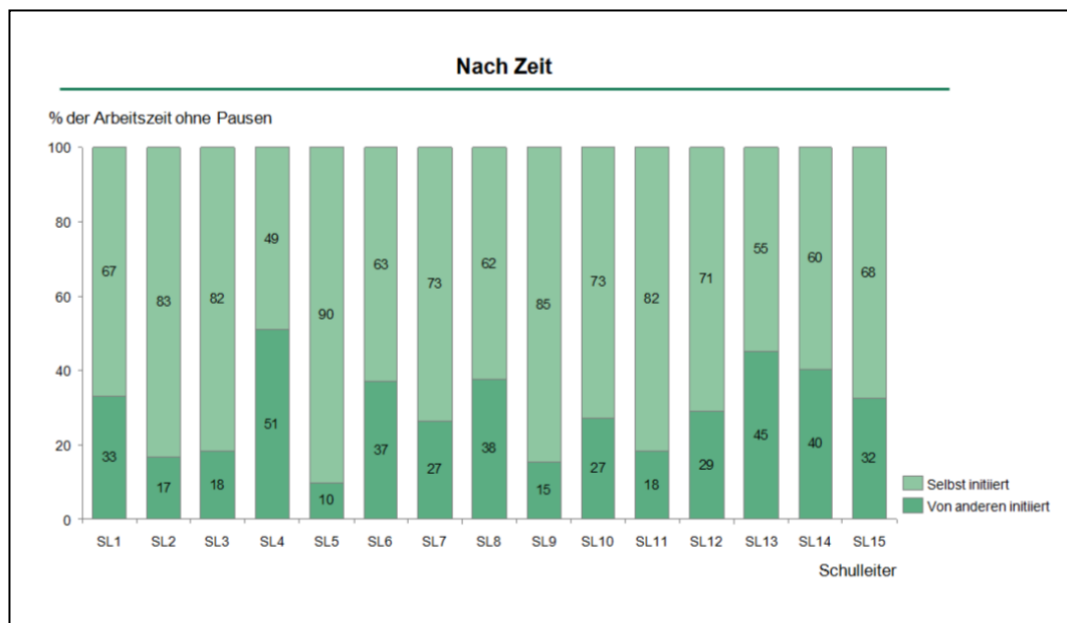


Abbildung 6.16: Initiierung (zeitlicher Aspekt) – Eigene Darstellung

Der Anteil der Zeit für Tätigkeiten, die der Schulleiter selbst initiiert hat, schwankt von 52% (SL15) bis zu 80% (SL9). Betrachtet man die gleiche Fragestellung nun entlang der Anzahl von Tätigkeiten, zeigt sich ein noch deutlicheres Bild. So variiert der prozentuale Anteil von Tätigkeiten in Re-

lation zu allen Tätigkeiten des gesamten Arbeitstages, die selbst initiiert werden von 49% (SL4) bis 90% (SL5).

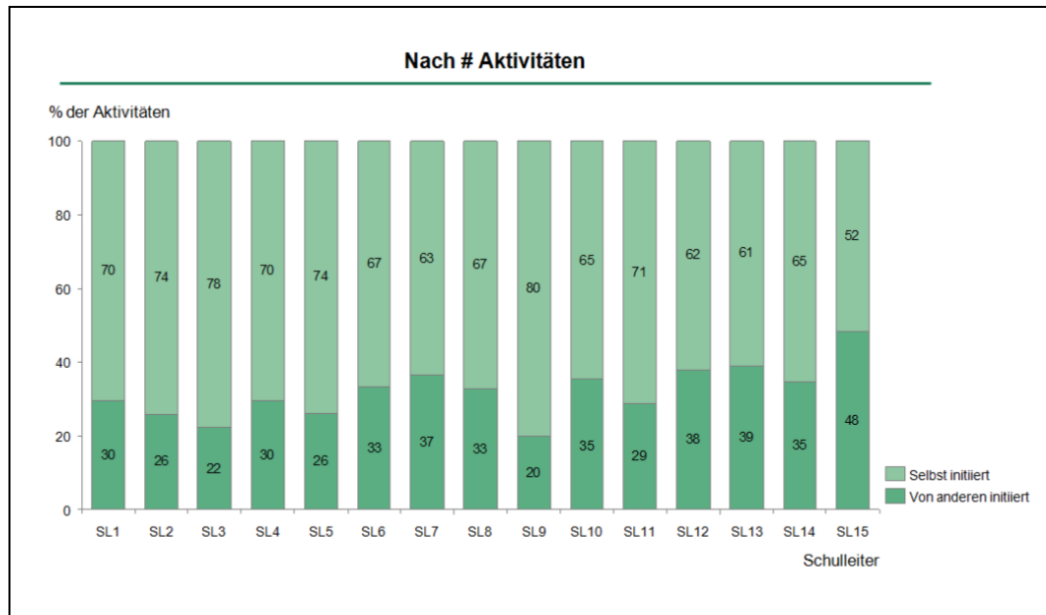


Abbildung 6.17: Initiierung (Anzahl Aktivitäten) – Eigene Darstellung

ZB7:

Schulleiter unterscheiden sich im Anteil an Zeit und der Anzahl der Tätigkeiten, die sie selbst initiiert haben.

6.1.5 Interaktion mit Dritten (intern und extern)

Bisher wurde der Schulleiter insbesondere losgelöst von Dritten betrachtet. Ein wichtiges Merkmal ist jedoch die Interaktion mit anderen Personen, deren Analyse in diesem Abschnitt im Vordergrund stehen soll. Zuvor scheint es jedoch angebracht, die Tätigkeiten auf Ihren Fokus hin zu untersuchen, sprich zu beleuchten, inwieweit die Tätigkeiten einen internen, auf die eigene Institution fokussierten Blickwinkel haben und wie stark externe Belange (insbesondere Pressearbeit, konkrete Außendarstellung

aber auch Kommunikation mit dem Ziel, die Schule in der Außendarstellung zu stärken) Teil der Tätigkeiten von Schulleitern sind. Abbildung 6.18 zeigt, dass Schulleiter den Hauptteil ihrer zur Verfügung stehenden Arbeitszeit mit Tätigkeiten verbringen, die einen internen Fokus besitzen. Diese interne Fokussierung reicht von 62 % der Arbeitszeit (SL7) bis hin zu 98% der Arbeitszeit (SL6). Analog zeigt sich aber, dass der Fokus auf rein externe Belange stark variiert, respektive von 0% (SL6) bis hin zu 37% (SL7). Auch gehen einzelne Schulleiter Tätigkeiten nach, die einen sowohl internen als auch externen Fokus haben und beide Perspektiven verbinden. Hier reicht der Anteil der Arbeitszeit mit diesem Fokus von 0% (SL4) bis hin zu 10% (SL3).

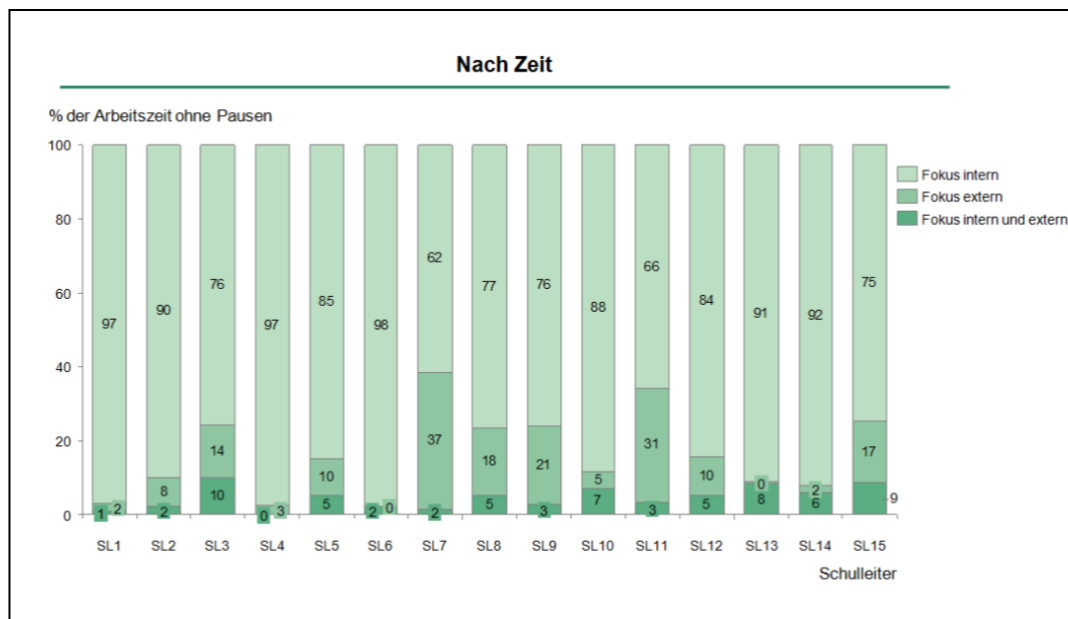


Abbildung 6.18: Fokus intern/extern (zeitlicher Aspekt) – Eigene Darstellung

Die Darstellung der absoluten Tätigkeiten mit Aspekt zu den genannten Kriterien der Fokussierung auf externe bzw. interne Belange bestätigt das Bild:

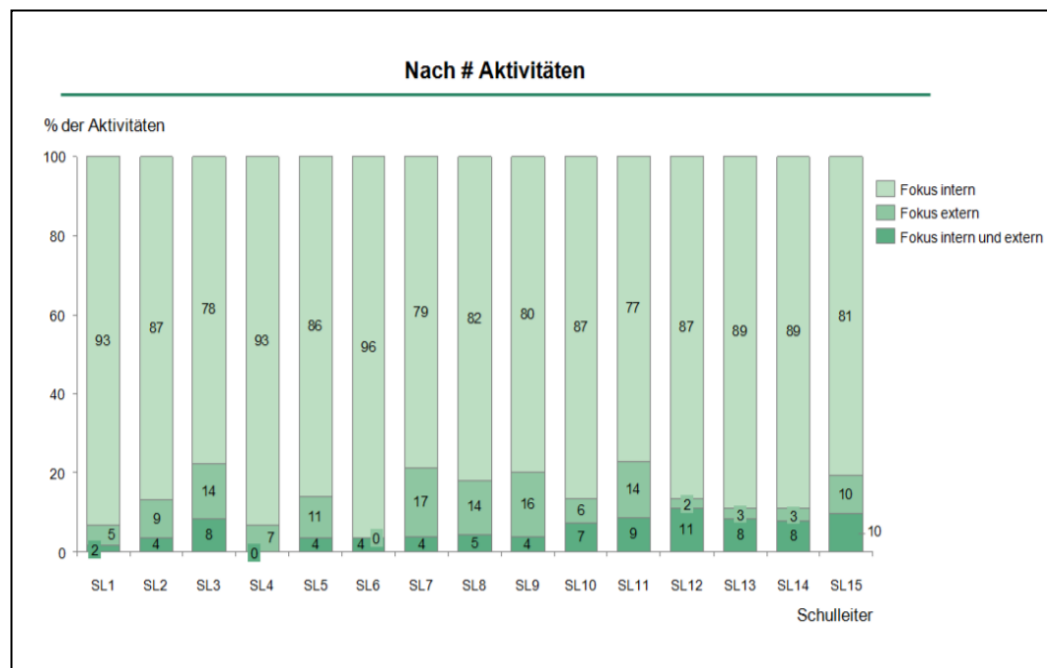


Abbildung 6.19: Fokus intern/extern (Anzahl Aktivitäten) – Eigene Darstellung

Interessant ist hier nochmals der Vergleich zu den in Kapitel 3 zitierten Ergebnissen von Bonsen et al. (2002), aber auch den empirischen Forschungen von Wissinger (1996), die zeigen, dass Schulleiter die Wichtigkeit dieser Öffentlichkeitsarbeit kennen und entsprechend priorisieren, jedoch, so zeigen die hier vorliegenden Ergebnisse, dies unterschiedlich in die Ausgestaltung ihrer Tätigkeiten integrieren.

ZB8:

Schulleiter fokussieren sich hauptsächlich auf Tätigkeiten, die einen internen, auf die eigene Institution gerichtete Zielrichtung haben. Sie unterscheiden sich jedoch in der unterschiedlich starken zusätzlichen Orientierung auf externe Belange.

Analysiert man nun die sich anschließende Fragestellung, mit wem die Schulleiter gemeinsam agieren und mit wem sie ihre Tätigkeiten ausführen, lohnt zuallererst die Unterscheidung nach internen und externen Personen, wobei interne Personen als Personen definiert werden, die der glei-

6 Der Schulleiter als Manager – Was machen Schulleiter wirklich?

chen Institution, derer die Schulleiter vorstehen, angehören. Betrachtet man Abbildung 6.20, die die Gesamtarbeitszeit der Schulleiter (ohne Pausen), die in Interaktion mit Dritten verbracht wird, aufgeschlüsselt nach der Beteiligung von internen oder externen Dritten zeigt, so fällt auf, dass bis auf eine Ausnahme (SL7) alle Schulleiter den Hauptteil ihrer Zeit in Interaktion mit Dritten, mit internen Personen, verbringen. Dieser Anteil der Zeit reicht von 43% (SL7) bis hin zu 94% (SL4). Die Beteiligung externer Personen an der Gesamtarbeitszeit, die mit weiteren Personen verbracht wird, reicht von 6% (SL4) bis hin zu 56% (SL7). Hier lohnt sich jedoch ein detaillierterer Blick. So zeigt sich, dass die Zeit, die rein mit externen Personen verbracht wird von 6% (SL4) bis zu 55% (SL7) reicht, während die Zeit, die mit internen und externen Personen gleichzeitig verbracht wird und wo diese im Beisein des Schulleiters zusammengebracht werden, von 0% (SL1, SL2, SL4, SL6, SL8, SL10, SL11, SL14, SL15) bis 25% (SL3) variiert.

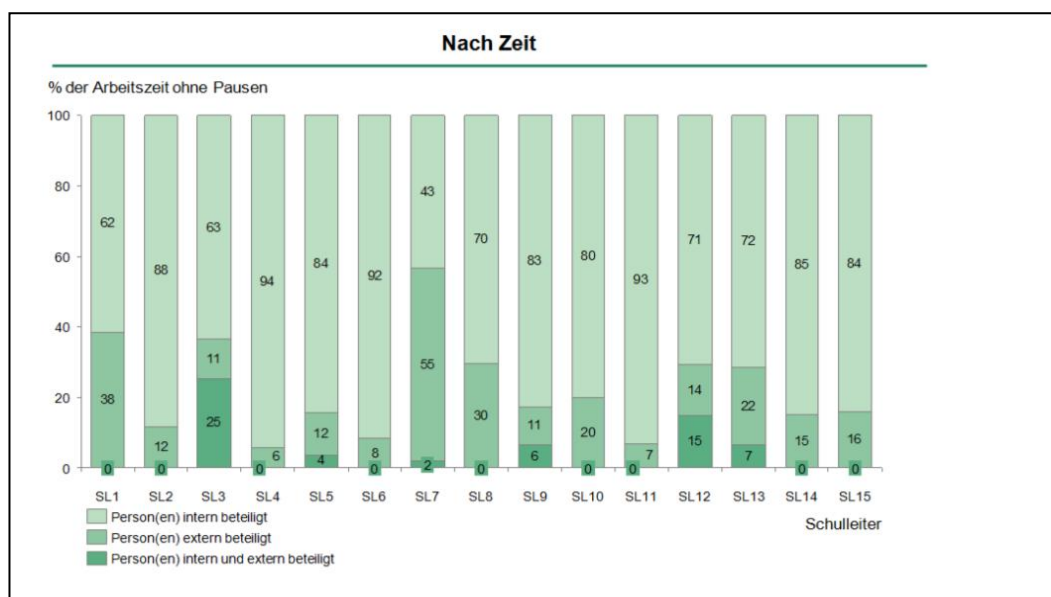


Abbildung 6.20: Beteiligung interner und externer Personen (zeitlicher Aspekt) –
Eigene Darstellung

Auch die Analyse der absoluten Tätigkeiten mit Aspekt zu einer Beteiligung von dritten Personen, differenziert nach intern und extern, bekräftigt dieses Ergebnis:

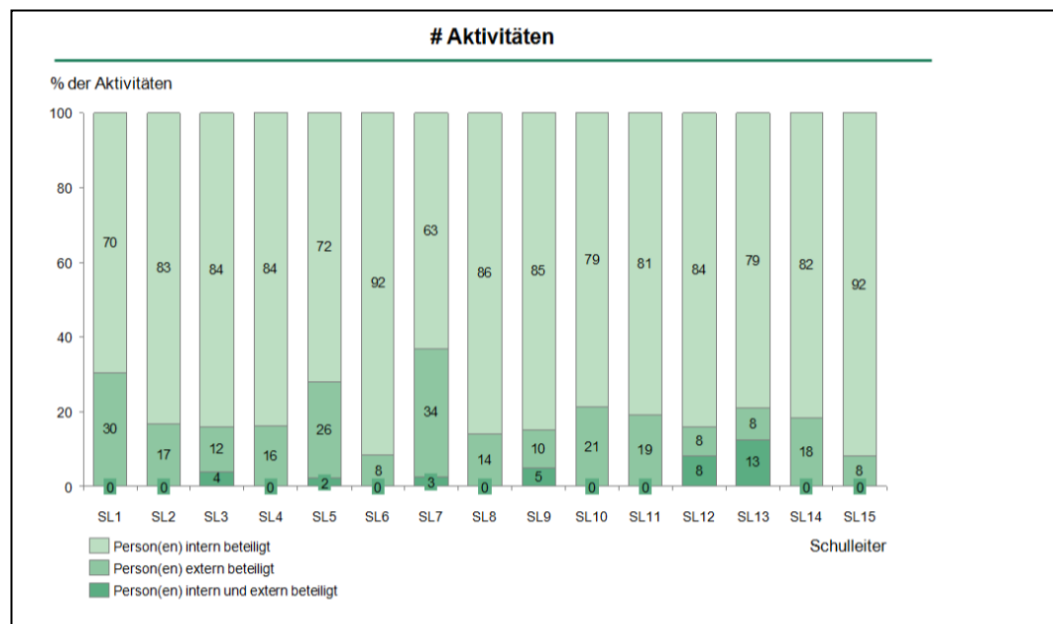


Abbildung 6.21: Beteiligung interner und externer Personen (Anzahl Aktivitäten) – Eigene Darstellung

ZB9:

Schulleiter interagieren insbesondere mit Personen, die der gleichen Institution, derer die Schulleiter vorstehen, angehören. Die Beteiligung von Dritten, das heißt Nicht-Mitgliedern derselben Institution, variiert. Insbesondere das Zusammenbringen von internen und externen Personen im Beisein des Schulleiters unterscheidet Schulleiter stark.

Doch mit wem genau interagieren Schulleiter und unterscheidet sich das? Abbildung 6.22 zeigt die Beteiligung von Dritten an den Tätigkeiten der Schulleiter und betrachtet die Gesamtzeit, die mit weiteren Personen gemeinsam verbracht wird, aufgeschlüsselt nach der jeweils beteiligten Person bzw. den jeweils beteiligten Personen. Der reine Unterricht wurde aus dieser Betrachtung ausgenommen, da er die Analyse und Aussagekraft verzerren würde.

6 Der Schulleiter als Manager – Was machen Schulleiter wirklich?

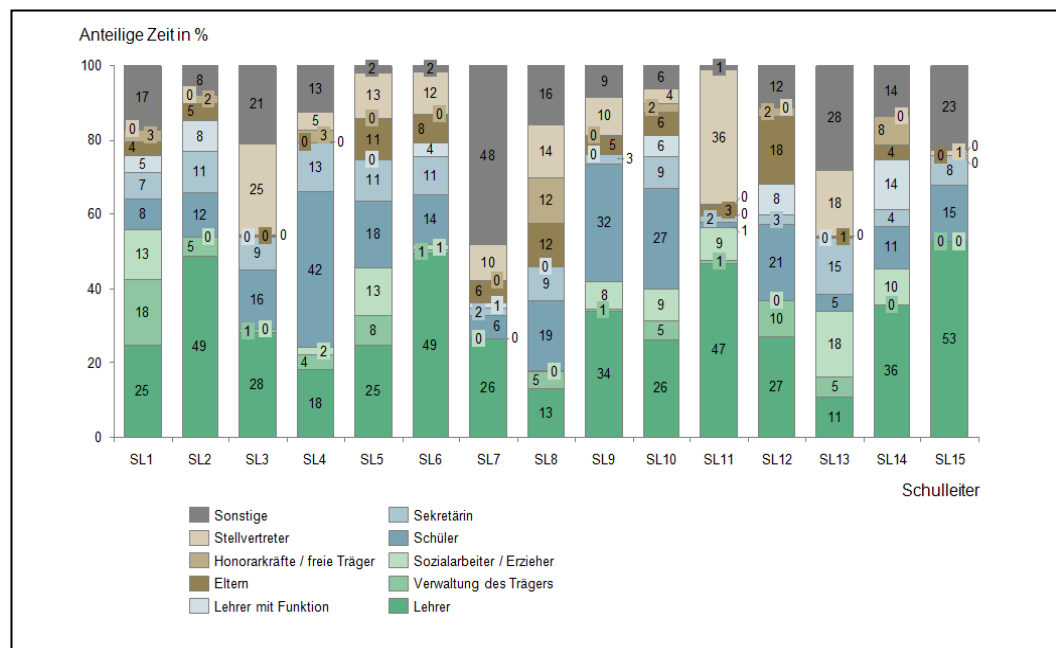


Abbildung 6.22: An den Tätigkeiten beteiligte Personen (ohne Unterricht) – Eigene Darstellung

Über alle 15 Schulleiter betrachtet, stellen Mitglieder des Lehrerkollegiums die wichtigste Personengruppe dar, mit der eine Interaktion stattfindet. Hier soll jedoch zwischen 'einfachen' Lehrern und Lehrern, die eine zusätzliche, spezielle Funktion wahrnehmen, unterschieden werden. Diese Funktionen sind typischerweise Leitung der Mittelstufe, Beauftragter für IT, Beauftragter für Statistik oder vergleichbare Funktionen, die mit einem zusätzlichen Stundenabschlag in der zu unterrichtenden Wochenstundenzeit vergolten werden. Der Anteil der Zeit von der Gesamtzeit in Interaktion mit Dritten, der mit Lehrern ohne Funktion verbracht wird, schwankt von 11% am unteren Rand bis hin zu 53% (SL15). Bei Lehrern mit Funktion lässt sich eine Bandbreite von 0% (SL3, SL4, SL5, SL8, SL9, SL11, SL13, SL15) bis 14% (SL14) beobachten.

Schüler stellen die zweitwichtigste Gruppe dar und machen von 2% (SL11) der Interaktion bis hin zu 42% (SL4) der Interaktion aus. Mit Eltern und Sozialarbeitern / Erziehern, die beiden nächst-wichtigen Gruppen, wird sehr unterschiedlich fokussiert interagiert. So kommen Eltern auf 0% (SL4, SL15) bis 18% (SL12) der Interaktionszeit von Schulleitern und Sozialarbei-

ter/Erzieher auf 0% (SL2, SL3, SL7, SL12, SL15) bis 18% (SL13). Die Verwaltung kommt auf die gleiche Bandbreite, nämlich auch von 0% (SL7, SL14, SL15) bis hin zu 18% (SL1).

Bei der Interaktion mit Honorarkräften fällt auf, dass diese in der vorliegenden Analyse bei vielen Schulleitern keine Rolle spielt, einzelne aber einen größeren Teil ihrer Zeit in der Interaktion mit eben diesen Kräften verbringen, respektive bspw. SL8 mit 12% oder SL14 mit 8%.

Die wichtigsten Einzelpersonen, mit denen Schulleiter insgesamt interagieren, sind die Sekretärin²¹ und der Stellvertreter. So ist die Sekretärin neben Schülern und Lehrern die einzige Person, mit der jeder Schulleiter in Interaktion stand, allerdings mit einer Varianz im Spektrum von 2% (SL7, SL11) hin zu 15% (SL13). Der Anteil der Zeit von der Gesamtzeit in Interaktion mit Dritten, der mit dem Stellvertreter verbracht wird, weist eine noch größere Spanne auf. So verbringen einzelne Schulleiter gar keine Zeit mit dieser Person (SL1, SL2, SL12, SL14) während hingegen andere bis hin zu 36 % (SL11) ihrer Zeit, die sie in Interaktion mit Dritten Tätigkeiten nachgehen, in Interaktion mit dem Schulleiter verbringen.

ZB10:

Lehrer und Schüler stellen mit Abstand die wichtigsten Interaktionspartner von Schulleitern dar. Wichtigste Einzelpersonen sind die Sekretärin und der Stellvertreter. Allerdings unterscheiden sich Schulleiter sehr stark in der Gewichtung und Fokussierung der Interaktion mit diesen Personen.

²¹ Auf Grund der Häufung in der Ausfüllung der Rolle im Sample mit Personen weiblichen Geschlechts wird hier – im Gegensatz zu der oben festgehaltenen Regel – die Nennung des generischen Maskulines festzuschreiben, die feminine Berufsbezeichnung gewählt. Auch hier geschieht dies ausschließlich aus Gründen der Lesbarkeit und stellt keine Ausschließung des anderen Geschlechts dar.

6.2 Ergebnisse der Interviews: Eigenbeschreibung der Aufgaben und Tätigkeiten und die Position des Schulleiters

In diesem Kapitel werden nun zum ersten Male innerhalb dieser Arbeit Ergebnisse der qualitativen Interviews dargestellt. Wie in Kapitel 5 beschrieben, werden diese hier gesondert präsentiert und dann in Abschnitt 6.3 mit den empirischen Erkenntnissen der structured observation verbunden und letztlich mit den Erkenntnissen aus Kapitel 7 in der finalen Synthese verknüpft, zur Überprüfung der aufgestellten Hypothesen verwendet und zu einem gesamthaften Modell verbunden. Analog werden die zentralen Erkenntnisse, aus Gründen der Lesbarkeit und der Übersichtlichkeit, auch in diesem Kapitel nochmals zusammengefasst und jeweils kursiv mit der Abkürzung "ZI" (Zwischenerkenntnis Interviews) aufgeführt. Ziel des Abschnitts 6.2 ist es, die empirischen Ergebnisse aus 6.1 um die Perspektive der Schulleiter zu erweitern und eine zweite Sicht als Ergänzung zuzulassen, einen Vergleich zu ermöglichen und so die empirischen Daten aus 6.1 zu hinterfragen, zu ergänzen und zu bereichern, aber auch die bereits zitierten Ergebnisse der Forschung (insbesondere in Kapitel 3 dargestellt) zu ergänzen und ggf. zu hinterfragen bzw. theoretische Überlegungen zu erweitern (siehe hierfür dann insbesondere auch Abschnitt 6.3). Mit diesem Schwerpunkt wird auch die Priorisierung der Darstellung und die Entscheidung über etwaige Relevanz für die dargestellten Punkte in diesem Kapitel begründet. So sind insbesondere Punkte von Relevanz, die zum einen klare Unterschiede oder eine weitere Differenzierung der in den Abschnitten 6.1.1 bis 6.1.5 genannten Erkenntnisse erlauben und zweitens, Punkte, die helfen, weitere Unterschiede und relevante Dimensionen aufzuzeigen (basierend auf dem explorativen Forschungsdesign).

6.2.1 Eigenwahrnehmung der Schulleiteraufgaben im Zeitverlauf

Fragt man Schulleiter nach ihren Tätigkeiten und Aufgaben, so ist die Antwort oft, dass dies sehr schwer zu beantworten ist. Dies wird haupt-

sächlich mit zwei Argumenten begründet. Das erste Argument beinhaltet die große Vielfalt von Tätigkeiten und Aufgaben:

"[...] großen Bild, aus dem sich Schule zusammensetzt, sind es ganz viele Dinge und man ist irgendwie für alles zuständig. Mehr oder weniger direkt oder indirekt. Vom Toilettenpapier bis zu den Zeugnissen oder so, ja."

(Interview SL15, Z30ff)

"Und wie würden Sie Ihre Arbeitsbeschreibung beschreiben?" -

"Sehr umfassend."

(Interview SL1, Z20ff)

"Aber selbst die Seite hat nicht ausgereicht, weil's immer noch Aufgaben gibt, die noch dazukommen, also, eine Sache jetzt, äh, Chef der Sekretärinnen, Einstellungen selber machen, äh, Personalakquise für Vertretungslehrer, das sind noch so Sachen, die einfach mal so dazukommen, aber sehr umfänglich sind in der Arbeitsweise."

(Interview SL10, Z25ff)

Hier lohnt es sich, diese Ergebnisse nochmals detaillierter zu betrachten, beziehungsweise diese mit den Erkenntnissen aus dem Abschnitt 6.1 zu spiegeln. Insbesondere die Erkenntnisse aus 6.1.2 und die detaillierten Auswertungen der Aufgaben und Tätigkeiten – dargestellt in Abbildung 6.6 im oben genannten Abschnitt – lohnen im Lichte der aus den Interviews gewonnen Aussagen einer erneuten Betrachtung.

6 Der Schulleiter als Manager – Was machen Schulleiter wirklich?

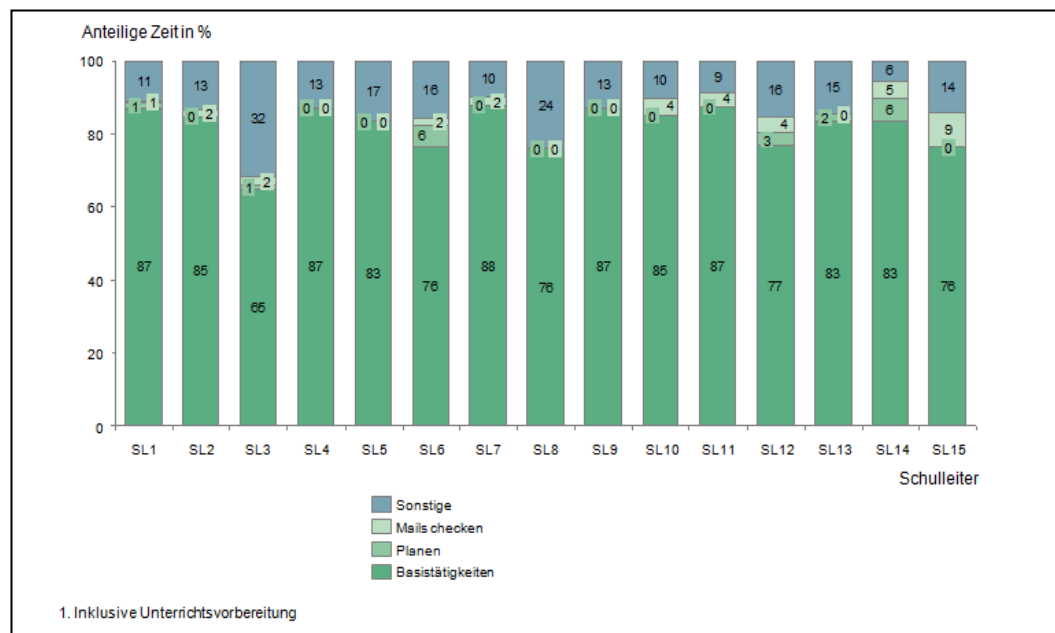


Abbildung 6.23: Tätigkeiten der Schulleiter (ohne Unterricht) – Basistätigkeiten – Eigene Darstellung

Die Abbildung 6.23 verdeutlicht, dass – fasst man die häufigsten 8 Tätigkeiten (nämlich 'Sprechen/Besprechen', 'Schreiben', 'Kontrollieren', 'Telefonieren', 'Lesen', 'Sichten', 'an Sitzungen Teilnehmen' und 'Ermahnen') zusammen, so deckt man mit 8 'Basistätigkeiten' 66% (SL3) bis zu 88% (SL7) der Gesamtarbeitszeit des Tages ab. Folglich machen auf einen ersten, aggregierten Blick Schulleiter zu einem hohen Prozentsatz 'alle das gleiche' bzw. führen gewisse Basistätigkeiten aus – allerdings gibt es deutliche Unterschiede (so schon aufgezeigt in Kapitel 6.1, weitere im Folgenden), die dennoch einer genaueren Betrachtung bedürfen.

Der zweite Grund, warum Schulleiter die Beschreibung ihrer Aufgaben und Tätigkeiten als schwierig einschätzen, ist der Punkt, dass sich Tage so sehr unterscheiden, dass eine Beschreibung schwierig sei:

"Also, aus meiner Sicht gibt es keine typischen Tätigkeiten."
(Interview SL6, Z40)

" Es gibt nicht den typischen Tag."

(Interview SL12, Z89)

" Also, ich habe keinen typischen Tag."

(Interview SL14, Z51)

Lohnend ist hier, diese beiden 'Selbstbeschreibungen' mit einem weiteren Ergebnis aus der structured observation zu spiegeln, die bisher auf Grund mangelnder Relevanz, da sie keine Unterschiede gezeigt haben, nicht gezeigt wurde und nicht Teil der dargestellten Ergebnisse in den Abschnitten 6.1.1 bis 6.1.5 war, nämlich die Betrachtung, welcher Prozentsatz der Aufgaben und Tätigkeiten alltäglich ist und welche Aufgaben und Tätigkeiten herausstechend sind. Abbildung 6.24 zeigt die Ergebnisse dieser Fragestellung:

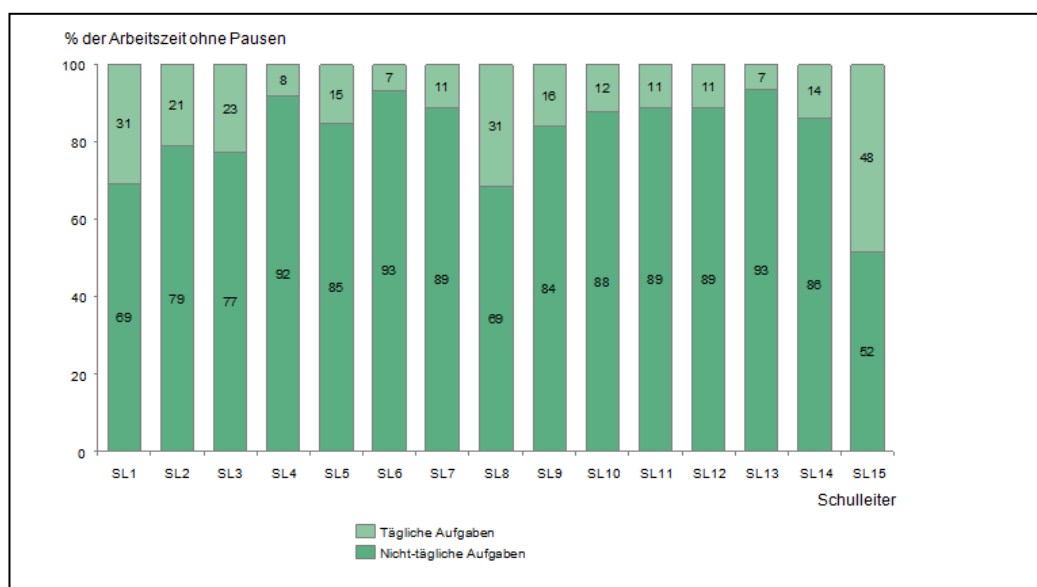


Abbildung 6.24: Anteil täglicher Aufgaben (Arbeitszeit) – Eigene Darstellung

Betrachtet man den Anteil der prozentualen Arbeitszeit, der mit Aufgaben verbracht wird, die täglich ausgeführt werden, fällt auf, dass dieser von 7% (SL6 und SL13) bis hin zu 48% (SL15) variiert, aber alle Schulleiter den Hauptteil ihrer Zeit mit Aufgaben verbringen, die sie nicht täglich ausfüh-

ren. Auch die Betrachtungsweise nach absoluten Tätigkeiten zeigt die gleichen Erkenntnisse:

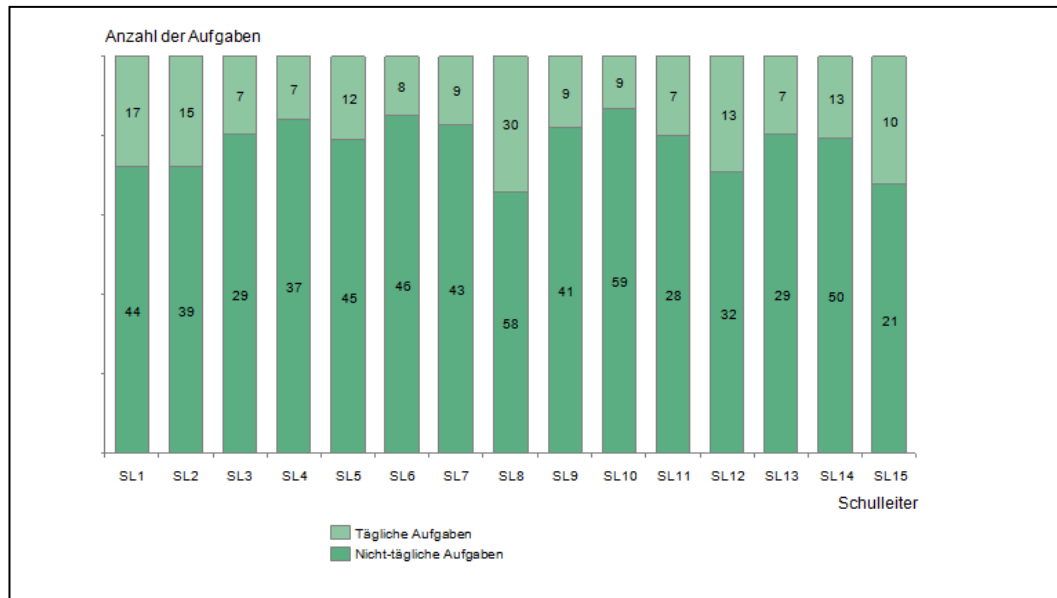


Abbildung 6.25: Anteil täglicher Aufgaben (absolut) – Eigene Darstellung

Insgesamt lässt sich sicherlich folgern, dass das Ergebnis in gewisser Hinsicht erwartbar war, da – vgl. hierfür Kapitel 5 – die Zuschreibung der Attribute 'alltäglich' und 'nicht-alltäglich' in Teilen durch die Schulleiter selbst entstanden sind. Andererseits erlaubt das Bild eine detailliertere Betrachtungsweise als die der Interviews. Es zeigt sich nun, dass einige Schulleiter durchaus Tage haben, die nicht mit alltäglichen Aufgaben gefüllt sind, während andere Schulleiter sich einem "alltäglichen Tag" durchaus annähern.

