



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit:

**Kompetenzentwicklung pädagogischer Führungskräfte –
über die Entwicklung pädagogischer Fachkräfte zu
Führungspersonen**

Verfasserin:

Christina Hofmann

angestrebter akademischer Grad:

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 297

Studienrichtung lt. Studienblatt: Diplomstudium Pädagogik

Betreuerin: Dr. Kornelia Steinhardt

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre hiermit an Eides statt, dass ich die vorliegende Diplomarbeit selbständig und unter ausschließlicher Verwendung der angegebenen Quellen verfasst habe. Die Arbeit wurde bislang weder in gleicher noch in ähnlicher Form einer Prüfungsbehörde im In- oder Ausland vorgelegt oder veröffentlicht und stimmt mit dem von der Begutachterin beurteilten Exemplar überein.

Datum: _____

Unterschrift: _____

Danksagung

Meinen besonderen Dank richte ich an...

...meine Betreuerin Dr. Kornelia Steinhardt und an die gesamte DiplomandInnenseminargruppe für die vielen inhaltlichen Inputs und die wohlwollenden kritischen Anmerkungen, die mich stets zum Nachdenken angeregt und meinen Lernprozess gefördert haben.

...meine Eltern für ihre Unterstützung und ihr Vertrauen in mich während meiner gesamten Studienzeit. Vielen Dank, dass ich mich immer auf euren persönlichen Einsatz in allen erdenklichen Bereichen verlassen konnte, ihr an mich geglaubt und ihr mir diese Ausbildung ermöglicht habt.

...meine Tochter Lea, meinen Sohn Erik und meinen Mann Mathias für ihre Geduld und ihre ganz eigene liebevolle Art mich zu unterstützen und zu motivieren sowie an meine beiden Brüder Thomas und Reinhard, meine Schwägerinnen, meine Oma, sowie an alle Bekannten und Verwandten, die sich stets für mein Werken interessiert und mir insbesondere durch den inhaltlichen Austausch geholfen haben neue Ideen zu entwickeln.

...alle InterviewteilnehmerInnen für die Bereitschaft zur Teilnahme an der Untersuchung, ihre Flexibilität sowie die interessanten Beiträge, die mich zum Nachdenken gebracht haben.

Kurzfassung

Seit vielen Jahren steht in den unterschiedlichsten Bereichen im Zentrum des literarischen Diskurses die Frage, wie die ‚perfekte‘ Führungskraft dargestellt werden kann. Doch obwohl die Führungsforschung im pädagogischen Bereich gründet und Führung im Sinne eines anleitenden und unterstützenden Prozesses als pädagogische Aufgabe verstanden werden kann, wurde der Führungskraft in einer pädagogischen Organisation im wissenschaftlichen Diskurs bislang wenig Beachtung geschenkt. Ebenso außer Acht gelassen wurde dabei, wie die Entwicklung zur Führungskraft insbesondere im Hinblick auf die Entwicklung von Führungskompetenzen überhaupt möglich werden kann. Insbesondere die Perspektive der Führungskräfte selbst, die in pädagogischen Organisationen tätig sind, wurde dabei vernachlässigt. Im Zentrum der vorliegenden Arbeit steht daher die Frage, wie Führungskräfte in pädagogischen Organisationen ihre Entwicklung erleben, welche Einflussgrößen auf diese Entwicklung einwirken können und welche Voraussetzungen gegeben sein müssen, damit der Umstieg von der pädagogischen Fach- zur kompetenten Führungskraft gelingen kann.

Basis für die empirische Untersuchung der Fragestellung stellten dabei jene Daten dar, die anhand von vier problemzentrierten Leitfadeninterviews mit Führungspersonen erhoben wurden, die den beruflichen Wechsel von der pädagogischen Fachkraft zur Führungskraft in einer pädagogischen Organisation bereits vollzogen haben. Ausgewertet wurden die gesammelten Daten durch eine Kombination aus unterschiedlichen qualitativen inhaltsanalytischen Verfahren. In den vier gebildeten Hauptkategorien werden sowohl inhaltliche Berührungspunkte als auch Besonderheiten der einzelnen Interviews dargestellt. Aus den zusammengetragenen Ergebnissen ergeben sich einerseits neue Aspekte, die in die Aus- und Weiterbildung von Führungskräften im pädagogischen Bereich einfließen können, andererseits lassen sich Perspektiven für weitere Forschungen ableiten.

Abstract

How a ‘perfect’ executive can be described has been subject of literary discourse in numerous fields for many years. Even though leadership research originates in the educational area and guidance can be seen as an educational responsibility in supporting and guiding processes, only little attention in scientific discourse has been given to the executive in an educational organisation. It has also been disregarded how the development of a leader can generally be supported, especially with regard to the development of leadership competencies. In particular the perspective of executives who work in educational organisations has been neglected so far. Therefore, this paper focuses on the following questions: how executives perceive their development in educational organisations, which types of influence can have an effect on this development and which conditions must be given for a skilled employee to become a competent leader.

For the empiric study of the research questions data were gathered by conducting four problem-centred guided interviews with executives who have already succeeded in becoming executives in educational organisations after having worked as educational employees previously. The collected data were evaluated using a combination of different qualitative content-analytical procedures. The four resulting main categories demonstrate the contentual points of contact as well as the specific features of the individual interviews. On the one hand, the results show aspects which can be influential for education and further education for leading employees in the educational sector. On the other hand, new perspectives can be derived for further research.

Inhaltsverzeichnis

Eidesstattliche Erklärung.....	I
Danksagung.....	III
Kurzfassung.....	V
Abstract.....	VII
Inhaltsverzeichnis.....	IX
1. Einleitung.....	1
2. Organisation.....	7
2.1 Was ist Organisation?	8
2.1.1 Organisation unter dem Aspekt der Organisationsstruktur.....	9
2.1.2 Organisation unter dem Aspekt der Organisationskultur.....	10
2.1.3 Organisationsdefinition in dieser Arbeit.....	12
2.2 Die pädagogische Organisation.....	13
2.2.1 Das Besondere einer pädagogischen Organisation.....	13
2.2.2 Die pädagogische Organisation als Non-Profit Organisation.....	15
2.3 Zusammenfassung.....	18
3. Führung.....	19
3.1 Was ist Führung?.....	20
3.1.1 Führung vs. Management.....	21
3.1.2 Führungsverständnis in dieser Arbeit.....	22
3.2 Aufgabenspektrum einer Führungskraft.....	23
3.2.1 Personenbezogene Aufgaben.....	24
3.2.2 Sachbezogene Aufgaben.....	26
3.2.3 Pädagogische Aufgaben.....	28
3.3 Zusammenfassung.....	29

4.	Kompetenz und Kompetenzentwicklung.....	30
4.1	Kompetenzbegriff.....	31
4.1.1	<i>Qualifikationen vs. Kompetenzen.....</i>	<i>31</i>
4.1.2	<i>Kompetenz im pädagogischen Kontext.....</i>	<i>34</i>
4.1.3	<i>Das Kompetenzverständnis in der vorliegenden Arbeit.....</i>	<i>36</i>
4.2	Kompetenzentwicklung.....	37
4.2.1	<i>Der Vorgang der Kompetenzentwicklung.....</i>	<i>39</i>
4.2.2	<i>Kompetenzentwicklung durch Erfahrung und informelles Lernen.....</i>	<i>39</i>
4.3	Zusammenfassung.....	42
5.	Methodisches Vorgehen.....	44
5.1	Die Wahl der qualitativen Forschungsmethode.....	44
5.2	Datenerhebung.....	46
5.2.1	<i>Das problemzentrierte Interview als Instrument zur Datenerhebung... </i>	<i>46</i>
5.2.2	<i>Interviewablauf und Interviewsetting.....</i>	<i>50</i>
5.2.3	<i>Fallauswahl und Erstkontakt.....</i>	<i>51</i>
5.3	Datenaufbereitung.....	52
5.3.1	<i>Transkription.....</i>	<i>53</i>
5.3.2	<i>Postskriptum.....</i>	<i>54</i>
5.4	Datenanalyse und Datenauswertung.....	54
6.	Darstellung, Interpretation und Diskussion der Ergebnisse.....	57
6.1	Der Einfluss der pädagogischen Organisation auf die Führungskraft.....	58
6.1.1	<i>Der Einfluss der Organisationsstruktur auf die Führungskraft.....</i>	<i>58</i>
6.1.2	<i>Führung – ein Abschied von der pädagogischen Arbeit?.....</i>	<i>62</i>
6.1.3	<i>Führung zwischen pädagogischer Arbeit, Wirtschaft und Verwaltung.....</i>	<i>64</i>
6.2	Die Führungskraft als Person.....	68
6.2.1	<i>Die besonderen Voraussetzungen.....</i>	<i>68</i>
6.2.2	<i>Die Legitimation Führungskraft sein zu dürfen.....</i>	<i>70</i>
6.2.3	<i>Die Führungskraft als Vorbild.....</i>	<i>72</i>

6.3	Der Wechsel von der Fachkraft zur Führungskraft.....	75
6.3.1	<i>Der Rollenwechsel – vom Teammitglied zur Führungskraft.....</i>	<i>75</i>
6.3.2	<i>Der pädagogische Background als Basis der Führungstätigkeit?</i>	<i>81</i>
6.4	Die Führung der MitarbeiterInnen.....	83
6.4.1	<i>Das plötzliche Umkippen – über die Akzeptanz der Mitarbeiter- Innen.....</i>	<i>83</i>
6.4.2	<i>Die Führungskraft als AnsprechpartnerIn.....</i>	<i>87</i>
6.4.3	<i>Die klare Linie.....</i>	<i>90</i>
6.4.4	<i>Die große Verantwortung.....</i>	<i>92</i>
6.4.5	<i>Das Treffen von Entscheidungen.....</i>	<i>94</i>
7.	Schlussbetrachtung.....	99
7.1	Überlegungen zum Einfluss des methodischen Vorgehens auf die Untersuchungsergebnisse.....	99
7.1.1	<i>Die Auswahl der pädagogischen Organisationen als Non-Profit Organisationen.....</i>	<i>99</i>
7.1.2	<i>Die Zusammenarbeit der ProbandInnen in einer Organisation.....</i>	<i>100</i>
7.1.3	<i>Der externe Standpunkt.....</i>	<i>100</i>
7.1.4	<i>Die Entwicklung zur Führungskraft innerhalb einer Organisation....</i>	<i>101</i>
7.2	Erkenntnisse aufgrund der Untersuchungsergebnisse und weiterführende Forschungsperspektiven.....	101
7.2.1	<i>Über die Aufklärung der pädagogischen Fachkräfte.....</i>	<i>102</i>
7.2.2	<i>Die unklare Abgrenzung – Teammitglied oder Vorgesetzte/r?</i>	<i>102</i>
7.2.3	<i>Das Ende der pädagogischen Arbeit?</i>	<i>104</i>
7.2.4	<i>Das Bedürfnis nach der Rechtfertigung Führungskraft zu sein.....</i>	<i>104</i>
7.2.5	<i>Die Führungskraft als Vorbild – ein vernachlässigter Aspekt?.....</i>	<i>105</i>
7.2.6	<i>Auch pädagogische Organisationen brauchen Strukturen.....</i>	<i>106</i>
7.3	Der Ertrag der Forschungsarbeit im pädagogischen Kontext.....	106
	Literaturverzeichnis.....	CVIII
	Anhang.....	CXV
	Curriculum Vitae.....	CXV
	Interviewtranskripte.....	CXVI

1. Einleitung

Bereits Ende der 1930er Jahre setzte Kurt Lewin, gemeinsam mit Ronald Lippitt und Ralph White, mit der Durchführung des Experiments „Patterns of aggressive behaviour in experimental created social climates“ den „Startschuss“ für die Führungsforschung (Ellinger 2001, 25). Im Zentrum der damaligen Untersuchung standen das Verhalten und die Arbeitsleistung von Kleingruppen in Bezug auf die unterschiedlichen, angewandten Führungsstile der Gruppenbetreuer (laissez-faire, autoritär, demokratisch). In den Gruppen wurden verschiedene Aktivitäten für Kinder angeboten bzw. durchgeführt. Das in verschiedenen Phasen ablaufende Experiment startete mit der Beobachtung zweier Gruppen zehnjähriger Kinder, die vom gleichen Erzieher in verschiedenen Führungsstilen in ihren jeweiligen Aufgaben angeleitet wurden (Lewin et al. 1939, 271). Ausgehend von den Ergebnissen dieses Experiments entwickelte sich, insbesondere im wirtschaftlichen Bereich, die moderne Führungsstilforschung (Ellinger 2001, 25). Obwohl die Führungsforschung mit den Untersuchungen Lewins, Lippitts und Whites ihre Ursprünge im pädagogischen Bereich fand, wurde sie sehr rasch von der Betriebswirtschaft für sich beansprucht. In den letzten Jahrzehnten entstanden so viele führungs-theoretische Ansätze, dass eine einheitliche Führungstheorie oder Definition von Führung nicht möglich ist (Bass 1990a zit. n. Ellinger 2001, 25). Diese Vielzahl an führungs-theoretischen Ansätzen macht aber auch deutlich, dass das Konstrukt „Führung“ in den unterschiedlichsten Beschreibungen und Erklärungszusammenhängen Verwendung findet (Wunderer 1997, 87 zit. n. Ellinger 2001, 25).

Zwei Formen, wie Führung beschrieben werden kann, zeigen Steyrer (1999) und Yukl (1998) in ihren Definitionen auf. Steyrer schreibt: „Unter dem Begriff ‚Führung‘ wird im Allgemeinen ein sozialer Beeinflussungsprozess verstanden, bei dem eine Person (der Führende) versucht, andere Personen (die Geführten) zur Erfüllung gemeinsamer Aufgaben und Erreichung gemeinsamer Ziele zu veranlassen“ (Steyrer 1999, 159). Die Aufgabe von Führenden in Organisationen ist es also die Geführten dahingehend zu beeinflussen, dass die vorgegebenen Organisationsziele erreicht werden können. Eine ähnliche Definition liefert Yukl, indem er versucht in seiner Definition von „Führung“ die Vielfältigkeit anderer Beschreibungen zusammenzufassen: „Most definitions share the assumption that it [leadership] involves a social influence process whereby intentional influence is exerted by one person over other people in attempt to structure the activities and relationships in a group or organization“ (Yukl 1998, 14 zit. n. Walenta 2008, 412). In beiden Führungsdefinitionen fällt auf, dass Führung

über die Aufgaben definiert wird, die eine Führungskraft zu erfüllen hat. Eine weitere Gemeinsamkeit der oben genannten Führungsdefinitionen bildet die Verwendung des Terminus „Organisation“, wobei jener Begriff in den Definitionen selbst nicht näher diskutiert wird. Welchem Verständnis diese Bezeichnung zugrunde liegt, bleibt damit offen. Eine Klärung der Interpretation des Begriffs scheint jedoch, nicht zuletzt durch die oft synonyme Verwendung dieser Begrifflichkeit durch andere AutorInnen, welche im Zusammenhang mit Führung oftmals auftaucht, für weitere Überlegungen notwendig. So betont auch Fischer (2001) die Wichtigkeit der Begriffstrennung bzw. der Darlegung des Begriffsverständnisses in wissenschaftlichen Arbeiten: „Dies ist nicht deswegen vorrangig, um richtig oder falsch heraus zu heben, sondern um eine gemeinsame Sprache zu finden und damit eine lebendige Diskussion in Gang zu setzen“ (Fischer 2001, 14).

Vor diesem Hintergrund scheint in Folge der oben genannten Definitionen eine nähere Auseinandersetzung mit dem „Organisationsbegriff“ an dieser Stelle sinnvoll. Eine Definition aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive liefern Krüger, Professor für Allgemeine Erziehungswissenschaft und Lersch, Professor für Grundschulpädagogik, indem sie Organisationen wie folgt beschreiben: „Organisationen sind im gesellschaftlichen Kontext materiell existente und lokalisierbare soziale Gebilde mit einem angebbaren Mitgliederkreis und intern geregelter Rollendifferenzierung, die im Hinblick auf die Verwirklichung spezifischer Zwecke und Ziele bewusst eingerichtet sind“ (Krüger; Lersch 1993, 53). Die Handelnden sind dabei in ein hierarchisches Netz – welches aus Systemen der Über- und Unterordnung mit entsprechenden Befehlsgewalten und Gehorsamspflichten besteht – eingeordnet (ebd.). Das bedeutet, dass innerhalb einer Organisation Menschen in unterschiedlichen Hierarchieebenen tätig sind, um in ihrer jeweiligen Position an der gemeinsamen Erreichung des grundsätzlichen Organisationszieles zu arbeiten.

Die jeweilige Positionierung der Arbeitskraft innerhalb der Organisation entscheidet dabei, ob die Person die Rolle eines Führenden oder eines Geführten einnimmt. Jene Personen, die als Führungskräfte eingesetzt werden sollen, müssen – im Vergleich zu Nicht-Führenden – ein differenziertes Können aufweisen, welches, vor allem in der neueren wissenschaftlichen Literatur, mit dem Begriff der „Kompetenz“ – bzw. in diesem Zusammenhang mit „Führungskompetenz“ – beschrieben wird (Nieke 2006; Müller-Ruckwitt 2008; Jung 2010). Im Folgenden soll daher der Kompetenzbegriff, aber auch die Möglichkeit der Aneignung von Führungskompetenzen, näher beleuchtet werden.

Alltagssprachlich beschreibt „Kompetenz“ jene Eigenschaften einer Person, die einen Qualitätsnachweis darstellen (Müller-Ruckwitt 2008, 238f.). Es sind jene Eigenschaften eines Men-

schen, die eine Person bzw. eine Arbeitskraft von anderen abgrenzen können. Eine weitere allgemein gehaltene Definition des Kompetenzbegriffs liefert Olbrich, indem er schreibt: „Kompetenzen sind modifizierbare Fähigkeiten, die Auskunft über die Effektivität einer Person im Umgang mit situativen Anforderungen geben“ (Olbrich 1986 zit. n. Sagebiel 1994, 258). Kompetenzen sind demnach nichts Statisches, sondern wandel- und erweiterbar, oder aber auch erlernbar. Dieser Gedanke soll an späterer Stelle nochmals aufgegriffen werden.

Wird der Begriff der „Kompetenz“ aus pädagogischer Sicht beleuchtet, so lässt sich festhalten, dass es sich dabei nicht um einen charakteristisch pädagogischen Begriff handelt, die Bezeichnung jedoch über die Umgangssprache und über andere wissenschaftliche Fachrichtungen Einzug in die pädagogische Fachsprache genommen hat (Speck 1970 zit. n. Müller-Ruckwitt 2008, 185). Der Kompetenzbegriff wird in der Literatur zwar unterschiedlich systematisiert und begründet, dennoch „besteht Konsens hinsichtlich seiner Eignung als Konstrukt, professionelles pädagogisches Handeln zu beschreiben“ (Sagebiel 1994, 257).

Im speziell pädagogischen Sprachgebrauch werden dem Begriff der „Kompetenz“ drei Bedeutungen zugeschrieben: „Kompetenz als Zuständigkeit; Kompetenz als angeborene Fähigkeit; Kompetenz als ‚Zuständigkeit für‘ aufgrund von ‚Fähigkeit zu‘ oder aufgrund eines Amtes, einer Position“ (Müller-Ruckwitt 2008, 186). Insbesondere dem Kompetenzverständnis, welches einer Person Kompetenzen aufgrund von Fähigkeiten zuspricht, soll in weiterer Folge dieser Arbeit besondere Beachtung geschenkt werden. Denn dabei geht es immer um das Vorhandensein bestimmter Kenntnisse und Fertigkeiten, welche als Voraussetzung für adäquates Handeln in bestimmten Situationen betrachtet werden (Keller, 215 zit. n. Müller-Ruckwitt 2008, 188). „Kompetenz ist nach diesem Verständnis situationsbezogene Handlungsdisposition. Sie bildet die Prämisse sach- und situationsangemessenen Agieren-Könnens und hat dabei ausdrücklich keinen Anlagencharakter – der Terminus beschreibt also nicht etwa ein angeborenes Potential – sondern ist grundsätzlich erwerbbar als Erziehungsziel gedacht“ (Müller-Ruckwitt 2008, 188). Müller-Ruckwitzs Verständnis nach ist Kompetenz dementsprechend etwas Erlernbares und nicht abhängig von der Disposition eines Menschen.

Wird von der Annahme der Erlernbarkeit von Kompetenzen ausgegangen und davon, dass ein Mehr an Kompetenz darüber entscheidet, ob sich jemand zu einer Führungskraft mit entsprechenden Führungskompetenzen (weiter-)entwickelt, bedeutet dies, dass grundsätzlich jede Person, die bereit ist sich gewisse Kompetenzen anzueignen, auch Führungskraft werden kann. So werden Führungspositionen in Unternehmen oftmals auch durch Betriebswirte oder Juristen bekleidet, vorausgesetzt sie verfügen über die entsprechenden Führungskompetenzen (Sausele et al. 2004, 10).

Rücken pädagogische Institutionen ins Zentrum der Betrachtung, so scheint es, dass an pädagogische Führungskräfte im Vergleich zu beispielsweise Führungskräften des wirtschaftlichen Bereichs, zusätzliche, besondere Anforderungen herangetragen werden. Eine im pädagogischen Bereich tätige Führungskraft muss, nach Sausele et al. (2004), zum Beispiel über pädagogische Handlungsfähigkeit und pädagogisches Wissen verfügen, nicht zuletzt um „sowohl ihren konzeptionellen als auch klientenbezogenen Aufgaben gerecht werden zu können“ (Sausele et al. 2004, 10). Für die erfolgreiche Ausübung des Berufs einer pädagogischen Führungskraft bedarf es zudem, um nur einige weitere mögliche Kenntnisse zu nennen, beispielsweise Initiative, Eigenverantwortung, Kreativität und Flexibilität, die für die etwaige Konzeption von beispielsweise neuen Projekten gefordert werden (ebd.). Es entsteht der Eindruck, als gäbe es noch eine Reihe weiterer Kompetenzen, die speziell von pädagogischen Führungspersonen abverlangt werden. Wie diese besonderen Anforderungen jedoch von (werdenden) Führungskräften im pädagogischen Bereich selbst wahrgenommen werden, wie die Aneignung von Führungskompetenzen gelingt, um diesen Ansprüchen gerecht werden zu können, fand in der wissenschaftlichen Literatur bisher jedoch kaum Beachtung. Insbesondere der Entwicklungsprozess von der pädagogischen Fach- zur Führungskraft, wurde bisher außer Acht gelassen. Aus diesem Grund ergibt sich folgende Forschungsfrage:

„Wie erleben Führungskräfte in pädagogischen Organisationen ihre Entwicklung von einer pädagogischen Fachkraft zur Führungskraft insbesondere im Hinblick auf den Erwerb von Führungskompetenzen?“

Die Auseinandersetzung mit dieser Fragestellung wird in sieben Kapiteln erfolgen. Nach einer einführenden theoretischen Annäherung an den Forschungsgegenstand folgt im zweiten Kapitel eine theoriegeleitete Auseinandersetzung mit dem Begriff und den Verständnisweisen der Organisation. Es wird dargestellt, wie Organisation unter dem Aspekt der Organisationsstruktur bzw. der Organisationskultur betrachtet werden kann, um im Anschluss daran das für diese Arbeit gültige Begriffsverständnis der Organisation festzulegen. Da sich die Forschungsfrage konkret auf Führungskräfte in pädagogischen Organisationen bezieht, werden anschließend die Besonderheiten einer pädagogischen Organisation als Non-Profit Organisation herausgearbeitet.

Im Zentrum des zweiten Kapitels steht das Konstrukt der Führung. Der Führungsbegriff wird auf seine unterschiedlichen Bedeutungen hin geprüft, um wiederum eine für diese Arbeit gültige Führungsdefinition bestimmen zu können. Danach werden die grundlegenden Aufgaben,

die eine Führungskraft als solche zu bewältigen hat, mit besonderem Bezug zur Führungskraft in einer pädagogischen Organisation, dargestellt.

Das dritte Kapitel thematisiert die Besonderheiten sowie das Verhältnis der Begriffe Kompetenz und Qualifikation. Aufbauend auf das dargelegte Begriffsverständnis in dieser Arbeit werden im Anschluss Möglichkeiten aufgezeigt, wie der Prozess der Kompetenzentwicklung überhaupt ermöglicht werden kann.

Im Anschluss an die theoretische Auseinandersetzung beginnt im vierten Kapitel der empirische Teil mit der Beschreibung und der Begründung des methodischen Vorgehens. Im Rahmen teilstandardisierter, qualitativer Interviews wurden vier Führungskräfte in pädagogischen Einrichtungen in Bezug auf deren Entwicklung von pädagogischen Fachkräften zu Führungspersonen befragt. Die Erstellung eines Interviewleitfadens, welcher ebenfalls in diesem Kapitel dargestellt wird, sollte die Beantwortung der Forschungsfrage sowie die Vergleichbarkeit der einzelnen Interviews sicherstellen. Gleichzeitig konnte den Befragten jedoch auch Freiraum gegeben werden, ihre persönliche Situation und ihre subjektiven Erfahrungen und Perspektiven darzustellen, um dadurch einen Blick auf unbewusste Zusammenhänge möglich zu machen. Im Zuge der Datenaufbereitung und -auswertung wurden verschiedene qualitative inhaltsanalytische Verfahren kombiniert und in ein Ablaufschema gebracht, das auf alle Interviews gleichermaßen Anwendung fand.

Die Ergebnisse der empirischen Untersuchung werden im anschließenden sechsten Kapitel dargestellt, interpretiert und vor dem vorab erarbeiteten theoretischen Hintergrund diskutiert. Abschließend werden die gesammelten Forschungsergebnisse im siebten Kapitel kritisch reflektiert. Zudem wird der Ertrag dieser Arbeit für das Fach Pädagogik herausgearbeitet.

Pädagogische Relevanz

In der bisherigen wissenschaftlichen Literatur wurde vielfach an dem Versuch gearbeitet ein Profil der ‚optimalen Führungskraft‘ mit entsprechenden Führungskompetenzen zu erstellen. Jene Beiträge bezogen sich jedoch, obwohl die Führungsforschung ihre Anfänge im pädagogischen Bereich fand (Ellinger 2001, 25), kaum auf die Führungskraft einer pädagogischen Institution. Dabei bedeutet Führung immer auch die Führung von Menschen, d.h. andere Personen werden durch die Führungskraft angeleitet und unterstützt. Führung wird dadurch zu einem pädagogischen Thema bzw. der Führungsbegriff ist als pädagogischer Begriff zu verstehen. Durch die wenigen wissenschaftlichen Beiträge im pädagogischen Bereich blieben bisher die besonderen An- und Herausforderungen, die mit einer pädagogischen Führungspos-

sition einhergehen und dementsprechende Kompetenzen fordern, weitgehend unberücksichtigt. Es scheinen jedoch genau jene Kompetenzen zu sein, die es in einer derartigen Position (und aufbauend auf eine pädagogische Grundausbildung) zu erlernen gilt, um den Beruf der pädagogischen Führungskraft erfolgreich bewältigen zu können. Fischer (2001) fordert: „Leitung als Beruf braucht eine professionelle Aus- und Weiterbildung“ (Fischer 2001, 33), um entsprechende Führungskompetenzen entwickeln zu können. Der Kompetenzerwerb wird dadurch zum Bildungsprozess.

Die Untersuchung, inwiefern sich pädagogische Führungskräfte ihre speziellen Führungskompetenzen beim Rollenwechsel von einer pädagogischen Fach- zur Führungskraft aneignen können bzw. wie sie diesen Vorgang wahrnehmen, ermöglicht einerseits die Identifikation besonderer Anforderungen an pädagogische Führungskräfte, andererseits kann aufgrund der gewonnenen Daten ein entsprechendes Aus- und Weiterbildungsangebot bzw. können Beratungen für (angehende) pädagogische Führungskräfte gestaltet und generiert werden.

2. Organisation

In Vereinen, bei Freizeitaktivitäten, in der Ausbildung oder auch in Arbeit, in nahezu allen Lebensbereichen erlebt sich der Mensch heute als Teil einer Organisation (Fuchs 2004, 207; Merken 2006, 24). Diese Organisationen unterliegen Veränderungen. Die rasante Verbreitung und Weiterentwicklung von Informations- und Kommunikationstechnologien zwingt insbesondere Arbeitsorganisationen dazu, bisher bewährte Modelle, Strukturen und Strategien zu überdenken, um den neuen Herausforderungen gerecht zu werden und als Unternehmen überleben zu können (Lederer 2005, 15; 40ff.; 45). Die nun geforderte Flexibilität und Innovationsfähigkeit von Unternehmen und MitarbeiterInnen ist zu einem entscheidenden Wettbewerbsfaktor geworden. „International mehren sich deshalb die Versuche, Unternehmensorganisation und Führungsphilosophie auf die Kompetenz- und Kreativitätsentwicklung aller Mitarbeiter zu richten“ (Erpenbeck, Heyse 2007, 28). Die sukzessive Veränderung von Organisationen hat damit zwangsläufig auch Einfluss auf die in ihr tätigen Organisationsmitglieder und deren Erwerb bzw. Entwicklung von Kompetenzen. Organisationsmitglieder sind dazu angehalten sich ein, den neuen Ansprüchen genügendes Wissen anzueignen und entsprechende Kompetenzen zu entwickeln, um das Überleben der Organisation zu unterstützen. Die Organisationen an sich können dabei als Rahmen betrachtet werden, in denen sich Kompetenzentwicklung vollzieht. Sie geben vor, welche Kompetenzen eine Arbeitskraft benötigt, um bestimmte Aufgaben erfüllen zu können.

Das erste Unterkapitel (2.1) widmet sich daher der Frage, was unter dem Organisationsbegriff verstanden werden kann und wie Organisation auf ihre Mitglieder, somit auch auf ihre Führungskräfte, Einfluss nehmen kann. Zu letzterem Punkt werden insbesondere Überlegungen bezüglich der Organisationsstruktur und –kultur von Bedeutung sein (2.1.1 und 2.1.2), da davon ausgegangen wird, dass im Speziellen die Struktur und Kultur einer Organisation auf das Agieren der Organisationsmitglieder und damit auch auf das Handeln der Führungskräfte Einfluss nehmen. Aufbauend auf den vorangegangenen Überlegungen wird im nächsten Schritt (2.1.3) das Begriffsverständnis von Organisation für die vorliegende Arbeit festgelegt. Da sich die Forschungsfrage konkret auf Führungskräfte in pädagogischen Organisationen bezieht, wird im anschließenden Unterkapitel (2.2) das Spezielle an pädagogischen Organisationen herausgearbeitet. Zudem soll dargestellt werden, welchen Einfluss diese Besonderheiten pädagogischer Organisationen auf die Führungstätigkeit nehmen können. Da viele pädagogische Organisationen als Non-Profit Organisationen geführt werden, erscheint es sinn-

voll, das in Punkt 2.2 herausgearbeitete Bild der pädagogischen Organisation durch die Darstellung jener Charakteristika, die Non-Profit Organisation ausmachen, zu ergänzen (2.3). Im abschließenden vierten Teil dieses Kapitels (2.4) werden die wichtigsten Erkenntnisse bezüglich (pädagogischer) Organisationen nochmals zusammengefasst.

