



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Perspektiven und Tendenzen in der Fort- und
Weiterbildung von Führungskräften in Schulen unter
verändertem gesellschaftlichem Wandel

Verfasserin

Martina Burger

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, September 2011

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 297

Studienrichtung lt. Studienblatt: Pädagogik

Betreuerin: Univ.-Prof. Dr. Ilse Schrittmesser

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre hiermit an Eides statt, dass ich die vorliegende Diplomarbeit selbständig angefertigt habe. Die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht.

Die Arbeit wurde bisher weder in gleicher noch in ähnlicher Form einer anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht.

Datum

Unterschrift

INHALTSVERZEICHNIS

<u>1</u>	<u>EINLEITUNG</u>	<u>- 5 -</u>
<u>2</u>	<u>BEGRIFFSERKLÄRUNGEN</u>	<u>- 8 -</u>
2.1	FÜHRUNG/LEITUNG/MANAGEMENT/LEADERSHIP	- 8 -
2.2	PROFESSIONELLES HANDELN	- 11 -
2.3	KOMPETENZEN	- 13 -
<u>3</u>	<u>PÄDAGOGISCHE ORGANISATION: SCHULE</u>	<u>- 18 -</u>
3.1	PÄDAGOGISCHE DIMENSION DER ORGANISATION SCHULE	- 18 -
3.2	DAS SPEZIFISCHE DER ORGANISATION SCHULE	- 20 -
3.3.	SCHULMODERNISIERUNG	- 24 -
3.3.1	HISTORISCHE SICHT DER SCHULENTWICKLUNG	- 24 -
3.3.2	INHALTLICHE SICHT DER SCHULAUTONOMIE	- 25 -
3.4	ORGANISATIONSENTWICKLUNG	- 28 -
<u>4</u>	<u>DIE SCHULLEITUNG</u>	<u>- 36 -</u>
4.1	BESTELLUNG DER SCHULLEITUNG	- 40 -
4.2	AUFGABEN DER SCHULLEITUNG	- 41 -
4.3	DIE SCHULLEITUNG IM SPANNUNGSFELD	- 46 -
4.4	FORT- UND WEITERBILDUNG VON SCHULLEITERN	- 48 -
4.5	FÜHRUNGSKOMPETENZEN DER SCHULLEITUNG	- 52 -
<u>5</u>	<u>EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG</u>	<u>- 62 -</u>
5.1	EXPERTENINTERVIEWS	- 62 -
5.1.1	DIE EXPERTEN UND EXPERTINNEN	- 63 -
5.1.2	DER INTERVIEWLEITFADEN	- 64 -
5.1.3	DURCHFÜHRUNG UND AUSWERTUNG DER INTERVIEWS	- 66 -
5.2	ANALYSE DER INTERVIEWS	- 69 -
<u>6</u>	<u>RESÜMEE UND AUSBLICK</u>	<u>- 91 -</u>
<u>7</u>	<u>LITERATURVERZEICHNIS</u>	<u>- 95 -</u>
<u>8</u>	<u>ANHANG</u>	<u>- 104 -</u>

Abkürzungsverzeichnis

AHS	Allgemeinbildende Höhere Schule
Abs.	Absatz
BHS	Berufsbildende Höhere Schule
bifie	Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens
BMBWK	Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur
BMUKK	Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur
bzw.	beziehungsweise
EDV	Elektronische Datenverarbeitung
EOS	Entwicklung – Organisation - System
ESDP	European School Development Project
etc.	et cetera
HS	Hauptschule
LEA	Leadership Academy
LDG	Landeslehrer Dienstrechtsgesetz
NASSP	National Association of Secondary School Principals
OECD	Organisation for Economic Cooperation and Development
PISA	Programme for International Student Assessment
S.	Seite
TALIS	Teaching and Learning International Survey
TIMSS	Third International Mathematics and Science Study
usw.	und so weiter
vgl.	vergleiche
VS	Volksschule
vs.	versus
zB.	zum Beispiel
z.T.	zum Teil

1 Einleitung

Unsere Zeit ist immer mehr tief greifenden Veränderungen unterworfen. Für Personen in Führungsebenen bedeutet dies einen besonderen Druck. Die ständigen Veränderungen in immer komplexeren gesellschaftlichen Verhältnissen haben große Auswirkungen – nicht zuletzt auf das Bildungswesen. Nie waren Führungskräfte in pädagogischen Institutionen wahrscheinlich so sehr gezwungen, sich etwaigen Veränderungen zu stellen. Von Führungskräften im pädagogischen Bereich wird – wie von Führungskräften allgemein - die "Fähigkeit zu selbstbestimmtem, eigenverantwortlichem Handeln und Entscheiden, zur Kooperation und Konfliktlösung und insgesamt - neben einem fundierten Expertenwissen - strukturierte Denk- und Handlungsfähigkeit in komplexen sozialen Situationen" verlangt (Schrittesser/Spindler 2005, S. 245). Daraus ergibt sich die Notwendigkeit Führungskräfte immer wieder mit neuen Qualifikationsanforderungen vertraut zu machen und entsprechend weiterzubilden.

Bestätigt werden diese Forderungen durch die Ergebnisse der nationalen und internationalen Schulforschung wie zB. OECD, TALIS, welche ausdrücklich auch die Bedeutung zusätzlicher Qualifikationen für Führungskräfte im schulischen Bereich im Hinblick auf die Qualität der jeweiligen Schule betonen. (vgl. ¹) Besondere Dringlichkeit ergeben sich in diesem Zusammenhang durch die vielfältigen Möglichkeiten der so genannten Schulautonomie (vgl. Kapitel 3.3.1).

In der vorliegenden Diplomarbeit wird versucht, auf folgende Fragestellungen in einem theoretischen (durch Literaturstudium) und in einem praktischen Teil (durch empirische Untersuchung) näher einzugehen:

¹ Bundesinstitut Bifie: Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens Schulleitung: Im Spannungsfeld zwischen pädagogischen und administrativen Aufgaben. <http://www.bifie.at/buch/749/6>

1. „Welche speziellen Anforderungen an Führungskompetenzen für die Schulleitung lassen sich einerseits aus der Analyse einschlägiger Literatur und andererseits aus der jeweiligen Wahrnehmung von Schulleitern und Schulleiterinnen ableiten bzw. beschreiben?
2. Wie angemessen und ausreichend erleben Schulleiter und Schulleiterinnen selbst die einschlägigen Weiterbildungsangebote?“

Ausgehend von den eben genannten Fragestellungen gliedert sich die Diplomarbeit in folgende Kapitel:

Im ersten Kapitel wird eine kurze Einführung in den Themenkreis geboten, mit der sich die vorliegende Diplomarbeit auseinandersetzt.

Das zweite Kapitel befasst sich mit unterschiedlichen Definitionsversuchen bzw. möglichen Abgrenzungen der für Führungskräfte entscheidenden Begriffe „Führung/Leitung/Management/Leadership“, sowie „professionelles Handeln“ und notwendigen „Kompetenzen“.

Auf die pädagogische Organisation Schule wird im dritten Kapitel näher eingegangen. Hierbei werden die verschiedenen Schultheorien sowie auch das Spezifische der Organisationen erläutert. Weiters werden in diesem Abschnitt Fragestellungen der Schulautonomie sowie die sich daraus ergebenden Konsequenzen für Organisationsentwicklung andiskutiert.

Das Kapitel vier gibt spezielle Auskunft über die Schulleitung. Zunächst wird über den Modus der Bestellung von Schulleitung in Österreich berichtet. Danach werden die breit gefächerten Aufgaben, welche die Leitung zu tätigen hat, dargelegt. Im Weiteren werden die daraus entstehenden Spannungsfelder thematisiert. Zum Ende dieses Kapitels werden noch die Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten aufgezeigt, und zudem untersucht, welche Kompetenzen für die Führungskräfte einer Schule notwendig sind, um den gegenwärtigen Anforderungen standhalten zu können.

Das umfangmäßig größte Kapitel ist der empirischen Untersuchung gewidmet. Zuerst wird die in der vorliegenden Diplomarbeit verwendete Methode, das Experteninterview, erläutert. Nach einer allgemeinen Einleitung in die Untersuchungsmethode wird die Vorbereitung, Durchführung und Auswertung der Untersuchung beschrieben. Um die Forschungsfrage sowie auch die Hypothesen konkret beantworten zu können, wird danach empirisch vorgegangen. Konkret werden exemplarisch einerseits Direktoren und Direktorinnen von einer Volksschule (VS), einer Hauptschule (HS), einer Allgemeinbildenden Höheren Schule (AHS) und von drei Berufsbildenden Höheren Schulen (BHS) befragt. Zum Abschluss werden die Ergebnisse der durchgeführten Interviews einer näheren Analyse unterzogen und mit der oben skizzierten Theorie in Zusammenhang gebracht, um die Ergebnisse an die eingangs formulierten Forschungsfragen zurückzubinden und abschließende Überlegungen bzw. Konsequenzen zu formulieren.

2 Begriffserklärungen

2.1 Führung/Leitung/Management/Leadership

In der Literatur wird oft zwischen den Begriffen Führung, Management, Leader und Leitung differenziert. Es finden sich jedoch auch Hinweise, die belegen, dass diese Bezeichnungen von vielen Autoren synonym verwendet werden. Zum besseren Verständnis wird im Folgenden versucht eine mögliche Abgrenzung zwischen diesen Begriffen zu finden.

Führung

In der Literatur existieren zahlreiche Beschreibungsversuche des Begriffs „Führung“. Nach Schley und Schratz bedeutet Führung eine gezielte wechselseitige Aufeinanderwirkung, die dazu dient, gewisse Aufgaben wahrzunehmen (vgl. Schley/Schratz, 2005 S. 253). Auch Dubs sowie Bolman & Deal verwenden den Begriff zur Beschreibung der **wechselseitigen sozialen Beeinflussung** zwischen Vorgesetzten und Mitarbeiter im Rahmen der Erfüllung gemeinsamer Aufgaben. (vgl. Dubs 2006, S. 103 und vgl. Seitz/Capaul 2005, S. 268-269) Ähnlich argumentiert Bass: Für ihn bedeutet Führung eine gezielte Interaktion der Teilnehmer, wobei die Führungsperson die Aktionen der Teilnehmer mehr zu beeinflussen vermag als etwa die Einflussnahmeversuche durch andere Personen (vgl. Bensen 2010, S. 27). Auch nach Rost ist für Führung die wechselseitige Beeinflussung ein Merkmal. Jedoch sollte sie ohne Zwang ablaufen: Führungspersonen sowie Geführte streben eine wesentliche Veränderung an, die im gegenseitigen Interesse liegt (vgl. Seitz/Capaul 2005, S. 268-269). Ähnlich bedeutet für Staehle Führung eine „Beeinflussung der Einstellung und des Verhaltens von Einzelpersonen sowie der Interaktionen in und zwischen Gruppen,...“ (Staehle 1994, S. 308) Auch Thiel unterstreicht in diesem Zusammenhang die Bedeutung der „persönlichkeitsorientierten und kommunikativen Perspektive“ (Thiel 1994, S. 53)

Für Rosenstiel ist ein weiteres wichtiges Moment der Führung die **Zielorientierung**. Für ihn ist Führung eine bewusste und auf ein Ziel gerichtete Beeinflussung des Verhaltens. Die Führungsfähigkeit wiederum ist abhängig von den Persönlichkeitsmerkmalen der Führungskräfte, vom Führungsstil und von der

Führungssituation (vgl. Rosenstiel 2002, S. 203). Auch Dubs erwähnt die Zielorientierung als wichtigen Faktor für Führung. Er erweitert diese Interpretation, indem er zwischen materiellen Erfolgskriterien (Produktivität) und immateriellen Erfolgskriterien (Arbeitszufriedenheit) unterscheidet (vgl. Dubs 2006, S. 103).

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass aus der einschlägigen Literatur keine eindeutige Definition des Führungsbegriffs abgeleitet werden kann. Neuberger meint, dass man diesbezüglich auf „unübersichtliches Gelände“ trifft (vgl. Neuberger 2002, S. 3). Für die vorliegende Arbeit ist entscheidend, dass trotz verschiedener Ansichten von Führung gewisse Gemeinsamkeiten zu erkennen sind. Weitgehende Zustimmung besteht darin, dass bei jedem Führungsverhalten die Komponenten „wechselseitige Beeinflussung“ und „Zielorientierung“ als auch die „persönlichkeitsorientierte“ und „kommunikative Perspektive“ prägend sind. Interessant in diesem Zusammenhang ist, dass in der empirischen Untersuchung besonders die sozialen Komponenten betont werden (Näheres dazu vgl. Kapitel 5).

Management

Wie aus dem Kapitel 5 der empirischen Untersuchung hervorgeht, sehen sich viele Schulleitungen aufgrund des breiten Spektrums ihrer Aufgaben und Tätigkeiten immer mehr auch als Manager. Damit ergibt sich eine nicht zu vernachlässigende Alternative zum Führungsbegriff, nämlich der Begriff des Managements.

Wie unterscheidet sich aber Management von Führung? Der Begriff Führung meint und betont in erster Linie den personenbezogenen und kommunikativen Aspekt, während bei Management die Organisation und ihre Strategien im Mittelpunkt stehen (vgl. Thiel 1994, S. 53 und vgl. Rolff 2009, S. 6). Einen weiteren Aspekt bringt Rosenbusch, wenn er meint, Führung fokussiere sich auf die wichtigen Dinge, sozusagen auf die Effektivität. Im Gegensatz dazu fokussiert sich Management darauf, Dinge richtig und rasch zu erledigen, somit auf die Effizienz (vgl. Rosenbusch 2000, S. 69). Covey verbindet Management mit Organisation und der Ausführung vorgegebener Aufgaben, während Führung klärt, welche Aufgaben unbedingt gelöst werden müssen und welche als zweitrangig eingestuft werden können. „Management ist Effizienz beim Klettern auf der Erfolgsleiter; Führung bestimmt, ob die Leiter an der richtigen Wand steht.“ (Covey 1993, S. 93) In der

Praxis findet man selten eine reflektierte Unterscheidung zwischen Management und Führung in pädagogischen Institutionen. Die Alltagserfahrung zeigt jedoch, dass Führungskräfte neben den personenbezogenen Tätigkeiten auch noch die typischen „Managementtätigkeiten“ wie Planung, Organisation und Kontrolle zu erledigen haben.

Leadership

Der englische Ausdruck „lead“ wurzelt im altenglischen „lithan“ und bedeutet so viel wie „gehen, reisen“ (vgl. Neuberger 2002, S. 3). Einige Autoren wie Schratz, Fischer und Dubs verwenden den Begriff „leadership“ für Tätigkeiten der Schulleitung, da ihrer Meinung nach der Begriff Führung in der deutschen Sprache zu unscharf ist. Allgemein wird mit dem englischen Begriff „leadership“ eine neue Qualität der pädagogischen Führung bezeichnet. Nach Dubs bedeutet „Leadership“ mehr als nur routinemäßiges Führen. Leadership meint, dass Führungskräfte ihre Verwaltungsaufgaben wirksam lösen, ohne sich in der täglichen Schuladministration zu verlieren (vgl. Dubs 1994, S 17).

Dubs unterscheidet weiters zwischen so genannter transaktionaler Leadership und transformationaler Leadership. Erstere bezieht sich auf das Sicherstellen der Funktionstüchtigkeit einer Schule und somit auf kompetentes und strukturiertes Ausführen der Führungsfunktion. Transformationale Leadership hingegen fördert Innovationen und Qualitätsverbesserung innerhalb einer Schule. Hierzu ist es notwendig, das Leistungspotential der einzelnen Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen aufzuspüren und verstärkt zu fördern. Die personorientierte Komponente findet demgemäß im Leadershipbegriff eine wesentliche Beachtung (vgl. Dubs 2006, S. 126).

Leitung

Ein weiterer Beschreibungsversuch gilt dem Begriff der Leitung. Leitung ist auch noch heute etabliert – siehe Schulleitung - obwohl diese Bezeichnung eigentlich heute nicht mehr angemessen zu sein scheint. Der Fokus der Schulleitung hat sich früher vor allem auf organisatorische Tätigkeiten und „traditionelle Verwaltung“ beschränkt. Heute jedoch ist der Aufgabenbereich ein viel größerer, da sich die Schulleiter und Schulleiterinnen zunehmend auch den pädagogischen

Tätigkeiten wie Mitarbeitergesprächen usw. widmen sollten (vgl. Kansteiner-Schänzlin 2002, S. 20). Weiters bezieht sich der Begriff auf eine hierarchische Position und nicht auf die jeweils ausgeübte Tätigkeit (vgl. Wissinger 1997, S. 21). Der Begriff Leitung wird jedoch trotzdem laut der empirischen Studie von den Schulleitern und Schulleiterinnen am öftesten im üblichen Sprachgebrauch verwendet (Siehe Kapitel 5).

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass, wie eingangs schon erwähnt, letztlich keine klare Abgrenzung der einzelnen Begriffe Führung, Management, Leadership und Leitung möglich ist. Die Bedeutungsinhalte sind zu ähnlich und überschneiden sich vielfach.

2.2 Professionelles Handeln

Wie aus Hinweisen in einschlägiger Literatur hervorgeht, ist der Begriff „Professionalität“, näherhin „pädagogische Professionalität“, in den letzten Jahren zunehmend bedeutsam geworden (vgl. Schratz/Schrittesser/Forthuber/Pahr/Paseka/See 2007, S. 123). Der Terminus Professionalisierung allgemein stammt aus dem Angelsächsischen und wird als Prozess der Entstehung eines neuen Berufs und seiner Sicherung durch Ausbildung, Berufsverbände und eine Berufsethik gesehen. Bezogen auf den Beruf „Schulleitung“ kann behauptet werden, dass professionelles Handeln unbedingt notwendig ist, da die Aufgaben in Schulen immer komplexer werden. Die Probleme lassen sich erfahrungsgemäß nicht allein durch Alltagswissen, Intuition und Erfahrung meistern (vgl. Keck/Sandfuchs 1994, S. 247-248). Somit wird von Schulleitern und Schulleiterinnen im besonderen Maße professionelles Handeln erwartet. Im Folgenden werden die wesentlichen Merkmale pädagogischer Professionalität hervorgehoben:

Grundsätzliche Voraussetzungen für professionelles Handeln ist theoriegeleitetes Wissen und die dadurch mögliche entsprechende wissenschaftliche Reflexion des individuellen Handelns, das im Auftrag anderer Personen und Institutionen erfolgt.

(vgl. Keck/Sandfuchs 1994, S. 247-248 und vgl. Hierdeis/Hug 1998, S. 1204-1205). Diese **Reflexionsfähigkeit** ist ein wesentliches Merkmal echter Professionalität. (vgl. Reh 2004, S. 360) Schrittester und Spindler gehen davon aus, dass charismatische Führung für rasches Handeln etwa in Krisensituationen sicherlich wichtig für den Erfolg ist. „Professionelles Führungshandeln“ kann sich jedoch nur entwickeln, wenn das jeweilige praktische Handeln mit der entsprechenden wissenschaftlichen Reflexion verbunden werden kann und wird. (vgl. Schrittester/Spindler 2005, S. 249).

Das echte professionelle Handeln geschieht in einem **Prozess**, in welchem Handlungsstrukturen entwickelt werden, um Praxisprobleme wissenschaftlich reflektieren zu können. (vgl. Hierdeis/Hug 1998, S. 1204-1205 und vgl. Combe, 2005, S. 7) Altrichter spricht zudem von der Notwendigkeit einer langen Ausbildung, in der systematisch ein spezifisches Wissen angeeignet wird mit dem Ziel blockierende Schwierigkeiten in einem bestimmten Berufsbereich meistern zu können. (vgl. Altrichter 1996, S. 142).

Mit anderen Worten: Professionelles Führungshandeln besteht demnach aus zwei Strukturmomenten (vgl. Schrittester/Spindler 2005, S 249)

- der notwendig charismatisch aufgeladenen Faldeutung und Entscheidung in der aktuellen Situation und
- der Rekonstruktion der Situation und der darauf folgenden Deutungs- und Entscheidungsbegründung auf der Grundlage wissenschaftlicher Rationalität.

Ein weiteres Moment der Professionalisierung ist der **gesellschaftliche Bezug**. Nach Combe beschäftigt sich Professionelles Handeln mit grundlegenden gesellschaftlichen Angelegenheiten (vgl. Combe, 2005, S. 7). Professionalisierung zielt auf die Bewältigung und Lösung von Aufgaben ab, die den Alltag prägen und zwar in wesentlichen Bereichen der Gesellschaft wie Gesundheit, Recht und Erziehung (vgl. Hierdeis/Hug 1998, S. 1204-1205 und vgl. Schenz 2009, S. 37-39). Dabei ist zu beachten: In diesen Bereichen befähigt professionelles Handeln dazu, eventuell in das Leben einzelner Personen mit deren ausdrücklicher Zustimmung und in ganz bestimmten Bezügen einzugreifen, wenn dies unbedingt erforderlich zu sein scheint (vgl. Schenz 2009, S. 37-39). Nach Koring können bestimmte

Probleme im Alltag des Menschen nicht dem Zufall überlassen werden, da sonst eine Gefährdung des Individuums eintreten könnte (vgl. Koring 1996, S. 333).

Die Diskussion, ob pädagogische Berufe als Professionen anzuerkennen sind, ist immer noch höchst aktuell. Pädagogische Professionalität unterscheidet sich zwar von den so genannten klassischen Professionen (dazu zählen nach Combe/Helsper 1996 Theologen, Mediziner und Juristen), sei aber dennoch unbedingt als Profession einzustufen aufgrund der hohen Komplexität des pädagogischen Alltags in Schulen. Entscheidendes Moment der pädagogischen Professionalität ist sicherlich die Tatsache, dass diese – was auch auf andere Professionen zutrifft – nicht abgeschlossen ist, sondern sich in einem permanenten Entwicklungsprozess befindet (vgl. Schrittmesser 2011, S. 96).

2.3 Kompetenzen

Kompetenz ist ein weit verbreiteter Begriff unserer Gesellschaft und besitzt in den verschiedenen Disziplinen eine unterschiedliche Bedeutung. In den letzten Jahrzehnten ist der Begriff zu einem „fashionable term with a vague meaning“ (Weinert 2001, S. 45) geworden. Der Begriff Kompetenz leitet sich aus dem lateinischen „competens“ (angemessen) und „competere“ (zusammentreffen) ab. Unter „competere“ wird das Zusammentreffen von Fähigkeiten eines Menschen mit den Anforderungen innerhalb einer Situation verstanden. Zu deren Bewältigung bedarf es der Kompetenz (vgl. Vonken 2005, S. 16-17).

Historisch gesehen wurde der Begriff Kompetenz von Roth 1971 in die Erziehungswissenschaft eingeführt. Er bezeichnet Kompetenz als Mündigkeit zur Handlungsfähigkeit. Im Einzelnen unterscheidet er die Fähigkeit zur **Selbstkompetenz** (selbstverantwortliches Handeln), die Fähigkeit zur **Sachkompetenz** (urteils- und handlungsfähig für Sachbereiche zu sein) und die Fähigkeit zur **Sozialkompetenz** (urteils- und handlungsfähig zu sein für soziale, gesellschaftliche und politische Bereiche) (vgl. Roth 1971, S. 180).

Ein Blick in die einschlägige Literatur zeigt, dass noch weitere Aspekte des Kompetenzbegriffes, die für die Fragestellung der Untersuchung bedeutsam sind, beschrieben werden. Kompetenz wird als grundsätzliche Veranlagung gesehen, um überhaupt bestimmte Fähigkeiten ausbilden zu können. Weiters wird Kompetenz als mögliche Idealentfaltung des vernunftbegabten Menschen, die der Einzelne jedoch nie erreichen kann, beschrieben (vgl. Köck/Ott 2002, S. 377-378). Weinert unterscheidet zwischen den vorhandenen und erwerbbaaren Kompetenzen. Er versteht unter Kompetenzen „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten,...“ (Weinert 2001, S. 27-28). Gruschka hingegen beschreibt Kompetenz als eine Fähigkeit des Subjekts, die nicht von Natur aus gegeben ist, sondern erst von der jeweiligen Person erworben werden muss (vgl. Gruschka 2007, S. 14). Er fügt noch hinzu, dass jede Steigerung einer Kompetenz „paradoxe Weise eher durch deren Neu- oder Umbau denkbar ist“ (Gruschka 2007, S. 19). Dies würde bedeuten, dass eine neue Kompetenz entwickelt werden kann, indem die ursprüngliche Kompetenz verstärkt wird (vgl. Gruschka 2007, S. 19).

Bereits diese kurzen Hinweise zeigen, dass es bislang in der Literatur eigentlich keine einheitliche Verwendung dieses Begriffes gibt. Klieme und Hartig (vgl. Klieme/Hartig 2007, S. 17) gehen beim Kompetenzbegriff von einer subjektiven Leistung aus, die lebenspraktische Situationen verschiedener Komplexität zu lösen hilft (vgl. Schrittmesser 2011, S. 106). Auch für Weinert dienen Kompetenzen dazu, bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2001, S. 27-28). Ähnlich argumentiert Frey, wenn er schreibt: „Somit kann man Kompetenz als ein Bündel von körperlichen und geistigen Fähigkeiten bezeichnen, die jemand benötigt, um anstehende Aufgaben und Probleme zielorientiert und verantwortungsvoll zu lösen, die Lösungen zu reflektieren und zu bewerten und das eigene Repertoire an Handlungsmustern weiterzuentwickeln.“ (Frey 2006, S. 31)

Desweiteren beschreibt Frey den Begriff der Kompetenz noch eingehender wie folgt: „Besitzt eine Person Kompetenz, so kann sie etwas, ist handlungsfähig und übernimmt für sich und andere Verantwortung. Sie besitzt die Kompetenz, so tätig

zu werden, dass sie eine Absicht, ein Ziel oder einen Zweck unter Beachtung von Handlungsprinzipien, Werten, Normen und Regeln, mit Bezug auf konkrete, die jeweilige Handlungssituation bestimmende Bedingungen, zu erreichen vermag. Wer Kompetenz besitzt, ist erfolgreich, vernünftig und reflexiv tätig.“ (Frey 2006, S. 31)

Erpenbeck und Heyse betonen in der Diskussion um die Bedeutung des Kompetenzbegriffs vor allem die Selbstorganisationsdispositionen eines Individuums (vgl. Erpenbeck und Heyse 2007, S. 158-159). Nach diesen Autoren dienen Kompetenzen zur Bewältigung einer offenen Zukunft, deren Bewältigung nicht nur adaptiv, sondern vor allem auch produktiv und kreativ erfolgen muss. Bei konstanten, unveränderten Tätigkeiten und Handlungszielen genügen Fachwissen und Fertigkeiten. Je offener jedoch Handlungsmöglichkeiten gestaltet sind, umso mehr treten Prozesse der Selbstorganisation in den Vordergrund (vgl. Erpenbeck/Heyse 2007, S. 29-31).

Nach Roth, Frey und Arnold meinen Kompetenzen das Handlungsvermögen einer bestimmten Person. Dabei ist jedoch zu beachten, dass Kompetenz nicht einseitig subjektorientiert interpretiert werden darf, sondern „handlungstheoretisch als dialektische Struktur“ sozusagen als „Dialog zwischen Subjekt und Situation bzw. zwischen Subjekt und Struktur“ zu verstehen ist (vgl. Schrittmesser 2011, S. 106, z.T. in Anlehnung an Giddens 1997).

Nach Arnold haben alle Definitionsversuche des Kompetenzbegriffs eine gemeinsame Aussage nämlich, dass Kompetenzsteigerung die Entwicklung eines Potentials bedeutet, welche zu selbstständigem Handeln in verschiedenen Bereichen der Gesellschaft befähigen soll. Hierbei geht es nicht nur um die bloße Aneignung von Wissen, sondern auch um die ständige Entwicklung der Persönlichkeit. Dabei spielt nicht nur die Ausbildung eine Rolle, sondern im vermehrten Maße die Weiterentwicklung im Alltäglichen, wenn unterschiedliche Situationen bewältigt werden müssen (vgl. Arnold 2001, S. 176). Gerade dieser Aspekt ist, wie die empirische Untersuchung zeigt, für die Bewältigung des komplexen Schulalltags bedeutsam.

Was können die bisher dargelegten Aspekte des Kompetenzbegriffs aus bildungswissenschaftlicher Sicht für die konkrete Tätigkeit der Pädagogen und Pädagoginnen einer Schule bedeuten? Bauer führt in diesem Zusammenhang zur Erklärung dieser überfachlichen Kompetenzen, wie er es nennt, den Begriff „pädagogische Basiskompetenzen“ ein. Er unterscheidet zwischen sechs verschiedenen Dimensionen (vgl. Bauer, 2005, S. 20-27):

- (1) Klärung von Zielen und Strukturierung von Inhalten: In dieser Dimension geht es um sequentielles Ordnen, analoges Verknüpfen, logisches oder kausales Verknüpfen, wichtiges Hervorheben und Reduzieren. Bauer bezeichnet die Strukturierung von Inhalten als eine anspruchsvolle geistige Tätigkeit. Diese muss in Hinsicht auf die Auswahl von Themen, Aufgaben, Lehrmitteln und die weitere didaktische Planung durchgeführt werden.
- (2) Bildung von sozialen Strukturen: Erfolgreiche Pädagogen und Pädagoginnen leiten und führen, fördern jedoch parallel die Selbstorganisation. Sie pflegen arbeitsbezogene Bindungen und sind in der Lage, Kleingruppen zu bilden und diese auch anzuleiten.
- (3) Steuerung von Interaktionen: Diese Dimension handelt davon, Diskussionen anleiten, Moderieren, Spielen, Gefühle wahrnehmen, Wertschätzung, Humor sowie Gefühle zeigen. Zu beachten ist hierbei, dass ein hervorragender Pädagoge nicht unbedingt ein netter und akzeptierter Kollege sein muss.
- (4) Kommunizieren und Informieren: Eine kompetente Darbietung von Informationen ist notwendig für eine gute fachliche Leistung. So gehören Visualisieren, Diskussionen leiten, Vortragen, aktives Zuhören, Feedback geben und Empfangen, sowie die Führung von Beratungsgesprächen zur Basis professioneller Pädagogen und Pädagoginnen.
- (5) Gestaltung der Lernumgebung: Zu dieser Dimension zählt Bauer das Einsetzen des Körpers, die Bereitstellung von Material, die Findung von Rhythmen, das Aufbauen von Parcours, das Schaffen von Materialien, das Einrichten von Webseiten, sowie die Inszenierung von Anfängen und Schlüssen. Empirische Untersuchungen zeigen, die Wirksamkeit des Lernerfolges bei gut gestalteten Räumen.
- (6) Leistung von Hintergrundarbeit: Die letzte Dimension umfasst das Handlungsrepertoire Planung, Organisation, Archivierung, Bewertung der schriftlichen Leistungen, Evaluierung, Reflektion der Karriere, Lösung von

Sorgen, Überprüfung subjektiver Theorien, Zeitmanagement und Klärung von Rollen.