Zwei wichtige Punkte, auf den ersten Blick auch sehr simpel anmutende Rückschlüsse lassen sich hier ziehen, die jedoch wichtige Hinweise für weitere Forschung und insbesondere die Methodik geben. So zeigt sich, dass die Eigenwahrnehmung der Schulleiter zu Ihren Aufgaben und Tätigkeiten und auch zu Ihrer Rolle erst durch die Kombination und Spiegelung mit der Beobachtung zu differenzierten Bildern – auch die Bildung von Sollbruchstellen durch die Kontrastierung der beiden Blickwinkel – führt. Ergebnisse, die auf einer Methodik, die rein auf Selbstbeschreibung (Tage-

buchauswertungen, Selbsteinschätzungen etc.) beruht, sollten ergänzt werden. Zudem wird klar, dass die Betrachtungsweise, die eine Kombination aus beiden Perspektiven bietet, auch inhaltlich dem Bild, was Schulleiter tatsächlich machen, näher kommt. Warum das so ist, können die weiteren Punkte dieses und des folgenden Kapitels näher und differenzierter erläutern und aufschlüsseln.

Z11:

Schulleiter beschreiben ihre Aufgaben als sehr vielfältig und nicht jeden Tag wiederkehrend. Dies deckt sich jedoch nur bedingt mit den Erkenntnissen der Beobachtung. Das subjektive Empfinden scheint folglich hier nicht kongruent mit der Außenwahrnehmung zu sein. So zeigt sich gesamthaft, dass einige Schulleiter durchaus einen höheren Anteil an alltäglichen Aufgaben ausweisen, signifikante Unterschiede aber in dem prozentualen Anteil zu finden sind. Gewisse 'Basistätigkeiten' sind jedoch bei allen Schulleitern zu einem hohen Prozentsatz Anteil des Tages.

Innerhalb der Beschreibung ihrer Aufgaben und Tätigkeiten in den Interviews fällt auf, dass einige Schulleiter sehr stark zwischen der Tätigkeit 'Unterrichten' und sonstigen Aufgaben unterscheiden. SL1, SL2, SL5, SL7, SL8, SL9, SL10, SL11 und SL14 erwähnen das 'Unterrichten' bei den Fragen nach ihren (wichtigsten) Aufgaben und Tätigkeiten nicht. Andere heben diese Tätigkeit besonders hervor und bringen sie damit auf eine höhere Ebene, indem sie ihre Aufgaben und Tätigkeiten als Kombination aus 'Unterrichten' und anderen Aufgaben beschreiben:

*"Zu zwei Drittel ja, zu einem Drittel bin ich aber immer noch Lehrer."
(Interview SL3, Z43)*

*"Wir sind ja in so einer komischen Zwitterposition."
(Interview SL6, Z26).*

Während SL3 und SL6 beide Ebenen als gleichwertig betrachten, zeigt sich bei SL15 eine andere Priorisierung:

"Das Wichtigste ist nach wie vor, für mich zumindest, Unterricht mit den Klassen, dann kommt Personal, Management, sage ich jetzt mal, also Management."

(Interview SL15, Z70f)

Aber auch in einer weiteren Dimension zeigen sich Unterschiede innerhalb der Lehrer, die diese Zweiteilung vornehmen. Während SL3, SL4, SL6, SL13 und SL15, die ja alle diese 'Zweiteilung' vornehmen, den Unterricht als gleichbedeutenden, in Teilen positiven Teil ihrer Tätigkeiten und Aufgaben sehen (SL15 sogar als wichtigeren Teil), äußert SL4 Probleme mit diesem 'Spagat' und SL11 deutet an, dass der Unterricht, als zwar herausgehobene Tätigkeit, letztlich doch mit den anderen Aufgaben und Tätigkeiten in den Tag untergebracht werden muss.

"Ich denke mal, das ist dieses Dilemma, ich kann nicht beide Sachen gleich gut machen. Entweder ich leite eine Schule oder ich leite eine Firma, manage das, dass die gut sind, oder ich unterrichte. So, und das ist so ein Spagat, ja, da bin ich ganz unzufrieden."

(Interview SL4, Z56ff)

"Also ich erteile ja auch Unterricht und das muss ja auch irgendwie in den Tag eingebaut werden."

(Interview SL11, Z78f).

Es wird deutlich, dass die Tätigkeit 'Unterrichten' bei einigen Schulleitern eine herausgehobene Stellung einnimmt, dies unterschiedlich bewertet wird und von einigen (wenigen) Schulleitern sogar als 'Kernaufgabe' definiert wird, deren Ausübung durch andere Aufgaben und Tätigkeiten überlagert werden kann. Sichtbar wird hier, dass die in Kapitel 3 zitierten em-

pirischen Ergebnisse von Crowson, Porter-Gehrie und auch Rowan folglich in Teilen für das deutsche Schulsystem bestätigt werden können, die hier dargestellten Ergebnisse jedoch ein viel differenziertes Bild ermöglichen und so einen klaren Erkenntniszugewinn liefern.

Diese Ergebnisse spiegeln sich darüber hinaus (in Teilen) mit den Ergebnissen aus den Abschnitten 6.1. Zu betonen ist hier jedoch, dass insbesondere SL4 und SL15 mit einem sehr hohen Anteil am Leistungserstellungsprozess (abzüglich Unterricht) aufgefallen waren. Dennoch bleibt zu bemerken, dass eine reine Rollenbeschreibung wie 'der Pädagoge' (vgl. Kapitel 3) der Differenziertheit des Bildes nicht gerecht wird und erst die Kombination aus den Sichtweisen aus den Abschnitten unter 6.1 und den hier erwähnten Gesichtspunkten eine kleinteiligere und genauere Beschreibung zulässt (weiteres dazu in Abschnitt 6.3).

ZI2:

Schulleiter unterscheiden sich in der Beurteilung der Tätigkeit "Unterrichten". Während viele Schulleiter das Unterrichten gar nicht im Rahmen der wichtigsten Tätigkeiten und Aufgaben erwähnen, schildern andere die Kombination aus "Unterrichten" und anderen Aufgaben. Hier gibt es Unterschiede in zwei Dimensionen, nämlich die Ebene, die das Unterrichten in Relation zu anderen Aufgaben und Tätigkeiten einnimmt und in der Wahrnehmung des Unterrichtens. Es findet sich eine Spiegelung der Ergebnisse aus 6.1, es zeigt sich aber auch, dass eine einfache Rollenbeschreibung zu kurz greift und die gesamthafte Komplexität nicht erfasst und wichtige Aspekte außen vor lässt.

Es fällt auf, dass alle Schulleiter, wenn sie über Ihre Aufgaben und Tätigkeiten sprechen, sehr schnell eine Unterscheidung treffen und von "Aufgaben, die zur Lösung anstehen" (Interview SL6, Z42) und den Aufgaben,

welche überlagert werden "durch die tagesaktuellen Dinge, die passieren", sprechen. (Interview SL6, Z44).

"Störungen. Ständig Störungen. Das muss man erst mal systemisch erkennen, dass das nicht etwa die Ausnahme ist, sondern dass das die Regel ist. Man kann sich in diesem Beruf nicht vornehmen: Heute mache ich das und dann mache ich das und dann das – das geht nicht. Und Störungen sind vehement und immanent in der Schule."

(Interview SL2, Z55ff)

"Problemlösung mit Konflikten mit Eltern und Schülern, die ständig auftauchen, das zieht sich immer durch."

(Interview SL5, Z72f)

"Tja, Arbeitsbeschreibung ... Ich arbeite etwa 50 Stunden an der Schule, davon bin ich ungefähr zehn Stunden direkt im Schülerkontakt. So, dann bin ich ungefähr 60 Prozent Büromanager, ja und der Rest ist Krisenmanagement, ja, Gespräche mit allen Ebenen."

(Interview SL13, Z56ff).

"Man ist immer irgendwo gestört."

(Interview SL7, Z63)

Fast alle Schulleiter nutzen hier negative konnotierte Begriffe und sprechen von "Störungen" (bspw. SL2), "Konflikten" (bspw. SL5) oder "Krisen" (bspw. SL13). Diese Krisen haben unterschiedliche Herkunftsquellen:

"I: Woher kommen die Störungen?"

B: Na, von außen. Also natürlich von in der Schule ...

I: Ja, aber was heißt „außen“?"

B: Von außen heißt in der Regel von Kollegen oder Schülern, ja."

(Interview SL7, Z61ff)

Gesamthaft beschreiben die Schulleiter in den Interviews diese "Störungen", um die Wortwahl der Schulleiter zu übernehmen, als Aufgaben, die entweder von außen intern (Kollegen, Schüler, Eltern) oder außen extern (Schulamt, Ministerium, Senatsverwaltung etc.) unerwartet und insbesondere ungeplant auftreten. SL11 zählt hierzu auch explizit das "Einspringen" (Interview SL11, Z21ff). Diese Einflüsse werden von Schulleitern unterschiedlich stark störend bzw. wichtig genommen. Letztlich beschreiben also alle Schulleiter das Phänomen, Unterschiede finden sich jedoch insbesondere in zwei Dimensionen. In der Beurteilung und auch im Umgang mit diesen:

So zeigen sich Schulleiter, die diese Einflüsse von Dritten als neutral wahrnehmen und als Teil ihrer Tätigkeiten und Aufgaben beschreiben und begreifen:

"Störungen ... wobei ich das nicht mal negativ, ja, belege. Störungen sind, wenn plötzlich Dinge wichtiger sind als die, die man gerade macht, also zum Beispiel wie, wenn ein Kind sich verletzt hat oder wenn eine Kollegin ein Problem hat, was eigentlich unmittelbar gelöst werden muss, damit sie ordentlich weitermachen kann – das sind Störungen."

(Interview SL2, Z62ff)

Andere Schulleiter nehmen diese Einflüsse deutlich negativer wahr:

"[...] unvorhersehbare Ereignisse, die immer wieder so in den Tag hineinschneien, ich sag es jetzt mal einfach so. Die man nicht planen kann, die man auch planerisch nicht erfassen kann und die einem immer wieder aus dem Gleisbett der geplanten Arbeiten rausschmeißen."

(Interview SL6, Z46ff)

Aber auch der Umgang unterscheidet sich. So lässt sich eine Achse aufspannen von Schulleitern, die umgehend auf diese Einflüsse zu reagieren scheinen bis hin zu Schulleitern, die diese plötzlich auftretenden Einflüsse

wie andere Tätigkeiten und Aufgaben auch priorisieren und diesen nicht automatisch eine höhere Priorität zuordnen.

"Je nach [...] Druck und Termindruck, was jetzt von Behörden ausgeht, dass sie irgendeine Zuarbeit wollen."

(Interview SL4, Z24f)

"Wir haben die Tür zum Schulleiterzimmer immer offen. Auch das ist so eine Situation, die bewusst geschaffen ist, um zu signalisieren, es gibt eine Offenheit, wenn es ein Problem gibt, natürlich kann man nicht gleich auf den Tisch springen, aber es ist immer möglich dann in kurzer Zeit mit dem Schulleiter, oder mit der stellvertretenden Schulleiterin hier ein Gespräch zu führen."

(Interview SL8, Z43ff)

"Und, ähm, dann sind relativ viele spontane Erledigungen. Von Telefonaten, Elternanfragen, die man nicht immer gleich beantworten muss, aber die man je nach Wichtigkeit dann eben auch mal sofort einschieben muss."

(Interview SL9, Z34ff).

"Auch wenn ich die Möglichkeit finde, die Tür zu schließen und zu sagen, das ist mein Zeitraum, in dem ich arbeiten möchte. Das habe ich begonnen in den letzten zwei Jahren. Das ist für mich ein Mal in der Woche 90 Minuten am Montag von 08:00 Uhr bis 09:30 Uhr. Und selbst das kann ich nicht durchhalten, wenn die Sekretärin krank ist, kann ich das nicht machen."

(Interview SL11, Z104ff)

"Ja, und ansonsten habe ich meinen Plan, meine innere Uhr habe ich, mein inneres Vorgehen und es kann nicht irgendjemand kommen und jetzt alles über den Haufen werfen, es sei denn, es ist Leben in Gefahr oder so, das ist natürlich ... wenn erste Hilfe geleistet werden muss oder so."

(Interview SL1, Z126ff)

"Früher habe ich alles sofort gemacht. Mir hat irgendjemand einen Affen auf die Schulter gesetzt: Du musst dich mal darum kümmern – habe ich das gemacht. Also im Grunde können Sie es so sehen: Ich gehe da lang, kommt jemand und sagt: Du musst jetzt das machen – gehe ich da lang. Kommt jemand: Du musst jetzt das machen – gehe ich da lang. Das mache ich nicht mehr."

(Interview SL2, Z112ff)

Interessant ist, dass sich hier deutlich zeigt, dass der sogenannte 'geschlossene Tür Effekt' in der Realität nicht unbedingt etwas darüber aussagt, wie stark diese Einflüsse priorisiert werden. So beschreiben SL1, SL8 und SL11 alle eine 'geschlossene Tür', die aber höchst unterschiedliche Auswirkungen hat und das Umgehen mit den "Störungen" bzw. den ankommenden Einflüssen nur bedingt zu regeln scheint. Daraus folgt die Hypothese, dass Schulleiter ihre Aufgaben und Tätigkeiten als Funktion einer Gleichung mit der folgenden Formel sehen:

<p>Gesamtheit der ausgeführten Aufgaben und Tätigkeiten = Eigene gewählte Aufgaben und Tätigkeiten + Einflüsse intern + Einflüsse extern</p>
--

Abbildung 6.26: Funktion der Schulleitertätigkeiten – Eigene Darstellung

Unterschiede bei Schulleitern finden sich im Umgang und der Priorisierung mit den einzelnen Elementen der Gleichung, das heißt, jeder Schulleiter gibt diesen 3 Teilen der Gleichung unterschiedliche Wichtigkeit und Priorität. Hier müssen die Kernaufgaben erwähnt werden, die im Ab-

schnitt zuvor erwähnt wurden. Diese sind nämlich häufig in den 'eigenen gewählten Aufgaben' zu finden. Diese Erkenntnis deckt sich mit den Ergebnissen von Kaufmann, welche in Abschnitt 3.2 beschrieben wurden und können hier erstmals auch in Deutschland und zusätzlich im Bereich Schulleitungsmanagement empirisch belegt werden. Findet eine Priorisierung nicht statt, entsteht ein Gefühl der Überforderung:

"Der Alltag ist so, dass dieses Alltagsgeschäft sich so ausdehnt, dass alles übrige derartig an den Rand gedrängt wird, dass ich also ständig gezwungen bin, Überstunden zu machen, weil ich das also in dieser Alltagszeit oder in diesem Kernzeitraum überhaupt nicht schaffe. Und ganz viele Dinge von denen, die wichtig wären für die gute Führung einer Schule, gar nicht zustande kommen."

(Interview SL11, Z79ff).

Es kann nun folgende weitere Zwischenerkenntnis formuliert werden:

ZI3:

Schulleiter unterscheiden 3 Kategorien von Aufgaben, namentlich 'selbstgewählte Aufgaben' und Aufgaben, die von innen oder außen kommen. Diese 'Einflüsse von außen' werden oft "Störungen" genannt. Unterschiede zeigen sich im Umgang mit diesen Störungen, bzw. der Priorisierung der Kategorien. Diese Erkenntnis ist eine Erweiterung zu dem Bild der Beobachtungen.

Gefragt nach Ihren Aufgaben und Tätigkeiten in einer typischen Woche, antworten Schulleiter auf den ersten Blick ähnlich. Insbesondere folgende Kategorien von Aufgaben und Tätigkeiten finden sich in den Antworten:

- (a) Kommunikation
- (b) Organisation
- (c) Kontrolle
- (d) Unterricht
- (e) Krisenmanagement

Allerdings unterscheiden sich die Schulleiter in der Festlegung der Wichtigkeit, der Reihenfolge und in der Definition der 'Kernaufgabe':

"Also, die Haupttätigkeit eines Schulleiters besteht aus Reden. Das ist sehr merkwürdig, aber es ist tatsächlich so."

(Interview SL8, Z33f)

"Also, meine wichtigste Aufgabe ist erst mal der Unterricht, wenn der an dem Tag stattfindet. Der muss also sehr gut laufen. Darauf verwende ich natürlich auch zu Hause noch Zeit, weil ich das hier gar nicht schaffe und dann die Ausführung und Vorbereitung zu machen. Dann, Gespräche, sehr viele Gespräche und ab 15:00 Uhr Büro."

(Interview SL13, Z58ff)

"Ich bin gespannt, was Sie dann sagen, aber ich würde sagen: Kommunikation, dann kommt noch mal Kommunikation und dann kommt dann noch mal Kommunikation. So. Würde ich sagen. Also ich spreche. Ich bin den ganzen Tag mit Menschen im Kontakt und diese sogenannte Verwaltungs- und Büroarbeit, die ist bei mir höchstens zehn bis zwanzig Prozent. Der Rest ist Gespräch."

(Interview SL2, Z37ff).

"Also, Krisenintervention an oberster Stelle, und zwar in jeder Hinsicht. Also, sowohl bei Konflikten mit Schülern, als auch bei Konflikten mit Eltern oder auch Kollegen, je nachdem. Das ist ein Hauptgeschäft. Und dann Formalkram, ganz klar, Bürokratie ohne Ende. Und dann, würde

ich sagen, läppert es sich auf, also dann kommen so die Unterkategorien, aber die beiden Sachen."

(Interview SL10, Z58ff)

"Das Wichtigste ist nach wie vor, für mich zumindest, Unterricht mit den Klassen, dann kommt Personal, Management, sage ich jetzt mal, also Management im Sinne, dass man mit Lehrerinnen und Lehrern und Eltern und im weitesten Sinne mit den an Schule Beteiligten, aber im wesentlichen mit den Kollegen, irgendwas absprechen muss, helfen muss, zu regeln muss oder sollte. Entweder die kommen auf einen selber zu oder man hält es für notwendig, dass man mit bestimmten Leuten redet, gar nicht als Vor ... Nicht dass da was vorgefallen ist oder so, sondern weil bestimmte Dinge geregelt werden müssen."

(Interview SL15, Z70ff)

Es fällt allerdings auf, dass es unterschiedliche Dimensionen in der Beschreibung der Kernaufgaben gibt: So zeigt sich eine selbstdefinierte Kernaufgabe und eine, die auf den tatsächlichen Tätigkeiten und Aufgaben beruht. Schulleiter unterscheiden sich, ob eine Diskrepanz zwischen diesen beiden Aufgaben besteht bzw. überhaupt wahrgenommen wird. SL 11 macht hier einen klaren Unterschied und betont den Unterschied zwischen wichtigster Aufgabe und Tätigkeit und den Tätigkeiten die am meisten Zeit benötigen:

"Die wichtigsten oder wofür ich die meiste Zeit verbrauche?"

(Interview SL1, Z61)

Diese Beobachtung wird im folgenden Abschnitt weiter analysiert, allerdings sei hier schon auf den Zugewinn an Information durch die gewählte Methodik, welche sich in der Kombination aus Beobachtung und Interviews auszeichnet, hingewiesen.

Interessant ist hier auch noch die Analyse der Antworten auf die Frage, an welche Verben für die Tätigkeit, die sie am häufigsten am Tag ausführen, Schulleiter denken. Die folgende Tabelle zeigt die Antworten in der Zusammenfassung:

Schulleiter	Genannte Verben
SL 1	denken, lächeln, telefonieren
SL2	sprechen
SL 3	organisieren, führen, auswerten, unterrichten, Öffentlichkeitsarbeit erledigen
SL 4	laufen, unterrichten, Streit schlichten
SL 5	lesen, besprechen, recherchieren
SL 6	-
SL 7	erfragen, beantworten
SL 8	-
SL 9	beruhigen, nachfragen, inspirieren
SL 10	kommunizieren, rumrennen, telefonieren
SL 11	reden, ermuntern, Probleme lösen
SL 12	Gespräche führen, reden, lesen
SL 13	-
SL 14	kreativ sein, mitdenken, vordenken, organisieren
SL 15	reden, schreiben, nachdenken

Tabelle 6.2: Wichtigste Tätigkeiten (Eigenaussage) – Eigene Darstellung

Spiegelt man diese Aussagen mit den Beobachtungen aus Abschnitt 6.1, dann zeigt sich, dass trotz der klaren und detaillierten Aussage aus der Auswertung der Ergebnisse, welche in Abbildung 6.6 verdichtet gezeigt wurden, und ergaben, dass bei allen Schulleitern die meistausgeführte Tätigkeit des Tages das Sprechen bzw. das Besprechen mit Dritten ist, nicht alle Schulleiter dies in der Selbstaussage auch so reflektieren. Obwohl viele Schulleiter Verben nennen, die eine Form des Sprechens spezifischer beschreiben und eingrenzen, zeigt sich eine Diskrepanz zwischen Selbstbeschreibung und der Beobachtung.

ZI4:

Schulleiter unterscheiden sich in der Festlegung der Wichtigkeit, der Reihenfolge und in der Definition der 'Kernaufgabe'. Obwohl alle Schulleiter die meiste Zeit mit Kommunikation / sprechen verbringen, sehen das nicht alle als wichtigste Tätigkeit / Aufgabe. Es gibt hier eine Diskrepanz zwischen Selbstbeschreibung und der Beobachtung.

Nach Betrachtung der Selbstbeschreibung erscheint es dem Autor zudem relevant, auf einen von den Schulleitern wahrgenommenen Konflikt zwischen den tatsächlich ausgeübten Aufgaben und Tätigkeiten sowie der Vorstellung, welche Tätigkeiten im Idealfall auszuführen wären. SL11 fasst diesen Punkt, der von vielen weiteren Schulleitern geäußert wurde, zusammen:

"Da möchte ich mal gerne unterscheiden zwischen dem, wie ich meine Tätigkeit verstehe oder meine Aufgabe hier verstehe und dem, wie die Realität ist. Also wichtig wäre für mich, an einem typischen Tag müsste es Raum geben, um, also zumindest auf eine Woche bezogen, irgendwann Zeit zu haben, konzeptionell tätig zu werden, strategisch zu denken, in die Loge zu gehen, um bestimmte Prozesse zu reflektieren. Zu evaluieren auch, zu schauen, wie ist es eigentlich jetzt gelaufen, wo muss ich nachsteuern, wo muss ich Dinge noch auf den Weg bringen oder auch in eine andere Richtung schieben?"

(Interview SL11, Z69ff)

SL1 geht noch weiter und beschreibt, dass viele Reflektionsprozesse und strategische Überlegungen außerhalb der Schule stattfinden:

"Und ich mache das meistens, wenn ich dann zu einer Weiterbildung fahre und ich mit dem Zug fahre, dann habe ich so zwei Stunden Zeit, da habe ich das Rauschen des Zuges und da gehen mir ganz viele Sachen so

6 Der Schulleiter als Manager – Was machen Schulleiter wirklich?

durch den Kopf und dann drehe ich da noch mal eine Schleife und gucke noch mal: Wie ist das gelaufen? Wie kann ich das besser machen? Und dieses Lenken und Leiten müsste ich noch bewusster machen irgendwie."
(Interview SL1, Z79ff)

Diese Aussagen, mehrere könnten hier beispielhaft noch aus den Interviews aufgeführt werden, decken sich mit den Erkenntnissen aus den Beobachtungen, die durch die Betonung der Aussagen an Relevanz gewinnen und daher nochmals explizit dargestellt werden sollen. So zeigen Abbildungen 6.26 und 6.27, dass operative Aufgaben den Großteil aller Aufgaben und Tätigkeiten ausmachen.

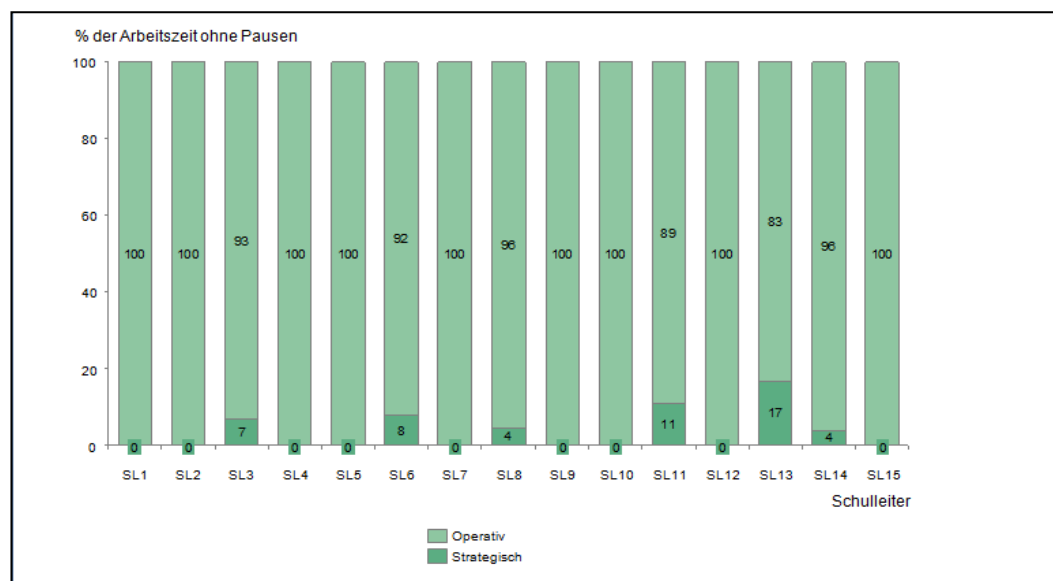


Abbildung 6.27: Operative vs. strategische Aktivitäten (Zeit) – Eigene Darstellung

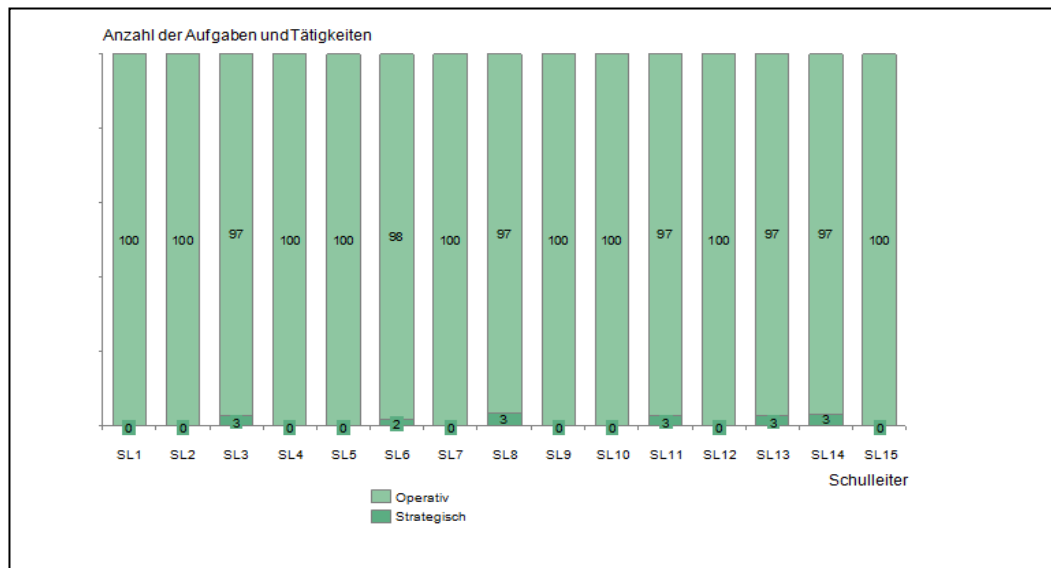


Abbildung 6.28: Operative vs. strategische Aktivitäten (absolut) – Eigene Darstellung

Relevant ist hier zusätzlich die Verbindung zu den Ergebnissen aus 6.1.2 und der geringen, aber unterschiedlichen Bedeutung der Tätigkeit "Planen" bei den Schulleitern. Die Kombination mit den hier dargestellten Sachverhalten verdeutlicht, dass ein Großteil, der in der Schule durchgeführten Planungstätigkeit operativ ist, die strategische Perspektive aber zum großen Teil auf außerhalb der Schule verschoben zu sein scheint. Erst die Kombination auf den (qualitativen, halb-explorativen) Interviews und der Ergebnisse der structured observation machen es möglich, hier das gesamte Bild zu erhalten.

Z15:

Konzeptionelle, planerische Arbeit findet hauptsächlich außerhalb der Schule statt, während in der Schule nur wenige Schulleiter Zeit für strategische Aufgaben aufwenden. Selbst dann nehmen aber die operativen Tätigkeiten einen weitaus höheren Stellenwert ein.

Doch wie entwickeln sich die Aufgaben und Tätigkeiten im Zeitverlauf? Alle 15 befragten Schulleiter beschreiben die Entwicklung in den letzten

Jahren einheitlich, nämlich als Erweiterung des Tätigkeitsprofils durch das Hinzukommen von Aufgaben und Tätigkeiten.

"Auf jeden Fall, ja. Also, ich habe jetzt wirklich, also wirklich ungelogen keine Sekunde Leerlauf. Keine Sekunde. Also ich komme gerade mal so zum Essen irgendwann zwischendurch, da lese ich dann meist auch noch irgendwas, was ich irgendwie liegen habe, Sie sehen ja, was hier für Papierschund auf dem Tisch liegt, was alles gemacht werden muss. Das war vor Jahren anders, da hat man doch mal so einen gewissen Leerlauf auch gehabt zwischendurch, wo man gesagt hat: Ja, jetzt ist im Augenblick gar nicht so aktuell was zu machen. Also das kenne ich schon, solche Zustände. Aber das ist jetzt also völlig, völlig unmöglich."

(Interview SL7, Z142ff)

Allerdings zeigt sich hier eine klare Zweiteilung. Zum einen Schulleiter, die das Hinzukommen von konkreten Aufgaben und Tätigkeiten beschreiben:

"Sämtliche Kontenverwaltungen für die Personalkostenbudgetierung, also alles, was ich an Vertretungslehrkräften brauche, organisiere ich mir selbst und muss die ganze Vertragsschiene auf den Weg bringen, muss also auch für die Finanzierung gerade stehen, muss auch zum Beispiel wenn das Budget alle ist, für Ersatz sorgen. Ganztagskonto ist genauso dazugekommen, das heißt also, ich muss den Bedarf überhaupt erst mal eingeben oder ermitteln. Ich bekomme dann Mittel zugewiesen, muss diese Mittel also eigenverantwortlich verwalten. Von der Suche nach Kooperationspartnern angefangen bis über die Vertragsabschlüsse und Abwicklung eben auch der, der vertraglichen Geschichten. Also auch Abrechnung im Prinzip am Ende des Haushaltsjahres."

(Interview SL11, Z54ff)

Es zeigt sich, dass insbesondere Tätigkeiten, die im verwaltungsorganisatorischen Bereich angesiedelt sind, in die Schule verlagert wurden, insbeson-

dere "vom Ministerium, beziehungsweise auch vom Träger" (Interview SL3, Z131). Dazu gehören insbesondere die Organisation von Personal für Vertretungen, die Organisation von Personal für Betreuung und erzieherische Aufgaben, die Vertragsverwaltung, die Beschaffung von Material und Arbeitsleistungen. Die Schulleiter beschreiben hier, dass

"Von staatlicher Seite eben unter dem Titel Eigenverantwortlichkeit der Schulen viele Aufgaben in die Schulen hinein verlagert worden sind, die vorher nicht innerhalb der Schule waren."

(Interview SL15, Z120ff)

Eine zweite Gruppe (bspw. SL4, SL10) gehen auf diese Veränderung nicht ein, beziehungsweise nehmen diese nicht wahr (Bspw. SL4, siehe Interview SL4, Z156 oder auch SL14, siehe Interview SL14, Z100ff) oder beschreibt stattdessen, dass die größten Veränderungen durch statistische Abfragen entstehen:

"Also viel mehr Bürokratie. Diese ganzen statistischen Sachen da am Computer, das ist für mich verlorene Lebenszeit. Wenn man dort Stunden sitzt und irgendwas eingibt und macht, was früher ein Telefonhörer gemacht hat."

(Interview SL4, Z145f)

Schulleiter haben folglich einen sehr differenzierten Blick auf die Entwicklungen, welche in Kapitel 2 und 3 theoretisch beschrieben wurden, nämlich der zunehmenden Autonomie der Einzelschule. Es zeigt sich, dass sich Schulleiter letztlich die der Beurteilung der zusätzlichen Aufgaben und Tätigkeiten, die in den letzten Jahren für sie dazugekommen sind, in 3 Gruppen aufteilen lassen:

1. Schulleiter, die einen größeren bürokratischen Aufwand beschreiben.

2. Schulleiter, die eine Verlagerung von konkreten verwaltungsorganisatorischen und betriebswirtschaftlichen Aufgaben auf die Schule beschreiben.
3. Schulleiter, die beides wahrnehmen.

Nimmt man die Beurteilung dieser Veränderung hinzu, ergeben sich folgende Gruppen von Schulleitern:

- (1) Schulleiter, die wünschen, dass diese Aufgaben wieder aus der Schule genommen werden und eine Konzentration auf (je nach Schulleiter unterschiedlich definierte) Kernaufgaben erfolgen kann (hier wird dann oft die Verantwortung des Schulträgers betont).
- (2) Schulleiter, die wünschen, dass die erweiterten Aufgaben durch einen stärkeren Spielraum auch im Sinne von mehr Eigenverantwortung ergänzt werden.

"Also, es sind so viele Sachen, die, auf dieser Ebene laufen, wo Schule, wo ich meine, wo der Gesetzgeber, das wäre das Land Berlin, dann in der Pflicht ist, der selbstproduzierten Schulreform auch mal dann Rechnung zu tragen, indem man bestimmte Paragraphen, Gesetze einfach abändert. Man wollte das, jetzt hat man das geschaffen, jetzt hat man das institutionalisiert und jetzt muss man auch sehen, dass das auch zum Laufen kommt."

(Interview SL6, Z170ff)

"[...] zum Teil sinnvoll, zum Teil wenig sinnvoll, weil man dann nicht sozusagen von der Aufgabenstellung bis zum Ende wirklich eigenverantwortlich ist, sondern zwischendurch andauernd befragt wird, wie haben

Sie das geregelt, wie haben Sie das geregelt? Und da muss man fantasievoll mit umgehen."

(Interview SL15, Z122ff)

Dies mündet in der folgenden, sechsten Zwischenerkenntnis:

ZI6:

Alle Schulleiter sehen große Veränderungen bei den Aufgaben und Tätigkeiten der letzten 10-15 Jahre. Insbesondere beschreiben sie die Verlagerung von zusätzlichen Verwaltungsaufgaben auf sich, die von einer mittleren Ebene der übergeordneten Verwaltung ausgelagert wurden. Unterschiede gibt es in dem aktiven Wunsch, zusätzlich zu den erweiterten Aufgaben mehr Spielraum, Kompetenz und Autonomie zu erhalten.

6.2.2 Eigenwahrnehmung der Position und Rolle

I: *"Wie würden Sie Ihre Positionsbezeichnung nennen?"*

B: *"Mädchen für alles."*

I: *"Mädchen für alles."*

B: *"Ja. Alles, was passiert im Schulalltag"*

[...]

I: *"Lehrerin, Schulleiterin, Hausmeisterin, Sozialarbeiterin, Familientherapeutin, Seelsorgerin, Organisatorin für die Stadt, ja."*

I: *"Wo kommt die Schulleiterin in der Liste? Auf welcher Stelle?"*

B: *"Immer zwischendurch. Je nach, nach Druck und Termindruck, was jetzt von Behörden ausgeht, dass sie irgendeine Zuarbeit wollen."*

(Interview SL4, Z8ff)

6 Der Schulleiter als Manager – Was machen Schulleiter wirklich?

Schulleiter antworten auf die Frage nach ihrer Position in der Schule beziehungsweise ihrer 'Bezeichnung' sehr verschieden. Die folgende Tabelle stellt die gegebenen Antworten auf diese Frage dar:

Schulleiter	Position / (Berufs-)Bezeichnung
SL1	"Ich werde respektiert", "Das ist eine Berufung", "Oberschulrektorin ist meine Amtsbezeichnung"
SL2	"Primus inter pares"
SL3	"Der Chef", "Vertreter der Schule", "Kontrollfunktion"
SL4	"Mädchen für alles"
SL5	"Schulleiter", "Schulmanager"
SL6	"Leiter und Organisator", "Schulleiter ist ein Manager"
SL7	"Schulleiter, der die Verantwortung hat", "Prozessverantwortlicher"
SL8	"Katalysator", "dienende Funktion, damit Lehrer ihren Auftrag erfüllen können"
SL9	"Ermöglicher", "Impulsgeber", "Beobachter", "Lehrer"
SL10	"Führungsposition", "auch teilweise sehr privat"
SL11	"Mittelpunkt im Spinnennetz"
SL12	"Primus, aber nicht inter pares", "Führungs- und Leitungsaufgabe"
SL13	"Managerfunktion", "Krisenmanager"
SL14	"Schulleiter, hauptverantwortlich für alles"
SL15	"Primus inter pares"

Tabelle 6.3: Position / (Berufs)Bezeichnung (Eigenaussage) – Eigene Darstellung

Es zeigt sich, dass sich die gegebenen Antworten stark unterscheiden. Man kann die gegebenen Antworten jedoch anhand von folgenden 4 Kategorien gruppieren:

- (1) Beschreibung, in Relation zu Dritten (insbesondere den Lehrern)
- (2) Beschreibung im rechtlichen Sinne
- (3) Beschreibung durch persönliche Historie
- (4) Beschreibung durch die Aufgaben und Tätigkeiten

ZI7:

Schulleiter unterscheiden sich in der Beschreibung Ihrer Position und Arbeitsbezeichnung. Diese Selbstzuschreibungen lassen sich in 4 Kategorien einteilen.

6.2.3 Der Schulleiter als Manager

Die vorherigen Abschnitte haben gezeigt, dass sich einige Schulleiter aktiv als Manager bezeichnen. Es lohnt hier folglich ein detaillierterer Blick auf die Frage, ob sich Schulleiter als Manager sehen, sich als solche bezeichnen und welche Einschränkungen gemacht werden. Die folgende Abbildung fasst die Ergebnisse der Interviews mit den Schulleitern bezüglich dieser Frage zusammen und analysiert dreistufig, ob sich Schulleiter als Manager sehen. Die erste Kategorie zeigt hier Schulleiter, die sich im Interview als 'Manager' bezeichnen, ohne dass konkret danach gefragt wurde und das Wort 'Manager' gefallen ist. Die folgende Spalte zeigt die Schulleiter, die die Frage "Würden Sie sich als Manager bezeichnen" positiv beantworten, während die letzte Kategorie darüber Auskunft gibt, ob und wie stark Schulleiter Einschränkungen zum Managerbegriff machen.