2.1 Was ist Organisation?

Die konkrete Frage, was eine Organisation ist und welche Merkmale sie aufweist, wird in der Wissenschaft aufgrund der vielen divergierenden theoretischen Positionen, die sich aus der „Komplexität des Forschungsgegenstandes erklären lassen“ (Dorscheid 2008, 4), unterschiedlich beantwortet. Aufgrund der verschiedenen Sichtweisen wurde in den letzten Jahrzehnten eine Fülle an Organisationstheorien mit entsprechenden Schwerpunkten hervorgebracht. Eine ausführliche Darstellung jener Theorien erscheint im Rahmen dieser Arbeit jedoch nicht möglich, stattdessen soll im Anschluss auf zwei ausgewählte Aspekte Bezug genommen werden, welche im Hinblick auf die Beantwortung der Forschungsfrage relevant erscheinen:

Dies ist zum einen die Organisationsstruktur (siehe 2.1.1). Sie stellt nach Kieser und Walgenbach (2010) ein, wenn nicht sogar das wichtigste Charakteristikum einer Organisation dar, da die Organisationsstruktur auf das individuelle Verhalten der Organisationsmitglieder einwirkt (ebd., 23). Dies scheint für die Beantwortung der Forschungsfrage dahingehend interessant, da davon ausgegangen wird, dass sich Kompetenzen im individuellen Handeln bzw. Verhalten der Führungskräfte zeigen. Das Einwirken der Organisationsstruktur auf Verhaltensmodelle und Handlungen führt demnach weiter zu der Annahme, dass je nach Struktur der Organisation und der entsprechenden Position einer Person nur jeweils spezifische Kompetenzen gefordert werden und eine entsprechende Kompetenzentwicklung gefördert wird¹. Zudem sind Organisationen durch die eingangs erwähnten gesellschaftlichen Veränderungen einer notwendigen stetigen Anpassung unterworfen. „Wenn heute in immer größerem Ausmaß Kompetenzen gefordert werden, so drückt sich in dieser Forderung das Interesse der Betriebe und der Gesellschaft aus, unübersichtliche Modernisierungs-/Veränderungsprozesse zu deren Gestaltung berufliches Wissen allein nicht ausreicht, mittels kompetenter und reflexiver Subjekte erfolgreich zu gestalten“ (Ludwig 2002, 96f.). Die kompetente Gestaltung der eben genannten Prozesse, die stets auf die Sicherstellung des Überlebens und die Erfüllung des Organisationszwecks abzielen, wird damit zur Aufgabe der Organisationsmitglieder. Die einzelne

¹ Dies steht auch in Zusammenhang mit den Aufgaben von Führungskräften pädagogischer Organisationen, mit denen sich das 3. Kapitel beschäftigen wird.

Person rückt damit mit ihren jeweils individuellen Kompetenzen als Mitgestalter organisationaler Prozesse bzw. organisationaler Strukturen in den Fokus. Damit das Überleben der Organisation unter den verwandelten Bedingungen gesichert ist, wird es insbesondere zur Aufgabe der Führungskräfte, die Struktur einer Organisation durch ihre Arbeit entsprechend zu verändern und zu gestalten².

Der andere wesentliche Aspekt ist jener der Organisationskultur (siehe 2.1.2). Sie wirkt auf die Organisationsmitglieder ein, wird aber auch durch die MitarbeiterInnen und Führungskräfte einer Organisation aktiv gestaltet. Es wird davon ausgegangen, dass die Kultur einer Organisation die Zusammenarbeit zwischen den Organisationsmitgliedern, d.h. auch die gemeinsame Arbeit von Führungskräften und Geführten, überhaupt erst möglich macht und nur dadurch letztendlich auch die Erreichung des Organisationszieles³ realisiert werden kann.

2.1.1 Organisation unter dem Aspekt der Organisationsstruktur

Wird Organisation unter dem Aspekt der Organisationsstruktur betrachtet, so lässt sich Organisation wie folgt definieren: Organisationen sind soziale Gebilde, die dauerhaft ein Ziel⁴ bzw. die Erfüllung einer primären Aufgabe verfolgen und eine formale Struktur aufweisen, mit deren Hilfe das Verhalten und die Handlungen der Mitglieder⁵ auf das primäre Organisationsziel ausgerichtet bzw. die Erledigung der primären Aufgabe ermöglicht werden soll (Kieser, Walgenbach 2010, 6; Steinhardt, Datler 2005, 215). Organisationsziele beeinflussen die Struktur eines Unternehmens also dahingehend, dass die strukturellen und handlungsleitenden Bedingungen der Organisation so gestaltet werden, dass das Erreichen des Organisationsziels gesichert ist, d.h. den Organisationsmitgliedern sollen aufgrund der Struktur adäquate Handlungsmöglichkeiten, die zur Zielerreichung beitragen, geboten werden (ebd., 7; Steinhardt, Datler 2005, 215).

² Vgl. 3. Kapitel bezüglich Aufgaben der Führungskraft.

³ Gemeinsam mit den MitarbeiterInnen auf das Organisationsziel hinarbeiten, ist eine der vielen Aufgaben einer Führungskraft (vgl. 3. Kapitel).

⁴ Die Mitglieder einer Organisation verfolgen stets, jeder für sich, private Ziele, wie bspw. ein höheres Gehalt zu erlangen. Dem gegenüber stehen Ziele, die durch die Gesellschaft oder Wirtschaft an die Organisation herangetragen werden. Die persönlichen Ziele können, müssen jedoch nicht mit den geforderten Zielen einer Organisation übereinstimmen. Wird in dieser Arbeit im organisationalen Kontext von Zielen gesprochen, so sind stets Ziele gemeint, die „von Mitgliedern in einem formalen, legitimierten Prozess als Ziele der Organisation festgelegt werden“ (Kieser, Walgenbach 2010, 7).

⁵ Da in dieser Arbeit insbesondere Bezug auf Arbeitsorganisationen genommen wird, gelten hier jene Personen als Organisationsmitglieder, die einerseits durch ihre Tätigkeit ein „berechnendes Engagement“ aufweisen und andererseits aufgrund einer materiellen Belohnung einer gewissen Herrschaft, welche durch die Organisation ausgeübt werden kann, unterliegen (Kieser, Walgenbach 2010, 11).

Mit der Organisationsstruktur sind aber zugleich Einschränkungen, insbesondere bezüglich der Kompetenzentwicklung, verbunden. Es werden nur jene Kompetenzen gefördert, die zur Zielerreichung der Organisation beitragen. Definierte Aufgabenbereiche haben Einfluss darauf bzw. legen Regeln fest, wie einzelne Aufgabengebiete und Arbeitsschritte auf die Organisationsmitglieder aufgeteilt werden. Dies hat zur Folge, dass die jeweiligen Organisationsmitglieder nur gezielte, den jeweiligen Aufgaben entsprechende Ausbildungen benötigen, was einen positiven Effekt im Sinne der Effizienz für die Organisation bedeutet (Kieser, Walgenbach 2010, 16). Die Möglichkeit einer fächerübergreifenden Kompetenzentwicklung im beruflichen Feld ist dadurch aber auch von der Organisationsstruktur abhängig bzw. von dieser begrenzt.

Werden Aufgaben geteilt bearbeitet, so bedarf es zudem bestimmter Regeln bzw. Personen, die vorgeben, wie die einzelnen Leistungen letztendlich zusammengefügt werden. Es muss also Weisungsbefugte geben, die durch dieses Weisungsrecht und durch die Befugnis Entscheidungen zu treffen anderen Organisationsmitgliedern gegenüber hierarchisch höher positioniert sind und Personen, die diese Anweisungen entgegen nehmen und ausführen. Diese hierarchischen Strukturen fließen in die gesamte Organisationsstruktur mit ein. Um eine höhere Position zu erlangen, bedarf es entsprechender Kompetenzen, um die Anforderungen der jeweiligen Stelle erfüllen zu können. Die geforderten Kompetenzen beziehen sich aber wieder nur auf die spezielle Position, d.h. deren Entfaltung bzw. Entwicklung wird durch die Organisationsstruktur limitiert.

Einfluss auf die Handlungsmöglichkeiten und Kompetenzentwicklung von Organisationsmitgliedern hat jedoch nicht nur die Struktur einer Einrichtung. Insbesondere die Kultur einer Organisation scheint wesentlich auf die Arbeits- und Entwicklungsprozesse der Organisationsmitglieder Einfluss zu nehmen. Wie Organisation unter dem Blickwinkel der Organisationskultur verstanden werden kann, soll daher im Folgenden dargestellt werden.

2.1.2 Organisation unter dem Aspekt der Organisationskultur

Kultur kann prinzipiell als etwas verstanden werden, das eine Verbindung zwischen unterschiedlichen Menschen darstellt (Kasper, Mühlbacher 2002, 119). Im Hinblick auf die Kultur einer Organisation bedeutet dies, dass ein Zusammenarbeiten in einer Institution möglich wird, wenn Gemeinsamkeiten vorliegen bzw. eine gemeinsame Verständigungsbasis gefunden werden kann. Die Organisationskultur ist zu verstehen als „die inneren Bilder, die die

Menschen innerhalb eines Systems miteinander verbindet“ (Sorge-Wiederspahn, Stietz 2005, 266). Sie findet sozusagen in den Menschen statt, in deren „mental Modellen“ und beeinflusst das Denken, Handeln und Fühlen der Organisationsmitglieder, sowie deren Verhaltensmuster in Konfliktsituationen und deren persönliche Prozesse der Erkenntnis und Entscheidungsfindung (ebd., 267). Aufgrund dieser Manifestation der Organisationskultur in den Gedanken, Gefühlen und Handlungen der Organisationsmitglieder bzw. Führungskräfte einer Organisation, wird davon ausgegangen, dass diese auch auf den persönlichen Entwicklungsprozess von Kompetenzen, die im beruflichen Feld erworben werden können, einwirken und dahingehend eine nähere Auseinandersetzung mit dem Phänomen der Organisationskultur sinnvoll erscheint.

Jäger (1996) geht von der Annahme aus, dass zur Alltagskultur einer Organisation bzw. eines Unternehmens die elementarsten Dinge gehören, welche die Zusammenarbeit und das Zusammenleben der Organisationsmitglieder gestalten (ebd., 61). Eine solche Kultur zeichnet sich dabei durch die Art und Weise aus, wie zusammengearbeitet wird (Arbeitskultur), wie miteinander kommuniziert wird (Sprachkultur), wie Konflikte wahrgenommen und bewältigt werden (Streitkultur) und wie sich der Umgang der Führungsebene mit den MitarbeiterInnen gestaltet (Führungskultur) (vgl. Jäger 1996, 61f.). So betrachtet, kann Organisationskultur auch verstanden werden, als „die Summe der Selbstverständlichkeiten oder Grundüberzeugungen, die in einer Organisation gelebt werden“ (Sorge-Wiederspahn, Stietz 2005, 266). Sie wird von den Mitgliedern einer Organisation stets an neue MitarbeiterInnen weitergegeben. Derartige Kulturmerkmale sind also immer das Ergebnis einer langen Entwicklung bzw. eines langen Wachstums, was eine Veränderung solcher organisationskulturellen Merkmale mitunter sehr schwierig machen kann. Bewusst werden diese Selbstverständlichkeiten bzw. diese „gelebten Erfahrungen“ oft erst, wenn es durch „inneren oder äußeren Druck zu einschneidenden Veränderungen kommt“ (ebd.). Von den veränderten Anforderungen der Gesellschaft sind auch die Organisationskulturen betroffen und rücken damit in den Mittelpunkt von Veränderungsprozessen. Dabei ist die gemeinsame Haltung gegenüber Veränderungen wesentlich, um diese umsetzen zu können⁶ (ebd., 267). Um das Überleben einer Organisation zu sichern, muss also auch die Organisationskultur eine Anpassung vollziehen.

Wie sich eine Organisation gestaltet, ist also nicht nur abhängig von einem vorgegebenen Regelwerk, sondern auch davon, dass sich „Organisationsmitglieder untereinander explizit

⁶ Vgl. Kapitel 2.2.3.

auf bestimmte Vorgehensweisen einigen“ (Kieser, Walgenbach 2010, 19). Zudem kommen Handlungsmuster hinzu, die sich in der Vergangenheit bewährt haben und auf die sich die Organisationsmitglieder einigen konnten. Wenn von anderen Personen dazupassende Routinehandlungen gefunden werden, etablieren sich ganze Routineprogramme. Auch Interaktionsmuster sind oftmals in der Tradition einer Organisation verankert (ebd.). „Nicht alle Aktivitäten in Organisationen müssen also durch offizielle Regeln ... gesteuert werden“ (ebd.). So können auch (unbewusste) Regeln, die ein Organisationsmitglied beispielsweise aus der Ausbildung bzw. aus seiner Erfahrung mitbringt, das Handeln von Organisationsmitgliedern steuern.

Die Organisationskultur kann also einerseits als Endprodukt von individuellen Verhaltensweisen in einer Organisation aufgefasst werden, andererseits nimmt die Organisationskultur aber wiederum auch Einfluss auf das Verhalten der Organisationsmitglieder und damit ebenso auf das Verhalten der Führungskräfte (vgl. Sorge-Wiederspahn, Stietz 2005, 266). Wird eine Veränderung der Organisationskultur notwendig, wird es insbesondere zur Aufgabe von Führungskräften „Veränderungen durch die individuelle Lernbereitschaft wie auch deren strukturelle Umsetzung in Werte, Sicht- und Denkweisen zu tragen und zu unterstützen“ (Sorge-Wiederspahn, Stietz 2005, 267). Besonders jene Frauen und Männer, die Führungsverantwortung übernehmen, müssen daher ein klares und zudem auch umsetzbares System schaffen, in dem sowohl Platz für die Wertschätzung alter Wertvorstellungen als auch Raum für neue Wertorientierungen und Sichtweisen ist. Die von der Führungskraft vermittelten Einstellungen sollen dabei Orientierung bieten, damit die MitarbeiterInnen die Zukunft als positiv erfahren, aber sie sich dennoch der notwendigen Veränderungen und den damit verbundenen Einschränkungen bewusst sind (Sorge-Wiederspahn, Stietz 2005, 268).

2.1.3 Organisationsdefinition in dieser Arbeit

Aufbauend auf den vorangegangenen Überlegungen kann Organisation für diese Arbeit wie folgt festgelegt werden: Organisationen werden als Einrichtungen verstanden, in denen sich das berufliche Handeln einer Arbeitskraft vollzieht. Sie können definiert werden als soziales Gebilde, „in dem eine Mehrzahl von Menschen zu einem bewussten Zweck“ zusammenarbeitet (Esser 2000, 238). Organisationen bilden dabei einen Rahmen, in dem Personen verschiedenste Handlungen setzen können (Merkens 2006, 24). Die Struktur, sowie die Kultur einer Organisation nehmen dabei Einfluss auf dieses Handeln und das Verhalten der Organisati-

onsmitglieder und damit auch auf die (Entwicklung von) Kompetenzen der Handelnden, welche im Handlungsvollzug sichtbar werden.

Wurde bislang von Organisationen im Allgemeinen gesprochen, soll nun im folgenden Abschnitt dieses Kapitels der Fokus speziell auf pädagogische Organisationen gerichtet werden. Es wird versucht herauszuarbeiten, was das Besondere einer pädagogischen Organisation im Vergleich zu anderen Einrichtungen ist und was diese Charakteristika in weiterer Folge für die Führungskraft, die in einer solchen Organisation tätig ist, bedeuten können.

2.2 Die pädagogische Organisation

Böttcher und Terhart (2004) halten fest, dass pädagogisches Handeln immer organisiert ist. So müssen auch die Voraussetzungen für pädagogisches Handeln im Organisatorischen abgesichert sein (ebd., 8). Eine pädagogische Organisation kann daher als entsprechender organisatorischer Rahmen betrachtet werden, in dem pädagogisches Handeln realisiert werden kann. Aus diesem Grund soll im folgenden Abschnitt nun konkret die pädagogische Organisation ins Zentrum weiterer Überlegungen gerückt werden, die auch den Rahmen für das Handeln von Führungskräften pädagogischer Einrichtungen und in diesem Zusammenhang auch für die Entwicklung pädagogischer Führungskompetenzen bildet. Es soll geklärt werden, wodurch sich pädagogische Organisationen von anderen Einrichtungen unterscheiden bzw. was als das Besondere einer pädagogischen Organisation betrachtet werden kann (siehe 2.2.1). Da viele pädagogische Organisationen als Non-Profit Organisationen geführt werden, darunter auch jene Einrichtungen, in denen die Interviewpartner tätig sind⁷, scheint es sinnvoll das Augenmerk auch auf die speziellen Charakteristika von Non-Profit Organisationen zu legen, um ein möglichst vollständiges Bild bezüglich pädagogischer Organisationen mit ihren Besonderheiten zu erhalten (siehe 2.2.2). Jene ersten Überlegungen bezüglich der Anforderungen an eine Führungskraft einer pädagogischen Organisation werden in das 3. Kapitel, welches sich konkret mit den Aufgaben einer Führungskraft beschäftigen wird, einfließen.

2.2.1 Das Besondere einer pädagogischen Organisation

Zu pädagogischen Organisationen können prinzipiell all jene Einrichtungen gezählt werden, deren Primäraufgabe pädagogisches Handeln ist. Dabei müssen nicht in allen pädagogischen

⁷ Vgl. 6. Kapitel

Einrichtungen die gleichen Prozesse stattfinden: „In pädagogischen Institutionen wird erzogen, gebildet, sozialisiert, unterrichtet bzw. unterwiesen. Das unterscheidet sie von anderen Institutionen, in denen keiner dieser Prozesse stattfindet“ (Merkens 2006, 58)⁸. Aber auch jene Einrichtungen, in denen Beratung stattfindet und Hilfe angeboten wird, sofern sich diese auf pädagogische Bereiche bezieht, wie z.B. Beratungsstellen für Erziehung, Bildung oder Unterricht, können als pädagogische Organisationen verstanden werden. Aufgabe all jener Organisationen ist es also stets „organisatorische Voraussetzungen für die Inszenierung pädagogischer Verhältnisse zu kreieren“ (Dorscheid 2008, 11), da sich Tätigkeiten wie beispielsweise das Erziehen und Bilden in diesen pädagogischen Verhältnissen realisieren.

Das pädagogische Handeln an sich, welches sich in pädagogischen Einrichtungen vollzieht, ist aber noch nicht das alleinige Kriterium, um pädagogische Institutionen zu beschreiben oder auch von anderen Organisationen abzugrenzen. Das Erfüllen bzw. das Erfüllenkönnen pädagogischer Aufgaben durch pädagogische Professionalität bzw. professionelles Handeln (Merkens 2006, 29f.) wird ebenso als grundlegendes Merkmal betrachtet. Oder vereinfacht ausgedrückt: pädagogische Institutionen zeichnen sich durch das pädagogisch-professionelle Handeln ihrer MitarbeiterInnen aus. Dies betrifft dementsprechend auch die in pädagogischen Einrichtungen tätigen Führungskräfte und setzt eine gewisse pädagogische Grundkompetenz voraus, wenn es darum geht, pädagogische Aufgaben zu erfüllen.⁹

Ein weiteres Spezifikum pädagogischer Organisationen findet sich in der Relation zwischen ihrer Organisationsstruktur und –kultur. Nuissl von Rein (2007) beschreibt die Struktur einer Organisation prinzipiell als statisch und stabil, als Basis einer Organisation (ebd., 20f.). Eine derartige Beständigkeit lässt sich jedoch mit der prozessorientierten Kultur von pädagogischen Organisationen, in denen die Entwicklung und das Vorankommen im Vordergrund stehen, schwer vereinen. Auch die soziale Interaktion in pädagogischen Organisationen, welche beispielsweise in Lehr-Lern-Verhältnissen stattfindet und die die Gestalt eines Prozesses annimmt, widerspricht einer solchen Stabilität vermittelnden Struktur. Aufgrund dieses Widerspruchs fällt es pädagogischen Organisationen bzw. deren Mitgliedern auch oft schwer ihre Struktur zu beschreiben (ebd.).

⁸ Die Begriffe Institution und Organisation werden in der vorliegenden Arbeit als einander entsprechend angenommen, da beide Begriffe eine „äußere Rahmung des eigentlich zwischenmenschlichen, situativ bestimmten [...] Geschehens“ (Böttcher, Terhart 2004, 7) beschreiben (vgl. auch Merkens 2006).

⁹ Inwiefern eine Führungskraft einer pädagogischen Organisation mit klassisch pädagogischen Aufgaben, wie beispielsweise dem Unterrichten oder Erziehen betraut ist, wird im 3. Kapitel Thema sein.

In Bezug auf die Erreichung des Organisationsziels einer pädagogischen Organisation, was im pädagogischen Bereich entsprechend der gebildete, erzogene oder aber auch kompetente¹⁰ Mensch wäre, erscheint zudem als wesentlicher Charakterzug die Zusammenarbeit im Hinblick auf die Zielerreichung. Pädagogische Organisationen stellen allein, wie dies beispielsweise in einem industriellen Unternehmen der Fall wäre, kein fertiges Endprodukt her. Vielmehr geht es in pädagogischen Organisationen darum, gemeinsam mit den ‚Konsumenten‘ an der Erreichung des Organisationszieles zu arbeiten. „Das Produkt, das gelungene Lernen, entsteht niemals ohne die Lernenden und ihren eigenen Anteilen an seinem Entstehen“ (Nuisl von Rein 2007, 20).

Im vorangegangenen Unterkapitel wurde nun aufgezeigt, dass die Darstellung von dem Besonderen an pädagogischen Organisationen nicht einfach ist. Zwar beschäftigte sich die wissenschaftliche Literatur mit Charakteristika spezifischer pädagogischer Organisationen, wie beispielsweise dem konkreten Fall der Schule oder dem Kindergarten, die bis zu einem gewissen Grad die Darstellung einzelner Besonderheiten pädagogischer Organisationen an sich zulassen. Ein umfassendes Bild, welches für alle pädagogischen Einrichtungen Anwendung finden kann, wurde bislang aber noch nicht hervorgebracht. Da pädagogische Organisationen jedoch meist als Non-Profit Organisationen geführt werden¹¹, scheint es an dieser Stelle sinnvoll pädagogische Organisation ergänzend zum vorangegangenen Unterpunkt auch unter diesen besonderen Verhältnissen zu beleuchten, um ein möglichst umfassendes Verständnis bezüglich der Einzigartigkeiten pädagogischer Organisationen zu erlangen.

2.2.2 Die pädagogische Organisation als Non-Profit Organisation

In der wissenschaftlichen Literatur finden sich unterschiedlichste Definitionen in Bezug darauf, was eine Non-Profit Organisation eigentlich ausmacht. Badelt, Meyer und Simsa (2007, 17f.) formulieren eine sehr ‚offene‘ Definition, damit ist gemeint, dass sie für sehr viele NPOs zutrifft. Es wird davon ausgegangen, dass jene Beschreibung, zumindest in einer Mehrzahl der Aufzählungspunkte auch auf die meisten pädagogischen Organisationen Anwendung findet. Aus diesem Grund wird sich die vorliegende Arbeit an der folgenden Definition orientieren:

¹⁰ Vgl. 3. Kapitel

¹¹ Auch die InterviewpartnerInnen dieser Arbeit sind ausschließlich in pädagogischen Organisationen des Non-Profit Bereichs tätig.

1. Non-Profit Organisationen weisen ein Mindestmaß an formaler Organisation auf, d.h. es gelten gewisse formale Strukturen und Regeln für alle Organisationsmitglieder.
2. Non-Profit Einrichtungen dürfen keine Gewinne erwirtschaften, die an Organisationsmitglieder ausgeschüttet werden. D.h. erwirtschaftet eine NPO gewisse Überschüsse, werden diese wieder im Sinne des Organisationsziels eingesetzt.
3. Obwohl NPOs meist durch öffentliche Mittel finanziert werden, sind sie von öffentlichen Organisationen abzugrenzen.
4. Durch ein Mindestmaß an Selbstverwaltung im juristischen Sinn können NPOs die wichtigsten Entscheidungen innerhalb der Organisation treffen.
5. In Non-Profit Organisationen wird ein Mindestmaß an Freiwilligkeit geleistet, was sich in unbezahlter Arbeit, Spenden oder einer freiwilligen Mitgliedschaft ausdrücken kann.

Durch diese Definition werden bereits einige spezielle Merkmale von NPOs aufgezeigt, die im Zuge der Darstellung der pädagogischen Organisation im vorangegangenen Kapitel (vgl. 2.2.1) noch nicht behandelt wurden, wie beispielsweise das Verbot Gewinne einzufahren oder die juristische Selbstverwaltung, die als Grundlage für das Treffen von entsprechenden Entscheidungen innerhalb der Organisation gilt.

Non-Profit Organisationen präsentieren sich aber auch als eine äußerst vielschichtige Gruppe von Organisationen, weshalb Verallgemeinerungen bezüglich ihrer Besonderheiten (vgl. 2.2.1) und auch die genaue Abgrenzung zu anderen Organisationen kaum möglich zu sein scheint. Simsa und Patak (2008) gelingt es jedoch fünf Merkmale herauszufiltern, die sie in ihrer Arbeit in und mit NPOs häufig beobachten konnten und von denen angenommen wird, dass diese insbesondere auch Einfluss auf die Rolle der Führungskräfte nehmen können (ebd., 19):

1. Der Alltag von Non-Profit Organisationen ist stark durch Werte und Ideologien geprägt. Dies ist nicht zuletzt darauf zurückzuführen, dass Organisationsziele von NPOs soziale Anliegen betreffen und diese in die Handlungen der MitarbeiterInnen miteinfließen (ebd., 12). Umgelegt auf die konkret pädagogische Organisation bedeutet dies, dass das eigentliche Organisationsziel, den Menschen zu erziehen, zu bilden und zu kompetentem Handeln zu befähigen, stets in die Arbeit der Organisationsmitglieder und somit auch in die Tätigkeit der Führungskräfte mit einfließt.

2. Insbesondere die internen Beziehungen und Einstellungen zum Organisationszweck unterliegen meist einem hohen Grad an Emotionalität. „Konfliktmanagement und die saubere Klärung organisationaler Strukturen werden damit besonders wichtig“ (ebd.).¹² In diesen Punkt spielt wiederum die Organisationskultur hinein (vgl. 2.1.2), wenn es darum geht eine Streitkultur zu schaffen bzw. zu gestalten, was nicht zuletzt auch Aufgabe der Führungskraft ist, wie sich im dritten Kapitel zeigen wird.
3. Non-Profit Organisationen weisen einen hohen Grad an Widersprüchlichkeiten auf (Simsa, Patak 2008, 12). Zwar verfolgen sie einen sozialen bzw. pädagogischen Zweck, dennoch dürfen Themenbereiche wie beispielsweise die Finanzierung oder Buchhaltung der Einrichtung nicht ausgeblendet werden, auch wenn diese nicht explizit auf den sozialen Zweck ausgerichtet sind. Auch NPOs bedürfen also eines gewissen Managements bzw. einer Managementebene, um als Organisation überleben zu können. Diese Spannungsfelder bzw. Widersprüchlichkeiten zwischen Sozialem und Finanziellem bringen aber auch Chancen mit sich. Non-Profit Organisationen konnten dadurch nämlich lernen, „vielseitig anschlussfähig“ zu sein, d.h. mit unterschiedlichsten Personen und Umwelten kooperieren zu können und verschiedenen Logiken folgend zu handeln und sich entsprechend anzupassen. Für die Aufgabe der Führungskräfte bedeutet dies im Allgemein stets eine Balance zwischen den beiden Schwerpunkten zu finden (vgl. 3. Kapitel).
4. NPOs neigen aufgrund ihrer starken Prozessorientierung dazu, formale Strukturen abzuwehren oder zu umgehen (vgl. 2.2.1), wodurch die Gefahr entsteht, dass informell vereinbarte Abläufe zu große Bedeutung gewinnen (Simsa, Patak 2008, 13). Auch dabei gilt es insbesondere als Aufgabe der Führungskraft ein Gleichgewicht zwischen einem gewissen Formalismus und einer prozessfördernden Lebendigkeit herzustellen.
5. „NPOs nehmen sich oft jener Probleme an, die die Gesellschaft nicht lösen kann“ (ebd.). Die Messbarkeit von diesen Zielen bzw. die Festlegung wann und wodurch diese Ziele überhaupt als erreicht gelten, ist äußerst schwierig. Die Evaluation von Prozessen, welche in NPOs stattfinden, wird deshalb häufig diskutiert.

Wird die pädagogische Organisation also unter dem Aspekt der Non-Profit Organisation betrachtet, lassen sich ergänzend an die unter Punkt 2.2.1 geleisteten Überlegungen bezüglich der Besonderheiten einer pädagogischen Organisation noch mehr Eigenheiten anführen, die

¹² Die Relevanz der Organisationsstruktur für die Arbeit einer Führungskraft wurde bereits in Kapitel 2.1.1 aufgezeigt.

insbesondere eine Ableitung der daraus resultierenden besonderen Aufgaben für Führungskräfte pädagogischer Organisationen erwarten lassen.

2.3 Zusammenfassung

In diesem Kapitel wurde der Organisationsbegriff insbesondere für die vorliegende Arbeit definiert und Organisation unter den besonderen Aspekten der Organisationsstruktur und Organisationskultur beschrieben. Da sich die Forschungsfrage im Konkreten auf Führungskräfte pädagogischer Organisationen bezieht, wurde anschließend die pädagogische Organisation ins Zentrum der Überlegungen gerückt. Es wurden die Besonderheiten pädagogischer Organisationen im Vergleich zu anderen Einrichtungen herausgearbeitet, insbesondere unter dem Aspekt der pädagogischen Organisation als Non-Profit Organisation. Jene Überlegungen dienen als Grundlage für das folgende dritte Kapitel, in dem es darum geht darzulegen, welche Konsequenzen sich aus den Eigenarten der pädagogischen Organisation für die Führungskräfte ergeben können bzw. inwiefern die Art der pädagogischen Organisation Einfluss auf die Aufgaben ihrer Führungskräfte nehmen kann.