Gerade diese konkrete Auflistung könnte sehr hilfreich sein bei der Analyse und Bewertung der empirischen Untersuchung. Auf dieser Basis wäre es eher möglich zu beurteilen, inwiefern bestimmte Formen der Weiterbildung im Besonderen notwendig und erfolgreich sind.

3 Pädagogische Organisation: Schule

Dieses Kapitel befasst sich mit den Rahmenbedingungen, die Führungskräfte im pädagogischen Raum vorfinden. Ziel ist es, dem Leser einen Überblick und ein besseres Verständnis über dieses sehr komplexe System „Schule“ zu vermitteln. Ausgehend von ausgewählten Schultheorien verschiedener Autoren werden die Besonderheiten einer pädagogischen Organisation aufgezeigt. Danach wird ein kurzer Überblick über die Entwicklungstendenzen der Modernisierung von Schulen dargestellt. Dabei wird vor allem auf die so genannte Schulautonomie näher eingegangen.

3.1 Pädagogische Dimension der Organisation Schule

Nach Rosenbusch werden unter Organisationen „soziale, regelgeleitete Systeme mit einer definierten Mitgliedschaft, die unabhängig vom Wechsel der Personen längerfristig vorgegebene oder selbst entwickelte Ziele verfolgen.“ (Rosenbusch 2005, S. 4) verstanden. Die spezielle Aufgabe der Organisation Schule ist es, Schüler und Schülerinnen Motivation und Möglichkeiten zu bieten für Informationen und Erziehungsmöglichkeiten. Dabei sollte beachtet werden, dass genügend Handlungsspielräume für eigene Entwicklungen gegeben sind (vgl. Rosenbusch 2005, S. 15), denn Schule ist neben der formalen sozialen Organisation vor allem auch eine Bildungs- und Erziehungseinrichtung der einzelnen Menschen. Dadurch unterscheidet sie sich eindeutig von Wirtschafts- oder Verwaltungsorganisationen. Aus bildungswissenschaftlicher Sicht gibt es zur Organisation Schule verschiedene Positionen. Fend charakterisiert die Schule primär als ein soziokulturelles Phänomen. Er geht davon aus, dass Schulsysteme Institutionen gesellschaftlich kontrollierter und veranstalteter Sozialisation sind. Schulsysteme spielen zur Erhaltung und Weiterentwicklung der Gesellschaft eine wichtige Rolle und bieten wesentliche Konzepte zur Lösung grundlegender Probleme des gesellschaftlichen Lebens. Ihr Ziel besteht darin, dass Menschen an etwas glauben, etwas wissen, etwas können und ein bestimmtes Selbst- und Weltverständnis entwickeln. Fend betont, dass das Bildungssystem keine geschlossene, kausal funktionierende Realität ist, sondern es im Wechselspiel von institutionellen Regelungen und Handlungen von Einzelpersonen steht. In erster Linie geht es ihm um die Frage

der grundsätzlichen Verantwortung für die Gestaltung im Bildungswesen. Eine mögliche Antwort kann man seiner Meinung nach in der Analyse der Dynamik möglicher Prozesse zwischen den Akteuren der Politik, der Schulwirklichkeiten und des tatsächlichen Handelns vor Ort finden. Als wesentliche mögliche Funktionen der Schule nennt er die Reproduktion kultureller Systeme sowie die Reproduktion der Sozialstruktur der Gesellschaft und die Reproduktion von Normen, Werten und Interpretationsmustern (vgl. Fend 2008, S. 25-30).

Diederich und Tenorth verweisen darauf, dass das Bildungswesen nicht auf jeden Schüler individuell angepasst werden kann. Grundsätzlich ist das Bildungssystem jedoch bemüht, die einzelnen Schüler und Schülerinnen in ihrer Leistungsfähigkeit zu fördern. Die Erfahrung zeigt, dass das Bildungssystem Schüler und Schülerinnen nach ihrer Leistung selektiert (vgl. Diederich/Tenorth 1997, S. 122). Es besteht die Gefahr, dass von Schülern und Schülerinnen die individuelle Persönlichkeit durch die institutionellen Bedingungen einseitig geformt wird. Sie würden dadurch in ihren Handlungsfreiheiten eingeschränkt, da sie nur die Möglichkeit haben innerhalb eines Rahmens zu wählen. Die Autoren argumentieren weiter, dass die Einflussosphäre von Schule und Leben nicht vermischt werden sollte, da die jeweilige Schule nicht den ganzen Menschen prägen kann und soll (vgl. Diederich/Tenorth 1997, S. 177).

Eine wesentliche Dimension von Schule als Bildungs- und Erziehungseinrichtung ist nach Rolff der Bildungsauftrag. Dies bedeutet mehr als bloße Informationsweitergabe. Das Anbieten von tradierten Inhalten soll die Schüler und Schülerinnen zur Entwicklung von eigenen Fähigkeiten vorbereiten, welche im Laufe des Lebens wichtig werden.

Ein bedeutendes Merkmal von Schule ist weiters ohne Zweifel der „pädagogische Bezug“. Pädagogische Erziehungsprozesse sind nur zum Teil technologisierbar, da sie letztendlich immer auf einem persönlichen Verhältnis aufbauen und sich jeder Zögling in seiner Entwicklung individuell unterscheidet. Somit ist es auch nicht möglich, alle Aspekte solcher Prozesse zu prognostizieren und zu kontrollieren (vgl. Rolff 1993, S. 124-127).

Letztlich ist der Lehrer ein „Einzelarbeiter“, der alleine in der Klasse unterrichtet. Dies kann bedeuten, dass ihn kein ausgebildetes

„Organisationsbewusstsein“ prägt. So gesehen könnte man die Lehrertätigkeit als eine horizontale Kooperation charakterisieren - welche zwischen den Lehrkräften stattfindet - und eine vertikale Kooperation - welche zwischen Schulleitung und Kollegium - erfolgt (vgl. Rolff 1993, S. 127-134).

Eine wesentliche Dimension von Schule benennt Wiater, wenn er auf eine sicherlich gegebene „Zweipoligkeit“ der Schule hinweist – nämlich auf die von oben bzw. außen geforderte Organisation und der zweifellos stattfindenden konkreten Interaktion in der jeweiligen schulischen Realität. Anders formuliert: Einerseits besteht die Forderung nach der individuellen Bildung der Persönlichkeit der Schüler und Schülerinnen, andererseits jedoch soll sich diese Bildung nach den Erwartungen der Gesellschaft richten. Um die individuelle Bildung und somit auch die Autonomie zu fördern, hat die Schule die Aufgabe, den Schülern und Schülerinnen die Gelegenheit zu geben, ihre eigenen Kompetenzen und Fähigkeiten zu entfalten. Andererseits sind die Funktionen, die Aufgaben und die Struktur der Schule eindeutig historisch und gesellschaftlich bedingt. Die Schule als Subsystem steht in enger Beziehung mit dem politischen, wirtschaftlichen, wissenschaftlichen und dem kulturellen System. Den engsten Bezug hat diese Organisation mit dem Subsystem Politik, sei es aufgrund gewisser Rechtsvorschriften, sei es aufgrund des jeweiligen Wirtschaftssystems, da die Schule für das spätere Berufsleben qualifizieren soll. Ändert sich die Gesellschaft, ist es notwendig, dass sich auch die Schule ändert. Generell ist die Aufgabe der Schule, Bildung und Erziehung den Schülern näher zu bringen (vgl. Wiater 2009, S. 66-71).

3.2 Das Spezifische der Organisation Schule

In dem bisher Angeführten wird bereits erwähnt, dass die Schulorganisation von einer komplexen Hierarchie geprägt wird. Dieses Faktum unterscheidet sie generell von der linearen Hierarchie in der allgemeinen Administration. Zwar haben Schulleiter und Schulleiterinnen einerseits Vorgesetzte und sind zugleich auch selbst Vorgesetzte von Lehrkräften. Im Gegensatz zu anderen Organisationen haben aber Lehrer in Konferenzen ein gewisses Mitspracherecht, sodass unter

Umständen auch Entscheidungsprozesse von der Basis her beeinflusst werden können. Insofern kann man von Schule als von einer komplexen Hierarchie sprechen. (vgl. Rosenbusch 2005, S. 67).

Terhart betont das Spannungsverhältnis, in dem die Organisation Schule steht, wie folgt: Wie jede Organisation brauche die Schule eine Struktur, die als neutral, funktional, mechanisch bezeichnet werden kann. Andererseits müsse sie, um ihrer Aufgabe der Erziehungsarbeit gerecht zu werden, die Atmosphäre von Menschlichkeit, Vertrauen und Wärme vermitteln können. Eigentlich sollte es eine unbedingte Aufgabe des Schulleiters und der Schulleiterin sein, beiden Ebenen gerecht zu werden und sie nicht als unvereinbare Gegensätze anzusehen. Erfahrungsgemäß jedoch nimmt die „Administration“ oftmals eine zu bedeutende Rolle im System Schule ein. Andererseits sind von Seiten der Lehrkräfte zweifelsohne die Erwartungen sehr groß, dass die Schulleitung als erste Anlaufstelle ihre Beschwerden und auch Anregungen ernst nimmt und an höhere Instanzen weiterleitet (vgl. Terhart 1997, S. 13-14).

Rolff beschreibt Schule als komplexes, jedoch relativ einfach strukturiertes System, welches zudem auf ein qualifiziertes Personal zurückgreifen kann. Nach ihm wird das System Schule in eine **Aufbau- bzw. Ablauforganisation** eingeteilt. Aufbauorganisation bezieht sich auf die regionale und sozial-hierarchische Strukturierung, sowie die Gliederung des Systems, welche sich nach Schulstufen und Arten der Schulen aufteilen. Weiters umfasst es die Aufträge sowie die Pflichten und Rechte ihrer Mitglieder. Auch die Schulaufsicht und Schulverwaltung gehören in diese Aufbauorganisation. In der so genannten Ablauforganisation stehen die Prozesse zwischen den Mitgliedern auf allen Instanzen und Stufen im Vordergrund (vgl. Rolff 1993, S. 121-122). Auch Rosenbusch unterscheidet zwischen der Aufbauorganisation und der Ablauforganisation (vgl. Rosenbusch 2005, S. 4).

Organisationen werden dann als so genannte „lebendige“ Systeme angesehen, insofern sie nicht stabil sind und immer neuen Anforderungen entsprechen müssen. Unter diesem Aspekt schreibt Rolff die Schule als Organisation folgendermaßen: „Sie ist eine Unterrichtsanstalt mit hierarchischen Stellenkegel, Arbeitsteilung, Leistungsorientierung und zweckrationaler Ausrichtung des Verwaltungshandelns.

Sie produziert Zensuren sowie Zertifikate, und sie verteilt sie in bürokratischer Manier auf SchülerInnen wie auf Lehrkräfte.“ (Rolff 1993, S. 124)

Im Gegensatz zur allgemeinen Verwaltung besitzt die Schule eine „flache Hierarchie“. Die Hierarchie innerhalb einer Schule besteht nur aus einem Vorgesetzten, seiner Stellvertretung sowie dem Lehrkörper, dessen Mitglieder alle gleichrangig sind. Somit ist die Kontrollspanne höher als in der allgemeinen Verwaltung. Eine effektive Kontrolle durch die Leitungsperson ist „wegen der Natur des unterrichtlichen und erzieherischen Handelns“ komplex.

Ein weiterer Unterschied zur allgemeinen Verwaltung im Hinblick auf den pädagogischen Auftrag ist im sozialen, gesellschaftlichen, politischen, kulturellen, wirtschaftlichen, wissenschaftlichen und technologischen Wandel erkennbar. Das Schulsystem ist von dieser Dynamik härter betroffen, da es die Entwicklung eines Menschen betrifft, welcher auf die Zukunft vorbereitet werden soll. Es geht hierbei um unsere Gesellschaft. Jeder Standort einer Schule hat spezifische Bedingungen und auch unterschiedliche Problembereiche, auf die das Schulsystem rasch reagieren muss. Dies kann nur gelingen, wenn die Organisation weitgehend selbständig ist und auch über die erforderlichen Ressourcen verfügt.

Der Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule ist im Gegensatz zu den Aufträgen in der allgemeinen Verwaltung ein persönlicher, langwieriger pädagogischer Prozess. Ein etwaiger Erfolg ist erfahrungsgemäß im Schulsystem nur in komplizierten Verfahren annähernd nachzuweisen.

Die Verfahrensprozesse in der öffentlichen Verwaltung sind meist starr und unflexibel, ganz anderer Art ist die Aufgabenteilung im Schulsystem. Jede Lehrperson unterrichtet häufig ohne weitgehende Abstimmung über fächerübergreifende Themen. Es gibt oftmals keinen gemeinsamen Diskurs bzw. keine Absprache von Strategien oder auch keine Klärung von Unstimmigkeiten zwischen den Lehrkräften (vgl. Buchen 2004, S 24-27).

Folgende weitere Besonderheiten weist die Führung in der Organisation Schule im Gegensatz zum Unternehmen auf (vgl. Kansteiner-Schänzlin 2002, S. 81-88):

- Eine erste Besonderheit zeigt sich im Verhältnis zwischen Vorgesetzten und Untergebenen. Die Schulleitung hat bei der Einstellung neuer Mitarbeiter nur eine geringe Möglichkeit mitzubestimmen, während in einem Unternehmen meist der Chef die Entscheidungen über die Einstellung trifft. Auch bei der

- Eine weitere Besonderheit der Organisation Schule besteht darin, dass die Lehrer und Lehrerinnen pädagogische Freiheit in ihren Klassenräumen weitgehend wahrnehmen können. Sie sind dafür verantwortlich, welche Methoden sie einsetzen ebenso für die Beurteilung der Schüler. Viele Schulleiter und Schulleiterinnen üben zusätzlich die Tätigkeit als praktizierende Lehrkraft aus. Somit sind sie nicht nur Vorgesetzte, sondern auch Kollegen, was wiederum eine außergewöhnliche Situation schafft. Im Wirtschaftsbereich hingegen zeichnet sich die Führungskraft meist durch spezifische Tätigkeiten ab.
- Lehrkräfte werden in den Konferenzen integriert, in denen Auseinandersetzungen und Vereinbarungen sowie Diskussionen stattfinden. Die Beschlüsse, die dort gefasst werden, sind für alle Mitglieder im gleichen Ausmaß bindend, wodurch eine Kooperation zwischen der Führungskraft und den Lehrern und Lehrerinnen entsteht.
- Ein Unterschied zu wirtschaftlichen Organisationen besteht darin, dass sich in diesen die Qualität anhand der Produkte beweisen lässt. In der Schule ist die Feststellung einer positiven oder negativen Entwicklung nur bedingt möglich (vgl. oben), etwa durch einigermaßen vergleichbare Tests wie sie zB. in der OECD gehandhabt werden.

Die Notwendigkeit einer Veränderung in der Schulverwaltung ist unumstritten. Nach Rosenbusch ist die Verwaltung zu stark „regelerorientiert“ und zu wenig „ergebnisorientiert“. Die Verwaltung der Schule ist zu sehr der Tradition verpflichtet. Natürlich ist es notwendig, sich an Regeln und Vorschriften des Systems zu halten, jedoch soll der Fokus sich mehr an erreichbaren Zielen orientieren (vgl. Rosenbusch 2005, S. 65).

Zusammenfassend kann sicherlich festgestellt werden, dass das System Schule ein sehr komplexes System darstellt, in dem vor allem ein prozesshaftes Geschehen „vor Ort“ abläuft. Bei näherer Betrachtung zeigt sich außerdem, dass letztlich wesentliche Unterschiede zwischen der Organisation Schule und der

Organisation in wirtschaftlichen Unternehmen festzustellen sind: Schule ist vor allem geprägt durch die **personenorientierte** Komponente, wie Dubs ausdrücklich feststellt (vgl. oben).

3.3. Schulmodernisierung

3.3.1 Historische Sicht der Schulentwicklung

Die Entwicklung des österreichischen Schulwesens ist in bildungspolitischer Hinsicht in den 1970er und 1980er Jahren stagniert. Erste Schritte zu einer Modernisierung erfolgten zu Beginn der 1990er Jahre, wobei hier die staatliche Input-Steuerungen ein wenig zurückgenommen wurde. Somit kennzeichneten diese Phase Leitbegriffe wie „Schulautonomie“, „Dezentralisierung“ und „Deregulierung“. Durch eine bestimmte Liberalisierung der Lehrpläne war es in den Schulen möglich, eine Entwicklung schulautonomer Curricula voranzutreiben. Durch diese staatlichen Maßnahmen konnte es zu einer sinnvollen Konkurrenz zwischen den einzelnen Schulen kommen.

Die nächste Phase der Modernisierung war in der zweiten Hälfte der 1990er Jahren. Konzepte wie „Schulprogramm“ und „schulische Selbstevaluation“ prägten zu dieser Zeit das österreichische Schulwesen. Der Fokus wurde auf die Einzelschule gelegt, welche mehr Profil erreichen sollte. Somit stand die Verbesserung der internen Fähigkeit zur Steuerung im Mittelpunkt. Hiezu standen der Führungskraft einer Schule verschiedene Steuerungsinstrumente zur Verfügung. Es wurde von den Schulleitern und Schulleiterinnen erwartet, dass sie für die Ausarbeitung von Schulprogrammen verantwortlich sind. Diese waren zum Teil verpflichtend und zum Teil musste eine Verhandlung mit der Schulaufsicht erfolgen. Weiters bestand in manchen Systemen die Pflicht, eine innerschulische Evaluation der Qualität durchzuführen. Auch wurden den Schulleitern und Schulleiterinnen mehr Handlungsmöglichkeiten, sei es in dienstrechtlichen und personalrechtlichen Angelegenheiten zugesprochen, zB. mehr Einfluss für die Einzelschule bei der Personaleinstellung. Weiters verhalfen Vermietungen von Räumen und Gebäuden sowie auch Sponsoring zu frei verfügbaren Geld.

Die dritte und letzte Veränderung der Schulmodernisierungen ist durch PISA und TIMSS im Jahr 2001 entstanden. Es wurde versucht, Instrumente und Strukturen

zu schaffen, die gewährleisten sollten, zielgerichtete Entwicklungen schneller herbeizuführen. So sollten Einzelschulen gefördert werden „durch eine Orientierung an Bildungsstandards und Qualitätsrahmen vorgegebene schulische Leistungsziele und durch deren regelmäßige Überprüfung durch Lernstandserhebungen und Schulinspektoren“ (Altrichter/Rauscher 2008, S. 31). Die bildungspolitische Aufmerksamkeit liegt auf neuen schulexternen Strukturen und Instrumenten. Ein großes Fragezeichen, zumindest im österreichischen Schulsystem, liegt jedoch darin, in wie weit auch neue schulinterne Steuerungs- und Bindungsinstrumente aufgebaut werden können, mit denen einzelne Lehrer und Lehrerinnen oder beispielsweise Fachgruppen etc. in die Verantwortung für Zustandserhebungen des Lernniveaus und Schulinspektionen eingebunden werden können (vgl. Altrichter/Rauscher 2008, S. 30-32).

3.3.2 Inhaltliche Sicht der Schulautonomie

Seit dem Schuljahr 1993/94 besteht nach dem Gesetz die Möglichkeit das Schulleben am Schulstandort autonomer zu gestalten. In Österreich bedeutet Schulautonomie die „Dezentralisierung“ und „Deregulierung“ von Entscheidungskompetenzen. Schulen haben die Möglichkeit, Entscheidungen, welche bisher von den übergeordneten Instanzen durchgeführt werden, selbst zu treffen. Diese geforderte Eigenverantwortung der Schule bedeutet naturgemäß, dass sich neue Herausforderungen für die Schulleitung ergeben. So werden verschiedene pädagogische, didaktische und administrative Tätigkeiten an die einzelne Schule verlagert. Dadurch soll der jeweiligen Schulleitung die Möglichkeit gegeben werden der spezifischen Situation der einzelnen Schule gerecht zu werden. Die damit verbundene Einschränkung der Rechtsvorschriften schafft Freiräume für eigene Entscheidungen (vgl. Wingert 2006, S. 493). Der einzelnen Schule wird somit die Möglichkeit geboten, ein eigenes Schulprogramm zu erstellen, sich mehr an die Interessen der Schüler und Schülerinnen sowie an die regionalen Bedürfnisse anzupassen. Nur so können die Leistungen von Schülern und Schülerinnen nachhaltiger beeinflusst und somit auch die Qualität der Schule verbessert werden (vgl. Terhart 1997, S. 15). Deregulierung und Dezentralisierung werden zu wichtigen Leitbegriffen der 80er Jahre. Nach dieser Sicht wird die Qualitätsentwicklung nicht nur von den jeweiligen Bildungsinhalten geprägt,

sondern auch nicht zuletzt von der Lern- und Unterrichtskultur an den einzelnen Schulstandorten und der erforderlichen Professionalität der Lehrkräfte bzw. der Schulleitung (vgl. Eder/Altrichter 2009, S. 308). Schlussendlich wird durch die angesprochene Dezentralisierung auch ein ständiger Wettbewerb zwischen den Schulen möglich (vgl. Huber 2009, S. 504-506). Nochmals sei betont: Diese Veränderungsmöglichkeiten sind nur sinnvoll und können letztlich nur realisiert werden, wenn die pädagogischen Führungskräfte über die entsprechende Kompetenz verfügen.

Zum Themenkreis „Autonomie“ wurde 1990 eine grundsätzliche Einigung innerhalb der Österreichischen Bundesregierung in einer Koalitionsvereinbarung erzielt. Folgende Beschlüsse wurden konkret gefasst (vgl. Döbert/Geißler 1997, S. 270):

- Vereinfachung der Schulverwaltung
- Gelegenheit zur Erstellung eines eigenen Schulprofils
- Gewährleistung der Mindeststandards auf bundesweiter Ebene
- Sicherung der Durchlässigkeit im Bildungssystem
- Ermöglichung der Modelle der Teilzeitarbeit
- Beteiligung aller Mitarbeiter bei der Leistungsvergabe

Die neuen Autonomiebestimmungen können folgendermaßen zusammengefasst werden:

Bei Beachtung der Mindest- bzw. Höchstzahl von Schülern und Schülerinnen und bei Bewahrung der Kostenneutralität können Klassen eröffnet bzw. auch geteilt werden. Diese Entscheidung erfolgt jeweils durch einen Beschluss des Schulgemeinschaftsausschusses. Die Budgetgestaltung ist abhängig vom Schulerhalter. Er hat die Möglichkeit über einen bestimmten Rahmen der finanziellen Mittel zu verfügen. Bei den Pflichtschulen entscheiden die Gemeinden, bei den Höheren Schulen entscheiden letztlich die Bundesbehörden über das Budget. Die Höheren Schulen haben zudem die Möglichkeit durch Vermietung von Schulräumen oder durch Sponsoring, ihre Finanzen aufzustocken.

Innerhalb vorgegebener Rahmenbestimmungen kann auch der Lehrplan schulautonom gestaltet werden (vgl. Döbert/Geißler 1997, S. 271). In den Pflichtgegenständen besteht die Möglichkeit, die Stundenanzahl zu verändern, auch können neue Gegenstände eingeführt werden. Eine weitere Option ist es, die

Freigegegenstände in Pflichtgegenstände umzuändern. Bei den Freigegegenständen, sowie im Förderunterricht ist eine vielseitige Gestaltungsmöglichkeit gegeben. Die Schulleitung kann auch außerdem außerschulische Fachkräfte für den Unterricht bestellen. All diese organisatorischen Möglichkeiten sind an folgende Bedingungen gebunden. In der AHS-Unterstufe ist ein Spielraum von 8 Stunden gegeben, hingegen können die Leitungen von Hauptschulen 16 Unterrichtsstunden verändern bzw. hinzufügen (vgl. Schratz 1998, S. 196-197). An den VS können nur unverbindliche Übungen im Ausmaß von 80 Jahreswochenstunden jeweils autonom eingeführt werden (vgl. Döbert/Geißler 1997, S 171-172).

Durch diese Maßnahmen soll der einzelnen Schule die Möglichkeit geboten werden, ein eigenes Schulprogramm zu erstellen, sich besser an die Interessen der Schüler und an die regionalen Bedürfnisse anzupassen. Um die Schule noch autonom zu gestalten, hat das BMUKK eine Beratungsfirma mit der Erstellung eines Projektes mit dem Thema „Schule in Bewegung“ beauftragt. Es wird hierbei die finanzielle Autonomie untersucht, welche zB. die Energiekostenzuteilung, sowie Zuteilung des Reinigungsbudgets und Instandhaltung usw. umfasst. Außerdem werden Verbesserungen in der administrativen Tätigkeit geprüft. Hierzu zählen Fortschritte in der EDV, Entlastungen des Sekretariats, sowie Beseitigungen von administrativen Regelungen usw. Weiters werden die schulinternen Organisationen wie auch die Struktur der Aufbauorganisation, kundenorientierte Organisation, Weiterentwicklung der Schulpartnerschaft usw. geprüft. Auch in der personellen Schulautonomie werden Untersuchungen angestrebt, in der die Mitwirkung der Personalauswahl, sowie Weiterbildungskonzepte und neue Besoldungseinstufungen für Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen angedacht werden (vgl. Schratz 1998, S. 202-203).

Für Schulen, welche sich den Herausforderungen der Schulautonomie stellen möchten, wurde das internationale Projekt „European School Development Project“ (ESDP) konzipiert. Es besteht die Möglichkeit in diesem Trainingskurs die bereits existierende Autonomie weiter zu optimieren, die tatsächlichen Anliegen einer Schule präziser festzustellen, an der Vision der einzelnen Schule zu arbeiten und die Methoden zur Projektplanung einzuführen. Mit diesem Kurs werden Schulleitungen und auch Lehrpersonen angesprochen, die sich mit

Schulentwicklung beschäftigen (vgl. <http://www.kulturkontakt.or.at>, Zugriff: 15.10.2010).

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die Schulautonomisierung ein notwendiger Bestandteil der Schulentwicklung sein kann, vor allem in Anbetracht der Tatsache, dass der Wandel in unserer Gesellschaft lokal und regional verschieden verläuft. Die Schulen haben die Aufgabe innerhalb eines gemeinsamen Rahmens, selbst die Anpassungen und Veränderungen vorzunehmen, die für einen bestimmten Schulstandort als sinnvoll erscheinen. Nur so könne der Komplexität einer modernen Gesellschaft entsprochen werden (vgl. BMBWK Weißbuch 2003, S. 4).

Erfahrungsgemäß bringen diese angesprochenen Veränderungen wesentliche Neuansforderungen an die Führungskräfte. Dieser Umstand unterstreicht im besonderen Maße die unbedingte Notwendigkeit der Aus- bzw. Weiterbildung von Schulleitern und Schulleiterinnen.

3.4 Organisationsentwicklung

Unter Schulentwicklungsprozess versteht man die Unterrichts-, Erziehungs- und Organisationsarbeit an der eigenen Schule. Schulleitung sowie Lehrkräfte setzen pädagogische und didaktische Akzente und verbessern spezifische Gegebenheiten vor Ort. Diese verbindlichen Veränderungen machen das Schulprofil der einzelnen Schule aus (vgl. Wiater 2009b, S. 147). Um die Qualität der Schule ständig zu verbessern, ist der Wandel der Organisation von Bedeutung. Unter Organisationsentwicklung wird eine beabsichtigte Entwicklung einer Organisation verstanden, welche systematisch vor sich geht. Diese Entwicklung soll, unter Einbindung der in ihr tätigen Personen, zu einer Optimierung der Leistungsfähigkeit führen und gleichzeitig auch ihr Personal zufrieden stellen. Die Organisationsentwicklung ist ein langwieriger Entwicklungsprozess, zu dem auch oft Außenstehende bzw. Spezialisten für etwaige Unterstützung herangezogen werden (vgl. Schratz 1998, S 217). Nach Staehle ist Organisationsentwicklung ein geplanter, umfassender, langfristiger Wandel unter Einbeziehung eines Change

Agents. Der Fokus liegt hierbei auf Gruppen und nicht auf Individuen und ist durch erfahrungsgeleitetes Lernen gekennzeichnet (vgl. Staehle 1991, S. 848). Auch Rolff versteht unter Organisationsentwicklung ein „offenes, planmäßiges, zielorientiertes und langfristiges Vorgehen im Umgang mit Veränderungsanforderungen und Veränderungsabsichten in sozialen Systemen“. Ihr Ziel wäre es, die Organisation selbst zu erneuern und ihren Mitgliedern Möglichkeiten zur Weiterentwicklung anzubieten (vgl. Rolff 1993, S. 153).