6 Der Schulleiter als Manager – Was machen Schulleiter wirklich?

Schulleiter	Offensive Bezeichnung als Manager ¹	Antwort auf direkte Frage ²	Einschränkung gegeben ³
SL1	X	✓	X
SL2	X	✓	✓✓
SL3	X	✓	✓
SL4	X	✓	✓
SL5	✓	X	X
SL6	✓	X	✓
SL7	X	✓	X
SL8	X	✓	X
SL9	X	✓	X
SL10	X	✓	X
SL11	X	✓	✓
SL12	X	✓	✓✓
SL13	✓	X	✓
SL14	X	✓	X
SL15	X	X	X

X Negativ ✓ Positive Ausprägung ✓✓ Stark positive Ausprägung

1. Schulleiter bezeichnet sich im Interview als "Manager", ohne dass konkret danach gefragt wurde und das Wort "Manager" gefallen ist.
 2. Die Frage "Würden Sie sich als Manager bezeichnen" wird positiv beantwortet.
 3. Auf die positive Antwort auf die Frage, ob sich der Schulleiter als Manager bezeichnen würde folgt eine Einschränkung.

Abbildung 6.29: Schulleiter sehen sich als Manager – Eigene Darstellung

Werden die Aussagen der 15 Schulleiter auf die Fragestellung hin analysiert, ob sich diese als 'Manager' sehen, so zeigt sich, dass sich bis auf SL15 alle Schulleiter als Manager bezeichnen. Diese Ablehnung wird mit der Tatsache argumentiert, dass letztlich der Begriff 'Manager' ein rein wirtschaftlicher sei und "selbst die Beschaffung eines Tisches oder von Kreide oder nicht Kreide, alles das sind letztlich pädagogische Entscheidungen und nicht wirtschaftliche oder profitorientierte [Fragen]." (Interview SL15, Z62ff).

Drei Schulleiter (SL5, SL6, SL13) nennen den Begriff proaktiv und bezeichnen sich offensiv als Manager, wenn sie nach Ihrer Arbeitsbeschreibung gefragt werden:

"Zurzeit, ein Schulleiter ist zurzeit ein Manager. Ganz klar."

(Interview SL6, Z15).

Die übrigen Schulleiter antworten klar positiv auf die Frage, ob sie sich als Manager bezeichnen würden. Es lässt sich hier also ein unterschiedlicher Grad des proaktiven Umgangs feststellen. Interessant ist auch, die weite-

ren Erklärungen genauer zu betrachten. Hier zeigt sich, dass, während einzelne Schulleiter die Bedeutung des Managerbegriffs im Umfeld Schule näher erläutern, andere Schulleiter den Begriff des Managers relativieren bzw. starke Einschränkungen machen. So würde sich SL6 zwar als Manager bezeichnen, hat allerdings ein Problem damit, von anderen so bezeichnet zu werden.

"Doch, da hätte ich ein Problem mit, weil ich ja immer noch mich auch als Lehrer sehe."

(Interview SL6, Z25f)

Ähnlich äußert sich auch SL9. Auch SL3 und SL4 beschreiben den Konflikt zwischen Manager- und Lehrerrolle. So nennt SL4 diese Dualität der Rollen "diese Schizophrenie in Brandenburg" und geht noch weiter und bezeichnet dies als Dilemma:

"Ich denke mal, das ist dieses Dilemma. [...]So, und das ist so ein Spagat, ja, da bin ich ganz unzufrieden."

(Interview SL4, Z55ff)

SL2 und SL12, die die stärkste Einschränkung äußern, argumentieren mit der negativen Konnotation des Begriffs:

"Das ist heikel, ich benutze den Begriff nicht, obwohl Management der neuen Auffassung von Schulleitung eher entgegen kommt als alte Bilder von Schulleitern. Aber es klingt so wie so eine abgehobene Position, dass er ein Gebilde einer Organisation führt und es hat immer auch sehr stark ja mit Menschen zu tun."

(Interview SL12, Z71ff).

Folglich lassen sich zwei Kernerkenntnisse aus diesen Analysen ziehen: Erstens bezeichnen sich nahezu alle Schulleiter als Manager. Zweitens lassen sich im Umgang mit der Bezeichnung als 'Manager' 4 Typen von Schul-

leitern herausbilden, die sich aus den oben beschriebenen Erkenntnissen und Kategorien bilden:

1. Der "offensive Manager"
2. Der "reaktive Manager"
3. Der "Ja, aber...-Manager"
4. Der "Manager-Begriff-Verweigerer"

Z18:

Nahezu alle Schulleiter beschreiben Ihre Tätigkeiten und Aufgaben als die eines Managers und sehen sich daher als Manager. Unterschiede zeigen sich hier jedoch im offensiven Umgang mit dieser Beschreibung, der Stärke der Einschränkungen und dem 'level of comfort' mit dem Begriff. Diese Unterschiede formen 4 Managertypen von Schulleitern.

6.3 Synthese und Interpretation

Die Synthese und Interpretation, die ja schon in Teilen, insbesondere im Abschnitt 6.2 aus Gründen des besseren Verständnisses und der Lesbarkeit direkt angebracht wurde, soll hier nicht nochmals redundant wiederholt werden, sondern zwei klare Ziele erreichen. Zum ersten sollen die beiden Betrachtungsweisen aus Abschnitt 6.1 und 6.2 nochmals inhaltlich zusammengebracht werden und die zentralen Hypothesen für die weitere Betrachtung, aber auch die weitere Forschung aufgezeigt werden (vgl. Abschnitt 6.3.1). Zudem sollen drei zentrale, gesamthafte Implikationen, die weitere Hypothesen bilden, dargestellt werden (siehe auch Abschnitt 6.3.2). Dabei soll dieses Kapitel keinesfalls ein Vorgriff auf Kapitel 8 sein, sondern kann als dessen Ergänzung und nötiger Zwischenschritt betrachtet werden.

6.3.1 Ergänzung des (bisherigen) Rollenverständnisses durch Aufgaben- und Tätigkeitsprofile basierend auf Beobachtung

Bisher hat sich gezeigt, dass Schulleiter auf den ersten, oberflächlichen Blick viele Aufgaben und Tätigkeiten, nämlich die hier im Rahmen dieser Arbeit als 'Basisaufgaben' bezeichneten, teilen. Schulleiter unterscheiden sich aber in den Details der Tätigkeiten, der Priorisierung von verschiedenen Tätigkeitskategorien und auch in der Rollenwahrnehmung. Erst aus dem gesamthaften Blick lässt sich eine Beschreibung erstellen. Die reine Typologiesierung bzw. Rollenbeschreibung greift zu kurz, da die Zwischenerkenntnisse, welche in den Abschnitten 6.1 und 6.2 präsentiert wurden, sowohl bestätigende, sich ergänzende als auch widersprechende Punkte offenbart haben. Es lässt sich also die Hypothese aufstellen, dass Rollenprofile, ergänzt um Aufgaben und Tätigkeiten, gewonnen aus der direkten Beobachtung, nötig sind. Nun sollen die bisher in diesem Kapitel aufgeführten Zwischenerkenntnisse hier nochmals verdichtet und zu Aufgaben und Tätigkeitsprofilen anhand der empirischen Beobachtungsdaten weiterentwickelt werden. Um dies zu erreichen, wurde jeder Schulleiter hinsichtlich einer Reihe von Kategorien nochmals ausführlich charakterisiert. Zwei Bilder werden zusammengefügt: Der erste Blickwinkel besteht aus der Aggregation der Ergebnisse aus 6.1, der andere aus den in Abschnitt 6.2 dargestellten Erkenntnissen.

Die verwendeten Kategorien, die sich aus dem ersten Blickwinkel erschließen, ergeben sich aus den Zwischenerkenntnissen der Beobachtung, die in den Abschnitten 6.1.1 bis 6.1.5 dargelegt wurden und sind folgende:

- (a) Anzahl Aktivitäten pro Tag
- (b) Durchschnittliche Dauer pro Aktivität
- (c) Besonderheiten beim gewählten Arbeitsplatz
- (d) Besonderheiten bei den ausgeführten Tätigkeiten

6 Der Schulleiter als Manager – Was machen Schulleiter wirklich?

- (e) Anteil der Zeit, die für den Leistungserstellungsprozess aufgewandt wird
- (f) Besonderheiten beim Unterstützungsprozess
- (g) Anteil der verplanten Zeit
- (h) Anteil der Zeit für Aktivitäten, die selbst initiiert wurden
- (i) Anteil der Zeit an Aktivitäten für externe Aufgaben
- (j) Anteil der Zeit, die mit externen Personen verbracht wird
- (k) Besonderheiten bei den an den Tätigkeiten beteiligten Personen

Anzumerken ist hier, dass 'Besonderheit' in diesem Zusammenhang definiert wird als auffällige bzw. signifikante Abweichung zum Sample, insbesondere dem Durchschnitt des Samples. Abbildung 6.29, die Verdichtung der Aufgaben und Tätigkeiten zu Profilen, basierend auf den Ergebnissen der Beobachtung, zeigt die Zusammenfassung der Ergebnisse:

	# Aktivitäten	D. Dauer ¹	Beson. Arbeitsplatz ²	Beson. Tätigkeiten ²	% LE ³	Beson. Unter- Prozess ²	% V- Zeit ³	% Selbst- st.- Initii. ³	% Ext. Aufg. ³	% Ext. Pers. ³	Beson. Personen ²
SL 1	61	8,95			13	Infra. hoch	46	67	3	38	Verwal. hoch
SL 2	54	9,04	nur 8 Orte	Kontrolle hoch	25		45	83	10	12	Lehrer hoch
SL 3	36	11,86	Lehrerzimmer	viel Sonstiges	22	Eigenorga. hoch	48	82	24	36	Stellv. hoch
SL 4	44	9,48	Schulg. + Klass.		39		45	49	3	6	Schüler am höchsten
SL 5	57	8,74		Sprechen gering	21	höchster Infor.	30	90	15	16	
SL 6	54	9,04		Sprechen gering, Planen hoch	11		32	63	2	8	Lehrer hoch
SL 7	52	6,37	Schulg. hoch, Büro gering	Telefonieren hoch	11		34	73	39	57	Schüler gering
SL 8	88	6,44	0% Schreibtisch		18		31	62	23	30	wenig Lehrer
SL 9	50	10,58		Ermahnen hoch	30		54	85	24	17	Schüler hoch
SL 10	68	6,12		Schreiben hoch, Ermahnen hoch	26		0	73	12	20	
SL 11	35	17,46		Sitzung sehr hoch, Sprechen gering	20	wenig Perso., höchster Komm.	59	82	34	7	kaum Schüler, Lehrer hoch
SL 12	45	12,00			4		66	71	15	29	
SL 13	36	13,19		Kontrolle hoch	22	geringster Komm.	56	55	8	29	wenig Leh./Schüler
SL 14	63	7,33	14 Orte	Planen hoch	14	höchster Komm.	28	60	8	15	viel Soziala. Lehrer am höchsten
SL 15	31	15,19	Klassenzimmer	Mails checken hoch	40		64	68	26	16	

1 In Minuten
2 Gemäß der dargestellten Definition
3 Anteil der Zeit, die für Aktivitäten verwendet wurde, die gemäß der Definition in diese Kategorie eingeordnet werden kann.

Abbildung 6.30: Verdichtung der Aufgaben und Tätigkeiten – Eigene Darstellung

Als zweiter Blickwinkel lohnt die Betrachtung der aggregierten Ergebnisse der 6.2. Die verwendeten Kategorien ergeben sich hier aus den Zwischenerkenntnissen der Beobachtung, die in dem Abschnitt beschrieben wurden und sind folgende:

6 Der Schulleiter als Manager – Was machen Schulleiter wirklich?

- (a) Unterricht als Kernaufgabe?
- (b) Unterrichten als positive Aufgabe?
- (c) Störungen werden negativ bewertet
- (d) Priorisierung der Einflüsse /Störungen erkennbar?
- (e) Kernaufgabe
- (f) Mehr Autonomie gewünscht?
- (g) Rollenbeschreibung
- (h) Managertyp

	Unterricht als Kernaufgabe	Unterrichten positiv ¹	Einflüsse negativ ²	Priorisierung von Einflüssen erkennbar	Kernaufgabe	Rollenbeschreibung	Managertyp
SL 1				✓	Organisation	Rektor	Reaktiv
SL 2			✗	✓✓	Kontrolle	Primus inter pares	Ja-aber
SL 3	✓				Unterricht + Organisation	Chef	Ja-aber
SL 4	✓	✗		✗	Unterricht + Konfliktklärung	Mädchen f. alles	Ja-aber
SL 5					Kommunikation	Manager	Offensiv
SL 6	✓		✓		Probleme lösen	Leiter	Offensiv
SL 7				✗	Kommunikation	Verantwortlicher	Reaktiv
SL 8				✓✓	Kommunikation	Katalysator	Reaktiv
SL 9					Probleme lösen + reagieren	Ermöglicher	Reaktiv
SL 10				✗	Krisenintervention	private Führungsrolle	Reaktiv
SL 11		✗		✗	Alltagsorganisation	Mittelpunkt	Ja-aber
SL 12	✓				Kommunikation + Krisenmanagement	Primus	Ja-aber
SL 13	✓				Unterricht + Kommunikation	Manager	Offensiv
SL 14					Organisation	Schulleiter	Reaktiv
SL 15	✓✓	✓		✓	Unterricht	Primus inter pares	Verweigerer

✗ Negativ ✓ Positive Ausprägung ✓✓ Stark positive Ausprägung

1. Unterrichten wird als positiv wahrgenommen im Gegensatz zu wird wahrgenommen als "Abhaltung" von anderen Pflichten
 2. "Störungen" und Einflüsse von außen werden negativ bewertet

Abbildung 6.31: Eigenbeschreibung der Aufgaben und Tätigkeiten – Eigene Darstellung

Wie Kapitel 3 beschreibt, neigt die aktuelle Betrachtung von Schulleitern dazu, sich auf eine Typologisierung entlang von 2 Kriterien zu fokussieren. Zum einen die Betrachtung des Leadership Behaviors, zum anderen der Unterschied entlang der Einordnung als 'Pädagoge' oder 'Verwalter'. Die Abbildungen 6.29 und 6.30 zeigen, dass beide Betrachtungen zu kurz greifen. Nimmt man beispielsweise SL4 und SL15 in einen direkten Vergleich, so zeigt sich, dass beide einen fast identischen Anteil an Tätigkeiten im Leistungserstellungsprozess ausweisen und das Selbstverständnis stark von der Ausrichtung als Pädagoge geprägt ist. Allerdings zeigen sich klare Dif-

ferenzen in mehreren Kategorien: Der Anzahl und Dauer der Gesamtaktivitäten, (in einem interessanten Zusammenhang damit stehend) der Planung und der Initiierung von Aufgaben und der Priorisierung von Aufgaben sowie der Beurteilung des Unterrichts auf die generelle Arbeit, was sich in der Kategorie 'Managertyp' widerspiegelt. Viele weitere Beispiele ließen sich anführen. Die Beschreibung gemäß den Leadership Behavior Kategorien (beispielsweise die in Kapitel 3 näher beschriebenen Kategorien und deren Komponenten gemäß Yukl) greifen aus zwei Gründen zu kurz. So, das zeigt der Überblick über die empirische Forschung, werden sie fast ausschließlich aus Selbst- und Fremdbeschreibungen gewonnen und zeigen so ein verzerrtes Bild. Viel wichtiger, neben diesen methodischen Gesichtspunkten, erscheint jedoch die inhaltliche Ebene, die zeigt, dass der betriebswirtschaftliche, prozessorientierte Blickwinkel und insbesondere stärker detailliertere Blick einen wichtigen Beitrag liefert, wie sich in der Zusammenfassung der Ergebnisse in 6.3.2 nochmals ausführlich zeigt. Diese Betrachtung soll allerdings nicht heißen, dass der ein oder andere Blickwinkel als qualitativ höherwertig einzustufen wäre. Es zeigt sich jedoch die Notwendigkeit der Kombination der verschiedenen Sichtweisen um das komplette Bild zu erhalten.

Es lässt sich die Hypothese bilden, dass eine Ergänzung des bisherigen Rollenverständnisses durch Dimensionen basierend auf der Beobachtung und den gefundenen Unterschieden in der Ausübung der Aufgaben- und Tätigkeitsprofile basierend auf Beobachtung und eine mehrdimensionale Betrachtung, entlang der vorgeschlagenen Kategorien, sinnvoll ist. Diese Kategorien müssten nun in weiterer Forschung überprüft und letztlich zu einem (mehrdimensionalen) Bild verdichtet werden und damit dann in eine multidimensionale Beschreibungslogik (also quasi eine erweiterte Typologisierung) münden.

6.3.2 Diskussion, Forschungsbeitrag und Implikationen

Im Verlauf des Kapitels 6, dem hier vorliegenden, werden die gezogenen Zwischenerkenntnisse, die aus Sicht des Autors von besonderer Bedeutung sind, jeweils kursiv zusammengefasst und hervorgehoben. Diese, zum Teil sehr deskriptiv gehaltenen Schlüssel, sollen hier nicht nochmals wiederholt werden, stattdessen will der Autor nochmals die wichtigsten Punkte als Destillat und weitergehende Interpretation herausarbeiten und diese kurz erläutern. So werden im Folgenden zuerst einige Besonderheiten zu den Aufgaben und Tätigkeiten der Schulleiter zusammengefasst und hervorgehoben, bevor dann, abstrahierter der Anschluss an die bestehende Forschung geknüpft wird und nochmals der Mehrwert für die Forschung, der durch diese Arbeit entstanden ist, explizit hervorgehoben wird.

(a) (Direkte, persönliche) Kommunikation – verbal und nonverbal – steht im Mittelpunkt der Schulleitertätigkeit

"Ich bin den ganzen Tag mit Menschen im Kontakt und diese sogenannte Verwaltungs- und Büroarbeit, die ist bei mir höchstens zehn bis zwanzig Prozent. Der Rest ist Gespräch. Und Verbindung, Vernetzung, den mit dem zusammenbringen, dies und das – und das ist ein neuer Begriff von Führung und Schulleitung. Ich glaube, dass das nicht üblich ist."

(Interview SL2, Z39ff)

Was SL2 hier formuliert, trifft den Nagel auf den Kopf. Die wichtigste und zentrale Aufgabe und Tätigkeit des Schulleiters ist (direkte) Kommunikation, meist von Angesicht zu Angesicht.

Diese Erkenntnis, die sich erstmals sehr simpel und erwartbar anhört, ist jedoch von zentraler Bedeutung. So konnte in den bisher (wenigen überhaupt existierenden) Studien dieser Aspekt nicht gezeigt werden, insbesondere, so am Beispiel der in Kapitel 3 zitierten Studie von Wissinger, weil das Thema nicht als Dimension auftaucht und zu sehr auf Leadership

Behavior Faktoren und wenig auf Aufgaben und Tätigkeiten heruntergebrochen wurde. Diese zentrale Erkenntnis ist jedoch wichtig, um die Aufgabe des Schulleiters zu verstehen und ein Trainingsprogramm zu entwickeln bzw. Kandidaten auf die Eignung zu prüfen (siehe hierfür dazu 8.4). Bemerkenswert ist hierbei auch die Tatsache, dass vielen Schulleitern dies nicht bewusst ist.

(b) Die Aufgabe des Schulleiters wechselt zwischen Routineaufgaben und dem spontanen Reagieren auf akute Vorkommnisse (als Feuerlöscher)

Diese akuten Vorkommnisse werden hauptsächlich als negativ und als 'von der eigentlichen Arbeit abhaltend' bewertet und werden nicht als natürlicher, regulärer Teil der Aufgaben und Tätigkeiten gesehen.

Als Schulleiter ist es notwendig, ständig den Schalter dieser beiden Modi umlegen zu können. Sicherlich lässt sich diese Haltung und Einstellung in Teilen durch Trainings und gezielte Coachings erklären, in denen Schulleiter oftmals beigebracht bekommen, wie wichtig ein 'Tagesplan' ist, der durchgehalten werden soll. Hier wird zu wenig auf den geforderten, stets wechselnden, Modus von 'Möglichkeit zum Abarbeiten eines festen Plans' hin zu 'Feuerlöscher' hingewiesen. Schon die Akzeptanz, dass dieser Wechsel fester Bestandteil des Berufsbildes 'Schulleiter' ist, fehlt in großen Teilen bei Schulleitern. Hier liegt jedoch die größte Herausforderung und auch die stärkste (mentale) Belastung für Schulleiter. Oftmals wird diese Erkenntnis mühsam über Jahre erarbeitet und schmerzlich gelernt.

(c) Eine Schlüsselfähigkeit für Schulleiter ist die Priorisierung von Aufgaben. Hier zeigt sich, dass Schulleiter dies mühsam erlernen müssen.

Eine wesentliche Größe, die auch Einfluss auf die Aufgaben und Tätigkeiten selber zu haben scheint, ist der Umgang mit Störungen und daraus re-

sultierend, die Priorisierung von ad-hoc Aufgaben und Einflüssen. Es ist folglich angebracht, diese Größe im folgenden Kapitel zu adressieren und die Erkenntnis aus den hier gemachten Beobachtungen auf den zweiten Teil der Fragestellung der Forschungsfrage und die damit verbundenen Betrachtungen zu transferieren. Es fällt auf, dass die Störungen oftmals dafür sorgen, dass niedriger-priorisierte Tätigkeiten und Aufgaben wegfallen und quasi 'von der Platte fallen', da am Ende nicht genug Zeit für deren Erledigung bleibt.

Hier lohnt es sich sicherlich die Frage zu stellen, inwieweit dieser Punkt mit der Beobachtung verbunden ist, dass insbesondere operative Aufgaben im Fokus des Schulleiters zu erkennen sind, oder anders formuliert, Schulleiter wenig Zeit der direkten Unterrichtsentwicklung und –verbesserung widmen (bspw. Crowson und Porter-Gehrie 1980 und auch Rowan et al. 1983). Die hier vorliegende Arbeit konnte dieses Bild detaillieren und spezifischer sein und zeigen, dass es zu kurz gegriffen wäre zu sagen, dass diese strategische Sicht kaum stattfindet, sondern, dass stattdessen Hinweise klar werden, die zeigen, dass diese Arbeit außerhalb der Schule stattfindet. Schulleiter sind also eher dahingehend zu unterscheiden, dass ein Teil die Zeit außerhalb der Schule mit solchen Überlegungen verbringt, während ein anderer Teil der Schulleiter außerhalb der Schule keine Zeit für strategische Fragen und Überlegungen zur Entwicklung 'seiner' Schule aufwendet.

(d) Schulleitern fällt es schwer, Muster zu erkennen

Anschließend an den soeben genannten Punkt fällt auf, dass es Schulleitern generell schwer zu fallen scheint, Muster zu erkennen. Diese Erkenntnis lässt sich insbesondere aus zwei konkreten Beobachtungen, die in diesem Kapitel explizit dargestellt sind, folgern. So fällt auf, dass Schulleiter ihre Aufgaben als eher abwechslungsreich und nicht-wiederkehrend bezeichnen. Die tatsächliche Analyse aus der Beobachtung hat jedoch ge-

zeigt, dass sich eine Vielzahl an Aufgaben wiederholt und insbesondere die als 'Basistätigkeiten' bezeichneten Aufgaben und Tätigkeiten stark wiederkehrender Natur sind. Nichtsdestotrotz scheinen Schulleiter verstärkt dazu zu neigen, Aufgaben als neu und 'nicht-alltäglich zu bezeichnen'. Ein weiteres Indiz für diese Folgerung findet sich im Umgang mit den Störungen, die – betrachtet man diese detaillierter – letztlich nichts anderes als reguläre Aufgaben sind, die jedoch plötzlich und abrupt sowie unerwartet auftreten. Auch hier fällt es den Schulleitern extrem schwer, ein wiederkehrendes Muster wahrzunehmen und damit ggf. zu einer weniger störenden Bewertung zu gelangen.

(e) Schulleiter sehen sich als Manager eines kleinen Betriebes, haben aber Hemmungen, dies klar zu artikulieren

Diese Erkenntnis wurde detailliert in den Betrachtungen dargestellt, soll aber auf Grund der Wichtigkeit nochmals explizit erwähnt werden. Die Schulleiter des vorliegenden Samples bezeichnen sich fast durchgehend als Manager, haben jedoch starke Hemmungen, Zweifel und Sorge, dies klar zu artikulieren. Dies liegt insbesondere daran, dass sie 'Manager' und 'Pädagogische Arbeit' nicht zusammenbekommen.

Sieht man Schulleiter tatsächlich als Manager eines kleineren Betriebes (was Schulen mit einer Anzahl von 30-50 Lehrern, 300 bis hin zu 700 oder noch mehr Schülern, technischem Personal, Reinigungskräften, Kantinenpersonal und sonstigen am Schulleben Beteiligten ja letztlich sind) werden einige Implikationen deutlich, die daraus für die Selbstwahrnehmung aber auch für das Auftreten resultieren. Dies bedeutet allerdings auch, dass sich Schulleiter klarmachen sollten, warum sie unterrichten und welche Funktion das erfüllen soll – es ist jedoch nicht originäre Aufgabe. Gründe, dies dennoch verstärkt zu tun – neben dem wichtigen Grund, die geregelten Anforderungen zu erfüllen, können sein, den Kontakt zu den Lehrern zu halten und damit 'an der Basis' mitreden zu können, aber eben auch, sich

verstärkte Legitimation zu verschaffen. Hier hilft die in Kapitel 6 vorgeschlagene Sichtweise auf die Aufgaben in sogenannte Kern- und Basisaufgaben.

Die soll aber nicht bedeuten, dass der Fokus weg vom pädagogischen Gesichtspunkte gehen sollte. Auch in kleineren und mittelständigen Betrieben sind Betriebsleiter oftmals eng in die tatsächliche 'Kernaufgabe' eingebunden. Die Trennung in der Schule zwischen administrativen und pädagogischen Aufgaben ist hier vielleicht tatsächlich zu kurz gegriffen. Wie SL15 betont:

"Wenn man den Profit als Lernfortschritt bei den Schülern bezeichnet, dann vielleicht ja, aber ich halte nicht viel von Vergleichen von Schule und Wirtschaft. Sind andere Aufgaben. Ich glaube, das habe ich schon mal gesagt, dass selbst die Beschaffung eines Tisches oder von Kreide oder nicht Kreide, alles das sind letztlich pädagogische Entscheidungen und nicht wirtschaftliche oder profitorientierte[...]."

(Interview SL15, Z59ff)

(f) Der Umgang mit (zunehmender) Autonomie und Gestaltungsspielraum wird sehr unterschiedlich wahrgenommen und nicht einheitlich (positiv bzw. negativ) bewertet

Sowohl in den Erkenntnissen zur Rolle als auch in den Erkenntnissen über die subjektiv bewerteten Veränderungen im Laufe der letzten Jahre zeigt sich, und dies wird durch die Gespräche mit den Schulleitern und die gemachten Beobachtungen gestützt, dass der Umgang mit Autonomie und Gestaltungsspielraum und die Bewertung der Verstärkung und Vergrößerung dieser sehr unterschiedlich wahrgenommen wird. Dies reicht von einer Wahrnehmung, die diese Entwicklung eher als bedrohlich und Mehraufwand-liefernd wahrnimmt bis hin zu einer Wahrnehmung, die diese Entwicklung als unglaublich positiv und fast schon beflügelnd bewertet.

Hierzu sind insbesondere die weiteren Ausführungen im folgenden Kapitel 7 zu beachten und von großer Bedeutung.

Will man nun Rückschlüsse auf die bereits vorhandene Forschung ziehen und eine Verknüpfung der Erkenntnisse, die in diesem Kapitel gewonnen wurden, ziehen, zeigen sich insbesondere folgende Punkte, die von herausragender Bedeutung sind: Zuallererst, die Erkenntnisse, die zur neuen Rolle des Schulleiters – als Patchwork aus verschiedenen Aufgaben – nämlich dem Manager der Einzelschule gewonnen werden konnte. Was insbesondere Huber (2009 aber auch 2012) proklamiert und beschrieben hat, konnte empirisch gezeigt werden: Die Aufgaben und Tätigkeiten eines Schulleiters sind vielfältig und münden letztlich in der Selbstbeschreibung des Schulleiters als Manager eines Kleinbetriebes. Die Reaktanz und Zurückhaltung im offensiven Umgang damit findet sich theoretisch beschrieben bei Malik aber auch Buchen, die ja beide – wie detailliert in Kapitel 3 aufgezeigt – den Schulleiter als einen Manager der teilautonomen Einzelschule beschrieben, der versucht, den gesellschaftlichen, politischen und strukturellen Veränderungen Rechnung zu tragen, ohne den speziellen pädagogischen, schulspezifischen Ansatz zu verlieren. Zusätzlich ist zu betonen, dass die Aufgaben und Tätigkeiten des Schulleiters, welche in ihrer bisherigen Beschreibung eher normativ und aggregiert vorhanden waren, erstmals für das deutsche Schulsystem detailliert sichtbar gemacht wurden. Bisher waren schlicht keine Erkenntnisse vorhanden, die sich konkret mit der Frage, was machen Manager im Public Sector eigentlich tatsächlich, auseinandersetzen und somit grundlegende Forschungsarbeit leisten, welche dann in den Bereichen der Effektivitätsforschung und der gezielten Frage nach Performance, als Grundlage dienen kann.

Hier zeigt sich auch insbesondere nochmals die Bedeutung dieser Arbeit für den Public Sector im gesamten Maße. Untersuchungen, die sich auf Performance und die Frage der Effektivität im Sinne eines NPM Ansatzes

fokussieren, müssen von den tatsächlichen Aufgaben und Tätigkeiten ausgehen, um einen validen Ansatz zu gewährleisten.

Darüber hinaus konnten die Ergebnisse, obwohl über 30 Jahre alt, dass Schulleiter wenig Zeit der direkten Unterrichtsentwicklung und der Unterrichtsverbesserung widmen, validiert werden. Die – damals offene Frage – was sie stattdessen tun, konnte nun aber zusätzlich auch beantwortet werden und damit einen konkreten Schritt weitergegangen werden. Insbesondere sei hier nochmals betont, dass die bisherige Beobachtung (bzw. teilweise oft nur normative oder theoretische Proklamation), dass Schulleiter einen Großteil ihrer Zeit mit administrativen Aufgaben verbringen, auf Basis der Ergebnisse dieser Arbeit als überholt bzw. nicht spezifisch genug eingeordnet, und stattdessen der Anteil der Kommunikation in den Fokus gestellt werden muss. Dass dies eine immense Bedeutung hat, zeigt sich insbesondere in den Bereichen Auswahl und Training der Schulleiter, die oftmals in Coachings und in bei der Ausbildung unterstützenden Programmen eher in administrativer Verwaltung und eben nicht in kommunikativer Arbeit ausgebildet werden (vgl. dazu auch Kapitel 8).

Diese Arbeit geht folglich insbesondere 2 Schritte weiter und schließt konkret an die Forschungslage an bzw. kann Teile davon revidieren und ausdetaillieren: So liefert sie wichtige Grundlagen für die weitere Effektivitäts- und Performanceforschung und zeigt (erstmal in dieser Detaillierung) ein empirisches Bild zur Frage, was Schulleiter tatsächlich machen und kann zum Verständnis der Aufgaben und Tätigkeiten und damit zur gezielten Ausbildung und Weiterbildung, aber auch zu Fragen der Arbeitsorganisation einen Beitrag leisten.

Die Abschnitte 6.1 und 6.2 und insbesondere der Vergleich und die Synthese erlauben zwei wichtige Punkte (Hypothesen), die aus Sicht des Autors – neben der deskriptiven Ausgestaltung der Variable 'Schulleitungsmanagementhandeln', dargestellt in dem Abschnitt 6.1 – von besonderer Wichtigkeit, auch für zukünftige Forschung und die weitere Überlegung, sind. Dies beinhaltet Überlegungen inhaltlicher Natur hinsichtlich der Er-

gänzung des (bisherigen) Rollenverständnisses durch Aufgaben- und Tätigkeitsprofile, basierend auf Beobachtung, was auch – basierend auf den Überlegungen des theoretischen Teils – eine Diskussion des Verhältnisses von Leadership Behavior und tatsächlichen Tätigkeiten auf Aufgaben einschließt, aber auch Implikationen für die methodische Arbeit. Diese Überlegungen stehen sicherlich in engem Zusammenhang zu den inhaltlichen Punkten, sollen aber auf Grund der Wichtigkeit und des besonderen methodischen Interesses des Autors (vgl. hierfür Kapitel 5) nochmals gesondert erwähnt werden.

I. Inhaltlich

Aus Abschnitt 6.3.1 ergibt sich die Schlussfolgerung, dass die bisher in der Forschung und Literatur dargestellten entwickelten Rollenbilder um weitere Dimensionen erweitert werden sollten. Dies geht einher mit der Frage, ob die Dimension der 'Tasks' (vgl. Kapitel 3 und 4) wieder mehr in den Fokus gerückt werden sollte und eine Kombination aus der Leadership Behavior Forschung mit einer mehr betriebswirtschaftlichen, prozesshaften Sicht größeren Erkenntnisgewinn verspricht oder ob die Leadership Behavior Kategorien wieder vermehrt als Kategorisierung bzw. Verdichtung gesehen werden sollten, die letztlich aus den Tasks gebildet werden, was die Entstehungsgeschichte zeigt, wenn man die sukzessive Entwicklung der Forschung analysiert (siehe Kapitel 3 und 4) und daher letztlich auf den Aufgaben und Tätigkeiten beruht. Auch zeigt sich, dass die bisherige Konzentration auf die Leadership Behavior Kategorien nicht ausreichend ist, da – wie im theoretischen Teil dieser Arbeit dargestellt – der Bereich der Tasks, also der Aufgaben und Tätigkeiten zwar den Leadership Behavior Kategorien zu Grunde liegt, durch die methodische Schwerpunktlegung aber nicht ausreichend erfasst und abgebildet wird und damit wichtige Dimensionen, die Unterschiede herausbilden – siehe Kapitel 6.1 – nicht abgebildet werden. Hypothese, beziehungsweise ein Vorschlag des

Autors für die weitere Forschung ist es also, zukünftig Betrachtungen zum Thema Leadership Behavior um weitere Dimensionen zu ergänzen und die 'Task' Sicht wieder wahrzunehmen. Grund, dass diese Sicht ein wenig in Vergessenheit geraten ist, war, dass die Methodik der Beobachtung durch eine Konzentration auf Quantitative Methoden nicht 'in' ist und wieder mehr Balance herrschen muss. Es schließt sich also ein methodischer Gedanke an.

II. Methodisch

Die Selbstbeschreibung der Schulleiter sowie die Beschreibung ihre Aufgaben betreffend, scheint nicht immer kongruent zu den tatsächlichen Beobachtungen und folglich müssen Rollenbeschreibungen, die in der Forschung meist auf Basis von Selbstbeschreibungen vorgenommen werden, hinterfragt werden und um die Basis der Beobachtung erweitert werden. Inwieweit Hypothesen über die Zuschreibung von Eigenschaften, die von Dritten für die Schulleiter vorgenommen werden, welche oftmals zur Rollenherausbildung führen (vgl. Kapitel 3) eingeordnet werden können, kann auf Basis der vorliegenden Datenlage und der Gestaltung der Forschungsfrage nicht weiter beantwortet werden, sollte aber untersucht werden. Dieser Punkt ist insbesondere unter Methodik-Gesichtspunkten interessant und zeigt, dass die Konzentration der letzten Jahre (Jahrzehnte) auf quantitative Methoden, die aus Sicht des Autors zu einer Vernachlässigung der Methodik der structured observation geführt hat, wichtige Details und Veränderungen außer Acht lässt und die Relevanz der explorativen (Grundlagen-)Forschung unterstreicht. Die Weiterentwicklung der Methodik, das heißt, die vom Autor vorgenommene Kombination mit qualitativen Interviews, scheint hierfür geeignet.

Der große Mehrwert der Beobachtung als Methode liegt sicherlich in der genaueren Festhaltung der Ergebnisse, die eben nicht durch die subjektive Wahrnehmung, welche in Methoden wie der Selbstfesthaltung in Tagebü-

chern oder der eigenständigen Protokollierung, verzerrt wird. Zum anderen, und hier wird ggf. die Erwartungshaltung des Lesers enttäuscht, nicht in der Schilderung von Anekdoten aus dem Alltag der Schulleiter, auch wenn damit sicherlich eine weitere Arbeit und ein amüsanter Buch geschrieben werden könnte, sondern in der Herausbildung der Kategorien, welche letztlich den Erkenntnisgewinn liefern. Beispielhaft sei hier die Priorisierung zu nennen, welche einen prominenten Platz in den Ausführungen dieses Kapitels einnimmt. Durch die Beobachtung der Schulleiter wurde klar, dass diese Kategorie besonders beleuchtet werden muss. Dank gilt hier insbesondere dem einen Schulleiter, der alle 5 Minuten am Fenster seines Arbeitszimmers, welches in den Schulhof hinaussehen lässt, stand, um zu schauen, was passiert und ob etwas seine Aufmerksamkeit erfordert und teilweise aufspringend nach draußen stürmte, so dass der Autor und Beobachter kaum hinterherkam.

7 Einflussfaktoren auf die Aufgaben und Tätigkeiten

Das hier vorliegende Kapitel stellt die Ergebnisse im Bezug auf den zweiten Teil der gestellten Forschungsfrage gewonnener empirischer Erkenntnisse, die sich vornehmlich aus den Interviews speisen, dar und will aufzeigen, welche Einflussfaktoren auf die Ausübung der Aufgaben und Tätigkeiten, deren Ausübung ja im vorherigen Kapitel dargestellt wurde, einwirken. Dabei sollen insbesondere zwei Ziele erfüllt werden: zum einen soll ein jeweilig wirkender Faktor detailliert beschrieben und in seiner besonderen Ausprägung in der Schule definiert werden. Zum anderen sollen fundierte, empirisch abgeleitete Hypothesen generiert werden, welche Einflussfaktoren auf die Aufgaben und Tätigkeiten von Schulleitern wirken und somit eine Grundlage für die Erforschung der Determinanten für die im vorherigen Kapitel gezeigten Unterschiede in der Ausprägung der Ausübung der Aufgaben und Tätigkeiten gelegt werden. Die Hypothesen sind dabei Grundlage für das im letzten Abschnitt des Kapitels dargelegten Modells und sollen zur weiteren Forschung in diesem Bereich dienen.