3. Führung

Aufgrund des enormen Einflusses des wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Wandels auf Organisationen, welcher bereits im vorangegangenen Kapitel thematisiert wurde, kommt es zu veränderten Anforderungen und Aufgaben, welche an die Organisationsmitglieder herangetragen werden. Die Führungs- bzw. Managementebene einer Organisation, die auf die veränderten Bedingungen reagieren und neue Problemlösungen finden und durchsetzen muss, ist davon besonders betroffen. Die Führungskräfte sind aufgefordert die Erreichung des primären Organisationsziels durch die Zusammenarbeit mit den MitarbeiterInnen zu gewährleisten und diese entsprechend anzuleiten. Um dieser Leitungsfunktion gewachsen zu sein und entsprechend der komplexen Problemstellungen Handlungen setzen zu können, bedürfen die Führungskräfte Kompetenzen, die über ein gewisses Fachspektrum hinausgehen, d.h. solides fachliches Wissen ist nicht mehr ausreichend, um die Position einer Führungskraft einnehmen und vor allem erfüllen zu können. Oftmals obliegt es den Führungskräften selbst, entsprechende Führungskompetenzen zu entwickeln und anzuwenden, um in Zusammenarbeit mit den MitarbeiterInnen die Erreichung der Organisationsziele zu sichern. Bevor jedoch der Fokus näher auf Kompetenz und Kompetenzentwicklung gelegt wird, soll nun im folgenden Kapitel dargelegt werden, wie Führung an sich im Rahmen eines organisationalen Kontexts verstanden kann und welche Aufgaben eine (pädagogische) Führungskraft zu erfüllen hat.

Der erste Part dieses Kapitels wird sich mit dem Führungsphänomen und den verschiedenen Möglichkeiten der Begriffsdefinition von Führung auseinandersetzen (3.1.1) sowie mit ähnlichen oft synonym verwendeten Begriffen in Relation setzen, um auf jenen Überlegungen aufbauend im Anschluss das Führungsverständnis für die vorliegende Arbeit festlegen zu können (3.1.2). Der zweite Teil dieses Kapitels wird sich mit dem Aufgabenspektrum von Führungskräften beschäftigen (3.2). Anhand der dreiteiligen Schwerpunktsetzung von Sausele (2004) werden die verschiedenen Tätigkeiten einer Führungskraft den personenbezogenen (3.2.1), sachbezogenen (3.2.2) und den konkret pädagogischen Aufgabenbereichen (3.2.3) zugeordnet. Bei der Darstellung des Aufgabenspektrums einer Führungskraft fließen insbesondere Überlegungen bezüglich der besonderen Herausforderungen, die sich dadurch konkret an Führungskräfte in pädagogischen Organisationen ergeben, mit ein. Dadurch soll ein möglichst klares Bild geschaffen werden, was eine Führungskraft in einer pädagogischen Organisation leisten muss und welche besonderen Herausforderungen sich durch diese Position

ergeben können. Der dritte abschließende Teil dieses Kapitels (3.3) fasst die wichtigsten Erkenntnisse nochmals zusammen.

3.1 Was ist Führung?

Was unter dem Begriff der Führung zu verstehen ist, wurde bislang in einer Vielzahl an wissenschaftlichen Publikationen kontrovers diskutiert¹³. Es können jedoch trotz der Vielfalt an Definitionen zwei zentrale Merkmale (in Anlehnung an Reichwein, 2007) herausgehoben werden, die viele Definitionsansätze gemeinsam haben:

1. „Führung ist *Einflussnahme* von Personen auf andere“ und
2. „diese Einflussnahme erfolgt gezielt, das heißt in Verfolgung von Zielen, die nicht *a priori* auch die Ziele der Geführten sind“ (Reichwein 2007, 72).

Grundsätzliche Bedingung, damit Führung überhaupt möglich wird, ist also das Vorhandensein eines Führers und seiner Gefolgschaft, den Geführten. Die Führungskraft nimmt dabei Einfluss auf das Verhalten und Handeln der ihr unterstellten MitarbeiterInnen. Voraussetzung dafür ist wiederum, dass die Geführten ihre Rolle als solche und damit auch die Rolle der vorgesetzten Führungskraft und deren Anweisungen akzeptieren (Withauer 1992, 114). Aus diesem Grund werden der Führungsperson hinsichtlich ihres Status von der Organisation gewisse Instrumente verliehen, d.h. sie wird mit struktureller Macht und Autorität ausgestattet (Steinhardt, Datler 2005, 223). Jene Handlungsspielräume sollen es der Führungskraft ermöglichen, ihre Aufgabe, das Überleben der Organisation zu gewährleisten und die Erreichung des Organisationszieles zu sichern, wobei davon ausgegangen wird, dass insbesondere die Einflussnahme auf die MitarbeiterInnen hierfür von großer Wichtigkeit ist. So beschreiben auch Steinhardt und Datler (2005), dass die Leitung einer Organisation niemals unabhängig von den restlichen Organisationsmitgliedern betrachtet werden kann, denn Führung existiert nur in Abhängigkeit zu den Geführten. Die Führungskraft hat zwar durch ihre Position eine gewisse Macht Entscheidungen zu treffen und durchzusetzen, die auf die MitarbeiterInnen großen Einfluss nehmen können. Die Führungsperson kann aber „nur insoweit ihre Position machtvoll ausfüllen, als Organisationsangehörige bereit sind, ihren Vorgaben und Anweisungen zu folgen“ (Steinhardt, Datler 2005, 224).

¹³ Vgl. 1. Kapitel

Neuberger (1990 zit. n. Walenta, Kirchler 2008, 412; vgl. Neuberger 2002, 47) weist in seiner Zusammenfassung von mehreren Führungsdefinitionen auf unterschiedliche essentielle Komponenten hin, die Führung charakterisieren sollen:

- Führung ‚entsteht‘ durch die Interaktion zwischen zwei oder mehreren Personen. So gesehen kann Führung als Gruppenphänomen betrachtet werden.
- Führung bedeutet zielgerichtetes Einflussnehmen auf andere Personen. Das bedeutet, die Tätigkeit des Führens an sich ist immer an andere Menschen gekoppelt und auf die Erfüllung eines bestimmten Zwecks gerichtet.
- Führung bedeutet den Einsatz von Kommunikationsprozessen, die zur Zielerreichung beitragen, wie beispielsweise Anweisungen, Informationsaustausch, etc.
- Führung heißt Macht auszuüben mit dem Ziel die MitarbeiterInnen zu motivieren.
- Führung dient der Gestaltung und Steuerung des Handelns anderer Menschen bzw. der MitarbeiterInnen.

Diese Zusammenfassung zeigt vor allen Dingen eines sehr deutlich, nämlich dass Führung ein vielseitiges Konstrukt ist. Führung inkludiert eine Vielfalt an Aufgaben. So ist davon auszugehen, dass je nach Betrachtungsweise in den vielen unterschiedlichen Definitionen, die sich in der wissenschaftlichen Literatur zur Führungsthematik finden, diese Vielfalt bzw. die verschiedenen Aspekte der Führung ungleich beleuchtet werden und deshalb die Definition des Führungsbegriffs jeweils im fachlichen Kontext zu betrachten ist.

Eine weitere Schwierigkeit bei der Definition des Führungsbegriffs ergibt sich aus der in der wissenschaftlichen Literatur oft unscharfen Trennung der Begriffe Führung bzw. Leitung¹⁴ und Management (Schöffmann 1994, 28). Um das für die vorliegende Arbeit gültige Verständnis des Führungsbegriffs endgültig festlegen zu können, erscheint daher vorab eine Unterscheidung jener zwei Begrifflichkeiten sinnvoll.

3.1.1 Führung vs. Management

Götz (1997) definiert Leitung als „Führung im eigentlichen Sinne“ (ebd., 12). Für ihn ist es Aufgabe der Führung, die durch den gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Wandel hervorgerufenen Veränderungen im Unternehmen umzusetzen, um damit die Wettbewerbsfähigkeit des Unternehmens zu sichern. „Ein Unternehmen führen heißt, die Richtung vorzugeben, den

¹⁴ Führung und Leitung, sowie auch die englische Bezeichnung ‚leadership‘ beschreiben in der wissenschaftlichen Literatur die primäre Aufgabe einer Führungskraft.

Mitarbeitern ein gemeinsames Ziel zu kommunizieren, zu motivieren und zu inspirieren“ (ebd.). Die Voraussetzung dafür ist die klare Vorstellung einer Zukunftsvision bzw. die Kenntnis über mögliche Strategien, wie dieses zukünftige Ziel erreicht werden kann.

Das Management kann im Vergleich dazu verstanden werden als Kontrolle bzw. Überwachung für das Funktionieren der vielschichtigen Unternehmensorganisation, aber auch als Optimierung von Arbeitsabläufen. Es richtet seinen Blick auf Schlüsselkriterien wie Qualität und Effektivität bzw. Effizienz. Damit die eben genannten Kriterien bestmöglich erfüllt werden können, bedient sich das Management bestimmter Methoden, wie beispielsweise der Planung und Budgetierung und dem Aufbau einer entsprechenden Organisations- und Personalstruktur, wobei letztere für die Durchführung und für Controlling-Aufgaben zuständig ist. Jede Organisation bedarf also eines gewissen Managements bzw. einer Managementebene, damit die Arbeit an der primären Aufgabe einer Organisation sichergestellt wird. Viel wichtiger als eine Trennung zwischen Führung und Management scheint demnach die Hervorhebung, dass sich Leitung und Management ergänzen müssen. So schreibt Götz (1997): „Ein Unternehmen braucht beide Steuerungen, da sie spezifische Funktionen und charakteristische Vorgehensweisen haben, die nicht austauschbar sind“ (ebd., 12).

Auf die vorangegangenen Überlegungen bezüglich des Führungsbegriffs soll nun zurückgegriffen werden, um ein Führungsverständnis für die vorliegende Arbeit festzulegen.

3.1.2 Führungsverständnis in dieser Arbeit

Führung wird in dieser Arbeit verstanden als die bewusste Einflussnahme einer Führungsperson auf das Handeln anderer Menschen. Als Voraussetzung, damit das Konstrukt der Führung Anwendung finden kann, bedarf es also einer Führungsperson und Geführter, wobei beide Seiten ihre Rolle als solche mit den entsprechenden Rechten und Pflichten akzeptieren müssen. Durch die Interaktion zwischen Führenden und Geführten in Form von kommunikativen Prozessen kommt es zu einer Zusammenarbeit zwischen jenen beiden Parteien, die stets auf die Erreichung eines bestimmten Organisationsziels ausgerichtet ist.

Nun wurde versucht möglichst klar darzustellen, was unter dem Konstrukt der Führung verstanden werden kann. Dabei auffallend war insbesondere, dass der Führungsbegriff an sich oftmals über die Aufgaben einer Führungskraft definiert wird. Aus diesem Grund wird sich der folgende Teil dieses Kapitels mit dem Aufgabenprofil einer Führungskraft beschäftigen.

Konkrete Überlegungen bezüglich der Besonderheiten, die sich aus den jeweiligen Aufgaben für eine Führungskraft einer pädagogischen bzw. einer Non-Profit Organisation ergeben, werden das Anforderungsprofil ergänzen.

3.2 Aufgabenspektrum einer Führungskraft

Bereits bei der Auseinandersetzung mit dem Organisationsphänomen, insbesondere in Bezug auf pädagogische Organisationen¹⁵, konnte aufgezeigt werden, dass die Darstellung der Besonderheiten pädagogischer Einrichtungen in der wissenschaftlichen Literatur bislang wenig Beachtung gefunden hat. Ähnlich verhält es sich mit der Auseinandersetzung spezifischer Herausforderungen, die an Führungskräfte im Speziellen in pädagogischen Organisationen herangetragen werden. Zwar finden sich in der Literatur Hinweise auf besondere Anforderungen im Hinblick auf ausgewählte pädagogische Einrichtungen, wie beispielsweise Kindergarten oder Schule, Untersuchungen in Bezug auf pädagogische Organisationen im Allgemeinen scheinen jedoch rar.

Der folgende Abschnitt wird sich darum mit der Frage beschäftigen, welche Aufgaben eine Führungskraft, insbesondere eine Führungskraft einer pädagogischen Organisation, in ihrer Tätigkeit als solche zu erfüllen hat. Um jene zentralen Anforderungen darzustellen, wird einerseits Bezug genommen auf die von Sausele (2004) vorgenommene Einteilung, welche für die Führungskraft einer pädagogisch-sozialen Organisation drei Themenschwerpunkte vorsieht: personenbezogene und sachbezogene Aufgaben, sowie speziell im pädagogischen-sozialen Bereich fachspezifische pädagogische Aufgaben. Da davon ausgegangen wird, dass eine Führungskraft einer pädagogischen Organisation aber nicht nur rein pädagogische Tätigkeiten zu erfüllen hat, sondern durchaus auch Aufgaben, die mit den Anforderungen an Führungskräfte anderer Organisationen zu vergleichen sind, sollen in diese Darstellung auch Überlegungen einfließen, die Simsa und Patak (2008) bei der Erstellung ihres siebenfachen Aufgabenmodells in Bezug auf eine Führungskraft im Allgemeinen vorgenommen haben. So soll gewährleistet werden, dass ein möglichst kongruentes Bild bezüglich der Aufgaben einer Führungskraft einer pädagogischen Organisation geschaffen werden kann.

¹⁵ Siehe 2.2

3.2.1 *Personenbezogene Aufgaben*

Der Themenbereich der personenbezogenen Aufgaben ist fokussiert auf jene Arbeitstätigkeiten, die sich im weitesten Sinne mit den Mitgliedern einer Organisation beschäftigen, d.h. mit der Führungskraft selbst sowie mit deren MitarbeiterInnen. Hierzu können folgende Aufgaben gezählt werden: Sich selbst führen, die MitarbeiterInnenführung und das Personalmanagement bzw. die Personalentwicklung, die Gestaltung der Organisationsstruktur und -kultur sowie Kommunikation und Konfliktmanagement.

Sich selbst zu führen bedeutet, dass Führung stets bei der Person selbst beginnt. Es ist Aufgabe der Führungskraft ihr Führungsverhalten stetig zu reflektieren und immer wieder neu zu definieren (vgl. auch Götz 1997, 11). Dies bringt den Vorteil mit sich, dass eine Führungskraft, die der kontinuierlichen Reflexion ihres Handelns und Führungsverhaltens nachkommt und sich damit selbst weiterentwickelt für ihre MitarbeiterInnen zu einem wertvollen Vorbild werden kann. Durch die regelmäßige Reflexion des eigenen Führungswirkens kann zudem verhindert werden, dass etwaige eigene Probleme auf die MitarbeiterInnen übertragen werden und die Beziehung zu den MitarbeiterInnen stören bzw. im schlimmsten Fall zu Arbeitsunzufriedenheit seitens der Geführten mit entsprechenden negativen Konsequenzen für deren Arbeitsbeiträge führt. Der Aspekt der Reflexion erscheint für die Führungskraft einer pädagogischen Organisation¹⁶ dahingehend von besonderer Bedeutung, wenn es darum geht (Organisations-)Ziele zu vermitteln. Gelingt es der Führungsperson nicht durch ihre Handlungen zu zeigen, dass auch sie hinter dem Organisationsziel steht und dies entsprechend auch von ihren MitarbeiterInnen erwartet, erscheint sie als unglaubwürdig und wird ihren Status als Vorbild einbüßen. „Es wird noch stärker als in der Wirtschaft ... erwartet, dass ich das, was ich fordere, auch selbst lebe“ (Simsa, Patak 2008, 42). Dies vermittelt den MitarbeiterInnen Sicherheit und Stabilität und macht es zudem leichter notwendige Veränderungen, mit denen Organisationen konfrontiert sind, anzunehmen und umzusetzen.

Ein weiteres wichtiges Aufgabengebiet einer Führungskraft stellt die MitarbeiterInnenführung bzw. das Personalmanagement und die Personalentwicklung dar. Jeder Mensch unterscheidet sich individuell von anderen Personen, durch seine Talente, seine Persönlichkeit, seine Erfahrungen, Fähig- und Fertigkeiten. Jene Unterschiede erfordern einerseits ein auf die jeweilige Person abgestimmtes Führungsverhalten seitens der Führungskraft, andererseits bieten jene

¹⁶ Wenn in weiterer Folge von pädagogischen Organisationen gesprochen wird, sind pädagogische Organisationen des Non-Profit Bereichs gemeint.

Verschiedenartigkeiten die Chance, dass eine Person als MitarbeiterIn einer Organisation bestimmte Rollenerwartungen besser erfüllen kann als andere. Es ist Aufgabe der Führungskraft diese Unterschiede zu erkennen und einschätzen zu können, um ihre MitarbeiterInnen entsprechend einzusetzen. Die Aufgabenverteilungen bzw. die Rahmenbedingungen sollen dabei so gewählt und gestaltet werden, dass die MitarbeiterInnen individuell gefördert, aber nicht überfordert werden und sich entsprechend ihres Potentials an neuen Herausforderungen profilieren können (vgl. Götz 1997, 11; Simsa, Patak 2008, 43; Withauer 1992, 133). Die Führungskraft wird damit zum Initiator, Arrangeur und Begleiter von Lernprozessen. Dies stellt die Führungskraft pädagogischer Organisationen vor eine besondere Herausforderung. Einerseits soll sie die Individualität der einzelnen MitarbeiterInnen anerkennen und auf deren Bedürfnisse eingehen, andererseits muss sie auch deutlich machen, dass der/die MitarbeiterIn für die Organisation letzten Endes nur ‚Mittel zum Zweck‘ ist und es deshalb auch zur Aufgabe der Führungskraft wird die Arbeit der MitarbeiterInnen zu beurteilen und zu prüfen. In MitarbeiterInnengesprächen wird jedoch beiden Anteilen Raum gegeben, d.h. im Fokus des Gesprächs können sowohl individuelle Anliegen seitens der MitarbeiterInnen sowie auf die jeweilige Person abgestimmte Entwicklungs- und Weiterbildungsmaßnahmen festgelegt, als auch die insbesondere für die Organisation wichtigen Ziele vereinbart werden (Simsa, Patak 2008, 44f.).

Die Organisationsstruktur und Organisationskultur kann auf das Handeln einer Führungskraft enormen Einfluss nehmen und andersherum kann die Führungskraft als Gestalter bzw. als Person, die Veränderungen indiziert, die Struktur und Kultur einer Organisation beeinflussen. Dies wurde bereits in den Kapiteln 2.1.1 und 2.1.2 thematisiert. In Bezug auf die Struktur und Kultur einer Organisation soll in diesem Zusammenhang nun jedoch noch ein ganz spezieller Aspekt hervorgehoben werden: die Gestaltung der Zusammenarbeit zwischen Führungskraft und MitarbeiterInnen.

Führung hat immer sowohl einschränkende als auch entlastende Aspekte (Simsa, Patak 2008, 7). In ihrer Tätigkeit als Führungskraft müssen Personen eine Vielzahl an Entscheidungen treffen. „Mit diesen Entscheidungen gestalten sie nicht nur die Arbeitsbedingungen, die Strukturen und auch die Perspektiven der Gesamtorganisation, sondern sie nehmen auch Einfluss auf das individuelle Erleben jedes Mitarbeitenden“ (Steinhardt, Datler 2005, 224). In Bezug auf die Zusammenarbeit zwischen Führenden und Geführten bedeutet dies, dass durch die Führung einerseits die Handlungsspielräume der MitarbeiterInnen begrenzt werden, da die Diskussion über jede einzelne Entscheidung meist nicht möglich und wahrscheinlich auch

nicht zielführend ist und entsprechend Anweisungen seitens der Führungskraft auszuführen sind. Führung birgt aber auch entlastende Aspekte in sich, da sie einen Rahmen vorgibt, in dem Arbeitsprozesse stattfinden sollen und sich nicht jeder einzelne Mitarbeiter um alles kümmern muss, damit das Funktionieren diverser Abläufe gewährleistet ist (Simsa, Patak 2008, 8).

Grundlegend für die Gestaltung jeglicher Arbeitsabläufe ist die Kommunikation. Sie vollzieht sich zwischen den MitarbeiterInnen untereinander, zwischen der Führungskraft und den MitarbeiterInnen, aber auch zwischen Organisationsmitgliedern und Kunden, Eltern sowie anderen (pädagogischen) Einrichtungen, etc. Sie erfolgt direkt, etwa in Form von MitarbeiterInnengesprächen oder Diskussionen, aber auch indirekt, wenn durch die MitarbeiterInnen ein Bild nach außen hin abgegeben wird und die MitarbeiterInnen gleichzeitig als Informationsquelle für die Organisation fungieren (Sausele 2004, 49).

Klar kommunizierte Ziele und eindeutige Informationen können zudem Ängste seitens der MitarbeiterInnen abbauen, wenn Veränderungen in der Organisation notwendig werden. „Wo kommuniziert und zusammen gearbeitet wird, bleiben (aber) Konflikte nicht aus“ (ebd.). In Bezug auf die Aufgaben einer Führungskraft soll besonderes Augenmerk auf das Erkennen von Konflikten und der entsprechenden Vermittlung in einer kommunikativen Form gelegt werden. Die Lösung eines Konflikts soll dabei stets im Sinne des Organisationsziels erfolgen.

Obwohl davon ausgegangen wird, dass die behandelten personenbezogenen Aufgaben bereits einen Großteil der Führungstätigkeit einer (pädagogischen) Führungskraft ausmachen, gibt es noch zwei weitere Schwerpunkte, die als wesentliche Aufgaben einer Führungskraft, insbesondere im Hinblick auf eine Führungskraft einer pädagogischen Organisation, angesehen und daher im Folgenden thematisiert werden.

3.2.2 Sachbezogene Aufgaben

Führung bedeutet nicht nur das Anleiten von Personen. Führungsprozesse beziehen sich stets auch auf konkrete Sachverhalte. So beschreibt Decker (2000) den Sachgestaltungsprozess einer Organisation in Form von Zielsetzungen, Planung, Treffen von Entscheidungen sowie ihrer Realisierung und einer entsprechenden Kontrolle als wesentlichen Bestandteil der Führungsaufgaben (ebd., 186ff.). Konkret bedeutet dies für die Führungskraft, dass sie bspw. vereinbarte Zielsetzungen an ihre MitarbeiterInnen weiterkommunizieren und Aufgaben in Form

von Teilbereichen planen muss. Es ist ihre Aufgabe Entscheidungen aufgrund eines Abwägens verschiedener Handlungsmöglichkeiten zu treffen sowie die geplanten Vorgänge zu organisieren und umzusetzen, um letzten Endes kontrollieren zu können, inwiefern Ziele erreicht und gegebenenfalls Korrekturmaßnahmen vorgenommen werden können. Speziell in pädagogischen Organisationen stellt die Messung der Erreichung der Organisationsziele eine besondere Herausforderung dar¹⁷, da viele der Organisationszwecke schwer messbar sind. Es wird zur Aufgabe der Führungskraft entsprechende Messgrößen und Indikatoren zu identifizieren, um eine anschließende Evaluation der Ergebnisse, ein Controlling, möglich zu machen (Simsa, Patak 2008, 45). Führungskräfte pädagogischer Organisationen sind also durchaus auch angehalten ‚klassische Managementaufgaben‘ zu erledigen. Auch das Kostenmanagement wird oft nicht mehr nur in dafür spezialisierte Abteilungen ausgelagert, sondern verlangt von jedem Organisationsmitglied ein gewisses Kostendenken und ein entsprechendes Handeln im Sinne der Organisation. Dies steht in engem Zusammenhang mit dem Management der Arbeitszeiten. Vor allem die neueren Modelle von flexiblen Arbeitszeiten bringen Vor- und Nachteile mit sich. Als Nachteil ist der höhere Kostenfaktor für den Bedarf an mehreren MitarbeiterInnen zu nennen. Dem gegenüber steht der Vorteil, dass davon auszugehen ist, dass die MitarbeiterInnen bei kürzeren Arbeitszeiten effektiver arbeiten und zufriedener sind, da ihnen mehr Zeit für Privates zur Verfügung steht (Sausele 2004, 53). Diese Aspekte sind von der Führungskraft ebenfalls zu berücksichtigen.

Die sachbezogene Leitung in einer Organisation vollzieht sich aber nie nur im internen Bereich. Um im wirtschaftlichen Wettbewerb als Organisation überleben zu können, ist es notwendig in die Öffentlichkeit zu treten und sich als Einrichtung nach außen gut verkaufen zu können (Sausele 2004, 53). Die Führungskraft vertritt die Organisation beispielsweise durch die Teilnahme an öffentlichen Veranstaltungen des jeweiligen Fachbereichs oder durch schriftliche Beiträge in einschlägigen Veröffentlichungen. Damit sich die Organisation von anderen Einrichtungen abheben kann, ist es notwendig ein genaues Leitbild zu definieren, welches Visionen, Strategien und Werte der Organisation beinhaltet (Simsa, Patak 2008, 46). Die Schwierigkeit dabei, mit denen insbesondere pädagogische Organisationen zu kämpfen haben, ist die Tatsache, dass oftmals unterschiedliche Erwartungen, sei es von Eltern, Kunden oder der Gesellschaft, an pädagogische Einrichtungen herangetragen werden, die sich nicht leicht in einem konkreten Leitbild vereinen lassen. Aus diesem Grund wird es zur Aufgabe der Führungskraft das Umfeld zu beobachten, etwa im Hinblick auf gesellschaftliche Verän-

¹⁷ Vgl. 2.2.1

derungen, Entwicklungen der eigenen Organisation oder auch demographischen Trends, um auf relevante Veränderungen schnellstmöglich reagieren zu können und dadurch einen Vorteil gegenüber anderen Organisationen herauszuholen. „Führung verlangt Sensibilität für schwache Signale, Entwicklungstrends zu akzeptieren, eine positive Zukunftseinstellung zu entwickeln, eine dauernde Lernbereitschaft zu zeigen, das Setzen auf Selbstverantwortung, Risikobereitschaft sowie Denken und Handeln in offenen und vernetzten Systemen“ (Götz 1997, 12).

Nun konnten anhand der Darstellung von Führungsaufgaben im Allgemeinen bereits einige Überlegungen in Bezug auf etwaige besondere Anforderungen einer Führungskraft einer pädagogischen Organisation abgeleitet werden. Sausele (2004) beschreibt jedoch noch einen dritten Schwerpunkt in der Diskussion bezüglich des Aufgabenspektrums einer Führungskraft, welcher sich ganz konkret auch das pädagogische Fach bezieht. Dieser letzte Schwerpunkt wird nun im Folgenden thematisiert.

3.2.3 Pädagogische Aufgaben

Bereits im vorangegangenen Unterkapitel wurde auf die Notwendigkeit eines möglichst klaren Leitbildes einer Organisation hingewiesen, um im Wettbewerb mit anderen Organisationen als Einrichtung überleben zu können. Dies betrifft vor allem auch pädagogische Organisationen, um sich einerseits von anderen pädagogischen Institutionen abheben zu können, andererseits um eine zielgerichtete Arbeit in der eigenen Organisation gewährleisten zu können. „Es ist vornehmlich Aufgabe der Führungskraft zu analysieren, wo der Bedarf der Kunden liegt und was davon beispielsweise mit den Vorstellungen des Trägers kompatibel ist“ (Sausele 2004, 54). Die Führungskraft muss dabei entsprechend selbst konzeptionelle Arbeit leisten und Ideen entwickeln, wie ein solches Konzept gestaltet werden kann und ebenso die MitarbeiterInnen dazu motivieren, einerseits am Konzept mitzuwirken, andererseits ein erstelltes Konzept umzusetzen.

Neben der Führungstätigkeit, welche beispielweise bei der Anleitung der MitarbeiterInnen bereits als pädagogische Aufgabe an sich betrachtet werden kann, sind Führungskräfte oftmals gefordert weitere konkret pädagogische Arbeiten zu verrichten. Damit ist beispielsweise die fachliche Beratung von Kunden oder Eltern gemeint, was einen pädagogischen Background auch als Führungskraft unerlässlich macht. Die Balance zwischen der Führungstätig-

keit in der Organisation und der pädagogischen Arbeit zu halten, ist dabei als besondere Aufgabe von Führungskräften pädagogischer Einrichtungen zu betrachten.

3.3 Zusammenfassung

Das vorangegangene dritte Kapitel dieser Arbeit fokussierte auf den Themenbereich der Führung. Der Führungsbegriff wurde definiert und von anderen ähnlichen Begrifflichkeiten abgegrenzt, um eine für diese Arbeit gültige Grundlage des Führungsbegriffs zu erarbeiten.

Anschließend wurde das vielseitige Aufgabenspektrum einer Führungskraft dargelegt und schwerpunktmäßig dargestellt, was dies für die Führungstätigkeit in einer pädagogischen Organisation bedeuten kann.

Auf diesen Überlegungen aufbauend wird sich nun das vierte und letzte Kapitel des theoretischen Teils dieser Arbeit mit der Frage beschäftigen, welche Kompetenzen für die Bewältigung derartiger Aufgaben notwendig sind bzw. wie Kompetenzentwicklung an sich überhaupt möglich wird.

4. Kompetenz und Kompetenzentwicklung

Die fortschreitenden Veränderungen in modernen Arbeitsprozessen haben zu gänzlich neuen Anforderungen an ArbeitnehmerInnen geführt (Clement 2002, 36; Maier, Schober 2007, 141; Schiersmann, Strauß 2003, 146). Das einmal erworbene Wissen und Können ist nicht mehr ausreichend, um die gesamte berufliche Laufbahn bewältigen zu können, wodurch die Nachfrage nach Kompetenzen, die einen fächerübergreifenden Nutzen haben, wie beispielsweise kommunikative Kompetenz, steigt. In Folge dieser gesellschaftlichen Entwicklungen erfährt der Kompetenzbegriff und damit verbunden die Entwicklung von Kompetenzen große Aufmerksamkeit (Kaufhold 2006, 17). Der Frage, wie Kompetenzentwicklung aber überhaupt ermöglicht werden kann oder soll, wurde in der Diskussion um Kompetenzen bislang wenig Beachtung geschenkt.

Auch die berufliche Tätigkeit einer Führungskraft einer pädagogischen Organisation ist von den gesellschaftlichen Veränderungen und den damit verbundenen Anforderungen an ihre Kompetenzen betroffen. Wird der Frage nachgegangen, wie Führungskräfte pädagogischer Organisationen ihre Entwicklung von einer pädagogischen Fachkraft zur Führungskraft, insbesondere im Hinblick auf den Erwerb von Führungskompetenzen wahrnehmen, gilt es vorweg in einem ersten Schritt zu klären, was unter dem Begriff der Kompetenz verstanden werden kann und welchem Begriffsverständnis diese Arbeit folgen wird (siehe 4.1). Im nächsten Schritt wird aufgezeigt, wie den neuen Herausforderungen im Beruf Rechnung getragen werden kann, d.h. unter welchen Bedingungen Kompetenzentwicklung möglich ist (siehe 4.2). Im abschließenden Teil des Kapitels (siehe 4.3) folgt eine kurze Zusammenfassung, in der die wichtigsten Erkenntnisse nochmals dargestellt werden.