Fullan spricht unter dem Aspekt „Schule als lernendes Unternehmen“ von Change Agency. Damit ist ein bewusster Prozesswandel, der nie ganz vorhersehbar ist, angesprochen. Wichtig ist hierbei, dass jeweils nach neuen Erkenntnissen und Fähigkeiten gesucht wird, um diesen Prozess besser zu bewältigen und neue Ziele erreichen zu können. Vier verschiedene Fähigkeiten sind für einen Wandel nach Fullan notwendig. Die erste Phase dieser Entwicklung ist die individuelle Vision, die von einer gewissen persönlichen Klarheit geprägt werden sollte. Anfängliche Zweifel an der Sinnhaftigkeit eines Projektes können oftmals mit fortschreitender Arbeit ausgeräumt werden. Positive Entwicklungen werden so in Gang gesetzt, Gemeinsamkeiten können gefunden werden, ähnliche Visionen werden bestätigt und zur Durchführung gebracht. Als einen weiteren Aspekt nennt Fullan die kritische Nachfrage, die ständig erfolgen soll. Dies bedeutet, dass die Darstellungen und Formulierungen des persönlichen Zwecks eine nie endende Suche ist. Auch wenn die persönliche Vision von innen kommt, so ist es wichtig auch von außen Ideen, Möglichkeiten, Probleme und Informationen zu erhalten. Die dritte Fähigkeit definiert sich über das Streben nach persönlicher Meisterschaft. Es ist notwendig, sich nicht nur in Dinge hineinzudenken, sondern sich in neue Ideen hineinzuleben. Es reicht somit nicht aus, neue Ideen zu befürworten und sich für sie zu begeistern, sondern es ist wichtig zu wissen, wie sie einzuordnen sind und auch wie sie praktisch angewendet werden können. Es ist unabdingbar, neue Kenntnisse und Fähigkeiten zu erwerben, Innovationen zu begreifen und zu bewerten, um effektiv handeln zu können. Als letzten Faktor nennt Fullan die Zusammenarbeit. Durch alleiniges Lernen sind dem Lernvermögen Grenzen gesetzt. Der Mensch braucht andere Menschen, um zu lernen und somit auch effektiv handeln zu können. Um etwas verändern zu können, ist jeder auf die Zusammenarbeit und auf die Gesellschaft angewiesen, denn nur dadurch ist es

möglich, sich Kenntnisse anzueignen und sich gegenseitig zu ergänzen (vgl. Fullan 1999, S. 32-41).

Nach Schratz ist die Schulentwicklung durch zwei Komponenten charakterisiert. Zum einen geht es um die Beziehungen innerhalb der Organisation zwischen Schüler und Schülerinnen, Lehrkräften und Schulleitung. Hierbei sollen neben der Schulleitung alle Lehrer und Lehrerinnen einbezogen sein, sowohl die, welche einer Entwicklung positiv als auch negativ gegenüberstehen. Zum anderen wirkt sich die Entwicklung nach außen hin aus, indem die Schulleitungen in die Entschlüsse eingebunden werden und zudem auch die Schulaufsicht festgelegt wird. Das Umfeld hat dabei die Möglichkeit, ihre Anliegen miteinzubringen, wobei darauf geachtet wird, dass die Entwicklung an das regionale Umfeld angepasst wird, zB. Unterricht in einer bestimmten Fremdsprache (vgl. Schratz 1998, S. 219-221).

Nach Wiater ist die Schulentwicklung durch zwei Aspekte charakterisiert. Einerseits handelt es sich hierbei um die organisatorische oder äußere Schulentwicklung. Es geht um die von Rolff erwähnte Organisationsentwicklung, in der sich die Mitglieder selbst entwickeln. Andererseits geht es um die pädagogische oder innere Schulentwicklung. Darunter fällt die Erneuerung des Unterrichts und den daraus resultierenden individuellen Veränderungen. Die Schüler und Schülerinnen sollen bestimmte Arbeitstechniken beherrschen, die Kommunikationsfähigkeit und Teamfähigkeit soll verbessert werden. Auch handelt es sich hierbei um die Entlastungen der Lehrkräfte, sei es durch eigenverantwortliches Lernen der Schüler bzw. die Unterstützung von Schulleitern und Schulleiterinnen. Nach Wiater gibt es vier Ziele, die Schulentwicklung zu fördern. Um schulinterne Schwierigkeiten wahrzunehmen und auch zu lösen, ist es notwendig die Kompetenzen von Schulleitung und Lehrkräften weiterzuentwickeln. Weiters soll die Schule für alle Mitglieder (Lehrer/Lehrerinnen, Schüler/Schülerinnen und Hilfspersonal) in pädagogischem, didaktischem und organisatorischem Aspekt optimiert werden. Ein weiteres Ziel ist die Selbstevaluation von schulischen und unterrichtlichen Entwicklungsprozessen. Außerdem soll eine gewisse Attraktivität der Schule vorhanden sein und auch verbessert werden (vgl. Wiater 2009b, S. 148).

Damit sich der Entwicklungsprozess erfolgreich auswirkt, soll in der Organisation ein Wechselspiel zwischen Innen- und Außenwelt stattfinden. Die Innenwelt ist durch eine starke Zusammenarbeit innerhalb der Schule geprägt. Eine neue Lernkultur wird angestrebt. Außerdem werden die Schüler und Schülerinnen mit Lehrplanvorgaben, welche unter anderem „Lebensfragen“ beinhalten, konfrontiert. Die Außenwelt kann in den Entwicklungsprozess eingebunden werden, indem zB. externe Berater und Beraterinnen sowie Fachleute für den Erfahrungsaustausch mit Schulleitung und Kollegen gewonnen werden. Besonders wichtig ist in diesem Zusammenhang, dass auch der selbstverständliche Kontakt mit Eltern und anderen Schulen gesucht wird. (vgl. Schratz 1998, S. 104).

Die Zuständigkeit für das „Change Management“ obliegt nach Doppler und Lauterburg der Schulleitung. Folglich sind einzelne Führungsaufträge nur mehr teilweise zielführend, da Führung als Gesamtprozess betrachtet werden muss. Dazu bedarf es des Zusammenspiels und „Bündelns“ von Kenntnissen, Fähigkeiten und Kompetenzen einzelner Personen. Dies bedeutet eine mögliche selbstverständliche Kooperation zwischen Schulleitern, Lehrkräften, Schülern bzw. Schülerinnen und Eltern. Kommunikation und Verständigung, sei es durch Verhandlungen und Überzeugungsarbeit, sind wichtiger als das Managen von diversen Einzelaufträgen (vgl. Schratz 1998, S. 103-104).

Nach Doppler und Lauterburg erfolgt ein erfolgreiches Management der Entwicklungsprozesse unter folgenden Bedingungen: Um starren und unflexiblen bürokratischem Handeln im Vorhinein entgegenzuwirken, sind Experimentierfreude und Pioniergeist aller Beteiligten notwendig. Neue Ideen und Visionen sollen belohnt werden. Wenn Altes durch Neues ersetzt werden muss, sind Konflikte, Interessensverschiedenheiten und Spannungen unvermeidlich, diese dürfen aber nicht verdrängt werden und sollen durch Austausch der Meinungen offen dargelegt werden. Das Zusammengehörigkeitsgefühl der Beteiligten stellt die Grundlage dar, es ist das „wir“ anstelle von „die“ bedeutend. Dies kann zB. durch pädagogische Konferenzen erreicht werden. Dabei ist es wichtig, den Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen unter dem Aspekt einer Philosophie des Zusammengehörigkeitsgefühls Ziele des Entwicklungsprozesses näher zu bringen. So kann es gelingen, dass diese die Sinnhaftigkeit ihrer Arbeit mehr schätzen und sich folglich auch dementsprechend engagieren. Letztlich ist immer die

Kommunikation in den betroffenen Organisationen von entscheidender Bedeutung. In großen Schulen ergibt sich oft nicht die Gelegenheit, sich direkt miteinander zu verständigen, deswegen ist es unabdinglich, auch die informelle Kommunikation zu nutzen und dementsprechend zu fördern (vgl. Doppler/Lauterburg 2005, S. 62-64).

Eine gewisse Sicherheit im Schulsystem scheint manchmal weitgehend verloren gegangen zu sein, so „als stünde das gesamte professionelle Selbstverständnis der Schule auf dem Prüfstand“ (Schley/Schratz 2006, S. 87). Dieser Umstand beweist einmal mehr, dass der Schulleitung eine wesentliche Rolle zukommt, wenn Veränderungen und Innovationen an der Schule stattfinden sollen. Bestätigt wird diese Ansicht durch wissenschaftliche Ergebnisse der Forschungen von Schratz und Rosenbusch, die belegen, dass Schulleiter und Schulleiterinnen in hohem Ausmaß für die Schulentwicklung verantwortlich sind und ein Reformvorhaben ohne sie nicht stattfinden kann (vgl. Schratz 1998a, S. 93). Auch andere empirische Studien zeigen, dass für die Realisierung schulischer Ziele und Konzepte die Schulleiter zu den wichtigsten und einflussreichsten Personen zählen (vgl. Rolff 1993, S. 183).

Nach Rolff kann eine Schulaufsicht, welche zu sehr direkte Anordnungen vorgibt, für die Organisationsentwicklung geradezu hemmend sein. Die Aufgabe der Schulaufsicht besteht lediglich darin, die Schule in ihrer Entwicklung zu unterstützen und für die erforderlichen Ressourcen zu sorgen (vgl. Rolff 1992, S. 11). Eine Schulaufsicht, die nicht davon überzeugt ist, dass sich die einzelne Schule letztlich selbst organisieren und entwickeln kann, könne sich geradezu kontraproduktiv auswirken. Dagegen hat es sicherlich positive Auswirkung, wenn die Schulaufsicht notwendige Fortbildungen organisiert und ermöglicht (vgl. Schratz 1996b, S. 26).

Aus den bisherigen Hinweisen sollte deutlich werden, dass Schulleiter und Schulleiterinnen für die Qualität von Schulen in einem hohen Ausmaß verantwortlich sind. Pädagogische Leitungspersonen, welche kooperativ handeln und die als notwendig erkannten Ziele konsequent zu erreichen suchen, sind innovationsfördernd und entwicklungsfördernd. Sie lenken ihre Energie mit Absicht auf die positiven Potentiale der Entwicklung und nutzen so die vorhandenen Stärken, um die notwendigen Veränderungen einzuleiten und auch neue

Lösungsvorschläge zu erkunden. Schulleitungen mit Erfahrungen und Kompetenz kennen sowohl die Stärken als auch die Schwächen ihrer Lehrkräfte und setzen ihre Begabungen und Fähigkeiten dementsprechend ein (vgl. Schley/Schratz 2006, S. 89). Wenn sich Führungskräfte einer Schule auf ein Projekt der Organisationsentwicklungen einlassen, müssen sie auch die Bereitschaft zeigen, Formen ihrer bisherigen Führung in Frage zu stellen und sich eventuell auf einen Lernprozess einzulassen. Es kann notwendig werden, die Form der Kommunikation mit den Mitarbeitern zu ändern bzw. weiterzuentwickeln. Entscheidungen müssen für andere einsichtig gemacht werden – auch wenn dadurch vielleicht ein gewisser „Machtverlust“ in Kauf genommen werden muss. Da Veränderungen oftmals Verunsicherungen erzeugen, kann es durchaus vorkommen, dass die geplanten Bestrebungen auf Widerstand stoßen. In solchen Situationen kann es sehr hilfreich sein, Unterstützung und Beratung von Außen in Anspruch zu nehmen (vgl. Kreienmeyer/Herbst 1997, S. 117).

Um zu gewährleisten, dass Veränderungen bzw. Anforderungen professionell erfolgen und umgesetzt werden, wird seit 1993 vom Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten ein berufsbegleitender zweijähriger Lehrgang angeboten. Der Kurs „BeraterInnen für standortbezogene und autonome Schulentwicklung“ wurde in Hauptschulen oder Allgemeinbildenden Höheren Schulen für Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen ausgewählt, welche beratende Funktionen und auch Erfahrungen in der Entwicklungsarbeit mitbrachten. Dieser Lehrgang setzte sich aus einem vier wöchigen Seminar zusammen, in dem folgende Inhalte angeboten wurden: Reflexion und Aufbau der eigenen Beratungsaufgabe für autonome Schulentwicklung. Außerdem wurden Gespräche zu aktuellen wissenschaftlichen und bildungspolitischen Veränderungen eingebaut. Weiters wurden fünf eineinhalbtägige Regionalgruppentreffen vereinbart, in dem Seminarteilnehmer und Seminarteilnehmerinnen der angrenzenden Bundesländer zusammentrafen. Ziel dieser Zusammenkunft war es, gemeinsam die Entwicklungs-, Beratungs- und Fortbildungstätigkeiten zu reflektieren und eine Verstärkung der Kooperation zu fördern. Als letzter Baustein dieses Lehrganges erfolgte eine Exkursion nach Deutschland und in die Schweiz, um ähnliche Beratungs- und Fortbildungsinstitutionen kennen zu lernen. Zum Abschluss erhielten die Absolventen ein Zertifikat, welches die gewonnenen Erkenntnisse anführt (vgl. Schratz 1998, S. 221-223).

Ein weiterer Lehrgang wurde 1992 vom Verein zur Förderung der Organisationsentwicklung im Bildungswesen (EOS) gegründet. Zweck dieses Lehrganges war es, den Personen eine Ausbildung in Organisationsentwicklung anzubieten. Zur Gestaltung des Kurses wurden Referenten aus dem In- und Ausland herangezogen. Dieser Lehrgang mit der Bezeichnung „Organisationsentwicklung im Bildungswesen – Professionalisierung für BeraterInnen“ bestand aus folgenden Inhalten: In einer so genannten Organisationswerkstatt wurden verschiedene Anwendungsfelder für Beratungsansätze angeboten, die helfen sollten die Berater- und Klientenbeziehungen positiver zu gestalten. Zudem wurde in Theorie und Praxis gelehrt, wie in Organisationen Entscheidungen und Strukturbildungen zustande kommen. Außerdem wurden Theorien zur Entwicklung von Teams und das Wissen von Projektmanagement vermittelt. Ein weiteres Element war die Information über verschiedene Maßnahmen in der Organisationsberatung. Dies geschah durch Darstellung der unterschiedlichen Beratungskonzepte. Der Lehrgang bestand aus einem Praktikum und ständiger Reflexion in den Peer-Groups. Ziel von EOS war es, durch ein Informationsnetzwerk einen Austausch zwischen den Mitgliedern von aktuellen Forschungen anzubieten (vgl. Schratz 1998, S 224-226).

Wie oben bereits angedeutet können bei der Durchführung einer Organisationsentwicklung externe Berater sehr hilfreich sein. Ob der Einsatz eines externen Beraters überhaupt benötigt wird, ist unter Berücksichtigung der bevorstehenden Aufgaben bzw. der Probleme sowie der vorhandenen Zeit und der möglichen Folgekosten von der Schulleitung genauestens zu sondieren. Sie muss letztlich entscheiden, ob eine Beratung von Außen überhaupt notwendig ist.

Erfahrungsgemäß ist es oftmals nicht einfach, die gefundene Theorie auch in die Praxis umzusetzen. In der Theorie wird oftmals von einem bestimmten, kontinuierlichen Rhythmus (meist 3 Jahre und mehr) ausgegangen. Die heutigen raschen Veränderungen und Bedingungen erfordern jedoch oft eine schnellere Umstellung in der Organisation.

Der Wandel einer Organisation wurde im Allgemeinen als etwas Besonderes bzw. als Ausnahme vom geregelten Ablauf betrachtet. Es wurde von längeren stabilen Phasen gesprochen, welche nur durch kurze Schwankungen unterbrochen werden, um darauf hin wieder in den gewöhnlichen, alltäglichen Zustand zurückkehren zu

können. Heute stehen ständige Erneuerungen im Vordergrund und sind sozusagen der „selbstverständliche“ Regelfall.

4 Die Schulleitung

In diesem Kapitel werden Informationen zu den Agenden der Schulleitung aufgelistet. Hierzu werden Auffassungen und Beschreibungsversuche verschiedener Autoren zu dieser Thematik dargelegt. Besonderes Augenmerk wird den Aufgaben der Führungspersonen gewidmet, wie sie durch das Schulunterrichtsgesetz festgelegt sind. Nicht verschwiegen werden etwaige Spannungsfelder, die sich aus diesen Aufgaben ergeben können. Am Ende dieses Kapitels werden Möglichkeit und Notwendigkeit einer Fort- und Weiterbildung angesprochen, immer unter dem Aspekt notwendiger Kompetenzen für erfolgreiches Führen.

Eine mögliche Beschreibung der Funktionen von Schulleitungen lautet wie folgt: „Pädagogische und organisatorische Führung einer Schule in allen inneren und äußeren Schulangelegenheiten und Vertretung der Schule nach außen. Als Schulleiter (Rektor oder Direktor) kann nur eingesetzt werden, wer die Befähigung zum Lehramt der zu leitenden Schule besitzt.“ (Schaub/Zenke 2000, S. 485)

Nach dieser Sicht ist der Schulleiter für die Erziehungs- und Bildungsaufgabe zuständig. Außerdem hat er den Auftrag die Rechte, Regeln und Vorschriften einzuhalten und ist für die innere und äußere Ordnung in der Schule verantwortlich. Der Schulleiter ist für alle Personen innerhalb der Schule der Vorgesetzte, jedoch nur mit beschränktem Weisungsrecht. Es kann behauptet werden, dass die leitenden Personen auch als Manager gelten, da zu ihren wesentlichen Tätigkeiten auch Organisation und Vorbereitung von Entscheidungsprozessen in vielfältigen Bereichen zählen. Zudem hat dieses Unterfangen in einem komplexen Umfeld zu geschehen (vgl. Hintz/Pöppel/Rekus 1993, S. 293).

Für den Begriff Schulleiter gibt es in der Literatur eine Reihe von synonymgebrauchten Begriffen mit ähnlicher, sich teils überschneidender Bedeutung, die jeweils einzelne Gesichtspunkte betonen: Bezeichnungen, wie etwa „gate-keeper“ (Rolff 1993), „door opener“ (Graves/Fullan 1998), „Manager“, „Dienstvorgesetzter“, „Lehrkräfte mit Verwaltungsaufgaben“, „instructional leader“, „transformational leader“, „Change Agent“ (Schatz 1998b) oder auch als „Entwicklungshelfer“ (Rolff 1993) usw. Wobei jedoch nicht ausgedrückt sein soll,

dass er allein für alles verantwortlich ist, sondern eher als „Anreger“ und „Teambildner“ tätig ist.

Grundsätzliche Übereinstimmung herrscht, dass die Schulleitung kooperativ sein soll und die Lehrkräfte für die notwendigen Aufgaben zu motivieren versuchen sollte. Weiters sollte die Führungsperson Visionen und spezielle Führungsstrategien entwerfen und auch verwirklichen können (vgl. Rolff 1993, S. 9-12). Nach Rolff sollten Schulleiter und Schulleiterinnen auf jedes Problem eingehen, das entsteht. Das Ziel wäre es, so aus kleinen Problemen keine großen Probleme entstehen zu lassen. So verstanden nehmen Führungskräfte eine Art „Feuerwehrfunktion“ ein. Ironisch könnte man die Aufgabe der Schulleiter als „management by running around“ charakterisieren (vgl. Rolff 1993, S. 176). Nach Rosenbusch sollte man sich in der Literatur auf die Bezeichnung „Fachleute für schulische Erziehung und zukunftsgerichtetes, organisationspädagogisches Management“ einigen (vgl. Rosenbusch 2000, S. 18-19).

Nach Dubs hat sich das Berufsbild der Schulleitung heute dahin geändert, dass sie neben dem vorhin genannten Auftrag der Schule auch die Führungsrolle im Sinne der Gesamtverantwortung für das komplexe Geschehen übernimmt. Dabei zeigt sich, dass jene Schulleiter und Schulleiterinnen besonders erfolgreich sind, die vor allem Zeit in Gespräche und Kommunikation mit den Lehrkräften investieren. Verwaltungstätigkeiten werden nicht grundsätzlich vernachlässigt, sondern als eher weniger bedeutend eingestuft (vgl. Aurin 1994, S. 52).

Köck und Ott sprechen von Schulmanagement mit der „zielgerichteten Leitung und Führung einer Schule“. Vom Management, welches für wirtschaftliche Unternehmen gültig ist, unterscheidet sich aber die Leitung einer Schule durch deren Eigencharakter. Trotzdem kann von einer speziellen Form des Management gesprochen werden, dass für die Leitung einer Schule unentbehrlich ist. Zu den Aufgaben des Schulmanagements zählen zB. neben dem Erstellen und Festlegen von Zielen auch die Strukturierung der Organisation, um so Entscheidungen, Planungen, Informationen, so wie die Zusammenarbeit mit schulinternen Mitarbeitern, Behörden, Verbänden organisieren zu können (vgl. Köck/Ott 2002, S. 639).

In einer Untersuchung von Talis werden im Rahmen einer internationalen Studie über Arbeitsbedingungen und Lernumfeld von Lehrern und Lehrerinnen auch die verschiedenen Tätigkeiten der Schulleitung – die als pädagogische Leitung verstanden wird – beschrieben. Die Aufgaben beschäftigen sich mit dem Festlegen von Zielen, welche von den österreichischen Schulleitern und Schulleiterinnen zu 70 % sehr oft durchgeführt werden. Eine weitere Aktivität ist das Lösen von Problemen, welche in den österreichischen Schulen zu 90 % anfallen. Verschiedene Aufgaben, welche für die Entwicklung des Unterrichts dienen, werden bei uns von den Schulleitern und Schulleiterinnen nur zu 30 % getätigt (vgl. <http://www.bifie.at/buch/749/6>, Zugriff: 04.06.2010).

Dieses oben genannte Ergebnis bestätigt die Tendenz, dass viele Schulleiter und Schulleiterinnen dazu neigen, sich in die administrativen Tätigkeiten zu stürzen und somit die pädagogischen Tätigkeiten zu vernachlässigen. Dies wird offenkundig auch am Beispiel der notwendigen Diskussion mit Lehrkräften über gemeinsame Ziele und Perspektiven. Eigentlich sollten nach Meinung einiger Autoren 80 Prozent des Aufgabenbereiches einer Leitung der Kontakt zu Lehrkräften, Schülern und Schülerinnen und anderen Personen ausmachen soll. Die restliche Arbeitszeit sollte für die Administration aufgewendet werden. Die Realität zeigt jedoch oftmals ein eher umgekehrtes Verhältnis (vgl. Ulrich, S./Bargel, T. 1993, S. 89-90). Auch nach Schratz und Schley wird der kommunikative Faktor in Zukunft immer mehr an Bedeutung gewinnen. Durch ständiges Feedback sollten die Beteiligten die Möglichkeit haben, sich in der Gewichtung der Aufgabenverteilung neu zu orientieren (vgl. Schley/Schratz, S. 250).

Anforderungen, um eine gut entwickelte und lernende Schule mit professionellen Lehrkräften zu leiten, sind Fähigkeiten wie „die Initiative ergreifen“, „Entwicklungen anstoßen“, „günstige Teambedingungen schaffen“, „das Schulklima positiv beeinflussen“, „ermutigen“, „präsent sein“. Die Autoren sind sich einig, dass nur eine stufenweise Entwicklung möglich ist - angefangen von dem Aufbau eines günstigen Arbeitsklimas bis hin zu einer Schaffung einer Kooperationskultur (vgl. Gather Thurler 2009, S. 13). Buchen weist darauf hin, dass eine erfolgreiche Schulleitung auch durch die Bewältigung von Rückschlägen über eine längere Zeit an Kompetenz gewinnen kann, indem sie mit ihren eigenen Fehlern konfrontiert

wird und zu diesen stehen, um sie dann auch berichtigen zu können (vgl. Buchen 2004, S. 125).

Einen interessanten Einblick wie Schulen in der gegenwärtigen Situation tatsächlich geleitet werden sollten bzw. könnten, geben internationale Vergleichsstudien wie PISA, in denen die Qualifizierungen von Schülern und Schülerinnen sowie Lehrkräften innerhalb einer Schule gemessen werden. Durch den Vergleich erworbener Qualifikationen entsteht ein sinnvoller Wettbewerbsdruck zwischen den einzelnen Schulen. Schulleiter und Schulleiterinnen sind aufgefordert, sich den daraus ableitbaren Entwicklungen zu stellen und zugleich eigenständige Gestaltungsstrategien zu suchen. Um diesen Anforderungen entsprechen zu können, brauchen Schulleitungen nun mehr Zeit und Handlungsspielräume. Damit dies gelingt, muss die Schulgemeinschaft gefördert werden. Dies ist möglich durch das Vorherrschen eines kooperativen Führungsstils innerhalb der Schule. Bei der Befragung von PISA 2003 gaben die Schulleiter und Schulleiterinnen Auskünfte über ihre Schule. Es stellte sich heraus, dass rund die Hälfte der Schulleiter grundsätzlich kooperativ tätig ist. Dies bedeutet, dass Schulleiter und Schulleiterinnen den Lehrkörper und auch Eltern intensiv in verschiedene Abläufe der Schularbeit einbeziehen. Die Ergebnisse von PISA deuten aber auch darauf hin, dass fast 50 % der Schulen ihre Handlungsspielräume nicht ausnützen und somit mehr Gemeinschaft in der Schule verhindern. Dazu muss angemerkt werden, dass Schulen, welche in einem schwierigen sozialen Umfeld agieren, von Natur aus mehr Schwierigkeiten haben, gemeinsam Lösungen und Strategien für Probleme zu entwickeln (vgl. Riecke-Baulecke 2008, S. 255-256).

Grundsätzlich kann man feststellen, dass die Entwicklung zu mehr Kommunikation innerhalb der Schule tendiert. Dies bedeutet, dass die Schulleitung verstärkt auf die Bedürfnisse des Lehrerkollegiums eingehen sollte. Mehr Gemeinsamkeit bedeutet mehr Möglichkeiten gemeinsame Ziele erreichen zu können. Nur dadurch können Lehrkräfte vermehrt motiviert und ermutigt werden. Visionen können nur miteinander auf dieser Basis verwirklicht werden.

4.1 Bestellung der Schulleitung

Nicht selten muss leider festgestellt werden, dass durch eine relativ mangelhafte Ausbildung und eine nicht sachgerechte, dh. nicht nach pädagogischen Gesichtspunkten erfolgte Auswahl von Schulleitern und Schulleiterinnen ein großer Teil von fachlichen und persönlichen Kapazitäten an den Schulen verloren geht. Die Folge falscher Entscheidungen kann nämlich sein, dass sich Lehrkräfte nicht entsprechend engagieren bzw. ihre wirklichen Kompetenzen aktivieren. Sie geben sich vielmehr damit zufrieden „bloße Vorschriftenerfüller“ der Schulleitung zu sein (vgl. Rosenbusch 2005, S. 9). In diesem Zusammenhang muss besonders betont werden, dass es falsch ist anzunehmen, dass erfolgreiche Lehrkräfte auch als Schulleiter und Schulleiterin erfolgreich sein müssen. Der Wechsel in das Amt der Schulleitung bedeutet eine tief greifende berufliche Veränderung (vgl. Thiernemann 1998, S. 73). Neulinger stellt zu Recht fest, dass oftmals deswegen keine systematische Ausbildung für Schulleitung existiert, da davon ausgegangen wird, dass überdurchschnittlich gut arbeitende Lehrpersonen ohnehin erfolgreiche Schulleiter und Schulleiterinnen sein müssten. Bei dieser Einschätzung wird jedoch übersehen, dass ein großes Spannungsfeld zwischen den Eigenschaften sowie den Aufgaben der Lehrer und Lehrerinnen und denen einer Schulleitung besteht (vgl. Neulinger 1990, S. 10).

Die Kriterien für die Auswahl einer Schulleitung werden grundsätzlich im LDG festgelegt. Es bietet sich dadurch ein großer Freiraum für Interpretationsmöglichkeiten, der auch immer wieder genützt wird. Im LDG in Kärnten sind zB. im § 26 Abs. 76 folgende Merkmale für die Reihung der Schulleitung angeführt: „Bei der Auswahl und Reihung ist zunächst auf die Leistungsfeststellung, ferner auf den Vorrückungstichtag, überdies auf die in dieser Schulart zurückgelegte Verwendungszeit, sodann auf die Rücksichtswürdigkeit der Bewerber im Hinblick auf ihre sozialen Verhältnisse Rücksicht zu nehmen.“ Da die Vorschriften zur Leistungsfeststellung von Lehrkräften oftmals nicht eingehalten bzw. verschieden interpretiert werden, ist es nachweislich zu einigen schwer nachvollziehbaren Bestellungsbeschlüssen gekommen. Die Folge war, dass über lange Zeit hin Schulleiter und Schulleiterinnen aufgrund ihrer besonderen Tätigkeiten als Administratoren oder aufgrund ihres Engagements in der Personalvertretung sowie vor allem nach ihrer

politischen Einstellung bestellt wurden. Um solche Entwicklungen in Zukunft zu vermeiden, wird in einigen Bundesländern an neuen Modellen zur Objektivierung zur Ernennung der Leiter und Leiterinnen gearbeitet (vgl. Schratz 1998, S. 201-202). Nach Rosenbusch ist es unumgänglich, dass das Führungspersonal gezielt ausgewählt und auch eine qualitativ wertvolle Ausbildung aufweisen muss. Außerdem ist es wichtig, dass die Führungskräfte ausreichend Zeit haben, um alle Aufgaben erledigen zu können, die für die Schule bedeutsam sind (vgl. Rosenbusch 2005, S. 212).

Im Bereich der Pflichtschulen besteht die Schulleitung in Österreich nur aus einer Person. Diese Leitung erfährt keine Unterstützung durch ein Sekretariat und ist somit zusätzlich zur pädagogischen Aufgabe allein für die bürokratischen Tätigkeiten verantwortlich. Je größer die Schule ist, desto geringer ist die Unterrichtsverpflichtung. Ab neun Schulklassen ist die Leitung vom Unterrichten befreit. Der Bezirksschulinspektor, welcher dem Landesschulinspektor untersteht, ist dem Schulleiter übergeordnet. Sie sind gemeinsam mit der Schulleitung für die Beurteilung der Lehrkräfte zuständig. An den Höheren Schulen wird die Schulleitung außerdem von einem Administrator unterstützt, welcher vom Direktor aus der Lehrerschaft bestellt wird. Weiters steht ein Sekretariat zur Verfügung (vgl. Schratz 1998, S. 193).