Zur Übersichtlichkeit für den Leser orientiert sich der Aufbau des Kapitels stark an den Ableitungen aus Kapitel 4 und versteht sich als 'erweiterte Spiegelung' desselbigen. So beschäftigt sich der erste Abschnitt mit der wahrgenommenen sowie der genutzten Autonomie der Schulleiter und der Schule im Spannungsfeld zwischen Autonomie und Weisungsgebundenheit (7.1). Die folgenden zwei Abschnitte schließen direkt an, insbesondere wenn der im Kapitel 4 dargestellte Bezug zum NPM einbezogen wird. Der Einfluss der Rolle der ergebnisorientierten Steuerung in Schulen auf die Aufgaben und Tätigkeiten wird zuerst betrachtet (7.2), gefolgt vom Einfluss der Strategie, also der übergeordneten Ebene (7.3). Hier schließt das Thema der Organisation an: Einerseits die Organisation der Schulleitung und damit verbunden das Thema der Delegation von Aufgaben und Tätigkeiten innerhalb der erweiterten Schulleitung (7.4), andererseits die Auswir-

kung des aktuellen Zustands der gesamthaften Organisationsform auf die Aufgaben und Tätigkeiten (7.5).

Das Kapitel schließt mit einer Betrachtung der Implikationen und versucht hier, die Erkenntnisse nochmals gesamthaft zu ordnen und in einem theoretischen Modell zu verorten (7.6). In Anlehnung an die im vorherigen Kapitel gewählte Darstellungsform werden wichtige Zwischenerkenntnisse kursiv mit dem durchnummerierten Vermerk "ZE" ("Zwischenerkenntnis") gekennzeichnet, die abschließenden generierten Hypothesen mit der durchnummerierten Bezeichnung "HE" ("Hypothese zu Einflussfaktoren") hervorgehoben.

7.1 Die Autonomie des Schulleiters

Basierend auf den Ableitungen der Theorie aus Kapitel 4 wurde die Hypothese aufgestellt, dass die Autonomie der Einzelschulen Aufgaben und Tätigkeiten beeinflusst und hier insbesondere die wahrgenommene Autonomie des Schulleiters und der Grad, in welchem er diese nutzt, eine herausgehobene Rolle spielen. Zusätzlich wurde die Wichtigkeit einer Unterscheidung zwischen einem Einfluss auf die Aufgaben und Tätigkeiten selbst, aber auch auf den einflussnehmenden Faktor der Priorisierung eben dieser betont. Beides soll in diesem Abschnitt aufgegriffen werden mit dem Ziel, letztlich eine fundierte, basierend auf den empirischen Erkenntnissen, valide, erweiterte Hypothese zu generieren. Zuerst werden die verschiedenen Formen der Autonomie sowie deren Einfluss auf die Aufgaben und Tätigkeiten analysiert und dargestellt (7.1.1), bevor der Einfluss der Autonomie auf die Priorisierung und der daraus resultierende Zusammenhang zu den Aufgaben und Tätigkeiten dargestellt wird (7.1.2).

7.1.1 Einfluss der Autonomie auf Aufgaben und Tätigkeiten

Es fällt auf, dass ein großer Teil der Schulleiter auf die offene Frage, welche Faktoren sie in ihren Aufgaben und Tätigkeiten beeinflussen, auf einen Aspekt der autonomen Gestaltungsfreiheit der Einzelschule und damit ihrer Aufgabenfülle eingehen:

"Was mich beeinflusst. Ja, also das ist schon, also wir sind ja nicht im luftleeren Raum und es wird zwar immer gesagt, Eigenverant ... Schule mit Eigenverantwortung ist ja ein ganz großes Schlagwort, aber die Eigenverantwortung, die ist oft nur, ja, also so eine Facette oder so, so eine vorgetäuschte Sache, die letztendlich nicht unbedingt stimmt. Also wir sind natürlich unserer vorgesetzten Dienstbehörde unterstellt, verpflichtet und auch [...] Weisungsempfänger von oben."

(Interview SL11, Z130ff)

Schulleiter beschreiben die Autonomie, die sie in der Ausübung ihrer Aufgaben und Tätigkeiten wahrnehmen und die Freiheiten, die sie verspüren, selbstständige Entscheidungen zu treffen, sehr unterschiedlich, trotz der gleichen (zumindest rechtlichen) Rahmenbedingungen. Es zeigt sich ein sehr weitreichender 'Korridor der wahrgenommenen Autonomie' auf, welcher eine Verortung der einzelnen Schulleiter erlaubt. Am einen Ende des Korridors finden sich hier Schulleiter, die wenig Freiraum verspüren und sehr wenig wahrgenommene Autonomie beschreiben. Als Beispiel für diese Gruppe sei der oben erwähnte SL11, aber auch SL2 und SL4 aufgeführt:

"Nein, ich würde in der letzten Zeit oder von der letzten Zeit ausgehend deutlich sagen, ich habe keinen großen Freiraum. Ich bin sehr fremd bestimmt."

(Interview SL11, Z180f)

"Also fremdbestimmt werde ich generell. In allen Aufgaben."

(Interview SL4, Z182)

"Wie das deutsche Schulsystem aufgebaut ist, ist fremdbestimmend."

(Interview SL2, Z154)

Andere Schulleiter, welche den anderen Endpunkt des aufgezeigten Korridors ausmachen, artikulieren ihre wahrgenommene Autonomie hingegen ganz anders und sprechen von großen Gestaltungsspielräumen:

"Sondern wir können doch sehr viele Entscheidungen hier in der Schule treffen. Und welcher Schwerpunkt hier gesetzt wird und wo die Kräfte der Schule hingehen, das würde ich für uns doch in großem Maße in Anspruch nehmen, dass wir das hier vor Ort selber entscheiden. Dafür tragen wir auch die Verantwortung, müssen uns prügeln lassen, wenn es nicht ordentlich funktioniert. Aber ich denke, genau so funktioniert ein Betrieb."

(Interview SL8, Z146ff)

"Aber, ja, der Schulleiter hat ganz viel Gestaltungsspielräume, zum Beispiel in Sachen Schulentwicklung."

[...]

"Doch, ich habe schon einen großen Spielraum."

(Interview SL13, Z188)

"Na, wie ich schon sagte, sozusagen alles. Die entscheidenden Punkte eigentlich, das ist ja eigentlich Unterricht, Umgang mit Schülern, Umgang mit Konflikten, mit Lernentwicklung und so weiter und so fort. Dieses ist alles eigene Gestaltung."

(Interview SL15, Z132ff)

Innerhalb dieser zwei sicherlich extremeren Fixpunkte des Korridors lassen sich alle anderen Schulleiter einordnen. Allerdings zeigt sich, dass diese von den Schulleitern wahrgenommene Autonomie unterschiedlich genutzt wird, wie sich am Beispiel des eben erwähnten SL15, der ja einen sehr hohen Grad an wahrgenommener Autonomie beschreibt, zeigen lässt.

"Aber da hat man unendliche Freiheiten, die viel zu wenig, die auch an dieser Schule noch viel zu wenig genutzt werden. Viel nicht, aber zu wenig genutzt werden."

(Interview SL15, Z137ff)

Andere Schulleiter beschreiben, dass die Ausreizung der Autonomie teilweise auch über den wahrgenommenen Rahmen hinausreichen kann und so die Aufgaben und Tätigkeiten beeinflusst:

"[...]da überschreite ich dann natürlich auch Grenzen und sage, dass das so nicht geht und habe meine Grundhaltung, wie ich die Schule hier leite, und das verteidige ich dann auch nach außen und dann kämpfe ich auch für die Schule. Also wenn, zum Beispiel Mittel gekürzt werden, das nehme ich dann nicht einfach so hin, sondern da sage ich: Das funktioniert so nicht, wir brauchen die Sachen vom Schulträger. [...] Und das beeinflusst mich dann schon im gewissen Maße, wo ich dann auch sage: Da muss ich meine rechtlichen Spielräume jetzt wirklich bis an die Grenzen ausreizen und manchmal auch ein Stück rüber, um das Beste hier für die Schule rauszukriegen."

(Interview SL1, Z145ff)

Zwei unterschiedliche Arten der Reaktion auf diese vorhandenen Faktoren lassen sich beobachten. So zeigt sich die Gruppe der Schulleiter, die die Verantwortung an andere Gruppen (insbesondere Ministerium bzw. Senatsverwaltung, aber auch der entsprechenden Trägereinrichtung) abgibt und sich dort eine spezifische Änderung des Verhaltens oder verstärktes

Engagement wünscht oder sich gar nicht äußert. Eine zweite Gruppe von Schulleitern hingegen wünscht sich mehr Autonomie:

"[...] Verwaltungsarbeit, wir zeichnen für alles verantwortlich, sind auch für alles verantwortlich, dürfen aber über die freie Geldentscheidung nicht entscheiden. Also ich meine, ich halte es schon für sehr fragwürdig, wenn man zwei Jahre vorher einen Haushaltsplan einreicht und nach zwei Jahren etwas anderes braucht ... wobei mit unserem Landkreis ist noch zu reden, aber es bleibt trotzdem fragwürdig."

(Interview SL3, Z140ff)

Dies führt schließlich zur Frage, welche einschränkenden Faktoren von den Schulleitern beschrieben werden. Betrachtet man diese Einschränkungen der Autonomie, fällt auf, dass Schulleiter diese entlang von 2 Achsen unterscheiden. Da ist die Unterscheidung zwischen einer Autonomie im Tagesgeschäft, also einer operativen Autonomie, sowie einer langfristigen Autonomie zur Gestaltung der Rahmenbedingungen. Zusätzlich die Unterscheidung nach Herkunft der Einschränkung 'von außen' bzw. 'von innen'.

1. Operative vs. strategische Autonomie:

Schulleiter treffen eine klare Unterscheidung in eine strategische und operative Autonomie, wobei die Definition für strategische Autonomie in diesem Zusammenhang eine Autonomie zur Bestimmung der (insbesondere langfristigen) Rahmenbedingungen meint, wohingegen die operative Autonomie die Selbstgestaltung der (tagesaktuellen) operativen Entscheidungen meint:

"B: Zum Beispiel beim Lehrereinsatz, das kriege ich vorgeschrieben, „so und so viel Stunden“ und mit dem, was ich habe, muss ich auskommen."

I: Und in dem, was Sie so am Tag machen, wie groß würden Sie da Ihren Spielraum, Ihre Autonomie, Ihre Eigenständigkeit bewerten?

B: Da ist sie größer. Ja."

(Interview SL1, Z190ff)

Es zeigt sich, dass die Einschränkungen, die im sogenannten Tagesgeschäft vorherrschen als geringer eingestuft werden als diejenigen, die durch langfristige Rahmenbedingungen geschaffen werden.

2. Herkunft der Einschränkung der Autonomie:

Beschreiben Schulleiter, woher die Einschränkungen ihrer autonomen Gestaltungsmöglichkeit kommen, so nutzen sie insbesondere die Unterscheidung 'von außen' sowie 'von innen', wobei der Terminus 'von innen' sehr häufig mit dem 'Tagesgeschäft' und damit der oben erwähnten operativen Autonomie verknüpft ist.

"B: Die Vorgaben von außen. Sprich vom Ministerium, per Gesetz, vom Schulamt, per Rundschreiben, per Anruf. Vom Tagesgeschehen, durch Vorfälle.

I: Was meinen Sie genau mit Tagesgeschehen, Vorfälle?

B: Zum Beispiel wenn da eine Prügelei ist, dann bestimmt das meinen Tagesablauf, da muss ich mich drum kümmern. Da muss ich reagieren, da muss ich recherchieren, wer ist schuld, wer hat, was ist vorgefallen, muss ich einen Arzt rufen, muss ich die Eltern einschalten, muss ich ein Protokoll veranlassen et cetera. "

(Interview SL5, Z89ff)

"B: Es kommen natürlich von außen Anforderungen. Also, wenn wir meinetwegen Berichte schreiben müssen. [...]

I: Was meinen Sie mit außen?

B: Von außen, das ist zum Beispiel die Senatsverwaltung. Also wir sind ja nicht alleine für uns auf dieser Welt, sondern es gibt schon Leute, die von uns Berichte haben wollen, die Ergebnisse sehen wollen"

(Interview SL8, Z137ff)

"Und dann kommt noch die Schulaufsicht hinzu als Außen-Einfluss."

(Interview SL12, Z123f)

"Und das ist halt das Schulamt, was mich da am meisten nervt."

(Interview SL13, Z233)

Die Bewertung der Einschränkung der Autonomie 'von außen' vs. 'von innen, vom Tagesgeschäft', variiert stark und es können keine einheitlichen Muster identifiziert werden. Allerdings zeigen sich in den Daten Hinweise auf eine Korrelation zu der generellen Wahrnehmung der Autonomie, nämlich insoweit, dass Schulleiter mit einer geringen wahrgenommenen Autonomie Einschränkungen als gravierender empfinden und dazu neigen, Einflüsse von außen als stärker als eben solche aus der Schule selbst, also von innen, wahrzunehmen.

Dem Autor ist hier wohl bewusst, dass das Konzept der Autonomie weit- aus detaillierter und differenzierter betrachtet werden kann und sollte. Dies kann allerdings nicht im Rahmen der vorhandenen Arbeit geleistet werden und erfordert sicherlich einen Anschluss der Betrachtung, wo die aktuelle Forschung in diesem Zusammenhang mit den hier vorliegenden gewonnenen Erkenntnissen zu den Schulleitern und den Aufgaben und Tätigkeiten verknüpft werden sollte.

ZE1:

Es zeigt sich eine klare Differenzierung der Autonomie von Schulleitern in wahrgenommene und genutzte Autonomie, deren empfundener Grad

nicht deckungsgleich sein muss. Schulleiter unterscheiden sich stark in der Wahrnehmung der vorhandenen Autonomie im Sinne einer selbstbestimmten Ausübung der Aufgaben und Tätigkeiten sowie in der Ausnutzung eben dieser, aber auch im Wunsch nach mehr Autonomie, der gewünschten Autonomie. Insbesondere die genutzte Autonomie beeinflusst dabei die Aufgaben und Tätigkeiten.

7.1.2 Einfluss der Autonomie auf die Priorisierung

Weiter oben wurde gezeigt, dass insbesondere die sogenannten 'Störungen' als Einschränkung von Autonomie betrachtet werden, diese allerdings oftmals eher die Priorisierung der Aufgaben und Tätigkeiten als diese selbst zu beeinflussen scheinen:

"I: Ist es[Störungen, Anmerkung des Autors] eher die zeitliche Abfolge von Tätigkeiten, die das beeinflusst oder die Tätigkeit selber?

B: Beides."

(Interview SL2, Z68ff)

"Das ist dann so, das ist die Auswirkung davon, dass man es eben in einer anderen Reihenfolge macht."

(Interview SL9, Z151f)

"Die richten sich dann, also nach meiner Prioritätenliste. Wie gesagt, Intervention an oberster Stelle, dann die Erfordernisse des Tages, wie zum Beispiel ... also, ich habe natürlich einen Plan, eine To-do-Liste, die kann ich abarbeiten, wenn keine Interventionen erfolgen müssen, so."

(Interview SL10, Z197ff)

Die Aussage von SL2 zeigt, dass die wahrgenommene (eingeschränkte) Autonomie in der Ausprägung der sog. 'Störung' sowohl die Aufgaben und Tätigkeiten selbst als auch die Priorisierung dieser beeinflusst. Die Aussa-

gen von SL10 zeigen, dass die Reaktion auf diese Störungen, also die Intervention, die Priorisierung, folglich die zeitliche Abfolge der Aufgaben und Tätigkeiten beeinflusst. Diese Priorisierung, und das zeigt sich in den vorliegenden Daten an vielen Stellen und wurde ja in Kapitel 6 bereits ausführlich dargestellt, führt letztlich dazu, dass Aufgaben und Tätigkeiten wegfallen. Es kommt also zu einem Einwirken auf die Aufgaben und Tätigkeiten.

Als weiterer Einflussfaktor auf die Priorisierung bzw. als Teil der genutzten Autonomie kristallisiert sich insbesondere die Erfahrung heraus, was aber auf Grund der Begrenztheit der vorliegenden Arbeit nicht weiter verfolgt wird, allerdings auch nicht unerwähnt bleiben soll:

"B: Die Prioritätensetzung.

[...]

I: Ja. Was sind da die Veränderungen?

B: Früher habe ich alles sofort gemacht. Mir hat irgendjemand einen Affen auf die Schulter gesetzt: Du musst dich mal darum kümmern – habe ich das gemacht. Also im Grunde können Sie es so sehen: Ich gehe da lang, kommt jemand und sagt: Du musst jetzt das machen – gehe ich da lang. Kommt jemand: Du musst jetzt das machen – gehe ich da lang. Das mache ich nicht mehr. Da habe ich mich viel beraten lassen und auch an mir gearbeitet, also dass man nicht die Dinge sofort machen muss, bis auf manche, die muss man sofort machen, sonst ist es zu spät. Und das ist also eine Sache, die hat auch viel mit Erfahrung zu tun und mit persönlicher Reife."

(Interview SL2, Z104ff)

ZE2:

Die Priorisierung beeinflusst die Aufgaben und Tätigkeiten der Schulleiter, insbesondere in der Reihenfolge der Ausführung dieser, was aber letztlich, da nicht alle Tätigkeiten und Aufgaben ausgeführt werden können (Zeitmangel), darüber entscheidet, was getan wird. Die Erfahrung, aber auch die wahrgenommene Autonomie, beeinflussen dabei die Priorisierung, indem sie diese erst ermöglicht, aber auch zur Bildung eines Systems führt, welches die Priorisierung ermöglicht.

Abbildung 7.1 zeigt den vermuteten Zusammenhang, welcher sich aus den beschriebenen und hergeleiteten Zwischenerkenntnissen ableiten lässt und in den folgenden beiden Hypothesen nochmals ausformuliert wird. Es zeigt sich somit, dass die in Kapitel 4 aufgestellte Grundhypothese bestätigt und weiter ausdetailliert und zu zwei klaren Hypothesen, die den Einfluss der Autonomie sowie der Priorisierung auf die Aufgaben und Tätigkeiten beschreiben, ausformuliert werden konnte (vergleiche HE1 und HE2).

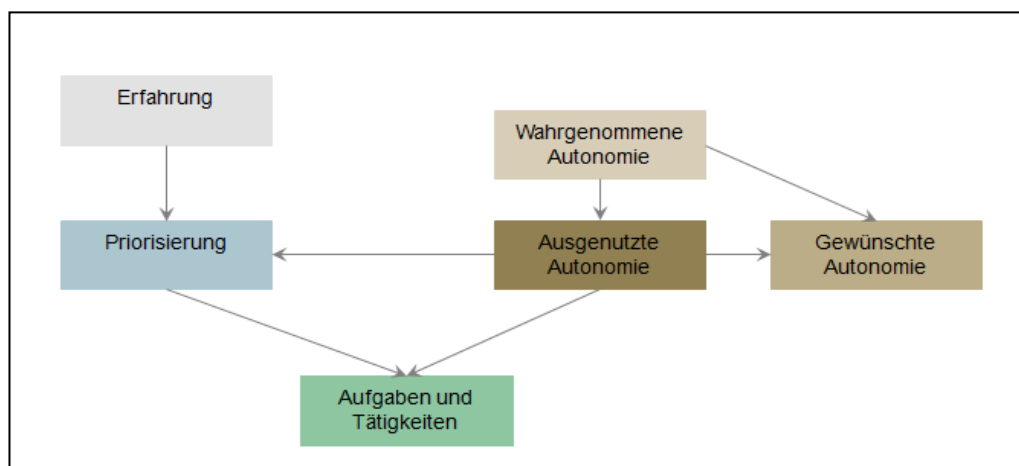


Abbildung 7.1: Einfluss von Autonomie und Priorisierung – Eigene Darstellung

HE1:

Die wahrgenommene Autonomie bestimmt, wie stark die Möglichkeiten zur autonomen Gestaltung ('genutzte Autonomie') tatsächlich gebraucht werden. Dabei führt mehr genutzte Autonomie zu einer direkten Beeinflussung der Aufgaben und Tätigkeiten. Je höher diese Autonomie, desto eher findet sich in den Aufgaben und Tätigkeiten des Schulleiters eine Schwerpunktsetzung, strategische Arbeit und Aufgaben und Tätigkeiten die Schulentwicklung betreffend. Darüber hinaus beeinflusst die ausgenutzte Autonomie auch die Priorisierung der Aufgaben und Tätigkeiten und damit die zeitliche Abfolge dieser und entscheidet damit auch über die tatsächliche Ausführung. Je stärker dabei die wahrgenommene und genutzte Autonomie, desto stärker der Einfluss auf die Aufgaben und Tätigkeiten im Verhältnis zur Priorisierung eben dieser.

HE2:

Die Priorisierung der Aufgaben und Tätigkeiten ist ein zusätzlicher Faktor, der die Aufgaben und Tätigkeiten beeinflusst. Sie selbst wird zudem von der Erfahrung beeinflusst.

7.2 Ergebnisorientierte Steuerung

Schon Kapitel 4 hat deutlich gezeigt, wie eng die Diskussion um die Autonomie der Einzelschule mit dem NPM verknüpft ist und welche wichtige Rolle KPIs im Sinne einer ergebnisorientierten Steuerung der Schule spielen (können). Dieser Abschnitt will zeigen, ob und welche Steuerungs- bzw. Leistungskennzahlen in Schulen Verwendung finden (7.2.1) sowie eine Darstellung bieten, ob diese die Aufgaben und Tätigkeiten beeinflussen (7.2.2). Abschnitt 7.2.3 greift nochmals kurz die Frage auf, ob das in Kapitel 6 dargestellte (unterschiedliche ausgeprägte) Selbstverständnis der Schul-

leiter als Manager einen Einfluss auf die Aufgaben und Tätigkeiten erkennen lässt. Die im gleichen Zusammenhang in Kapitel 4 erwähnte Fragestellung nach der strategischen Steuerung wird auf Grund der besonderen Wichtigkeit in folgenden Abschnitt 7.3 separat abgehandelt.

7.2.1 Die Rolle von KPIs in Schulen

14 der 15 der interviewten Schulleiter berichten, dass Sie Kennziffern in Ihrer Arbeit als Schulleiter nutzen. Tabelle 7.1 zeigt, welche Art von Kennziffer dabei genutzt wird.

Schulleiter	Kennziffern
SL 1	Abschlussquote, Vermittlungsquote, persönliche Ziele
SL 2	Jährlich wechselnd (bspw. Übergangsquote in Oberstufe)
SL 3	Vermittlungsquote Klasse 10
SL 4	Abschlussquote, Ergebnisse der staatlichen Evaluation der Schule
SL 5	Abschlussprüfungen im Schulamtsbereich
SL 6	Anmeldezahlen, Verhaltenseinschätzung, MSA-Ergebnisse, Ergebnisse der Bildungsreife
SL 7	Abschlussergebnisse Klasse 10
SL 8	Anmeldezahlen, Anzahl Verspätungen, Anzahl Fehltage pro Schüler
SL 9	Ergebnisse der staatlichen Evaluation der Schule
SL 10	Anmeldezahlen
SL 11	Schulleistungsdaten (Ergebnisse von Prüfungen und Vergleichsarbeiten)
SL 12	Anmeldezahlen, Leistungszahlen, Ranking der Schulen im Bundesland
SL 13	Prozentsatz Gymnasialempfehlung
SL 14	keine
SL 15	Anmeldezahlen, Zusammensetzung der Schülerschaft, Ergebnisse der staatlichen Evaluation der Schule

Tabelle 7.1: Von den Schulleitern verwendete Kennziffern – Eigene Darstellung

Es wird deutlich, dass insbesondere die jährlichen Anmeldezahlen aber auch Schulleistungsdaten (hier insbesondere die Ergebnisse der entsprechenden Abschlussjahrgänge in den regionalen bzw. auch überregionalen Vergleichsarbeiten wie den MSA Prüfungen) von Bedeutung sind. Insbesondere SL2 mit den wechselnden Kennziffern aber auch SL8 mit den KPIs 'Fehltage' und 'Anzahl Verspätungen' zeigen eine enge Verzahnung der spezifischen Strategie mit den Kennziffern auf. Weiter wird auf diese Thematik in Abschnitt 7.3 eingegangen.

Allerdings zeigen sich große Unterschiede in der systematischen und analytischen Verwendung der Kennziffern bis hin zur Ableitung von Maßnahmen und Zielen aus diesen analysierten Daten. So zeigen die Daten nur vereinzelte Hinweise auf diese Vorgehensweise, beispielsweise bei SL2, SL6 und SL9, während SL12 als Beispiel für eine nicht klare Verzahnung der KPIs mit den zu untersuchenden und zu beeinflussenden Faktoren gelten kann:

"[...]und da müssen natürlich dann wiederum Ziele daraus entstehen."
(Interview SL9, Z198f).

"Wir setzen uns ja jedes Jahr Ziele, die wir gemeinsam erarbeiten und die wollen wir auch erreichen und die evaluieren wir auch am Ende des Schuljahres."
(Interview SL2, Z178f)

"Natürlich, als wir das, als wir uns überlegt haben, das ist aber schon einige Jahre her, was ist für uns von Wichtigkeit, haben wir uns natürlich so ein Raster, was erfassen wir, geschaffen und danach arbeiten wir. Das wird hier auch nach außen hin kommuniziert, ja, und, sowohl der Elternschaft gegenüber, als auch der Lehrerschaft gegenüber, in Gesamtkonferenzen wird das schon ausgewertet und dann auf die Fachkonferenzen runtergebrochen. Und dann wird das auch unter dem Aspekt dis-

kutiert, was können wir verändern, wie können wir bestimmte Verbesserungen, bezogen auf die Lernleistungen unserer Schüler [...] erreichen."

(Interview SL6, Z198ff)

"Die Einflussmöglichkeiten, die wir haben, sind nur weiche Mittel, also es gibt nicht so etwas Hartes, wie zu sagen, wir nehmen jetzt so und so viele auf oder wir machen jetzt diese oder jene Maßnahme und dann passiert was. Dazu reichen unsere statistischen Daten überhaupt nicht aus. Also wir haben nicht genug Erhebungen, um eins zu eins Ursache – Wirkung festzustellen. Ich frage mich auch, ob es das überhaupt gibt."

(Interview SL12, Z223ff)

Dass die Einführung von KPIs zu konkreten Veränderungen geführt haben, berichten insbesondere SL2 und SL8, die ja auch eine starke Vernetzung der KPIs mit der individuellen Strategie und den persönlichen Zielen, aber auch eine systematische Auswertung zeigen (siehe oben sowie im folgenden Abschnitt):

"Ja, klar. Die Ziele sind ja allen bekannt und es ist eine Versachlichung und auch eine Konzentration, also man redet nicht so drum herum. Und man weiß schon, um was es geht: Wir wollen gute Ergebnisse haben, wir wollen, dass unsere Kinder und Jugendlichen sich gut fühlen, dass wir uns gut fühlen, wir wollen inspiriert sein hier an der Schule und wir wollen uns internationalen Standards, also zumindest die uns auch anschauen, überregionale, internationale Standards und gucken: Was davon können denn auch wir umsetzen?"

(Interview SL2, Z204ff)

"Und, wir haben dann mehrere Kenngrößen über die Jahre hinweg beobachtet. Die entscheidende, die wir als erstes beobachtet haben, das war die Zahl der Anmelder. Und, diese Zahl der Anmelder hat dazu geführt, die Kollegen einerseits zu motivieren, ihnen Ziele zu geben, denn das Ziel war diese Anmelderzahl zu erhöhen. Und dieses Ziel, Anmelderzahlen zu

erhöhen, bedeutet, die ganze Schule auf den Prüfstand zu stellen und alles zu verändern, was in dieser Richtung irgendwie hilfreich sein könnte. Und wir haben das innerhalb relativ kurzer Zeit geschafft. Jetzt sind wir die letzten fünf Jahre übernachgefragt."

(Interview SL8, Z264ff)

ZE3:

KPIs sind in fast allen Schulen vertreten und aktiv im Gebrauch. Allerdings unterscheiden sich Schulen und Schulleiter stark in der systematischen und analytischen Nutzung und Auswertung der Daten.

Sicherlich schliesse sich hier eine detailliertere und differenziertere Betrachtung der Thematik der Steuerung mit Hilfe von Kennziffern eingebettet in die Thematik des NPM an. Wie jedoch bereits im vorherigen Abschnitt nochmals der Hinweis, dass dies nicht im Rahmen der vorhandenen Arbeit geleistet werden kann und sicherlich eine weitere, separate Auseinandersetzung und Forschung erfordert. Wie genau der Autor die Anschlussmöglichkeiten an diesem (sowie an die in dieser Arbeit zusätzlich erwähnten Punkte) einschätzt, wird dezidiert und detailliert in Kapitel 8 betrachtet.

7.2.2 Der Einfluss von KPIs auf Aufgaben und Tätigkeiten

Alle Schulleiter, die Kennziffern verwenden, postulieren einen Einfluss dieser auf ihre Aufgaben und Tätigkeiten:

"I: Würden Sie sagen, dass diese Ziele Ihre täglichen Aufgaben und Tätigkeiten beeinflussen?"

B: Ja."

(Interview SL1, Z37ff)

"I: Würden Sie sagen, dass diese Orientierung an gewissen Kennzahlen, hat die einen direkten Einfluss auf das, was Sie tun, auf Ihre Tätigkeiten, auf Ihre Aufgaben?"

[...]

B: Na ja, äh... Natürlich."

(Interview SL6, Z194ff)

"B: Also es hat meine Aufgaben und Tätigkeiten vorgegeben. Sowohl für mich, als auch natürlich für alle Kollegen."

(Interview SL8, Z288ff)

"I: Das heißt, Sie würden sagen, diese Fokussierungen auf Ziele beeinflusst auch Ihre Aufgaben und Tätigkeiten?"

B: Unbedingt, unbedingt. Na ja, natürlich."

(Interview SL9, Z202ff)

Es zeigt sich allerdings, dass dieser Einfluss sehr unterschiedlich wahrgenommen wird und auch sehr unterschiedlicher Natur sein kann. Unterschiede zeigen sich in den vorliegenden Daten, insbesondere anhand von drei Dimensionen:

1. In der Intensität / der Stärke

"Oh, das beeinflusst die sehr."

(Interview SL11, Z227)

"Das hat man nicht ständig im Blick."

(Interview SL7, Z200)

Schulleiter beurteilen die Stärke des Einflusses der Verwendung von KPIs höchst unterschiedlich. So zeigen sich Schulleiter, die einen sehr großen Einfluss auf die tatsächlichen Tätigkeiten und Aufgaben realisieren, während andere nur einen geringen Einfluss ausmachen können. Hier lässt

sich die Hypothese anschließen, dass insbesondere der systematische und analytische Gebrauch und die konkrete Einbettung der Verwendung in die Prozesse der Schulleitung diesen Unterschied ausmachen.

2. Strategisch / Operativ

"Die werden ausgewertet, besprochen und natürlich müssen, das ist ja das eigentlich Entscheidende, Rückschlüsse gezogen werden auf die Tätigkeit – oder auf die Dinge, die man in der Schule tut, um da nachzusteuern. Da haben wir noch ganz großen Entwicklungsbedarf. Und da, das ist zum Beispiel ein Punkt, für den ich mir wirklich Zeit nehmen müsste. Der fällt bei der Fülle des Alltagsgeschäfts ganz oft hinten runter. Das ist die eigentliche Qualitätsentwicklung, die da passieren müsste. Bleibt auf der Strecke. Ich verwalte den Alltag."

(Interview SL11, Z219ff)

"Die Richtung des Nachdenkens natürlich. Also jetzt nicht unmittelbar, dass Sie am nächsten Tag was anderes machen als heute oder so, aber dann ist klar, dass man über bestimmte Dinge mit den Kollegen reden muss."

(Interview SL15, Z187ff)

Die Unterscheidung in strategische und operative Einflüsse zeigt einen interessanten Unterschied auf. So postulieren Schulleiter, wie dies bspw. SL15 tut, nur einen sehr vagen, strategischen Einfluss, während SL11 einen direkten operativen Effekt aufzeigt. Darüber hinaus zeigt sich zudem, dass keine, bei allen Schulleitern einheitlich zu erkennende, Verzahnung der operativen und strategischen Dimension mit den Kennzahlen und der (im folgenden Abschnitt diskutierten) Strategie gewährleistet wird.

3. Direkt / Indirekt

"Nicht so unmittelbar. Mehr oder weniger mittelbar. Das hat man nicht ständig im Blick. Also man hat schon das Interesse und darauf achte ich schon, dass das in der Schule funktioniert hier, dass der Unterricht reibungslos läuft, dass möglichst wenig Ausfall passiert, dass die Kollegen eine gute Unterrichtstätigkeit natürlich verrichten."

(Interview SL7, Z200ff)

Die weitere Unterscheidung in 'direkt' und 'indirekt' schließt nahtlos an den vorherigen Betrachtungen an. So beschreiben etliche Schulleiter eine direkte Verzahnung der Strategie mit den KPIs und eine Rückverzahnung der aus der Beobachtung eben dieser geführten Diskussion mit der Strategie, während der 'indirekte' oder, wie oben von SL7 als "mittelbar" beschriebene Einfluss keine systematische und analytische Verwendung und folglich keinen direkten Einfluss nahelegt.

Es zeigen sich auch konkrete Beispiele auf, wie die Analyse der Kennziffern zu Anpassungen bzw. Veränderungen führen kann:

" Dann Fortbildung für das Kollegium, für mich selber, also im Prinzip dieser Fortbildungsplan, dass wir das dann auch schaffen. Ein aktuelles Beispiel: Kommunikation und Gesprächsführung. "

(Interview SL4, Z211ff)

"Oh, das beeinflusst die sehr. Ich musste das erst so ein bisschen lernen. Ich habe das am Anfang, glaube ich, nicht in diesem Maße gemacht, aber ich merke das auch, wenn ich diese Daten spiegele, dem Kollegium, dass da also was passiert. Dass es also so einen Aha-Effekt gibt, ach so sieht das ja aus. Weil jeder nimmt ja so sein kleines Mosaiksteinchen im pädagogischen Alltag wahr. Jeder Kollege in der Klasse 10 hat eben seine Klasse und die ist gut oder nicht so gut und das mal im Vergleich einfach

zu sehen, wie ist das in allen zehnten Klassen und wie ist es dann auch noch mal berlinweit, das nordet schon so ein bisschen ein und, und dann muss aber das Eigentliche ja beginnen, dass man sich sagen muss, oh, was stellen wir denn hier fest. Wir stellen fest, dass wir unter dem Durchschnitt sind. Und meinetwegen in einem Bereich und dann brauche ich letztendlich Zeit, um zu sagen, wie können wir denn hier nachsteuern? Was können wir denn jetzt tun, auf welchen Wegen können wir das tun, in welchem Gremium zu besprechen, nach Möglichkeiten zu suchen, wie kommen wir von diesem ... wie können wir das Ergebnis verbessern? Und das beeinflusst mich schon, das treibt mich auch um, aber das verliere ich manchmal wirklich aus den Augen und erschrecke dann und denke, huch, Du wolltest doch jetzt aber noch mal, wir müssen doch eigentlich darüber noch mal sprechen."

(Interview SL11, Z227ff)

Zu verdeutlichen ist hier auch, dass einige Schulleiter die Bedeutung und Fokussierung der Kennziffern und deren Einfluss auf die Aufgaben und Tätigkeiten im Zeitverlauf als wichtiger werdend einschätzen:

"Aber es ist schon wichtig, diese Ziele sind wichtiger geworden, weil sie einfach auch damit zusammenhängen ... eine Schule wird letztendlich nach ihren Leistungen in der Region beurteilt. Und wenn die Leistungen heißen „Wir haben in den letzten Jahren immer eine Vermittlungsquote von 100 Prozent gehabt“, dann ist das das, was wir anstreben."

(Interview SL3, Z217ff)

Sicherlich wäre in diesen Zusammenhang eine genaue Untersuchung der Art des Einflusses und der Wirkungsströme zu empfehlen. Dies steht jedoch nicht im Fokus der Arbeit, ist aber der Punkt, wo der Autor, neben einer quantitativen Validierung, den größten Bedarf für zukünftige Forschung sieht.

Letztlich zeigt sich, dass die in Kapitel 4 gebildete Grundhypothese durch die Empirie bestätigt und weiter verfeinert sowie ausdetailliert werden kann und zu der im Folgenden als 'HE3' bezeichneten Hypothese ausformuliert werden kann. Dabei ist anzumerken, dass der Faktor 'Nutzung von KPIs' im Sinne des NPM nicht, wie in der Hypothese in Kapitel 4 vermutet, zu einer Erstarkung der betriebswirtschaftlichen Aufgaben, sondern zu einer Fokussierung der Aufgaben und Tätigkeiten führt (weitere Betrachtungen dazu insbesondere der wichtige Anknüpfungspunkt 'Strategie' findet sich im kommenden Abschnitt 7.3).

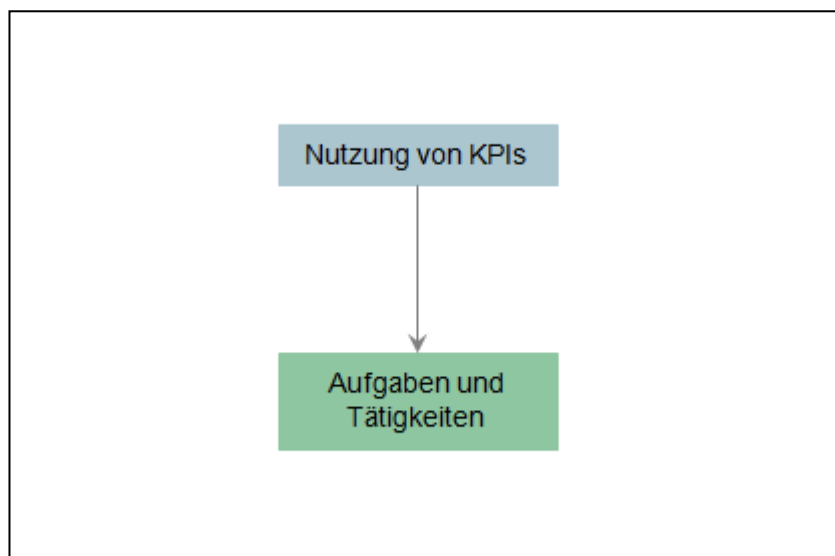


Abbildung 7.2: Einfluss der Nutzung von KPIs – Eigene Darstellung

HE3:

Gewählte und aktiv im Gebrauch befindliche sowie analytisch und systematisch verwendete, mit der Strategie verzahnte KPIs beeinflussen die Aufgaben und Tätigkeiten von Schulleitern, indem sie zu einer Systematisierung sowie einer bewussten, konzentrierten Auswahl eben dieser sorgen und die Aufgaben und Tätigkeit gesamthaft strategischer und fokussierter machen und gesamthaft zu einer Versachlichung der Diskussion um eben diese beitragen.