4.1 Kompetenzbegriff

Der Begriff der Kompetenz hat sich in allen Lebensbereichen unserer Gesellschaft durchgesetzt. Dabei bleibt jedoch meist offen, was denn aber eigentlich mithilfe des Kompetenzbegriffs beschrieben werden soll. Diese Frage hält die Diskussion seit der Einführung des Terminus durch Chomsky (1970) aufrecht (Kaufhold 2006, 21)¹⁸. Da die Forschungsfrage nicht zuletzt darauf abzielt zu hinterfragen, wie bzw. unter welchen Umständen Kompetenzentwicklung¹⁹ möglich ist, scheint es zu Beginn dieses Kapitels primär notwendig zu sein, ein Begriffsverständnis für die vorliegende Arbeit zu deklarieren und gleichzeitig den Kompetenzbegriff von anderen, fähigkeitsumschreibenden Ausdrücken abzugrenzen. Elsholz (2002) hält diesbezüglich fest: „Bei der Betrachtung des Kompetenz-Begriffs wird deutlich, dass die Unterscheidung zwischen Kompetenzen und Qualifikationen für eine nähere Bestimmung (des Kompetenzbegriffs, Anm. d. Autorin) grundlegend ist“ (ebd., 32). Im folgenden Unterkapitel soll daher herausgearbeitet werden, in welcher Beziehung die Begriffe Qualifikation und Kompetenz zu einander stehen.

4.1.1 Qualifikationen vs. Kompetenzen

Ludwig (2002) beschreibt „Qualifikationen [als] Fähigkeits- und Fertigkeitsbündel für geplante und weitgehend überschaubare Arbeitszusammenhänge, die gegenüber dem Subjekt und seiner konkreten betrieblich-gesellschaftlichen Handlungssituation verselbständigt sind“ (ebd., 96)²⁰. Qualifikationen sind also in erster Linie auf das berufliche Handeln²¹ ausgerichtet und stellen quasi das Verbindungsglied zwischen den auf den Arbeitsplatz bezogenen Anforderungen und dem Ausbildungsziel dar. Das bedeutet zugleich auch, dass Qualifikationen stets verwendungsorientiert sind (Arnold 2001, 176). Erworben werden können sie durch et-

¹⁸ Der Linguist beschäftigte sich unter anderem mit der sprachlichen Kompetenz. Mit dem Ausdruck ‚linguistischer Kompetenz‘ bezeichnet er die Kenntnis des Sprechers bzw. Hörers seiner eigenen Sprache, unter Berücksichtigung sprachgenerativer Regeln. Die Anwendung der Sprache in einer konkreten Situation beschreibt er als ‚Performanz‘ (Chomsky 1970, 13ff. zit. n. Wittwer 2003, 25). Das bedeutet, er unterscheidet zwischen der prinzipiellen Kenntnis bzw. dem Wissen über die Sprache und deren aktiven Umsetzung.

¹⁹ Insbesondere im Hinblick auf die Aufgabenbewältigung einer pädagogischen Führungskraft (vgl. 2. Kapitel)

²⁰ Fähigkeiten zeichnen sich aus „durch praktische Tätigkeiten oder in Alltagssituationen erworbenen Kenntnisse, Haltungen und Einstellungen einer Person. Sie sind das Potenzial eines Menschen. Sie sind die Grundlage zur Kompetenzentwicklung“ (Maier, Schober 2007, 144) und werden in gezielten Lernprozessen erworben.

²¹ Die Begriffe ‚Handlung‘ und ‚Handeln‘ werden in der Fachliteratur nicht einheitlich verwendet. Handeln kann jedoch als ein Wechselwirkungsprozess zwischen Person und Situation beschrieben werden, „der von Wissen gespeist ist, damit ein kognitives Geschehen repräsentiert, in hohem Maße bewusst verläuft, beabsichtigt ist und der Bewältigung von Aufgaben in einem bestimmten situativen Kontext mit den damit verbundenen Anforderungen und ihrer Beanspruchung dient“ (Franke 2005, 142).

waige Schulungen oder nach dem ‚learning-by-doing‘-Prinzip sowie während der Arbeit ohne spezielle Berufsausbildung ‚on the job‘ (Ludwig 2002, 96).

Für Arbeitszusammenhänge, die schwerer fassbar und nicht mehr zur Gänze vorhersehbar sind, werden heute, über fachspezifische Qualifikationen hinaus, berufliche Kompetenzen verlangt. Um auch in jenen komplexeren Arbeitssituationen als Fachexperte situationsadäquat handeln zu können, sollen heute bereits in der Berufsausbildung berufliche Kompetenzen entwickelt und auf die Persönlichkeit der Auszubildenden zurückgegriffen werden (Clement 2002, 7; Ludwig 2002, 96). Während Qualifikationen inhaltliches bzw. fachliches Wissen und Können umfassen, beschreiben Kompetenzen zusätzlich außerfachliche bzw. überfachliche Fähigkeiten, die häufig mit Begriffen wie Methodenkompetenz, Sozialkompetenz oder Personalkompetenz umschrieben werden (Arnold 2001, 176). Kompetenz ist also nicht gleichzusetzen mit der bloßen Anwendung von angeeignetem Wissen oder dem Verfügen über gewisse Fähig- und Fertigkeiten. Andere Facetten, wie persönliche Ziele, Wertvorstellungen und Bedürfnisse nehmen Einfluss darauf, wie eine Person ihre individuellen Ressourcen und Fähigkeiten bei Problemlösungen einsetzt (Maier, Schober 2007, 145). Kompetenzen zielen dementsprechend auch auf eine Persönlichkeitsentwicklung ab. So beziehen auch Dehnbostel und Meister (2002) die Persönlichkeit eines Menschen in ihre Definition des Kompetenzbegriffs mit ein: „Unter Kompetenzen sind Fähigkeiten, Methoden, Wissen, Einstellungen und Werte zu verstehen, deren Erwerb, Entwicklung und Verwendung sich auf die gesamte Lebenszeit eines Menschen bezieht. Sie sind an das Subjekt und seine Befähigung zu eigenverantwortlichem Handeln gebunden“ (ebd., 11). In dieser Definition werden Fähigkeiten und Wissen unter den Begriff der Kompetenz subsumiert, d.h. sie sind nur ein Bestandteil von Kompetenz. Außerdem wird die Kompetenz, die sich in der konkreten Handlung vollzieht, hervorgehoben.

Durch die Bindung der Kompetenz an das Subjekt ist davon auszugehen, dass diese auch Einfluss auf die Persönlichkeit nimmt und umgekehrt, die Persönlichkeit auch in die jeweiligen Kompetenzen einer Person einfließt. Elsholz (2002) geht ebenso prinzipiell von einer Subjektabhängigkeit von Kompetenzen aus und rückt in seiner Definition des Kompetenzbegriffs zudem den Menschen als insbesondere zum Lernen befähigtes Subjekt in den Mittelpunkt: Kompetenzen „betrachten Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse aus der *Perspektive des Subjekts*. [...] Der Kompetenzbegriff bezieht sich auf den einzelnen Lernenden und seine Befähigung zum Handeln in beruflichen und privaten Situationen“ (ebd., 32f., Hervorhebungen

im Original; vgl. Arnold 2001, 176). Das Innehaben von Kompetenzen würde dementsprechend also auch zu kompetentem Handeln befähigen. In Anlehnung an Elsholz würde dies bedeuten, dass mit dem Kompetenzbegriff zweierlei Aspekte vereint werden. Einerseits drückt Kompetenz das Wissen einer Person über eigene theoretische Fähigkeiten aus, andererseits ist Kompetenz in der konkreten Handlung zu beobachten. D.h. Kompetenz wäre als das Zusammenspiel von Wissen und Handlung zu verstehen, wobei ersteres als die Basis bzw. Voraussetzung für kompetentes Handeln in der jeweiligen Situation verstanden werden kann (Kaiser 2001, 278). Wissen ist daher ein Bestandteil von Kompetenzen und kann unter den Begriff subsumiert werden. Fachliches und methodisches Wissen fungiert daher als Basis für fachliche und methodische Kompetenzen, „sozial-kommunikative Kompetenzen sind ohne ein Wissen von der Gesellschaft und von Kommunikationsverfahren undenkbar“ (Erpenbeck 2008, 109). Selbst personale Kompetenzen bauen auf einem profunden Sachwissen und einem unabdingbaren Wissen über Werte auf.

In der wissenschaftlichen Literatur finden sich noch viele Definitionen bezüglich des Kompetenzbegriffs, die jedoch in ihrer Fülle im Rahmen dieser Arbeit nicht alle behandelt werden können. Wird nun jedoch eine konkrete Abgrenzung zwischen Kompetenz- und Qualifikationsbegriff gefordert, so lassen sich nach Arnold (2001) im Überblick folgende vier Hauptcharakteristika gegenüberstellen:

1. Während sich Kompetenz stets auf ein Subjekt bezieht, limitiert sich Qualifikation auf die Ausführung konkreter Nachfragen bzw. Anforderungen.
2. Kompetenz zielt auf einen „ganzheitlichen“ Anspruch ab, d.h. sie bezieht sich auf die ganze Person, während Qualifikation auf „unmittelbare tätigkeitsbezogene Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten“ referiert.
3. Die Fähigkeit zur Selbstorganisation ist Teil der Kompetenz, Qualifikation hingegen ist auf die Erledigung vorgegebener Aufgaben ausgerichtet und somit fremdbestimmt.
4. Qualifikation bezieht sich auf die individuellen Fähig- und Fertigkeiten eines Menschen, während der Begriff der Kompetenz die vielfältigen möglichen Handlungsdispositionen einer Person beschreibt (Arnold 2001, 269; vgl. auch Elsholz 2002, 32).

Die Möglichkeit der Abgrenzung der Begriffe Qualifikation und Kompetenz darf jedoch nicht als Darstellung von Gegensätzen verstanden werden. Vielmehr stehen die beiden Begrifflichkeiten in einem engen Zusammenhang, insofern sich beide auf verschiedene Aspekte des subjektiven Handlungspotenzials beziehen. „Sie bilden ... kein Gegensatzpaar sondern ergänzen einander“ (Münk 2002, 218).

Nun wurden im vorangegangenen Teil des Kapitels verschiedene Definitionen des Kompetenzbegriffs dargestellt und zueinander in Bezug gesetzt. Es wurde versucht, Kompetenz von ähnlichen Begriffen, wie Qualifikation und Fähigkeiten, abzugrenzen und aufzuzeigen, was mit dem Kompetenzbegriff beschrieben werden kann. Im Folgenden soll nun beschrieben werden, wie das Konstrukt der Kompetenz im speziell pädagogischen Bereich erfasst werden kann. Diese spezifische Darstellung ist notwendig, da sich die Forschungsfrage insbesondere auf die Entwicklung von Kompetenzen von Führungskräften pädagogischer Organisationen bezieht, andererseits um im Anschluss das für diese Arbeit vorherrschende Begriffsverständnis festzulegen.

4.1.2 Kompetenz im pädagogischen Kontext

Nicht zuletzt aufgrund der Verortung der Forschungsfrage soll im Folgenden dargestellt werden, was mit Kompetenz in einem pädagogischen Zusammenhang gemeint sein kann. Das traditionelle Ziel der Pädagogik Menschen zu bilden wurde abgelöst von der Fokussierung Personen bei der Entwicklung von Kompetenzen zu unterstützen (Hof 2002, 153). Der Kompetenzbegriff hat also auch im pädagogischen Bereich Einzug gehalten. Durch die Aufgabe, den Menschen bei seiner individuellen Entwicklung von Kompetenzen zu helfen, tritt eine Auseinandersetzung mit jenem Wissen und jenen Fähig- und Fertigkeiten in den Vordergrund, auf die eine Person zur Bewältigung bestimmter Situationen zurückgreifen kann. Dabei ist nicht die Aneignung bestimmter Sachinhalte das Ziel, sondern die Herstellung gewisser Dispositionen, welche im (beruflichen) Alltag eigenständig und situationsabhängig in konkreten Handlungen Anwendung finden. In der pädagogischen Diskussion rund um Kompetenz geht es also primär darum, die Entwicklung einer solchen zu fördern und damit dem Menschen die Möglichkeit zu bieten, in verschiedensten Situationen entsprechend handeln zu können.

Ebenso wie viele andere Disziplinen ist der Bereich der Pädagogik bzw. Bildungswissenschaft von den Reformen in modernen Arbeitsprozessen und den damit verbundenen Aufgaben und Ansprüchen an die ArbeitnehmerInnen betroffen. Welche Kompetenzen im Allgemeinen als Antwort auf diese Veränderungen angeführt werden können, beschreiben Arnold und Pätzold (2003) auf folgende Weise: „Offenkundig gehört zu den hierzu passenden Kompetenzen die Fähigkeit, sich unter wandelnden Bedingungen zu orientieren. Aber es sind auch

viele weitere Inhalte, die sich dem Lernenden zukünftig als Lernaufgaben stellen“ (ebd., 113f.). In Bezug auf die kompetente Bewältigung spezifischer (pädagogischer) Situationen, wäre hier zudem das auf Heinrich Roth (1971)²² zurückführende Modell der Handlungskompetenz zu nennen, „der hierzu [...] Sach-, Sozial- und Selbstkompetenz zählt“ (Arnold, Pätzold 2003, 114; vgl. Kaufhold 2006, 44). Unter Sachkompetenz versteht Roth die Fähigkeit in bestimmten Sachgebieten urteils- und handlungsfähig zu sein und dadurch eine entsprechende Zuständigkeit für diesen Bereich übernehmen zu können. Sozialkompetenz bedeutet für ihn „die Fähigkeit, für sozial, gesellschaftlich und politisch relevante Sach- oder Sozialbereiche urteils- und handlungsfähig und also ebenfalls zuständig sein zu können“, während er die Selbstkompetenz als die Fähigkeit betrachtet, für sich selbst verantwortlich handeln zu können (Roth 1971, 180). Dieses dreiteilige Konzept gilt es, nach Arnold und Pätzold (2003), bezogen auf das Lernen²³ durch drei weitere Komponenten zu erweitern, um in der heutigen Zeit angemessen zu sein. Eine der zusätzlichen Kompetenzen stellt die Methodenkompetenz dar. Es geht hierbei nicht um die Kenntnis bestimmter Lehrinhalte, sondern um die Beherrschung von bereichsabhängigen Grundkompetenzen, welche für die Aufgabenbewältigung notwendig sind. Den zweiten wichtigen Bestandteil des erweiterten Kompetenzkonzepts bildet die kommunikative Kompetenz. „Wissen wird kommuniziert und gleichzeitig entsteht Wissen in und durch Kommunikation“ (ebd., 115). Voraussetzung, um Wissen lernend verarbeiten zu können, ist also die Teilnahme an dieser Kommunikation. Kommunikative Kompetenz wird damit zum Grundbestand eines Kompetenzkataloges. Die dritte und letzte zusätzliche Komponente des erweiterten Kompetenzmodells stellt die Emotion dar, denn die Einschätzung der eigenen Emotionen erweist sich als unbedingte Fähigkeit, wenn der eigene Lernprozess beurteilt werden soll (ebd.).

Wird also von Roths (1971) Handlungskompetenzmodell ausgegangen und wird dieses mit den Erweiterungsdimensionen von Arnold und Pätzold (2003) ergänzt, so entsteht ein neues sechsfaches Kompetenzmodell. Auf jenes Kompetenzmodell soll insbesondere an späterer Stelle der vorliegenden Arbeit Bezug genommen werden, wenn es darum geht, Teilkompetenzen von Führungskräften pädagogischer Organisationen herauszuarbeiten und den sechs Bereichen, entsprechend den Anforderungen an eine Führungskraft einer pädagogischen Organisation, zuzuordnen.

²² Heinrich Roth (1971) gilt als Wegbereiter des Kompetenzbegriffs im pädagogischen bzw. bildungswissenschaftlichen Kontext.

²³ Mit der Beziehung zwischen Lernen und Kompetenzentwicklung beschäftigt sich Kapitel 4.2.1.

Im vorangegangenen Unterkapitel wurde erläutert, wie das Phänomen Kompetenz im pädagogischen Kontext verstanden werden kann und welche Art von Kompetenzen in bildungswissenschaftlichen Kompetenzmodellen Einzug gefunden haben. Im folgenden Abschnitt wird nun versucht, aufbauend auf den unter Punkt 4.1.1 und 1.1.2 angeführten Überlegungen, ein Begriffsverständnis für Kompetenz für diese Arbeit zu formulieren.

4.1.3 *Das Kompetenzverständnis in der vorliegenden Arbeit*

Bezug nehmend auf die in Kapitel 4.1.1 und 4.1.2 dargestellten Ideen bezüglich Kompetenz in einem allgemeingültigen Zusammenhang, sowie im speziell pädagogischen Kontext, lässt sich für diese Arbeit folgendes Begriffsverständnis von Kompetenz festlegen:

Kompetenz betrifft die ganze Person und ist stets an ein Subjekt gebunden. Kompetenz bedeutet, dass bestimmte Fähigkeiten (in Form aktiver Handlungen) sinnvoll eingesetzt werden, um ein festgelegtes (komplexes) Ziel zu erreichen, d.h. Aufgaben bestimmter Arbeitsbereiche können aufgrund von Kompetenzen selbständig ausgeführt werden, dies inkludiert auch, dass Fähigkeiten, die in einer Lernsituation erworben wurden, in der Praxis Anwendung finden und Handlungen entsprechend der Situation und den Anforderungen gesetzt werden (Maier, Schober 2007, 144; vgl. Kaufhold 2006, 47f.; 49). Kompetenz und Situation hängen also zusammen, d.h. kompetentes Handeln bedeutet in einer konkreten Situation angemessenes Handeln. „Entsprechend wird es möglich, den *Kompetenzbegriff zu konkretisieren als situationsbezogene Handlungsfähigkeit*“ (Hof 2002, 158; Hervorhebungen im Original). Um situationsadäquate Handlungen zu setzen, bedarf es eines Zusammenspiels unterschiedlicher, aber gleichwertiger Kompetenzen, wie fachlicher, sozialer, personaler, kommunikativer, emotionaler, sowie methodischer Fertigkeiten (ebd., 143). Jene Kompetenzen werden prinzipiell als veränderbar angesehen, d.h. es wird von der Möglichkeit des Erwerbs und der Entwicklung von Kompetenzen ausgegangen. In Bezug auf die Diskussion über eine Abgrenzung zwischen fachlichen Kenntnissen im Sinne von Qualifikationen und Kompetenzen lässt sich festhalten, dass diese nicht im Widerspruch zu einander stehen, sondern davon ausgegangen wird, dass sich diese ergänzen.

„In einem engen Verhältnis zum Begriff der Kompetenz steht auch die Kompetenzentwicklung“ (Elsholz 2002, 35)²⁴. Im Hinblick auf die zu beantwortende Forschungsfrage soll nun

²⁴ Wenngleich sich diese Arbeit mit Kompetenzentwicklung im Beruf beschäftigt sei an dieser Stelle anzumerken, dass sich Kompetenzentwicklung nicht zwingend allein auf die Arbeitswelt eines Menschen beziehen muss, d.h. sie beschränkt sich nicht allein auf Arbeit und Beruf (Elsholz 2002, 35).

im folgenden Kapitel der Frage nachgegangen werden, wie ein Erwerb bzw. die Entwicklung von Kompetenzen möglich ist, um im vierten Kapitel, welches sich im Speziellen mit der Führungsthematik beschäftigen wird, darauf aufbauend im Speziellen die Entwicklung von Führungskompetenzen in einer pädagogischen Organisation in den Fokus rücken zu können.

4.2 Kompetenzentwicklung

Kompetenzen entwickeln sich stetig, sie werden erworben, gehen aber auch wieder verloren. Ihre Entwicklung findet sozusagen in Form eines „lebenslangen, überwiegend selbstorganisierten Lernens statt“ (Erpenbeck 2002, 218; Erpenbeck, Heyse 2007, 27)²⁵. In der wissenschaftlichen Fachliteratur wurde zwar viel über den Kompetenzbegriff und seine Bedeutung an sich diskutiert, die Frage, wie Kompetenzen entwickelt oder erworben werden können und sollen, wurde jedoch selten gestellt.

Die berufliche Handlungsfähigkeit bezieht sich aber auf die kompetente Bewältigung von Arbeitsaufgaben (Elsholz 2002, 37). Da eine strikte Grenzziehung zwischen Beruf und Privatleben im Hinblick auf den Kompetenzerwerb heute nicht mehr möglich ist, weist Elsholz (2002) auf die Notwendigkeit hin, dass das Ziel von Kompetenzentwicklung eine reflexive (alle Lebensbereiche umfassende) Handlungsfähigkeit sein muss (ebd., 37f.) und nicht allein auf die berufliche Dimension beschränkt bleiben darf. Ein Ziel der Kompetenzentwicklung ist demnach die kritische Reflexion²⁶ von Arbeitsplatz und privatem Erleben. Kompetenzentwicklung wird dabei zum aktiven Prozess, der großteils vom Menschen individuell selbst gestaltet wird. Folgt man dieser Definition, so kann also festgehalten werden, dass Kompetenzerwerb über einen aktiven Lernprozess des Subjekts passiert. Auch der Deutsche Bildungsrat schreibt bereits 1973: „Kompetenzen bezeichnen den Lernerfolg im Hinblick auf den Lernenden selbst und seine Befähigung zu selbstverantwortlichem Handeln im privaten, beruflichen und gesellschaftlichen Bereich“ (Deutscher Bildungsrat 1973, 64 zit. n. Behrmann 2006, 37f.). Für den Erwerb bzw. die Entwicklung von Kompetenzen ist dementsprechend jede Person selbst verantwortlich.

²⁵ Lernen ist nach Erpenbeck und Heyse (2007) nicht zu verstehen als reiner Erwerb eines Stoffes oder dem Erwerb von Fertigkeiten, sondern umfasst vier Schwerpunkte, die „personale Kompetenz, Aktivitäts- und Umsetzungscompetenz, Fach- und Methodenkompetenz und sozial-kommunikative Kompetenz“ (ebd., 27).

²⁶ Reflexivität wird dabei, bezogen auf die berufliche Handlungsfähigkeit, verstanden als das Hinterfragen der eigenen Arbeitsumgebung, während sich Selbst-Reflexivität auf „die Reflexion und Gestaltung der individuellen Kompetenzentwicklung“ bezieht und damit sowohl auf private, als auch berufliche Lebensumstände, abzielt (Elsholz 2002, 38).

Der Prozess des menschlichen Lernens erweist sich jedoch als so komplex, nicht zuletzt durch den Einfluss biographischer Erfahrungen, „so dass Lernen nicht ausschließlich intentional in spezifischen Situationen oder funktional durch die Bewältigung von Aufgaben“ (Kaufhold 2006, 57), sondern in immer größerem Ausmaß auf informellem²⁷ Wege erfolgt. „Lernumgebungen, die die Eigenaktivität des Lernenden zulassen und fördern, das Gelernte aus verschiedenen Perspektiven beleuchten, den Lernprozess an konkreten und realistischen Problemen orientieren, an die Erfahrungen der Lernenden anknüpfen sowie Interaktionsmöglichkeiten beinhalten, bieten daher eine gute Basis für die Entwicklung von Kompetenz“ (Schüller 2000, 5, zit. n. Kaufhold 2006, 57). Werden Lernprozesse nicht mehr zwangsläufig in einer klassischen Unterrichtsform initiiert und wird die Verantwortung auf den Lernenden übertragen, ist davon auszugehen, dass der Lernende mit zusätzlichen Aufgaben befasst ist. Im Vordergrund steht nicht mehr allein die Aneignung des Lerninhalts, sondern auch der Lernvorgang an sich muss vom Lernenden gestaltet und organisiert werden (Arnold, Pätzold 2003, 113). Diesem Gedanken folgend, bedeutet Kompetenzentwicklung heute, dass Lernprozesse auf eine Selbstverantwortung der Individuen abzielen und von diesen selbstständig inszeniert und organisiert werden sollen. Lehrende und lernende Subjekte werden damit zu lebendigen Systemen, die autonom und selbstreferenziell, d.h. rückbezüglich, operieren (Arnold, Milbach 2002, 13). Der Selbststeuerung von Lernprozessen kommt dementsprechend eine zentrale Rolle zu. Es liegt am Subjekt selbst, den Ansprüchen des in diesem Zusammenhang geforderten lebenslangen Lernens gerecht zu werden. Das lebenslange Lernen wird zum „selbstverständlichen Bestandteil der Biografie und der gesellschaftlichen Entwicklung“ (ebd.).

Der Perspektivenwechsel von der fachlichen Qualifikation hin zur Entwicklung von Kompetenzen als ‚höchstes Ziel‘ eines Lernprozesses bringt auch Veränderungen für die berufliche Bildung und Weiterbildung mit sich. Als Kernaufgabe wird eben nicht länger die Vermittlung von Fachwissen, sondern die Entwicklung von Kompetenzen gesehen, wodurch das Lernen²⁸ des 21. Jahrhunderts als Ausrichtung auf Kompetenzentwicklung in weitestem Sinne betrachtet werden kann (Erpenbeck, Heyse 2007, 27). In den Fokus rücken damit verbunden individuelle Veranlagungen, die in unterschiedlichen Situationen und Lebensbereichen eigenverantwortliches Handeln ermöglichen (ebd.). Unter dem Begriff der Kompetenzentwicklung

²⁷ Vgl. Kapitel 4.2.2

²⁸ Lernen kann definiert werden als eine aus „Erfahrung resultierende, relativ dauerhafte Verhaltensänderung“ (Falk 2007, 34), wobei sich diese Veränderung auf Wissen, Werte, Normen, Fähig- und Fertigkeiten bezieht und nicht auf biologische Wachstums- oder Reifungsprozesse. „Erfahrung meint in diesem Zusammenhang die Entstehung von neuem Verhalten aus der Interaktion mit der Umwelt, d.h. der kognitiven Verarbeitung, Bewertung und Integration von (neuen) Informationen und das Reagieren auf diese (ebd.).“

wird heute zudem insbesondere die Herausbildung von (beruflicher) Handlungskompetenz und damit verbunden die „Befähigung zur eigenständigen Handlungsregulation“ diskutiert (Kaufhold 2006, 55). Der Kompetenzbegriff ist mit dem Gedanken verbunden, dass „etwas Höherwertiges“ entsteht (Franke 2005, 9), wobei stets unklar bleibt, wie der Prozess der Kompetenzentwicklung an sich passieren soll (ebd.). Mit dieser Frage soll sich nun das folgende Kapitel beschäftigen.

4.2.1 Der Vorgang der Kompetenzentwicklung

Kompetenzerwerb ist im Allgemeinen als zielgerichteter Prozess zu verstehen, mit dem Ziel, abhängig von der jeweiligen Situation kompetent handeln zu können und findet im Wesentlichen in der Praxis statt (Dehnbostel, Meister 2002, 17; Maier, Schober 2007, 143f.). In Bezug auf die speziell berufliche Kompetenz werden zwar die jeweiligen Arbeitskräfte in der Regel in ihrem Arbeitsbereich als kompetent betrachtet, doch scheint es unklar, ob sie ihre Kompetenz nicht auch ohne bzw. abseits einer beruflichen Ausbildung erworben haben können. Clement (2002) zeigt auf: „Kompetenzen haben – darauf weist die Experten-/Novizen-Forschung nachdrücklich hin – einen hohen Anteil informell angeeigneten und nicht-expliziten Wissens“ (Clement 2002, 10). Zu einem Großteil vollzieht sich Kompetenzentwicklung demnach auch direkt am Arbeitsplatz, ohne spezielle oder vorsätzlich gestaltete Lernprozesse, sondern vielmehr in Form von praktischen Erfahrungen (Kaufhold 2006, 48) und dem sogenannten ‚informellen Lernen‘. In den folgenden Unterkapiteln soll daher das Konzept des informellen Lernens und das Lernen durch Erfahrung näher beschrieben und aufgezeigt werden, wie Kompetenzentwicklung durch informelles Lernen, sowie Erfahrungslernen, ermöglicht werden kann.

4.2.2 Kompetenzentwicklung durch Erfahrung und informelles Lernen

Wissen veraltet heute immer schneller. Dies passiert aufgrund der bereits eingangs erwähnten Entwicklungs- und Veränderungsprozesse, die alle Lebensbereiche des Menschen betreffen. Es wird zur Notwendigkeit, dass der Mensch heute stets weiterlernen, dazu lernen, umlernen und neu lernen muss (Wittwer 2003, 22). „Während sich das Selbstverständnis der Weiterbildung in den letzten zwanzig Jahren weitgehend auf die formalisierte und institutionalisierte Weiterbildung konzentrierte, wird angesichts der gestiegenen Bedeutung von lebenslangem Lernen informellen Lernprozessen eine größere Bedeutung zugemessen“ (Schiersmann,

Strauß 2003, 145)²⁹. Den Großteil ihrer Handlungs- und Berufskompetenz eignen sich Erwerbstätige über Erfahrungen in der Arbeit und nicht in institutionalisierten Aus- und Weiterbildungsprogrammen an (Dehnbostel, Meister 2002, 17). Ein Lernen ist also dementsprechend nicht nur in anerkannten Bildungseinrichtungen oder im Rahmen institutionalisierter Bildungsgänge möglich, sondern auch abseits von initiierten Lernprozessen. Wir lernen heute sowohl formell, als auch informell (Wittwer 2003, 14; 16; vgl. Clement 2002, 29).

Das formelle Lernen³⁰ ist als geplantes, angebotsorientiertes sowie zielgerichtetes Lernen zu verstehen und erfolgt in entsprechenden Bildungsorganisationen. Im Gegensatz dazu wird das informelle Lernen als ein Lernen verstanden, das in unregelmäßigen, keinem Plan folgenden Lebenszusammenhängen stattfindet (Wittwer 2003, 15f.) Es ist einerseits abhängig von der Selbststeuerung bzw. der eigenständigen Organisation des Lernprozesses durch das Subjekt selbst, andererseits spielen die vom Subjekt, aber auch von der (beruflichen) Lebenswelt des Subjekts ausgehenden Impulse und Motivation eine tragende Rolle, um Lernprozesse zu initiieren. „Informelles Lernen ist also weitgehend selbst organisiertes Lernen und stellt damit hohe Anforderungen an die Lernenden“ (ebd., 17). Es ermöglicht dem Individuum sich in diversen Arbeits-, aber auch anderen Lebenssituationen selbst zu erfahren und sich auszutesen. Dadurch kann die Person ihre Stärken erkennen und diese für ihre (berufliche) Entwicklung gezielt einsetzen (Meyer-Menk 2002, 139; Wittwer 2003, 23f.). Warum das informelle Lernen zusehends an Bedeutung gewonnen hat, lässt sich daher mit der Forderung nach ständiger Entwicklung und Anpassung an veränderte Bedingungen beantworten, durch die der Mensch insbesondere „auf kurzfristige, problemorientierte und selbstorganisierte Lernprozesse, also auf informelles Lernen, angewiesen“ (Wittwer 2003, 22) ist.

In Bezug auf das Lernen bedeutet dies, dass dadurch jene Lernformen an Bedeutung gewinnen, bei denen es nicht um die Reproduktion des Gelernten geht, sondern in denen der Mensch ganzheitlich gefordert wird und in denen die reale Handlung im Vordergrund steht (Meyer-Menk 2002, 140). Da organisierte Fort- und Weiterbildung nur eine begrenzte Möglichkeit zu haben scheint, den individuellen Menschen zu fördern, sind spezifische Lernarrangements erforderlich. Diese Angebote sollen sowohl Möglichkeiten der Erkenntnisgewinnung mit sich bringen als auch das Ziel verfolgen, die Person zum Finden von möglichst selbstbe-

²⁹ Informelle Lernprozesse werden dabei nicht zuletzt immer auch von „biographischen Erfahrungen sowie den jeweils gegebenen kontextuellen Bedingungen beeinflusst“ (Faulstich, Zeuner 1999, 31 zit. n. Kaufhold 2006, 57).