4.2 Aufgaben der Schulleitung

Nach dem Schulunterrichtsgesetz von 1986 über die Ordnung von Unterricht und Erziehung hat der Schulleiter nach § 56 folgende Aufträge:

„(1) Der Schulleiter ist zur Besorgung aller Angelegenheiten nach diesem Bundesgesetz zuständig, sofern dieses nicht die Zuständigkeit anderer schulischer Organe oder der Schulbehörden festlegt.

(2) Der Schulleiter ist der unmittelbare Vorgesetzte aller an der Schule tätigen Lehrer und sonstigen Bediensteten. Ihm obliegt die Leitung der Schule und die Pflege der Verbindung zwischen der Schule, den Schülern und den Erziehungsberechtigten, bei Berufsschulen auch den Lehrberechtigten.

(3) Der Schulleiter hat die Lehrer in ihrer Unterrichts- und Erziehungsarbeit (§ 17) zu beraten und sich vom Stand des Unterrichtes und von den Leistungen der Schüler regelmäßig zu überzeugen.

(4) Außer den ihm obliegenden unterrichtlichen, erzieherischen und administrativen Aufgaben hat er für die Einhaltung aller Rechtsvorschriften und schulbehördlichen Weisungen sowie für die Führung der Amtsschriften der Schule und die Ordnung in der Schule zu sorgen. Für die Beaufsichtigung der Schüler im Sinne des § 51 Abs. 3 hat er eine Diensterteilung zu treffen. Er hat dem Schulerhalter wahrgenommene Mängel der Schulliegenschaften und ihrer Einrichtungen zu melden.

(5) Pflichten, die dem Schulleiter auf Grund von anderen, insbesondere von dienstrechtlichen Vorschriften obliegen, bleiben unberührt.

(6) In Schulen, an denen ein ständiger Stellvertreter des Schulleiters bestellt ist, hat dieser den Schulleiter bei der Erfüllung seiner Aufgaben zu unterstützen.

(7) In Schulen, in denen ein Lehrer zur Unterstützung des Schulleiters bestellt wird, obliegt ihm die Wahrnehmung jener Verwaltungsaufgaben, die in engem Zusammenhang mit der pädagogischen Arbeit in der Schule stehen.

(8) An ganztägigen Schulformen, in denen ein Lehrer oder Erzieher zur Unterstützung des Schulleiters bezüglich des Betreuungsteiles bestellt wird (Leiter des Betreuungsteiles), obliegt ihm die Wahrnehmung jener Verwaltungsaufgaben, die in engem Zusammenhang mit diesem Bereich der Schule stehen; die diesem Lehrer einzeln obliegenden Pflichten können generell durch Diensterteilung des zuständigen Bundesministers oder im Einzelfall durch den Schulleiter festgelegt werden.“ (http://www.bmukk.gv.at/schulen/recht/gvo/schug_teil2.xml [20.06.2010])

Aus diesem Schulunterrichtsgesetz ist zu erkennen, dass ein Spannungsfeld zwischen Kontrolle und Berichterstattung einerseits, sowie Beratungsaufgabe andererseits vorherrscht. Dies wird im nachstehenden Kapitel noch weitgehend erläutert.

Im LDG 1984 heißt es unter Dienstpflichten eines Leiters im § 32:

(1) Der Leiter hat die ihm auf Grund seiner Funktion obliegenden Pflichten gewissenhaft zu erfüllen.

(2) Der Leiter hat darauf zu achten, dass alle an der Schule tätigen Lehrer ihre dienstlichen Aufgaben gesetzmäßig und in zweckmäßiger, wirtschaftlicher und

sparsamer Weise erfüllen. Er hat sie dabei anzuleiten, ihnen erforderlichenfalls Weisungen zu erteilen, aufgetretene Fehler und Missstände abzustellen und für die Einhaltung der Dienstzeit zu sorgen. Er hat ihr dienstliches Fortkommen nach Maßgabe ihrer Leistungen zu fördern.

(3) Wird dem Leiter in Ausübung seines Dienstes der begründete Verdacht einer von Amts wegen zu verfolgenden gerichtlich strafbaren Handlung bekannt, die den Wirkungsbereich der Schule betrifft, so hat er dies, sofern er nicht ohnehin gemäß § 78 Abs. 1 vorzugehen hat, unverzüglich der zur Anzeige berufenen Stelle zu melden.

(4) Der Leiter hat in der Regel während der Unterrichtszeit in der Schule anwesend zu sein. Im Falle einer vorübergehenden Abwesenheit während der Unterrichtszeit hat er für seine Vertretung möglichst unter Bedachtnahme auf § 27 Abs. 1 und 4 vorzusorgen. An Schulen, an denen der Unterricht vor- und nachmittags stattfindet, kann die Dienstbehörde die Anwesenheitspflicht des Leiters unter Bedachtnahme auf die Erfordernisse der Schule einschränken, wobei für die Vertretung ebenfalls im Sinne des § 27 Abs. 1 und 4 vorzusorgen ist.

(5) Der Leiter hat eine Personalbedarfs- und Personalentwicklungsplanung zu erstellen.

*(http://www.bmukk.gv.at/schulen/lehrdr/gesetze_verordnungen/ldg_01.xml,
09.09.2010)*

Diese gesetzlichen Vorgaben erscheinen nahezu spärlich, da sie den tatsächlichen Anforderungen und Aufgaben der heutigen Schulleitung nicht genügen. In diesen Gesetzen, welche die Schulleitung betreffen, sind nicht einmal ansatzweise Hinweise und Anregungen enthalten, um den permanenten Veränderungen gewachsen zu sein. Dieses Defizit hat zur Folge, dass auch die Fülle der verschiedenen Aufgaben, welche der Schulleiter und die Schulleiterin zu tätigen haben, nicht gesetzlich festgelegt bzw. genügend beschrieben ist.

Nach Schratz lassen sich die Aufgaben der Schulleitung in drei verschiedene Bereiche einteilen. Diese umfassen die administrativ organisatorischen, die sozialpädagogischen Aufgaben sowie die der Führung und Leitung. Soweit die Vorgaben, wie sie im Schulunterrichtsgesetz beschrieben werden. Durch immer neue Formen der Autonomie entstehen für die Schulleitung zusätzliche Aufgaben, betreffend Schul- und Organisationsentwicklung, Personalentwicklung, Elternarbeit,

Beziehung zu Schulbehörden und Schulaufsicht sowie die Gemeinwesenorientierung und außerschulischen Kontakte für die Schulleitung (vgl. Schratz 2002, S. 310). Die Aufgeschlossenheit gegenüber außerschulischen Einrichtungen kann zu sehr fruchtbaren Kooperationen und Austausch zB. mit Universitäten, kirchlichen Organisationen, Medien und Schulen in anderen Ländern führen (vgl. Rosenbusch 2000, S. 19-20).

Die Schulleiter und Schulleiterinnen sind Führungspersonen einer Organisation, in der die Voraussetzung geschaffen werden sollte, dass Lehrer bzw. Lehrerinnen lehren und Schüler bzw. Schülerinnen lernen können. „Leadership for Learning“ meint eine Wirkungskette, in der ein Zusammenhang zwischen Führung und Lernen hergestellt werden soll. Laut Schratz und Schley 2004 nimmt der Schulleiter auf verschiedenen Ebenen wie der Systemebene, Subsystemebene, Interaktionsebene, Handlungsebene und Ergebnisebene Einfluss auf diese Wirkungskette. Die erste genannte Systemebene teilt sich wiederum in vier verschiedene Bereiche auf:

- Personen: Die Schulleitung nimmt eine direkte Einflussnahme auf Personen, wie Lehrer, Schüler, Eltern oder auch nichtpädagogisches Personal.
- Programm: Es wird eine Einflussnahme durch verbindliche Vorgaben von Leitbildern und Schulprogrammen erzielt.
- Kultur: Der Schulleiter hat eine große Wirkung auf das Klima und die Atmosphäre in der Organisation Schule.
- Struktur: Die pädagogische Führungskraft hat einen Einfluss auf die strukturellen Veränderungen wie zB. Stundentafel oder Schaffung von offenen Lernphasen.

Die nächste Ebene, wie bereits schon erwähnt, ist die Subsystemebene. Hier sind die Gestaltungsformen von Wichtigkeit. Es sollen bestimmte Klassenteams, Jahrgangsgruppen, Fachteams oder heterogene Einheiten gebildet werden, um optimale Bedingungen für das Lernen zu schaffen, sei es allein oder in der Gruppe. Die nächste Ebene stellt die Interaktionsebene dar. Es spielt hierbei die Wertschätzung eine wichtige Rolle, da auf diese Weise die eigenen Fähigkeiten und Kenntnisse gestärkt werden können. Die Zielklarheit dient dazu, eine Person auf den richtigen Weg zu lenken. Da jeder Schüler und jede Schülerin

verschiedene Voraussetzungen mitbringt, darf die individuelle Förderung in dieser Interaktionsebene nicht fehlen. In der dritten Ebene, der Handlungsebene, steht die Ermutigung des Selbstbewusstseins und der Kompetenzentwicklung ganz oben. Die letzte Ebene wurde von Schratz und Schley als Ergebnisebene bezeichnet. Hier wird die Einsicht, neue Erkenntnisse gewonnen zu haben, deutlich. Die Motivation und das Erleben eines Erfolges oder auch eines Fehlers werden hier gestärkt. Auch die Freude am Erreichten soll in dieser Ebene klar gemacht werden. Die Schulleitung hat somit die Aufgabe, den Einfluss auf das Lernen der Schüler zu steigern. Dies wird jedoch nicht durch direkte Eingriffe in den Unterricht gelingen (vgl. Schratz 2009, S. 129-131).

Die Schulleitung hat einen großen Einfluss auf die pädagogische Erneuerung in der Schule, indem sie folgendes zu vermitteln versucht: Der Schulleiter hat einerseits die Aufgabe, entsprechend der Führungsrolle bestimmte Richtlinien vorzugeben. Dies ist deshalb notwendig, weil erfahrungsgemäß einige Lehrkräfte sich oft der Schulleitung widersetzen, wenn es darum geht, Veränderungen einzuführen. Wenn die Schulleitung die Entwicklung der Schule positiv beeinflussen soll, darf sie nicht dem Muster „kommandieren, kontrollieren und korrigieren“, sondern dem Modell „beraten, anregen, animieren“ folgen. Nur so kann sie bei Problemlösungen Hilfe geben, die bereits bestehende Schulkultur erweitern und fördern, mit symbolischen Aktionen an Visionen arbeiten und Wünsche in Konzepte umsetzen (vgl. Gather Thurler 2009, S. 13-14).

Der eben angesprochene kooperative Führungsstil versteht sich als „Kulturtransformation“ und dient zur „Entwicklung pädagogischer Gemeinschaften“. Dies bedeutet, dass die Lehrkörper ihre Autonomieräume selbst finden und auch umsetzen können. Grundsätzlich ist es notwendig, dass Führungspersonen kooperationsfähig sind. Nur so ist letztlich Schulentwicklung möglich. Kooperative Führung kann sich unter folgenden Aspekten entwickeln: Die Schulleitung soll ein aktives Engagement der Lehrkräfte unterstützen und zugleich auch die Teambereitschaft in der Schule fördern. Jedes Mitglied der Schule sollte das Bewusstsein erhalten, dass es an den Entwicklungsprozessen der Schule beteiligt ist und diese auch positiv beeinflussen kann (vgl. Gather Thurler 2009, S. 19).

Aus den bisherigen Ausführungen ist zu erkennen, dass die Schulleitung durch ihre verschiedensten Aufgaben ein großes Gebiet abdecken soll. Für diese umfangreichen Aufgaben gibt es eigentlich keine klaren und einheitlichen Vorgaben. Einerseits gibt es Bereiche, für die in den diversen – vor allem administrativen - Vorschriften genaue Anweisungen gegeben werden, andererseits gibt es Freiräume, die von der Schulautonomie geprägt werden sollen. Dies hat zur Folge, dass sich Schulleiter und Schulleiterinnen ständig in Spannungsfeldern befinden. Diese sollen im folgenden Kapitel näher beschrieben werden.

4.3 Die Schulleitung im Spannungsfeld

Bei den Schulleitungsaufgaben gemäß Schulunterrichtsgesetz ist zu erkennen, dass die Schulleitung im Spannungsfeld zwischen Kontrolle und Berichterstattung einerseits und Beratungstätigkeiten andererseits steht.

Ein wesentliches Spannungsfeld ergibt sich, da Schulleiter und Schulleiterinnen sowohl pädagogische als auch administrative Leistungen erbringen müssen. Für beide Ebenen sind sie verantwortlich. Letztlich haben sie ein ausgeglichenes Verhältnis zu schaffen. Hinzu kommt auch noch die Aufgabe, die Schule nach Innen und Außen erfolgreich zu repräsentieren.

Ein nicht zu unterschätzendes Spannungsverhältnis ergibt sich aus den traditionell verfestigten Formen der Lehrerautonomie und den Möglichkeiten der neuen Schulautonomie. In diesem Zusammenhang befinden sich der Schulleiter und die Schulleiterin sozusagen in einer „Sandwichposition“. Einerseits sollen sie den neuen Anforderungen einer Profilierung und Neugestaltung der Schule gerecht werden, andererseits müssen sie sich mit dem oftmals immer noch auf den Klassenunterricht ausgerichteten Berufsverständnis der Lehrer auseinandersetzen (vgl. Schratz 1997, S. 98). Ein weiteres nicht zu unterschätzendes Spannungsfeld kann sich auch ergeben, insofern die Schulleiter und Schulleiterinnen als Einzelpersonen vom Gesetz her Vorgesetzte des Lehrkörpers sind, andererseits von ihnen verlangt wird im Lehrkörper Zusammenarbeit und Teamgeist zu fördern (vgl. Schratz 1996, S. 195).

Ein mögliches Spannungsfeld kann sich aus der Tatsache ergeben, dass die Schulleitung sowohl Aufgaben im Bereich des Bewahrens und als auch des Veränderns zugleich hat. Einerseits soll die Schule als Ort der Reproduktion dienen, das heißt den Schülern und Schülerinnen sollen Werte, Kenntnisse und Fähigkeiten vermittelt werden, welche in den staatlichen Lehrplänen stehen. Andererseits soll die Schule als Transformationsort dienen und die Schüler und Schülerinnen auf die unbekannte Zukunft vorbereiten (vgl. Schratz 1997, S. 93). Das Individuum übernimmt die Wertvorstellungen und Traditionen zunächst aus dem Elternhaus und der Schule. Die Schule hat jedoch die Aufgabe den geänderten Rahmenbedingungen gerecht zu werden und die Schüler und Schülerinnen an die ständigen Veränderungen der Gesellschaft anzupassen, um sie überlebensfähig zu machen (vgl. Schratz 1996, S. 194). Bisher galt die Schule als erfolgreich, wenn sie als bürokratische Gesamtheit nach der Anordnung der Kenn- und Grenzwerte handelte. Das Ziel war eine reibungslose Verwaltung und Leitung als „Befehlsempfänger“ und „Befehlsweitergeber“. Die Schule war somit klar organisiert und geordnet und wurde starr „von oben nach unten“ geregelt. Die Schule wurde weitgehend von den übergeordneten Behörden gesteuert (vgl. Schratz 1997, S. 93-94).

Ein weiteres Spannungsfeld für die Schulleitung findet sich in der Autonomie vs. Kontrolle. Einerseits besteht die Forderung nach einer autonomen Entwicklung der Schule, andererseits lässt das Schulsystem wenig Spielraum dafür offen (vgl. Schratz 1996, S. 194). Der Schulleiter bzw. die Schulleiterin tragen die Gesamtverantwortung, damit der Schulbetrieb geordnet abläuft. Treten Komplikationen auf, wird die Schulaufsicht verständigt. Da die Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen als Ratgeber und Informanten dienen, ist die Schulleitung vom positiven Arbeitsklima abhängig, um Anweisungen und Forderungen seinerseits stellen zu können. Legt die Schulleitung zB. großen Wert auf ein gutes Arbeitsklima, kann sie die Wünsche und Anregungen von den Kollegen nicht ignorieren. Es ist notwendig, die Macht kontrolliert und zurückhaltend einzusetzen und Bitten und Ratschläge zu berücksichtigen (vgl. Rolff 1993, S. 180-181).

Nach Thiernemann 1998 stehen der Schulleiter und die Schulleiterin in folgenden schwierigen Spannungsfeldern (vgl. Thiernemann 1998, S. 75):

- Pädagogik vs. Management
- Lehrertätigkeit vs. Leitungsfunktion
- Gestalten vs. Verwalten
- Innovation vs. Tradition
- Ausgeübter Tätigkeit vs. erlernter Beruf
- Fremdbestimmung vs. Eigenverantwortung
- Kindgemäßem Verhalten vs. autoritärer Drohgebärde
- Eltern vs. Lehrkräften
- Lehrkräften vs. Schüler und Schülerinnen
- Schulaufsicht vs. Kollegium

Diese Hinweise auf mögliche Spannungsfelder zeigen, dass das von der Bildungstheorie und vom Gesetz her gefordertes Handeln oftmals schwer in die Praxis umzusetzen ist. Durch die genannten Spannungsfelder ist sicherlich schon im Vorhinein ein hohes Konfliktpotenzial gegeben. Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die Schulleiter und Schulleiterinnen eine ebenso große wie lohnende Herausforderung zu meistern haben, insofern sie einerseits eine klare Führungsfunktion einnehmen, andererseits aber dem Lehrerkollegium angehören. Diese Tatsache unterscheidet schulische Organisationen wesentlich von wirtschaftlichen Organisationen.

4.4 Fort- und Weiterbildung von Schulleitern

Die Fort- und Weiterbildung von Führungskräften in pädagogischen Institutionen, ob sie innerhalb der Schule oder auch außerhalb stattfindet, gewinnt immer mehr an Bedeutung (vgl. Giesecke, S. 396-397).

Übereinstimmung besteht dahingehend, dass Führungskräfte im pädagogischen Bereich, um erfolgreich sein zu können, grundsätzlich bereit sein müssen, ständig hinzuzulernen. Wie bereits mehrfach angesprochen, werden neben pädagogischen Fähigkeiten vor allem auch organisatorische und rechtliche Kenntnisse gefordert. Zu den spezifisch pädagogischen Aufgaben kommen auch noch wesentliche

administrative Tätigkeiten. Dazu sollten Schulleiter und Schulleiterinnen auch ökonomisch agieren, um Kosten einzusparen. Aus dem bisher Gesagten ergibt sich eindeutig die Notwendigkeit der Aus- und Weiterbildung von pädagogischen Führungskräften. Für Rosenbusch ist die Fort- und Weiterbildung von Schulleitern und Schulleiterinnen auch insofern notwendig, als diese immer mehr die Schule auch in der Öffentlichkeit zu vertreten haben und so immer mehr auch in der öffentlichen Kritik stehen. Nach Rosenbusch ergibt sich die Notwendigkeit einer Fort- und Weiterbildung auch aus der Tatsache, dass die Aufgaben von pädagogischen Leitern und Leiterinnen immer komplexer werden und Schulleitung somit als eigenständiger Beruf anzusehen ist (vgl. Rosenbusch 2002, S 20-23).

In Österreich gibt es im Bereich der Pflichtschulen ein Dienstrecht, welches besagt, dass Schulleiter und Schulleiterinnen mindestens fünfzehn Stunden im Jahr an Fortbildungen teilnehmen müssen. Diese finden während der unterrichtsfreien Zeit statt. Die Fort- und Weiterbildung von Schulleitungen und Lehrkräften in Österreich hat bisher an bestimmten Institutionen stattgefunden. Mittlerweile wird dieses Bildungsangebot an den Pädagogischen Hochschulen geführt. Heute bestehen neun öffentliche und fünf private Pädagogische Hochschulen in Österreich. Die Aufgaben der Pädagogischen Hochschulen bestehen unter anderem darin, wissenschaftlich fundierte, berufsbezogene Bildungsangebote für Führungskräfte und Lehrer in pädagogischen Institutionen anzubieten (vgl. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur 2008, S. 121-122).

In den jeweiligen pädagogischen Institutionen werden verschiedene Handlungsfähigkeiten von pädagogischen Führungskräften erwartet (vgl. oben). Es werden nicht nur pädagogische Fähigkeiten, sondern auch das organisatorische und rechtliche Kenntnisse gefordert. In vielen Schulen kann das Nicht-pädagogische die Oberhand gewinnen. Schulleiter und Schulleiterinnen der jeweiligen Institutionen müssen nämlich neben den pädagogischen Aufgaben auch noch die administrativen Tätigkeiten erledigen. Dazu sollte die Schulleitung auch noch ökonomisch agieren, um Kosten einzusparen. Zusammengefasst kann gesagt werden, dass neben den pädagogischen Aufgaben die rechtlichen Rahmenbedingungen sowie die Erwartungen der einzelnen Träger der Schulen berücksichtigt und erfüllt werden müssen, um erfolgreich führen zu können (vgl.

Giesecke, S. 396-397). Aus dieser Fülle von Anforderungen ergibt sich zwingend die Notwendigkeit der Weiterbildung von pädagogischen Führungskräften. Nur so kann gewährleistet werden, dass Leiter und Leiterinnen von pädagogischen Institutionen ein weiteres, sehr entscheidendes Aufgabenspektrum gerecht werden könne, nämlich Berater sein zu können für fachliche Fragen von Seiten der Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen. Dies wird notwendig, wenn ganz spezifisch pädagogisches Fachwissen und Hilfen gefragt sind, etwa für die Betreuung von pädagogischen Sonderfällen, wie zB. Umgang mit besonders verhaltensauffälligen Schülern und Schülerinnen. Eine weitere spezielle Beratungsfunktion ergibt sich für die Schulleiter und Schulleiterinnen aufgrund neuer Lebenssituationen, die sich aus dem gesellschaftlichen Wandel ergeben – so etwa wie spezielle Hilfe für Alleinerziehende. Immer drängender wird auch die Frage, wie die Organisation Schule mit Problemen umgehen können, die sich aufgrund des rasanten Anstiegs von Kindern mit Migrationshintergrund ergeben. In all diesen Bereichen sollten Schulleiter und Schulleiterinnen zumindest unterstützend beistehen können. Diese Hilfen sind jedoch nur grundsätzlich möglich, wenn durch die Schulleitung ein positives Arbeitsklima, gute Arbeitsbeziehungen durch die Einbindung der einzelnen Lehrkräfte in die Arbeitsprozesse ermöglicht werden (vgl. Thiel 1994, S. 13-17).

Da sich die Tätigkeit der Schulleitung für einstige Lehrer aufgrund der komplexen Aufgabenstellung als neuer Beruf erweist, ist die Forderungen nach Aus- und Weiterbildung durchaus nahe liegend. Während in anderen Ländern eigene Aus-, Weiter- und Fortbildungswege für Schulleiter und Schulleiterinnen existieren, wurde auch in Österreich in den letzten Jahren oft über die Qualifizierung der Führungskräfte diskutiert. Diese Fort- und Weiterbildungen reichen von einem 2jährigen berufsbegleitenden Angebot, bis hin zu einem postgradualen Angebot an den Universitäten.

In der Vergangenheit wurde oftmals davon ausgegangen, dass die Schulleitung ohnehin über das nötige Fachwissen verfüge und über die pädagogischen Probleme der Schule informiert sei, da ja eine längere Lehrtätigkeit Voraussetzung für den Beruf als Schulleiter und Schulleiterin sei. Die Tätigkeit in der Schulleitung erweist sich für einstige Lehrer und Lehrerinnen jedoch in Wahrheit als wesentlich

neuer Beruf. Schon deshalb ist eine Weiterbildung zwingend erforderlich. Um diesen vielfachen Anforderungen einer Schulleitung gerecht werden zu können, fertigten Fischer, Leeb und Schratz 1993 einen Entwurf für eine professionelle Qualifizierung in pädagogischen Leitungsfunktionen. Dieser beinhaltet eine Erweiterung der Qualifizierungsangebote für alle Führungsfunktionen. Außerdem schlugen sie eine Vorqualifikation vor. Durch diese sollten Teilnehmer und Teilnehmerinnen eine Vorstellung gewinnen, ob die zukünftigen Berufsanforderungen mit ihren Erwartungen übereinstimmen. Zugleich sollte ihnen die Möglichkeit geboten werden, eine Entscheidungshilfe zu bekommen, ob sie eine Führungsfunktion überhaupt anstreben sollten bzw. wollten. Die Teilnahmebedingung an der Vorqualifizierung ist eine erfolgreiche 3jährige Praxis im Lehrberuf. Nur durch eine erfolgreiche Teilnahme an dieser Vorqualifikation, welche 80 Einheiten umfasst, ist eine Bewerbung für die Schulleitung möglich.

Während der Leitertätigkeit werden Weiterbildungsseminare im Ausmaß von 200 Einheiten angeboten, die über fünf Jahre verteilt sind. Durch schriftliche Reflexionen und auch durch die Durchführung eines Projektes wird der erfolgreiche Abschluss erreicht und durch ein Zertifikat bescheinigt. In diesen Modulen ist es wichtig, sich an die verschiedenen Schularten, an die Größen der Einrichtungen, Organisationsformen und an die regionalen Bedingungen anzupassen. In den Seminaren werden Themenbereiche wie Schulrecht und Schulverwaltung, Kommunikation, Führung, Konfliktmanagement sowie Schulentwicklung angeboten. Dieses Modell wird aber nur als Übergangslösung eingestuft, da eine solche Aus- bzw. Weiterbildung nur in etablierten Fortbildungseinrichtungen stattfinden sollte. Rosenbusch plädiert dafür, dass in Kooperation mit Universitäten sowie mit weiteren pädagogischen Institutionen die Gründung einer pädagogischen Führungsakademie angestrebt werden sollte. (vgl. Schratz 1998, S. 199-201).

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass verschiedene Vorstellungen zur Verbesserung der Fort- und Weiterbildung von pädagogischen Führungspositionen bestehen. Die aktuelle Situation kann folgendermaßen beschrieben werden: Die Pädagogischen Hochschulen haben die Aufgabe Fortbildungsangebote in den jeweiligen pädagogischen Berufen anzubieten. Dabei sollten Hilfen für professionelles Handeln angeboten werden mit der Zielsetzung, die gesellschaftlichen Herausforderungen zu bewältigen und die Unterrichts- und

erzieherischen Aufgaben optimal erfüllen zu können. Die Studienangebote sind auf dem Niveau einer Hochschule zu führen. Dies bedeutet, dass sie eine auf gegenwärtigen „wissenschaftlichen Standards basierenden Aus-, Fort- und Weiterbildung“ zu garantieren haben. Dabei ist eine reflektierte Bezogenheit zur Praxis sicherzustellen. Um eine optimale Fortbildung gewährleisten zu können, ist die Notwendigkeit gegeben, sich jeweils an die veränderten Professionalisierungserfordernisse anzupassen und sich an neuen wissenschaftlichen Erfahrungen in der Berufswelt zu orientieren. (vgl. bm:ukk, http://www.bmukk.gv.at/schulen/recht/gvo/hsg05_01.xml#8, Zugriff: 06.06.2010)

4.5 Führungskompetenzen der Schulleitung

Jeder Schulleitung ist es ein Anliegen, in einer guten Schule tätig zu sein. Doch was zeichnet eine gute Schule aus? Hierbei liegt das Problem zunächst in der Definition von „guter Schule“. Wie schon erwähnt, sind durch die ständigen Veränderungen in der Gesellschaft, Politik, Wirtschaft, Bildung usw. immer wieder Anpassungen sowie Modernisierungen in den Schulen notwendig. Horvarth und Partner erstellten 1998 eine Liste mit Kriterien, die garantieren sollten, dass die Qualität der Schulen im Prozess der Veränderungen erhalten bleibt. Die einzelne Schule wird als Ort der Weiterentwicklung respektiert. Dies bedeutet, dass sie interne Verfügungsmacht behält über Mitbestimmung, -verantwortung sowie qualifizierte Kontrollmöglichkeiten. Die einzelne Schule versucht sich an den Interessen der Bürger zu orientieren und sich dabei an die gesellschaftlichen, gesetzlichen sowie politischen Auflagen zu halten. Die einzelnen Schulen sind eigenständig für die Erbringungen der Leistungen zuständig und sind somit auch für die Resultate selbst verantwortlich. Es ist somit nötig, dass die Qualität der Aufgaben erhoben und analysiert wird und auch gegebenenfalls Entscheidungen getroffen werden. Ob die Ziele erreicht worden sind, soll durch interne Evaluationen, die der Schulleitung bzw. der schulinternen Öffentlichkeit dargelegt werden, erhoben werden. Um den neuen Anforderungen und Gegebenheiten jeweils gerecht zu werden, ist es notwendig Anpassungs- und Lernfähigkeit innerhalb der Schulen fortwährend zu verbessern. Dies kann zB durch Wettbewerb

der Schüler im regionalen und auch nationalen Bereich zwischen den gleichartigen Schulen gefördert werden (vgl. Buchen 2004, S. 48-50).

Nach Dubs können erfolgreiche Schulen unter anderem nach folgenden Kriterien beurteilt werden: Der Unterricht sollte systematisch geplant und zielorientiert abgehalten werden. Voraussetzung und Rahmen hierfür ist eine Schule, die sich als eine Gemeinschaft versteht. Unter diesen Bedingungen sollte es den Lehrkräften eher möglich sein, sich einerseits an den vorgegebenen Lehrplänen zu orientieren und andererseits die traditionellen und teilweise nicht mehr aktuellen Lehrpläne entsprechend eigener Erfahrungen den individuellen Lernbedürfnissen der aktuellen Situation anzupassen. Das Augenmerk sollte dabei besonders auf die Stärkung der sozialen Fähigkeiten gelegt werden. Dieser Umstand ist Voraussetzung, dass Lehrkräfte und Schüler bzw. Schülerinnen nicht nur während des Unterrichts gemeinsam arbeiten, sondern motiviert werden, auch in außerschulischen Aktionen zu kooperieren. Die jeweilige Wissensvermittlung sollte bei diesem gemeinsamen Prozess handlungsorientiert und in übergreifenden Zusammenhängen geplant werden. Weiters sollte im Kollegium ein ständiger Austausch von Meinungen, Vorschlägen und Diskussionen stattfinden. Dabei soll die Vorsorge getroffen werden, dass keine Vorherrschaft von Einzelgruppen entsteht. Nur so kann es möglich werden, dass sich alle Lehrkräfte im gleichen Ausmaß an der Gestaltung der Schule beteiligen können. Ziel wäre es, dass sich alle – sowohl Lehrer und Lehrerinnen und Schüler und Schülerinnen mit ihrer Schule identifizieren können (vgl. Cammans 1997, S. 22).