Eine weitere Frage, die im Zuge der Betrachtung der Literatur im Zusammenhang mit der Analyse des Gebrauchs von KPIs bzw. des Vorhandenseins von NPM Elementen im generellen, dargelegt in Kapitel 4, aufgeworfen wurde, war die, inwieweit die Selbstwahrnehmung bzw. die Akzeptanz einer Managerrolle einen Einfluss auf die Tätigkeiten und Auswirkungen zeigt. Die empirischen Erkenntnisse des Kapitels 6 haben gezeigt, dass nahezu alle Schulleiter Ihre Tätigkeiten und Aufgaben als die eines Managers beschreiben. Unterschiede zeigen sich jedoch im offensiven Umgang mit dieser Beschreibung, der Stärke der Einschränkungen und dem 'level of comfort' mit dem Begriff und lassen letztlich eine Bildung von 4 verschiedenen Managertypen von Schulleitern zu. Zusammengenommen mit den Erkenntnissen, die in Kapitel 4 herausgearbeitet wurden, stellt sich die Frage (vgl. zur Herleitung und Begründung der Frage nochmals dezidiert Abschnitt 4.1 aber auch 6.2.3), ob diese Akzeptanz der Managerrolle die Aufgaben und Tätigkeiten beeinflusst. Die vorliegenden Daten geben dazu keine Hinweise, allerdings sei ausdrücklich erwähnt, dass die Beantwortung dieser spezifischen Unterfrage nicht im Fokus des Forschungsinteresses des Autors stand, da – wie oben ausführlich dargelegt – insbesondere externe Faktoren, welche die Aufgaben und Tätigkeiten beeinflussen, untersucht werden sollen und die Akzeptanz der Managerrolle aus dieser Definition herausragt.

7.3 Strategische Schulleitung

Die in Kapitel 4 dargestellten theoretischen Überlegungen, entstanden aus der Zusammenfassung und Analyse der bisherigen Forschung, haben nahegelegt, dass die Strategie der Schulen einen wichtigen Stellenwert einnimmt und einen Einfluss auf Aufgaben und Tätigkeiten von Schulleitern auszuüben scheint. Der folgende Abschnitt zeigt die gewonnenen Ergebnisse der empirischen Forschung des Autors zu dieser Frage auf. Dabei wird in einem ersten Schritt, weil der Autor hier in der dezidierten, beschreibenden Darstellung der gewonnenen Daten einen Mehrwert für den

Leser und die Forschungsgemeinde als auch einen notwendigen Schritt zum Verständnis der folgenden Darstellungen sieht, die Rolle der Strategie in ihren verschiedenen Ausprägungen in der Einzelschule dargestellt (7.3.1). Der folgende Abschnitt beschäftigt sich mit der Kongruenz dieser Strategie zu den persönlichen Überzeugungen des jeweiligen Schulleiters (7.3.2) bevor das Kapitel mit einer Betrachtung schließt, welche Hypothese für den Einfluss der Strategie auf Aufgaben und Tätigkeiten gewonnen werden kann (7.3.3)

7.3.1 Die Strategie der Einzelschule

Alle 15 Schulleiter beantworten die Frage nach dem Vorhandensein einer Strategie der Einzelschule positiv. Allerdings zeigen sich, wie auch schon bei den untersuchten Punkten in den vorherigen Abschnitten, große Unterschiede, die sich insbesondere in der schriftlichen Explizitmachung, aber auch in der systematischen und analytischen Erarbeitung und konstanten Erneuerung und dem daraus resultierenden Herunterbrechen der Strategie in konkrete Punkte, kenntlich machen.

"Na klar, haben wir das."

(Interview SL2, Z222)

"Das heißt, der strategische Plan, also wenn Sie so Strategie verstehen. Wo will man in fünf bis zehn Jahren hin? Wo will man da sein? Wie sollte dann unsere Schule in zehn Jahren aussehen? Das gibt es, ja."

(Interview SL15, Z198ff)

"Wir haben sie so nicht formuliert, also das, was in unserer Präambel oder im Leitbild drin steht, das sind schöne Worte, aber es ist nicht so, dass die Worte nichts mit uns zu tun haben, aber daraus würde sich keine Strategie ergeben, da kann man in verschiedene Richtungen gehen. Es hat sich eine Strategie entwickelt durch tun, ich habe immer eine im Hin-

terkopf gehabt oder in mir getragen, aber es ist eher so, ich hatte die Vision und hatte günstige Momente abgewartet, wo ich etwas machen konnte, auch günstige Momente, wo ich per order Mufti Dinge entscheiden habe[...]."

(Interview SL12, Z239ff).

"Also bei uns gibt es ja ein Schulprogramm. Das haben wir auch schon recht lange, weil wir eine Ganztagschule sind und da war das ja pflichtig im Land Brandenburg, das immer wieder modifiziert wird, den Jahrgängen angepasst wird, der neuen Schülerschaft angepasst wird, das immer wieder schwerpunktmäßig noch mal neu untersetzt wird und auch Veränderungen, die man sehen kann, ne."

(Interview SL3, Z245ff)

Alle Schulleiter zeigen eine vorhandene Strategie auf, die zudem in allen Fällen schriftlich dokumentiert ist. Allerdings reicht dies von klaren Aussagen, die in Teilbereiche und die Prozesse beeinflussende, operationalisierte und systematische Bereiche durchdekliniert wurden, bis hin zu sehr schwammigen und groben Texten, die keine systematische und analytische Verwendung erfahren.

ZE4:

Generell zeigt sich das Vorhandensein einer Strategie in Schulen (teilweise ja verpflichtend). Es zeigen sich jedoch große Unterschiede im systematischen und analytischen Umgang damit.

7.3.2 Einfluss der Strategie auf Aufgaben und Tätigkeiten

Schulleiter proklamieren eine starke Beeinflussung der Aufgaben und Tätigkeiten durch die Strategie der (Einzel-)Schule:

"I: Ich würde trotzdem gerne noch mal auf die täglichen Aufgaben und Tätigkeiten zurückkommen: Glauben Sie, dass Sie das auch so jeden Tag, ich meine, die großen Sachen, die Sie zusätzlich vielleicht auch zu anderen Schulleitern machen, habe ich verstanden, aber so in dem, was Sie tagtäglich machen, glauben Sie, dass da die Strategie einen Einfluss drauf hat, also dass Sie mehr von einer Sache machen oder weniger von einer ...

B: Auf jeden Fall."

(Interview SL2, Z267ff)

"I: Glauben Sie, dass Sie deswegen, weil Sie vielleicht ein anderes Ziel haben als andere Schulleiter, andere Sachen machen oder andere Schwerpunkte in den Aufgaben und Tätigkeiten ...

B: 100-prozentig."

(Interview SL2, Z 345ff)

"Ja klar. [...] Ich bemühe mich immer wieder, also einerseits, dass das die Lehrer anhalten in ihrem Unterricht jeweils die Schüler an die Leistungsgrenzen zu führen. [...] Also das beeinflusst natürlich das Schulleben. [...] Na gut, also, ich sage mal, das bestimmt eigentlich hier wesentlich meine Aufgabe. [...] Solche Dinge, die beschäftigen mich natürlich auch, weil, es ist ganz klar, das machen natürlich andere Mitarbeiter, die Alltagsarbeit, aber es muss immer, im Falle eines Falles noch irgendjemand da sein, der die Rückfallebene darstellt und der dann sicherstellt, dass das System auch funktioniert. Und da ist die Autorität des Schulleiters einfach unverzichtbar."

(Interview SL8, Z385ff)

Am Rande sei hier bemerkt, dass diese Beeinflussung oftmals auch unbewusst abzulaufen scheint:

"Das war mir vorhin gar nicht eingefallen, aber das ist ja tagtäglich, ne."
(Interview SL3, Z284f)

Vergleicht man die in den Interviews getätigten Aussagen zur Strategie, so werden sich zwei wichtige Sachverhalte klar: Es zeigt sich in den aus den Beobachtungen gewonnenen Profilen, dass das (aktive) Vorhandensein einer Strategie zu einer Fokussierung der Tätigkeit auf bestimmte, verschiedene Bereiche führt. Zudem wird deutlich, dass dieser Effekt durch eine starke Kongruenz zwischen der (oftmals festgeschriebenen) Strategie der Einzelschule und den persönlichen (pädagogischen) Überzeugungen des Schulleiters verstärkt wird. Folglich soll nun ein konkreterer Blick auf die persönliche Überzeugung des jeweiligen Schulleiters geworfen werden und ein Zusammenhang zur gesamthaften Strategie dargestellt werden, bevor ein Fazit gezogen werden kann.

7.3.3 Kongruenz der Schulstrategie mit der Strategie des Schulleiters

Die Daten zeigen eindeutig, dass Schulleiter eine (meist pädagogische) Grundhaltung haben, die sie leitet.

"Also ich habe so eine innere pädagogische Grundhaltung und von der lasse ich mich auch leiten."
(Interview SL1, Z104f)

Diese Grundhaltung ist jedoch unterschiedlich stark ausgeprägt. So zeigt sich, dass während einzelne Schulleiter eher von 'Leitgedanken' oder einzelnen Überzeugungen sprechen, andere Schulleiter Gedanken artikulie-

ren, die in der Trennschärfe und auch in der Ausformulierung einem Leitbild bzw. einer Strategievorstellung entsprechen. Weiterhin zeigen die Daten, dass die Kongruenz der (strategischen) Überzeugung des Schulleiters, oftmals pädagogischer Natur, und der Strategie der Einzelschule unterschiedlich stark ausgeprägt ist und sich Schulleiter stark in Ihrem Bemühen unterscheiden, ihre Überzeugung auf die Schule zu übertragen, während andere Schulleiter genau den gegenteiligen Weg gegangen sind, das heißt, die vorhandene Strategie der Schule für sich übernommen haben:

"Also die Strategien sind eigentlich in einem langen Leben entwickelt worden.[...] Dann, als ich hierher kam, da war das ganz interessant. Die Schule war ja in Schwierigkeiten [...]. Da habe ich gefragt: 'Habt ihr ein Leitbild?' Da hatten sie schon zwei Jahre dran gearbeitet, aber sie hatten kein Leitbild. Und nun hatten wir keine Zeit, ein Leitbild nun wirklich aus dem Nichts heraus zu zaubern, man hatte uns nur drei Jahre Zeit gegeben, sonst sollte aufgelöst werden. Und dann habe ich einfach mein altes Leitbild aus der Tasche genommen, das auf den Tisch gelegt, und dann haben wir uns darauf verständigt und arbeiten seither nach diesem Leitbild eigentlich sehr ordentlich."

(Interview SL8, Z363ff)

"Äh ... Ich sag's mal prozentual: 90 Prozent. Es gibt aber Bereiche, wo es überhaupt nicht deckungsgleich ist, das muss man auch ganz deutlich sagen. Und da gibt es dann auch Auseinandersetzungen."

(Interview SL6, Z267ff)

"Das ist initiiert worden, bevor ich kam, wie gesagt, und war schon in Erarbeitung, aber ich kann mich, wie gesagt, mit den Punkten total identifizieren, das sind auch meine Punkte. Ja. Da habe ich also überhaupt keinen Dissens."

(Interview SL7, Z248ff)

"Also, in dem Moment, wo das nicht deckungsgleich oder nicht weitgehend deckungsgleich ist, sagen wir mal 70 Prozent oder so deckungsgleich ist, wenn es nur noch die Hälfte wäre oder so, dann wäre das mit Sicherheit die falsche Schule."

(Interview SL15, Z223ff)

Der Autor schlägt vor, für die Analyse der Beziehung der (pädagogischen) Grundüberzeugung bzw. dem Leitbild der (Einzel-)Schule den Begriff 'Strategischer Kongruenzfaktor' zu nutzen, da die relevante Frage aus Sicht des Autors ist, inwieweit eine Kongruenz der beiden Konstrukte vorhanden ist und welcher Faktor der treibende ist.

Als konkretes Beispiel sei hier SL15 genannt, dessen persönliche Überzeugung fast deckungsgleich mit der Strategie der Schule ist (da diese auch von ihm aktiv mitgestaltet wurde), diese einen starken pädagogischen Fokus hat und das Tätigkeitsprofil eben dieses Schulleiters die höchste Fokussierung aller Schulleiter auf eben diese Prozesskategorien zeigt. Analog zeigt SL2 diese Ausschläge in den Kommunikationsprozessen, die für ihn als elementaren Bestandteil der Schulstrategie zählen, die wiederum von ihm entwickelt wurde und folglich einen hohen Kongruenzfaktor aufweist. Weitere Beispiele könnten angefügt werden.

Eine wichtige Erkenntnis dieser Arbeit ist, dass die Beziehung und damit die Überprüfung der Kongruenz zwischen (pädagogischer, aber auch strategischer) Grundüberzeugung des Schulleiters und der Strategie der Schule in der Effektivitätsforschung berücksichtigt werden sollte. Die Schuleffektivitätsforschung rückt den Faktor 'pädagogische Überzeugung' stark in den Mittelpunkt (Hallinger und Heck 1996 und Meier und O`Toole, L. 2009), ohne jedoch dabei die strategische Ausrichtung der Schule mit zu berücksichtigen. Hier zeigt sich wiederum die Wichtigkeit der (explorativen) Grundlagenforschung und der Miteinbeziehung der konkreten Aufgaben und Tätigkeiten, die diesen Faktor herausgebildet haben.

ZES:

Die Beziehung der (pädagogischen) Grundhaltung des Schulleiters und der (Einzelschul-)Strategie spielt eine wichtige Rolle, da diese (persönliche) Haltung die Strategie und damit die Aufgaben und Tätigkeiten beeinflusst. Dies sollte auch in der Schuleffektivitätsforschung berücksichtigt werden. Der Autor schlägt hier den Begriff 'Strategischer Kongruenzfaktor' für den Abgleich vor.

Deutlich wird hier, dass die in Kapitel 4 gebildete Grundhypothese, nämlich, dass das Vorhandensein einer Strategie einen Einfluss auf die Aufgaben und Tätigkeiten hat, bestätigt werden konnte und durch die Erkenntnisse sowohl präzisiert als auch um den wichtigen Aspekt des Strategischen Kongruenzfaktors erweitert werden kann. Dabei ist anzumerken, dass der Faktor 'Strategie' nicht, wie in der Hypothese in Kapitel 4 vermutet, zu einer Erstarkung der betriebswirtschaftlichen Aufgaben führt, sondern, und hier zeigt sich abermals die Relevanz des 'Strategischen Kongruenzfaktors', zu einer Fokussierung der Aufgaben und Tätigkeiten gemäß der Strategie und dem (pädagogischen) Leitbild des Schulleiters kommt. Abbildung 7.3 sowie die gebildete Hypothese 'HE4' beschreiben gesamt-haft die in diesem Abschnitt gewonnenen Erkenntnisse:

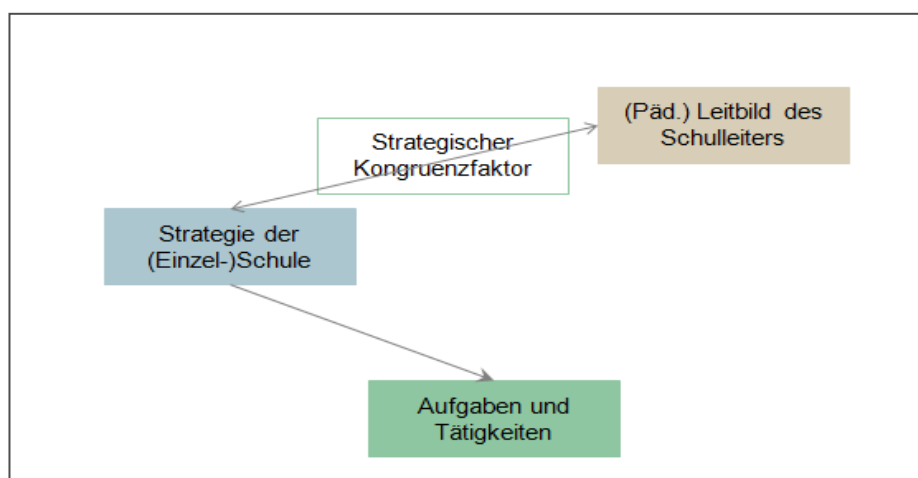


Abbildung 7.3: Einfluss der (Einzelschul-)Strategie – Eigene Darstellung

HE4:

Die strategische Ausrichtung beeinflusst die Aufgaben und Tätigkeiten der Schulleiter und führt insbesondere zu einer Fokussierung dieser auf bestimmte Tätigkeitsfelder bzw. Prozesskategorien. Dabei ist die Kongruenz der (pädagogischen) Überzeugung des Schulleiters und des strategischen Gesamtleitbildes der Schule von Bedeutung, da diese Kongruenz den aktiven Gebrauch und damit die Wichtigkeit der Strategie beeinflussen und folglich somit auch die Aufgaben und Tätigkeiten beeinflusst. Je höher dabei der Kongruenzfaktor, desto stärker die Fokussierung auf eine bestimmte, in Zusammenhang zur (pädagogischen) Überzeugung des Schulleiters stehende Prozesskategorie.

7.4 Delegation innerhalb der erweiterten Schulleitung

Abschnitt 4.2 dieser Forschungsarbeit hat die Wichtigkeit der erweiterten Schulleitung herausgestellt und zwei zentrale Faktoren in den Vordergrund gestellt. Zu betrachten ist folglich die Frage, ob und wie eine erweiterte Schulleitung existiert und folglich im Rahmen dessen eine Wahrnehmung der Delegationsmöglichkeiten des Schulleiters stattfindet. Zudem die Frage, ob diese gewählte Ausübung der Delegationsmöglichkeiten die Aufgaben und Tätigkeiten beeinflusst. Analog dazu lässt sich der Aufbau des vorliegenden Kapitels lesen: Abschnitt 7.4.1 zeigt empirische Erkenntnisse zur Frage, wie die erweiterte Schulleitung organisiert wird, ob eine Delegation von Aufgaben stattfindet und in welcher Form dies geschieht. Der zweite Teil des Abschnitts widmet sich der Frage, ob die Delegation innerhalb der erweiterten Schulleitung die Aufgaben und Tätigkeiten des Schulleiters beeinflusst (7.4.2).

7.4.1 Organisation der Schulleitung und Delegation der Schulleiter

Wie wichtig das Thema Delegation für die Aufgaben und Tätigkeiten der Schulleiter ist, zeigt die Tatsache, dass viele Schulleiter, angesprochen auf ihre Aufgaben und Tätigkeiten, das Thema proaktiv ansprechen.

"Natürlich verteilt er die Aufgaben über einen Geschäftsverteilungsplan an verschiedene andere Ebenen [...]."

(Interview SL5, Z26ff)

"Ich delegiere."

(Interview SL13, Z18)

Die Daten zur Organisation der erweiterten Schulleitung, welche ja dadurch gewonnen wurden, dass die Schulleiter gebeten wurden, ein Bild ihrer Schulleitung zu zeichnen (vgl. Kapitel 5), liefert interessante Erkenntnisse. So lassen sich die Zeichnungen insbesondere anhand von zwei Kriterien unterscheiden. Zum einen anhand der Anzahl der beteiligten Personen an der erweiterten Schulleitung, zum anderen an dem aus der Darstellung sichtbar werdenden wahrgenommenen Grad der Hierarchie.

So ergibt sich bei der – aus Sicht der Schulleiter – an der erweiterten Schulleitung beteiligter Personen eine Spannbreite. SL5 zeigt eine eng gefasste Definition und führt neben sich, dem Stellvertreter nur den sogenannten Lehrerrat, die Fachbereichsleiter, die Sozialarbeiter sowie das technische Personal auf. Ähnliches lässt sich bei SL10 beobachten.

7 Einflussfaktoren auf die Aufgaben und Tätigkeiten

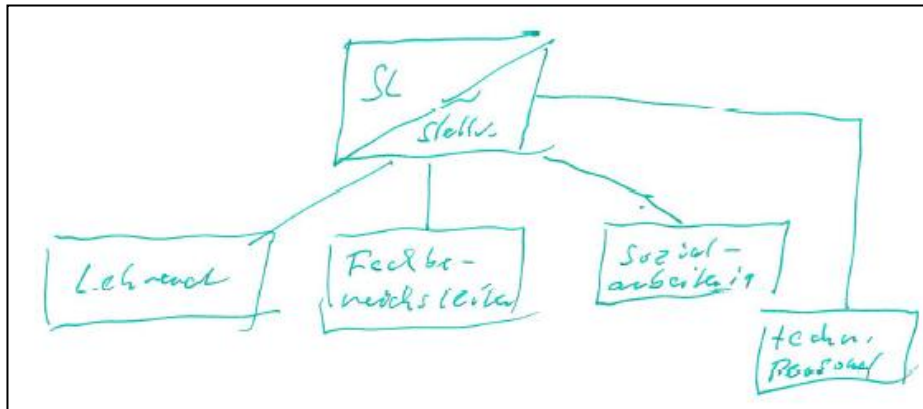


Abbildung 7.4: Tafelbild der erweiterten Schulleitung SL5 – Zeichnung SL5

SL5 gehört mit seinem Verständnis der an der erweiterten Schulleitung beteiligter Personen allerdings zu einer Minderheit. Fast alle anderen Schulleiter zeigen eine viel weiter ausgelegte Definition und gehen soweit, das komplette Kollegium mit einzubeziehen, wie beispielsweise SL7:

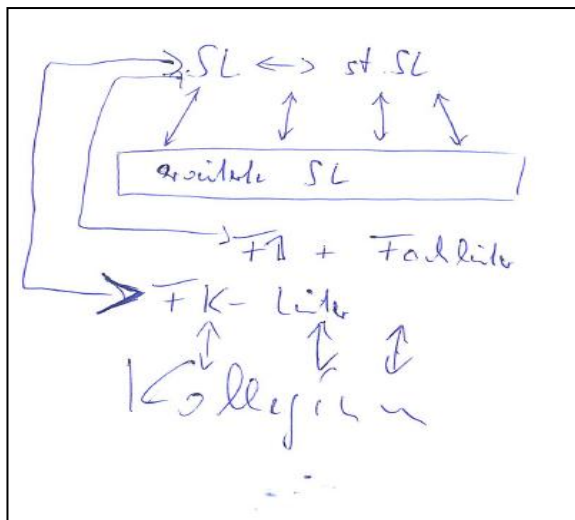


Abbildung 7.5: Tafelbild der erweiterten Schulleitung SL7 – Zeichnung SL7

Einzelne Schulleiter wie bspw. SL8 und SL15 beziehen auch Eltern und Schüler mit ein. Hier muss allerdings sicherlich die Frage gestellt werden, inwieweit ein klares Verständnis für die Führungsstruktur vorherrscht und wie dieses in der Schule gelebt wird.

7 Einflussfaktoren auf die Aufgaben und Tätigkeiten

Während einige Schulleiter ein sehr hierarchisches Verständnis der erweiterten Schulleitung erkennen lassen (vgl. Abbildung 7.6), zeigen andere Schulleiter wie die Abbildung 7.7, welche das Verständnis von SL2 zeigt, eine eher netzförmige, bienenstockartige Organisation der erweiterten Schulleitung mit dem Schulleiter in der Mitte (vgl. auch SL13 oder SL9 als interessante Beispiele hierzu). Man beachte, dass in der Darstellung der Positionierung des Schulleiters und des Stellvertreters in Abbildung 7.6 der Stellvertreter leicht unter den Schulleiter gerückt wurde, was so klar hierarchisch kein anderer Schulleiter in dieser Feinheit vorgenommen hat.

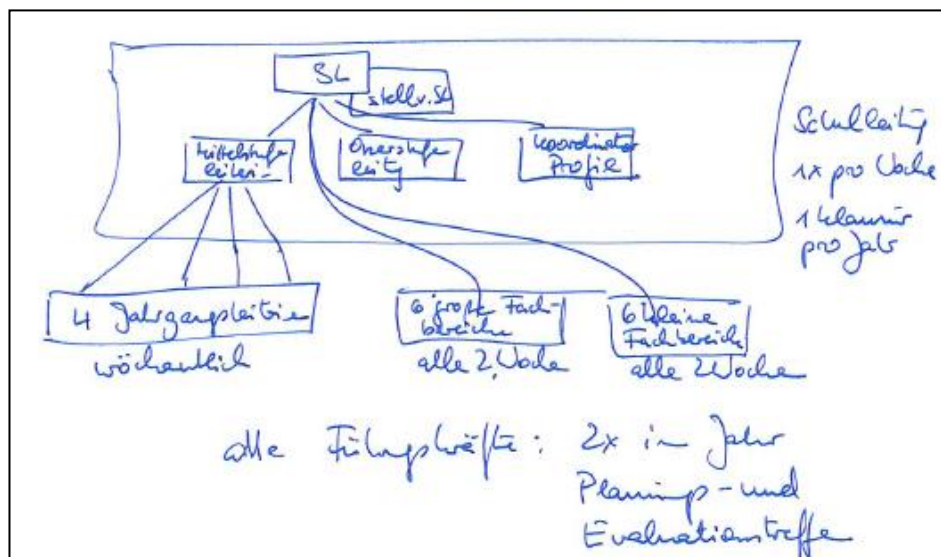


Abbildung 7.6: Tafelbild der erweiterten Schulleitung SL12 – Zeichnung SL12

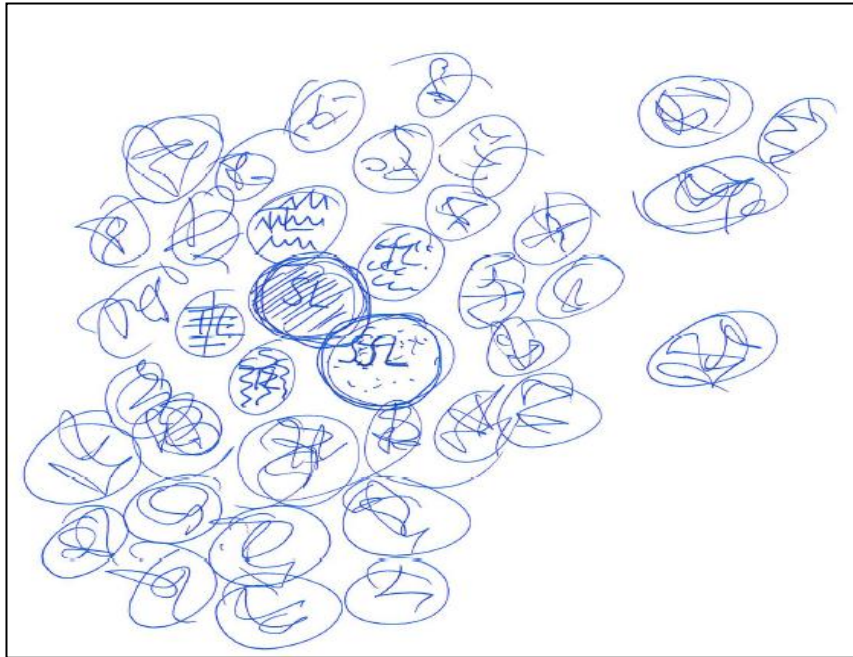


Abbildung 7.7: Tafelbild der erweiterten Schulleitung SL2 – Zeichnung SL2

Während die meisten Schulleiter konkrete Funktionen vergeben (hier sind insbesondere die Jahrgangsräte, Stufenleiter, Teamleiter und Fachbereichsleiter zu nennen), organisieren andere Schulleiter eher thematisch und ernennen Beauftragte oder sogenannte 'Themenexperten' bzw. bilden eine Mischform. Es zeigt sich dabei oftmals, dass die Themenbereiche, in die Aufgaben und Tätigkeiten fallen, die dem Schulleiter als eher lästig erscheinen, ausgegliedert werden. Besonders gut beobachten lässt sich dies an dem 'Beauftragten für Statistik', der in fast jeder vom Autor besuchten Schule zu finden ist und für die von externen Stakeholdern geforderten statistischen Erhebungen zuständig ist.

Als weiteres interessantes Beispiel eignet sich SL13. Obwohl es auch hier einzelne Funktionen gibt, die schulorganisationsabbildend besetzt wurden (bspw. den Jahrgangsräte), sind doch die meisten Mitglieder der erweiterten Schulleitung auf Grund einer wichtigen thematischen Besetzung ernannt:

Allerdings zeigt sich innerhalb der erweiterten Schulleitung in den oben genannten Dimensionen, dass die Art der Delegation höchst unterschiedlich gehandhabt wird und ein Spektrum entsteht, wie Delegation gelebt wird und wie weit diese tatsächlich reicht. Während SL2 ganze Aufgabengebiete delegiert und auch die komplette Verantwortung an Kollegen abgibt und mehr auf eine beratende Kontrollfunktion zurückgeht, damit quasi weitere Schulleiter für Teile der Schule schafft, geben andere Schulleiter nur einzelne Aufgaben für eine bestimmte Zeitdauer ab und kontrollieren deren Ausführung streng.

"[...]aber jetzt nach so vielen Jahren ist es auch so, dass ganz viele Sonderaufgaben bei Kollegen sind, verantwortungsvolle Sonderaufgaben. Also nehmen wir mal die Teamleiter, die machen das alles selber: ihre Tagesordnungen, die Teamleitungen, die Beschlüsse oder das, was dort bearbeitet wird, dann auch umzusetzen – und mit denen arbeite ich dann wiederum. Also meine Rolle würde ich ganz klar als Führungsrolle sehen, auch als unverzichtbare, ABER mit einem hohen Draht an Delegation von Verantwortung."

(Interview SL2, Z9ff)

Es zeigt sich außerdem, dass die Erkenntnis, dass in den meisten Fällen der Schulleiter die Schule alleine führt und keine institutionalisierte erweiterte Schulleitung eingerichtet ist (bspw. Huber 2012), als überholt betrachtet werden kann und genau das Gegenteil festzustellen ist. Auch zeigt sich, dass die Strukturen transparent und die Aufgabenbezeichnungen klar vergeben sind und so die Aussage von Woods et al. (2004), vgl. Abschnitt 4.2, widerlegt werden kann.

ZE6:

Schulleiter haben ein sehr unterschiedliches Verständnis dafür, welche Personen und Funktionen zur erweiterten Schulleitung gehören und wie

hierarchisch die Zusammenarbeit organisiert wird. Innerhalb dieser Organisation zeigen sich außerdem höchst unterschiedliche Grade der Delegation. Eine Klassifizierung der verwendeten Delegation kann in der vom Autor vorgeschlagenen Matrix erfolgen.

7.4.2 Einfluss der Delegation innerhalb der erweiterten Schulleitung auf Aufgaben und Tätigkeiten

"Die Faktoren, die mich, also, die meine Tätigkeit beeinflussen, sind, oh, da gibt es eine ganze Reihe. Jetzt möchte ich mal versuchen, die ein bisschen zu strukturieren. Äh, also ich sage mal, es gibt einen positiven Faktor, der mich in der Tätigkeit sehr stark beeinflusst. Das ist das Kollegium und das ist die Zusammenarbeit innerhalb der Schulleitung."

(Interview SL6, Z82ff)

Schon das oben gezeigte Zitat zeigt einen Aspekt, der in den Daten eindeutig herauskommt. Schulleiter benennen als einen ihre Aufgaben und Tätigkeiten treibenden bzw. beeinflussenden Faktor proaktiv (also ohne spezifische Ansprache auf die Thematik), das Thema erweiterte Schulleitung, Zusammenarbeit innerhalb dieser und insbesondere die Delegation.

Eine besondere Bedeutung kommt dabei in der Delegation von bestimmten Aufgaben dem Stellvertreter zu, der jedoch oftmals kein fest umrissenes Aufgabenfeld hat und es letztlich die Form der Delegation des Schulleiters ist, die bestimmt, welche Aufgaben ihm als Schulleiter bleiben und welche Aufgaben er abgibt:

"Die klassische Stellvertreteraufgabe [...] ist die Vertretungsplanung und bestimmte Bereiche planen. [...] Wir waren drei und ich war in so einer Zwitterstellung, ich hatte also nichts mit der Vertreterplanung zu tun, sondern ich habe die Schulorganisation immer schon, Schulprogramm-

beit und Veranstaltungs koordinierung, war es wirklich, das war mein Aufgabenbereich als Stellvertreter. Also eigentlich, eigentlich Aufgaben, die ein Schulleiter ..."

(Interview SL5, Z51ff)

"Na ja, ich muss auch eigentlich, weil ich da auch relativ weit die Kompetenz auch zugestanden bekommen habe, auch die Zeit als Stellvertreter da mitzurechnen, weil es ist nicht immer genau zu unterscheiden ist."

(Interview SL9, Z52ff)

Wie jedoch bereits im vorherigen Abschnitt klar geworden ist, ist nicht nur die Frage, ob delegiert und welche Aufgaben und Tätigkeiten delegiert werden von Bedeutung. Die Benennung der Variable 'Form der Delegation' legt bereits nahe, dass insbesondere die Art der Delegation ausschlaggebend ist. So zeigen sich in den Daten deutliche Unterschiede. Es zeigt sich eben nicht, wie von Dubs beschrieben und empfohlen (vgl. Abschnitt 4.2), dass nur Routineaufgaben delegiert werden und die letzte Verantwortung beim Schulleiter bleibt, sondern, dass dies höchst unterschiedlich gehandhabt wird und dann letztlich die Art der Delegation entscheidet, welche Aufgaben und Tätigkeiten beim Schulleiter bleiben.

"Also meine Rolle würde ich ganz klar als Führungsrolle sehen, auch als unverzichtbare, ABER mit einem hohen Draht an Delegation von Verantwortung."

(Interview SL2, Z14f)

"[...] aber er behält die Gesamtverantwortung für jeden Teilprozess und überblickt das so, dass die Aufgaben, die übertragen werden, kontrolliert werden, über die Qualität und Quantität der Umsetzung."

(Interview SL5, Z28ff)

Wie das am konkreten Beispiel aussehen kann, beschreibt SL5 sehr detailliert und eindrucksvoll am Beispiel der Stundenplangestaltung:

"Ich baue den Stundenplan nicht selber, ich bin dafür aber verantwortlich, dass die Vorgaben an den Stellvertreter – Lehrereinsatz et cetera – dass das alles pünktlich und rechtzeitig da ist und dass dann er aufgrund meiner Zuarbeit den Stundenplan erstellen kann. Ich bin am Ende wieder dafür verantwortlich, den Stundenplan anzugucken, mir anzugucken, ob auch alles drin ist, was reingehört, ob gravierende Fehler drin sind, die nicht möglich sind und ihn dann mit dem, mit dem Lehrerrat, die mit zu beteiligen sind, zu besprechen und dann zu veröffentlichen."

(Interview SL5, Z31ff)

SL2 beschreibt im Fortgang zusätzlich, welche Freiräume zur eigenen Wahl der Aufgaben und Tätigkeiten letztlich durch Delegation entstehen können:

"Ich kann auch viel machen, weil ich ja viel abgebe und nicht nur ich wichtig bin."

(Interview SL2, Z79f)

Die zu bildende Synthese aus den Abschnitten 7.4.1 und 7.4.2 macht deutlich, dass die in Kapitel 4 gebildete Grundhypothese, wonach die Wahrnehmung der Delegationsmöglichkeiten und die Form der Ausübung der Delegation die Aufgaben und Tätigkeiten beeinflussen und eine verstärkte Nutzung der Delegation zu einem geringeren Aufgabenspektrum und einer Fokussierung der Aufgaben und Tätigkeiten des Schulleiters führt, auf Basis der Empirie bestätigt werden kann. Nochmals sei hier auf das sehr unterschiedliche Verständnis der Schulleiter zur Delegation und dem unterschiedlichen Umgang damit hingewiesen. Auf Basis der empirischen Erkenntnisse kann also folglich die Hypothese 'HE5' aufgestellt werden:

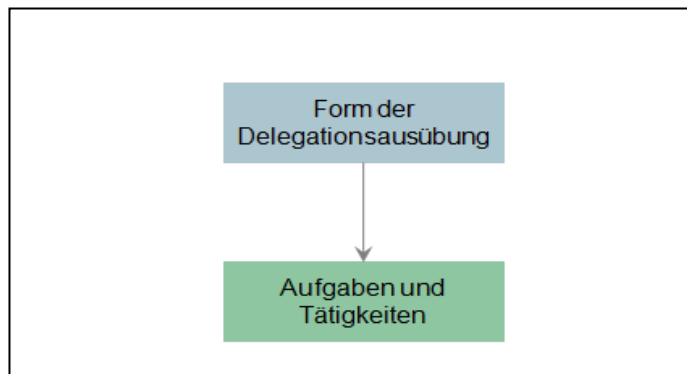


Abbildung 7.10: Einfluss der Delegation innerhalb der erweiterten Schulleitung – Eigene Darstellung

HES:

Die Organisation der erweiterten Schulleitung sowie die damit verbundene Nutzung von Delegationsmöglichkeiten sowie deren Art der Ausübung beeinflusst die Aufgaben und Tätigkeiten von Schulleitern. Je stärker dabei die Delegation wahrgenommen wird, desto höher ist eine Konzentration und Fokussierung des Schulleiters auf einzelne, die dem jeweiligen Schulleiter gemäß dem ihm eigenen (pädagogischen) Leitbild wichtigen, Elemente der Prozesskategorien des Schulleitungsmanagementhandelns. Zudem führt verstärkte Delegation zu Freiräumen, die oftmals mit strategischen, langfristig-orientierten Tätigkeiten und Aufgaben gefüllt werden.