³⁰ Oder auch das ‚formalisierte Lernen‘

stimmten Problemlösungen zu befähigen (Pätzold 1993, 17 zit. n. Meyer-Menk 2002, 140). Durch die sich ständig verändernden Bedingungen des Arbeitsmarktes gewinnt daher Erfahrungslernen im Arbeitsprozess heute eine große Wichtigkeit (Meyer-Menk 2002, 141).

Der Begriff der Erfahrung bzw. des Erfahrungslernens taucht im Kontext des informellen Lernens in der wissenschaftlichen Literatur oftmals auf, wird aber auch als Teil des informellen Lernens unter dieses subsumiert (ebd., 140). Erfahrungslernen unterscheidet sich grundlegend von einem geplanten oder gar institutionalisierten Lernprozess (Kreß 1996, 36). Über die „reflektierende Verarbeitung von Erfahrungen“ wird Erfahrungslernen ermöglicht (Meyer-Menk 2002, 140.). In Bezug auf den Lernprozess bedeutet dies, dass reale Situationen als Lernumgebung ausgewählt werden, damit der Gegenstand des Lernens selbst erfahren werden kann. Solche potentiellen Lernmöglichkeiten ergeben sich beispielsweise in beruflichen Situationen, in denen Erfahrungen gesammelt werden können. Die Person als Ganzes rückt dabei verstärkt ins Blickfeld, „da Erfahrungswissen und Eigeninitiative in komplexeren Arbeitsabläufen besondere Bedeutung erhalten“ (ebd., 141f.).

Das Erfahrungslernen alleine reicht jedoch nicht aus, um berufliche Kompetenzen zu entwickeln, die wiederum entsprechende situativ abhängige Handlungen ermöglichen. Das Erfahrungslernen wird vielmehr, durch die Integration von organisiertem Lernen, von einem informellen Lernen zu einem mehr selbstgesteuerten Lernen ausgebaut. Durch die Bereicherung der Erfahrungen mit den Erkenntnissen aus formellen Lernprozessen, bleibt die Entwicklung der Person nicht dem Zufall überlassen und situationsabhängig, sondern der „aktive Erwerb beruflicher Handlungskompetenz wird durch dieses integrierte Lernen forciert“ (Dehnbostel, Meister 2002, 17).

Für die Entwicklung von Kompetenzen³¹ scheint das informelle Lernen dementsprechend dahingehend von besonderer Bedeutung zu sein, als dass ein wesentliches Charakteristikum des informellen Lernens das darüber aufgebaute Erfahrungswissen und das über formelle Lernprozesse aufgebaute theoretische Wissen im „Handlungswissen“ zusammenführt (ebd.). Erfahrungswissen kann also sowohl über das Erfahrungslernen, als auch über das formelle Lernen aufgebaut werden. „Dabei wird davon ausgegangen, dass einerseits in allen Lebens- und Handlungssituationen informell gelernt wird und umgekehrt das Theoriewissen durch Erkenntnisse aus dem Erfahrungslernen angereichert wird“ (ebd.).

³¹ Kompetenzen im Sinne einer reflexiven Handlungsfähigkeit (Meyer-Menk 2002, 135)

Schwierigkeiten bzw. Kritik am informellen Lernen in Bezug auf eine Kompetenzentwicklung ergibt sich daraus, dass das Besondere am informellen Lernen gleichzeitig auch dessen größte Schwäche darstellt. Die Wissensaneignung bzw. ein Lernen, dass durch Spontaneität, Zufall und Abhängigkeit zu bestimmten Situationen geprägt ist, besitzt nur eine begrenzte Reichweite und verfällt zeitlich betrachtet sehr schnell (Wittwer 2003, 30; vgl. Arnold 2001, 176).

Damit informelles Lernen auch auf andere Situationen übertragen werden kann, darf der Lernprozess zudem nicht unreflektiert bleiben (Wittwer 2003, 32). Die Nachhaltigkeit des informellen Lernens und damit bis zu einem gewissen Grade auch die Konkurrenzfähigkeit zu den bisher klassischen, reglementierten Lernformen ist erst dann gegeben, wenn das Problem zweier oder mehrerer unterschiedlicher Handlungssituationen erkennbar ist und der Handelnde den informellen Lernprozess reflektieren kann (Meyer-Menk 2002, 138; Wittwer 2003, 32f.).

4.3 Zusammenfassung

Historisch betrachtet, ist die Kompetenzdiskussion geprägt durch ein Spannungsverhältnis zwischen Qualifikationen und Kompetenzen. Trotz der Uneinigkeit in der wissenschaftlichen Fachliteratur in Bezug auf den Kompetenzbegriff, scheinen die „Begriffe Kompetenz und Kompetenzentwicklung geeignet, den Wandel zu einer subjektorientierten Betrachtungsweise und die schnellen Veränderungen in der Arbeitswelt angemessen zu beschreiben“ (Elsholz 2002, 35). Um diesen Veränderungen gerecht zu werden, dient die Kompetenzentwicklung von Menschen prinzipiell (d.h. in allen Lebensbereichen) der Verbesserung ihrer Handlungsfähigkeit (ebd., 37). Die Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz kann daher als höchstes Ziel von Kompetenzentwicklung betrachtet werden. In diesem Zusammenhang wurde das Konzept des informellen Lernens diskutiert. Kompetenzentwicklung darf dabei aber nicht als gegensätzliche Position zur herkömmlichen Weiterbildung betrachtet werden, sondern erfordert schlichtweg andere Gestaltungsformen. „Moderne Formen der Weiterbildung müssen ... die Verknüpfung von Erfahrungslernen in der Arbeit und organisiertem Lernen leisten“, da Kompetenzentwicklung ohne organisierte Anteile dem Zufall überlassen wäre (Elsholz 2002, 35ff.). Zudem muss Aus- und Weiterbildung immer auf den ganzen Menschen abzielen, d.h. auf seine fachlichen, sozialen, personalen und methodischen Fähigkeiten und Kompetenzen. Kompetenz zu erwerben heißt, Erfahrungen zu sammeln, auszuwerten und in gegebenen Situationen zur Erreichung eines Zieles adäquat zu reagieren“ (Maier, Schober 2007, 145).

Aufbauend auf den theoretischen Überlegungen der vorangegangenen Kapitel folgt nun der empirische Teil dieser Arbeit. Damit das Forschungsdesign und der Forschungsprozess klar nachvollziehbar sind, werden zu Beginn dieses Abschnitts die methodischen Schritte dargestellt, um im Anschluss auf die Untersuchungsergebnisse einzugehen.

5. Methodisches Vorgehen

Das folgende Kapitel dient zum einen der detaillierten Darstellung des Forschungsdesigns und des Forschungsprozesses. Diese Beschreibung ist insbesondere deshalb von Relevanz, da die jeweiligen Schritte der empirischen Untersuchung auch für Außenstehende nachvollziehbar sein sollen, d.h. eine intersubjektive Nachvollziehbarkeit der Erhebung gegeben sein muss, damit die Ergebnisse der Forschung auch entsprechend bewertet werden können (Steinke 2009, 324; vgl. Lamnek 1995, 35; Mayring 2002, 144; Merrens 2012, 286). Zum anderen wird es Ziel dieses Kapitels sein Gütekriterien für den Forschungsprozess festzulegen, denn qualitative Forschung läuft ohne solche Kriterien Gefahr, willkürlich zu bleiben (Mayring 2002, 144; Steinke 2009, 323).

Für das fünfte empirische Kapitel ergibt sich daher folgender Aufbau: der erste Teil (siehe 5.1) wird sich mit der Frage beschäftigen, warum die qualitative Methode für diese Arbeit als geeignete Erhebungsmethode erscheint. Im Anschluss erfolgt unter 5.2 eine detaillierte Erklärung der methodischen Vorgehensweise bei der Datenerhebung und Datenaufbereitung sowie der Datenanalyse (siehe 5.3). Das letzte Unterkapitel (siehe 5.4) dient als Ausblick auf die anschließende Auswertung und Interpretation der Forschungsergebnisse.

5.1 Die Wahl der qualitativen Forschungsmethode

Ziel der vorliegenden Arbeit ist der Frage nachzugehen, wie Führungskräfte pädagogischer Organisationen ihre Entwicklung von der pädagogischen Fachkraft zur Führungskraft, insbesondere im Hinblick auf die Entwicklung entsprechender Kompetenzen, wahrnehmen. Im Vordergrund steht dabei das persönliche Erleben bzw. die individuelle Wahrnehmung der Führungskräfte bezüglich dieses Rollenwechsels.

Die Wahl entsprechender Erhebungs- und Auswertungsmethoden steht immer in engem Zusammenhang mit der Forschungsfrage bzw. zum Untersuchungsgegenstand (Bennewitz 2010, 49). Um den Untersuchungsgegenstand der vorliegenden Arbeit adäquat aufbereiten und erforschen zu können, muss im methodischen Vorgehen das wesentliche Kriterium erfüllt werden, dass die subjektive Sichtweise der Führungskräfte im Zentrum des Forschungsinteresses steht.

„Qualitative Forschungen beschäftigen sich mit Bedingungen, Strategien und Konsequenzen von Prozessen, die von Akteuren initiiert werden und die sich auf Akteure auswirken“ (Brüsemeister 2008, 39). Dies inkludiert, dass sich qualitative Forschung auf die individuellen Sichtweisen des Subjekts und den jeweiligen Sinn konzentriert, den es mit Erfahrungen und Erlebnissen verbindet (Flick 2010, 85; vgl. Mayer 2009, 24f.). Sie zielt darauf ab ein Phänomen „von innen heraus [zu] verstehen“ (Flick 2010, 95). Durch den relativ offenen Zugang qualitativer Forschung soll zudem einer „möglichst authentischen Erfassung der Lebenswelt der Betroffenen sowie deren Sichtweisen“ (Mayer 2009, 25) Rechnung getragen werden. Jene Offenheit ist es auch, die während des Forschungsprozesses die Zugänglichkeit für unerwartete Informationen aufrecht erhält (Lamnek 1995, 64). Derartige Hinweise seitens der ProbandInnen, die vom Forscher in seinen Ausführungen vielleicht noch nicht bedacht wurden, können insbesondere im Hinblick auf wenig erforschte Themengebiete einen wichtigen Beitrag zum Erfassen und Verstehen bestimmter Sachverhalte liefern und sind deshalb in den Forschungsprozess miteinzubeziehen.

Die qualitative Forschung folgt jedoch nicht nur einem einzigen „einheitlichen theoretischen und methodischen Verständnis“ (Flick 2010, 29; vgl. Flick, Von Kardoff, Steinke 2012, 251). Aufgrund dessen erscheint es notwendig darzulegen, welcher Theorie die vorliegende Arbeit folgen wird.

Flick (2010) beschreibt in diesem Zusammenhang drei unterschiedliche Sichtweisen der qualitativen Forschung, die sich in ihren „theoretischen Annahmen“, ihrem „methodischen Fokus“ und ihrem „Gegenstandsverständnis“ (ebd., 81) unterscheiden. Die beiden zuletzt genannten Verankerungen umfassen Hintergrundtheorien, wie etwa strukturalistische oder psychoanalytische Positionen, die „von Prozessen des psychischen oder sozialen Unbewussten ausgehen (ebd., 82) oder die Ethnomethodologie, die „soziale Ordnung ... alltäglicher Situationen ... als eine methodisch generierte Hervorbringung der Mitglieder einer Gesellschaft versteht“ mit dem Ziel Mechanismen zu bestimmen, die sinnvolle Strukturierungen und Ordnungen für Handelnden und deren Handlungen herstellen (Bergmann 2012, 119).

Von besonderer Bedeutung für die vorliegende Arbeit erscheint jedoch die dritte Position des Symbolischen Interaktionismus. „In seinen Grundannahmen betont er die aktive Rolle des Subjekts bei der Gestaltung sozialer Wirklichkeit, verweist auf die Prozesse situativen Aushandelns gemeinsamer Handlungslinien und die Rolle eingelebter kultureller, symbolisch vermittelter Normen, die in der Interaktion erst zur konkreten Handlungswirklichkeit für die Beteiligten werden“ (Flick, Von Kardoff, Steinke 2012, 107). Der Begriff ‚symbolisch‘ refe-

renziert dabei auf die Sprache, die beim menschlichen Zusammenleben Anwendung findet. ‚Interaktion‘ bedeutet, dass Menschen „in wechselseitiger Beziehung zueinander gemeinsam handeln“ (Denzin 2012, 137) und ihre Handlungslinien und ihr Handeln entsprechend aufeinander abstimmen müssen. Im Fokus dieser theoretischen Position steht das Subjekt mit seiner individuellen Sichtweise von Gegenständen, Ereignissen und Erfahrungen, wobei das Ziel verfolgt wird eben diese subjektiven Annahmen oder Theorien zu rekonstruieren (Flick 2010, 84).

Da sich diese Forschungsarbeit besonders auf die subjektive Wahrnehmung der einzelnen ProbandInnen gründet und nachvollziehbar dargestellt werden soll, wie diese ihre Kompetenzentwicklung im Hinblick auf ihre Tätigkeit als Führungskräfte pädagogischer Organisationen erleben, scheint der Symbolische Interaktionismus aufgrund seiner Nähe zum Individuum einen geeigneten theoretischen Bezugspunkt für diese Arbeit darzustellen. Entsprechend dieser Position kann nun auch die Vorgehensweise in Bezug auf die Datenerhebung bzw. die Datenauswertung eingegrenzt werden. Im Vordergrund des Symbolischen Interaktionismus stehen halbstrukturierte Interviewverfahren (Flick 2010, 85), wie beispielsweise das problemzentrierte Interview (als Leitfadeninterview), welches auch in dieser Forschungsarbeit Anwendung gefunden hat. Im folgenden Abschnitt soll daher diese besondere Form des Interviews näher beleuchtet werden

5.2 Datenerhebung

5.2.1 *Das problemzentrierte Interview als Instrument zur Datenerhebung*

Wie bereits einleitend in diesem Kapitel dargestellt wurde, wird der Fokus im Forschungsprozess auf das subjektive Erleben bzw. die Wahrnehmung der Führungskräfte gelenkt. Als besonders wichtig bei der Erhebung der Daten erschien es deshalb den Interviewpersonen genügend Raum zu geben, ihr individuelles Erleben und ihre Eindrücke entsprechend zum Ausdruck zu bringen und möglicherweise neue Aspekte zu eröffnen, die in den vorab geleisteten theoretischen Überlegungen bislang vielleicht unberücksichtigt geblieben sind (vgl. Mayring 2002, 67). Als geeignetes Erhebungsinstrument kann in diesem Zusammenhang das problemzentrierte Interview gesehen werden. Problemzentrierte Interviews ermöglichen, dass „ein Problembereich gesellschaftlicher Realität von verschiedenen Seiten ... betrachtet und analysiert“ (Lamnek 1995, 74) wird, was entsprechend der Forschungsfrage das Erleben der Führungskräfte in Bezug auf ihren Rollenwechsel von der Fach-

zur Führungskraft einer pädagogischen Organisation ist. Dabei weist das problemzentrierte Interview in seiner Konzeption spezifische Eigenheiten auf, die diesem Untersuchungsgegenstand Rechnung tragen sollen.

Das problemzentrierte Interview zeichnet sich durch seine besondere Methodenkombination aus, bestehend aus dem qualitativen Interview, der Fallanalyse, der biografischen Methode, der Gruppendiskussion als auch der Inhaltsanalyse. Jede einzelne methodische Komponente kann in der problemzentrierten Interviewform je nach Fragestellung in unterschiedlicher Ausprägung und Kombination zu den anderen methodischen Ansätzen Anwendung finden (Lamnek 1995, 74). Dadurch soll die für den Untersuchungsgegenstand bestmögliche Form der Datenerhebung gefunden und auch sichergestellt werden.

Als weiteres spezifisches Merkmal ist die Anwendung der Theorie zu nennen. Das theoretische Vorwissen des Interviewers darf als analytischer Rahmen genutzt werden, um daraus resultierende Frageideen in der konkreten Interviewsituation umzusetzen (Witzel 2008, o. S.). Die theoretischen Konzepte des Forschers³², der zugleich den Part des Befragenden übernimmt, werden dabei während des Interviews laufend modifiziert, also durch das konkrete Interview geprüft (Lamnek 1995, 78). „Mit dieser elastischen Vorgehensweise soll gewährleistet werden, dass die Problemsicht des Interviewers/Wissenschaftlers nicht diejenige der Befragten überdeckt, und den erhobenen Daten nicht im Nachhinein einfach Theorien ‚übergestülpt‘ werden“ (Witzel 2008, o. S.).

Das problemzentrierte Interview zeichnet sich insbesondere aber auch durch seine Offenheit aus, indem den interviewten Personen Freiraum gegeben wird über ihre individuellen Erfahrungen und Erlebnisse zu erzählen (Mayring 2002, 68). Durch diese Vorgehensweise entsteht bei den Befragten Vertrauen und das Gefühl, dass sie mit ihrer Sicht der Dinge ernst genommen werden. „Dieses Vertrauensverhältnis fördert die Erinnerungsfähigkeit und motiviert zur Selbstreflexion“ (Witzel 2008, o. S.). Im Laufe des Interviews können sich damit immer wieder neue Aspekte zum Gesprächsthema ergeben. Der Interviewte kann vorangegangene Aussagen korrigieren oder ausbauen, es können sich im Gesprächsverlauf aber auch Redundanzen und Widersprüchlichkeiten ergeben. Die zuletzt genannten Punkte erscheinen insofern als wichtig, als dass durch Redundanzen bestimmte Ansichten oftmals neu formuliert und damit der Interpretationsprozess erleichtert werden kann. Widersprüchlichkeiten drücken wiederum „individuelle Ambivalenzen und Unentschiedenheiten aus“ (ebd.), die durch Nach-

³² Zugunsten einer besseren Lesbarkeit des vorliegenden Textes, wurde in diesem Kapitel teilweise auf die gleichzeitige Anführung männlicher und weiblicher Sprachformen verzichtet. Gemeint sind jedoch stets beide Geschlechter.

fragen thematisiert werden sollten. „Sie können aber auch Ausdruck von Orientierungsproblemen, Interessenswidersprüchen und Entscheidungsdilemmata angesichts widersprüchlicher Handlungsanforderungen sein“ (ebd.), die ebenfalls durch den Interviewer hinterfragt werden können und damit letztendlich zu einer wichtigen Grundlage für den anschließenden Auswertungs- und Interpretationsprozess werden.

Zusammenfassend kann also festgehalten werden, dass die Erhebungsmethode des problemzentrierten Interviews als Ergebnis eines induktiv-deduktiven Wechselverhältnisses verstanden werden kann (Witzel 2008, o. S.; vgl. Lamnek 1995, 78). Durch die Fokussierung auf die eigentlichen Gesprächsinhalte, werden die persönlichen Erlebnisweisen der Interviewten ins Zentrum der Überlegungen gerückt, was für die der Arbeit zugrundeliegende Forschungsfrage ein wesentliches Kriterium darstellt. Die zuvor geleistete theoretische Auseinandersetzung mit der Thematik, der die Interviews zugrunde liegen, dient dabei jedoch nicht zur Generierung von Kategorien, unter die die Inhalte der Interviews untergeordnet werden, sondern fungieren lediglich als Basis für einen Interviewleitfaden, der sicherstellen soll, dass aus Sicht des Forschers wesentliche, den Forschungsgegenstand betreffende Fragen gestellt wurden (vgl. Flick 1999, 112ff.; Friebertshäuser 1997, 376f. zit. n. Mayer 2009, 37).³³

Eine deduktive Vorgehensweise im Sinne einer Orientierung an gewissen Kernfragen erscheint also durchaus zweckmäßig. So schreibt auch Lamnek (1995), dass durch die Erstellung und Orientierung an einem Interviewleitfaden alle Themenbereiche, die dem Forscher wichtig erscheinen, abgedeckt werden können und dennoch genügend Raum für neue Aspekte und Themen bleibt, die von den Interviewten selbst angesprochen werden (ebd., 78). Durch die Anwendung eines solchen Leitfadens erhalten die einzelnen Interviewfragen zudem eine kontinuierliche Struktur, was wiederum die Vergleichbarkeit der gewonnenen Daten erhöht.

Auf Basis der vorangegangenen Überlegungen wurde für die vorliegende Untersuchung daher ein Leitfaden erstellt, der auf die theoretischen Inhalte der ersten vier Kapitel zurückgreift und damit Themen inkludiert, auf die hin die InterviewteilnehmerInnen im Hinblick auf die Beantwortung der Forschungsfrage befragt werden sollten (siehe Tabelle 1), der den Interviewten aber auch die Möglichkeit einräumte von ihren eigenen persönlichen Erlebnissen und Erfahrungen zu berichten.

³³ Vgl. 5.1; Theoretische Annahmen werden bei qualitativen Methoden nicht an den Untersuchungsgegenstand herangetragen, sondern gewinnen vielmehr erst durch die Interpretation der gewonnenen Daten an Bedeutung, d.h. Theorien werden durch die Interpretation der Untersuchungsdaten abgeleitet.

Tabelle 1: Interviewleitfaden

Aufwärmphase Lockerer Gesprächseinstieg; Bereitschaft der Interviewteilnehmerin/des Interviewteilnehmers würdigen; Vorstellen der eigenen Person; Information über Diplomarbeit; Erklärung der Interviewsituation und des Interviewsettings; Einverständnis für Tonbandaufzeichnung einholen und Hinweis auf Anonymisierung <i>„In unserem Gespräch möchte ich vor allem gerne (mehr) über Ihre persönlichen Erfahrungen und Erlebnisse als Kindergartenleiterin erfahren.“</i>
Einstieg <i>Wenn Sie sich zurückerinnern, wie hat es sich damals ergeben, dass Sie die Leitung übernommen haben/Führungskraft geworden sind?</i> - Was haben Sie als Leiterin alles zu tun? Können Sie Beispiele nennen? - Was bedeutet ‚Führung‘ für Sie? - Was bedeutet MitarbeiterInnenführung für Sie?
Entwicklung von der Fachkraft zur Führungskraft <i>Was ist jetzt, im Vergleich zu früher, anders?</i> <i>Was war für Sie das Spannende in der Umstiegsphase von der pädagogischen Fachkraft zur Führungskraft?</i> - Was hat Ihnen Spaß bereitet? - Was war eher schwierig? - Wo gab es vielleicht Bedenken? - Können Sie sich an bestimmte Situationen erinnern? Wie war das für Sie? <i>Was geht Ihnen (im Vergleich zu früher als Fachkraft) ab?</i> - Worüber sind Sie froh, dass Sie das als LeiterIn nicht mehr machen müssen? <i>Was ist jetzt anders, als zu Beginn Ihrer Leitung?</i> - Was gelingt Ihnen jetzt besonders gut, was Ihnen zu Beginn als LeiterIn schwerer gefallen ist?
Erwartungen und Realität <i>Wie haben Sie sich den Beruf als LeiterIn vorgestellt, bevor Sie selbst LeiterIn wurden?</i> - Was war in der Realität dann tatsächlich so, was war anders? - Wie haben Sie damals die Realität zu Beginn Ihrer Leitung erlebt?

(Fortsetzung Tabelle 1: Interviewleitfaden)

Arbeitsalltag

Was brauchen Sie, damit Sie die Leitung gut erledigen können?

- Was hat Ihnen geholfen, damit Sie die Tätigkeiten der Leitung gut übernehmen konnten?
- Gab es vielleicht Vorbilder?
- Was hätten Sie Ihrer Meinung nach vielleicht noch gebraucht?

Wie werden hier in Ihrer Organisation Entscheidungen getroffen?

- Wie ist es, wenn Ihre MitarbeiterInnen anderer Meinung sind, als Sie? Wie wird dieses Problem gelöst?
- Können Sie Beispiele nennen?

Abschluss/Daten und Fakten

Möchten Sie abschließend noch etwas Hinzufügen?

Wie lange sind Sie nun schon als LeiterIn tätig?

- Was haben Sie vorher gemacht?

Ist diese Leitung Ihre erste Führungsposition?

5.2.2 Interviewablauf und Interviewsetting

Wie Tabelle 1 (ebd., 6f.) zu entnehmen ist, gliedert sich der Interviewleitfaden in sechs Teilbereiche, wobei die einzelnen Bereiche und Fragen nicht nach einem strengen Muster abgehandelt, sondern entsprechend den individuellen Interviewsituationen angepasst und durch andere Zwischenfragen, die sich aus dem Gespräch ergaben, ergänzt wurden.

Der erste Themenkomplex fokussierte darauf eine Vertrauensbasis zwischen den ProbandInnen und der Forscherin herzustellen, damit die Interviewten sich während des Gesprächs wohl fühlen und ihren Empfindungen entsprechend antworten konnten. Es wurde darauf geachtet die Prinzipien qualitativer Interviewführung (Schirmer 2009, 187) einzuhalten und dementsprechend eine angenehme Gesprächsatmosphäre zu schaffen. Um dies zusätzlich zu fördern, konnten die InterviewteilnehmerInnen das Setting frei wählen. Im Endeffekt fanden zwei Interviews in den Büroräumlichkeiten der jeweiligen Führungskräfte statt, eines in privaten Räumlichkeiten und eines in einem Kaffeehaus.

Der zweite Themenblock sollte die ProbandInnen dazu anregen, von ihren Erlebnissen als Führungskraft einer pädagogischen Organisation zu erzählen. Dabei wurde darauf geachtet, den Redefluss der InterviewpartnerInnen nicht zu unterbrechen und nur wenn etwas unklar war nachzufragen bzw. wenn ein bestimmtes, für die Forschungsarbeit relevantes Thema in

den Erzählungen noch nicht behandelt wurde, versuchte die Forscherin dieses konkret anzusprechen. Zudem sah es die Forscherin als ihre Aufgabe neue thematische Inputs in das Gespräch miteinzubringen, wenn dieses ins Stocken geriet oder ein Themenbereich ausgeschöpft war.

Der dritte, vierte und fünfte Themenbereich umfasste jeweils spezifische Fragen zur Wahrnehmung des Arbeitsalltags der Führungskräfte, wobei jene Fragestellungen oftmals bereits vorab oder an anderer Stelle im Laufe des Gesprächs gestellt wurden. Zudem wurden die wichtigsten Randdaten zu den ProbandInnen erfragt.

5.2.3 Fallauswahl und Erstkontakt

Da die Forschungsfrage sehr spezifisch auf eine bestimmte Personengruppe abzielt und damit bereits im Vorfeld wesentliche Kriterien festgelegt wurden, die die InterviewteilnehmerInnen zu erfüllen hatten, erfolgte die Auswahl der InterviewpartnerInnen merkmalsbezogen. Folgende Charakteristika mussten die potentiellen ProbandInnen aufweisen:

- Die Befragten mussten über eine pädagogische Grundausbildung verfügen und als pädagogische Fachkraft gearbeitet haben.
- Die ProbandInnen mussten den beruflichen Aufstieg von der pädagogischen Fachkraft zur Führungskraft einer pädagogischen Organisation vollzogen haben.
- Um eine Vergleichbarkeit der einzelnen Interviews sicherzustellen³⁴, wurden ProbandInnen ausgewählt, die in pädagogischen Organisationen des Non Profit-Bereichs tätig sind.

Um eine möglichst vielseitige Stichprobe, insbesondere im Hinblick auf unterschiedliche pädagogische Organisationen zu erhalten, wurden die beiden Kriterien um das Merkmal erweitert, dass die ProbandInnen ihre Führungstätigkeit in der pädagogischen Organisation zum Zeitpunkt der Befragung zurückgelegt haben konnten.³⁵ Es wurde erwartet, dass durch das zuletzt genannte Kriterium ein umfassenderes Verständnis bezüglich des Entwicklungsschritts von der pädagogischen Fach- zur Führungskraft erfasst werden konnte, da jene Befragten sich nicht mehr in der konkreten Position mit all ihren Facetten befanden, sondern einen externen Standpunkt einnehmen und auf ihre Tätigkeit aus einer anderen Perspektive blicken konnten.

Um entsprechende InterviewpartnerInnen ausfindig zu machen, wandte sich die Forscherin an ehemalige ArbeitskollegInnen des pädagogischen Bereichs, an StudienkollegInnen, sowie an

³⁴ Insbesondere im Hinblick auf die Organisationsstrukturen

³⁵ Etwa durch Eintritt in die Pension oder durch einen bevorstehenden Berufswechsel

Verwandte und Bekannte, die selbst im pädagogischen Feld tätig sind bzw. waren. Diese AnsprechpartnerInnen wurden gebeten potentielle, der Forscherin unbekannte InterviewpartnerInnen auf das Thema der vorliegenden Diplomarbeit anzusprechen und bei Interesse an einer Interviewteilnahme ihr Einverständnis zu geben von der Forscherin kontaktiert zu werden. Auf diese Weise erhielt die Interviewerin die Kontaktdaten von vier ProbandInnen. In kurzen Telefonaten bzw. via E-mail erfolgte die zeitliche und räumliche Vereinbarung bezüglich der Interviews.

Schließlich wurden vier Interviews mit ProbandInnen durchgeführt, die den oben genannten Kriterien entsprachen. Die folgende Tabelle (siehe Tabelle 2) zeigt die spezifischen Charakteristika der einzelnen TeilnehmerInnen nochmals im Detail:

Tabelle 2: Zusammensetzung der Stichprobe

ProbandInnen	Pädagogische Grundausbildung	Führungskraft in einer pädagogischen Organisation	Führungskraft in einer pädagogischen Organisation zum Zeitpunkt der Befragung
Proband 1	Lehramtsausbildung für die Sekundarstufe	Direktor eines Gymnasiums	nein, in Pension
Probandin 2	Pädagogische Ausbildung im kirchlichen Bereich	Organisationsreferentin und Leiterin der JugendleiterInnen	ja, aber Jobwechsel in naher Zukunft
Probandin 3	Pädagogische Ausbildung zur Kindergärtnerin	Kindergartenleiterin	Ja
Proband 4	Pädagogische Ausbildung im kirchlichen Bereich	Leiter einer Jugendorganisation ³⁶	Ja

5.3 Datenaufbereitung

Die Aufbereitung der aus den Interviews gewonnenen Daten wurde in zwei Schritten durchgeführt. Diese sollen nun im Anschluss erklärt werden.

³⁶ Die Probandin 2 und der Proband 4 arbeiten für die gleiche Organisation, aber in unterschiedlichen hierarchischen Positionen.

5.3.1 Transkription

Die auf Tonband aufgezeichneten Interviews wurden im Anschluss an die Gespräche transkribiert, d.h. in schriftlicher Form festgehalten. Transkripte sind notwendig, um das „flüchtige Gesprächsverhalten“ für die wissenschaftliche Analyse und die entsprechende Auswertung „dauerhaft verfügbar zu machen“ (Kowal, O’Connell 2012, 438). Die Transkription kann damit als notwendige Voraussetzung für alle weiteren Analyseschritte betrachtet werden (Lamnek 1995, 108).