Ähnlich wird von Seiten des Bundesministerium argumentiert, wenn es heißt, dass Kriterium für erfolgreiche Schulen sind nicht nur erfolgreiche Schüler und Schülerinnen oder ein kompetentes Lehrpersonal. In der Beurteilung spielt auch die grundsätzliche Möglichkeit für ein vielfältiges Schulleben für alle Personen eine bedeutende Rolle. Dies setzt innerschulische Prozesse, gegenseitige Unterstützung, ein gutes Verhältnis zu den Eltern und zu den Absolventen und Absolventinnen voraus. Die Effizienz erfolgreicher Schulen wird letztendlich auch dadurch sichtbar, dass Schüler und Schülerinnen gute Chancen in weiterführenden Schulen haben, bzw. wichtige Voraussetzungen für das Berufsleben erwerben können (vgl. BMBWK Weißbuch 2003, S. 7).

Auf einen weiteren interessanten Aspekt im Verhältnis zu der jeweiligen Schule und Schulleitung verweist Rolff, wenn er meint, dass jede gute Schule eine gute Schulleitung besitzt, jedoch nicht jede gute Schulleitung automatisch auch eine gute Schule zur Folge hat (vgl. Rolff 1993, S 173). Bei erfolgreichen Schulleitungen sind unter anderem folgende Handlungskompetenzen zu erkennen: Es ist von Bedeutung, dass die Planung vorausschauend erfolgt und die Lehrkräfte bei Entscheidungen miteinbezogen werden. Damit werden gute Rahmenbedingungen für ein Miteinander geschaffen, was sich wiederum äußerst positiv auf das Schulklima auswirkt. Bei diesem Prozess spielt eine sensible Moderation, bei der grundsätzlich dem Lehrkörper große Aufmerksamkeit und Achtung entgegen gebracht wird, eine gewichtige Rolle. Nach Ansicht von Cammans sollten erfolgreiche Schulleiter und Schulleiterinnen Visionen haben und zulassen. Wichtig ist, dass sie deren Inhalte bei verschiedenen Anlässen und in verschiedenen Zusammenhängen innerhalb der Schule kommunizieren. Die anstehenden administrativen Aufgaben sollten, ohne grundsätzlich vernachlässigt zu werden, diesen kreativen Prozess nicht beeinträchtigen. Möglich könnte dies werden, wenn die Schulleitung über die Fähigkeit verfügt, sinnvoll zu delegieren (vgl. Cammans 1997, S 23).

Buchen äußert sich zu verschiedenen Grundsätzen, welche für eine effiziente Führung ausschlaggebend sind. Ihre Umsetzung könnte die Leitungspersonen unterstützen, ihre komplizierten Aufgaben erfolgreich zu bewältigen. Zunächst wird auf die Orientierung an überprüfbaren Resultaten hingewiesen. Das Erreichen von Zielen ist in jeder Organisation die Basis für eine erfolgreiche Führung. Vor allem im Schulsystem sind die Ergebnisse nicht mengenmäßig bzw. zahlenmäßig zu messen, da es fast ausschließlich um nicht materielle und finanzielle Größen geht. Diese spezifische Ergebnisorientierung stellt eine Herausforderung für die Schulleitung dar. Es bestehen einsichtige Argumente, dass durch vordergründige Ergebnisorientierung die Freude an der Arbeit verloren gehen könnte bzw. die Motivation nachteilig beeinträchtigt wird. Andererseits ist es Tatsache, dass keine Arbeit immer nur Freude bereiten kann. Es gibt Phasen, in denen Belastungen sowie Probleme bewältigt werden müssen. Auch die Führungskraft selbst sollte sich bewusst sein, dass oftmals auch Aufgaben zu erledigen sind, welche nicht nur Freude bereiten. Die These, dass Freude und Erfolg bzw. Resultaterreichung zusammenhängen, halte letztlich keiner kritischen Prüfung stand.

Ein weiterer Grundsatz, welche Schulleitungen nach Buchen zu befolgen haben, ist der Beitrag zum Ganzen. Ein Auftrag bzw. eine Aufgabe sollte nicht nur aus der Sicht des jeweiligen Schulleiters bzw. der Schulleiterin, sondern aus der Sicht der gesamten Organisation betrachtet werden. Eigene Erfahrungen und bereits erlernten Fähigkeiten sollte die Schulleitung für die Organisation als Ganzes fruchtbar machen und so einen Beitrag dazu leisten, welcher unabhängig von der subjektiven Einschätzung ist. Ähnlich sollten die einzelnen Lehrkräfte ihre Leistung als Beitrag zum Ganzen sehen und sich nicht nur auf ihre eigenen Fächer konzentrieren, da dies zu Kommunikationsproblemen führen könnte und es sich somit negativ auf die Schule auswirkt.

Weiters ist es von großer Bedeutung, dass die Führungskraft einer Schule ihren Fokus auf Weniges, dafür aber auf das Wesentliche richtet. Da in einer Organisation die Gefahr der Verzettlung besteht, soll nur eine geringe Anzahl von Kernpunkten ausgewählt und bearbeitet werden.

Der nächste Grundsatz, den Buchen aufgezeigt hat, ist die Stärken der Lehrkräfte zu fördern. Es ist bedeutend, dass der Schulleiter und Schulleiterinnen die Stärken der einzelnen Personen zu verstehen sucht und sie dann effektiv einsetzt, um die besten Resultate zu erlangen. Jedoch sollte die Schulleitung ebenso über etwaige Schwächen der Lehrkräfte informiert sein, um im Lehrkörper entsprechend reagieren zu können. Er kann insofern reagieren, als er den einzelnen Lehrkräften bestimmte Schwerpunkte in der Aus- und Weiterbildung anbietet. Damit dies gelingt, ist es erforderlich, dass die Schulleitung über Grundverständnisse der Kommunikation und der Strategien der Organisation verfügt. In diesem Zusammenhang wäre auch ein Basiswissen in den verschiedenen Unterrichtsfächern für die Führungskraft von Vorteil. Es ist Tatsache, dass manche Lehrpersonen „Alleinkämpfer“ sein wollen und es ihnen schwer fällt in einem Team zu arbeiten. Insgesamt gesehen kann gerade die Vielfalt der verschiedenen Typen von Lehrkräften zu guten Resultaten in der Gesamtorganisation Schule führen, wenn es gelingt, die jeweiligen Stärken entsprechend einzusetzen und die etwaigen Schwachstellen zu minimieren.

Um erfolgreich tätig zu sein, ist es wesentlich, gegenseitiges Vertrauen aufzubauen. Damit Vertrauen nicht verletzt wird, hat die Führungskraft die Aufgabe, ausdrücklich zu erwähnen, dass jeder Missbrauch entsprechende Folgen hat. Dies bedeutet aber nicht, dass die Schulleiter und Schulleiterinnen ihre Kollegen zu

intensiv kontrollieren sollen. Durch Kommunikation mit Eltern, Schülern und über die Berichte der Arbeitsprozesse, werden indirekt Informationen darüber eingeholt, ob die Lehrkräfte ihre Leistungen erbringen, wie es die Leitung von ihnen erwartet. Die möglichen Konsequenzen bei Vertrauensmissbrauch sind - im Gegensatz zu Unternehmen - in der Schule stark eingeschränkt. Jedoch sind der Verlust der Anerkennung bei Kollegen und auch bei Eltern oder auch der Verlust des Vertrauens des Schulleiters, sowie die Einschränkungen der Einsätze in den Klassen, wirkungsvolle Konsequenzen.

Eine wichtige Voraussetzung für wirksame Führung ist sicherlich ein angemessenes positives Denken. Probleme und Missstände in einer Schule sollen nicht ignoriert werden, sondern sehr wohl wahrgenommen werden bzw. angemessene Handlungs- und Lösungsmöglichkeiten dafür gefunden werden. Dies bedeutet, dass die Probleme als Herausforderungen betrachtet werden in dem Wissen, dass bei positiver Haltung leichter effiziente Lösungen gefunden werden. Positives Denken kann trotz Schwierigkeiten erlernt werden. Dies bedeutet nicht, Schwierigkeiten zu verdrängen bzw. reale Situationen nicht zur Kenntnis zu nehmen und in Folge manchmal oberflächlich oder nicht angemessen zu reagieren. Ein großer Erfolg wäre es, wenn es den Schulleitern und den Schulleiterinnen gelänge, das positive Denken auf die ganze Organisation ihrer Schule zu übertragen (vgl. Buchen 2004, S. 124-135).

Nach Aurin sollte die Schulleitung sozial- und kommunikationspsychologische Fähigkeiten besitzen. Außerdem ist es wichtig, dass sie gruppendynamische Erfahrungen aufweisen können, mit der Zielsetzung, dass sie Prozesse beschreiben und auch analysieren können. Schulleiter und Schulleiterinnen sollten in der Unterrichtsbeobachtung sowie –analyse ausgebildet sein und somit auch den Schulalltag und die Prozesse kritisch reflektieren können. Schwachstellen und auch Schwierigkeiten sollten erkannt werden, um eine stetige Verbesserung der Schule zu erreichen (vgl. Aurin 1994, S. 156).

Zusammenfassend kann mit Schritteser und Spindler festgestellt werden, dass für Führungskräfte in Organisationen Fähigkeiten wie zB: selbstbestimmtes, eigenverantwortliches Handeln und Entscheiden sowie Kooperation- und Konfliktlösungsfähigkeit entscheidend sind. Weiters sollten sie über ein fundiertes Experten und Expertinnenwissen bezogen auf ihre Organisation verfügen, wie

auch strukturierte Denk- und Handlungsfähigkeit in komplexen sozialen Situationen vorweisen können (vgl. Schrittmesser/Spindler 2005, S. 245).

Weitere Aspekte, welche für ein erfolgreiches Management in den Schulen von großer Bedeutung sind, haben die Forscher der NASSP entwickelt. Sie zeigen sechs Fähigkeiten auf, die für die Führung einer aufstrebenden Schule ausschlaggebend sind: „(1) Die Fähigkeit, zu planen und die Arbeit zu organisieren, (2) die Fähigkeit, Probleme zu analysieren und Entscheidungen zu treffen, (3) die Fähigkeit, mit anderen zusammenzuarbeiten und andere zu führen, (4) die Fähigkeit, mündlich und schriftlich zu kommunizieren, (5) die Fähigkeit, Bedürfnisse und Besorgnisse anderer wahrzunehmen, (6) die Fähigkeit, unter Druck die geforderten Leistungen zu erbringen.“ Es wird angemerkt, dass diese Fähigkeiten grundsätzlich erlernbar sind und in den verschiedensten Organisationen gleichermaßen benötigt werden, sich aber in ihrer jeweiligen Notwendigkeit unterscheiden (vgl. Dubs 1994, S. 126). Weiters hat die NASSP 1990 einen Beurteilungsbogen im Assessment Center für angehende Führungskräfte in Schulen definiert. Ziel war es, zwölf Fähigkeiten zu entwickeln, welche sich in vier große Gruppen einteilen lassen: (1) Administrative Fähigkeiten (zB Urteilsvermögen, Problem-Analyse), (2) Interpersonelle Fähigkeiten (zB. Stressresistenz, Leadership), (3) Kommunikation (mündlich, schriftlich) (4) Andere Dimensionen (zB Erzieherische Wertvorstellung, persönliche Motivation) (vgl. Dubs 1994, S. 121-122).

Aufgaben wie eine neue Sichtweise von Kontrolle entwickeln, angemessene Formen der Machtausübung planen, Lernteams bilden, die sich selbst organisieren, multiple Kulturen fördern, Risiken eingehen, die Lernfähigkeit der Gruppe verbessern und für genügend Erholungspausen sorgen, sind weitere Maßnahmen für ein erfolgreiches Führungskonzept einer Schule. Gemeinsam ist der Aspekt, dass Führung von Schulen stärker auf Kommunikation, Kooperation und Interaktion setzt als auf die Kontrolle bzw. Verwaltung. Führungskräfte einer pädagogischen Institution werden in Zukunft als „pädagogische Impulsgeber“ angesehen (vgl. Bühren/Rolff, S. 44-47).

Schulleiter und Schulleiterinnen sollten weiters die Fähigkeit haben, ihre Visionen zu entfalten, dabei aber auch gleichzeitig die Anregungen und Gedanken der Lehrkräfte aufzunehmen, sie zu bündeln und zu strukturieren. Damit die Lehrkräfte auch wirklich eigene Anregungen einbringen können, ist es notwendig, dass Führungskräfte ihre Visionen und Absichten für den Lehrkörper transparent darstellen. In diesem Sinne sollten Führungskräfte mehr moderieren und eventuell delegieren, keinesfalls Aufträge nur autoritär erteilen. Sinnvolles Moderieren schafft ein gutes Klima in der Schule und befähigt die Führungskräfte wie auch die Lehrkräfte aktiv zuzuhören. Die erreichten Ergebnisse sowie auch die Prozesse der Arbeit sind zu dokumentieren und Rückmeldungen sind zu geben (vgl. Heizmann 1997, S. 264-265). Erfolgreiche Schulleiter und Schulleiterinnen sind nach Schley in vielfacher Hinsicht aktiv und initiativ. Sie besitzen die Fähigkeit eine richtige Balance zwischen den erforderlichen Innovationen einerseits und einer gewissen organisatorischen Stabilität der Schule andererseits zu finden. Ihnen ist relativ klar, was realisierbar ist. Sie besitzen unter anderem auch die Fähigkeit zukünftige Entwicklungen vorwegzunehmen und ihre Ansichten und auch Visionen dahin auszurichten. Eine Vision ist eine konkrete, plastische und lebhafte Vorstellung einer zukünftigen Situation. Der mentale Prozess steht demnach vor dem Handlungsprozess (vgl. Schley 1998, S. 40). Effektive Schulleitungen verstehen es „ihre Visionen auf verschiedenen Kommunikationswegen mit unterschiedlichen Kommunikationsmitteln in unterschiedlichen Zusammenhängen mit gleichem Inhalt vor der Lehrerschaft und ihrem Stab immer wieder zu vertreten“ (Dubs 1994, S. 16) Schulleitungen sind somit imstande, durch ihre Überzeugungskraft in Zusammenarbeit mit den Lehrkräften, ihre Visionen und Ziele etappenweise zu verwirklichen.

Eine weitere wichtige Schlüsselaufgabe von Führungskräften ist die Fähigkeit zum Organisieren der notwendigen Maßnahmen. Dabei müssen drei Grundfragen gestellt werden: Wie muss die Schule organisiert werden, damit die zentrale Aufgabe als wesentlich wahrgenommen wird und nicht Nebensächlichkeiten in den Vordergrund treten? Wie muss man vorgehen, dass jeder Mitarbeiter tatsächlich seinen Beitrag leistet? Wie muss die Schule organisiert werden, damit der zentrale Auftrag wirklich von der Schulleitung erfüllt werden kann. Eine weitere wesentliche Aufgabe von Führungskräften ist es planen und lenken zu können. Mögliche Entscheidungen sollten zunächst genau überlegt werden bzw. auch die möglichen

Folgen beachtet werden. Es ist hierbei auch wichtig, mehrere Alternativen zu berücksichtigen und auch die Lehrkräfte sowie das übrige Personal miteinzubeziehen. Ein weiterer zu beachtender Moment der Führung ist die Kontrollfunktion. Es ist wichtig zu entscheiden, was kontrolliert werden muss und auf welchen Gebieten es möglich ist, ohne Kontrolle zu vertrauen. Nicht zu vergessen ist die Führungsaufgabe, die Bemühung, die einzelnen Personen so zu unterstützen, dass sie sich selbst weiterentwickeln können. Dies kann geschehen, indem ihnen Aufgaben gestellt werden, die sie fordern und zugleich die individuellen Stärken der Mitarbeiter berücksichtigen (vgl. Buchen, S. 93-96).

Im Rahmen eines Projektes der LEA, wurde unter der Leitung von Schley und Schratz Leadership-Kompetenzen von Führungspersonen erarbeitet und versucht dies in Anlehnung an das Leadership-Kompetenz-Modell nach Riemann und Ulrich in einem Modell bildlich darzustellen (siehe Abb. 1). Nach dieser Vorstellung haben Kompetenzen verschiedene Richtungen bzw. Zugänge, wobei sich diese an den Bedürfnissen eines Systems ausrichten. Es besteht hierbei ein Spannungsverhältnis zwischen der Orientierung an der Zukunft, die Innovationen und Veränderungen erfordert und der Orientierung am täglichen Geschehen. Weiters sind die Kompetenzen einerseits ergebnisorientiert, andererseits kommunikationsorientiert. Das heißt, dass einerseits die Kommunikation und Kooperation zwischen den Personen eine wichtige Rolle spielt, andererseits soll das Ziel und die Qualität nicht außer Acht gelassen werden.

- Der erste Quadrant stellt die Charakterstärke dar. Die Aufgabe der Führungskraft ist es, Vertrauen herzustellen, Sicherheiten zu vermitteln, damit die Zugehörigkeit verstärkt wird.
- Im zweiten Quadrant wird individuelles Engagement aktiviert. Die Personen in einer Schule sollen bestärkt und auch angeregt werden, um Kräfte zu entwickeln und somit Bereitschaft zu aktivieren.
- Der dritte Quadrant stellt die Vorgabe der Richtung dar. Der Auftrag hierbei ist es, bestimmte Szenarien zu erstellen und mögliche Strategien darzustellen, um Visionen umzusetzen.
- Der letzte und vierte Quadrant steht für die Gewinnung der organisationsbezogenen Leistungsfähigkeit. Weiters soll eine Gemeinschaft gebildet werden. Die Anforderung diesbezüglich ist es Projekte in Gang zu

setzen, um das eigene System in seinen Gestaltungen, Formen und Prozessen sowie Kulturmerkmale weiterzuentwickeln.

Zwischen den einzelnen Achsen sind laut diesem Modell die Kompetenzfelder für die Schulleitung ersichtlich:

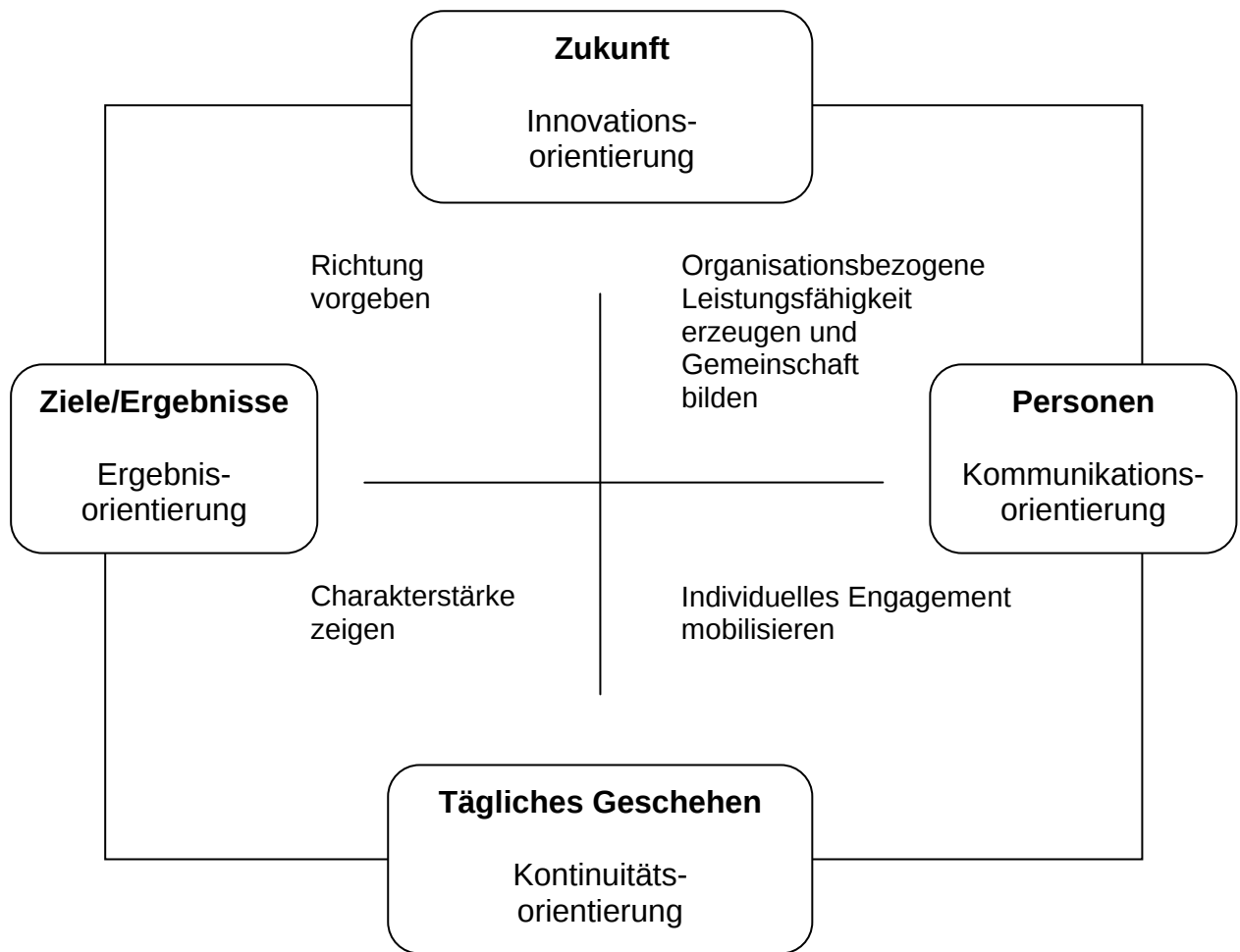


Abb. 1: Leadership-Kompetenz-Modell nach Riemann 1962 und Ulrich 2000

Besonders betont wird, dass alle vier Bereiche von Kompetenzen in gleicher Weise berücksichtigt werden, keine Ebene sollte vernachlässigt werden (vgl. Schley/Schratz 2007, S. 54-56).

Einprägsam stellt dieses Modell dar, dass die traditionelle Rollenvorgabe bei weitem nicht mehr den Anforderungen des modernen Schulsystems entspricht. Zugleich werden Richtlinien für einen möglichen Entwicklungsprozess aufgezeigt.

Die geforderten Führungskompetenzen sind sehr umfassend und vielfältig, in der Praxis verfügt ein Schulleiter bzw. eine Schulleiterin, wenn er die Führungsaufgabe übernimmt, nur zum Teil über die einzelnen Fähigkeiten. Das oben genannte Modell zeigt aber das Spannungsfeld auf, indem die jeweiligen Aufgaben bewältigt werden müssen. Es wird auch eindeutig klar, wie entscheidend und von welcher großer Bedeutung die Kooperation mit den Mitarbeitern ist. Es ist sowohl die Fähigkeit notwendig, sich in andere Personen hineinversetzen zu können als auch die Fähigkeit, Entscheidungen klar und zielorientiert zu treffen.

Im nächsten Kapitel, der empirischen Untersuchung, wird eruiert, welche Kompetenzen die Schulleiter und Schulleiterinnen für besonders notwendig erachten. Zudem wird versucht herauszufiltern, was sich in der Weiterbildung bewährt hat, wo Defizite auffindbar sind und welche Verbesserungen die Schulleitungen vorschlagen, um den gegenwärtigen Herausforderungen in einer Schule stand zu halten.

5 Empirische Untersuchung

Im Anschluss an die Darstellung und Analyse einschlägiger Literatur zur vorliegenden Thematik, wird im Folgenden versucht, auf der Basis von empirischer Untersuchungsmethoden, Antworten auf die eingangs formulierten Forschungsfragen zu finden. Als Forschungsinstrument werden aus dem Bereich der qualitativen Sozialforschung die so genannten Experteninterviews gewählt. Mit Hilfe der Leitfadeninterviews wird versucht zu erheben, welche subjektiven Erkenntnisse sowie Erlebnisse die Führungskräfte in der Praxis erfahren. Aus den durch die Untersuchung gewonnenen Ergebnissen werden sich wesentliche Anregungen für die Aus- und Fortbildung von Führungskräften finden lassen.

5.1 Experteninterviews

Experteninterviews werden grundsätzlich in der empirischen Sozialforschung eingesetzt. Vermehrte Anwendung hat diese Untersuchungsmethode in der industriesoziologischen Forschung, in der Organisationsforschung, in der Politikforschung und nicht zuletzt in der Bildungsforschung gefunden (vgl. Bogner/Menz 2009a, S. 8-9). Meuser und Nagel versuchen Grundbedingungen für das Experteninterview darzustellen, einen Ablauf zu skizzieren und Punkte herauszufiltern, welche für das Gelingen bzw. Misslingen verantwortlich sind. Dem Experteninterview wurde im Gegensatz zu den klassischen Methoden bislang eine gewisse „Randbedeutung“ zugeschrieben. Das Experteninterview wurde in den gängigen Publikationen zur Methodik der empirischen Sozialforschung nur kurz erwähnt bzw. nicht als ein besonderes Verfahren hervorgehoben. In den letzten Jahren jedoch ist die Zahl der Publikationen zum Thema Experteninterviews bedeutend gewachsen. Somit konnten Mängel an methodischer Literatur behoben und in der empirischen Sozialforschung mehr Qualität erreicht werden. Erfahrungsgemäß existieren unterschiedliche Einschätzungen zum Stellenwert von Experteninterviews. So gilt es für manche als eine Art Abkürzungsstrategie, wohingegen andere es als ein aufwendiges Instrument zur Datenerhebung sehen, welche eine hohe Feldkompetenz voraussetzt (vgl. Meuser/Nagel 2010, S. 458-459). Nach Flick handelt es sich bei Experteninterviews um eine besondere Anwendungsform empirischer Sozialforschung. Im Mittelpunkt der Untersuchung

stehen dabei das jeweilige Erfahrungsfeld und das daraus sich ergebende spezielle Wissen zu einem bestimmten Handlungsfeld der befragten Experten. (vgl. Flick 2002, S. 139).

5.1.1 Die Experten und Expertinnen

Wie bereits erwähnt, wird das Experteninterview in der qualitativen Forschung eingesetzt, um von Experten eines Forschungsfeldes so genanntes „Expertenwissen“ zu ermitteln. Es stellt sich nun die Frage, was unter Experten und Expertinnen zu verstehen ist bzw. wer diese Experten und Expertinnen sind?

„Experte beschreibt die spezifische Rolle des Interviewpartners als Quelle von Spezialwissen über die zu erforschenden sozialen Sachverhalte. Experteninterviews sind eine Methode, dieses Wissen einzuschließen.“ (Gläser/Laudel 2009, S. 13)

Mit dem Wort Experte sind Personen gemeint, die über ein besonderes und außerordentliches Wissen verfügen, wie zB. Wissenschaftler, Ärzte oder erfahrene Politiker. Jedoch haben aber auch sehr viele Menschen, welche nicht in gehobenen Positionen arbeiten, ein so genanntes Expertenwissen. Ein Experte und eine Expertin ist jemand, der sich über einen bestimmten Sachverhalt bzw. über ein Thema, Wissen angeeignet hat. So kann auch ein Hobbykünstler, der über genügend Erfahrung verfügt, zu einem Experten werden (vgl. Gläser/Laudel 2009, S. 12). Auch Meuser und Nagel sind sich einig, dass der Personenkreis, der als Experten und Expertinnen herangezogen werden kann, ein relativ breit gefächter ist. Es können somit Experten aus den Bereichen Wirtschaft, Politik und Bildung, aber auch Praktiker vor Ort als Experten und Expertinnen herangezogen werden. Welche Personen nun als Experten und als Expertinnen definiert und auch interviewt werden, hängt von dem jeweiligen Forschungsinteresse ab (vgl. Meuser/Nagel 2010, S. 460-463). Der Status von Experten und Expertinnen wird somit vom Forscher bzw. von der Forscherin verliehen. Experten und Expertinnen sind sozusagen Informationsträger, die ein bestimmtes Wissen besitzen, welches dem Interviewer bzw. der Interviewerin über andere Quellen nicht zugänglich ist.

Grundsätzlich muss vor der Durchführung der Befragungen in einem ersten Schritt abgeklärt werden, wer als Experte bzw. als Expertin herangezogen wird. Bei der Auswahl der Interviewpartner ist es wichtig, sich im Klaren zu sein, wer über die

erforderlichen Informationen verfügen könnte. Um möglichst viele Erkenntnisse zu erhalten, ist es notwendig mehrere Experten und Expertinnen zu interviewen (vgl. Gläser/Laudel 2009, S. 117). In der vorliegenden Arbeit gelten die Schulleiter und Schulleiterinnen als Experten. Dies kann damit begründet werden, dass Direktoren und Direktorinnen von Schulen im Rahmen ihrer beruflichen Tätigkeit Erfahrungen mit Fort- und Weiterbildung besitzen. Außerdem weisen sie im Regelfall das Wissen über die jeweils benötigten Führungskompetenzen auf. Sie besitzen somit einen besonderen Wissenszugang zu den täglichen Ereignissen, die in der Schule und auch bei den Fort- und Weiterbildungen stattfinden.