7.5 Schulleitung im Kontext und Wechselwirkung mit der Organisation

Nachdem sich Abschnitt 7.4 mit der Organisation und insbesondere mit der Delegation innerhalb der erweiterten Schulleitung beschäftigt hat, spannt dieser Abschnitt den Fokus nochmals etwas weiter auf und untersucht die gesamthafte Organisation der Einzelschule und setzt diese in den Kontext zur Schulleitung. Dabei soll, analog zu den vorangegangenen Ab-

schnitten, zuerst ein aktueller Abriss zum Stand der Organisationskultur, der in den Schulen vorherrscht, gegeben werden. Als kurzer Einschub findet sich hier zudem die Frage, wie Innovationen an Schulen entstehen, da dieses Thema eng mit der hier diskutierten Frage zusammenhängt und sich im Laufe der Datenerhebung als sowohl wichtiges wie auch interessantes Feld erwiesen hat (7.5.1). Der Abschnitt schließt mit Ausführungen zum Einfluss des Zustandes der Organisationskultur auf Aufgaben und Tätigkeiten der Schulleiter (7.5.2).

7.5.1 Zustand der Organisationskultur

Betrachtet man die durchschnittliche Zustimmung zu den die Organisationskultur und den aktuellen Zustand der Organisationsform betreffenden Statements im Fragebogen von 0 (keine Zustimmung, ist bei uns in der Schule überhaupt nicht so) bis 10 (starke Zustimmung, genau so bei uns an der Schule), welche in Abbildung 7.11 über alle 15 Schulleiter dargestellt wird, fällt auf, dass die Punkte mit den höchsten durchschnittlichen Zustimmungswerten über alle Schulleiter hinweg, Elemente der bürokratischen und der lernenden Organisation sind (vgl. für eine detaillierte Ausführung zu den items Kapitel 4.3 sowie den Anhang). Zusätzlich zeigt der Wert an der rechten Seite (in den kleinen, ellipsenförmigen Boxen) die Streuung der jeweiligen Antwort, das heißt den Zustimmungswert des Schulleiters mit der niedrigsten und den Wert des Schulleiters mit dem höchsten Zustimmungswert.

7 Einflussfaktoren auf die Aufgaben und Tätigkeiten

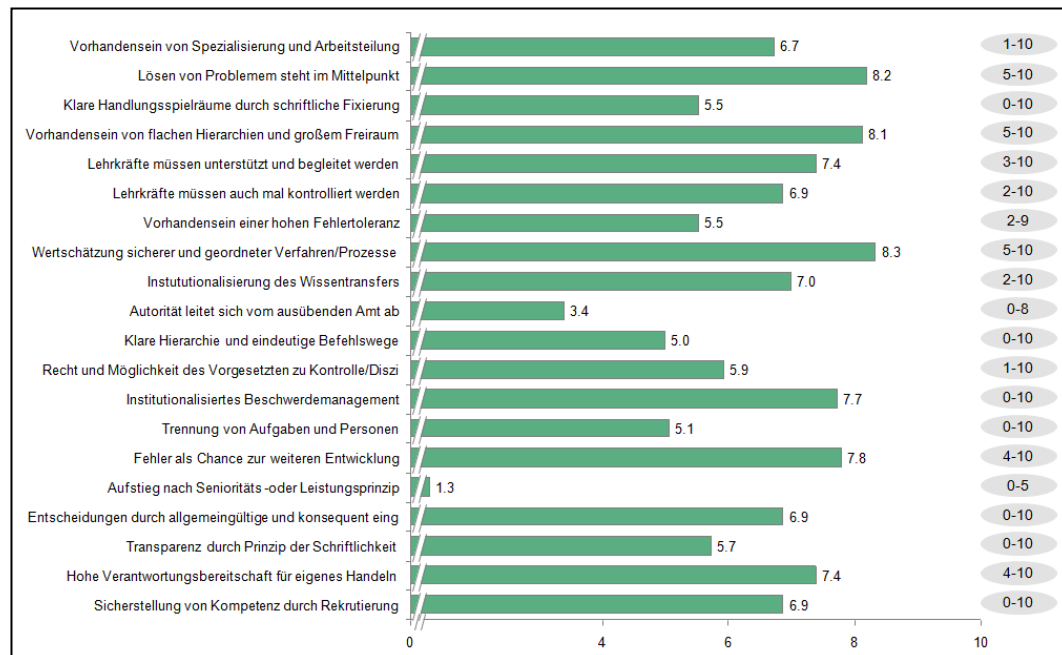


Abbildung 7.11: Zustand der Organisationskultur – Eigene Darstellung

So findet die Aussage "Auf sichere und geordnete Verfahren und Prozesse wird bei uns Wert gelegt" die höchste Zustimmung über alle Schulleiter hinweg. Die folgenden Punkte mit der zweit- und dritthöchsten Zustimmung, nämlich die Zustimmung zur Aussage, dass das Lösen von Problemen im Mittelpunkt steht sowie die Bejahung von flachen Hierarchien und großem Freiraum, stehen im Gegensatz zu dem ersten Statement, das sich als Bestandteil einer eher bürokratisch-orientierten Organisation lesen lässt, näher an der lernenden Organisation (vgl. hierfür Kapitel 4). Hier zeigt sich, und dieses Bild spiegelt sich in der weiteren Analyse, eine Mischung aus Zustimmung zu Aussagen, die der bürokratischen, aber auch andererseits der offenen, lernenden Organisation zuzuordnen sind.

Interessant ist hier sicherlich auch, dass das Vorhandensein einer Fehlertoleranz sehr gering bewertet wird und die Aussage, dass sich Autorität vom Amt ableitet, mit einem Wert von 3,4 nur wenig Zustimmung erhält. Hier zeigt sich sicherlich die große Eigenständigkeit der Lehrer in ihrer Arbeit gegenüber dem Schulleiter.

Nicht überraschend ist sicherlich der geringe Zustimmungsfaktor bei der Aussage nach Senioritäts- und Leistungsprinzip, welches in dieser Form so

7 Einflussfaktoren auf die Aufgaben und Tätigkeiten

in der Schule ja nicht existent ist. Tabelle 7.2 erlaubt nochmals einen detaillierten Blick auf die Auswertung der Ergebnisse pro Schulleiter und damit für jede Einzelschule. Hier zeigt sich, dass eine große Varianz vorhanden ist und mit einheitlichen Aussagen zur Organisationskultur von Einzelschulen vorsichtig umzugehen ist. Eine detailliertere und differenziertere Betrachtung ist an dieser Stelle notwendig.

	SL1	SL2	SL3	SL4	SL5	SL6	SL7	SL8	SL9	SL10	SL11	SL12	SL13	SL14	SL15
Wir legen Wert auf Spezialisierung und Arbeitsteilung.	8	4	9	8	5	10	8	10	5	1	5	7	10	3	8
Das Lösen von Problemen steht im Mittelpunkt (im Gegensatz zum "Abarbeiten").	8	10	8	8	9	8	9	10	5	9	6	6	8	10	9
Es existieren klar definierte Handlungsspielräume durch schriftliche Anweisungen und Stellenbeschreibungen.	8	0	8	5	8	5	3	10	7	2	2	5	10	5	5
Bei uns in der Schule gibt es flache Hierarchien und großen Freiraum für eigenverantwortliches Handeln.	7	10	7	8	5	9	8	10	7	9	7	8	8	9	10
Lehrkräfte müssen unterstützt und begleitet werden.	8	10	7	3	7	5	10	10	6	9	8	6	8	9	5
Lehrkräfte müssen auch mal kontrolliert werden.	10	8	6	7	6	7	6	4	8	2	8	5	8	8	10
Wir haben eine hohe Fehlertoleranz innerhalb des Kollegiums.	5	6	4	4	8	3	5	2	3	8	7	6	5	9	8
Auf sichere und geordnete Verfahren und Prozesse wird bei uns Wert gelegt.	9	5	8	8	9	8	8	10	9	8	10	7	10	7	9
Wir haben klare Prozesse und institutionalisierte Wege, die den kontinuierlichen Transfer und Fluss von Wissen und Erfahrung sicherstellen.	8	2	8	6	6	5	7	10	8	5	8	6	9	8	9
Autorität leitet sich vom ausübenden Amt ab.	4	0	5	3	3	0	1	5	6	1	7	8	3	5	0
Es gibt hier an der Schule eine klare Hierarchie, die eindeutige Befehlswege schafft.	8	2	4	5	5	7	0	4	9	5	10	8	0	8	0
Ich als Vorgesetzter habe das Recht und die Möglichkeit zur Kontrolle und Disziplinierung.	1	2	8	5	5	10	3	4	9	2	7	8	5	10	10
Es gibt klare Richtlinien und Prozesse, die jedem Kollegen ein Recht und eine Möglichkeit zur Beschwerde garantieren.	7	0	8	8	9	8	8	10	8	2	10	8	10	10	10
Aufgabe und Person sind bei uns an der Schule klar getrennt.	9	0	k.a.	6	8	8	1	10	7	8	3	7	2	2	5
Fehler sehen wir als Chance zur weiteren Entwicklung.	8	10	10	7	7	9	6	10	4	8	5	6	9	10	8
Aufstieg wird bei uns nach Seniorität- oder Leistungsprinzip geregelt.	1	0	5	1	0	2	0	1	2	2	1	2	2	0	0
Entscheidungen werden durch allgemeingültige Regeln festgelegt, welche konsequent einzuhalten sind.	9	0	8	8	8	5	8	10	9	2	9	5	7	6	9
Wir stellen hier an der Schule Transparenz durch das aktenkundige, stets verlässlich nachprüfbar Prinzip der Schriftlichkeit sicher.	6	0	8	6	8	8	3	10	7	2	7	6	10	3	2
Alle Lehrer des Kollegiums zeigen hohe Verantwortungsbereitschaft für ihr eigenes Handeln.	8	9	8	6	9	6	8	10	4	8	6	6	8	7	8
Hohe Kompetenz wird durch die Rekrutierung von qualifiziertem Personal - unabhängig vom Stand der Person - sichergestellt.	0	10	9	1	8	5	6	10	7	10	5	6	10	8	8

Tabelle 7.2: Gesamthafte Antworten Fragebogen Kultur und Klima – Eigene Darstellung

Dies zeigt sich auch in den Daten, die die Entstehung von Innovationen an der jeweiligen Schule analysierbar machen. Hier besteht noch ein großes Spektrum. Es lassen sich an der einen Seite Schulleiter erkennen, die das Zustandekommen von Neuerungen hauptsächlich top-down beschreiben:

"I: Letzte, letzte Frage. Wenn Sie an substanzielle Veränderungen, Neuerung, Innovationen bei sich an der Schule denken, wie würden Sie sagen, kommen die bei Ihnen zustande?"

B: Sie stellen gute Fragen. Hauptsächlich schon von oben nach unten. Es gibt, oben ist die Schulleitung, ja, wenig andersrum. Hat aber auch Gründe. Das hat damit zu tun, dass die Kollegen wirklich oft an der Grenze sind ihrer Belastbarkeit, auch im Zusammenhang mit wirklich schwierigem Schülerklientel und ungewohntem Schülerklientel und vielen zusätzlichen Aufgaben. Würde ich also nicht vorwurfsvoll betrachten, sondern eher verständnisvoll. Ja."

(Interview SL11, Z316ff)

Bei anderen zeigt sich hingegen ein Zusammenspiel zwischen Schulleitung und den anderen am Schulleben Beteiligten (siehe SL13). Am anderen Ende des Kontinuums zeigt sich eine große Zurückhaltung des Schulleiters in diesem Prozess, wie beispielsweise bei SL15 der Fall:

"Na ja, also, zum Teil werden sie von Lehrern hereingetragen. Wir haben ja auch Lehrer anderer Schulen bekommen oder anderer Regionen oder Berliner Lehrer. Und jeder hat seine anderen Erfahrungen mitgebracht und mitunter bringen sie die in die Konferenzen ein und sagen, bei uns lief das so und so gut, wollen wir nicht mal darüber nachdenken? Und das greife ich natürlich auf, so. Aber, ich denke mal, so die großen Dinge, die gehen schon von mir aus. Weil ich die Gesamtstrategie der Schule im Blick habe und nicht so befangen in diesem ganzen Kleinkrieg bin, wie die Lehrer vielleicht. Und, ich denke, das ist auch einfach eine Aufgabe

des Schulleiters. Man muss ja schon ein paar Jahre vorausdenken, ein bisschen über den Tellerrand hinweg."

(Interview SL13, Z400ff)

"Es kommt von den Kollegen im Wesentlichen. Zum Teil auch von mir, aber wirklich nur zum Teil."

(Interview SL15, Z244f)

Eine interessante Frage ist hier sicherlich, ob sich ein gradueller Wandel der Kultur, weg von einer eher bürokratisch-geprägten, hin zu einer offenen Kultur des Lernens und der kontinuierlichen Entwicklung, vollzieht. Die vorliegenden Daten zeigen dazu keine Informationen, hier könnte sicherlich eine Longitudy-Study wertvolle und spannende Erkenntnisse liefern. Aus den Beobachtungen und den Gesprächen des Autors ergeben sich jedoch Hinweise, die dies vermuten lassen. So zeigte bspw. SL3 in einem Gespräch mit der erweiterten Schulleitung seiner Schule bewusste Zurückhaltung, die letztlich in dem Satz mündete: "Ich weiß ja, der alte Mief ist zum Fenster raus, das läuft jetzt nicht mehr alles mit schriftlicher Anweisung, aber wir müssen uns da auch erst dran gewöhnen."

Hier lassen sich also erstmals für Deutschland empirische Hinweise finden, dass das proklamierte, normative Zielbild der lernenden Organisation in Schulen anzukommen scheint (vgl. die Ausführungen dazu in Abschnitt 4.3).

Wie auch schon in den vorherigen Abschnitten muss auch hier nochmals deutlich erwähnt werden, dass das Thema Organisationsform und Zustand der Organisationskultur hier nur vereinfacht und im Rahmen dieser Arbeit nicht in der dem Thema notwendigen und in dem, dem aktuellen Forschungsstand angemessenen, Rahmen dargestellt werden kann. Sicherlich rechtfertigt allein dieser Faktor eine weitere, eigene Untersuchung.

ZE7:

Schulen zeigen sowohl Elemente einer hierarchischen Organisationskultur als auch einer offenen, auf das kontinuierliche Lernen ausgerichteten Kultur. Es zeigen sich zudem Hinweise, dass hier eine Entwicklung im Gange ist.

7.5.2 **Der Einfluss des Zustandes der Organisationskultur auf Aufgaben und Tätigkeiten**

"B: Die mich beeinflussen oder die mich lenken?"

I: Sowohl – als auch.

B: Ich sage mal so: Ich bin ja in diesem System eingebunden und es gibt bestimmte Regeln, an die muss ich mich einfach halten."

(Interview SL1, Z137ff)

"Und ich finde, man muss hier so als Schule als System die Voraussetzungen schaffen, dass Lernangebote gemacht werden können. Und dass man sich als Kollege und als Lehrer für bestimmte organisatorische Sachen keine Gedanken machen muss, sondern dass ich mich wirklich frei entfalten kann. Und das ist ganz müßig. Und da sollte man auch bestimmte Methoden ausprobieren und die Schüler mitbestimmen lassen oder ihnen das Gefühl geben. Und das lebe ich aber letzten Endes in meinem Unterricht vor und da treffen Welten auch mit anderen Kollegen aufeinander in der Unterrichtsführung."

(Interview SL1, Z300ff)

Die Datenlage zum Einfluss des aktuellen Zustands der Organisationskultur auf Aufgaben und Tätigkeiten ist sehr dünn. Es zeigen sich zwar einige Hinweise, dass Schulleiter durch den aktuellen Zustand der Organisationskultur beeinflusst werden (sowohl im für sie formulierten positiven als auch negativen Sinne), allerdings zeigen sich keine klaren Hinweise, die

einen Einfluss auf Aufgaben und Tätigkeiten rechtfertigen lassen und das Formulieren einer validen Hypothese erlauben.

Die in Kapitel 4 aufgestellte Grundhypothese, die besagt, dass die rahmenhafte Organisationsform, insbesondere der momentane Energiezustand, in dem sich die Organisation befindet, die Aufgaben und Tätigkeiten beeinflusst und dabei anzunehmen sei, dass je stärker der aktuelle Zustand der Organisationsform hin zu einer lernenden Organisation geht, desto größer der Schwerpunkt bei den Aufgaben und Tätigkeiten auf eine zukunftsgerichtete Entwicklung, Neuerungen und Innovationen liege, kann auf Basis der vorliegenden Datenlage nicht bestätigt oder detaillierter aufgestellt werden. Somit lässt sich keine weitere Hypothese aufstellen, allerdings sollen die in diesem Abschnitt dargestellten Erkenntnisse nochmals in der folgenden Zwischenerkenntnis verdichtet werden:

ZE8:

Die Organisationsform scheint Schulleiter zu beeinflussen. Die vorhandenen Daten zeigen jedoch keine eindeutigen Hinweise auf eine Beeinflussung der Aufgaben und Tätigkeiten. Es kann daher keine Hypothese für einen Zusammenhang formuliert werden. Jedoch sollte der Faktor weiter untersucht werden.

7.6 Ableitung eines theoretischen Modells: Diskussion, Implikationen und Einordnung in die Forschung

Ziel dieses Kapitel war es, fundierte Hypothesen zu den Einflussfaktoren auf die Aufgaben und Tätigkeiten zu bilden. Dabei wurden die in Kapitel 4 aufgestellten Grundhypothesen (die Wortwahl 'Grundhypothese' wird verwendet, da auf Grund der zweistufigen hypothesengenerierenden Vorgehensweise eine klare Abgrenzung der verschiedenen Arten der verwendeten Hypothesen zur besseren Lesbarkeit gemacht werden soll) durch die

7 Einflussfaktoren auf die Aufgaben und Tätigkeiten

empirischen Erkenntnisse, die in diesem Kapitel dargestellt wurden, validiert, nicht bestätigt, erweitert oder detailliert. Folgender Teil der Forschungsfrage soll beantwortet werden:

Welche (kontextualen, sich aktuell im Wandel befindlichen) externen Einflussfaktoren beeinflussen die tatsächlich ausgeführten Tätigkeiten des Schulleitungsmanagementhandelns, das heißt, welche belastbaren, empirisch fundierten Hypothesen lassen sich hier gewinnen?

Hier sollen nun nicht nochmals die gewonnenen Hypothesen sowie die in den vorherigen Abschnitten dargestellten sogenannten Zwischenerkenntnisse wiederholt werden. Stattdessen soll das folgende theoretische Modell einen Abriss der auf Basis der durch empirische Forschung gewonnenen Zusammenhänge aufzeigen, welche auf Basis der Hypothesen gebildet und in eine faktorisierte Darstellungsform gebracht wurden.

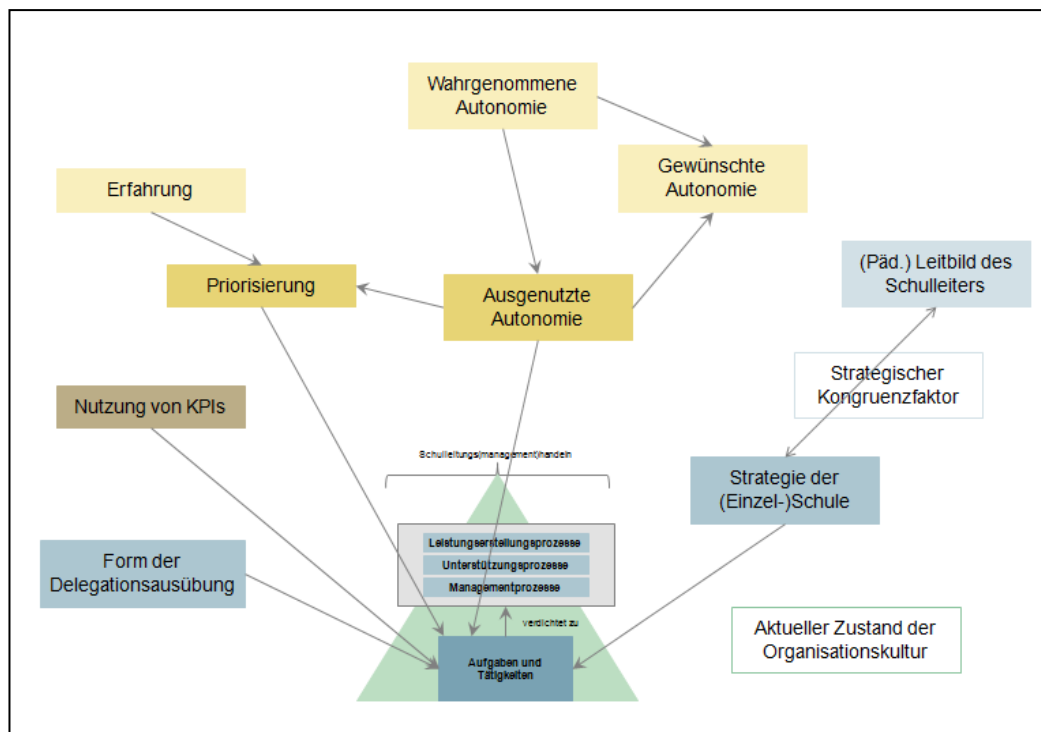


Abbildung 7.12: Theoretisches Modell Einflussfaktoren – Eigene Darstellung

Abbildung 7.12 zeigt das Modell, welches sich aus den bereits in den einzelnen Abschnitten hergeleiteten und gezeigten Teilmodellen ergibt. Insbesondere ist hier nochmals die Stellung des aktuellen Zustands der Organisationskultur zu beachten und darauf hinzuweisen, dass die Datenlage es nicht zuließ, eine valide Hypothese zu generieren, der Faktor dennoch zu einem wichtigen Baustein gehört und folglich am Rande dargestellt ist. Grundlage des Modells war die einerseits explorative, aber auch hypothesenbasierte Forschung (vgl. die Ausführungen in Kapitel 4), die letztlich dazu gedient hat, valide Hypothesen zu Einflussfaktoren auf die Aufgaben und Tätigkeiten zu generieren. Diese Hypothesen wurden, gemäß den Erkenntnissen aus dem vorliegenden Kapitel, in konkrete Faktoren übertragen und systematisch im vorliegenden Modell theoretisierend dargestellt.

Dabei kann das Modell als ein Baustein betrachtet werden, der sich zwischen die Effektivitätsforschung (weitergehende Betrachtungen dazu auch in Abschnitt 8.1) und die Forschung der einzelnen Faktoren fügt und helfen soll, diese miteinander zu verzahnen.

Analog zu den Ausführungen in Kapitel 6 sollen die einzelnen Punkte des Modells nochmals zusammengefasst und diskutiert werden. Dabei sollen ausdrücklich auch Implikationen, die sich aus den Überlegungen ergeben und deren Verknüpfung und Einordnung zur bzw. in die bestehende Forschung dargestellt werden. Wie in Kapitel 6 wird jedoch für die konkreten Implikationen für die weitere Forschung sowie für die Implikationen, die sich für die praktische Arbeit der Schulleiter sowie die Schulleiterfort- und -ausbildung ergeben, auf Kapitel 8 verwiesen. Die Gliederung der folgenden Punkte erfolgt entlang der verfolgten Gliederung der Abschnitte des vorliegenden Kapitels.

(1) Die Autonomie des Schulleiters

Wie bereits ausführlich dargestellt ist einer der Faktoren, die die größte Veränderung in den letzten Jahren im Schulsystem erlebt haben, sicherlich die zunehmende Autonomie der Einzelschule. Es wurde deutlich, dass eine klare Differenzierung der Autonomie von Schulleitern in wahrgenommene und genutzte Autonomie gezogen werden kann, deren empfundener Grad nicht deckungsgleich sein muss. Schulleiter unterscheiden sich stark in der Wahrnehmung der vorhandenen Autonomie im Sinne der selbstbestimmten Ausübung der Aufgaben und Tätigkeiten sowie in der Ausnutzung eben dieser, aber auch im Wunsch nach mehr Autonomie, der gewünschten Autonomie. Diese Erkenntnis ist sofern nicht verwunderlich, da sie in die Agencyforschung der vergangenen Jahre einfügbar erscheint und eine empirische Ausprägung der Überlegungen (Pollitt et al. 2001 und auch VanThiel 2004) darstellt. Die spannende, praktische Frage ist hier sicherlich, inwieweit eine Schule als Agency gesehen werden kann und wenn ja, ob sie nochmals (durch den bildungspolitischen Charakter begründet) eine Sonderstellung genießen muss. Zudem hat sich gezeigt, dass insbesondere die genutzte Autonomie die Aufgaben und Tätigkeiten beeinflusst. Sofern das Zugeständnis der erweiterten Autonomie mit einer Erwartungshaltung an die Einzelschule einhergeht, stellt sich sicherlich die Frage, inwieweit diese erweiterte Autonomie klar und transparent geregelt und insbesondere, ob diese widerspruchsfrei ausgestaltet ist. So formulieren ja einige der befragten Schulleiter zwar die (positive) Erkenntnis, dass inzwischen viele Dinge selbstständig geregelt werden können, oftmals jedoch (und dies betrifft erstaunlich oft Fragen des Budgets) eine Gängelung erfolgt und somit nicht klar ist, inwiefern die Autonomie tatsächlich ausgestaltet ist oder ob hier bewusst ein Graubereich geschaffen wurde. Hier liegt eine systemimante Schwäche, die durch Nachjustierung der Ausgestaltung der Autonomie innerhalb des Systems von übergeordneter Stelle behoben werden muss und zudem klar und transparent kommuniziert werden sollte. Dabei ist auch zu sehen, dass ein enger Zusammenhang zur

Priorisierung von Aufgaben und Tätigkeiten gezogen werden muss, denn es hat sich gezeigt, dass die genutzte Autonomie die Priorisierung beeinflusst, weswegen dieser Aspekt hier angemerkt sei.

(2) Ergebnisorientierte Steuerung

Obwohl KPIs in fast allen Schulen vertreten und aktiv im Gebrauch sind, haben die Ergebnisse dieser Untersuchung gezeigt, dass sich Schulen und Schulleiter stark in der systematischen und analytischen Nutzung bzw. schon der Auswertung der Daten unterscheiden.

Hier ist sicherlich ein wichtiger Anknüpfungspunkt zu sehen, der erlaubt, Schulleiter und Schulen gesamthaft dabei zu unterstützen, dass schulspezifische KPIs, die im Idealfall eng mit der gesamthaften strategischen Diskussion und dem Findungsprozess in der kontinuierlichen Entwicklung verknüpft sind, gefunden werden können und die Analyse dieser sowie die Operationalisierung und die entsprechende Deklaration in Maßnahmen systematisch und strategisch erfolgen kann. Wie wichtig dies ist, zeigt die Erkenntnis, die den Einfluss der Nutzung von KPIs auf die Aufgaben und Tätigkeiten darstellt.

Diese Erkenntnisse sind – und das ist sicherlich jedem Leser schnell bewusst – eng mit den Betrachtungen des NPM verbunden und zeigen, dass viele der Überlegungen, die im Öffentlichen Sektor relevant sind, auch im Bereich Schule ihre Berechtigung haben, umgekehrt aber sicherlich auch die Frage stellen, ob eine Übertragung einiger Erkenntnisse in die andere Richtung Legitimation erhält.

Mit den im Rahmen dieser Arbeit vorliegenden Erkenntnissen geht die Forschung einen Schritt weiter, denn der bisherige Forschungsstand zum Thema KPIs ist dünn. Abgesehen vom Nachweis, dass etliche Merkmale und Eckpunkte der ergebnisorientierten Steuerung des NPM in der Schule zumindest angekommen sind und von vielen Beteiligten als valide Größen akzeptiert wurden (Buchen 2007, S. 40 und Hermann 1996), liegen keine

empirischen Erkenntnisse vor, die analysieren, welche KPIs wie verwendet werden und welcher Zusammenhang auf die Aufgaben und Tätigkeiten hergestellt werden kann. Dies ändert diese Arbeit.

(3) Strategische Schulleitung

Es hat sich gezeigt, dass generell und flächendeckend eine Strategie in Schulen vorhanden zu sein scheint. In großen Teilen geschieht dies ja verpflichtend und wird durch Dienstanweisungen bzw. im Schulgesetz geregelt. Es zeigen sich jedoch große Unterschiede im systematischen und analytischen Umgang damit. Insbesondere wird klar, dass die Beziehung der (pädagogischen) Grundhaltung des Schulleiters und der Strategie der Einzelschule, also der ihm unterstellten Institution, eine wichtige Rolle spielt. Der Autor schlägt hier den Begriff 'Strategischer Kongruenzfaktor' für den Abgleich dieser beiden Faktoren vor. Die strategische Ausrichtung beeinflusst dabei die Aufgaben und Tätigkeiten der Schulleiter, wobei die Kongruenz der (pädagogischen) Überzeugung des Schulleiters und des strategischen Gesamtleitbildes der Schule hier von Bedeutung sind.

Es wird deutlich, dass die Bedeutung, die die strategische Ausrichtung, welche in der normativen Literatur eine so wichtige Rolle spielt, empirisch nachgewiesen werden konnte, jedoch um die wichtige Größe der Unterscheidung der Strategie der Schule bzw. des Schulleiters, das heißt der Frage, "wessen Strategie ist es eigentlich und wie viele haben wir davon" erweitert werden muss. Eng hängt diese Betrachtung mit der Autonomie der Einzelschule zusammen. Je stärker die zugestandene Autonomie bzw. deren Wahrnehmung und letztlich auch Ausnutzung ist, desto größer die Möglichkeit, aber auch Notwendigkeit, eine Strategie festzulegen und diese mit den Überzeugungen des Schulleiters und der Leitung zu verzahnen. Dies hat insbesondere auch weitere praktische Implikationen im Schulleiterselektionsprozess bzw. der Fort- und Weiterbildung (siehe auch Kapitel

8), aber auch dem Umgang der übergeordneten Verwaltung mit den entsprechenden Schulleitern.

Zu verknüpfen ist diese Erkenntnis sicherlich mit den vielfältigen empirischen Ergebnissen, – wenn auch hauptsächlich im amerikanischen Raum vorhanden und damit den hier schon oftmals geäußerten Bedenken des Autors unterliegend, was Limitationen im Bezug auf kulturelle und insbesondere schulsystemspezifische Größen angeht – die die strategische Überzeugung des Schulleiters mit der Effektivität der Einzelschule in einen Zusammenhang setzen können. Bisher wurde hier aus Sicht des Autors, und das ist sicherlich eine wichtige Implikation aus den hier vorliegenden Daten und Überlegungen, zu wenig auf den Zusammenhang der Schulstrategie als solcher und der (pädagogischen) Überzeugung des Schulleiters gelegt, welcher, so ja hier der Vorschlag des Autors, mit Hilfe des sogenannten Strategischem Kongruenzfaktor bewertet und gemessen werden können sollte.

(4) Delegation innerhalb der erweiterten Schulleitung

Bewusst hat der Gesetzgeber die Möglichkeit geschaffen, eine erweiterte Schulleitung einzurichten und so eine durch Delegation von Aufgaben geteilte Leitung der Einzelschule zu ermöglichen (vgl. Abschnitt 4.2). Durch die hier vorliegenden Erkenntnisse konnten die Ergebnisse, die bisher den Diskurs geprägt hatten und aussagten, dass von dieser Möglichkeit wenig Gebrauch gemacht wird (bspw. Huber, aber auch andere), widerlegt werden. Der bisherige Stand der Forschung muss in diesem Bereich somit zum Teil revidiert bzw. angepasst werden. Im Bereich des sogenannten 'mittleren Managements' lassen sich die Ergebnisse dieser Arbeit als Erweiterung des bisherigen Stands der Forschung begreifen: So konnte zum einen die bspw. von Rolff, aber auch Kempfert oder Dubs meist theoretisch abgeleitete, in Teilen aber auch empirisch entstandene Betonung der Bedeutung dieser Ebene, validieren. Eine Ergänzung muss aber insofern vorgenom-

men werden, als dass diese Ebene nicht nur, wie oft betont, aus Fachgruppenleitern und entsprechenden Funktionsträgern gebildet wird, sondern eine weitaus größere Bandbreite in den Schulen zu finden ist und oft auch eine thematische Positionierung einzelner Personen in die erweiterte Schulleitung erfolgt. Der Autor liefert innerhalb des entsprechenden Abschnittes einen Vorschlag für eine systematisierende Analyse und Einordnung der verschiedenen Möglichkeiten, indem eine Matrix zur besseren Kategorisierung entwickelt wurde.

Die Hypothese, dass die Form der Delegation einen Einfluss auf die Aufgaben und Tätigkeiten hat, muss zudem in Relation zur Veränderung der Autonomie gesehen werden. Harazd (2008) zeigt hier ja, dass die Bereitschaft zur Delegation, neben anderen Faktoren, die klar herausgearbeitet werden, auch von der Autonomie abhängt, bzw. um in der Terminologie des Textes zu bleiben, von der wahrgenommenen, ausgeübten Autonomie, die im Rahmen der zugestandenen Autonomie ausgenutzt wird.

(5) Schulleitung im Kontext und Wechselwirkung mit der Organisation

Obwohl durch die Daten keine direkte Hypothese gebildet werden konnte, die einen Einfluss der Organisationsform auf die Aufgaben und Tätigkeiten des Schulleiters beschreibt, hat sich gezeigt, dass dieser Faktor generell einen wichtigen Einfluss auf den Schulleiter ausübt und er in die weitere Betrachtung mit aufgenommen werden sollte. Diese Erkenntnis ist keinesfalls neu, sondern wurde so auch schon von Kotter und Hales formuliert, die ja eben nahelegen, dass bei der (empirischen) Untersuchung und Beobachtung von Managern, der Organisationsform, in der sich diese Manager bewegen, eine wichtige Bedeutung zukommt und diese daher nicht außen vor gelassen werden sollte (Kotter 1982 und Hales 1986). In der Schuleffektivitätsforschung ist dieser Aspekt ein wichtiger Faktor. Allerdings ist auch hier eher eine Korrelation der Faktoren in den bisherigen empirischen Erkenntnissen als ein klarer Wirkungszusammenhang zu beobachten und nachzuweisen, wie die Ergebnisse bspw. von Bosen und an-

deren, wie sie in Kapitel 4 detailliert erläutert werden, gezeigt haben. Hier wird weitere Forschung notwendig sein.

Obwohl dies schon an etlichen Stellen angeklungen ist, sei hier nochmals darauf hingewiesen, dass auf die Untersuchung der oftmals in der Literatur in angrenzenden Bereichen unter 'traits and skills' zusammengefassten Faktoren nicht Bestandteil dieser hier vorliegenden Arbeit waren. Sicherlich lässt sich unterschiedlicher Meinung darüber sein, wo die Grenze zu ziehen ist und ob nicht einzelne untersuchte Aspekte diesen Bereich betreffen oder ihm sogar zuzuordnen sind. Der Autor hat, wo aus Gründen der Verständlichkeit oder der kohärenten Logik geschuldet nötig, einzelne Aspekte bewusst mit in die theoretischen Überlegungen aufgenommen. So seien bspw. die Punkte 'Priorisierung' oder auch das (pädagogische) Leitbild des Schulleiters genannt, die sich direkt aus den anderen untersuchten Faktoren – in Teilen explorativ – ergeben haben. In einem weiteren Schritt müsste hier eine Miteinbeziehung der Faktoren 'traits and skills', welche direkt dem Schulleiter zuzuordnen sind, in die weitere Analyse mit einbezogen werden. Dies ist aus Sicht des Autors allerdings erst der nächste Schritt und hätte sicherlich den Rahmen der hier vorliegenden Arbeit gesprengt.

IV

Schluss

8 Implikationen und Schlussfolgerungen

Schulleiter sehen sich als Manager von Kleinbetrieben, allerdings haben sie große Probleme, das zuzugeben. Dies liegt sicherlich in Teilen an der mangelnden Akzeptanz des Begriffs und den negativen Assoziationen, dass nämlich eine Vermischung der betriebswirtschaftlichen Welt und der Pädagogik weg vom Ideal der Bildung und Ausbildung führt. Die im Titel dieser Arbeit implizierte Frage nach den tatsächlichen Tätigkeiten und den Determinanten ist nicht so einfach in wenigen Worten zu beantworten. Allerdings soll versucht werden, anhand der Forschungsfrage nochmals zusammenzufassen, was diese Arbeit an Erkenntnisgewinn gefördert hat und welche Implikationen sich daraus ableiten. Nachdem nochmals gezielt, an vielen Stellen schon angedeutete Anknüpfungspunkte und Implikationen für zukünftige Forschung aufgezeigt werden (8.1), soll mit Implikationen, das heißt mit praktischen Empfehlungen für Schulleiter und insbesondere die Schulleiterfort- und Schulleiterausbildung, basierend auf den Erkenntnissen, ein Zugewinn für die konkrete tägliche Arbeit ermöglicht werden (8.2). Die Arbeit schließt, nachdem die kritische Würdigung sowie etwaige Limitationen bereits ausführlich in Kapitel 5 abgehandelt wurden, im Fazit (8.3) mit einer komprimierten Zusammenfassung der Erkenntnisse und einer Interpretation dieser. Zusätzlich sollen einige Schlussbetrachtungen und ein Ausblick in die Zukunft aus Sicht des Autors einfließen.

8.1 Implikationen für zukünftige Forschung

An vielen spezifischen Stellen wurde explizit der Bezug zur Forschungslage hergestellt. Allerdings sieht der Autor, wie bereits an vielen dieser eben genannten Stellen angeklungen, konkreten Bedarf für weitere Forschung und möchte, neben der Anmerkung, dass das ausgewertete Datenmaterial sicherlich noch weitgehender und tiefer analysiert werden kann und einige

mögliche Kategorisierungen und Kodierungsmuster unerwähnt bleiben und aufgrund des Umfangs dieser Arbeit depriorisiert werden mussten, auf diese Bereiche eingehen und diese hervorheben, um einen Anschluss zu gewährleisten. Insbesondere vier Bereiche scheinen hier relevant: (1) die Anknüpfung an die Fragestellung zur Performance, (2) die Detaillierung und Differenzierung der Einflussfaktoren, wie schon mehrfach innerhalb des Kapitels 7 angedeutet, (3) die Frage, wie das Schulleitungsmanagementhandeln die (kontextualen, sich aktuell im Wandel befindlichen) Determinanten beeinflussen, sprich welche rückwirkenden und reziproken Effekte sich feststellen lassen sowie (4) im Zuge der Veränderungen eine Longtitude Studie, die gezielte und detaillierte Aussagen zu den Veränderungen ermöglicht.