Um das entstandene Textmaterial möglichst anschaulich zu gestalten und Besonderheiten der einzelnen verschriftlichten Interviews festhalten zu können, wurden die jeweiligen Transkripte mit Randnotizen versehen, die Aufschluss über etwaige Auffälligkeiten, wie etwa Pausen, Betonungen, Unterbrechungen, sowie besondere Mimiken oder Gestiken (z.B. Lachen, Räuspern, etc.) geben (vgl. Tabelle 3). Diese sollen insbesondere einen Vergleich der einzelnen Interviews erleichtern und die Besonderheiten der einmaligen Gespräche sichtbar machen (Kowal, O’Connell 2012, 438). „Das Wortprotokoll ermöglicht es auch, einzelne Aussagen in ihrem Kontext zu sehen und gibt so die Basis für ausführliche Interpretationen.“ (Mayring 2002, 89). Um auch im auswertenden Teil dieser Arbeit auf die jeweiligen Abschnitte der Interviews referieren zu können, wurde die Abschrift zudem mit Zeilen nummeriert. Umgangssprachliche Formulierungen, Dialekte sowie Satzbaufehler wurden beim transkribieren beibehalten, da davon ausgegangen wurde, dass diese für die spätere Interpretation von Bedeutung sein könnten. Bei der Genauigkeit der Transkription wurde jedoch auch darauf geachtet, dass „nur so viel und so genau [transkribiert wurde], wie die Fragestellung erfordert“ (Flick 2010, 380).

Tabelle 3: Transkriptionsregeln für diese Arbeit

(Pause)	Stocken des Gesprächs
...	Ganz kurze Pause, Suche nach Worten
WORT	besondere Betonung auf jenes Wort
Wooort	Lautdehnungen jenes Wort betreffend
Wo-	jenes Wort wurde abgebrochen
<i>kursiv</i>	Originalbenennung wurde geändert und durch fiktive Namen, fiktive Orte, etc. ersetzt
(...)	unverständlich, konnte nicht transkribiert werden
(lacht)	Beschreibungen von Mimik, Gestik, Redefluss, etc.

5.3.2 *Postskriptum*

Im Anschluss an die jeweiligen Interviews wurden von der Forscherin sogenannte Posttranskripte angefertigt, die Notizen über die subjektiven Eindrücke der Forscherin in der Interviewsituation und bezüglich des Interviewsettings enthielten (z.B. die dazwischen sprechende Kellnerin im Kaffeehaus). Diese Gesprächsnotizen können, so Flick (2010) ebenfalls für die spätere Interpretation der einzelnen Interviews hilfreich sein. Zudem wurden die Fragestellung betreffende relevante Ergänzungen der InterviewteilnehmerInnen notiert (Proband 1 rief bspw. die Forscherin kurz nach dem Interview nochmals an, da ihm noch etwas für ihn Wichtiges bezüglich einer Interviewfrage eingefallen war und er seine Ausführungen noch ergänzen wollte), die nach Abschalten des Diktiergeräts bzw. auch vor dem eigentlichen Interview bei der Gesprächsanbahnung getätigt wurden. Jene Daten wurden ebenfalls in die Auswertung miteinbezogen.

Im vorangegangenen Teil der Arbeit wurde dargelegt, wie die Vorbereitung und das Sammeln des Datenmaterials gestaltet wurde. Der folgende Unterpunkt wird sich nun insbesondere mit der Analyse der Daten beschäftigen, um die Beschreibung der Vorgehensweise im Forschungsprozess zu vervollständigen und im anschließenden sechsten Kapitel die Darstellung, die Interpretation und die Diskussion bezüglich der Ergebnisse offen zu legen.

5.4 Datenanalyse und Datenauswertung

Auswertungsmethoden stellen jene Verfahren dar, mit deren Hilfe die erhobenen Daten durch Analyse und Interpretation ausgewertet werden können. Das Besondere an der qualitativen Auswertung ist, dass es dabei nicht darum geht bereits vorformulierte Hypothesen anhand der gewonnenen Daten zu falsifizieren, sondern die Daten benutzt werden, um sie als Basis für die Generierung von Hypothesen und Interpretationen zu verwenden (Lamnek 1995, 203). „Die Auswertung und Interpretation qualitativer Daten zielt im Sinne eines hermeneutischen Verstehensprozesses darauf ab, Sinnstrukturen oder Funktionen und Regelmäßigkeiten (z. T. auch Regeln) des Geäußerten oder Beobachteten aus dem Material herauszuarbeiten“ (Bennewitz 2010, 50). Die Interpretation des Textes stellt in der qualitativen Auswertung des Materials also ein besonders wichtiges Kriterium dar, da ein Text nicht allein für sich spricht, sondern ihm erst durch die Interpretation und durch das Herausarbeiten bestimmter Gemeinsamkeiten oder auch Eigenheiten eine Bedeutung verliehen wird (Mayring, Brunner 2010,

323). „Welche Auswertungstechnik für Leitfadeninterviews im Rahmen einer Untersuchung gewählt werden, hängt von der Zielsetzung, den Fragestellungen und dem methodischen Ansatz ab“ (Schmidt 2012, 447). Um bei der qualitativen inhaltsanalytischen Auswertung den Besonderheiten der Daten Rechnung zu tragen, ist die Wahl einer entsprechenden Auswertungsmethode bzw. einer klaren Verfahrensweise (Mayring, Brenner 2010, 326), die dem Untersuchungsgegenstand sozusagen ‚auf den Leib geschneidert‘ ist, eine notwendige Voraussetzung. Aufgrund dieser Überlegungen kommen in der vorliegenden Arbeit mehrere Auswertungsverfahren aus verschiedenen qualitativen inhaltsanalytischen Vorgehensweisen (vgl. Lamnek 1995, 108f.; Mayring 2002, 114ff.; Mayring, Brunner 2010, 326ff; Schmidt 2012, 447ff.) in Kombination mit tiefenhermeneutischen Elementen (vgl. Mayring 2010, 29ff.) zur Anwendung. Damit ein regelgeleitetes Vorgehen und in Folge die Vergleichbarkeit der gewonnenen Daten gesichert wird, wurde ein Ablaufmodell entwickelt, das bei alle Interviewauswertungen gleichermaßen Anwendung fand. Um diese genaue Vorgehensweise auch für den Leser intersubjektiv nachvollziehbar zu machen, ist es notwendig diese explizit zu beschreiben (Mayring, Brunner 2010, 326). Der folgende Abschnitt dient daher der präzisen Darstellung dieses Ablaufs.

In einem ersten Schritt wurden die Inhalte der vorliegenden Transkripte gefiltert, d.h. es wurden jene Textpassagen herausgehoben bzw. herauskopiert, die in Bezug zur Forschungsthematik und zur Beantwortung der Forschungsfrage als relevant erachtet wurden und von jenen Inhalten bzw. Nebensächlichkeiten getrennt, die augenscheinlich in diesem Zusammenhang als weniger bedeutsam erschienen. Es zeigte sich, dass bereits durch diese erste Maßnahme einzelne Themenschwerpunkte von allen ProbandInnen, wenn auch in unterschiedlichen Zusammenhängen, angesprochen wurden und einzelne Aspekte im Verlauf der Interviews immer wiederkehrend thematisiert wurden.

Diese Themengebiete wurden aufgrund ihrer Gemeinsamkeiten in einem zweiten Schritt in Kategorien zusammengefasst, wobei besonders darauf geachtet wurde, dass bei der Betitelung dieser ersten Kategorisierung nicht jene Formulierungen Anwendung fanden, die im Interviewleitfaden benutzt wurden, um dem Material ohne Einbezug des theoretischen Vorwissens möglichst offen gegenüberzustehen (Schmidt 2012, 449), sondern jene Begriffe oder Phrasen verwendet wurden, die von den ProbandInnen selbst stammten. Durch das intensive und wiederholte Lesen des Textmaterials sollte dabei zum einen der vorschnellen Zuordnung zu den entsprechenden Kategorien vorgebeugt werden, zum anderen aber auch jenen Textpas-

sagen Aufmerksamkeit geschenkt werden, die möglicherweise gänzlich im Widerspruch zu den gebildeten Schwerpunkten stehen und damit möglicherweise etwas Neues oder auch Unerwartetes enthüllen.

Im dritten Schritt wurden durch das wiederholte Lesen der kategorisierten Inhalte die prägnantesten Textstellen hervorgehoben und dahingehend untersucht, wie sie auf die Forscherin wirkten. Besonderes Augenmerk wurde dabei auf eigenwillige Formulierungen, die Anwendung von Metaphern, den besonderen Sprachduktus bzw. die Sprachstruktur gelegt (vgl. Mayring 2008, 85), um insbesondere Brüche, aber auch Widersprüche herausarbeiten zu können. Jene Überlegungen, die als Randnotiz im Text festgehalten wurden, konnten einerseits durch das Zurückgreifen auf die Notizen, welche die Forscherin während der Interviews gemacht hatte, bestätigt oder auch korrigiert werden, andererseits konnte die Forscherin ihre Erinnerungen an besondere Mimiken, Gestiken und Tonfälle, aber auch Wahrnehmungen und Gefühle in Bezug auf die einzelnen Interviewpassagen zu einer ersten Einschätzung dieser Interpretationsideen heranziehen. Damit auch der Kontext, in dem gewisse Aussagen getätigt wurden, nicht verloren ging, überprüfte die Forscherin ihre Eindrücke durch nochmaliges Hineinhören in die entsprechenden Interviewabschnitte.

Da das eigene theoretische Vorverständnis und die Fragestellungen die Art, wie etwas gelesen wird, beeinflussen und die Aufmerksamkeit auf entsprechende Aspekte gelenkt wird (Schmidt 2012, 449; Lamnek 1995, 109), wurden im Anschluss in einem vierten Schritt die vorläufigen Ergebnisse mit einer Kollegin aus dem pädagogischen Bereich diskutiert. Durch diese Vorgehensweise konnten weitere Interpretationsmöglichkeiten eröffnet werden und weitere Auffälligkeiten Eingang in den Darstellungsprozess finden.

Im Endeffekt entstanden somit vier thematische Schwerpunkte mit entsprechenden Unterkategorien, die nun im folgenden Kapitel im Detail dargestellt werden.

6. Darstellung, Interpretation und Diskussion der Ergebnisse

Das folgende Kapitel dient zum einen der Darstellung und Interpretation der Ergebnisse, die mittels der im vorangegangenen Kapitel beschriebenen Datenanalyse gewonnen wurden sowie zum anderen der Diskussion dieser Resultate vor dem in Kapitel zwei bis vier herausgearbeiteten theoretischen Hintergrund. Aufgrund der Analyse der Daten konnten vier große Themenschwerpunkte festgelegt werden, in welchen die Wahrnehmungen der ProbandInnen in Bezug auf ihre Entwicklung von der pädagogischen Fach- zur Führungskraft, insbesondere im Hinblick auf ihre Kompetenzentwicklung möglichst facettenreich dargestellt werden. Die erste Kategorie (6.1) wird die pädagogische Organisation ins Zentrum der Überlegungen gerückt und wird sich insbesondere damit beschäftigen, inwiefern die ProbandInnen die pädagogische Organisation als Einflussgröße erleben (siehe 6.1.1) und inwiefern sie auf deren Aufgaben und Umsetzung einwirkt (6.1.2 und 6.1.3). Der zweite Themenschwerpunkt widmet sich der Darstellung der Führungskraft als Person (6.2). Damit ist einerseits gemeint, welche individuellen Eigenschaften die Führungskräfte als hilfreich für die Bewältigung ihrer Führungsaufgabe sehen (siehe 6.2.1) und wie sich die Führungskräfte in ihrer Vorbildfunktion gegenüber den MitarbeiterInnen wahrnehmen (6.2.3), andererseits wird darauf fokussiert, wie die Führungskräfte legitimieren, dass genau sie als Personen eine Führungsposition einnehmen und entsprechend ausführen (6.2.2). Der dritte Unterpunkt (6.3) beschäftigt sich mit der Wahrnehmung des konkreten Wechsels von der pädagogischen Fach- zur Führungskraft (siehe 6.3.1) sowie mit der Frage, inwiefern das pädagogische Hintergrundwissen den Führungskräften bei der Erfüllung ihrer Führungsaufgabe als Fundament dient (6.3.2). Der vierte Themenschwerpunkt rückt die Aufgabe der MitarbeiterInnenführung ins Zentrum der Betrachtung (6.4). Es wird thematisiert, wie die Führungskräfte den Wechsel zur Führungskraft einer pädagogischen Organisation im Hinblick auf die Beziehung zu ihren MitarbeiterInnen wahrnehmen (6.4.3) und in welcher Form sich die Führungskräfte in ihrer Führungsposition weiterhin als Teil eines Teams betrachten (siehe 6.1.2). Des Weiteren werden insbesondere im Hinblick auf die MitarbeiterInnen besondere Aufgaben (siehe 6.1.5 und 6.4.6) und Rollen (6.1.3 und 6.1.4) der Führungskräfte dargestellt. Der fünfte und letzte Unterpunkt dient der rückblickenden Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse dieses Kapitels.

6.1 Der Einfluss der pädagogischen Organisation auf die Führungskraft

Die besondere Struktur und Kultur einer Organisation kann auf das Verhalten und die Handlungen der Organisationsmitglieder großen Einfluss nehmen. Während die Organisationsstruktur primär daraufhin ausgerichtet ist, den Organisationsmitgliedern adäquate Handlungsmöglichkeiten zu bieten, um die Organisationsziele verwirklichen zu können, beschreibt die Organisationskultur die in einer Organisation vorherrschenden alltäglichen Routinen und Gewohnheiten in Bezug auf die Bewältigung von Konflikten, die Art der Kommunikation oder auch die Art und Weise, wie Führung in einer Organisation umgesetzt wird. Die Entwicklung von Kompetenzen kann entsprechend der Struktur und Kultur einer Organisation gefördert werden, aber auch Einschränkungen unterliegen. Diese Problematik wurde bereits in den Kapiteln 2.1.1 und 2.1.2 aufgezeigt. Da im Rahmen dieser Diplomarbeit aufgrund des großen Aufwandes und aufgrund dessen, dass die ProbandInnen aus drei unterschiedlichen pädagogischen Einrichtungen stammen, keine Organisationskulturanalyse angestrebt bzw. durchgeführt werden konnte, ist es der Forscherin nicht möglich bestimmte Aussagen über die jeweilige Organisationskultur bzw. den Einfluss der Struktur der pädagogischen Organisation auf die Führungskräfte zu treffen. Da aber davon ausgegangen wird, dass sowohl die Kultur einer Organisation als auch die Organisationsstruktur Einfluss nehmen auf das Verhalten und die Handlungsweisen einer Führungskraft, insbesondere in Bezug auf die MitarbeiterInnenführung und damit in engem Zusammenhang mit der Entwicklung entsprechender Kompetenzen stehen, ist es zweckmäßig an dieser Stelle anhand der Bemerkungen der InterviewteilnehmerInnen einige Überlegungen bezüglich der kulturellen und insbesondere der strukturellen Einflüsse der pädagogischen Organisation aufzuzeigen und darzustellen.

6.1.1 *Der Einfluss der Organisationsstruktur auf die Führungskraft*

Bereits wenn es darum geht, eine Fachkraft zur Führungskraft aufsteigen zu lassen, hat die Organisationsstruktur beim Auswahlverfahren einen wesentlichen Einfluss. So beschreibt Proband 4, dass ein solches Vorhaben in seiner pädagogischen Einrichtung durch ein partizipatives Auswahlverfahren geregelt wird, wobei ein Leitungsgremium für derartige Personalentscheidungen und VertreterInnen aus dem ehrenamtlichen Bereich zusammentreten und damit sehr viele Menschen mitentscheiden, wer den Posten übernehmen

wird. Dies wurde von dem Probanden als sehr positiv erlebt, da er dadurch die Bestätigung von vielen Personen erhalten hatte, was er als grundsätzlich gute Basis sieht (I4: Z27ff.).

Zudem thematisiert Proband 4 die relativ flachen Hierarchien seiner Organisation, was ihm seinen Rollenwechsel von der Fach- zur Führungskraft erleichtert hat (I4: Z20ff.).

Die Auswirkungen der Organisationsstruktur auf die Führungskraft bringen aber noch weitere Vorteile mit sich. So beschreibt Probandin 3, dass sie zu Beginn, als sie die Leitungsposition übernommen hatte, sehr darunter litt, sich nicht mit ihren bisherigen Kolleginnen austauschen zu können. Aufgrund dessen, dass die Organisation aber einer Stiftung unterstellt wurde, änderten sich einige strukturelle Merkmale. Es fanden alle sechs Wochen Besprechungen statt, bei denen zwar auch wenig Raum war sich den anderen KindergartenleiterInnen mitzuteilen, jedoch wurde es von der Probandin als äußerst positiv erlebt zu hören, wie es in den anderen siebzehn Kindergärten, die der gleichen Stiftung zuzuordnen sind, abläuft und beschreibt das beflügelnde Gefühl „nicht allein dazustehen“ (I3: Z108f.), was wiederum mehr Sicherheit bei der Erfüllung der Leitungsaufgaben vermittelt hat.

Proband 1 bestätigt die im theoretischen Teil herausgearbeitete Schwierigkeit, dass sich Strukturen einer Organisationen mit der prozesshaften Pädagogik schwer vereinen lassen (vgl. 2.2.1) und dazu tendiert wird diese formalen Strukturen zu umgehen, um das eigene Empfinden nach Gleichgewicht zwischen Formalismus und den pädagogischen Prozessen aufrecht zu erhalten (vgl. 2.2.2). Als Leiter konnte er bspw. einen Kollegen motivieren ein Projekt durchzuführen, indem es darum ging die Türzargen und die Wände des Klassenzimmers zu streichen. Der Lehrerkollege versicherte sich, dass sich der Proband um die formellen Genehmigungen kümmerte:

„...(Proband sagte zum Lehrer, Anm. d. Autorin) ...,mir geht's darum, dass du die Gruppe mit dem Projekt inhaltlich und so weiter versehrst.' Und dann ham's gemalt und drinnen in der Klasse auch die Wände bemalt und so weiter und dann kam er, wie das Projekt fertig ist, sogt er: 'Wos hatt'n die MA XY gesagt, wie du ihnen gschrieben host, dass wir die Türzargen do streichen wollen?' Sog i: 'Das weiß ich nicht!' Sogt er: 'Wieso, wieso weißt du das nicht?' Dann schaut er mich an, lacht so: 'Du host es goa ned gemeldet, ge?' (lacht) [...] Sog i: 'Na, eh ned, wozu?' Sog i: 'Wenn i do irgendwos hin anruf' oder schreib', dann scheuch' ich jo nur a boa Leute auf, die unnötig san und uns do bei der Tätigkeit behindern und und des nehm' ich auf meine Kappe und wenn wer kommt, bitte zu mir schicken und ich werde das erklären, ich hab' die Verantwortung auch übernommen und ich steh' dafür!' (I1: Z189ff.).

Der Proband 1 umgeht hier ganz bewusst die Organisationsstrukturen und damit auch seine Vorgesetzten, da er diese als unnötig und bei der Ausführung seiner Tätigkeit als hinderlich empfindet. Er weiß, dass er nicht nach den Vorgaben seiner übergeordneten Stellen handelt, ist aber bereit die Verantwortung seines Tuns zugunsten der pädagogischen Arbeit zu

tragen. Er gibt aber auch an, dass er besonderen Wert darauf gelegt hat, seine beruflichen Entscheidungen mit Verantwortungsbewusstsein und Augenmaß zu treffen und es in diesem Zusammenhang nicht als sinnvoll empfindet bei entsprechenden Entscheidungen immer Rücksprache mit der für ihn zuständigen Inspektorin zu halten. In seinem Fall bestätigte die Vorgesetzte Proband 1 sogar seine ausgezeichnete Arbeit und gab dem Probanden im Hinblick auf seine Vorgehensweise damit bis zu einem gewissen Grad Recht, die vorgegebenen Strukturen zu umgehen:

„Und die hat mir zum Geburtstag ein Billet geschickt, ich hab’s wie gesagt schwarz auf weiß, dass ich meine Arbeit offenbar ausgezeichnet mache und wos weiß ich und...äh...sie muss aber mir sagen, dass ich sie zu oft...dass ich sie zu oft meide (lachen beide). Zu meinem Freund g’sogt, sog i: ‚I kann dem ned amoi wiedasprechen, weil sie hot ned unrecht, (lachend) es stimmt! Es...‘ Und das stört aber wieder sehr viele, nicht? Weil die wollen Bauch gepinselt werden und *wenn ma* einem sogt: ‚Du, i moch, i treff’ die Entscheidungen, ich, ich...dazu bin ich ja DA!’ Donn merken sie, dass sie eigentlich überflüssig san, drum hod ma jetzt die Diskussion, dass ma dem Leiter jo mehr Kompetenzen gibt, auch für die Personalentscheidung, welche Lehrkräfte möchte ich an meinem Schulstandort haben und nicht nur der Inspektor das entscheidet“ (I1: Z382ff.).

Der Proband 1 spricht das Problem an, dass Personalentscheidungen bislang von den InspektorInnen getroffen wurden und das zur Verfügung stellen bzw. die Zuweisung entsprechender Lehrkräfte abhängig war von der Beziehung zwischen der Führungskraft und den zuständigen Inspektoren:

„...wenn Sie als Direktor mit dem Inspektor...äh...im Krieg liegen, aus irgendwelchen Situationen heraus, weil sie eine andere Entscheidung getroffen haben, als der wollte, oder die wollte...dann kann’s, dann können Sie sicher sein, dass sie dann, wenn sie eine Lehrkraft brauchen, einen Mathematiker, kriegen sie dann im September einen Deutschlehrer und dann kriegen sie einen Deutschlehrer, der an anderen Schulen überall gescheitert ist und sie wissen das aber nicht, weil das wird still gehalten. Und damit haben Sie dem Kollegen oder der Kollegin wieder Probleme und eine Menge Mehrarbeit...und so spielt man immer sehr elegant. (Pause)“ (I1: Z398ff.).

Möglichweise ist auch diese Methode der strukturellen Machtausübung dafür verantwortlich, dass der Proband nicht bereit ist, seine unterstellte Rolle in Bezug auf die Vorgesetzten zu akzeptieren. Zudem übt er starke Kritik an der Möglichkeit der ortsdefinitiven Lehrkräfte aus, d.h. jene LehrerInnen können von dem jeweiligen Schulstandort nicht wegversetzt werden, unabhängig davon, ob sie aufgrund ihrer fachlichen Ausrichtung an einer Schule gebraucht wird, oder nicht:

„...war’s ein ökologischer Schwerpunkt, dann den hob i d’raus g’mocht, weil a Schulgarten da war und so weiter und Sie brauchen jetzt an Biologen, ökologischer Schwerpunkt und Sie hab’n in der Schule jetzt...da sag’ ich einen Lehrer [...], der sogt: ‚Wos du do moch’n willst als Schwerpunkt des is MIR doch VOLLKOMMEN WURSCHT! I wohn’ do ums Eck, des is’ fua mi wichtig, i steh’ um hoiba ochte auf, bin um dreiviertel acht da zur Gangaufsicht, wenn i um ocht ofong bin i fünf vor acht da und ois ondere is’ mir völlig egal!’ Sie werden den Kollegen nicht los! Sie können machen, WAS sie wollen“ (I1: Z419ff.).

Im Zuge dessen begann der Proband die Diskussion, welchen Nutzen eine Schwerpunktschule inhaltlich hat, wenn er als Leiter, der diese Schwerpunktschulen initiiert und inhaltlich umsetzen möchte, nicht die geeigneten Lehrkräfte dafür bekommt (I1: Z428ff.). Er wird durch die strukturellen Gegebenheiten also in seiner Arbeit als Führungskraft, in seinen pädagogischen Aufgaben als Leiter behindert.

In Bezug auf die Probandin 2 ist der Einfluss der Organisationsstruktur auf die Aufgaben bzw. auf die Position der Probandin nach dem Empfinden der Forscherin sehr deutlich wahrzunehmen. Der Posten der Leiterin wurde eigens für die Probandin erstmalig ins Leben gerufen, da ihre MitarbeiterInnen ihr Bedürfnis nach einer Vorgesetzten zur Sprache gebracht hatten. Zwar hatten die JugendleiterInnen einen fachlich Vorgesetzten, dieser nahm sich aber der administrativen Aufgaben nicht an und fungierte nach Angabe der Probandin auch im fachlichen Bereich nicht als Leitung.

Möglicherweise erscheinen die Regelungen bezüglich Zuständigkeiten und Entscheidungsgewalten aus diesem Grund für die Forscherin sehr undurchsichtig. Zwar konnte die Forscherin nach mehrmaligem Nachfragen für sich klären, wer in der Organisation theoretisch was macht und wofür diejenigen zuständig sein sollten, die Praxis gestaltet sich jedoch nach Ansicht der Forscherin ein bisschen verwirrender, wie aus den folgenden Aussagen hervorgeht:

„...ahm...für mich war ja die Schwierigkeit, dass ich g’wusst hab’, die Jugendleiter rufen mich an und kommen zu mir, wenn sie was brauchen, aber in Wahrheit darf ich nichts entscheiden, jo. Das war auch ein Problem, ja? Und dann hab’ ich halt g’wusst, so...wenn, wenn ich jetzt sag’, das is’ so, dann is’ es auch so, ja“ (I2: Z260ff.).

So beschreibt die Probandin ihre Position auch als „so bissel ein Zwischending“ (I2: Z41). Obwohl sie zur Vorgesetzten der JugendleiterInnen ernannt wurde, waren sowohl die Probandin als auch der ehemalige fachliche Leiter der JugendleiterInnen weiterhin zuständig für deren Anliegen:

„...wenn die Jugendleiter Probleme haben mit *den Leuten, die ähnliche Positionen haben, wie der Markus*, dann geh’n sie sehr wohl zum *Markus* und das ist auch ganz klar, weil, das ist was, das kann ich nicht leisten, ja, der *Markus* hat einen anderen Draht zu denen und hat ein anderes Auftreten, aber, prinzipiell, wenn sie Sorgen haben, wenn sie irgendwas bewegt, dann weiß ich das schon, ja, dann kommen sie auch zu mir“ (I2: Z41ff.).

Eine Möglichkeit, warum das konkrete Aufgabengebiet der Probandin für die Forscherin nicht ganz durchschaubar ist, könnte die Tatsache sein, dass die Probandin ursprünglich als Organisationsreferentin in der pädagogischen Organisation angestellt wurde und als Jugendleiterin gearbeitet hat und sich nun die Aufgaben als Vorgesetzte der JugendleiterInnen mit den Auf-

gaben, die die Probandin nach wie vor als Organisationsreferentin zu erfüllen hat, vermischen. Dazu kommt, dass die Probandin als stellvertretende Fachbereichsleiterin und Bindeglied zwischen den JugendleiterInnen und dem dienstrechtlich Vorgesetzten fungiert, was wiederum andere Anforderungen mit sich bringt:

„Das is’ besonders, dass ma manche Wege über, über mich laufen oder wo ich dann sag’: „Du, das sind...das is’ jetzt etwas, das kann ich nicht allein entscheiden, da muss ich noch beim *Daniel* nachfragen“, ja? Das sind dann aber eher...das sind dann weniger inhaltliche Dinge, sondern eher Dinge auf administrativer, finanzieller Ebene“ (I2: Z434ff.).

Die Probandin scheint jedoch sehr bemüht, selbst Struktur in ihre vielen verschiedenen Aufgabenbereiche zu bringen. In Bezug auf ihre Aufgaben als Leitung erwähnt sie im Speziellen das Führen der jährlichen MitarbeiterInnengespräche, wobei die Probandin angibt: „Aber es passiert halt auch nicht wirklich was, wennst das nicht machst“ (I2: Z69), betrachtet es aber anscheinend dennoch als eine wichtige Aufgabe für sie als Führungskraft, in die sie viel Zeit investiert, da sie an späterer Stelle sehr ausführlich über ein MitarbeiterInnengespräch berichtet. Möglicherweise bezieht sie sich bei ihrer Aussage auch auf ihren Vorgänger, der diese Gespräche nicht geführt hat.

6.1.2 Führung – ein Abschied von der pädagogischen Arbeit?

Mit der Führungstätigkeit innerhalb einer pädagogischen Organisation ist stets die Bewältigung eines Balanceakts zwischen pädagogischen Aufgaben und wirtschaftlichen Ansprüchen verbunden (vgl. 2.2.2). Was insbesondere in den Interviews 2, 3 und 4 in diesem Zusammenhang jedoch zudem sehr deutlich wurde, ist, dass die Führungskräfte das Pädagogische an ihrer Tätigkeit kaum (mehr) wahrnehmen, sogar die pädagogische Arbeit als Ausgleich zu ihrer beruflichen Tätigkeit als Führungskraft in Freizeitaktivitäten suchen.

Proband 4 gibt an, dass ihm das Arbeiten mit der Zielgruppe, den Jugendlichen, abgeht, da er in seinem jetzigen beruflichen Arbeitsalltag diese Tätigkeit kaum mehr hat. Zwar gelingt es ihm hie und da einen Tag lang einen Workshop zu übernehmen, er betont aber gleichzeitig das damit verbundene vorherige mühsame Zeitabsparen, was er als Voraussetzung sieht, um dieser Art der pädagogische Aufgabe überhaupt nachgehen zu können. Genau diese Arbeiten sind es, die ihm, so meint er, aber nach wie vor unheimlich Spaß machen, doch sind jene Aufgaben in der Tätigkeit als Führungskraft sehr rar geworden (I4: Z176ff.). Aufgrund dessen sucht Proband 4 eine pädagogische Beschäftigung als Ausgleich zu seiner Arbeit in der Freizeit:

„I kompensier’ des zum Teil a bissl, indem i ehrenamtlich in meiner Pfarre des [Jugendarbeit; Anm. d. Autorin] moch’, ja? Oiso so, dass (...), des find’ i wichtig...Bodenhaftung zu bekommen, zu wissen, warum mocht ma des eigentlich, jo? Oiso, des, des verliert ma a bissl aus’n Blick, weil i mit Jugendlichen eben direkt dann kaum Kontakt hab’.

Ja. Aber i denk’ a...(Pause)...von, von, des passt auch so, ja? Des woa eine Entscheidung und und...ah...do muass ma sie onderwertig hoit diese, diese...dieses, dieses Bedürfnis nach...mit, mit Leuten, mit Jugendlichen pädagogisch zu oabeiten, muss ma donn hoit in onderen Arbeitsbereichen stillen“ (I4: Z185ff.).

Ähnlich wie Proband 4 erzählt die Interviewpartnerin 3, dass sie ihre Entschädigung zum Verlust der pädagogischen Arbeit mit den Kindern in ihrer Freizeit sucht, indem sie dort pädagogisch arbeitet und die Gestaltung von Kinderwortgottesdiensten übernimmt (I3: Z391ff.).