Die Auswahl der Experten und Expertinnen wurde ausschließlich von der forschenden Person durchgeführt. Um die Anonymität der befragten Personen zu wahren, werden die Namen der Schulen und der Schulleiter bzw. Schulleiterin nicht erwähnt. Es wurden Führungskräfte aus sechs verschiedenen Schultypen befragt, um eine Streuung zu erhalten:

- Experte 1 (E1): provisorischer Schulleiter seit 5 Jahren in einer BHS
- Expertin 2 (E2): Schulleiterin seit 2 Jahren in einer AHS
- Experte 3 (E3): Schulleiter seit 17 Jahren in einer BHS
- Expertin 4 (E4): Schulleiterin seit 2 Jahren in einer BHS
- Expertin 5 (E5): Schulleiterin seit 3 Jahren in einer HS
- Expertin 6 (E6): provisorische Schulleiterin seit 8 Monaten in einer VS

5.1.2 Der Interviewleitfaden

Nach der Erklärung des Terminus „Experte und Expertin“ wurde im nächsten Schritt ein flexibler Leitfaden erstellt, der als Basis zur Führung der Interviews dient. Der Leitfaden bietet den Interviewern die Möglichkeit, sich auf das Gespräch gezielt vorzubereiten. Es ist somit möglich, die ausgewählten Experten und Expertinnen kompetent zu befragen (vgl. Meuser/Nagel 2010, S. 464). Der Leitfaden dient im Gegensatz zum standardisierten Fragebogen nur als eine Art Gerüst. Somit kann die fragende Person selbst entscheiden, welche Fragen wann und in welcher Form gestellt werden. Die Voraussetzung für ein ungezwungenes Interview ist, dass die Interviewer die Forschungsfrage sowie die entscheidenden Leitfragen sehr präsent

haben. Mit Hilfe des Leitfadens können die jeweiligen wichtigen Informationen eingeholt und somit alle erforderlichen Themen behandelt werden (vgl. Gläser/Laudel 2009, S. 143). Aus diesen Überlegungen wird verständlich, dass die Entwicklung des Leitfadens ein wichtiger Schritt in der Vorbereitung der Interviews ist. Intensive Vorbereitung und Beschäftigung mit diesem Leitfaden, verschafft den Interviewern eine thematische Kompetenz für ein erfolgreiches Gespräch und ein befriedigendes Ergebnis (vgl. Meuser/Nagel 2009, S. 52).

Der Interviewleitfaden folgt keiner starren Struktur, sondern wird im Hinblick darauf ausgearbeitet, in der jeweiligen Situation gezielt auf den Experten bzw. auf die Expertin eingehen zu können. Somit haben sich die Fragen im Zuge der vorliegenden Interviews auch teilweise verändert oder es wurden Fragen, die schon beantwortet wurden, ausgelassen. Eine besondere Herausforderung ist es auch, die Fragen im Leitfaden möglichst offen zu gestalten, um möglichst breit gefächerte und unbeeinflusste Antworten zu erhalten. Letztlich hängt das inhaltliche Ausmaß der Antworten wesentlich von der Formulierung der Fragen ab. Andererseits kann die geforderte Offenheit der Fragen während der Durchführung der Leitfadeninterviews auch zu Missverständnissen führen, da die Experten und Expertinnen irritiert werden könnten, wenn die Fragen zu offen gestellt sind und somit nicht klar ersichtlich ist, was als Antwort erwartet wird. Diese Tatsache verlangt von den Interviewern die Fähigkeit zu einer gewissen Balance zu finden (vgl. Gläser/Laudel 2009, S. 131).

Der Interviewleitfaden bezieht sich auf verschiedene Themenbereiche: Anfangs wird die gegenwärtige Situation der Schulleiter und Schulleiterinnen beleuchtet, wie die Experten und Expertinnen diese persönlich erleben. Zugleich wird nachgefragt, welche Anforderungen ihrer Meinung nach heutzutage an sie gestellt werden. Im nächsten größeren Themenbereich wird der Frage nachgegangen, welche Bedeutung die Fort- und Weiterbildungen für die Schulleitungen haben und wie diese persönlich erlebt werden. Weiters wird über die Beweggründe der Fort- und Weiterbildung gesprochen. Der Abschluss des Interviews wird den persönlichen Verbesserungsvorschlägen und Veränderungsmöglichkeiten gewidmet, welche Führungskompetenzen vermittelt werden sollen, um die alltägliche Situation bewältigen zu können.

5.1.3 Durchführung und Auswertung der Interviews

Die Termine für die Interviews wurden von der Autorin persönlich vereinbart, um so einen ersten Eindruck zu gewinnen. Die sechs Interviews erfolgten Ende März bzw. Anfang April 2011.

Die Interviews, welche Einzelgespräche waren, dauerten bis zu einer halben Stunde. In den Transkriptionen wird der Interviewer mit I abgekürzt, die befragten Experten und Expertinnen werden mit E1 - E6 bezeichnet wurden.

Die einzelnen Interviews wurden transkribiert. Die transkribierten Texte liegen der Diplomarbeit auf CD-ROM bei. Beim Transkribieren wurden verschiedene Aspekte akzentuiert wie zB: betonte Wörter, sich Räuspern..., hingegen andere wie zB Kopfnicken des Gegenübers weggelassen wurden. Dialektformen wurde zum besseren Leseverständnis geglättet (vgl. Langer 2010, S. 515).

Folgende Transkriptionsrichtlinien nach Bohnsack wurden verwendet (vgl. Bohnsack 2001, S. 363):

ja-ja	schneller Anschluss; Zusammenziehung
(3)	Pause; Dauer in Sekunden
(.)	Kurzes Absetzen; kurze Pause
jaaa	Dehnung, je mehr Vokale aneinandergereiht sind, desto länger ist die Dehnung.
<u>nein</u>	Betonung
nein	Lautstärke
vie-	Abbruch
(kein)	Unsicherheit bei Transkription, z.B. auf Grund schwer verständlicher Äußerungen
()	Äußerung ist unverständlich; die Länge der Klammer entspricht etwa der Dauer der unverständlichen Äußerung

[räuspert sich]	Kommentare bzw. Anmerkungen zu parasprachlichen, nicht verbalen oder gesprächsexternen Ereignissen
...	Auslassungen im Transkript
@Text@	Text wird lachend gesprochen
@(.)@	kurzes Auflachen
@(3)@	3 Sekunden Lachen
°Text°	leises Sprechen innerhalb der Markierungen

Die Texte wurden mit Inhaltsanalyse ausgewertet. Anhand dieser wird eine Informationsbasis gestaltet, welche nur noch Informationen beinhalten soll, die für die Beantwortung der Forschungsfrage bedeutsam sind (vgl. Gläser/Laudel 2009, S. 200). Diese Vorgehensweise bietet sich für die Interpretation und Auswertung der empirischen Daten aus den Experteninterviews an. Das Verfahren soll Aufschluss über „gemeinsam geteilte Wissensbestände, Relevanzstrukturen, Wirklichkeitskonstruktionen, Deutungsmuster“ zu diesem Thema geben (Meuser/Nagel 2002, S. 80). Es ist somit notwendig, dass aus dem transkribierten Interview bedeutende Informationen und Aussagen durchsucht und entnommen werden, um die Forschungsfrage beantworten zu können. Diese Passagen werden paraphrasiert und in Kategorien zusammengefasst (vgl. Gläser/Laudel 2009, S. 46). Es wurden für den Interviewleitfaden entsprechend der beabsichtigten Beantwortung der Fragestellung die folgenden Hauptkategorien herausgearbeitet:

- Kategorie A: Die gegenwärtige persönliche Situation der Schulleiter und Schulleiterinnen.
- Kategorie B: Die Bedeutung der Fort- und Weiterbildung von Schulleitern und Schulleiterinnen
- Kategorie C: Beweggründe zu Fort- und Weiterbildungen der Schulleiter und Schulleiterinnen
- Kategorie D: Erläuterungen erfolgreicher Führungskompetenzen der Schulleiter und Schulleiterinnen.

- Kategorie E: Persönliche Verbesserungsvorschläge der Schulleiter und Schulleiterinnen

Die gegenwärtige persönliche Situation der Schulleiter und Schulleiterinnen

In der ersten Kategorie (Kategorie A) wird die persönliche Situation der Schulleitungen aufgezeigt. Es werden hier die Erfahrungen der Experten und Expertinnen zusammengefasst, welche Anforderungen an sie gestellt werden und wie sie die gegenwärtige Situation im Schulalltag bewältigen können.

Die Bedeutung der Fort- und Weiterbildung von Schulleitern und Schulleiterinnen

In der nächsten Kategorie (Kategorie B) werden die Schulleiter und Schulleiterinnen über die Bedeutung der Fort- und Weiterbildungen befragt, und zugleich die angeführten Gründe für die Fort- und Weiterbildungen beschrieben. Weiters wird in diesem Themenbereich der Frage nachgegangen, was in den Weiterbildungsangeboten thematisiert wird.

Beweggründe zu Fort- und Weiterbildungen der Schulleiter und Schulleiterinnen

In der Kategorie C werden die individuellen Gründe für den Besuch von Fort- und Weiterbildungen der Schulleiter und Schulleiterinnen genannt.

Erläuterungen erfolgreicher Führungskompetenzen der Schulleiter und Schulleiterinnen.

In der Kategorie D soll aufgezeigt werden, welche Führungskompetenzen in den Fort- und Weiterbildungen vermittelt werden bzw. welche Führungskompetenzen die Schulleitung aufweisen soll, um erfolgreich führen zu können.

Persönliche Verbesserungsvorschläge der Schulleiter und Schulleiterinnen

In der letzten Kategorie E wurden von den Experten und Expertinnen Verbesserungsvorschläge für Fort- und Weiterbildungen gesammelt, welche zur Bewältigung der Führungsaufgaben dienen. Im Vordergrund steht hier die Frage, welche Kompetenzen in den Angeboten vermittelt werden sollten, um erfolgreich führen zu können.

5.2 Analyse der Interviews

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Experteninterviews dargestellt und den Aussagen der einzelnen Themengebiete zugeordnet. Die Erlebnisse, Erfahrungen und auch das Wissen der Schulleiter und Schulleiterinnen stehen hierbei im Vordergrund.

Kategorie A: Die gegenwärtige persönliche Situation der Schulleiter und Schulleiterinnen

Die erste Kategorie beschäftigt sich mit der individuellen Situation von Schulleitern und Schulleiterinnen, in der sie sich momentan befinden. Zu Beginn des Interviews wurde die Frage gestellt, ob sich die Schulleiter bzw. Schulleiterinnen auf ihre Aufgabe als gut vorbereitet erlebten. Hierbei zeigte es sich, dass eine Vorbereitung auf den Beruf der Schulleitung vom System Schulverwaltung her nicht stattfindet. Für die Führungskräfte ist der Eintritt in die höhere Ebene mit vielen Schwierigkeiten verbunden, da, wie im Kapitel 4.1 Thiernemann bereits thematisiert, die Entscheidung für eine Übernahme einer Schulleitung wie für eine tief greifende berufliche Veränderung zu bewerten ist. Alle Interviewpartner und Interviewpartnerinnen fühlten sich bei dem Wechsel in das Amt der Schulleitung vom System hierbei sozusagen „im Stich gelassen“.

„Also vom System eher weniger vorbereitet“ (Experte 1, S. 1)

„Ich hab mich überhaupt nicht gut vorbereitet gefühlt, muss ich sagen (...“ (Expertin 2, S. 3)

„Es ist so, es ist nicht ganz einfach, wenn man als Lehrer kommt und einfach die Leitung übernimmt. Wer coacht dann zum Direktor, das ist die Frage.“ (Experte 3, S. 1)

„(...), weil man für das nicht ausgebildet ist. Der Beruf ist ein gänzlich anderer. Man kennt sich wohl aus im Berufsbild seiner Lehrer und Lehrerinnen, aber der Beruf selber ist natürlich fremd.“ (Expertin 4, S. 1)

„Überhaupt nicht vorbereitet. Weil im dritten Jahr meiner Leitertätigkeit habe ich mit der Ausbildung begonnen. Vorher war es nicht möglich.“ (Expertin 5, S. 1)

„Du wirst in das kalte Wasser geschmissen (...)“ (Expertin 2, S. 4)

„Es war teilweise schon der Sprung ins kalte Wasser. Weil einfach so viele Sachen auf einmal gekommen sind, an die man eigentlich nicht denkt. (...) Es ist dann eigentlich von einem Tag auf den anderen ziemlich happig geworden.“ (Expertin 6, S. 1)

Die Experten und Expertinnen vergleichen den Antritt zur Schulleitung mit einem „Sprung ins kalte Wasser“, da vorher keine spezifische Ausbildung stattfindet, obwohl das Anforderungsprofil ein wesentlich anderes ist. Dieses Ergebnis deckt sich mit dem Hinweis von Neulinger (vgl. dazu Kapitel 4.1), der ausdrücklich erwähnt, dass oftmals streng genommen keine Ausbildung für Schulleiter und Schulleiterinnen stattfindet. Zwar gibt es sehr wohl die verpflichtende Vorschrift einen Lehrgang für Schulmanagement auf der Pädagogischen Hochschule zu besuchen. Dieser Kurs erfolgt aber erst im Zuge der bereits begonnenen Tätigkeit als Führungskraft. Der Lehrgang, welcher vier Semester dauert, findet jedoch wie es eigentlich sinnvoll wäre, nicht vorbereitend bzw. gleich zu Beginn der Tätigkeit als Schulleiter und Schulleiterin statt, sondern wird erst im Laufe der Zeit angeboten. Diese Tatsache bereitet den Schulleitern und Schulleiterinnen bereits zu Beginn ihrer Führungstätigkeiten, unnötige Hindernisse und Unsicherheiten. Der von Schratz und Leeb genannte Entwurf in Kapitel 4.4 zu Vorschlägen für eine Durchführung der Vorqualifizierung von pädagogischen Führungskräften wäre sicherlich förderlich, um den Eintritt in die Schulleitung zu erleichtern.

„Ich besuche jetzt einen Schulmanagementlehrgang, der von der Pädagogischen Hochschule aus veranstaltet wird. Ich bin jetzt das fünfte Jahr provisorischer Leiter, bin noch immer nicht Direktor (...) Das heißt im Prinzip läuft das komplett verkehrt. Die sind schon lang im Job und dürfen (...) erst dann mitten in der Arbeit, das was sie schon längst hätten gebraucht, für den täglichen Ablauf, darf man erst später besuchen.“ (Experte 1, S. 2)

„Ja ich habe ja diese SMK-Ausbildung, die ist vom Land, die der Bund anbietet. Die ist verpflichtend sogar. (...) Aber besser wäre es, vorher, bevor man den Job hat und nicht nachher. (Expertin 4, S. 2)

„(...) Bevor man Schulleiter wird, bekommt man keine Ausbildung. Erst wenn man Schulleiter ist oder Schulleiterin ist, bekommt man einen Kurs, einen zweijährigen.“ (Expertin 5, S. 1)

„(...) es kommt auch noch ein sehr konzentrierter Kurs, weil wir sehr-sehr viele neue Direktoren in Kärnten sind (...) und sie warten ab, (...) eine Schulung für einen Direktor, der über einen längeren Zeitraum geht. Wo also wirklich alle Bereiche abgedeckt werden, die für den Schulalltag notwendig sind.“ (Experte 2, S. 4)

Nach den Angaben und den bisher gesammelten Erfahrungen der Experten und Expertinnen ist zu erkennen, dass es anderen Schulleitern und Schulleiterinnen ähnlich ergeht.

„Ich bin schon fünf Jahr im Geschäft, aber ich darf die Ausbildung deshalb nicht machen, weil ich zuerst das Dekret brauche. (...) und das passiert vielen. (Experte 1, S. 2)

„Ja-ja, ich bin jetzt in einem Kurs mit 23 Schulleiterinnen und es ist allen gleich gegangen.“ (Expertin 5, S. 1)

„weil es geht allen Kollegen, die in dieser Funktion jetzt sind, gleich. (Expertin 2, S. 6)

„Ich glaube, dass es für alle irgendwo der Sprung ins kalte Wasser ist.“ (Expertin 6, S. 1)

Die Schulleiter und Schulleiterinnen sind somit für die Vorbereitung auf den Beruf als Führungskräfte in Schulen weitgehend selbst verantwortlich. Einige bringen schon persönliche Erfahrungen bzw. Qualifikationen aus ihrer bisherigen Laufbahn mit. Diese sind erfahrungsgemäß äußerst wichtig für die Bewältigung der neuen Berufsanforderungen. Andere haben bereits vor Amtsantritt aus grundsätzlichem Interesse an pädagogischen und organisatorischen Fragen Seminare und

Ausbildungen in verschiedenen Bereichen besucht. Die dabei gesammelten Erfahrungen und das damit erworbene Wissen ist oftmals eine wesentliche Voraussetzung für die erfolgreiche Bewältigung einer Schulleitung.

„Vorbereitet persönlich deshalb ganz gut, weil ich von meiner Ausbildung Jurist bin.“ (Experte 1, S. 1)

„Und ich habe meine ganzen Erfahrungen aus dem Bereich der Trilateralen Projektarbeit (...) Ich habe also einen großen Erfahrungsschatz mitgebracht in diesem Bereich, was aber auch sehr wichtig ist (...)“ (Expertin 2, S. 3)

„Bei mir war es so, dass ich zwölf Jahre Administratorin war und auch dort schon Kompetenzen und Aufgaben gehabt haben, die in die Führungsebene fallen (...) (Expertin 4, S. 1)

„Für die habe ich mich schon vorher ausgebildet.“ (Expertin 4, S. 2)

„Natürlich habe ich Seminare besucht, die mich dann dafür (...) trainiert haben, eine Leiterstelle zu übernehmen, (...)“ (Experte 3, S. 1)

„(...) bevor ich überhaupt in Erwägung gezogen habe Schulleiterin zu werden, habe ich (...) eine Ausbildung gemacht, (...) fachbezogenes Bildungsmanagement. (...) Der ist mir absolut sehr-sehr zugute gekommen.“ (Expertin 5, S. 2)

„Und sicherlich, da habe ich im Vorfeld einiges getan.“ (Expertin 6, S. 2)

Wie schon im theoretischen Kapitel 4.2 erwähnt, ist das Aufgabenfeld und somit die Anforderung, welche an die Schulleitungen gestellt werden, sehr umfangreich und kaum noch überschaubar. Führungskräfte in Schulen sind mit vielen verschiedenen Anforderungen konfrontiert. Das Aufgabenfeld der Schulleitung ist, wie bereits angedeutet, ein sehr viel anderes als das einer Lehrkraft. Zur Qualitätssicherung ist es einerseits notwendig, auf entsprechende Fehlentwicklungen innerhalb der Schule grundsätzlich reagieren zu können, andererseits besteht für Schulleiter und Schulleiterinnen die Verpflichtung, die einzelnen Lehrer und Lehrerinnen motivieren, verstehen und beraten zu können (Siehe auch Kapitel 3.4). Dies verlangt von den Führungskräften die generelle

Bereitschaft sich für die Kommunikation mit den Lehrkräften genügend Zeit und Raum zu nehmen, um so auf dieser Kommunikationsbasis an gemeinsamen Zielen arbeiten und zugleich eigene Visionen an die Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen weiter vermitteln zu können.

„Also das Anforderungsprofil ist gewaltig. (...) Es ist nämlich einer [gemeint ist, das Aufgabenfeld bzw. der Beruf der Schulleitung], der sehr umfassend ist, sehr vielschichtig ist, enorm vielschichtig ist. Ich muss also mein Personal entwickeln, die Qualität vorantreiben. (...) Lehrerteam eine Schule bieten, die wirklich den gesellschaftlichen Ansprüchen, den wirtschaftlichen Ansprüchen entspricht. (...) dass ich am Puls der Zeit bin und den Anforderungen voll gerecht werde. Und als Mensch sollte ich die Stütze im Haus sein (...)“ (Expertin 2, S. 4)

„(...) immer wieder große und kleine Probleme lösen und auf der nächsten Ebene das Führen, also welche Visionen hat die Schule, wohin soll es gehen? Wie schaut es mit der Fortbildung aus und so weiter.“ (Expertin 4, S. 1)

„Es hat eigentlich mit dem Unterrichten nicht mehr sehr viel zu tun, (...) Aber es ist einfach ganz-ganz ein anderes Aufgabenfeld. (...) eines Beraters und man hat eigentlich viel mehr mit den Sorgen und Nöten der Eltern zu tun. Also man wird zum @Eheberater, man wird zum Beziehungs- und Paartherapeuten@. Also es ist das Umfeld weitaus größer. (...) Also wo halt wirklich das Kind im Mittelpunkt steht und da ist halt das ganze Umfeld im Mittelpunkt. (...) Also viel auf Mitarbeiterbasis muss gearbeitet werden.“ (Expertin 6, S. 1)

In kleineren Schulen haben der Schulleiter und die Schulleiterin zusätzlich noch die Verpflichtung auch selbst unterrichten zu müssen. Dies kann aus zeitlichen und organisatorischen Gründen zu Schwierigkeiten führen. Das hierbei aufkommende Spannungsfeld wurde bereits schon im theoretischen Teil (vgl. Kapitel 4.3) angesprochen.

„(...) ist auch unterschiedlich zu betrachten, weil meine Situation oder Position die ist, dass in unserer Schule mit den 500 Schülern der Direktor kein Ganztagesjob ist. Ich muss daneben noch unterrichten. (...) Und das ist manchmal recht schwierig, weil die Leute, die rein kommen, sagen, mein Anliegen ist jetzt dringend und wichtig und ich muss mich dann entschuldigen, dass ich Unterricht auch noch habe.“ (Experte 1, S. 2)

Neben den bereits genannten pädagogischen und sozialen Aufgaben sind es die Verwaltungsaufgaben, welche viel Zeit in Anspruch nehmen. Wie im Kapitel 4.3 bereits beschrieben, steht so die Schulleitung in einem Spannungsfeld zwischen Verwaltungsaufgaben und pädagogischen Tätigkeiten. Diese Tatsache erklärt den verständlichen Wunsch der Führungskräfte nach Unterstützung in administrativen Angelegenheiten, andernfalls kann das letztlich zentrale pädagogische Aufgabenfeld nicht bewältigt werden.

„Leider hat man relativ wenig Zeit für pädagogische Aufgaben, was ich als Hauptaufgabe sehe. Weil einfach die administrative Tätigkeit so groß ist und man keine Zeit hat dauernd in die Klassen zu gehen, wo ich meine Hauptaufgabe sehen würde. Und dann wäre halt eine Bürohilfe, die diesen Kleinkram sozusagen erledigt, wäre sehr von großem Nutzen“ (Expertin 5, S. 1)

Der Großteil der Schulleiter und Schulleiterinnen sieht sich durch das breite Spektrum der Aufgaben und Tätigkeiten, die sie im Schulalltag zu bewältigen haben, sozusagen als Manager in ihrem Beruf. Nur in dieser Rolle glauben sie die personbezogene kommunikative Perspektive (vgl. Thiel Kapitel 2) mit der auch notwendigen vor allem ziel- und sachorientierten Aufgabenstellung verbinden zu können. Betrachtet man dieses angedeutete umfangreiche Anforderungsprofil, kann man bei den Führungskräften der Schulleitung zu Recht auch von Schulmanager sprechen.

„Ich muss ein Manager sein im Grunde genommen.“ (Expertin 2, S. 4)

„Das ist das reine Management der Schule.“ (Experte 3, S. 1)

„Und auf der einen Seite das Management, das arbeiten im System (...)“ (Expertin 4, S. 1)

„Man ist Managerin.“ (Expertin 5, S. 1)

„Man rutscht eigentlich mehr oder weniger in die Position eines Managers (...)“ (Expertin 6, S.1)

Trotz des hohen Anforderungsprofils, welchem die Schulleitung gerecht werden muss, wird die gegenwärtige persönliche Situation überraschenderweise dennoch als positiv eingeschätzt. Wie die folgenden Expertenantworten beweisen, ist die Berufszufriedenheit sehr wohl gegeben, obwohl jeden Tag neue unvorhergesehene Probleme und Hürden in Schulen auftreten können und auch die Erfolge im Schulsystem im Gegensatz zu anderen Organisationen nur schwer nachzuweisen sind (siehe Kapitel 3.2). Dennoch wird der Beruf Schulleiter und Schulleiterin als eine angenehme Herausforderung angesehen.

„Ich muss sagen, ich habe noch keinen einzigen Tag bereut, dass ich da herein gegangen bin (...) Und es ist, ich muss sagen, es ist eine erfüllende Aufgabe.“ (Experte 2, S. 4)

„Ja sehr angenehm. Ich komme jeden Tag sehr gerne herein.“ (Experte 3, S. 2)

„Und ich wollte noch eine Herausforderung im Leben wirklich annehmen.“ (Expertin 2, S. 4)

„Ja, ich gehe sehr gern hier herein. Und dann gibt es wieder Tage, wo ich nicht gern herein gehe. @4@ @Das ist einfach so@“ (Expertin 4, S. 4)

„Ich finde es hier sehr angenehm.“ (Expertin 5, S. 2)

„Als sehr angenehm.“ (Expertin 6, S. 2)

Kategorie B: Die Bedeutung der Fort- und Weiterbildung von Schulleitern und Schulleiterinnen

Das nachfolgende Themengebiet bezieht sich auf die Notwendigkeit von Fort- und Weiterbildungen von Führungskräften in Schulen. Zu Beginn dieser Kategorie wurden die Experten und Expertinnen befragt, welche Bedeutung diese Angebote generell für sie persönlich haben. Auf die Frage, ob Fort- und Weiterbildungsangebote für sie eine feststellbare unterstützende Wirkung im

Schulalltag haben, wurde dies von den Schulleitern und Schulleiterinnen mehrheitlich positiv bestätigt.

„(...) , einerseits ja, weil du natürlich die Ausbildungen so auswählst, dass sie dich weiterbringen.“ (Experte 1, S. 3)

„Sehr viel sogar. (...).“ (Expertin 2, S. 6)

„Ja schon.“ (Experte 3, S. 2)

„Bis jetzt waren Sie sehr gut.“ (Expertin 5, S. 2)

„Ja, auf alle Fälle. Also es werden auch im Rahmen unserer Schulleitertätigkeit Weiterbildungen angeboten.“ (Expertin 6, S. 2)

Die Fort- und Weiterbildungen bedeuten nach diesen Aussagen eine unverzichtbare Hilfe im Schulalltag. Ein nicht zu vernachlässigender bedeutsamer Faktor hierbei ist es, dass Angebote auch nach persönlichen Bedürfnissen ausgewählt werden können.

„Wenn ich sie ganz gezielt aussuche, eben für die Inhalte, wo ich weiß, da hab ich noch Entwicklungsbedarf.“ (Expertin 2, S. 6)

Laut BMUKK (siehe Kapitel 4.4) finden die verpflichtenden Fortbildungsveranstaltungen, welche sich auf 15 Stunden im Jahr beschränken, während der unterrichtsfreien Zeit statt. Laut den befragten Führungskräften, sieht die Wirklichkeit jedoch anders aus. Da die Seminarangebote oftmals während der Schulzeit stattfinden, ist es aus zeitlichen Gründen nicht immer möglich, die angebotenen Fort- und Weiterbildungen zu besuchen. Damit ist die an sich notwendige, größtmögliche Präsenz der Schulleiter und Schulleiterinnen nicht gegeben.

„(...) wenn du als Direktor den Fuß vor die Türe setzt, die Arbeit bleibt ja liegen. Das heißt, im Prinzip musst schauen, dass du wenig außer Haus bist, weil du dich sonst selber bestrafst. Das Problem ist, dass alle Ausbildungen nur während der Schulzeit sind.“ (Experte 1, S. 3)

„(...) das macht mitunter sehr nervös, wenn man weiß, dass die Präsenz, die man im Haus dringend braucht, mit solchen Sachen für uns dann vergeudet wird unter Führungsstrichen.“ (Expertin 2, S. 6)

Die einzelnen Fort- und Weiterbildungsangebote werden, trotz ihrer unterstützenden Wirkung von den Schulleitungen unterschiedlich wahrgenommen. Manche Angebote werden von den Teilnehmern und Teilnehmerinnen als positiv bewertet, wo hingegen andere eher negativ eingestuft werden. Als besonders wichtig, wird gefordert, dass jeweils kompetente Trainer und Trainerinnen eingesetzt werden.

„Mehr oder weniger unterschiedlich. (...) Da gibt es natürlich bei den unterschiedlichen Seminarleitern unterschiedliche Zugänge, wie sie es vermitteln. jetzt in der Leitungsfunktion, zum Großteil schon sehr sachorientiert, zielorientiert, aber dennoch gibt es irgendwelche Sequenzen, wo man weiß, da wird zu viel auf dieses gruppendynamisches Gesetz, bevor man eher zum Kern kommt, (...)“ (Expertin 2, S. 6)

„Naja, (3) für mich ist so, dass ich immer wieder neue Sachen für mich rausholen kann. Das sag ich dazu. Bei bestimmten Bereichen kenn ich mich schon sehr gut aus. Die nützen mir auch im Vortrag nichts. Ja und nein. (...) Das hängt ganz vom Vortragenden ab.“ (Expertin 4, S. 3)

Die Inhalte und Themen von Fort- und Weiterbildungsangeboten werden dann als besonders nützlich empfunden, wenn sie auch Anregungen für die eigene Persönlichkeitsentwicklung bieten.

„Naja, des kommt drauf an, was für welche Inhalte dargeboten werden. Wenn ich aber sage, ich persönlich, (...) arbeite viel und versuche (...) aufzupassen, dass ich kein Burnout krieg, und dass ich dann ein Seminar Burnoutprophylaxe geh und dort konkrete Checklisten krieg. Das ist was anderes als wenn ich dann Sachen krieg, die eh schon überall bekannt sind.“ (Experte 1, S. 5)

Weiters sind die Fort- und Weiterbildungsangebote eine besondere Hilfestellung, insofern sie einen Informationsaustausch zwischen den Schulleitern und

Schulleiterinnen ermöglichen. So besteht die Möglichkeit Erfahrungen mitzuteilen und Einblicke in die Abläufe anderer Schulen zu erhalten.