(1) Anknüpfung an die Fragestellung zur Performance

Diese Arbeit ist als Grundlagenforschung für die Schuleffektivitätsforschung und -performanceforschung zu verstehen. Mehrfach angedeutet, sollte die Miteinbeziehung der Fragestellung, wie das analysierte Managementverhalten die Performance der Schule als Institution beeinflusst und wie diese Performance analysiert und gemessen werden kann bzw. sollte, sicherlich der nächste Schritt dieser Arbeit sein. Hier liefern zum einen die dargestellten Tätigkeitsprofile, die beschreiben, was Schulleiter wirklich machen, aber auch die Unterschiede zwischen den Schulleitern sowie die Determinanten der Aufgaben und Tätigkeiten, Anknüpfungspunkte, indem diese Ergebnisse mit – zu definierenden – Performancekriterien der entsprechenden Einzelschule in Verbindung gebracht werden. So bestände die Möglichkeit, zur Erklärung von Unterschieden vorzustoßen und entsprechende Hypothesen zu generieren und Hinweise zu identifizieren, die einen Zusammenhang zwischen Unterschieden im Managementverhalten der an der Schulleitung Beteiligten und der Performance der ihnen anvertrauten Institution deuten lassen. Wie in Kapitel 5 ausführ-

lich transparent gemacht, wurden die Schulen so ausgewählt, dass diese Anknüpfung ohne weiteres möglich wird.

(2) Detaillierung / Differenzierung der Einflussfaktoren

Die insbesondere in Kapitel 7 dargestellten und beleuchteten Einflussfaktoren und die im theoretischen Modell dargestellten Hypothesen bzw. deren Übertragung in eine modellhafte Darstellungsform bieten noch viel Bedarf für eine weitere Erforschung. So – und dies wurde an den entsprechenden Stellen mehrfach dargestellt – sollte die hier präsentierte Forschung weiter mit den bereits vorhandenen Konzepten, die auf theoretischer oder empirischer Basis vorliegen, kombiniert werden und so ausdetailliert werden. Beispielhaft lässt sich dies sicher am Konzept der Autonomie oder auch der Strategie klarmachen, welche beide auf Grund der Rahmenbedingungen dieser Studie nur rudimentär analysiert werden konnten und nicht in der notwendigen Differenzierung dargestellt und untersucht werden konnten. Hier schließt natürlich direkt die Frage an, wie genau diese Faktoren die Aufgaben und Tätigkeiten beeinflussen. So lag im Fokus dieser Arbeit die Identifikation der Faktoren. Sicherlich sollte ein nächster Schritt sein, die genaue Art der Beeinflussung zu bestimmen, um dann letztlich in der Lage zu sein, eine quantifizierbare Messung der aus der Hypothesen abgeleiteten Variablen (nach einem notwendigen Schritt der Differenzierung) vorzunehmen.

(3) Einfluss des Schulleitungsmanagementhandelns auf die Erklärungsfaktoren

Im Scope dieser Arbeit befand sich zwar die Frage, welche Faktoren als Erklärungsfaktoren für die Aufgaben und Tätigkeiten dienen und es wurden Hypothesen generiert, die diesen Zusammenhang erklären. Ein weiteres erklärendes Element wurde jedoch (bewusst) vernachlässigt, nämlich

die Frage, wie das Schulleitungsmanagementhandeln die (kontextualen, sich aktuell im Wandel befindlichen) Determinanten beeinflusst, das heißt, welche belastbaren, empirisch fundierten Hypothesen lassen sich hier gewinnen, um den eventuell gegenläufigen, reziproken Einfluss zu erklären. Gemäß dem Vorgehen in dieser Arbeit und der mangelnden Datenlage sollte hier ein exploratives Vorgehen stehen, welches gepaart mit einer Untersuchung und Überprüfung der aus der Literatur gewonnenen theoretischen Einflussfaktoren sowie der dann präzisierten, aus dieser Arbeit gewonnenen Faktoren, Erkenntnisse liefern kann. Zusätzlich kann die Wechselwirkung zwischen tatsächlich ausgeführten Tätigkeiten und dem Leadership Behavior weiter analysiert werden. Dies kann am Beispiel der Schule betrachtet werden. Eine Übertragung auf den Public Sector und das generelle Management erscheint hier zumindest in Teilen ggf. möglich

(4) Longitude Study zur Analyse der Veränderungen

Die in den ersten Kapiteln der vorliegenden Arbeit dargestellten Veränderungen in der Schullandschaft – auch im Bezug auf NPM zu verstehen – zeigen, dass der Faktor Zeit eine nicht zu unterschätzende Komponente in der Arbeit der Schulleiter ist und viele Veränderungen stattfinden. An einigen Stellen dieser Arbeit wurden ja bereits konkrete Möglichkeiten genannt, wo aus Sicht des Autors eine Longitude Study sinnhaft erscheint. Insbesondere die Diskussion zum Stand der Organisationsform und deren Veränderungen erscheinen hier nochmals erwähnenswert.

8.2 Implikationen für Schulleiter, Schulleiterfortbildung und die gesellschaftspolitische Rahmengestaltung und Weiterentwicklung des Schulsystems

Es ist spannend zu beobachten, wie im Laufe des Forschungsprojektes, insbesondere bei Schilderung der Forschungsabsicht, immer wieder die Frage auftauchte: "Stimmt, das ist ja interessant. Was macht so ein Schulleiter eigentlich wirklich?". Umso verstörender war es für den Autor, dass dieses Unwissen nicht auf nicht am Schulsystem Beteiligte beschränkt war, sondern auch unter Schulleitern anzutreffen war. Die hier vorliegende Arbeit will das ändern. Doch warum ist es wichtig, ein realistisches Bild von der Arbeit zu bekommen? Zum einen, und dies wurde im vorherigen Abschnitt klar geschildert und gezeigt, stützt sich die Effektivitätsforschung zunehmend auf die Rolle des Schulleiters und seinen Einfluss auf Performancekriterien der Einzelschule. Zum anderen nehmen auch im Schulsystem (vergleichbar den entlang der Grundsätze des NPMs getriebenen Veränderungen im gesamten öffentlichen Sektor) Fragen nach dem gezielten und bestmöglichen Einsatz von Ressourcen zu. Dass die Bildung dabei einen Schlüsselstellenwert in unserer Gesellschaft einnimmt, scheint aus Sicht des Autors innerhalb der gesellschaftlichen Diskussion inzwischen nicht mehr umstritten zu sein. Beide Ziele lassen sich jedoch nur dann angehen und erforschen, wenn das Verständnis über die Aufgaben und Tätigkeiten des Schulleiters glasklar und transparent sind und von den tatsächlichen – und eben nicht normativen – Aufgaben und Tätigkeiten ausgegangen wird. Wir brauchen ein klares Bild über die Aufgabe des Schulleiters und es muss Schluss sein mit dem idealistischen, normativ-orientierten Bild. Orientierung an der Faktenlage und Realität ist notwendig.

Auf Basis der Erkenntnisse und der gesamthaften Erfahrungen, die der Autor im Rahmen dieser Forschungsarbeit sammeln durfte, wurden Implikationen für Schulleiter und die so wichtige Arbeit der Schulleiterfortbildung deutlich. Darüber hinaus kristallisieren sich jedoch auch Punkte her-

aus, die eine umfassendere Dimension ausfüllen und die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und damit die in der Bildungspolitik beteiligten und gestaltenden Personen und Institutionen anspricht. Diese Überlegungen wurden in die folgenden 9 Punkte formuliert, die als praktische Hinweise für die Schulleiter, aber insbesondere auch für einen erweiterten Kreis aller durch die Arbeit von Schulleitern Betroffener, letztlich also der gesamten Gesellschaft, gelten sollen und die Schulleiterfortbildung verbessern können und als Hinweise aus dem Destillat der in dieser Arbeit dargestellten Erkenntnisse den Bildungspolitikern, aber auch den entsprechenden Stellen des Public Sectors helfen sollen, Verbesserungen aktiv voranzutreiben. Nochmals sei hier betont, dass diese Punkte auf den Ergebnissen dieses Forschungsvorhaben beruhen und dem Autor bewusst ist, dass er nur über wenig Erfahrung verfügt, nie im Beruf des Schulleiters gearbeitet hat und hier nur ein Sprachrohr für einige der Schulleiter, die er im Rahmen des Projektes kennenlernen durfte, dienen kann. Viele Punkte wurden bereits im Laufe des Textes an den jeweiligen passenden Stellen gemäß der vorherrschenden Thematik angedeutet. Hier sollen nochmals die aus Sicht des Autors zentralen Dimensionen zusammengefasst werden, die – gemäß den Erkenntnissen der Arbeit – eine Berücksichtigung sowohl in der Auswahl der Kandidaten als auch im Training, Coaching und in der Supervision der Kandidaten liegen.

(1) Kommunikation als Schlüsselfähigkeit

Schulleiter sind Kommunikationsmanager. Diese Erkenntnis wurde deutlich. Betrachtet man allerdings die Schulleiteraus- und Fortbildung, so scheint diese Erkenntnis dort nicht angekommen zu sein. Selbst bei einigen Schulleitern ist diese Einsicht nicht gewonnen worden zu sein. So wurde einerseits auf die Frage, was denn die am häufigsten ausgeführten Tätigkeiten seien, sehr oft ein Verb aus der "sprechen" Familie genannt, dies geschah allerdings einige Male mit "das mag jetzt eher überraschen".

Zudem waren fast alle Schulleiter überrascht, als der Autor mit ihnen die Analysen der Beobachtung besprochen hatte und die Ergebnisse mit dem hohen Anteil an Kommunikation deutlich wurden.

Ähnlich sieht dies in den übergeordneten Stellen aus, die für die Aus- und Weiterbildung Verantwortung tragen. Oftmals ist es die Absicht der entsprechenden Coaching- und Trainingscurricula, administrative Fähigkeiten und insbesondere betriebswirtschaftliche Kenntnisse zu vermitteln. Die Wichtigkeit, die der kommunikative Aspekt der Arbeit der Schulleiter ausmacht, zeigt allerdings die Notwendigkeit, entsprechende Schulungen zu diesen zentralen Fähigkeiten ins Zentrum zu stellen bzw. bei der Auswahl von Kandidaten, also im Schulleiterselektionsprozess, auf eine Eignung hinsichtlich dieser Dimension zu achten.

(2) Umgang mit Störungen erlernen – der Feuerlöscher-Modus ist normal

Sogenannte 'Störungen', also unerwartete Geschehnisse und Ereignisse, werden von nahezu allen Schulleitern als größtes Problem bei der Bewältigung ihrer Aufgabe genannt. Hier zeigt sich klar das vorherrschende Mindset, nämlich die Erwartungshaltung, dass ein 'ruhiges, störungsfreies Abarbeiten von Aufgaben' einem normalen Tag entsprechen sollte. Diese Erwartungshaltung ist durchaus verständlich, wenn man zwei Faktoren berücksichtigt. Erstens die Tatsache, dass Schulleiter aus dem Kreis des Lehrerkollegiums rekrutiert werden und einen durchgeplanten Tag gemäß Stundenplan gewohnt sind. Zudem schildern jedoch auch viele Schulleiter, dass sie in Trainingseinheiten, aber auch in persönlichen Coachings und Supervisionen gesagt bekommen, eine Liste ihrer geplanten Aufgaben zu erstellen und ein Abarbeiten dieser Aufgaben versuchen sollen. Nötig wäre hier eine Veränderung der Erwartungshaltungen, beginnend bei der Tatsache, dass der Wechsel zwischen dem 'Abarbeiten' von geplanten Tätigkeiten und dem 'Feuerlöschmodus', das Reagieren auf ungeplante Er-

eignisse, zur 'normalen Tätigkeitsbeschreibung' gehört und keine Abweichung von der Norm, sondern den Regelfall darstellt.

Eng mit den sogenannten 'Störungen' verbunden ist die Priorisierung von Aufgaben und Tätigkeiten zu nennen. Fast noch bedeutender erscheint hier, zu erlernen, wie mit diesen 'Störungen' umzugehen ist, die ja in der Selbstbeschreibung der Aufgaben und Tätigkeiten der Schulleiter, neben den sogenannten 'selbstgewählten Aufgaben', die wahrgenommene Vielzahl der gesamten Aufgaben und Tätigkeiten darstellen. Findet hier keine Priorisierung statt, bzw. wird diese nur unzureichend vorgenommen, bestimmen die (in der in Kapitel 6 dargestellten Gleichung) übrigen Faktoren neben den selbstgewählten Aufgaben die Summe und der Schulleiter wird zum Getriebenen der Einflüsse, die von außen aber insbesondere eben auch schulintern auf ihn einströmen. Das führt letztlich dazu, dass Aufgaben nicht mehr erledigt werden können. Oftmals sind die Aufgaben, die 'hinten runterfallen' konzeptionelle, planerische Aufgaben und Tätigkeiten. Diese Arbeit findet hauptsächlich außerhalb der Schule statt, während in der Schule nur wenige Schulleiter Zeit für strategische Aufgaben aufwenden. Hier wird dann die Konsequenz deutlich, dass nur bei Schulleitern, die sich in der Schule Freiräume für diese Tätigkeit schaffen können bzw. bei denen, die zu Hause weiterarbeiten, diese Arbeit überhaupt stattfindet.

Dies führt in vielen Fällen zu einer (deutlich artikulierten) Frustration und hier sollten Hilfsmaßnahmen ansetzen, die (neben der Deutlichmachung, dass diese Störungen 'normal' sind) helfen, einen Priorisierungsmechanismus zu erarbeiten und einen routinierten Umgang mit eben diesen 'Störungen' zu erlernen. Der (oft gegebene) Ratschlag, eine to-do Liste zu erstellen und diese abzuarbeiten greift hier zu kurz, weil er die 'Störungen' ausblendet und als vermeidbar bzw. ignorierbar einstuft.

Hinsichtlich der übergeordneten Institutionen zeigt sich, dass hier weder eine Herstellung von Transparenz der Rolle noch eine klare Erwartungshaltung an die Rolle des Schulleiters vorherrscht und eine mangelnde Kommunikation diagnostiziert werden kann – ob dies aus Ignoranz oder

taktischen Gesichtspunkten geschieht, lässt sich auf Basis der dem Autor vorliegenden Erkenntnisse nicht feststellen.

(3) Funktion des Unterrichts und damit auch des Schulleiters ist zu klären

Viele Schulleiter unterscheiden in der Beschreibung ihrer Aufgaben und Tätigkeiten zwischen 'Unterrichten' und 'allem anderen', was die Sonderstellung des Unterrichts in den Aufgaben und Tätigkeiten deutlich macht. Hier ist sicherlich klar zu benennen, dass der Unterricht eine verpflichtende Größe ist, die qua Gesetz bzw. durch Richtlinien und Weisungen definiert und in der Gesamtzahl vorgegeben, in die Wochenplanung eingebaut werden muss. Sicherlich wäre hier zu diskutieren, ob die geforderte Anzahl an Stunden in der gegebenen Anzahl sinnvoll ist bzw. eine mehr auf Flexibilität und Freiwilligkeit rücksichtnehmende Lösung sinnvoll wäre. Dies würde den unterschiedlichen Wahrnehmungen und Beurteilungen, die Schulleiter zum 'Unterrichten' haben, entgegenkommen und bedarfsgerechte, passgenauere Lösungen bieten, die – so oft beobachtet – den 'Fremdkörper im Tagesablauf' bei einigen Schulleitern abmildern könnte (wenn auch sicherlich Fragen der Gleichheit, der organisatorischen Machbarkeit und eventueller Mehrkosten durch zusätzlichen Lehrerberauf zu berücksichtigen wären).

Viel wichtiger erscheinen in diesem Zusammenhang jedoch die persönlichen Implikationen für den Schulleiter und damit die Fort- und Ausbildung. So sollten Schulleiter klären, welche Funktion das Unterrichten für sie einnimmt, wobei die Frage erlaubt sein muss, ob Schulleiter, die sagen, dass dies ihre zentrale Funktion darstellt und ihre vollständige Leidenschaft beim Unterrichten sehen, die geeignetsten Kandidaten für das Amt des Schulleiters sind und waren. Hier ist sicherlich zu klären, wie eine Entwicklung weg von der Rolle des Lehrers hin zu einer Rolle des Schulmanagers zu begleiten ist und unterstützt werden kann.

Es zeigt sich aber, analysiert man die übergeordnete Dimension weiter, dass zwar das Rollenbild des Schulleiters hinsichtlich der erweiterten Aufgaben ausformuliert wird, dies in der Praxis aber zu einer verwässerten Ausübung führt, da verschiedene Logiken im System gegeneinander ankämpfen, die weder transparent gemacht noch adressiert werden. So besteht die 'primus inter pares'-Haltung parallel weiter und es scheint, dass keine klare Strategie in der Umsetzung der erweiterten Rolle und der Autonomiebefugnisse vorhanden ist, bzw. in der tatsächlichen Umsetzung und – noch viel bedeutender – im Schulleiterselektionsprozess und dem Enablement, also dem Befähigen der Akteure, diese Anpassungen konsequent zu tragen, nicht Rechnung getragen wird. Es entsteht somit von Seiten des Policy Makers und der ausführenden Institutionen eine konstante Eingabe von normativen Ideen und Vorschriften in das System, welche nicht durch die aktive Analyse in der Umsetzung begleitet wird und zu einer verwässerten in jeder Einzelschule andersartig gestalteten, nicht-transparenten Mischform mutiert.

(4) Delegation nutzen

Die Möglichkeiten, die der Gesetzgeber in den jeweiligen Strukturen zur Schaffung einer erweiterten Schulleitung gibt und in Teilen fordert, werden sicherlich bereits grundlegend genutzt. Allerdings zeigen sich auch in diesem Bereich Anknüpfungspunkte für Schulleiter in der Organisation eben dieser, aber auch für begleitende Maßnahmen der Supervision und des Coachings. So zeigen die Beobachtungen sowie die geführten Gespräche, dass die Besetzung der Funktionen oftmals wenig strategisch und in einem stimmigen Organisationskonzept-verhafteten analytischen Ansatz erfolgen, sondern mehr 'gefühlsmäßig', nach Bedarf gewachsen sind. Der Autor empfiehlt hier die von ihm vorgeschlagene Matrix zur Einordnung als Ausgangspunkt für die erste Analyse und die einzelschulgerechte, systematische Bedarfsplanung.

Neben dem organisationsplanerischen Punkt muss aber auch die Delegationsfähigkeit der Schulleiter beleuchtet sowie eine Entwicklung dieser stattfinden. Es zeigen sich große Unterschiede in der Fähigkeit der Schulleiter, Delegation zu nutzen und im Grad, wie dann letztlich auch tatsächlich Freiräume mit der Übergabe von Verantwortungsräumen geschaffen werden. Sicherlich bleibt der Schulleiter der (auch gesetzlich) letztverantwortliche, dennoch besteht hier ein großer Gestaltungsspielraum, der noch wenig genutzt wird und neben dem Effekt der Entlastung des Schulleiters die kontinuierliche Entwicklung der Einzelschule auf eine breitere, demokratischere Basis stellt und zusätzliches Potential für diese so wichtige Arbeit bereitstellen kann und letztlich ja potentielle Kandidaten für die Aufgabe der Schulleitung herausbilden und fördern kann.

(5) Autonomie: Management der subjektiven und objektiven Erwartungshaltung

Ein wesentliches Merkmal, das Schulleiter unterscheidet, ist die Wahrnehmung sowie die Ausnutzung der Autonomie, die ihnen im Rahmen der Einzelschule gegeben wird. Geht man, von der aufgestellten Hypothese aus, dass dies einen Einfluss auf die Aufgaben und Tätigkeiten der Schulleiter hat, erscheinen insbesondere drei Dinge geboten: Zum einen, eine transparente Ausgangslage zu schaffen, die klar macht, wie weit die Autonomie der Einzelschule und die Handlungskompetenz des Schulleiters geht. Als weiterer Schritt erscheint es sinnvoll, der Einzelschule weitere Spielräume einzuräumen und eine Verzahnung und logische Verknüpfung zu den bereits genannten eingeräumten Freiheiten herzustellen. So schildern viele Schulleiter, dass sie zwar in etlichen Bereichen eigenständig entscheiden können, bei Detaillierungen bzw. der Operationalisierung oder der Ausgestaltung in ihrer Autonomie beschnitten sind. Dies ist oft, allerdings nicht ausschließlich, eine Budgetfrage. Sicherlich ist aber auch darüber nachzudenken, einen Schritt weiterzugehen und den Schulleitern

die positiven Möglichkeiten ihrer Autonomie aufzuzeigen, sie zu ermuntern, diese aktiv zu nutzen und bei der Auswahl von Kandidaten darauf zu achten, dass ein positiver Gestaltungswille vorhanden ist. Diese Gestaltung ist klare Aufgabe der Bildungspolitik und der ausführenden Stellen innerhalb des Public Sectors.

(6) Abgleich der Einzelschulstrategie mit dem (pädagogischen) Leitbild des Schulleiters und Verzahnung mit der operationalen Ebene durch KPIs

Hier ist vor allem die Erkenntnis aus Kapitel 7 zum Thema der Kongruenz der Strategie der Schule und der persönlichen (pädagogischen) Überzeugung des Schulleiters von großer Bedeutung. Insbesondere in der Auswahl der Kandidaten, so aus Sicht des Autors eine der wichtigsten Implikationen aus dieser Erkenntnis, ist auf die pädagogische Überzeugung des Kandidaten für das Schulleiteramt zu achten und eine Klärung, wie diese Überzeugung mit der Schulstrategie, sofern diese nicht vollständig form- und gestaltbar, was aber oftmals nur bei Neugründungen möglich ist, gegeben ist und inwiefern eine gemeinsame Linie gefunden werden kann, um eine einheitliche, kongruente Strategie und ein kohärentes Leitbild zu entwickeln.

In der täglichen Arbeit der Schulleiter, so zeigen die erhobenen Daten, wird deutlich, dass eine unterschiedlich sophistizierte Anwendung von strategischer Steuerung mit der Verzahnung mit sinnvollen Kennzahlen sowie deren Analyse und letztlich auch Operationalisierung in konkreten Maßnahmen und einem geordneten, systematischen Prozess, der eine rückwirkende Verzahnung mit der strategischen Entwicklung gestattet, etabliert ist. Während einige Schulleiter einige Kennzahlen mehr aus den Augenwinkeln heraus verfolgen und kaum Rückschlüsse ziehen, zeigen andere Schulleiter wechselnde, den Bedürfnissen angepasste und mit der strategischen Perspektive verzahnte Kennzahlen, die analysiert und im Kreis der Kollegen besprochen und in konkrete Maßnahmen transferiert

und herunter gebrochen werden (können). Hier können Schulleiter sowohl voneinander als auch aus anderen Bereichen des Public Managements sowie der freien Wirtschaft lernen und bedarfsgerecht für die jeweilige Einzelschule und an deren individuelle Bedürfnisse angepasst einen analytischen und systematischen Ansatz entwickeln.

(7) Elektronische Hilfsmittel nutzen

Elektronische Kommunikation wie Email, elektronische Kalender etc. sind wenig verbreitet. Es ist überraschend und verblüffend, wie gering bei einzelnen Schulleitern der Anteil der elektronischen Kommunikation generell, aber auch die Verwendung von elektronischen Hilfsmitteln allgemein, sprich die Arbeit mit Computern (Textverarbeitung, elektronischen Kalendern etc.) ist. Hier lässt sich enormes Potential zur Effizienzsteigerung vermuten. Allerdings darf nicht vergessen werden, dass eben genau diese direkte Kommunikation Uraufgabe des Schulleiters ist und eben durch die persönliche Ansprache und den direkten Kontakt die Funktion als Verteiler und Vernetzter sowie Seismograph für Stimmungen möglich wird.

Oftmals leiden die Schulleiter jedoch unter mangelnder technischer Ausstattung (einige Nutzen eigene, private Geräte, weil das zur Verfügung gestellte Equipment als mangelhaft und unzureichend bewertet wurde), es fehlt ihnen an Schulungen und Lehrgängen zu den Möglichkeiten und der technische Support bzw. die Problemlösung ist in Teilen bürokratisch und umständlich über den jeweiligen Träger und die dort vorhandenen Strukturen gestaltet. So konnte der Autor bspw. beobachten, wie schon die Bestellung eines Toners für den eigenen Drucker zu einer wochenlangen Geduldssprobe für den entsprechenden Schulleiter werden kann.

(8) Möglichkeiten zum Austausch mit anderen Schulleitern schaffen

"I: Glauben Sie, dass durch Ihre Orientierung auf diese Größe, dass Sie andere Sachen machen als andere Schulleiter? Weil Sie dieses Ziel im Blick haben?"

B: Keine Ahnung. Da habe ich noch nie mit Schulleitern drüber gesprochen."

(Interview SL13, Z281)

Bei den Terminen zur Spiegelung des Shadowings mit den Schulleitern zeigten alle Schulleiter ein erstaunlich hohes Interesse zu erfahren, wie andere Schulleiter ihre Aufgaben und Tätigkeiten verrichten. In den daraus resultierenden Gesprächen ergab sich, dass viele Schulleiter erstaunlich wenig über ihre Kollegen wissen bzw. die Transparenz, was Schulleiter eigentlich tatsächlich machen (auf die ja im Rahmen dieser Arbeit wiederholt eingegangen wurde) als sehr niedrig bewertet werden kann und muss. Schulleiter sprechen zu wenig miteinander und beschreiben, dass sie sich oft als 'einsame Kämpfer' ohne Austauschmöglichkeiten fühlen. Zwar gibt es offizielle Termine zum Austausch, diese bieten jedoch oftmals nur am Rande die Möglichkeit, einen Austausch über ganz praktische und alltägliche Frage (im Sinne von "wie machen Sie eigentlich xy") stattfinden zu lassen. Einige Schulleiter, wie bspw. SL8, lösen das Problem, indem sie befreundete Schulleiter als 'Sparing Partner' nutzen und diesen bei ganz praktischen Fragen konsultieren und so eine Art Tandem bilden. Dies geschieht jedoch bisher sehr inoffiziell, eher heimlich und einige Schulleiter sind sehr diskret bei der Beschreibung dieser Möglichkeit, Erfahrungen auszutauschen. Hier sollten mehr Möglichkeiten zum Austausch geschaffen werden.

Hier schließt dann auch die Frage an, welcher Führungsstil denn der geeignetste ist, um gewisse Veränderungen herbeizuführen. Sicherlich würde es den Rahmen dieser Arbeit sprengen, detaillierter in diese Thematik einzusteigen, es sei jedoch auf die spannende Arbeit von Rajbhandari hinge-

wiesen, der in finnischen Grundschulen zeigen konnte, welche wichtige Rolle bzw. Auswirkung eine Veränderung des Stils im Führungsverhalten auf Schulen haben kann (Rajbhandari, 2006 und auch 2012). Denn schlussendlich bleibt es bei aller Kooperation und Austausch dabei, wie es SL13 am Ende des Interviews zusammenfasst:

"Ja, ich bin ja auch der Chef."

(Interview SL13, Z322)

Von Seiten der übergeordneten Institutionen ist hier die Frage zu stellen, inwieweit eine Möglichkeit zum Austausch, und damit einhergehend eine Vergrößerung der Transparenz und Offenheit im System, gewollt ist und gefördert wird.

(9) Mehr Anerkennung für Schulleiter schaffen

Letztlich soll dieser Abschnitt mit einer Forderung an die gesamte Gesellschaft schließen, die im Laufe des Lernprozesses dieser Arbeit mehr und mehr im Autor gereift ist. Während der Chef eines kleinen oder mittelständigen Betriebes oftmals hohe Anerkennung in der Gesellschaft genießt, gilt dies immer weniger für Schulleiter. Im Laufe vieler Gespräche und durch Beobachtungen gestärkt, wurde deutlich, wie stark sich Schulleiter nach (mehr) Anerkennung für ihre Aufgaben und Tätigkeiten sehnen. Es darf nicht vergessen werden, dass es schlichtweg keinen direkten Vorgesetzten gibt, der diese Anerkennung übernehmen kann und ein Lob ausspricht und die ausgleichende Funktion übernimmt. Zudem fallen die hohe Bezahlung aber auch Anerkennung und Respekt der Gesellschaft, was bei Leitern von wirtschaftlich-orientierten Unternehmen oftmals als Ausgleich vorhanden ist, bei Schulleitern wegfällt. Letztlich mündet dies in der (oft schon erwähnten) Erkenntnis, dass es nicht länger hinnehmbar erscheint, dass Notkandidaten Schulleiter werden, weil die Rahmenbedin-

gungen sowie die Auswahl und die Ausbildung von Schulleitern nicht auf die entscheidenden Punkte fokussiert und eingestellt ist. Der Autor hofft, mit den wenigen hier vorliegenden Anregungen einen Beitrag leisten zu können.

8.3 Fazit

Im letzten Abschnitt dieser Arbeit und bevor dieser Beitrag zur Forschung sein Ende findet, soll nochmals die Forschungsfrage aufgegriffen werden, die wie ein Leitstern über der hier vorliegenden Arbeit schwebt:

"Was machen Schulleiter als (Public Sector) Manager tatsächlich, welche Unterschiede im Managementverhalten lassen sich beobachten und welche (externen) Einflussfaktoren beeinflussen die tatsächlich ausgeführten Tätigkeiten?"

Diese Frage ist, wie eingangs aufgegriffen, von grundlegender Bedeutung, da sie die Untersuchung des Fundamentes dessen darstellt, was mehr und mehr in den Fokus der Forschung und auch in die Aufmerksamkeit der Öffentlichkeit gerät: Die Rolle des Schulleiters, der – durchdrungen vom Wandel in der Schullandschaft (einhergehend mit der NPM Bewegung) – mehr und mehr Autonomie für sich und die gesamthafte Einzelschule erhält und dessen Einfluss unter Einbeziehung von Performancevariablen auf die Effektivität der Schule und die Frage nach dem "was kommt am Ende eigentlich raus" von zentraler Bedeutung erscheint.

Durch den gesamten Aufbau der Arbeit zieht sich die Zweiteilung der Forschungsfrage. Auch das hier gezogene Fazit soll entlang dieser beiden Dimensionen gezogen werden.

(1) Was machen Schulleiter als (Public Sector) Manager tatsächlich und welche Unterschiede im Managementverhalten lassen sich beobachten?

Man könnte hier nochmals fragen, warum diese Frage überhaupt relevant ist. Die Analysen und Ausführungen haben jedoch gezeigt, dass diese Frage aktueller ist denn je und zentrale Aufmerksamkeit durch die Forschung erhalten sollte. So führen die Veränderungen im Schulsystem zu einer neuen, in Teilen noch unerforschten Anpassung und Umwälzung der Rolle des Schulleiters und seiner Ausnutzung der erweiterten Autonomie der Einzelschule, der mehr und mehr zum Manager wird, in dessen Tätigkeitsmittelpunkt die Kommunikation steht, diese jedoch völlig verschieden ausgeübt wird. Probleme zeigen sich insbesondere in der Priorisierung der Aufgaben und Tätigkeiten sowie dem Umgang mit sogenannten, als solche empfundenen, Störungen. Dies ist von zentraler Bedeutung in der täglichen Ausführung der Aufgaben und Tätigkeiten, aber auch im Empfinden der Schulleiter.

Der Schulleiter ist ein Kommunikationsmanager, auch wenn das nicht alle zugeben oder erkennen, dessen Aufgaben und Tätigkeiten zwischen Routineaufgaben und dem spontanen Reagieren auf akute Vorkommnisse (als Feuerlöscher) wechseln. In der praktischen Ausführung und der spezifischen Detaillierung gibt es sehr viele unterschiedliche Facetten. Eine Schlüsselfähigkeit für Schulleiter ist die Priorisierung von Aufgaben. Hier zeigt sich, dass Schulleiter dies mühsam erlernen müssen. Hierbei ist zu beachten, dass der Umgang mit (zunehmender) Autonomie und Gestaltungsspielraum sehr unterschiedlich wahrgenommen und nicht einheitlich (positiv bzw. negativ) bewertet wird.

Dieses Verständnis liefert wichtige Erkenntnisse für die Effektivitätsforschung, die im Mittelpunkt des Forschungsinteresses aber auch der gesellschaftlichen Debatte von Wirksamkeit von Schule sowie dem effizienten Einsatz von Ressourcen steht (vgl. dazu auch die NPM Diskussion im ge-

samen öffentlichen Sektor). Sicherlich hat die Schule durch die wichtige pädagogische Arbeit eine Sonderstellung und kann nicht mit anderen Agencies oder sonstigen Institutionen oder Organisationen gleichgesetzt werden, allerdings zeigen sich viele Parallelen, die in Zukunft sicherlich weiterhin offenbar werden und einer ausführlichen Diskussion und Erforschung bedürfen, insbesondere eingedenk der wohl inzwischen unumstritteneren Tatsache, dass Bildung die Schlüsselinvestition für die Zukunft darstellt.

Zudem ergeben sich aber aus der Herstellung von Transparenz in der Frage, was Schulleiter wirklich machen, praktische Implikationen, die insbesondere für die Auswahl und die Schulleiterfort- und -ausbildung berücksichtigt werden sollten.

(2) Welche (externen) Einflussfaktoren beeinflussen die tatsächlich ausgeführten Tätigkeiten?

Ausgehend von der im theoretischen Teil dieser Arbeit entwickelten Definition, dass unter Schulleitungsmanagementhandeln alle die zu Führungs-, Leistungserstellungs- und Unterstützungsprozessen verdichteten Aufgaben und Tätigkeiten der Schulleiter zu verstehen sind, wurden im zweiten Teil der Forschungsfrage die (externen) Einflussfaktoren auf eben diese Aufgaben und Tätigkeiten mit einem zweistufigen begründeten Ansatz untersucht.

Zielsetzung waren hier insbesondere zwei zentrale Punkte. So sollten durch ein (teil)exploratives Vorgehen Faktoren identifiziert werden, die die Tätigkeiten und Aufgaben der Schulleiter beeinflussen. Zusätzlich sollten Faktoren, die aus der Literatur gewonnen wurden und über erste Hypothesen und einer Faktorisierung in einem Modell als Variable dargestellt wurden, weiter untersucht werden, so dass belastbare und fundierte Hypothesen zu den (externen) Einflüssen auf die Aufgaben und Tätigkeiten der Schulleiter gewonnen werden können. Dabei ist zu beachten, dass als

Grundlage der Faktoren das entwickelte Modell von Dubs sowie naheliegende Erkenntnisse der Forschung, insbesondere im Bereich Schulleitung, obwohl hier, wie in Kapitel 4 beschrieben, wenige Erkenntnisse vorliegen, verwendet wurden.

Hier wird deutlich, dass klare Faktoren identifiziert werden konnten, die einen Einfluss auf die Aufgaben und Tätigkeiten eines Schulleiters zu scheinen haben und die zu Hypothesen ausformuliert für die weitere Forschung dienen können. Diese sind insbesondere die Autonomie des Schulleiters, eine ergebnisorientierte Steuerung, zentrale Punkte der Strategie innerhalb der Leitung der Einzelschule sowie die Delegation innerhalb der erweiterten Schulleitung. Der viel diskutierte Faktor des Einflusses der Organisationsform und -kultur in Wechselwirkung wurde zusätzlich untersucht und in seiner Ausprägung dargestellt, es konnten jedoch keine Hinweise in den Daten gefunden werden, die einen Einfluss auf die Aufgaben und Tätigkeiten der Schulleiter vermuten lassen. Dabei wurden diese Hypothesen faktorisiert und in spezifische Variable übertragen, die in dem vorgestellten theoretischen Modell zu den Einflussfaktoren zusammenfassend dargestellt werden können. Dies soll als Grundlage für die weitere Forschung insbesondere im Bereich der Schuleffektivitätsforschung dienen. Wie bereits mehrfach an den entsprechenden Stellen dieser Arbeit erwähnt, wurden etliche Anknüpfungspunkte immanent und einige der identifizierten Faktoren befinden sich ja bereits im erhöhten Interesse dieses Forschungszweiges (bspw. die pädagogische Grundüberzeugung des Schulleiters). Diese Punkte können nun durch die hier vorliegenden Erkenntnisse weiter ausgebaut und detailliert werden. Wie auch schon beim ersten Teil der Forschungsfrage angemerkt, ergeben sich auch aus diesen Punkten praktische Implikationen, die insbesondere für die Auswahl und die Schulleiterfort- und -ausbildung berücksichtigt werden sollten.

Neben der Forschungsabsicht und der daraus resultierenden Zielsetzung wurden im letzten Absatz des zweiten Kapitels zwei Ziele dieser Arbeit

genannt, die wohl auch als Metaziele bezeichnet werden könnten. So war es die Absicht, die wissenschaftliche Arbeit und den Stand der Forschung um einen Beitrag zu erweitern und Grundlagen für die Schuleffektivitätsforschung zu schaffen. Dies ist aus Sicht des Autors gelungen. Der zweite Punkt, nämlich dabei mitzuhelfen, dass Aussprüche, wie die beiden zu Beginn der Arbeit genannten Zitate, in einer fernen Zukunft weit weniger häufig zu hören sein werden, ist wohl noch schwieriger zu adressieren und eine Messung des Erfolges bei weitem schwieriger durchzuführen. Es ist jedoch sowohl die Hoffnung als auch die Überzeugung des Autors, dass diese Arbeit als kleiner Baustein zur Schaffung von Transparenz über die Aufgaben und Tätigkeiten, mit praktischen Implikationen und Anregungen und im Idealfall zur Anregung einer Diskussion, ein kleiner Baustein dazu sein kann, um auch dieses Ziel zu erreichen.

Literaturverzeichnis

- Aidla, A. / Vadi, M. (2008): Relations between attitudes of school administrations towards school performance criteria and the national examination results in Estonian schools. In: Journal of the Humanities and Social Sciences. 12 (1) S. 73-94.
- Allan, P. (1981): Managers at Work: A Large-Scale Study of the Managerial Job in New York City Government. In: The Academy of Management Journal, 24 (3), Sept 1981, S. 613-619.
- Ban, C. (1995): How do public managers manage?: Bureaucratic constraints, organizational culture, and the potential for reform. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bea, F. X. / Göbel, E. (2006). Organisation. 3. Auflage. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Blake, R.R. / Mouton, J.S. (1965): A 9.9 Approach for Increasing Organizational Productivity. In: Schein, E. H. / Bennis, W. G. (Hrsg.): Personal and Organizational Change through Group Methods. New York: Wiley
- Blömeke, S. / Herzig, B. (2009): Schule als gestaltende Institution – ein systematischer Überblick über aktuelle und historische Schultheorien. In: Blömeke, S. et al. (Hrsg.): Handbuch Schule. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Bohte, J. (2001): School Bureaucracy and Student Performance at the Local Level. In: Public Administration Review, Vol. 61, No. 1 (Jan. - Feb., 2001), S. 92-99.