Es kann also davon ausgegangen werden, dass das Bedürfnis nach pädagogischer Arbeit in der Tätigkeit als Führungskraft einer pädagogischen Organisation nicht gestillt wird oder möglicherweise lediglich als kleiner Teilbereich oder Voraussetzung wahrgenommen wird, um die Führungsaufgaben bewältigen zu können.

Probandin 3 erzählt, dass sie, bevor sie die Leitung übernommen hat, ihrem Vorhaben etwas ambivalent gegenüberstand und sehen wollte, wie es ihr geht, wenn sie als Kindergärtnerin zum letzten Mal den Muttertag mit den Kindern vorbereitet. Es wird angenommen, dass es ihr bereits vor Antritt der Führungsfunktion vielleicht unbewusst klar war, dass die Übernahme der Leitung den Abschied von der pädagogischen Arbeit mit den Kindern bedeuten würde. Nachdem die Probandin offiziell zur Leiterin ernannt wurde, distanzierte sich die Probandin sehr bewusst von ihrem bisherigen Arbeitsumfeld, d.h. sie ging, nach eigenen Angaben, bewusst so wenig wie möglich in ihre ehemalige Kindergartengruppe hinein. Der Abstand zu den Kindern, die sich durch den Stellenwechsel ergeben hat, machte der Probandin anscheinend schwer und lange Zeit zu schaffen, was sich auch in folgender Aussage ausdrückt:

„...mir woa nicht bewusst, dass ich Trauerarbeit leisten muss, ja? Es hat aber ungefähr zwei Jahre gedauert.“ (I3: Z357ff.).

Dass sie immer noch in diesem Loslösungsprozess von der Arbeit mit den Kindern steckt, wurde der Probandin nach eigenen Angaben erst viele Monate später bewusst.

Hinzu kommt, dass ihr ihre ehemalige, langjährige Arbeitskollegin Vorwürfe gemacht hat:

„...meiner Kollegin is’ es WAHNSINNIG schwer gefallen, die hat mir Vorwürfe gemacht, ja? Dass ich weg gegangen bin...ham ma gut besprochen, ich hab’...ah...eben zwei Jahre gebraucht, auch...mmh...i ham mi ned eingemischt, überhaupt nicht, aber so...dass mein Herz nicht mehr an dem hängt, ja?“ (I3: Z360ff.).

Besonders interessant erscheint an dieser Aussage, dass die Probandin ihren Wechsel als ‚Weggehen‘ formuliert, obwohl sie die Leitung im gleichen Kindergarten übernommen hat, wo sie auch als Kindergärtnerin tätig war und entsprechend mit den gleichen Teammitgliedern zusammengearbeitet hat.

Zwar beschreibt die Probandin, dass sie ihre neuen Aufgaben, wie bspw. das Führen von Elterngesprächen und Beratungen bei Problemen sehr genießt, fügt aber hinzu:

„Wenn ich SO genug hab’...(kurze Pause, flüstert)...dann geh’ ich zu den Kindern! Dann nehm’ ich mich heraus und...also, wenn i manchmal hab’ schon so (...), so Streitgespräche mit Eltern gehabt, die unheimlich anstrengend sind, ich bin so erschöpft nachher oder wenn i ma denk, i muass ihnen Verständnis entgegen bringen, aber eigentlich...aaargh! Ja? Und da geh’ ich dann zu Kindern und das nehm’ ich mir heraus. Da besuch’ ich dann eine Gruppe, setz’ mich zu den Kindern, spiel’ mit ihnen was, also...die sind...die sind so UNKOMPLIZIERT, ja? Die kommen mir immer mit offenen Armen. Ich LIEBE es fast alle Kinder beim Namen zu kennen. Also, ich hab’ im Moment hundertzehn Kinder da im Haus oder hundertelf Kinder im Haus und ich würd’ sag’n hundert kenn ich beim Namen, ja? Auf das bin ich stolz, ich merk’ mir Namen nicht leicht, aber dadurch, weil ich sie in verschiedensten Situationen erleb’ oder auch a Mal AUSGEHOLFEN habe, ein, zwei Tage hintereinander oder mehrmals im Jahr so, ja? Lern’ ich die Kinder kennen“ (I3: Z374ff.).

Ihre ursprünglich pädagogische Arbeit erlebt die Probandin also als Ausgleich zu ihrer beruflichen Tätigkeit als Leiterin. Auch die persönliche Nähe zu den Kindern scheint ihr sehr wichtig, indem sie betont alle beim Namen zu kennen.

Auch für Vertretungen, wenn eine Kollegin ausfällt, springt die Probandin immer wieder ein und verrichtet ihren alten Beruf. Sie berichtet stolz, dass sie sich eine Mappe zurechtgelegt hat mit Themen und Materialien aus ihrer zwanzig Jahre langen Arbeit als Kindergärtnerin, um jederzeit, sofern es erforderlich ist, auch pädagogisch mit den Kindern arbeiten zu können. Dieser Aspekt macht nach Ansicht der Forscherin hintergründig auch deutlich, dass die Leiterin für ihre Kolleginnen als Vorbild fungieren will, indem sie ihre Arbeiten jederzeit vorbereitet übernehmen kann, zeigt zugleich aber auch, dass sie sich, wenn dies notwendig ist, in das Team integrieren kann und Verständnis dafür hat, welche Arbeit ihre Mitarbeiterinnen tagtäglich verrichten.

6.1.3 Zwischen pädagogischer Arbeit, Wirtschaft und Verwaltung

Die Übernahme einer Führungsposition ist stets auch mit neuen Aufgaben und Verantwortungsgebieten verbunden. Dies betrifft pädagogische Aufgaben ebenso wie administrative Aufgaben, wie bspw. die Planung, Organisation, aber auch Finanzierung diverser Arbeitsziele. Die scheinbare Widersprüchlichkeit zwischen dem Organisationsziel einer pädagogischen Organisation und wirtschaftlichen Angelegenheiten (vgl. 2.2.2 und 3.2.2) erfordert von der

Führungskraft einer pädagogischen Organisation kompetent zu Agieren im Sinne eines stetigen Ausbalancierens dieser beiden Kernbereiche.

Auch Proband 4 spricht bei der Frage, welche Anforderungen er als Führungskraft zu erfüllen hat, zuerst die administrativen Aufgaben an, wie bspw. die Budgetverwaltung für Projekte, administrative Abläufe rund um und Genehmigungen von Abrechnungen der MitarbeiterInnen, aber auch die Personalverwaltung, bspw. durch die Kontrolle von Zeitaufzeichnungen, Urlaubsanträgen, Ausschreibungen von Stellen und Verhandlungen, ob Stellen nach besetzt werden können (I4: Z103ff.). Erst nach einer Pause spricht der Interviewteilnehmer über seine pädagogischen Aufgaben:

„Und darüber hinaus natürlich a ein Auge hom auf die Projekte, die wir moch’n und so Gesamtüberblick zu haben...ahm...jo. Oba i betreu’ jetzt söba keine Projekte, sondern wir hom do eh a MitarbeiterInnen, die des moch’n und und...ah...die schau’n hoit, dass i mi do gut einklinke und und informiert bin“ (I4: Z108ff.).

Das bedeutet, in Bezug auf die pädagogischen Sachverhalte, die unter seinen Verantwortungsbereich fallen, ist der Proband stets auf die Informationen durch seine MitarbeiterInnen angewiesen und ist selbst wiederum nur für die Überwachung dieser pädagogischen Tätigkeiten zuständig. Die konkret pädagogischen Aufgaben einer Führungskraft einer pädagogischen Organisation (vgl. 3.2.3), mit Ausnahme der MitarbeiterInnenführung, werden von Proband 4 nicht angesprochen oder scheinen seiner Ansicht nach in dieser Form nicht zu seinem Tätigkeitsbereich zu gehören.

Bei der Frage, was Leitung für die InterviewteilnehmerInnen bedeute, antwortete Probandin 3, dass sie darunter primär ein „nach außen hin“ (I3: Z437ff.) versteht. Damit meint sie eine Verkörperung der Organisation und damit auch eine Anlaufstelle für die Eltern zu sein. Dies entspricht den in Punkt 3.2.3 dargestellten pädagogischen Aufgaben einer Führungskraft und die Forscherin hatte den Eindruck, dass sich die Probandin mit jenen Aufgaben auch identifizieren könnte. Als zweiten Punkt spricht die Probandin 3 folgende Thematik an:

„(spricht nun laut)...ahm...sehr vü leider auch was Wirtschaft, was, was administrative Arbeit bedeutet...des is’ für mich das LEIDER, wo ich immer wieder kämpfe und sage: ‚Verdammt, ich bin Pädagogin!’ Und das is’ mir ein GANZ GANZ, mir persönliches, ein ganz ganz wichtiger Punkt. Ich WILL und möchte Pädagogin BLEIBEN!“ (I3: Z439ff.).

Dass der Probandin dieser Aspekt ein großes Anliegen ist und sie hinter ihrer Aussage steht, zeigt sich auch daran, dass sie in dieser Interviewpassage ihre Stimme erhebt. Sie betont weiter, dass sie es als selbstverständlich ansieht sich gegen ein zu viel an wirtschaftlichen Arbeiten auch gegenüber ihren Vorgesetzten zu wehren, rechtfertigt diese Einstellung und dieses Verhalten aber auch mit folgenden Worten:

„Weil ich finde, ich...wir sind in unserem Haus schon sehr weit in unserer Pädagogik, in unserer pädagogischen Arbeit. Verbesserungswürdig, gar keine Frage, aber wir waren nie welche, die stagniert haben, die sich nicht weiterentwickelt haben, die konservativ sind...wir sind offen, ja? Des g'folgt mia, ja? Das war vielleicht auch ein Stück mein dazu Tun in unserem Team, ja? Das wir so geworden sind oder geblieben sind, aber...des möchte ich nicht verlieren, also, da streit' ich mit Vorgesetzten beinhart... weil das is' ein Team, das mir gefällt, das wir in unserem Haus gut praktizieren und auch...das möchte ich nach außen hin vertreten. [...] ...also da gibt's so gewisse Dinge, wie...sie (die Vorgesetzten; Anm. d. Autorin) würden uns gerne beschneiden in der Arbeitszeit, ja? Das lassen wir nicht zu! Sofern's in meiner Macht steht. Und manches Mal, muss ich sog'n, bin ich auch ohnmächtig, ja? Gott sei Dank nur sehr selten...ich glaub', ich kann ganz gut überzeugen (lacht)“ (I3: Z456ff.).

Die Probandin zeigt damit, dass ihr ihre pädagogische Arbeit auch als Leiterin sehr wichtig ist und spricht die Entwicklung der Arbeitsweisen und des Teams an. Es wurde eine für sie passende Arbeitsumgebung geschaffen, im Sinne der pädagogischen Ausrichtung und des Mitarbeiterinnenteams und diese möchte sie nicht verlieren und versucht diese vehement auch gegenüber Vorgesetzten zu verteidigen. Ebenso könnte dieses Handeln aber auch darauf zurückzuführen sein, dass die Probandin die schlechte Bezahlung für ihren Posten im Verhältnis zur Verantwortung, die mit diesem Posten verbunden ist (vgl. 6.4.4), anspricht und betont, dass sie wert darauf legt konsequent nur so viele Stunden zu leisten, die sie auch tatsächlich bezahlt bekommt. Das passende Arbeitsfeld und das entsprechende Team scheinen für sie aus diesem Blickwinkel einen Ausgleich zur schlechten Entlohnung darzustellen.

Auf die Frage, worüber der Proband froh war, dass er diese Tätigkeit als Führungskraft nicht mehr erledigen musste, gibt der Proband 1 das Schreiben von Planungen für Schullandwochen an, welches er als sinnloses Unterfangen dahingehend betrachtet, dass hierbei nicht alle Eventualitäten, wie bspw. schlechtes Wetter, eingeplant werden können und ihm dadurch Zeit für die pädagogische Arbeit genommen wird:

„...dann kommen's dort an und es regnet vier Tog. [...] Hurra, jetzt können's des Papierl nehmen und (...). Und daher finde ich, dieses is...oiso...a, a, a unnötige Quälerei und und kostet nur Zeit“ (I1: Z493ff.).

Ebenso als Zeitdieb betrachtet Proband 1 die Tatsache, dass ihm ehemalige KollegInnen berichten, dass der „Verwaltungskram“, im Sinne von Schreiben von Meldungen oder etwa Statistiken, dermaßen Überhand genommen hat, dass alle anderen Arbeiten, so auch die pädago-

gischen Aufgaben, kaum mehr zu erfüllen sind, was für den Probanden im Zeitalter des Computers nicht nachvollziehbar ist. Ebenso kritisiert er die anscheinende Unveränderlichkeit formaler Strukturen im schulischen Bereich:

„...und es werden mittlerweile wirklich so viele Aufträge an die Direktoren erteilt, die NUR reine Verwaltungsarbeit sind, für nichts und nichts und äh... und es steht der Raum im Verdacht, dass die Inspektorinnen und Inspektoren das machen, um ihre eigene Existenzberichtigung zu rechtfertigen. [...] Und d’rum gibt’s eben jetzt schon immer wieder aufköchelnd diese Diskussion, wer, wer braucht die eigentlich und des is’ aber a rein parteipolitische Besetzung, die sich die Parteien ned gern aus der Hand nehmen lassen, (...), völlig sinnlos. (Pause)“ (I1: Z539ff.).

Was der Proband 1 zu Beginn seiner Führungstätigkeit als sehr verunsichernd wahrgenommen hat, war die Fülle an Verwaltungsarbeiten, da es aus seiner Sicht einige Zeit benötigt, bis man einen Überblick über diverse Formulare und Zuständigkeiten von Stellen und Behörden erlangt und auch über die entsprechenden gesetzlichen Vorgaben Bescheid weiß. In Bezug auf jene Aufgaben sieht er sich mehr als Betriebsmanager:

„...i hob g’hobt dreiundvierzig Lehrkräfte mit, mit permanenten Diensterteilungen und so weiter...äh...i bin, wie g’sogt, um elf Uhr bin ich schon schwindlich vor lauter Entscheidungen und und und Weichenstellungen und weiß eigentlich, wenn mich wer fragt, was ich um acht Uhr dreißig gemacht habe, weiß ich’s nicht mehr, weil des scho, scho wieder weit weg is’ und man geht dann wirklich so...äh...mittags vollkommen leer und ausgepowert (lacht) einmal weg zum Durchatmen... (längere Pause)“ (I1: Z571ff.).

Dennoch versucht er sich bewusst Zeit zu nehmen für die pädagogischen Aufgaben in seiner Position und erklärt, dass seine Kanzleitür stets für Eltern und Schüler offen stand. Die LehrerInnenschaft erwähnt er in diesem Zusammenhang nicht, was daraufhin zurückgeführt werden könnte, dass er, wenn er mit den Jugendlichen über ihre Erlebnisse und Probleme sprach, von ihnen als suspekt betrachtet wurde, wie folgendes Beispiel zeigt, in dem er sich als Direktor einem Jugendlichen, der lange Zeit aufgrund von Drogenproblemen nicht zur Schule gekommen war, annimmt:

„...ich kann mich erinnern, ich hab’ einmal für komplette Irritation gesorgt, in der *Montaggasse* war des noch, da war ein Jugendlicher, der war offensichtlich...äh...drogenabhängig, hatte Drogenprobleme und der kam kaum in die Schule, der kam wirklich einmal in die Schule zum Entsetzen der Lehrkräfte, sog i jetzt einmal. ‚Wos mocht’n der do?’ Sog i: ‚N’jo, ihr WOLLTET ja, dass der kommt! Jetzt is ea endlich amoi do!’ Und i hob g’sogt: ‚Komm, komm, setz dich her!’ Ich weiß noch, wo er gewohnt hat, sag i: ‚Magst an Kaffee?’ Und dieser eine Satz von mir an den Jugendlichen, dea woa domois vierzehne, ‚mogst an Kaffee’... ‚Dea is jo, dea hod an Vogl! Do, do kommt a drogenobhängiger Schuistangler in die Schui und ois Belohnung kriagt a nu an Kaffee!’ (lacht) Also, a völlige Umkehrung der Situation und mir ging’s aber nur darum ihm bewusst, glaub’ ich, mitbekommen, wie’s ihm geht im Moment... [...] Und ihm irgendwie zu signalisieren, klar zu machen: i akzeptier’ dich, ich...ich hab nix gegen dich, ich will dir im Moment nur helfen, dassd a moi an kloan Kopf kriagst und an klaren Gedanken und di a bissl stabilisierst im Moment, ned? Und des wiad aba sofort anders kolportiert, ned?“ (I1: Z584ff.).

Der Proband nimmt in diesem Beispiel seine pädagogische Aufgabe im Rahmen der Führungstätigkeit sehr ernst, erfährt von den MitarbeiterInnen dahingehend jedoch keine Anerkennung oder wohlwollende Akzeptanz, sondern wird als seltsam wahrgenommen. Der Direktor bleibt seiner Linie dennoch treu (vgl. 6.4.4.).

6.2 Die Führungskraft als Person

6.2.1 *Die besonderen Voraussetzungen*

Es kann nicht davon ausgegangen werden, dass eine pädagogische Fachkraft zum Zeitpunkt des beruflichen Aufstiegs über alle notwendigen Kompetenzen die Führung betreffend verfügt. Dies würde auch dem eigentlichen Grundgedanken, der Entwicklung von Kompetenzen durch informelles Lernen und dem Sammeln von Erfahrungen widersprechen. Es gibt jedoch einzelne Qualifikationen und Kompetenzen, die die zukünftige Führungskraft von anderen MitarbeiterInnen abhebt und die bei diesem Entwicklungsschritt helfen können.

So beschreibt Proband 4, dass er zuvor als Jugendleiter beschäftigt war, Theologie studiert und eine pädagogische Ausbildung im kirchlichen Bereich absolviert hat. Was aber letztendlich wesentlich dazu beigetragen hat, dass bei der Suche nach einer neuen Führungskraft für die nach zu besetzende Stelle an ihn gedacht wurde und er diese zugesprochen bekam, war, dass er bereits während seiner Tätigkeit als pädagogische Fachkraft gezeigt hat, dass er mit administrativen Aufgaben grundsätzlich gut zu Recht kommt und er dieses Können auch als Voraussetzung für diese Stelle betrachtet (I4: Z12ff.)

Bei den Interviews 3 und 4 geben die ProbandInnen zudem an, dass ihnen individuelle Persönlichkeitsmerkmale geholfen haben, den Entwicklungsschritt von der pädagogischen Fachkraft zur Führungskraft zu vollziehen und diese als Teil der notwendigen Kompetenzen betrachtet werden können. Die beiden Interviewteilnehmer erleben sich selbst als prinzipiell eher strukturierte Menschen und sind überzeugt, dass ihnen diese Eigenschaft als Voraussetzung für die Erfüllung der Führungsposition bzw. für die Erledigung speziell administrativer Angelegenheiten geholfen hat (I3: Z494; I4: Z120). Proband 1 gibt an, dass ihm seine Arbeitshaltung und sein administratives Geschick dazu verholffen haben, die Stelle als Führungskraft überhaupt erst zu erlangen. Auch sein persönliches Engagement in Form der Teilnahme an bspw. Schullandwochen und die freiwillige Teilnahme an Elternvereinssitzungen

und zeitaufwendigen Elternkontakten haben diesen Prozess nach Ansicht des Probanden unterstützt (I1: Z8ff.).

Proband 4 gibt zudem an, dass er in seiner Organisation auf ein sehr gutes, im Sinne von professionell arbeitendes, Team zurückgreifen kann und dieses Team als sehr menschlich und positiv erlebt, was ihm vieles leichter macht. Insbesondere zu Beginn seiner Führungstätigkeit konnte er auf die Erfahrungen dieses mehrere Jahre zusammenarbeitenden Teams zurückgreifen. Er beschreibt sich zudem als grundsätzlich lernfähigen Menschen, verstehe es und scheut sich auch nicht, sich entsprechende Hilfe zu holen, wenn er eine Angelegenheit nicht selbst bewältigen kann und betont die Wichtigkeit des Redens mit den Leuten, um Fehler vermeiden zu können (I4: Z116ff.).

Auch Probandin 2 bezieht sich in Bezug auf die Frage, was ihr zu Beginn ihrer Tätigkeit als Führungskraft geholfen hat, auf ihre Erfahrung, die sie auch nach Eindruck der Autorin mit Stolz präsentiert:

„...weil ich viel weiß. Ich mein', ich bin acht Jahre jetzt bei der *Jugendorganisation* und das ist für die *Jugendorganisation* eine SEHR lange Zeit. Es gibt im Büro nur einen einzigen Kollegen, der länger' is als ich. Und wenn ma viele Leute kennt, hat ma so und so zwischendurch Abläufe weiß, also...äh...die jetzt nicht ganz offensichtlich sind, an wen man sich wenden kann“ (I2: Z321ff.).

Die Probandin sieht ihre langjährige Tätigkeit in der Organisation als Hilfestellung, um nun auch die Position der Vorgesetzten der JugendleiterInnen erfüllen zu können. Sie gibt gleichzeitig aber auch an, dass sie die Kenntnis gewisser Abläufe, wie sie in der Organisation üblich sind³⁷ sowie das Wissen über strukturelle Zusammenhänge in Bezug auf zuständige Personen der Organisation als unterstützend bei der Ausführung der Leitung erlebt hat und erklärt in diesem Zusammenhang weiter:

„Ja. Also, ich...ich wäre SICHER NICHT Vorgesetzte geworden, wenn ich nicht vorher...ich mein', ich hab ja begonnen als Jugendleiterin, das heißt, ich war eine von ihnen, ja? Und dann bin ich ins Büro gewechselt, ja. Und wenn ich diese Schritte vorher nicht gehabt hätte, wäre ich GARANTIERT NICHT ihre Vorgesetzte geworden“ (I2: Z378ff.).

Die Zeit als pädagogische Fachkraft, in der sie Erfahrungen verschiedenster Art sammeln konnte, sei in Bezug auf die Organisation, auf administrative Angelegenheiten sowie im Hinblick auf den Umgang mit Menschen sowie der Tätigkeit ihrer nun Untergebenen, erlebt die Probandin 2 also als notwendige Voraussetzung, um die Stelle als Führungskraft zu bewälti-

³⁷ Im Sinne einer Organisationskultur

gen. Zwar konnte die Probandin auch auf eine Ausbildung als Projektmanagerin zurückgreifen, in der sie u.a. etwas über Unternehmensführung und die Leitung von Teams gehört hat, konnte aber nicht dezidiert angeben, was Spezielles ihr von diesen Inhalten bei der Ausübung des Leitungsberufs geholfen hat (I2: Z447ff.). Aus diesem Grund scheint die Probandin auch an späteren Stellen des Interviews anzugeben, dass sie nicht das Gefühl hatte, dass ihr zur Bewältigung der Aufgaben einer Führungskraft etwas gefehlt hätte (I2: Z447ff., Z470ff., Z474ff.).

Probandin 3 erzählt, dass sie bereits in ihrer Zeit als Kindergärtnerin Leitungsaufgaben übernommen und bspw. Listen für die Leiterin geschrieben hat und sie auch administrative Punkte immer gereizt haben (I3: Z483ff.).

Proband 1 ergänzt, dass er seine praktizierte Eigenständigkeit oder auch Eigenwilligkeit als hilfreich bei der Entwicklung von der pädagogischen Fach- zur Führungskraft erlebt hat (I1: Z250ff.) und Diskussionen mit Vorgesetzten nicht gescheut und sich durchgesetzt hat.

6.2.2 *Die Legitimation Führungskraft sein zu dürfen*

Auffallend bei den Interviews 2, 3 und 4 ist, dass die Forscherin den Eindruck hatte, dass alle ProbandInnen das Bedürfnis oder das Gefühl hatten sich dafür rechtfertigen zu müssen, dass bzw. warum sie Führungskräfte sind und dass bzw. warum sie entsprechende Handlungen setzen müssen. Dies zeigte sich einerseits durch das stetige Rückfragen an die Forscherin, wenn es darum ging Fragen zu den Aufgaben der jeweiligen Führungsposition zu beantworten, insbesondere wenn es um das Treffen von Entscheidungen oder das Führen von MitarbeiterInnen ging. Andererseits hatte die Forscherin das Gefühl, dass die ProbandInnen auch für sich persönlich nach einer Rechtfertigung suchten ihren Beruf als pädagogische Fachkraft aufgegeben zu haben um Führungskraft zu werden. Proband 4 scheint es ein besonders großes Bedürfnis gewesen zu sein darüber zu reden, da er am Ende des Interviews noch folgendes Thema ansprach:

„Aber vielleicht no...ah...eine Ergänzung...ahm...grundsätzlich, DASS mir der Umstieg ein, ein, ein Stück gelungen und dass auch die ENTSCHEIDUNG für mich...äh...gepasst hat, in diese, in diese Richtung administrativ leitend zu gehen...ah...zeigt sich für mich auch daaaran (zögert)...dass i...ahm...mi schon no beruflich verändern werde und noch weiter in diese Richtung geh'. Ja, also, ich nehm', übernehm' eine, eine...ah...einen Teilbereich in der, in der XYZ, der mehr MitarbeiterInnen hot, als, als dieser hier...ahm...des haßt natürlich a, dass Vorgesetzte mir vertrauen und sog'n: „Der mocht des g'scheit“ und und und ,wir können eam was Größeres sozusog'n anvertrauen.' Ah...und i merk' a für mi PASST des in an Bereich zu kommen, der, der noch mehr...ois...wo i mi no a Stück weit von da Pädagogik weg gehe, jo?“ (I4: Z271ff.).

Einerseits versucht der Proband aufzuzeigen, dass es ihm gelungen ist sich zur Führungskraft zu entwickeln und entsprechende Kompetenzen zu erwerben, indem er sich auf die Einschätzung jener Personen beruft, die ihm die nächste Führungsposition angeboten haben. Er sucht die Bestätigung für seine Kompetenz bzw. sein Potential entsprechende Kompetenzen zu entwickeln also im Zuspruch anderer Personen. Andererseits zeigt er nicht zuletzt durch sein Zögern, dass die Entscheidung, die pädagogische Tätigkeit der Fachkraft nun noch weiter zugunsten einer administrativen Position hinter sich zu lassen für den Probanden nicht einfach oder nicht ganz so positiv empfunden wurde, wie er dies beschreibt.

Probandin 2 rechtfertigt ihren Aufstieg von der pädagogischen Fach- zur Führungskraft damit, dass ihre MitarbeiterInnen auf einer Klausur den Wunsch äußerten, die Probandin als Leiterin haben zu wollen. Die Probandin betont in dieser Passage auch mehrmals, dass diese Klausur extern begleitet wurde, d.h. offensichtlich auch von den externen Begleitern Bestätigung im Hinblick auf die berufliche Veränderung erfahren hat und noch dazu ein Student anwesend war, der die Jugendorganisation in Bezug auf die ehrenamtliche Arbeit evaluiert hat und auch er der Probandin ermutigt, diesen Schritt zu gehen (I2: Z12ff.). Die Interviewteilnehmerin sichert sich also durch die Aussagen von drei verschiedener Personen(-gruppen) ab, um für sich die Bestätigung einzuholen, dass nicht sie den Wechsel von der pädagogischen Fach- zur Führungskraft initiiert hat, sondern dies von anderen gewünscht wurde. Dies lässt sich möglicherweise daraufhin zurückführen, dass demjenigen, der neben anderen Aufgaben zuvor als Vorgesetzter der JugendleiterInnen galt, damit quasi diese Aufgabe entzogen wurde und die Probandin sich nicht dafür verantwortlich fühlen möchte. Sie bringt einige Beispiele, die zeigen, dass die ehemalige Leitung aus ihrer Perspektive bzw. aus Sicht der anderen KollegInnen nicht für den Leitungsposten geeignet ist:

„...weil sie (die MitarbeiterInnen, Anm. d. Autorin) gesagt haben: „Wenn ma was brauchen, komm ma eh zu dir (zur Probandin 2, Anm. d. Autorin) und du bist für uns erreichbar!“ und das war halt beim *Markus*, der in seiner Position eigentlich für die Jugendleiter zuständig war, nicht so“ (I2: Z20ff.; vgl. auch I2: Z28ff.).

Oder:

„...wir ham strukturierte Mitarbeitergespräche, die führ’ ich mit ihnen, sowas hat der *Markus* nämlich nicht g’macht...“ (I2: Z64f.).

Umso mehr wurde der berufliche Umstieg der Probandin von ihr als problemlos empfunden, als der ehemalige Vorgesetzte selbst an sie herantrat und den Vorschlag machte, über die Situation zu sprechen und an den Zuständigkeiten vielleicht etwas zu ändern und mit dieser

Veränderung auch einverstanden war (I2: Z37ff.), was wiederum für die Absicherung seitens der Probandin sprechen kann, nicht selbst für die Ernennung zur Führungskraft verantwortlich zu sein und insbesondere niemand damit zu schaden.

Probandin 3 erzählt, dass sie aus vielen Jahren privat besuchter Supervisionen, u.a. bereits zu Kindergärtnerinnenzeiten, sehr viel gelernt hat, insbesondere worauf sie achten muss, wenn sie auf Menschen oder Probleme zugeht, was die Probandin anscheinend als grundlegende Kompetenz für die Ausübung einer Leitung betrachtet und ihre Position damit auch rechtfertigt. Was der Leiterin zu Beginn ihrer Tätigkeit besondere Schwierigkeiten bereitet hat, war das Sich-durchsetzen als Führungskraft und Dinge zu bestimmen:

„Und an dem hab’ ich eigentlich, seitdem ich jetzt die Leitung übernommen hab’, immer wieder zu...das is’ mein RECHT, es is’ auch meine Pflicht, ja? [...] Und das ist das, woran ich arbeiten muss. Immer wieder. Es wird besser, i bin gonz stolz, wenn ich a Mal etwas schaffe, gut ’rüber zu bringen...überzeugt zu sein und ’rüber zu bringen, weil des is’ mir wichtig, jo? Dass ich’s jetzt ned hinknall’ auf den Tisch, sondern es gut ’rüber bring’, dass sie’s (die Mitarbeiterinnen; Anm. d. Autorin) auch bejahen können, aber IS’ so!“ (I3: Z283ff.).

Den Status der Führungskraft zu akzeptieren und die entsprechende Kompetenz zu entwickeln, dass es ihr als Leiterin zusteht zu bestimmen und konkrete Entscheidungen zu treffen, die von den Mitarbeiterinnen auszuführen sind, nimmt die Probandin, wie sie es sagt, nach wie vor als Herausforderung war. Sie berichtet aber auch darüber, dass sie „lustigerweise“ (I3: Z276) die letzten beiden Jahre keine Supervision mehr benötigt hat, was die Forscherin als Entwicklungsschritt in Bezug auf die Akzeptanz der Führungsrolle durch die Probandin betrachtet.