„Also sehr interessant. Man lernt wieder ganz neue Leute kennen. Es ist wieder ganz was Anderes. Und vor allem es ist so, dass man auch Einblicke in andere Schulen gewinnt.“ (Expertin 6, S. 3)

Sehr klar formulieren die befragten Schulleiter und Schulleiterinnen aber auch, dass Fort- und Weiterbildungen oftmals nur bedingt zur Bewältigung der Aufgaben im Schulalltag beitragen. Nicht selten besteht nämlich die Schwierigkeit das Gelernte auch in die Praxis umzusetzen, da der jeweilige Schulalltag sehr situationsabhängig ist. Jeden Tag können neue unvorhergesehene Probleme und Herausforderungen auftreten und eine sofortige Reaktion, unabhängig von dem Gelernten verlangen.

„Zum Teil. Die Bewältigung der Aufgaben, die sind so situationsbedingt und vom Zeitpunkt so, dass man unmöglich vorher planen kann und dann muss man sofort reagieren.“ (Expertin 5, S. 3)

„Sicher, aber es ist halt vieles auf Papier leichter geschrieben und gesagt als getan. Und ich glaube, es gehört dann sicher eine Portion Hausverstand und auch ein bisschen das gewisse Fingerspitzengefühl dazu, dass man einfach wirklich bei der Problemlösung, wenn sich Probleme stellen, da mithelfen kann und auch mitarbeiten kann. Und es ist halt oft am grünen Tisch, vieles leichter gesagt, als es dann in der Praxis wirklich ist.“ (Expertin 6, S. 3)

Ein erkennbares Defizit bei einigen Fort- und Weiterbildungsangeboten ist es, dass die Schulleiter und Schulleiterinnen aus allen Schultypen ein gemeinsames Angebot bekommen. Durch diese Tatsache wird es oftmals unmöglich auf spezifische Probleme einzelner Schultypen einzugehen und auch spezifische Charakteristika, wie zB. das Alter der Schüler und Schülerinnen bzw. das Umfeld der Schüler und Schülerinnen, zu beachten.

„(...) der ist leider auch so gelegt, dass dort Haupt-, Volks-, Schuldirektoren und Direktoren von höheren Schulen zusammenkommen. (...) Und die Interessen waren so unterschiedlich, dass einer das nicht bewerkstelligen konnte, trotzdem

versuche ich immer was positiv herauszunehmen aus dem Seminar.“ (Experte 1, S. 4)

Die Schulleiter und Schulleiterinnen wurden unter anderem befragt, welche Themen in den einzelnen Fort- und Weiterbildungsangeboten vermittelt werden sollten. Wie im Kapitel 4.4 bereits genannt, ist das Eingehen auf den gesellschaftlichen Wandel ein wichtiger Aspekt. Dies bedeutet, dass die Analyse der gegenwärtigen Situation in dem Fort- und Weiterbildungsangebot nicht fehlen darf. Die befragten Personen bestätigen durchwegs, dass die Diskussion über bildungspolitische Aktualität und die gesellschaftlichen Ereignisse ein wichtiger Bestandteil der Seminare sein sollten.

„Ja da geht es immer wieder um Themen, die das Ministerium neu in die Schulen hineinbringen will. Und jetzt geht es um neue Lehrpläne, um Inhalte, um Kompetenzen, um Differenzierung, um die neue Mittelschule. Alles was gerade aktuell ist.“ (Expertin 4, S. 3)

„Das ist ganz-ganz unterschiedlich (...), wenn's jetzt arbeitsrechtliche Neuerungen oder was weiß ich, (...)" (Experte 1, S. 4)

„Zum Beispiel die ganzen Maturavorschriften, die ganzen Reife- und Diplomprüfungsarbeiten, (...) Und Bildungsstandards sind auch ganz wichtige Themen, (...)" (Experte 3, S. 2)

„Das ist ein ganz-ganz breites Feld. Das ist genau das, was meinem Anforderungsprofil entspricht. (...) Meine Aufgaben als Führungspersönlichkeit im Haus, meine ganzen budgetären Situationen, (...) Wie sind die rechtlichen Situationen. (...) welche Mittel habe ich, um Schüler von Herausforderungen der gesellschaftlichen Situation zu schützen, (...)" (Expertin 2, S. 5)

„Das ist ganz verschieden. Das ist von Führungsqualitäten angefangen bis auf Management hin, Problemlösungen, Konfliktmanagement. Da ist einiges an diesen Dingen (...)" (Expertin 6, S. 2)

Trotz der grundsätzlich positiven Einschätzung der Fort- und Weiterbildungsangebote, finden es die Schulleiter und Schulleiterinnen nach wie

vor wichtig, dass sie die täglichen Probleme des Schulalltags nicht nur nach den, in den Seminaren gelernten vorgegebenen Richtlinien, sondern auch intuitiv nach den entsprechenden eigenen Erfahrungen bewältigen können und dürfen. Nicht zuletzt aus dieser Sicht ergibt sich die Forderung, dass Führungskräfte von Schulen für so genannte Coachingprozesse befähigt werden sollten.

„Natürlich. Viele Dinge sehe ich dann anders, (...) also man wird ambivalenter, weil ich nicht mein Bauchgefühl arbeiten lasse, sondern ich sage, jetzt habe ich das gelernt. (...)“ (Expertin 2, S. 7)

„Ja schon, weil ich einfach mit der Erfahrung, die ich dort gewinne, weiterarbeiten kann und die auch umsetze in der Schule.“ (Experte 3, S. 3)

„Ja, gewisse Sachen werden klarer. Eher so im Entscheidungsfindungsprozess, im Coachingsprozess von Lehrern und im (4) also einfach in der Führungsqualität. (...) was ganz angenehm ist, ist aber heraus zusteigen und die Möglichkeit zu haben, ein bisschen zu reflektieren. Die Zeit hat man sonst fast gar nicht.“ (Expertin 4, S. 3)

„Ja schon. Das ist ein Bewusst machen von gewissen Situationen. Vielleicht auch eine Planung eines Konfliktgespräches, dass man sich vorher damit auseinandersetzt, auf ganz-ganz wichtige Merkmale achtet, dann hilft mir das natürlich schon.“ (Expertin 5, S. 3)

„Ja schon. Also man überlegt sich dann viel genauer, wenn man einer Thematik gegenüber steht. Überlegt man sich dann schon viel genauer, (...)“ (Expertin 6, S. 3)

„(...) aber ich will es unterstützt mit meinem intuitiven Vorgehen verknüpfen und dann hab ich meist einen wesentlichen besseren Erfolg.“ (Expertin 2, S. 7)

„wobei dann aber wie gesagt wieder Aspekte einfließen, wo ich sage, ok jetzt handle ich, wie ein Mensch handeln würde. Nicht streng jetzt nach einer Richtlinie, sondern wo ich sage, ok, man kann da schon ein bisschen abweichen von diesen ganz geraden Richtlinien, wo man sagt, was steht jetzt im Vordergrund. Was ist jetzt vordergründig von der Thematik her.“ (Expertin 6, S. 3)

Die Fort- und Weiterbildungsangebote werden mitunter auch als „angenehm“ empfunden, da ein gewisser Abstand zur Schule geschaffen wird.

„Ja schon ein bisschen mit mehr Distanz komm ich herein. Was sehr angenehm ist in den meisten Fällen. Weil man einfach auch eine Zeit lang weg war. Das tut ganz gut, weil man einfach auch da hinkommen muss, dass der Laden alleine laufen kann, über weitere Strecken sowieso.“ (Expertin 4, S. 3)

Kategorie C: Beweggründe zu Fort- und Weiterbildungen der Schulleiter und Schulleiterinnen

In der folgenden Kategorie werden die individuellen Gründe für den Besuch von Fort- und Weiterbildungen der Schulleiter und Schulleiterinnen genannt. Die Schulleitungen sind sich einig, dass Fort- und Weiterbildungen eine unumgängliche Komponente dafür sind, die Schulen gut führen zu können (vgl. hierzu auch Kapitel 4.4). Sie bewerten den Besuch der Seminare sozusagen als eine „moralische Verpflichtung“, um ihre Aufgaben professionell erfüllen zu können.

„(...) ich hätte gesagt, dass ist eine moralische Verpflichtung für die Schule (...)“ (Experte 1, S. 3)

„ (...) die Schulentwicklung jetzt an einem Punkt angekommen, wo sie professionell arbeitet und daher sollte man diese professionelle Hilfe auch annehmen.“ (Expertin 2, S. 5)

„„Ohne das geht es nicht. Das gehört zu meinem Beruf dazu.“ (Experte 3, S. 2)

Die Schulleitungen sehen die Fort- und Weiterbildungen sozusagen als ihre Pflicht an. Die Motive für den Besuch einer Fort- und Weiterbildung sind jedoch sehr unterschiedlich – von der Vorstellung sich persönlich weiterentwickeln zu können, bis hin zum Wunsch, dem Schlagwort „lebenslanges Lernen“ - gerecht zu werden.

„Also ich bin da sehr interessiert und ich möchte meinen persönlichen Horizont ständig weiterentwickeln.“ (Expertin 2, S. 5)

„Ich möchte profitieren und etwas Neues lernen.“ (Expertin 5, S. 2)

„(...) das persönlich Aktuelle. Dass ich gesagt habe, ich muss schauen, dass ich mich persönlich weiterbringe in dem und dem Bereich.“ (Experte 1, S. 3)

„Auch für Direktoren gibt es ganz einfach normal die Besprechungstermine, wo wir auch über die neuesten Ausbildungssituationen informiert werden und so weiter. (Experte 3, S. 2)

„Und daher bin ich da sehr neugierig und aufgeschlossen und ich will es richtig machen und ich will dazulernen und dieses Schlagwort lebenslanges Lernen, (...) das muss ich vorleben, damit ich es auch einfordern kann.“ (Expertin 2, S. 5)

Ein sehr wichtiges, oftmals genanntes Motiv, dass das neu erworbene Wissen auch an den Lehrkörper weitergegeben wird und so auch möglich wird, die Lehrer und Lehrerinnen des eigenen Kollegiums für die ständigen Entwicklungen und immer neuen Gegebenheiten im Bildungsbereich zu interessieren.

„(...) dass man sich eben fachlich weiterbildet, zu dem Zeitpunkt, wo man dann seine Kollegen im Haus informieren kann.“ (Experte 1, S. 3)

„Ich muss ja eigentlich auch die Rechtsauskunft für meine Lehrer geben, (...) und ich weiß auch, wo ich auch meine Lehrer unterweisen kann, du pass auf, darauf müssen wir schauen, das kommt auf uns zu (...) (Expertin 2, S. 6)

„(...) weil ich einfach mit der Erfahrung, die ich dort gewinne, weiterarbeiten kann (...) Und die auch weiterdelegiere, damit das umgesetzt wird. (Experte 3, S. 3)

„Weil man nie auf dem Ist-Stand stehenbleiben darf. @3)@ Sowohl als Lehrer als auch als Leiter, weil man einfach da schauen muss, dass man immer weiter kommt.“ (Expertin 6, S. 2)

Kategorie D: Erläuterungen erfolgreicher Führungskompetenzen der Schulleiter und Schulleiterinnen

Die nächste Kategorie beschäftigt sich mit den Führungskompetenzen, welche die Schulleitung benötigt, um erfolgreich führen zu können. Da die Anforderungen an die Schulleitungen sehr umfangreich sind, gibt es auch unterschiedlichste Kompetenzen, welche die Führungskräfte in Schulen aufweisen sollten (siehe hierzu auch Kapitel 4.5). In den Fort- und Weiterbildungsangeboten werden entsprechend die verschiedensten Führungskompetenzen eingeübt und gelehrt. Im Überblick ist zu erkennen, dass nach Ansicht der befragten Führungskräfte, sowohl soziale als auch fachliche Kompetenzen ein wichtiger Bestandteil sind, um im Schulalltag erfolgreich zu sein. Es ist nicht zu übersehen, dass bei dieser Einschätzung soziale Kompetenzen als besonders wichtig beurteilt werden.

„Zuerst natürlich fachliche Kompetenzen. Und dann natürlich soziale Kompetenzen, das ist ganz-ganz wichtig. Oder ich würde das sogar umdrehen und sagen, soziale Kompetenzen zuerst, (...)“ (Experte 3, S. 3)

„Und da braucht man sehr viel soziale Kompetenz, (...) (Expertin 2, S. 8)

„Ganz stark sind die sozialen Kompetenzen, die Kommunikation, gefordert.“ (Expertin 4, S. 1)

„(...) Das heißt einmal IT Kompetenzen, soziale Kompetenzen, fachliche Kompetenzen, juristische Kompetenzen, was haben wir noch? Das wäre so die Grobeinteilung.“ (Expertin 4, S. 1)

„Die sozialen Kompetenzen.“ (Expertin 6, S. 3)

In weiterer Folge wird auf die sozialen Führungskompetenzen näher eingegangen. Hierbei nennen die Schulleiter und Schulleiterinnen unter anderem die Kompetenzen Kommunikation, Gesprächsführung, Mitarbeiterführung, Menschenkenntnis und Einfühlungsvermögen. Wie bereits im Kapitel 4.5 schon thematisiert, ist es auch hier zu erkennen, dass zwischenmenschliche

Kommunikationsformen im Schulalltag wesentliche Faktoren sind und als unverzichtbar gelten.

„Kommunikation, Gesprächsführungen et cetera. Also da jetzt mit einer Antwort zu antworten, wäre jetzt schwierig. (Experte 1, S. 5)

(...) Dann wäre es ganz gut, sich in den Anderen einfühlen zu können. (...) und Mitarbeiterführung ist sicher ganz-ganz ein wichtiges, sensibles Thema“ (Experte 1, S. 6)

„Gesprächsführung, ganz-ganz-ganz etwas Wichtiges, glaube ich. Ich glaube auch dass Gruppenbildung etwas ganz-ganz Wichtiges ist.“ (Expertin 5, S. 3)

Also eine ganz-ganz wesentliche Kompetenz ist die, der Menschenkenntnis, (...) Personalentwicklung wird eine ganz-ganz wesentliche Kompetenz sein. (...), weil ja Lehrer wieder Mangelware werden.“ (Expertin 2, S. 7)

„(...) und sicherlich das Miteinander. Diese Miteinander diese Kooperation Lehrer-Leiter. Dahingehend sollte schon noch einiges getan werden.“ (Expertin 6, S. 3)

Eine weitere wichtige Kompetenz, die von den Experten und Expertinnen genannt wurden, ist es, eigenen Visionen Raum zu geben. Diese Kompetenz des zukunftsorientierten Denkens wurde bereits im Kapitel 2 von Frey und im Kapitel 4.5 von Dubs, Schley, Ulrich sowie Riemann genannt. Dies soll auch den Lehrern und Lehrerinnen von den Schulleitungen adäquat vermittelt werden, um so gemeinsame Ziele gestalten zu können.

„Ich habe eine Kompetenz, ich muss zukunftsorientiert denken und visionär sein eigentlich. (...) ich muss zielorientiert arbeiten können, ansonsten kommt man mit 24 Stunden pro Tag nicht aus.“ (Expertin 2, S. 8)

„(...) Ich kann 130 Lehrer nicht führen, wenn ich jeden sage, was er zu tun hat. Ich muss also eine andere Schiene wählen. Also wie gebe ich Visionen und Bilder weiter, dass die Leute auf das aufspringen können.“ (Expertin 4, S. 4)

„ (...) du brauchst eben dieses Gespür für die personale Entwicklungskompetenz, für die Fortbildung, du musst also wissen, wie bringe ich sie auf Schiene. (...)Und

ich muss ihnen das vermitteln, ohne ihnen das aufzusetzen, (...) und ihnen klar machen, dass wir alle an einem Ziel arbeiten. (...) Und diese Überzeugungskraft zu leisten, (...) (Expertin 2, S. 8)

Ein weiterer Aspekt, der von den Experten und Expertinnen noch erwähnt wurde, betrifft die Kompetenz der sinnvollen Zeiteinteilung.

„(...) wichtig ist, auf jeden Fall ein Zeitmanagement, weil jeder der hereinkommt sagt, seine Arbeit oder sein Anliegen ist derzeit das Wichtigste.“ (Experte 1, S. 6)

Nachstehend wurden von den Schulleitern und Schulleiterinnen noch die Organisationskompetenz (siehe hierzu Kapitel 4.5 Dubs und Buchen), die Kompetenz zur Stressbewältigung, sowie die Kompetenz zum Coaching angeführt, welche allesamt von den befragten Experten und Expertinnen als notwendig eingestuft wurden.

„(...) und das heißt also Organisationskompetenz und Menschenführungskompetenz sind zwei Grundvoraussetzungen und auch Kommunikationskompetenz.“ (Expertin 2, S. 8)

„Qualitäten vermitteln, natürlich man kann den Dienstrechtsbereich vermitteln. Das sind alles Sachen, die man vermitteln kann, wo man auch nachfragen muss. Das ist ganz in Ordnung. Aber ansonsten müssten es ganz intensive Coachingsachen sein, die der Leiter braucht.“ (Expertin 4, S. 4)

„Für mich persönlich auch etwas, wo man Stressbewältigung lernt, weil einfach, das nie vorhersehbar ist, was momentan passieren kann.“ (Expertin 5, S. 3)

Im theoretischen Teil Kapitel 2 unterscheidet Weinert zwischen vorhandenen und erwerbbaaren Kompetenzen. Auch laut den befragten Experten und Expertinnen können Kompetenzen durch Fort- und Weiterbildungsangebote vermittelt bzw. verbessert werden. Jedoch sind sich die Schulleiter und Schulleiterinnen einig, dass eine gewisse Grundkompetenz vorhanden sein muss, um diese optimieren zu können.

„(...) man hat eine Grundkompetenz und natürlich lässt man sich durch spezielle Informationen ganz einfach dieses Gesamtwissen komplettieren.“ (Experte 3, S. 3)

„(...) und man muss gewisse Kompetenzen angeboren haben. (...) Also man muss das wollen, (...) Aber ich glaube, dass diese Fortbildungen sehr wohl gewisse Kompetenzen schärfen, mir bewusst machen und Handwerkszeug mitgeben können“ (Expertin 2, S. 8)

Im Kapitel 2 wurde weiters von Weinert die Bereitschaft angeführt, die benötigt wird, um Kompetenzen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können. Auch die Führungskräfte in Schulen sprechen von der Bereitschaft, welche ein wesentlicher Faktor ist, um die Kompetenzen zu verbessern und zu optimieren. Auch die eigene Initiative und die Offenheit sich weiterzubilden spielen hierbei eine gewichtige Rolle. Es ist sozusagen eine Grundvoraussetzung, um Kompetenzen erfolgreich einsetzen zu können.

„Wenn ich gewillt bin, dann ja.“ (...) Kleine Hilfe auf jeden Fall, wenn ich's positiv sehe und nicht sag, (...) will nur meine Zeit absitzen.“ (Experte 1, S. 6)

„Ja. Es kann jede Kompetenz geschult werden. (...) Nur glaube ich, muss man als Mensch gewisse Offenheit mitnehmen.“ (Expertin 2, S. 8)

Weiters werden von den Experten und Expertinnen die Bedeutung der auf den Schulalltag zugeschnittenen spezifischen Kompetenzen betont. Diese können in der Praxis nur angewendet werden, wenn sie dem Anforderungsprofil der jeweiligen Schule entsprechen.

„Ja, wenn Sie sehr praktisch sind und auf die Schule zugeschnitten sind (...) (Expertin 4, S. 4)

Wie wichtig die Anmerkungen von den Experten bzw. Expertinnen sein können, zeigen die nachstehenden Hinweise zur Thematik permanentes Weitertraining von Kompetenzen. Die entscheidenden Impulse kommen nach Meinungen der Experten und Expertinnen hiezu von den – hoffentlich – kompetenten Trainern und Trainerinnen während der Aus- und Fortbildung. Sie könnten entscheidende Anregungen für ein mögliches Weitertraining geben – jedoch die eigentliche

Verantwortung und Initiative liege bei den Experten und Expertinnen selbst. Vgl. dazu auch die Anmerkungen, wie sie im Kapitel 2 von Gruschka kurz dargestellt wurden. Einer weiteren speziellen Forschung sollte es vorbehalten sein, zu klären, inwiefern die Annahme von Gruschka richtig ist, dass jede Steigerung von Kompetenzen „paradoxe Weise eher durch deren Neu- oder Umbau denkbar (Gruschka 2007, S. 19)“ ist.

„Wenn ich aber selbst einen Bedarf erkenne, und dieses Seminar dann nach dem Bedarf aussuche, und dann dort auch vielleicht noch einen kompetenten Trainer finde, der kann mir sehr-sehr viel weiterhelfen.“ (Experte 1, S. 6)

„Das muss trainiert sein, das muss erarbeitet werden, genauso wie alle anderen Dinge. Da gibt es natürlich bei den unterschiedlichen Seminarleitern unterschiedliche Zugänge, wie sie es vermitteln.“ (Experte 2, S. 6)

„Ja und nein. Das hängt ganz vom Vortragenden ab.“ (Expertin 4, S. 3)

„Ich sage, dass ist jetzt ganz-ganz persönlich meine Meinung. Nur bis zu einem gewissen Grad. Nur das kann sicher nur bis zu einem gewissen Grad verbessert werden, weil ähm, dann einfach wie gesagt, es kommt auf das Zwischenmenschliche an, weil wir Leiter sind auch nur Menschen.“ (Expertin 6, S. 4)

„Aber im Prinzip ist das alles nur Denkansatz, dass du dann an dir weiterarbeitest. (...) das kann höchstens ein Mosaikstein sein, dass ich da an meiner Persönlichkeit weiterarbeite. (Experte 1, S. 6)

Kategorie E: Persönliche Verbesserungsvorschläge der Schulleiter und Schulleiterinnen

Zum Abschluss des Interviews wurden die Schulleiter und Schulleiterinnen noch befragt, ob Verbesserungsvorschläge für Fort- und Weiterbildungsangebote gemacht werden könnten. Von fast allen Experten wurden hierzu Vorschläge genannt; Dies weist darauf hin, dass Experten und Expertinnen sehr wohl ein

Defizit in den Angeboten erkennen. Besonders merken sie an, dass entsprechende Anregungen für ein spezifisches Coaching und permanente Supervision, welche von den Führungskräften so dringend benötigt würde, fehlen.

„(...) da wäre vielleicht manchmal ein Coaching oder so was in der Richtung wahrscheinlich zielführender, als Seminare, wo ich dann wieder mit 12, 20, 50 Leute drinsitze und wenn dann jeder sein Thema thematisiert, ist dann ein Tag vorbei.“ (Experte 1, S. 5)

„Das geht natürlich ab. Also Coaching-Ebene gibt es überhaupt nicht. Das würden ein Direktor und eine Direktorin aber brauchen. Weil nur hinsetzen und mir das anhören, da kann jeder nicken (...).“ (Expertin 4, S. 3)

„(...) man braucht eine Supervision.“ (Expertin 4, S. 4)

Ein weiterer Verbesserungsvorschlag geht dahin, entweder kleinere Gruppen zu bilden oder mehrere Trainer und Trainerinnen zu engagieren. Dies würde sich vor allen Dingen auch zur Vorbereitung von möglichen Konfliktlösungsstrategien, die im Alltag von Schulen so notwendig sind, bewähren. Dies ist umso mehr notwendig als Konfliktmanagement in verschiedenen Schultypen bzw. bei Schülern und Schülerinnen verschiedener Altersstufen sich entsprechend den anders gearteten Problemen verschieden gestalten wird.

„Nur beim letzten Seminar, angesprochen worden ist Konfliktmanagement, hätte ich mir gewünscht, dass mehrere Trainer für 25 Direktoren zur Verfügung stehen, (...) Und jetzt den Schulmanagementlehrgang, der ist leider auch so gelegt, dass dort Haupt-, Volks-, Schuldirektoren und Direktoren von höheren Schulen zusammenkommen. (...) und naturgemäß sind ja Konflikte im Volksschulbereich andere, als in den Hauptschulen und noch mal andere als in den höheren Schulen und das ist dann auch oft schwierig, da einen Ertrag für sich herauszuholen.“ (Experte 1, S. 4)

Von Thiel (Kapitel 4.4) wird der ständige Wandel der Gesellschaft erwähnt. Daraus ergibt sich die Forderung nach ständiger Anpassung an neue Gegebenheiten bei der Gestaltung der Fort- und Weiterbildung. Ein Thema in diesem Zusammenhang ist auch die manchmal zu wenig beachtende Aktualität in den Fort- und

Weiterbildungen. Zudem wäre es wünschenswert, auch Seminare nach dem neuesten Wissenstand auszurichten.

„(...) nur wird nicht immer das angeboten, was man gerade braucht, weil so Jahresprogramme sind.“ (Experte 1, S. 5)

Es wurde von den befragten Schulleitern und Schulleiterin einheitlich die fehlende Ausbildung für das Amt der Führungskraft in Schulen genannt. Somit ist ein weiteres dringliches Anliegen der Experten und Expertinnen, vor Antritt der Schulleitung eine entsprechende Ausbildung zu erhalten, um adäquat für den Beruf vorbereitet zu sein.

„Ja, die Ausbildung vorher. Eine Ausbildung, wo man abcheckt, ist das etwas für mich. Wo man das einmal kennen lernt, die andere Ebene. (...) Aber es gibt ja, wenn man direkt aus dem Lehren, unterrichten heraus in die Direktionsebene geht, ist es sicher eine schwierige Angelegenheit. Man weiß nicht, ob das das Richtige ist für einen. Das weiß man nicht.“ (Expertin 4, S. 4)

„Ja, vor allem die Ausbildung als Schulleiterin im Vorfeld anzubieten. Das ist absolut ein Anliegen von mir. Weil es einfach viel hilft.“ (Expertin 5, S. 3)

„(...) ich bin jetzt über einem Jahr in einer provisorischen Leitung gestanden, (...) hätte diese Zeit so genutzt werden können, (...) und sagt auch ihr braucht (...) ein ganz kompaktes Handwerkszeug. Und wir machen jetzt zumindest einen ganz großen Intensivkurs über eure Pflichten, eure Rechte und eure Freiräume.“ (Expertin 2, S. 9)

Generell gaben alle Schulleiter und Schulleiterinnen Verbesserungsvorschläge an, bis auf Experte 3, der schon 17 Jahre als Führungskraft in einer Schule tätig ist. Für ihn sind die Weiterbildungen ausreichend und vielmehr für Neulinge auf diesem Gebiet gedacht. Auch wenn kein Angebot zur Fortbildung genutzt wird, wird das seinen Alltag nicht beeinflussen, da ausreichend Erfahrung vorhanden ist.

„Das habe ich deshalb nicht, weil dass was ich vorgesetzt bekomme, mit dem komme ich zurecht. Das ist für mich ausreichend (...) würde ich also denken, dass das eher den jüngeren Kollegen nahe gebracht wird, (...) aber es ist nicht so, wenn

ich irgend so ein Seminar nicht besuche, dass ich dann so einen Einbruch hätte.“ (vgl. Experte 3, S. 4)

Expertin 6 hat deswegen keine Verbesserungsvorschläge, da sie erst seit 8 Monaten Schulleiterin ist und somit noch nicht genügend Erfahrungen mit Fort- und Weiterbildungen besitzt.

„Ich muss ganz ehrlich sagen, durch das, dass ich noch nicht so viel Einblick habe, kann ich jetzt da eigentlich jetzt gar nicht die Frage beantworten. Ich denke, ich muss jetzt einfach mehrere anschauen, (...) Deshalb ist die Frage für mich eigentlich zu früh“ (Expertin 6, S. 4)

Es wurden zum Schluss noch Verbesserungsvorschläge genannt, welche jedoch nicht die Fort- und Weiterbildungsangebote betrafen, sondern das Bildungssystem an sich. Es wurde von den Experten und Expertinnen hier die Autonomie genannt. Trotz der neuen Autonomiebestimmungen im Jahre 1993/94 (siehe Kapitel 3.3) wünschen sich Schulleiter und Schulleiterinnen im Allgemeinen mehr Autonomie am Schulstandort, um dadurch mehr Entscheidungen selbst treffen zu können.

„Und auch mit dem neuen System, wenn es wirklich so umgesetzt werden kann, dass die Schuldirektion mehr Autonomie bekommt und ich hoffe, nicht nur Autonomie mit Druck von oben, sondern auch mit mehr Mittel zur Verfügung und mehr Entscheidungskraft bekommt, dann kann ich den Standort sehr gut sichern in Zukunft.“ (Expertin 2, S. 5)

Für uns wäre es einmal wichtig, dass wir Leiter in der Schule einfach mehr Autonomie hätten, weil ich einfach denke, (...) man kann nicht alles einfach so abhandeln und sagen, dass ist jetzt das Schema F. und nach dem läuft das. Sondern, dass man da einfach wirklich mehr uns dahin bewegen, mehr Entscheidungsfreiheiten zu haben. Einfach mehr Mut zur Lücke zum Beispiel zu haben und zu sagen, dort gäbe es noch einen Bedarf, wo wir eigentlich als Leiter sagen können, ok so wird das gemacht.“ (Expertin 6, S. 4)

6 Resümee und Ausblick

Die vorliegende Arbeit hat sich zum Ziel gesetzt, unter dem Aspekt Fort- und Weiterbildung von Führungskräften einen näheren Einblick in das Berufsfeld „Schulleitung“ und die dafür notwendigen Kompetenzen zu bekommen. Einerseits wurde hierzu einschlägige Literatur analysiert und andererseits Expertenbefragung durchgeführt. Es wurde versucht, auf dieser Basis die eingangs formulierten Forschungsfragen näher zu beleuchten und auch etwaige Konsequenzen für die Praxis zu finden.