Bolman L. / Deal T. (1984): *Modern Approaches to Understanding and Managing Organizations*. San Francisco: Jossey-Bass.

Bonsen, M. (2010): Einführung: Schule leiten. In: Bohl et. al. (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Bonsen, M. et al. (2010): Wie wirkt Schulleitung. In: Bohl et. al. (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Bonsen et al. (2002): Wie wirkt Schulleitung? Schulleitungshandeln als Faktor für Schulqualität. In: Rolff, H.G. / Holtappels, H.G. / Klemm, K. / Pfeiffer, H.-G. / Schulz-Zander, R. (Hrsg.): *Jahrbuch der Schulentwicklung*. Band 12. Weinheim und München: Juventa, S. 287-322.

Bos, W. et al. (2007): *IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.

Box, R. (1999): Running government like a business: implications for public administration theory and research. In: *American Review of Public Administration*, 29, S. 19–43.

Boyne, G. A. (2002): Public and Private Management: What's the Difference?. *Journal of Management Studies*, 39: S. 97–122.

Buchen, H. (2007): *Management und Schulleitung. Qualifizierung schulischer Führungskräfte. Entwicklung, Erprobung und Evaluierung eines neuen Konzeptes*. Essen: Universität Duisburg – Essen.

- Budäus, D. (2006): Entwicklungen und Perspektiven eines Public Management in Deutschland. In: Jann, W. et al. (Hrsg.): Public Management – Grundlagen, Wirkungen, Kritik. Berlin: edition sigma.
- Bungard, W. et. al. (1996): Methoden der Arbeits- und Organisationspsychologie. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union.
- Burns, J.M. (1978): Leadership. New York: Harper and Row.
- Buschor, E. (2001): Neue Tendenzen zur Schulentwicklung. In: Middelhoff, T. et al. (Hrsg.): Unternehmer – Stifter – Bürger. Gütersloh: Bertelsmann.
- Calder, B. J. / Phillips, L. W. / Tybout, A. M. (1982): The concept of external validity. In: Journal of Consumer Research, 9(3), S. 240 - 244.
- Cheng, Y. C. (1996): A School-Based Management Mechanism for School Effectiveness and Development. In: School Effectiveness and School Improvement. 7 (1), S. 35-61.
- Chubb, J. E., and Moe, T. M. (1990): Politics, Markets and America's Schools. Washington, DC: The Brookings Institution.
- Corbin, J., / Strauss, A. L. (1998). Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory. Newbury Park: Sage.
- Cranach, M. / Frenz, H.-G., (1969): Systematische Beobachtung. In: Graumann, C.F. (Hrsg.): Handbuch der Psychologie: Sozialpsychologie. S. 269 – 330. Göttingen.

- Creswell, John W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions* (2nd Ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Crowson, R. / Porter-Gehrie, C. (1980): The discretionary behavior of principals in large-city schools. In: *Educational Administration Quarterly*, 16 (1), S. 45-69.
- Crowther, F. / Olsen, P. (1997): Teachers as Leaders: An exploratory Framework International. In: *Journal of Educational Management* 11 (1), S. 2-11.
- Dalin, P. et. al (1995): *Institutioneller Schulentwicklungsprozess. Ein Handbuch*. Bönen: Kettler.
- Denzin, N. K. (1970): *The Research Act. A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. New York: McGraw Hill.
- Diefenbach, T. (2009): New Public Management in Public Sector Organizations: The Dark Sides of Managerialistic 'Enlightment'. In: *Public Administration*, (87), S. 892–909.
- Diekmann, A. (2001): *Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen* (7. Auflage). Reinbek: Rowohlt.
- Ditton, H. (2000): Qualitätskontrolle und –sicherung in Schule und Unterricht – ein Überblick zum Stand der empirischen Forschung. In: Helmke, A. et al. (Hrsg.): *Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich*. S. 73-92. Weinheim: Beltz
- Drucker, P. F. (1970): *Praxis des Managements: ein Leitfaden für die Führungsaufgaben in der modernen Wirtschaft*. 7. Auflage. Düsseldorf und Wien: Droemer Knaur.

Drucker, P. F. (1990): Neue Realitäten. Wertewandel in Politik, Wirtschaft und Gesellschaft. Düsseldorf, Wien, New York: Econ.

Dubs, R. (2005): Die Führung einer Schule. Leadership und Management. Zürich: SVK.

Dubs, R. (1994): Die Führung einer Schule. Stuttgart: Steiner.

Edmondson, A. C., / McManus, S. E. (2007): Methodological fit in management field research. In: Academy of Management Review, 32(4), S. 1155-1179.

Eisenhardt, K. M. (1989). Building theories from case study research. Academy of Management Review, 14(4), S. 532-550.

Engler, S. (1997): Zur Kombination von qualitativen und quantitativen Methoden. In: Friebertshäuser, B. und Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Juventa. S. 118-130.

Exworthy, M. / S. Halford (1999): Professionals and Managers in a Chancing Public Sector: Conflict, Compromise and Collaboration?. In: Exworthy, M. and Halford, S. (Hrsg.): Professionals and the New Managerialism in the Public Sector. Buckingham: Open University Press, S. 1–17.

Fend, H. (1998): Qualität im Bildungswesen. 2. Auflage. Weinheim, München: Juventa.

Fend, H. (1986): Gute Schulen – schlechte Schulen. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. In: Deutsche Schule, 78 (3), S. 275-293.

Feyerabend, P.(1986): Wider den Methodenzwang. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Erscheinen der englisch-sprachigen Originalausgabe 1975).

Fielding, N.G. / Fielding, J. L. (1986): Linking Data. Beverly Hills: Sage

Flick, U. (2007): Qualitative Sozialforschung – Eine Einführung. Herausgegeben von Burghard König. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Flick, U. (2002): Qualitative Forschung. Eine Einführung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Fondas, N. / Stewart, R. (1994): Enactment in managerial jobs: a role analysis. In: Journal of Management Studies, 31, 1, S. 83–103.

Freie und Hansestadt Hamburg - Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung - Amt für Schule (2001): Leitbild Schule. Hamburg: Freie und Hansestadt Hamburg.

Friedrichs, J. / Lüdtke, H. (1977): Teilnehmende Beobachtung (3. Auflage). Weinheim: Beltz.

Fullan, M (1995): The School as a Learning Organization: Distant Dreams. In: Theory into Practice, Vol. 34, (4), S. 230 – 235.

Gains, F. (2003): Executive Agencies in Government: The Impact of Bureaucratic - Networks on Policy Outcomes. In: Journal of Public Policy. Volume 23, (1), S. 55–79.

Geißler, H. (2000): Organisationspädagogik. München: Vahlen.

- Gibbert, M. / Ruigrok, W. / Wicki, B. (2008): What passes as a rigorous case study? In: Strategic Management Journal, 29 (13), S. 1465-1474.
- Giles, C. / Hargreaves, A. (2006): The Sustainability of Innovative Schools as Learning Organizations and Professional Learning Communities During Standardized Reform. In: Educational Administration Quarterly, 42 (1): S. 124-156.
- Glaser, B. G. / Strauss, A. L. (2008): The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research (Vol. 3). New Brunswick: Aldine.
- Gokçe, F. (2009): Behaviour of Turkish Elementary School Principals in the Change Process. An Analysis of the Perceptions of Both Teachers and School Principals In: Educational Management Administration & Leadership, 37 (2), S. 198-215.
- Greve, W. / Wentura, D. (1997): Wissenschaftliche Beobachtung. Eine Einführung. Weinheim: Beltz Psychologie VerlagsUnion.
- Grochla, E. (1973): Handwörterbuch der Organisation. Stuttgart : Poeschel.
- Groeben, N. / Westmeyer, H. (1981): Kriterien psychologischer Forschung (2. Auflage). München: Juventa.
- Gronn, P. (2003): The new work of educational leaders. London: Paul Chapman. Hales, C. P. (1986): What do managers do? A critical review of the evidence. In: Journal of Management Studies, 23 (1), S. 88-115.

- Guba, E. G., und Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In H. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (Vol. 2, 163-194). Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications, Inc.
- Häder, M. (2006): *Empirische Sozialforschung. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Haenisch, H. (1987): *Ein Jahr danach. Wirkungen einer Lehrerfortbildungsmaßnahme*. Schriftenreihe "Lehrerfortbildung in Nordrhein-Westfalen". Soest
- Hales, C. P. (1986): What do managers do? A critical review of the evidence. In: *Journal of Management Studies*. Volume 23, (1), S. 88–115.
- Hallinger, P. / Heck, R. H. (1996): Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980-1995. In: *Educational Administration Quarterly*. 32 (1), S. 5-44.
- Harazd, B. et al. (2008): Herausforderungen an Schulleitung. Verteilung von Verantwortung und Aufgaben. In: Rolff, H.-G. et al. (Hrsg.): *Jahrbuch der Schulentwicklung*, Band 15. Weinheim, München: Juventa, S. 231 – 263.
- Hargreaves, A / Fink, D. (2005): Nachhaltige Entwicklung durch nachhaltige Schulleitung. In: *Journal s.e.* 2005 (2), S. 19-29.
- Hatcher, Richard (2005): The distribution of leadership and power in schools. In: *British Journal of Sociology of Education*, 26 (2), S. 253-267.

- Heck, R. H. / Larsen, T. J. / Marcoulides, G. A (1990): Instructional Leadership and School Achievement: Validation of a Causal Model. In: Educational Administration Quarterly 1990 26 (2), S. 94-125.
- Heckel, H. / Avenarius, H. (1986): Schulrechtskunde, 6. Auflage. Neuwied.
- Heckel, H. / Avenarius, H. (2000): Schulrechtskunde, 7. Auflage. Neuwied.
- Hermann, U. (1996): Die Schule - eine Herausforderung für das New Public Management. In: Beiträge zur Lehrerbildung, Volume 14 (3), S. 314-329.
- Honer, A. (2003): Interview. In: Bohnsack, R. et al. (Hrsg.): Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung. Opladen: Leske und Budrich.
- Hood, C. (1992): The New Public Management in the 1980s – Variations on a Theme. Proceedings Paper. Workshop on Accounting, Accountability and the New European Public: Helsinki.
- Hood, C. (1991): A public management for all seasons?. In: Public Administration, 69, S. 3–19.
- Hopkins, D. / Jackson, D. (2003): Building the capacity for leading and learning. In: A. Harris, C. Day, D. Hopkins, M. Hadfield, A. Hargreaves & C. Chapman (Hrsg.): Effective leadership for school improvement. London: Routledge Falmer.
- House, R. J. / Mitchell, T. R. (1974): Path-Goal Theory of Leadership. In: Contemporary Business 1974 (3), S. 81-98
- Huber, S.G. (2012): Kooperative Führung: Vom multifunktionalen Wunderwesen zur Delegation und Integration von Aufgaben und Verantwortung. In: Huber, S.G. (Hrsg.): Jahrbuch Schulleitung

2012 - Befunde und Impulse zu den Handlungsfeldern des Schulmanagements. Kronach und Köln: Carl Link.

Huber, S. G (2009): Schulleitung. In Blömeke, S. / Bohl, T. / Haag, L. / Lang-Wojtasik, G. / Sacher, W. (Hrsg.): Handbuch Schule. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 502ff.

Jarl, M. et al. (2011): New Public Management in Public Education: A Catalyst for the Professionalization of Swedish School Principals. In: Public Administration, 90 (2), S. 429-444.

Jick, T. D. (1979): Mixing qualitative and quantitative methods: Triangulation in action. In: Administrative Science Quarterly, 24 (4), S. 602-611.

Katz, R.L. (1955): skills of an Effective Administrator. In: Harvard Business Review 33, S. 33-42.

Kaufman, H. (1981). The Administrative Behavior of Federal Bureau Chiefs. Washington, DC: Brookings.

Kaufman, H. (1960): The Forest Ranger: A Study in Administrative Behavior. Baltimore: John Hopkins.

Kempfert, G. (2006): Personalentwicklung in selbstständigen Schulen. In: Buchen, H. / Rolff, H.G. (Hrsg.): Professionswissen Schulleitung. Weinheim, Basel.

Kieser, A. (1999): Max Webers Analyse der Bürokratie. In: Kieser, A. (Hrsg.): Organisationstheorien. Stuttgart: Kohlhammer.

- Kieser, A. / Walgenbach P. (2007): Organisation. (5. und überarbeitete Auflage). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Klafki, W. (2002): Schultheorie, Schulforschung und Schulentwicklung im politisch-gesellschaftlichen Kontext. Weinheim, Basel: Beltz.
- Klafki, W. (1991): Perspektiven einer human und demokratischen Schule. In: Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung (Hrsg.): Beiträge aus dem Arbeitskreis "Qualität von Schule". Heft 5. Wiesbaden.
- Klemm, K. (2005): Dezentralisierung und Privatisierung im Bildungswesen. In: Holtappels, H. G. / Höhmann, K. (Hrsg.): Schulentwicklung und Schulwirksamkeit. Weinheim, München: Juventa, S. 111-119.
- Kotter, J. (1982): The General Managers. New York: Free Press.
- Kramer, A. (2011): „Wir saufen ab im Tagesgeschäft“. Verwaltungsmanager zwischen Managementanspruch und Sachbearbeitungsrealität. In: Kroll, A.; Siegel, J. P. (Hrsg.): Was machen Verwaltungsmanager wirklich?: Explorative Ergebnisse eines Lehrforschungsprojekts. Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.
- Kroll, A. / Siegel, J. P. (Hrsg.) (2011): Was machen Verwaltungsmanager wirklich?: Explorative Ergebnisse eines Lehrforschungsprojekts. Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.
- Kromrey, H. (2009): Empirische Sozialforschung: Modelle und Methoden der standardisierten Datenerhebung und Datenauswertung (12. Auflage). Opladen: Lucius und Lucius.

Krosnick, J. A. (1999): Survey research. In: Annual Review of Psychology, (50), S. 537 – 567.

Krosnick, J. A. (1991): Response strategies for coping with the cognitive demands of attitude measures in surveys. In: Applied Cognitive Psychology, (5), S. 213 – 236.

Kudokiene, N. et al. (2007): The expression of school head teacher's competences as a leader in a learning organization. Proceedings Paper. 2nd International Conference on Changes in Social and Business Environment: Singapur.

Kuhn, T. S. (1976): Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Kurke, L. B. / Aldirch, H.E. (1983): Mintzberg was right! A replication and extension of the nature of managerial work. In: Management Science, 29 (8), S. 975-984.

Lamnek, S. (2003): Qualitative Interviews. In: König, E. / Zedler, P.: Qualitative Forschung, Grundlagen und Methoden. Weinheim & Basel: Beltz. S. 157-193.

Lange, A / Breiter, A. (2000): Bringing Order into Chaos Building an Integrated School Management Information System - A Case Study from Germany. 8th International Working Conference on Information Technology in Educational Management, Jul 21-25, 2008 in Darwin, Australia.

Larsson, R. (1993): Case survey methodology: Quantitative analysis of patterns across case studies. In: Academy of Management Journal, 36 (6), S. 1515-1546.

- Lau, A. / Newmann, A. / Broedling, L. (1980): The Nature of Managerial Work in the Public Sector, in: *Public Administration Review*, 40 Jg., Nr. 5, S. 513-520.
- Le Métais J. (2003) International trends in primary education. INCA thematic study No. 9. Zugänglich online unter: www.inca.org.uk/pdf/thematic_study_9.pdf (Zugriff des Autors am 04 März 2013).
- Lehner, F. (2000): *Organisational Memory. Konzepte und Systeme für das organisatorische Lernen und das Wissensmanagement*. München, Wien: Hanser.
- Leonard-Barton, D. (1994): Die Fabrik als Ort der Forschung. Das lernende Unternehmen II. In: *Harvard Business Manager* 1994, (1), S. 87-99.
- Lincoln, Y. S., Lynham, S. A., & Guba, E. G. (2011): Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences, revisited. In H. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (Vol. 4, 97-128). Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications, Inc.
- Locke, E. A. (2007): The case for inductive theory building. *Journal of Management*, 33(6), S. 867-890.
- Lombard, M. / Snyder-Duch, J., / Bracken, C. C. (2002): Content analysis in mass communication: Assessment and reporting of intercoder reliability. In: *Human Communication Research*, Volume 28 (4), S. 587-604.

- Luthans F. et al. (1993): What do Russian managers really do? An observational study with comparisons to US managers. In: *Journal of International Business Studies*, 4, S. 741–61.
- Luthans, F. et al. (1985): What do successful managers really do? An observational study of managerial activities. In: *Journal of Applied Behavioral Science*, 3, S. 255–70.
- Maccoby, E.E. / Maccoby, N. (1965): Das Interview: Ein Werkzeug der Sozialforschung. In: König, R. (Hrsg.): *Praktische Sozialforschung* (4. Auflage). Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Malik, F. (2005): Was ist gutes und richtiges Management. Was Management wirklich ist und was nicht? – Teil I. In: *m.o.m.- letter* 03/05, S. 40-54.
- Manytz, R. (1975): Max Webers Idealtypus der Bürokratie und der Organisationssoziologie. In: Grochla, E. (Hrsg.): *Organisationstheorie*, 1. Teilband. Stuttgart: Poeschel.
- Maslowski, R. et al. (2007): The effect of school autonomy and school internal decentralization on students` reading literacy. In: *School Effectiveness and School Improvement*, Volume 18 (3), S. 303-334.
- Mayring, P. (2010): *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. 11. Auflage. Weinheim: Beltz.
- Mayring,, P. (2003): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 8. Auflage. Weinheim: Beltz.

- Mayring, P. (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. 5. Auflage. Weinheim: Beltz.
- McCall, G. J. (1984): Systematic Field Observation. In: Annual Review of Sociology, (10), S. 263 – 282.
- McCall, M.W. / Segrist, C.A. (1980): In Pursuit of the Manager`s Job: Building on Mintzberg. Greensboro: Center for Creative Leadership.
- Meier, K. J. / O`Toole, L. (2009): The Proverbs of New Public Management: Lessons from an Evidence-Based Research Agenda. In: The American Review of Public Administration 2009 39 (4), S. 4-22.
- Metcalf, L. (1993). Public management: from imitation to innovation. In: Kooiman, J. (Ed.): Modern Governance. London: Sage.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). Qualitative data analysis: An expanded sourcebook (Vol. 2). Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications, Inc.
- Mintzberg, H. (2011): Managen. 2. Auflage. Offenbach: Gabal.
- Mintzberg, H. (1992): Die Mintzberg-Struktur. Organisationen effektiver gestalten. Landsberg: Verlag Moderne Industrie.
- Mintzberg, H. (1973): The Nature of Managerial Work. New York, Evanston, San Francisco, London: Harper & Row.
- Morse, J. J. / Wagner, F. R. (1978): Measuring the Process of Managerial Effectiveness. In: Academy of Management Journal, 21 (1), S. 23-35.

Nachmias, D. / Nachmias, C. (1976): *Research Methods in the Social Sciences*. London: St. Martin's Press.

Narayan, S. / Krosnick, J. A. (1996): Education moderates some response effects in attitude measurement. In: *Public Opinion Quarterly* (60), Volume 1, S. 58-88.

Noordegraaf, M. / Stewart, R. (2002): Managerial Behaviour Research in Private and Public Sectors: Distinctiveness, Disputes and Directions. In: *Journal of Management Studies*, 37 (3), S. 427-443.

Olsen, J. P. (1988): *Administrative Reform and Theories of Organization*. In: Campbell, C. / Peters, B. G. (Hrsg.): *Organizing Governance. Governing Organizations*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, S. 233–254.

Owings, W. A. / Kaplan, L. S. (2012): *Leadership and Organizational Behaviour in Education*. Boston, Columbus, Indianapolis et al.: Pearson.

Patton, M. (2002): *Qualitative research and evaluation methods*. Beverly Hills: Sage (3. Auflage).

Pfeiffer, H. (2010a): Der Beitrag der Einzelschule zur Verbesserung von Schülerleistungen. In: Blömeke, S. et al. (Hrsg.): *Handbuch Schule*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Pfeiffer, H. (2010b): Schule in erweiterter Verantwortung aus erziehungswissenschaftlicher Sicht. In T. Bohl et. al. (Hrg.), *Handbuch Schulentwicklung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

- Polakowski, M. (2011): Unterscheiden sich Verwaltungsmanager im universitären Bildungssektor in ihren Tätigkeiten von anderen Managern? In: Kroll, A.; Siegel, J. P. (Hrsg.): Was machen Verwaltungsmanager wirklich?: Explorative Ergebnisse eines Lehrforschungsprojekts. Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.
- Pollack, M. A. (2002): Learning from the Americanists (Again): Theory and Method in the Study of Delegation. In: West European Politics, Volume 25, S. 200–219.
- Pollitt, C. / Bathgate, K. /Caulfield, J. / Smullen, A. et al. (2001): Agency Fever? Analysis of an International Policy Fashion. In: Journal of Comparative Policy Analysis, Volume 3, S. 271–290.
- Proeller et al. (2012): Modernes Museumsmanagement: Ergebnisse einer Umfrage in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Berlin: Syncwork AG.
- Rajbhandari, M. M. S. (2012): Growing with Driving Leadership Style in School. A case study on leadership of Finnish elementary schools in Tampere. Tampere: University Publication, University of Tampere.
- Rajbhandari, M. M. S. (2006): Dominant Leadership Style in Schools. Research Report.
<http://eric.ed.gov/?q=rajbhandari+mani+man+singh&id=ED499621>
Accessed first on Dec 12th, 2013.
- Ranson, S. / Stewart, J. (1994): Management for the Public Domain. London: St Martin's Press.
- Reuber, P. / Pfaffenbach, C. (2005): Methoden der empirischen Humangeographie. Braunschweig: Westermann.

- Rolff, H. G. (2010): Schulentwicklung als Trias von Organisations-,
Unterrichts und Personalentwicklung. In: Bohl et. al. (Hrsg.),
Handbuch Schulentwicklung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius
Klinkhardt.
- Rolff, H. G. (2008): Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung.
Weinheim und Basel: Beltz.
- Rolff, H.G. (2007): Schulentwicklung konkret: Steuergruppe,
Bestandsaufnahme, Evaluation. Velber: Kallmeyersche
Verlagsbuchhandlung, Jütte Druck.
- Rosenbusch, H.S. (2005): Organisationspädagogik der Schule. Grundlagen
pädagogischen Führungshandelns. München, Neuwied:
Luchterhand.
- Rosenbusch, H. S. / Schlemmer, E. (1997): Die Rolle der Schulaufsicht bei
der pädagogischen Entwicklung von Einzelschulen. In: Schul
Management 28 (6), S. 9-17.
- Rosenbusch, H.S. (1990): Die kommunikative Alltagspraxis als das
Proprium erziehenden Unterrichts. In: Hacker, H. / Rosenbusch,
H.S. (Hrsg.): Erzieht Unterricht? Aktuelle Beiträge zu einem
klassischen Pädagogischen Thema. (S. 71-88). Baltmannsweiler:
Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider.
- Rousseau, D. M. (2006): Is There Such a Thing as 'Evidence-Based
Management'? In: Academy of Management Review 2006, Vol. 31
(2), S. 256–269.
- Rowan, B. et al. (1983): Research on effective schools: A cautionary note.
In: Educational Researcher, 12 (4), S. 24-31.

- Rüegg-Stürm, J. (2003): Das neue St. Galler Management-Modell: Grundkategorien einer modernen Managementlehre – der HSG-Ansatz. Bern: Haupt.
- Sayles, L. (1989): Leadership. Managing in Real Organizations, 2nd Edition. New York: McGraw-Hill.
- Sayre, W. (1953): Premises of public administration. In: Public Administration Review, 18, S. 102–3.
- Schedler, K. / Proeller, I. (2011): New Public Management. 5. Auflage. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.
- Schnell, R. et al. (2011): Methoden der empirischen Sozialforschung. Oldenburg: Oldenburg Wissenschaftsverlag.
- Schramm, Wilbur (1971): Notes on case studies of instructional media projects. Working paper for the Academy for Educational Development, Washington, DC.
- Schratz, M. (1998): Neue Rollen und Aufgaben für Schulleitung und Schulaufsicht. In: Dobart, A. (Hrsg.): Schulleitung und Schulaufsicht. Innsbruck, Wien: StudienVerlag. S. 93-116
- Seidenbiedel, G. (2001): Organisationslehre. Stuttgart, Berlin, Köln: Kohlhammer.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin (2012): Handlungsrahmen Schulqualität in Berlin - Qualitätsbereiche und Qualitätsmerkmale. Entwurfsfassung. Berlin.

- Smith, K. B. / Larimer, C. W. (2004): A Mixed Relationship: Bureaucracy and School Performance. In: Public Administration Review, Vol. 64, No. 6 (Nov. - Dec., 2004), S. 728-736.
- Smith, K. B. / Meier, K. J. (1994): Politics, Bureaucrats, and Schools. In: Public Administration Review 54 (4): S. 551-558.
- Stake, R. E. (2005): Qualitative Case Studies. In: Denzin, N. K. und Lincoln, Y. S. (Hrsg.): The Sage Handbook of Qualitative Research. Thousand Oaks: Sage. S. 443-466.
- Steinke, I. (1999): Kriterien qualitative Forschung. Ansätze zur Bewertung qualitativ-empirischer Sozialforschung. Weinheim, München. Juventa.
- Steffens, U. / Bargel, T. (1993): Erkundungen zur Qualität von Schule. Neuwied: Luchterhand.
- Stewart, R. et al. (1994): Managing in Britain and Germany. Basingstoke: Macmillan.
- Stogdill, R.M. (1974): Handbook of Leadership. First Edition. New York: Free Press
- Strack, F. / Martin L. L. (1988): Thinking, judging and communicating: A Process account of context effects in attitude surveys. In: Hippler, H.-J. (Hrsg.): Social Information Processing and Survey Methodology (2. Auflage). New York: Springer, S. 123-148.
- Sunderman, G. (2010): Evidence of the Impact of School Reform on Systems Governance and Educational Bureaucracies in the United

States. In: Review of Research in Education, March 2010 (34), 1, S. 226-253.

Thomas, D. R. (2006): A general inductive approach for analyzing qualitative evaluation data. American Journal of Evaluation, 27 (2), S. 237-246.

U.S. Office of Personnel Management (OPM) (1997): Occupational Study of Federal Executives, Managers, and Supervisors: An Application of the Multipurpose Occupational System Analysis Inventory-Closed Ended (MOSAIC). Drafted by D.J. Gregory and R.K. Park. Washington, DC: Office of Personnel Research and Development, report no. PRD-92-21.

Vahs, D. (2009): Organisation. Ein Lehr- und Managementbuch. 7. Auflage. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

van Thiel, S. (2012): Comparing Agencies across Countries. In: Verhoest, K. / Van Thiel, S. / Bouckaert, G. / Lægreid, P. (Hrsg.): Government agencies: Practices and lessons from 30 countries. Basingstoke: Palgrave Macmillan, S. 18–26.

van Thiel, S. (2004): Trends in the Public Sector: Why Politicians Prefer Quasi-Autonomous Organizations. In: Journal of Theoretical Politics, Volume 16, S. 175–201.

van Wart, M. (2011): Dynamics of Leadership in Public Service. Theory and Practice. Second Edition. Armonk, London: M.E. Sharpe.

Weisbord, M. R. (1978): Organisationsdiagnose. Ein Handbuch mit Theorie und Praxis. Karlsruhe: Goch.

- Wenzel, H. (2008): Studien zur Organisations- und Schulkulturentwicklung. In: Helsper, W. & Böhme, J. (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung (2., durchgesehene und erweiterte Auflage). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Whitley, R. (1989): On the nature of managerial tasks and skills: their distinguishing characteristics and organization. In: Journal of Management Studies, 26, 3, S. 209–24.
- Wiegand, M. (1996): Prozesse Organisationalen Lernens. Wiesbaden: Dr. Th. Gabler Verlag.
- Willmott, R. (1999): School Effectiveness Research: an Ideological Commitment? In: Journal of Philosophy of Education, Volume 33, S. 253–268.
- Wissinger, J. (2010): Leitungs- und Führungstheorien. In: Bohl et. al. (Hrsg.), Handbuch Schulentwicklung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Wissinger, J. (1996): Perspektiven schulischen Führungshandelns. Eine Untersuchung über das Selbstverständnis von SchulleiterInnen. Weinheim und München: Juventa.
- Witziers, B. / Bosker, R.J. / Kruger M. L. (2003): Educational Leadership and Student Achievement. The Elusive Search for an Association. In: Educational Administration Quarterly. 39 (3), S. 398-425.
- Woods, P. A. et al. (2004): Variabilities and dualities in distributed leadership: findings from a systematic literature review. In: Educational Management, Administration and Leadership, 32 (4), S. 439–457.

- Yin, Robert K. (2009): Case Study Research – Design and methods. Los Angeles, Calif. [u.a.]: Sage Publications.
- Yin, Robert K. (2003): Case Study Research – Design and methods. Thousand Oaks/London/New Delhi: Sage Publications.
- Yin, Robert K., / Davis, D. (2007): Adding new dimensions to case study evaluations: The case of evaluating comprehensive reforms. In G. Julknes & D.J. Rog (Hrg.), Informing federal policies for evaluation methodology (New Directions in Program Evaluation, No. 113. San Francisco: Jossey-Bass. S. 75-93.
- Yukl, G. (2012): Effective Leadership Behavior: What We Know and What Questions Need More Attention. In: Academy of Management Perspectives. November 2012, S. 66-85.
- Yukl, G. (2002): Leadership in Organizations. Fifth Edition. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall

Anlage 2: Interviewleitfaden

I Aufgaben und Tätigkeiten

Nochmals herzlichen Dank, dass ich Sie heute interviewen kann. Dies ist sehr wertvoll für mich und mein wissenschaftliche Arbeit. Alle folgenden Fragen beziehen sich auf Ihre Aufgaben und Tätigkeiten, also auf das, was sie den ganzen Tag so machen. Darüber würde ich nun gerne ausführlich mit Ihnen sprechen. Stellen sie sich dabei bitte einen ganz typischen und alltäglichen Tag bzw. einer typische Woche vor.

(1) Wie würden Sie Ihre Positionsbezeichnung und Arbeitsbeschreibung nennen?

(2) Wie lange üben Sie diese Position bereits aus?

(3) Würden Sie sich als Manager bezeichnen?

(4) Was sind die aus Ihrer Sicht wichtigsten Tätigkeiten und Aufgaben? Beschreiben Sie diese bitte anhand eines (typischen) Tages mit seinen Komponenten.

II Einflussfaktoren

Gerne möchte ich nun mit Ihnen über einige Aspekte besprechen, die Ihre Aufgaben und Tätigkeiten beeinflussen.

(1) Welche Faktoren beeinflussen die Art der Aufgaben und Tätigkeiten, die Sie ausführen?

(2) Welche Veränderungen stellen Sie im Zeitverlauf fest, das heißt, was ist heute anders als vor einigen Jahren (vor 10 Jahren, vor 20 Jahren)?

(3) In welchen Bereichen können sie selbstständig gestalten bzw. Ihre Aufgaben und Tätigkeiten bestimmen wo bestimmten andere diese?

(4a) Orientieren Sie sich bei der Schulleitung an gewissen Ergebnisgrößen (ggf. Beispiele nennen)? Welche sind dies?

(4b) Wie lange ist dies schon so und was hat sich dadurch verändert?

(5a) Gibt es eine Schulstrategie? Wenn ja, bitte skizzieren Sie diese kurze. [ggf. als Erläuterung "Schulprogramm" und "Schulentwicklungsstrategie" nennen.]

(5b) Falls ja, wie kam Ihre Schulstrategie zustande?

(5c) Welchen Einfluss hat diese Strategie in der Schule?

(6) Wie kommen (substantielle) Veränderungen / Neuerungen / Innovationen an der Schule zustande?

III Kurzer Fragebogen

Alle folgenden Fragen beziehen sich auf Ihre Aufgaben und Tätigkeiten, also auf das, was sie den ganzen Tag so machen. Stellen sie sich dabei bitte einen ganz typischen und alltäglichen Tag bzw. einer typische Woche vor.

(1) Denken Sie nun bitte insbesondere an die Schulleitung und das Kollegium. Bitte geben Sie auf einer Skala von 1 bis 10 an, wie zutreffend diese Aussagen betreffend Klima und Kultur in Ihrer Schule sind (1 bedeutet dabei kaum zutreffen bis 10 sehr stark zutreffend):

Punkte	Aussage
	Wir legen Wert auf Spezialisierung und Arbeitsteilung.
	Das Lösen von Problemen steht im Mittelpunkt (im Gegensatz zum "Abarbeiten").
	Es existieren klar definierte Handlungsspielräume durch schriftliche Anweisungen und Stellenbeschreibungen.
	Bei uns in der Schule gibt es flache Hierarchien und großen Freiraum für eigenverantwortliches Handeln.
	Lehrkräfte müssen unterstützt und begleitet werden.
	Lehrkräfte müssen auch mal kontrolliert werden.
	Wir haben eine hohe Fehlertoleranz innerhalb des Kollegiums.
	Auf sichere und geordnete Verfahren und Prozesse wird bei uns Wert gelegt.
	Wir haben klare Prozesse und institutionalisierte Wege, die den kontinuierlichen Transfer und Fluss von Wissen und Erfahrung sicherstellen.
	Autorität leitet sich vom ausübenden Amt ab.
	Es gibt hier an der Schule eine klare Hierarchie, die eindeutige Befehlswege schafft.
	Ich als Vorgesetzter habe das Recht und die Möglichkeit zur Kontrolle und Disziplinierung.
	Es gibt klare Richtlinien und Prozesse, die jedem Kollegen ein Recht und eine Möglichkeit zur Beschwerde garantieren.
	Aufgabe und Person sind bei uns an der Schule klar getrennt.
	Fehler sehen wir als Chance zur weiteren Entwicklung.
	Aufstieg wird bei uns nach Senioritätsprinzip geregelt.
	Entscheidungen werden durch allgemeingültige Regeln festgelegt, welche konsequent einzuhalten sind.
	Wir stellen hier an der Schule Transparenz durch das aktenkundige, stets verlässlich nachprüfbar Prinzip der Schriftlichkeit sicher.
	Alle Lehrer des Kollegiums zeigen hohe Verantwortungsbereitschaft für ihr eigenes Handeln.
	Hohe Kompetenz wird durch die Rekrutierung von qualifiziertem Personal – unabhängig vom Stand der Person – sichergestellt.

Nun würde ich Sie bitte, eine kleine Skizze anzufertigen.

(2) (Tafel)Bild: Zeichnen Sie bitte ein (Tafel)Bild der Schulleitung Ihrer Schule (ggf. Präzision: mit allen Beteiligten, Aufgaben, Zusammenspiel der Personen).

Anlage 3: Codierungsschema

1. Aufgaben und Tätigkeiten

- 1.1 Typische Aufgaben und Tätigkeiten
- 1.2 Alltägliche Aufgaben und Tätigkeiten
- 1.3 Basistätigkeiten
- 1.4 Kernaufgaben
- 1.5 Störungen
- 1.6 Strategische Aufgaben und Tätigkeiten
- 1.7 Operative Aufgaben und Tätigkeiten
- 1.8 Zeitaufwand

2. Position des Schulleiters

- 2.1 Positionsbeschreibung in Relation zu Drittem
- 2.2 Positionsbeschreibung rechtlich
- 2.3 Positionsbeschreibung durch persönliche Historie
- 2.4 Positionsbeschreibung durch Aufgaben und Tätigkeiten

3. Rolle als Manager

- 3.1 Proaktivität im Begriffsumgang
- 3.2 Beschreibung als Manager
- 3.3 Einschränkungen

4. Autonomie

- 4.1 Wahrgenommene Autonomie
- 4.2 Genutzte Autonomie
- 4.3 Gewünschte Autonomie
- 4.3 Einschränkende Personen
- 4.4 Einschränkende Faktoren
- 4.5 Einfluss Autonomie auf Aufgaben und Tätigkeiten
- 4.5 Einfluss Autonomie auf Priorisierung

5. Delegation

- 5.1 Delegation von Aufgaben und Tätigkeiten
- 5.2 Etablierung strukturierter Prozesse
- 5.3 Erweiterte Schulleitung
- 5.4 Zusammenspiel mit Stellvertreter
- 5.5 Funktionsstellen

6. Schulstrategie

- 6.1 Vision und Leitbild der Schule
- 6.2 Strategie
- 6.3 Operationalisierung der Strategie
- 6.4 Persönliches Leitbild des Schulleiters (organisatorisch)
- 6.5 Persönliches Leitbild des Schulleiters (pädagogisch)

7. KPIs

- 7.1 Definition
- 7.2 Datenerfassung
- 7.3 Datenanalyse
- 7.4 Steuerung anhand von KPIs
- 7.5 Verzahnung mit Strategie

8. Stand der Organisationsform

- 8.1 Organisationsstruktur der Schulleitung
- 8.2 Bürokratie
- 8.3 Lernende Organisation
- 8.4 Innovationsbereitschaft
- 8.5 Rolle im Innovationsprozess

Eidesstattliche Erklärung

Ich versichere an Eides statt, dass meine hinsichtlich der früheren Teilnahme an Promotionsverfahren gemachten Angaben richtig sind und, dass die eingereichte Arbeit oder wesentliche Teile derselben in keinem anderen Verfahren zur Erlangung eines akademischen Grades vorgelegt worden sind. Ich versichere darüber hinaus, dass bei der Anfertigung der Dissertation die Grundsätze zur Sicherung guter wissenschaftlicher Praxis der DFG (<http://www.dfg.de/sites/flipbook/gwp/>) eingehalten wurden, die Dissertation selbständig und ohne fremde Hilfe verfasst wurde, andere als die von mir angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt worden sind und die den benutzten Werken wörtlich oder sinngemäß entnommenen Stellen als solche kenntlich gemacht wurden.

Potsdam, den

.....
Felix Emanuel Bärstecher