Das Anforderungsprofil von Führungskräften in Schulen ist ein sehr umfangreiches. Nicht zuletzt deshalb fühlen sich die Schulleiter und Schulleiterinnen als Manager. Dies unterscheidet sie wesentlich von den Lehrkräften. Schulleiter und Schulleiterinnen haben die Aufgabe, pädagogisch tätig zu sein, administrative Angelegenheiten zu erledigen, als Beratungsstelle für Eltern, Lehrkräfte, Schüler und Schülerinnen zu fungieren und die Schule nach Außen hin zu vertreten. Blickt man auf die im theoretischen Teil geforderten Anforderungen an Führungskräfte in Schulen, so ist nach Dubs, sowie nach Schratz und Schley zu erkennen, dass jene Schulleiter und Schulleiterinnen, die im Schulalltag sozialer agieren erfolgreicher sind, als jene, die sich vermehrt bzw. fast ausschließlich mit Verwaltungstätigkeiten beschäftigen. Die Autoren sind sich einig, dass die soziale Komponente für Schulleiter und Schulleiterinnen eine Voraussetzung für erfolgreiches Führen ist. Rothland stellt soziales Agieren als die Basis für berufliches Handeln von Schulleitungen dar. Es geht ihm hierbei um die speziell arbeitsbezogene Interaktion zwischen Schulleitern und Schulleiterinnen und ihrem Umfeld. (vgl. Rothland 2007, S. 249) Dies wird auch von den befragten Experten und Expertinnen bestätigt. Für sie spielen die sozialen Führungskompetenzen, die Kommunikation, sowie die Menschenführung und das Einfühlungsvermögen eine bedeutendere Rolle als die rein fachlich orientierten Fähigkeiten. Auch der Widerspruch bzw. das Spannungsfeld zwischen „Administration und dem komplexen pädagogischen Aufgabenfeld“ werden von den Schulleitern und Schulleiterinnen angesprochen. Für sie stehen die pädagogischen Tätigkeiten im Vordergrund, trotzdem dürften die Verwaltungsaufgaben, obwohl sie sehr zeitintensiv sind, nicht vernachlässigt werden.

Weiters wird bestätigt, dass auch die Gemeinschaft, gemeinsame Ziele und Visionen, welche von Schley 1998 als eine konkrete, plastische und lebhafte Vorstellung einer zukünftigen Situation beschrieb, ein wichtiger Faktor für Erfolg ist. Die Schulleiter und Schulleiterinnen sehen sich durch das breite Anforderungsprofil und durch das weite Feld, in dem sie agieren, in gewisser Weise als Manager ihrer jeweiligen Schule.

Wie im theoretischen Teil bereits angesprochen, erwähnte Thiernemann 1998 schon, dass der Wechsel in den Beruf als Schulleiter mit einer tief greifenden beruflichen Veränderung gleichzusetzen ist. Somit ist eine professionelle Ausbildung unumgänglich. Jedoch geschieht dies in der Praxis nicht, wie auch Neulinger 1990 schon feststellte. Lange Zeit wurde davon ausgegangen, dass für zukünftige Schulleiter und Schulleiterinnen keine besondere Ausbildung notwendig sei, da generell sowieso nur herausragende Lehrpersonen für die Schulleitung in Frage kommen. Die befragten Experten und Expertinnen dagegen fühlen sich durch diese Einschätzung unzureichend unterstützt bzw. vorbereitet, da es für sie sehr wohl eine große Herausforderung darstellt, diesen neuen Beruf auszuüben. Bisher war es üblich, eine spezielle Ausbildung erst nach Eintritt in die Schulleitung anzubieten. Nach Ansicht der Experten und Expertinnen ist es jedoch unbedingt notwendig, diverse Ausbildungsangebote schon vorher zu besuchen, um sich entsprechende Erfahrungen und einschlägiges Wissen anzueignen, damit der Schullalltag als Schulleiter bzw. Schulleiterin leichter bewältigt werden kann. Die Expertenbefragung zeigt weiter, dass viele spätere Führungskräfte sich schon im Vorfeld aus persönlicher Initiative weitergebildet haben. Trotz den hohen Anforderungen und der Herausforderung beim Eintritt in dieses Berufsfeld sind die Schulleiter und Schulleiterinnen im Allgemeinen zufrieden und führen ihren Beruf gerne aus.

Wie ebenfalls im theoretischen Teil bereits ausgeführt (vgl. Rolff 2003), müssen sich Schulen immer wieder an neue Anforderungen anpassen. Bedingt durch den andauernden Wandel sind die Aus- und Weiterbildungsangebote somit ein wichtiger Bestandteil für den Beruf Schulleitung. Damit diese Neuorientierung immer wieder gelingen kann, sind entsprechende Fort- und Weiterbildungen für die befragten Experten und Expertinnen ein unumgänglicher Bestandteil und

sozusagen eine Verpflichtung für ihren Beruf. Wie die Fort- und Weiterbildungsangebote erlebt und angenommen werden, hängt größtenteils von der Qualität und den jeweiligen Inhalten der angebotenen Seminare ab. Es werden diese Seminare besonders positiv bewertet, welche auf die eigene Persönlichkeit und die eigenen Bedürfnisse abgestimmt sind. Es kann mit Recht gesagt werden, dass die Fort- und Weiterbildungsangebote mehrheitlich positiv wahrgenommen werden und somit als eine zusätzliche und wesentliche Stütze für den Schulalltag eingesetzt werden. Als Defizit wird von den Experten und Expertinnen angemerkt, dass Fortbildungsveranstaltungen oftmals während der Unterrichtszeit stattfinden. Dieser Umstand erschwert den Schulleitern und Schulleiterinnen die Teilnahme, da die Präsenz der Führungskräfte zur gleichen Zeit im eigenen Schulgebäude notwendig ist.

Im Zuge der Interviews wurde deutlich, dass im Bereich der Fort- und Weiterbildungen noch Raum für Verbesserungen und speziellen Angeboten wäre. So wird auch in der Literatur sehr wohl angemerkt, dass die vor allem sozialen Kompetenzen in den Seminaren geschult werden sollten. Die Experten fordern jedoch, dass diesem Bereich noch mehr Aufmerksamkeit und Bedeutung beigemessen werden sollte. Ein wesentlicher Verbesserungsvorschlag in diesem Zusammenhang wären vor allem Angebote zum bisher fehlenden Coaching. Bedingt durch die vielen Seminarteilnehmer und Seminarteilnehmerinnen, ist es oftmals sehr schwierig einen Konsens über notwendige Maßnahmen zu finden, da der Schulalltag jeder Schule von unterschiedlichen Problemen und Faktoren gekennzeichnet ist. Ein persönliches Coaching oder eine permanente Supervision wäre in diesem Bereich für die Schulleiter und Schulleiterinnen sicherlich von großem Vorteil. In diesem Zusammenhang wird von den Experten und Expertinnen immer wieder angeführt, dass vermehrt Kurse für die Entwicklungsmöglichkeiten der eigenen Persönlichkeit angeboten werden sollten. So könnten auch Maßnahmen aus dem Bereich der Psychohygiene angesprochen und vielleicht sogar trainiert werden, um einen drohenden Burnoutprozess vorzubeugen.

Bei der Zusammenschau der Befunde aus einschlägiger Literatur und der Expertenbefragung kann resümierend und zusammenfassend festgestellt werden:

Die Ergebnisse beider Untersuchungsebenen decken sich größtenteils. Es ist beide Male die Rede, dass bei der Formulierung des Anforderungsprofils von Führungskräften in Schulen folgende Aspekte beachtet werden müssen:

- Führung/Leitung/Management/Leadership
- Entsprechendes Professionelles Handeln
- Entsprechende Kompetenzen

Eine gewisse Verschiedenheit ergibt sich bei der Beurteilung der Ergebnisse aus der Literatur und Expertenbefragung insofern, als Experten einige Momente ganz besonders betonen und fordern.

- Ausbildung zur Führungsposition vor der Ernennung bzw. vor Antritt der Schulleitung
- Fortbildung möglichst außerhalb der Schulzeit
- Schul- und altersbezogenes Angebot
- Permanente Neustrukturierung der Angebote entsprechend der Entwicklung im Bildungsbereich und in der Gesellschaft allgemein
- Permanentes Coaching und permanente Supervision, Anleitungen zum Konfliktmanagement
- Bereiche der Persönlichkeitsbildung, der Psychohygiene und der Prävention von Burnout
- Mehr Autonomie und Entscheidungsfreiheit bei der Bewältigung von alltäglichen Problemen in der jeweiligen Schule

7 Literaturverzeichnis

Altrichter, H.: Der Lehrberuf: Qualifikationen, Strukturelle Bedingungen und Professionalität. In: Specht, W./Thonhauser J.: Schulqualität. Entwicklungen, Befunde und Perspektiven. Innsbruck 1996, S. 96-172.

Altrichter, H./Rauscher E.: Schulleitung und neue Steuerungskultur. In: Warwas, J./Sembill, D.: Zeit-gemäße Führung – zeitgemäßer Unterricht. Baltmannsweiler 2008.

Arnold, R.: Kompetenz. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E.: Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn, 2001.

Aurin, K.: Gemeinsam Schule machen: Schüler, Lehrer, Eltern – ist Konsens möglich? Stuttgart 1994.

Bauer, K.O.: Pädagogische Basiskompetenzen, Theorie und Training. Weinheim und München 2005.

.

Bogner, A./Menz, W.: Experteninterviews in der qualitativen Sozialforschung. Zur Einführung in eine sich intensivierende Methodendebatte. In: Bogner, A./Littig, B./Menz, W.: Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. Wiesbaden 2009a, S. 7-34.

Bogner, A./Menz, W.: Das theoriegenerierende Experteninterview. Erkenntnisinteresse, Wissensformen, Interaktionen. In: Bogner, A./Littig, B./Menz, W.: Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. Wiesbaden 2009b, S. 61-99.

Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M.: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis, Wiesbaden 2001.

Bonsen, M.: Schule, Führung, Organisation. Eine empirische Studie zum Organisations- und Führungsverständnis von Schulleiterinnen und Schulleitern. Münster 2003.

Bonsen, M.: Schulleitungshandeln. In: Altrichter, H./Maag Merki, K.: *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem*. Wiesbaden 2010.

Buchen, H.: Management von Schulen statt Schulverwaltung. Bönen 2004.

Bundesinstitut Bifie: Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens. Schule als Lernumfeld und Arbeitsplatz. <http://www.bifie.at/buch/749/6>, Zugriff am 06. Juni 2010.

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur: Bildungsentwicklung in Österreich, Wien 2008.

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. http://www.bmukk.gv.at/schulen/recht/gvo/hsg05_01.xml#8, Zugriff: 06.06.2010.

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur. Weißbuch. Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im österreichischen Schulsystem. Wien 2003. <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/10093/Weissbuch.pdf>; Zugriff: 26.09.2010.

Cammans, K.: Die besondere Situation der Schulleitung im Bildungssystem. In: Müller, A./Gampe H./Rieger G./Risse E.: *Leitung und Verwaltung einer Schule*. Neuwied, Kriftel, Berlin 1997.

Combe, A: Professionalisierung in pädagogischen Berufen. Eröffnungsreferat der ÖFEB Tagung 2003 in Wien. In: Kowarsch, A./Pollheimer, K.: *Professionalisierung in pädagogischen Berufen*. ÖEFB Tagung. Purkersdorf: 2005, S. 7 – 16.

Combe, A./Helsper, W.: Einleitung: Pädagogische Professionalität – Historische Hypothesen und aktuelle Entwicklungstendenzen. In: Combe, A./Helsper, W.: *Pädagogische Professionalität – Untersuchung zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt am Main: 1996, S. 9 – 48.

Covey, S.R.: Die sieben Wege zur Effektivität. Frankfurt/Main 1993.

Diederich, J./Tenorth, H.-J.: Theorie der Schule. Ein Studienbuch zu Geschichte, Funktionen und Gestaltung. Berlin 1997.

Döbert, H./Geißler, G.: Schulautonomie in Europa. Baden-Baden 1997.

Doppler, K./Lauterburg, Ch.: Change Management. Den Unternehmenswandel gestalten. Frankfurt/Main 2005.

Dubs, R.: Die Führung einer Schule. Leadership und Management. Stuttgart 1994.

Dubs, R.: Führung. In: Buchen, H./Rolff, H.-G.: Professionswissen Schulleitung. Weinheim und Basel 2006.

Eggenberger, D.: Grundlagen und Aspekte einer pädagogischen Intuitionstheorie. Die Bedeutung der Intuition für das Ausüben pädagogischer Tätigkeit. Bern, 1998.

Erpenbeck, J./Heyse, V.: Die Kompetenzbiographie. Wege zur Kompetenzentwicklung, Münster 2007.

Fend, H.: Neue Theorien der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Wiesbaden 2008.

Flick, U.: Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Hamburg, 2002

Fullan, M.: Die Schule als lernendes Unternehmen: Konzepte für eine neue Kultur in der Pädagogik. Stuttgart 1999.

Gather Thurler, M.: Die Schulleitung vor neuen Aufgaben und Rollen. In: Journal für Schulentwicklung. Sonderheft Bianca Eder, Innsbruck 2009.

Giddens, A.: Die Konstitution der Gesellschaft: Grundzüge einer Theorie der Strukturierung. Frankfurt/Main und New York 1997.

Gläser, J./Laudel, G.: Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse. Wiesbaden 2009.

Gruschka, A.: Bildungsstandards oder das Versprechen, Bildungstheorie in empirischer Bildungsforschung aufzuheben. In: Pongratz, L./Reichenbach, R./Wimmer, M.: Bildung – Wissen - Kompetenz. Bielefeld, 2007.

Heizmann, G.: Fortbildung von Lehrpersonen und Schulleitung. In: Müller, A./Gampe H./Rieger G./Risse E.: Leitung und Verwaltung einer Schule. Neuwied, Kriftel, Berlin 1997.

Hierdeis, H./Hug T.: Taschenbuch der Pädagogik. Band 4. Hohengehren 1998.

Hintz, D./Pöppel K.G./Rekus, J.: Neues schulpädagogisches Wörterbuch, Weinheim und München 1993.

Huber, S.G.: Schulleitung. In: Blömeke, S./Bohl, T./Haag L./Lang-Wojtasik G./Sacher W.: Handbuch Schule. Theorie – Organisation – Entwicklung. Bad Heilbrunn 2009.

Kansteiner-Schänzlin, K.: Personalführung in der Schule. Übereinstimmungen und Unterschiede zwischen Frauen und Männern in der Schulleitung. Bad Heilbrunn 2002.

Keck, R.W./Sandfuchs U.: Wörterbuch Schulpädagogik. Ein Nachschlagewerk für Studium und Schulpraxis. Bad Heilbrunn 1994.

Klieme, E./Hartig, J.: Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Denken. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 8, 2007. S. 11-29.

Koring, B.: Zur Professionalisierung der pädagogischen Tätigkeiten. In: Combe, A./Helsper, W.: Pädagogische Professionalität – Untersuchung zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main 1996.

Köck P./Ott H.: Wörterbuch für Erziehung und Unterricht. Donauwörth 2002.

Kreienmeyer, G./Herbst, H.: Organisationsentwicklung an Schulen. In: Müller, A./Gampe H./Rieger G./Risse E.: Leitung und Verwaltung einer Schule. Neuwied, Kriftel, Berlin, 1997.

Langer, A.: Transkribieren – Grundlagen und Regeln. In: Friebertshäuser, B./Langer, A./Prenzel, A.: Handbuch qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München 2010, S. 515-528

Meuser, M./Nagel, U.: Experteninterview und der Wandel der Wissensproduktion. In: Bogner, A./Littig, B./Menz, W.: Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. Wiesbaden 2009, S. 35-60.

Meuser, M./Nagel, U.: Das Experteninterview – wissenssoziologische Voraussetzungen und methodologische Durchführung, In: Friebertshäuser, B./Langer, A./Prenzel, A.: Handbuch qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München 2010, S. 457-472.

Neubauer, W.: Führung und Personalmanagement. In: Müller, A./Gampe H./Rieger G./Risse E.: Leitung und Verwaltung einer Schule. Neuwied, Kriftel, Berlin, 1997.

Neuberger, Oswald: Führen und Führen lassen. Stuttgart, 2002.

Neulinger, K.U.: Schulleiter – Lehrerelite zwischen Job und Profession. Herkunft, Motive und Einstellungen einer Berufsgruppe. Frankfurt/Main 1990

Oevermann, U.: Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten

Handelns. In: Combe, A./Helsper, W.: Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt. S. 70 – 182, 1996

Rauch, F.: Das Schulprogramm als Herausforderung für die Schulleitung. In: Erziehung und Unterricht, Heft 3-4/2000, S 237-247.

Reh, S.: Abschied von der Profession, von Professionalität oder vom Professionellen? Theorien und Forschungen zur Lehrerprofessionalität. In: Zeitschrift für Pädagogik, 2004, S. 358-372.

Riecke-Baulecke, T.: Schulleitung im Zeitalter der Globalität – Perspektiven der Professionalisierung pädagogischer Führungstätigkeit. In: Warwas, J./Sembill, D.: Zeit-gemäße Führung – zeitgemäßer Unterricht. Baltmannsweiler 2008.

Rolff, H.G.: Schulaufsicht sichert Qualität. In: Pädagogische Führung Heft 3, S. 10-11, 1992

Rolff, H.G.: Wandel durch Selbstorganisation. Theoretische Grundlagen und praktische Hinweise für eine bessere Schule. Weinheim und München 1993.

Rolff, H.G.: Schulleitung im Wandel – neue Konzepte von Führung, Management und Steuerung. In: Harazd, B./Gieske, M./Rolff, H.G.: Gesundheitsmanagement in der Schule. Dortmund 2009.

Rosenbusch, H.: Organisationspädagogik der Schule. Grundlage pädagogischen Führungshandelns. Darmstadt 2005.

Rosenbusch, H.: Schulleitung – Reformgröße im gesellschaftlichen Umbruch. In: Schulleiterhandbuch. Schulleitung im gesellschaftlichen Umbruch. München 2000.

Rosenbusch, H.: Schulleitung als Beruf. Hintergründe einer historischen Zäsur. In: Schulmanagement. Die Zeitschrift für Schulleitung und Schulpraxis. Oldenbourg, 1/2002.

Rosenstiel, L.: Führung in Organisationen. In: Allmendinger, J./Hinz, T.: Organisationssoziologie. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Sonderheft 42/2002, S. 203-244.

Roth, H.: Pädagogische Anthropologie, Hannover 1971.

Rothland, M.: Soziale Unterstützung. In: Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Wiesbaden 2007

Sachsenröder, T.: Zeitgemäß führen – flexibel führen. In: Warwas, J./Sembill, D.: Zeit-gemäße Führung – zeitgemäßer Unterricht. Baltmannsweiler 2008.

Schaub, H./Zenke K.: Wörterbuch Pädagogik. München 2000.

Schenz, Ch.: Zur Struktur professionellen Handelns im Lehrberuf. In: Schritteser, I.: Professionalität und Professionalisierung. Einige aktuelle Fragen und Ansätze der universitären LehrerInnenbildung. Frankfurt am Main 2009.

Schley, W./Schatz, M.: Leadership – eine vernachlässigte Dimension in der Führungsdebatte. In: Journal für Schulentwicklung, S. 86-96, Innsbruck 2006.

Schley, W., Schratz, M.: Leadership als Haltung. Soziale, emotionale, personale Kompetenz – wohin geht der Weg? In: Erziehung und Unterricht, 3-4/2005.

Schley, W., Schratz, M.: Leadership-Kompetenzen aufbauen. In: Journal für Schulentwicklung, S. 54-56, Innsbruck 2007.

Schatz, M.: Die neue Qualität von Schulleitung. Schule als lernende Organisation. In: Specht, W./Thonhauser, J.: Schulqualität. Entwicklungen, Befunde und Perspektiven. Innsbruck 1996.

Schatz, M.: Die veränderte Rolle der Schulleitung. In Eder, F.: Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im österreichischen im österreichischen Schulwesen, S. 309-316. Innsbruck 2002.

Schatz, M.: Die Rolle der Schulaufsicht in der autonomen Schulentwicklung. Innsbruck, Wien 1996b.

Schatz, M.: Länderbericht Österreich. In: Schulleitung und Schulaufsicht. Neue Rollen und Aufgaben im Schulwesen einer dynamischen und offenen Gesellschaft. Innsbruck/Wien, 1998.

Schatz, M.: Individualisierung und „personal learning. Vom lehrergesteuerten Unterricht zum schülergesteuerten Lernen. In: Pädagogische Führung (PädF). Zeitschrift für Schulleitung und Schulberatung, 3/2009

Schratz, M.: Neue Rollen und Aufgaben für die Schulleitung und Schulaufsicht. In: Schulleitung und Schulaufsicht: neue Rollen und Aufgaben im Schulwesen einer dynamischen und offenen Gesellschaft. Innsbruck/Wien, 1997.

Schratz, M./Schrittesser, I./Forthuber P./Pahr, G./Paseka A./Seel A.: Domänen von Lehrer/innen/professionalität: Rahmen einer kompetenzorientierten Lehrer/innen/bildung In: Kraler C./Schratz M.: Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln Modelle zur kompetenzorientierten Lehrerbildung. Münster 2008, S. 123-138.

Schrittesser, I.: Bildung: Organisierter Widerspruch? Über die Möglichkeiten und Grenzen der Organisationsentwicklung im Bildungssystem. Frankfurt, 2007.

Schrittesser, I./Spindler, M.: Multidimensionale Führung und Mittleres Management. Neue Führungskonzepte jenseits von Charisma und Bürokratie. In: Hager, G./Kowarsch, A./Pollheimer, K.: Tagungsband der 3. ÖFEB-Tagung. Hollinek, Purkersdorf, 2005, S. 243–254.

Schrittesser, I.: Professionelle Kompetenzen: Systematische und empirische Annäherungen. In: Schratz, M./Paseka, A./Schrittesser, I.: Pädagogische Professionalität: quer denken – umdenken – neu denken. Wien 2011, S. 95-121.

Seitz, H./Capaul, R.: Schulführung und Schulentwicklung. Theoretische Grundlagen und Empfehlungen für die Praxis. Bern/Stuttgart/Wien 2005.

Eder, F./Altrichter H.: Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen: Bilanz aus 15 Jahren Diskussion und Entwicklungsperspektiven für die Zukunft. In: Specht, W.: Nationaler Bildungsbericht Österreich, Graz 2009.

Staehle, W.H.: Management: eine verhaltenswissenschaftliche Perspektive. München: 1991

Steffens, U./Bargel, T.: Erkundungen zur Qualität von Schule. Neuwied, Kriftel, Berlin 1993.

Terhart, E.: Schulleitungshandeln zwischen Organisation und Erziehung. In: Wissinger, J.: Schulleitung als pädagogisches Handeln. Braunschweig 1997.

Thiel, H.-U.: Fortbildung von Führungskräften in pädagogisch-sozialen Berufen. Ein integratives Modell für Weiterbildung, Supervision und Organisationsentwicklung. Weinheim 1994.

Thiemermann, Franz-Josef: Schulleiter im Hauptberuf. Führung und Management in der Schule. Neuwied: Luchterhand 1998

Vonken, M.: Handlung und Kompetenz. Theoretische Perspektive für die Erwachsenen- und Berufspädagogik. Wiesbaden 2005

Wiater, W.: Aufgaben und Funktionen der Schule. In: Blömeke, S./Bohl, T./Haag L./Lang-Wojtasik G/Sacher W.: Handbuch Schule. Theorie – Organisation – Entwicklung. Bad Heilbrunn 2009.

Wiater, W.: Theorie der Schule. Donauwörth 2009b.

Wingert, O.: Schule erfolgreich leiten. Ein Handbuch für SchulleiterInnen und für jene, die es noch werden wollen. Linz 2006.

Wissinger, J.: Führung - eine pädagogische Funktion? In: Wissinger, J.: Schulleitung als pädagogisches Handeln. Braunschweig 1997.

8 Anhang

Kurzzusammenfassung

Abstract

Leitfadeninterview

Danksagung

Lebenslauf

CD-ROM mit Transkription der Interviews

Kurzzusammenfassung

Von den Führungskräften in pädagogischen Organisationen wird heutzutage angesichts der ständigen komplexen Veränderungen in unserer Gesellschaft verlangt, sich laufend an neue Anforderungen und Gegebenheiten anzupassen. Die Schulleitungen stehen somit unter einem besonderen Druck. Aufgrund der Ergebnisse der Schulautonomie stellen sich für das schon umfangreiche Anforderungsprofil immer neue Herausforderungen, somit werden permanente Fort- und Weiterbildungen gefordert.

In dieser vorliegenden Arbeit wird auf der Basis einschlägiger Literatur und der Experteninterviews der Frage nachgegangen, welche speziellen Anforderungen hinsichtlich der Führungskompetenzen an die Schulleiter und Schulleiterinnen gestellt werden, damit sie die gegenwärtigen Herausforderungen an Schulen bewältigen können?

Diese Diplomarbeit versucht einen Blick auf das aktuelle Berufsfeld der Schulleitung zu werfen und zeigt die nötigen Führungskompetenzen auf, die in den Fort- und Weiterbildungsangeboten vermittelt werden sollen. Weiters werden die Defizite in den Angeboten erläutert und Verbesserungsvorschläge, wie sie die Experten und Expertinnen anführen, aufgezeigt. Zum Abschluss werden mögliche Konsequenzen formuliert, die helfen könnten, um den Schulalltag als Führungskraft im österreichischen Bildungssystem professionell bewältigen zu können.

Abstract

Caused by constant changes in society headmasters of all kinds of educational institutions have to adapt to new requests and circumstances. This adds additional pressure to school administration. Headmasters are supposed to constantly take further education courses. Extensive job specifications and autonomy put additional pressure on the headmasters.

The goal of this diploma thesis is to find out by interviews which special skills and qualifications, school executives need, to meet the current requirements at schools. Another task is to focus on the present occupational area of headmasters and to point out the different competences that should be passed on in further education and training. In addition deficits of these further education programs are revealed and improvements are shown. Finally an outlook on future prospects is given for school executives to professionally cope with daily challenges at Austrian educational institutions.

Leitfadeninterview

Hintergründe der Organisation

1. Können Sie zu Beginn kurz Ihre Schule vorstellen?
 - 1.1 Wie viele Mitarbeiter arbeiten hier?
 - 1.2 Wie lautet das Leitbild der Schule?

Gegenwärtige persönliche Situation

2. Wie gut vorbereitet auf ihre Aufgaben haben Sie sich als Führungskraft erlebt?
3. Kennen Sie auch die Erfahrungen von anderen Schulleiterinnen und Schulleitern?
4. Welche speziellen Anforderungen werden aktuell an Sie gestellt?
5. Wie erleben Sie gegenwärtig ihre Situation in der Schule?

Bedeutung und Inhalte Fort- und Weiterbildung/persönliches Engagement

6. Haben Sie sich durch Fort- und Weiterbildung Unterstützung geholt?
Wenn ja, warum und wie haben Sie diese erlebt?
Wenn nein, warum nicht?
7. Welche Gründe sind für Sie ausschlaggebend, wenn Sie bestimmte Fort- und Weiterbildungsseminare besuchen?

8. Was genau wird in den einzelnen spezifischen Fort- und Weiterbildungsangeboten thematisiert?

Persönliches Erleben der Fort- und Weiterbildungen

9. Wie haben Sie diese Fort- und Weiterbildungsangebote erlebt?
10. Tragen die einschlägigen Weiterbildungsangebote ihrer Meinung nach zur Bewältigung ihrer Aufgabe bei?
11. Gibt es einen Unterschied im subjektiven Erleben, wenn Weiterbildungsangebote wahrgenommen wurden?
- 11.1 Wenn ja, inwiefern?
- 11.2 Wenn nein, welche Defizite werden erlebt?

Persönliche Verbesserungsvorschläge

12. Welche Führungskompetenzen sollen für Sie persönlich letztlich in den Weiterbildungsangeboten vermittelt werden, um erfolgreich führen zu können.
13. Können die einschlägigen Kompetenzen zur Bewältigung von Führungsaufgaben durch Weiterbildung verbessert und in die Praxis umgesetzt werden?
- 13.1 Wenn ja, wie?
- 13.2 Nein? Wieso?

Danksagung

Ich möchte an allererster Stelle meinen Eltern danken, nämlich nicht nur für eure finanzielle Unterstützung während meiner Studienzeit, sondern auch bei dem langatmigen Weg, nämlich der Beendigung meines Studiums. Ihr habt mich immer moralisch und liebevoll unterstützt, damit ich nicht aufgebe.

Weiters möchte ich mich bei meinem herzallerliebsten und geduldigsten Freund bedanken. Für deine unermüdliche Ausdauer, die du besitzt, für deinen ständigen Trost, den du mir gespendet hast und die aufbauenden Worte, die du auch nach langer Zeit noch gefunden hast. Unfassbar...

Und nicht zu vergessen, meine Mädels, die für mich immer eine Stütze sind und auch an mich geglaubt haben.

Zum Abschluss gilt noch ein besonderer Dank an Univ. Prof. Dr. Ilse Schritteser für ihre fachliche und wertvolle Hilfestellung.

LEBENS LAUF

ZUR PERSON

Name	MARTINA BURGER
Geburtsdatum	06. JÄNNER 1982
Staatsbürgerschaft	Österreich

AUSBILDUNG

1988 – 1992	Volksschule, Villach
1992 – 1996	Hauptschule, Villach
1996 – 2002	Handelsakademie, Villach
2002 - 2011	Bildungswissenschaften Universität Wien

BERUFSERFAHRUNG

2007 - 2009	Kindernest GmbH Klagenfurt • Betreuung des Volksschulhorts in Rosegg
2009 - 2010	Kindernest GmbH Klagenfurt • Leiterin des Hauptschulhorts in Feldkirchen
2010 – 2010	Antonius Kinderheim Treffen • Erzieherin
2011 - DERZEIT	BÜM gem. Betreuungs- GmbH Feldkirchen • Betreuung des Volksschulhorts in Landskron

PRAKTIKA

Sommer 2004	Kinderuni Wien • Unterstützung bei der Vorbereitung und Durchführung sowie Anfragen und Anmeldungen zur Kinderuni Wien • Betreuung von Kindern, Eltern und Lehrenden • Betreuung von Lehrveranstaltungen
-------------	--

Sommer 2005

Kinderbetreuung und -animation in Ossiach

- Erstellung der Wochenpläne
- Vorbereitung und Durchführung des Animationsprogramms

Institution für integrativen Tourismus und Entwicklung:
Respect

März bis Oktober 2006

- Hintergrundarbeit für das Integra Heft 1/2006
- Vorrecherchen für die Informationskampagne zum Lateinamerika Gipfel 2006 auf www.respect.at