6.2.3 *Die Führungskraft als Vorbild*

Als Vorgesetzter eines Teams ist es möglich durch stetiges Reflektieren und Sich-weiterentwickeln zu einem wertvollen Vorbild für die MitarbeiterInnen zu werden (vgl. 3.2.1). Vielmehr noch wird diese Art der Selbstführung und Vorbildwirkung notwendig, wenn auf Veränderungen innerhalb der Organisation reagiert und Neuerungen umgesetzt werden sollen. Proband 4 beschreibt hierzu folgendes Beispiel:

„Es is’ so, dass in unser’m Bereich...ah...ein Mitarbeiter erst kürzlich weggefallen is’ und wir da Aufgaben intern verteilen mussten. Und do hob i natürlich a ned nur Aufgaben an ondere verteilt, sondern selber auch Aufgaben übernommen...ah...zusätzlich also. Die Verwaltung der Krankenstände is’ so a Soche zum Beispü, wobei i do am überlegen bin, ob des ned sinnvoller wo ondas aufgehoben wäre. Oba des woa jetzt nur so a Notlösung“ (I4: Z96ff.).

Durch den Wegfall einer Arbeitskraft war es also notwendig deren Aufgaben kurzfristig auf die verbleibenden MitarbeiterInnen aufzuteilen, damit diese dennoch erledigt werden. Dabei nimmt sich der Proband 4 als Führungskraft nicht heraus, sondern sieht es als selbstverständlich an, dass auch er Teile dieser Tätigkeiten übernimmt. Damit zeigt er, dass dies einerseits für jede/n MitarbeiterIn gilt, diese Mehrarbeit für eine Übergangszeit zu leisten, andererseits kann angenommen werden, dass er sich trotz seiner Führungstätigkeit insbesondere zum Zeitpunkt, wo diese Anpassung notwendig wird, als Teil des Teams fühlt und sich deshalb in die Aufteilung der Aufgaben inkludiert.

Zum Vorbild zu werden impliziert aber auch, dass der Mensch selbst sehr genau weiß, wie er wahrgenommen werden möchte. Tritt eine pädagogische Fachkraft eine Führungsposition an und kann dementsprechend keine Erfahrungswerte im neuen Tätigkeitsfeld aufweisen, kann es hilfreich sein sich an der vorhergehenden Führungskraft, sofern diese bekannt ist, zu orientieren und festzustellen, was vielleicht ähnlich umgesetzt werden könnte und was anders gemacht werden soll.

In diesem Zusammenhang spricht Probandin 3 das Problem an, dass sie selbst als ehemalige Kindergärtnerin nie wirklich eine Leiterin hatte:

„Wir hatten, wie ich, so lang ich vorher gearbeitet...also, vorher...die, die dreizehn Jahre hatten wir eine Leiterin, die nie GELEITET hat. Die war am Papier da, sie hat die Gespräche mit dem...unserem Chef g'habt [...], die hot mit den Listen, weiß ich, is' die hunderte Male durchgegangen [...] Nach außen hin aber, sie hat weder Vorbereitungen angeschaut noch sonst was“ (I3: Z220ff.).

Aus heutiger Sicht der Probandin hat diese Vorgängerin also nur einige der Aufgaben, die die Probandin heute als Leiterin erfüllt, bewältigt. Und auch an der direkten Vorgängerin der Probandin konnte sie sich nicht orientieren:

„...da hab' ich sie gefragt als Pädagogin: ‚Was wünschst du dir von uns? Kannst du mir das sagen, damit ich mich einstellen kann drauf, ja? Was erwartest du von uns als...oder von mir als Kindergärtnerin?‘ Und sie hat immer nur gesagt, ah...ah...: ‚Lasst's mir noch Zeit, ihr hört's es von mir. Loss ma noch Zeit.‘ Und dann is' sie gegangen“ (I3: Z233ff.).

Möglicherweise ist dies auch der Grund, warum die Probandin die Übernahme der Leitung als so mühsam empfunden hat (I3: Z6). Wie sie selbst ihre Funktion gestalten würde und selbst zum Vorbild werden würde (vgl. 6.1.2), blieb der Probandin demnach gänzlich unklar.

Proband 1 berichtet, dass ihm als Direktor die menschliche, erziehungstechnische Arbeit durch Vorbildwirkung gefehlt hat. Insbesondere die Jugendlichen, für die der Proband zuerst

in Form des Lehrers Vorbild war, nehmen nach Ansicht des Probanden sehr genau wahr, wenn man die Haltung annimmt, jemand anderem nichts zuzumuten, was er nicht auch selbst zustande bringt und beschreibt dies anhand eines Beispiels in Bezug auf die Pünktlichkeit im Klassenzimmer (I1: Z450ff.).

An einer anderen Stelle des Interviews erzählt der Proband 1 über seinen ehemaligen Chef, einen Schulinspektor, der eine Schule schließen wollte, der Proband dies aber letztendlich verhindern konnte. Und obwohl es immer wieder zu Konflikten zwischen den beiden Parteien kam, erlebte der Proband diesen Kontakt als sehr nett und menschlich. Der Vorgesetzte bestätigte den Probanden auch in seinem Tun, indem er ihm bei seinem Abschied vom Inspektorat eingestand, dass die Vorgangsweisen des Probanden immer korrekt waren und er in der Position der Schulleitung wirklich alle Möglichkeiten ausgeschöpft hat. Der Proband pflegte im Anschluss auch privaten Kontakt zu dem ehemaligen Chef, der schwer erkrankte:

„...und bei der Verabschiedung hat er mich umarmt und i hob g'sagt: ‚Des is eigentlich...‘ Des woa für mich a unglaubliches Erlebnis...äh...dass einem ein ehemaliger Chef mit dem man, mit dem man sehr gut konnte, aber der, der, der auch durch alle Instanzen (lacht) geschickt wurde...äh...eigentlich sich dann auch so, so menschlich verhält und und des, des woa unglaublich, na? (Pause) Und des spielt's aber ned überall, weil, weil er war zum Beispiel auch eine Person als Schulinspektor, der...der den Direktoren gesagt hat, wenn's Probleme gibt mit Jugendlichen möchte er das wissen, den Namen und wos, wos des Problem is und er hat diese Kinder, diese Jugendlichen mit Eltern dann in die...zu sich zitiert [...] So, er hat wirklich, do wor er mit Leib und Seele auch Pädagoge...äh...die Lehrer unterstützt, die Leiter unterstützt und mit den Jugendlichen noch gearbeitet. Na, und das gibt's nicht mehr. Also die, die jetzigen, derf i ned verallgemeinern, aber i hob's erlebt, der hot zum Beispiel g'sagt, (...) mir bitte kein Kind in die Kanzlei schicken. Also des...“ (I1: Z357ff.).

Dieser Part des Interviews wird von der Forscherin als sehr emotional wahrgenommen, was die Empfindungen des Probanden widerspiegeln dürfte. Die Forscherin vermutet auch, dass jenes Erlebnis bzw. jener Kontakt für den Probanden als Vorbild diene und an dem er sich dahingehend orientieren konnte, wie er seine Rolle als Führungskraft später gestalten würde.

Vorbildwirkung bedeutet also für die ProbandInnen selbst als Vorbild für die MitarbeiterInnen zu fungieren, andererseits wird mit der Vorbildwirkung auch die Orientierung an den bspw. eigenen Vorgesetzten verbunden. Probandin 2 beschreibt diesen zweiten Punkt anhand eines Beispiels:

„Also, mein früherer Chef hat zum Beispiel über eine andere, keine Kollegin, weil die von einer ganz anderen Abteilung is, aber...über die hat er eigentlich nicht gut g'redet, ja? Ja und dann hab ich die eigentlich näher kennen g'lernt und hob i ma docht: ‚Jo, na so oag is A ned!‘ I mein, i bin nicht immer einer Meinung mit ihr, aber das muss aber a ned sein und muss sie auch nicht mit mir sein, aber die is' ned so schlecht, wie er sie DARSTELLT. Ja, und auf das kommst aber erst mit der Zeit drauf. Ja, und das kann da auch niemand abnehmen, also es is' nichts, was man niederschreiben kann, ja?“ (I2: Z509ff.).

In diesem Beispiel diente der Vorgesetzte der Probandin 2 eher als abschreckendes Vorbild. Die Probandin zeigte den Mut sich von dessen Meinung abzugrenzen und sich selbst ein Bild von der angesprochenen Person zu machen. In diesem Fall diente der Chef dahingehend als Orientierung, dass die Probandin feststellte, nicht seinem Beispiel bzw. seiner Meinung zu folgen oder auch bewusst nicht folgen zu wollen.

Die Probandin 2 zeigt jedoch noch einen dritten Aspekt in Bezug auf die Vorbildwirkung auf. Die Führungskraft sollte sich ihrer Ansicht nach auch bewusst sein, dass sie als Vorbild für ihren Nachfolger fungieren kann:

„...am Mittwoch...ah...fangt da neue *Markus* an, wo i ma denk: ‚Was erzähl’ ich ihm alles’, ja? Oder wo sag’ ich: ‚Gut, das soll er sich selber seine Meinung bilden’? Und das is’, das is’ eine Gratwanderung muss ich sagen, weil du manchen Dingen, glaub’ ich...ähm...kann ma’s verhindern, dass ma unabsichtlich...also, dass ER unabsichtlich in a Fettnäpfchen tritt oder oder mmh...Ja, und andererseits, man muss auch selber Dinge ’raus bekommen und nur, weil ich jetzt jemand find’, dass Eine komisch is’, heißt das ja nicht, das jemand anderes auch oder...äh...wo ich sog: ‚Du, der is’ total liab oder so’. Das is ja t,...äh...hat ja was mit Zwischenmenschlichem zu tun, das is’ halt individuell, ja“ (I2: Z521ff.).

Die Leiterin scheint sehr viel darüber nachgedacht zu haben, was bzw. wie viel sie von ihren Erfahrungen gegenüber ihrem Nachfolger Preis gibt, um ihm einerseits in seinem neuen Arbeitsbereich eine gewisse Grundorientierung zu ermöglichen, andererseits nichts vorweg zu nehmen, wo es ihrer Meinung nach darum geht, sich eine eigene Meinung zu bilden. Im Hinblick auf diese besondere Vorbildwirkung scheint die Probandin sehr reflektiert.

6.3 Der Wechsel von der Fachkraft zur Führungskraft

6.3.1 Der Rollenwechsel – vom Teammitglied zur Führungskraft

Wird einer pädagogischen Fachkraft der Aufstieg zur Führungskraft zugesprochen, bedeutet dies neue Aufgaben übernehmen zu müssen und neuen Anforderungen gerecht zu werden. Damit ist ein enormer Rollenwechsel verbunden. Dieser Rollenwechsel wurde von den ProbandInnen sehr unterschiedlich wahrgenommen.

Proband 4 beschreibt, dass er sich relativ sicher gefühlt hat, als ihm der Posten der Führungskraft zugesprochen wurde, da er aufgrund des großen Gremiums, das die Auswahl traf, davon ausgehen konnte, dass relativ viele Personen ihr Vertrauen ihm gegenüber ausgesprochen hatten, erklärt aber auch sofort im Anschluss:

„Ahm...trotzdem is’ es natürlich ein Rollenwechsel, der an bewusst sein muss, ja?“ (I4: Z29f.).

Zwar skizzierte ihm seine damalige Chefin im Groben die Aufgaben, die er als Führungskraft zu erledigen hätte und der Proband stellte fest, dass dies grundsätzlich seinen Fähigkeiten entspricht, zugleich aber auch einen Kontrast zu seiner bisherigen Tätigkeit darstellt (I4: Z14ff.). Die Unterschiedlichkeit der beiden Rollen und die damit verbundenen geforderten Kompetenzen scheinen ihm zu diesem Zeitpunkt noch nicht bewusst gewesen zu sein.

Bei Probandin 3 hat es sich spontan ergeben, dass sie aufgrund des plötzlichen Fernbleibens der vorherigen Kindergartenleiterin interimistisch die Leitung übernommen hat, wobei die Aufgaben zuerst an das gesamte Team verteilt wurden. Eine Übergabe oder eine Vorbereitung auf die Übernahme der Führungsaufgaben fand nicht statt, weshalb das Aufarbeiten und Herausfinden von Dingen, die in der Führungsposition zu erledigen sind, von der Probandin als sehr mühsam empfunden wurde (I3: Z5f.).

Zudem wurde nach kurzer Zeit der Ruf der Team KollegInnen laut, dass es genau einer Person bedarf, die als Leiterin ernannt wird, nicht zuletzt auch, um als Ansprechpartner für die Eltern zu fungieren. Diese Forderung brachte die Probandin zum Überlegen und letztendlich zu dem Entschluss, dass sie sich für die Stelle als Leiterin bewerben würde:

„Dann hat das WAHNSINNIG lang gedauert, war eine IRRE Anspannung u-...ahm...werde ich es? Es gab ein Hearing, bis diese Entscheidung gefallen ist, wer wird d’ran kommen, dann hab’ ich Druck bei meinem XY gemacht, hab ich g’sagt: ‚Du, ich KANN nicht mehr warten, ich muss den Eltern mitteilen. [...] Ich bin es auch meinen Kindern schuldig, falls ich’s werden SOLLTE’...dann hab’ ich mich schützen müssen auch so mit diesem...ah...(seufzt, Pause) ‚Du WILLST das werden, aber musst das nicht unbedingt werden’, ja? Also da hab’ i...ja...so an Schutzmauer für mich gebraucht, weil i ma docht hob, du wirst donn vielleicht enttäuscht sein, aber tiger’ dich nicht zu sehr in die Leitungsg’schicht hinein, weil vielleicht wirst du’s nicht, ja?...bin trotzdem glücklich, ich wollt’s auch nicht, noch gar nicht werden, ja?“ (I3: Z21ff.).

Die Probandin beschreibt hier ihre anfängliche Zwiespältigkeit in Bezug auf die Erlangung der Führungsposition. Zwar hatte sie bereits im Hinterkopf, dass sie irgendwann vor der Pension eine Leitungsstelle einnehmen wollen würde, wollte diese Gelegenheit, die sich ihr aktuell bot, aber auch nicht verstreichen lassen. Möglicherweise trug auch diese Ambivalenz zur Anspannung bei und führte letztendlich dazu, dass die Probandin für sich beschließen musste, dass es für sie kein Zwang ist die Leitung zu übernehmen bzw. dass es nicht sein muss, dass die Übernahme einer Führungsfunktion zu diesem Zeitpunkt passiert, sondern lediglich eine Chance für sie persönlich darstellt.

Die Zusage, dass die Probandin 3 die Leitung übernehmen durfte, stellte sie dann vor zwei große Herausforderungen:

„Dann bin ich's auch geworden und mir war NICHT bewusst, WAS es is', muss ich dazu sagen, ja? War mir NICHT bewusst. Ich hab ein-, einen kleinen Teil an administrativer Arbeit kennengelernt, woa ein riesen Wust für mich, weil ich dreißig Stunden angestellt war: zehn Stunden Leitungsstunden, dann dazu gehabt hab' und gearbeitet hab' ich SICHERLICH noch zehn mehr, ja? VIELE Nächte, viele Abende zu Haus', viele Nachmittage zu Haus' gearbeitet diesbezüglich, also grad in dieser Zeit, wo ich DOPPELT das gemacht hab“ (I3: Z40ff.).

Das Ausmaß an Aufgaben, die eine Kindergartenleitung zu erfüllen hat, scheinen die Probandin überwältigt zu haben. Als die Probandin über die damalige Situation spricht, löst dies auch bei der Forscherin ein Gefühl der Beklemmung aus. Die Überforderung, nicht zu wissen, wo die Grenzen des eigenen Aufgabenbereichs sind, konnte von der Forscherin sehr gut nachempfunden werden.

Die zweite Schwierigkeit, die bei der Übernahme der Leitungsposition auftrat, beschreibt die Probandin mit folgenden Worten:

„(Seufzt)...ich hab' nicht geahnt, dass es so schwierig sein wird, da ich aus dem Haus bin. Ich bin aus dem Team und bin jetzt zur Leiterin aufgestiegen, also...was für mich ganz gravierend war...eine IRRE EINSAMKEIT als Leitung...“ [...] ...ich konnte viele Dinge NICHT mit ihnen TEILEN. (Pause) Weil ich...es geht ned, jo? Weil, sie sind ja meine, sog i jetzt überspitzt, Untergebenen, jo? So IS' es, ja? Selbst...nicht a Mal die Kollegin, mit der ich fünfzehn Jahre zusammengearbeitet hab', ja? Ich hab' auch gemerkt, sie halten nicht DICH!“ (I3: Z48ff.).

Es scheint, als ob sich die Probandin aufgrund dieser anfänglichen Einsamkeit, ohne Möglichkeit sich mit ihren bisherigen Kolleginnen auszutauschen, wie es bis dahin der Fall war, schwer tut ihre Rolle unter diesem Aspekt zu akzeptieren und auszufüllen. Dies zeigt sich bspw. in der Formulierung, dass sie den Begriff der ‚Untergebenen‘ anscheinend nach wie vor, auch aus ihrer heutigen Position betrachtet, als überspitzt empfindet. Möglicherweise steht dies aber auch in engem Zusammenhang damit, dass sich die Probandin, zumindest zum Zeitpunkt der Leitungsübernahme, noch als Teil des Teams betrachtet hat bzw. ihr nicht bewusst war, dass diese Position auch die Notwendigkeit eines gewissen Abgrenzens zu den MitarbeiterInnen mit sich bringt. Um diesen Prozess zu bewältigen und entsprechende Führungskompetenz entwickeln zu können, suchte die Probandin Hilfe bei außen stehenden Stellen. Sie nahm Supervision in Anspruch, tauschte sich viel mit ihrer Schwester aus, die ebenfalls einen Kindergarten leitet und griff auf die Unterstützung ihrer FreundInnen zurück:

„...i hob mei Freindin in da Steiermoak ongrufen, die Landwirtin is' und donn hob i gsogt: ‚Du muasst ma jetzt NUR zuhören, ja? Horch mir zu, ich muss es LOS werden!‘ Also, i hob oft so's G'fühl g'hobt, ich ERSTICKE an dem. (Pause) Was ich weiß, wo ich's G'füh hob, do muass i nochdenken, do...des muass i eigentlich besprechen, aber kann's nicht da machen, wo mir danach wäre...“ (I3: Z70ff.).

Mittlerweile, so die Probandin, kann sie auf viel mehr Anlaufstellen zurückgreifen und es geht ihr nun besser mit diesem Loslösungs- und Abgrenzungsprozess, hebt an späterer Stelle des Interviews aber dennoch nochmals deutlich hervor:

„Oba, das 'raus...mich HERAUSHEBEN aus dem TEAM...das war ein RIESEN Brocken. (Pause)“ (I3: Z124f.).

Alle InterviewteilnehmerInnen arbeiteten vor ihrem Antritt der Führungstätigkeit in Teams von mehreren Personen. Dabei wurde insbesondere in den Interviews 3 und 4 hervorgehoben, dass innerhalb dieser egalitären Teams Entscheidungen miteinander getroffen wurden. Die Rolle der Führungskraft erfordert es aber, insbesondere im Hinblick auf die Erreichung der Organisationsziele, Entscheidungen auch allein nach Abwägen festzulegen oder bei Uneinigkeit zu bestimmen (vgl. 3.2.2 und 6.4.5).

Proband 4 gibt an, dass dieses Sich-darüber-bewusst-werden alleine Entscheidungen treffen zu müssen eine besondere Herausforderung für ihn war:

„Ahm...was ma sich, was sicha...wo, wo sicha des meiste Lernen notwendig war, is' so diese...oiso i war's vorher gewohnt afoch eingebunden zu sein in ein egalitäres Team, ja? Indem Entscheidungen miteinander getroffen wurden, ja? Ah...und dort gibt's a no Moi einen Vorgesetzten natürlich, der donn letztlich auch eine Entscheidung treffen kann, wenn's eben so ned zu einer Einigung kommt. Ahm...und des woa donn MEINE Rolle, jo? Oiso, des hob' i lernen miassn, ja? Zu sog'n: „Aha, do gibt's jetzt diese und diese Meinung und i muss jetzt sog'n, wie mas moch'n!“, ja? Und des woa eine neue Aufgabestellung und die muss ma...oder zumindest ICH m-, musste da 'reinwachsen, ja?“ (I4: Z390ff.).

Diese Aufgabe erforderte von Proband 4 das Bewusstsein, dass das Treffen von konkreten Entscheidungen nun Teil seiner neuen Rolle ist und er betont, dass das kompetente Umgehen mit dieser Situation für ihn persönlich mit dem meisten Lernen verbunden war bzw. er Zeit brauchte, um diese Anforderung kompetent zu bewältigen und hineinwachsen zu können.

Auch Probandin 3 spricht die Schwierigkeiten, die sie mit der Rolle der Führungskraft verbunden sieht, konkret an. Sie beschreibt, dass sie insbesondere mit Frustrationen, mit sehr negativen Erlebnissen auch heute noch schwer zu kämpfen hat und sehr lange braucht, um sich von solchen Ereignissen zu erholen:

„Oiso, do brauch' ich tagelang donn, dass ich mich erhol', ja? Dass ich damit fertig wer, wenn's mich persönlich betrifft. Oiso, nicht jetzt...ah...schwierige Situationen im Team oder mit Kindern, oda mit Eltern, sondern wenn's ein Angriff auf mich persönlich is', ja? Oiso, da muss i dazu sag'n, da geht's mir nicht sehr gut, weil da...da kommen dann so diese persönlichen Zweifel und: ‚Bist du das Richtige?‘ Und is' des da richtige Weg und ich will niemandem schaden, also...das is' so...mir...ah...des is' genau DES, is' so ein Punkt...ich bin eine, die es allen recht machen möchte und von dem muss ich weg kommen als Leiter. Das GEHT NICHT! [...] Ich kann es nicht immer allen Recht machen und das lerne ich langsam. Und trotzdem möcht' ich aber meine Persönlichkeit nicht verlieren, ja? Und das ist für mich so ein zweischneidiges Schwert. [...] Ja...weil ich bin so groß geworden, das war immer mein Leben, frisst mich auch manches Mal auf. Keine Frage. Aber so dieses...ich kann es nicht alles recht machen, du musst auf dich selber schauen...ah...und du musst dich abgrenzen, so diese...“ (I3: Z515ff.).

Die Probandin spricht das Problem an, dass sie negative Erlebnisse sofort auf sich bezieht und gleichzeitig mit jenen negativen Erlebnissen die Selbstzweifel kommen und sie sich fragt, ob

sie als Leiterin an der falschen Position sitzt. Sie hat aber dahingehend bereits entsprechende Führungskompetenz entwickelt, indem sie erkannt hat, dass sie es in ihrer Position nicht immer allen recht machen kann und auch nicht muss bzw. nicht dafür zuständig ist die Bedürfnisse aller anderen zu befriedigen. Bei diesem Entwicklungsschritt konnte der Probandin u.a. die von ihr privat besuchte Supervision helfen. Dennoch scheint dieser Prozess noch nicht abgeschlossen zu sein, da in ihr immer noch das Gefühl aufzukommen scheint, durch diese Haltung ein Stück weit ihre Identität zu verlieren.

Proband 1 gibt an, dass ihm nach und nach bewusst geworden ist, dass die Tätigkeit des Leiters eine Schlüsselposition ist. Als Lehrer startete er bereits Projekte gegen den Widerstand seines damaligen Vorgesetzten und versuchte stets diesen von seiner Art der pädagogischen Umsetzung zu überzeugen. Als Leiter wurde es nun zu seiner Aufgabe die KollegInnen zu motivieren, Projekte zu initiieren, ihnen aber zugleich auch klar zu machen, dass sich diese Art der Arbeit nicht in einen vorgegebenen strukturellen Rahmen pressen lässt:

„...wenn i a Projekt moch, kann ich nicht jetzt auf'n Stundenplanraster schauen und sog'n: 'Jetzt is' zwölf und ich hab' jetzt aus, ich geh' jetzt nach Hause', weil die Kinder hängen no mitten drinnen im Projekt und sind noch nicht FERTIG und die hom no hoibe Stunde zu tun und und wollen des noch FERTIG machen, oiso es, es, es wird auch dieser strikte starre Organisationsraster aufgebrochen zum Teil, nen, und des stört manche, weil die sind irritiert: 'Na i hätt' jetzt oba do Deutsch in der, was ned, de de hobn...wos moch i'dn jetzt?' Sog i: 'Na, donn hilf mit!' (I1: Z88ff.).

Diese Art der pädagogischen Arbeit zeigte dem Probanden auch, dass die SchülerInnen unterschiedliche Arbeitsrhythmen und Belastbarkeiten haben, was er wiederum als wichtig für die Arbeit der LehrerInnen betrachtet, da auf diese individuellen Indizien und Verhaltensweisen im Unterricht seiner Ansicht nach eingegangen werden soll oder muss. Dies war ihm ein besonderes Anliegen, sowohl als Lehrer als auch als Leiter der Schule. Möglicherweise konnte er damit ein Stück weit sein pädagogisches Ziel, welches er als Direktor in der Form nicht mehr verfolgen konnte, weitergeben.

Auf die Frage, wie sich der Proband 4 die Stelle als Vorgesetzter vor Antritt des eigentlichen Posten vorgestellt hatte, gibt dieser an, dass er als pädagogische Fachkraft kaum Kontakt zu seinen jetzigen Vorgesetzten hatte und die Hierarchie für ihn damals sozusagen bei seiner damaligen Chefin geendet hat. Es war ihm bewusst, dass er als Führungskraft sozusagen das Sagen und Entscheidungen zu treffen hätte und hat diese Form der Autorität entsprechend mit Respekt betrachtet. Jedoch erst, als er die Leitungsposition inne hatte, kam er mit seinen neuen übergeordneten Stellen in Kontakt und stellte fest:

„...dass do die Fahnenstange noch lange nicht aus is, jo? [...]...und und wieder Stellen über sich hat, die, denen ma, an die ma gebunden is’ und denen ma a Rechenschaft schuldet. Ahm...und do is oiso des, des...äh...hätt’ ich so nicht wahrgenommen, dass do natürlich a ma, ma schau’n muss, dass ma do net zwischen den Interessen, die von den MitarbeiterInnen kommen und die Forderungen von oben scho ein bissl a Spielball wird und und und zerrieben wird. Oiso, do geht’s ned ums...jo, obzugrenzen und zu sog’n: ‚Wenn oben entschieden wird, donn kann i mi natürlich einsetzen.‘ Konn sog’n: ‚Na, des passt so ned!‘ Aber wenn die Entscheidung so oft gefällt is’, donn muass i sie a akzeptieren und deaf meinen MitarbeiterInnen auch kommunizieren: ‚Hört’s, diese Entscheidung, die is’ mir a vorgegeben und ich, ich trag sie mit, weil sie eine Vorgabe is’, oba I, i bin ned verontwortlich für so a Entscheidung’ (I4: Z160ff.).

Proband 4 gibt zudem an, dass er und seine MitarbeiterInnen sich grundsätzlich darüber im Klaren sind, dass die letztendliche Entscheidung und die Verantwortung bei der Leitung liegt und dass es diesbezüglich zwar da und dort immer wieder ein „bissl ein Reiben“ (I4: Z49f.) gibt und „durchaus Spannungen, aber die san erträglich“ (I4: Z36f.), der Proband aber nie den Eindruck hatte, dass es diesbezüglich Akzeptanzprobleme gegeben hätte. Seitens der MitarbeiterInnen hat er vielmehr das Bedürfnis nach „mehr klaren Entscheidungen“ und einem „stärkeren Auftreten als Vorgesetzter“ (I4: Z52f.) wahrgenommen und ergänzt diesbezüglich:

„Ja, do hob i a lernen müssen afoch des bedienen, wonn des, wonn des gewünscht ist, ja? Und, und...ah...klarere Entscheidungen zu treffen...ah...“ (I4: Z53f.).

Die Probandin 2 geht am wenigsten auf die unterschiedlichen Anforderungen an eine Führungskraft im Vergleich zu einer pädagogischen Fachkraft ein. Sie gibt zu Beginn des Interviews an, dass sich für sie durch die Übernahme der Leitungsposition eigentlich nicht so viel verändert hat, lediglich, dass sie nun offiziell Vorgesetzte der JugendleiterInnen war (I2: Z61ff.), revidiert ihre Meinung aber kurz darauf zu einem späteren Zeitpunkt:

„...was anders, was SCHON anders is’, es sind halt schon mehr, mehr Pflichten auch damit (mit dem Leitungs-posten, Anm. d. Autorin) verbunden“ (I2: Z88ff.).

Wie sie diese neue Situation in Bezug auf die Entwicklung ihrer Führungskompetenzen wahrnimmt, beantwortet sie mit dem einen Satz:

„Nein, also, es is einfach was, wo ma auch hineinwachst, ja. Also...“ (I2: Z480).

Eine Erklärung, warum die Probandin ähnlich den anderen InterviewteilnehmerInnen nicht näher auf die spezifischen Anforderungen als Führungskraft eingeht, könnte sein, dass einerseits die Struktur in der Organisation nach Ansicht der Forscherin nicht ganz durchsichtig ist, d.h. die Aufgabengebiete der Probandin auch nicht so klar umrissen sind, andererseits könnte

die knappe Beantwortung dieses Themengebietes daraufhin zurückgeführt werden, dass die Probandin viele ihrer Aufgaben als Führungskraft bereits als pädagogische Fachkraft informell übernommen hatte und der Wechsel zur offiziellen Vorgesetzten damit von ihr als nicht so krass wahrgenommen wurde.

6.3.2 *Der pädagogische Background als Basis jeder Führungstätigkeit?*

Da das Führen und Anleiten von Personen prinzipiell als pädagogische Aufgabe verstanden werden kann (vgl. 1. Kapitel), legte die Forscherin bei der Befragung der InterviewteilnehmerInnen insbesondere Wert darauf zu hinterfragen, wie die pädagogische Ausbildung und die pädagogischen Kenntnisse sowie die Erfahrungen, die durch die Arbeit als pädagogische Fachkraft gesammelt werden konnten, beim Entwicklungsschritt von der pädagogischen Fach- zur Führungskraft als hilfreich erlebt wurden oder teilweise vielleicht sogar als Grundlage wahrgenommen wurden, darauf aufbauend entsprechende Führungskompetenzen zu entwickeln.

Proband 4 spricht mehrmals im Interview an, dass sich in seiner Position sehr viel um Kommunikation dreht (I4: Z76, Z79f., Z198ff.). Er gibt an, dass er seine kommunikativen Fähigkeiten im Rahmen seiner Ausbildung durchaus „schleifen“ und „feilen“ konnte und er dies als sehr hilfreich erlebt hat (I4: Z201f.).

Eine besondere Basis, damit er seine Tätigkeit als Führungskraft gut erledigen kann, sieht der Proband zudem darin, dass er selbst in der pädagogischen Organisation als Fachkraft gearbeitet hat. Dies bringt seiner Meinung nach Vor- und Nachteile mit sich:

„Ahm...auch so...naja, i mein des, dass ich selber pädagogisch gearbeitet hab, hat ma natürlich zum einen den Vorteil gebracht, dass i waß, was, was unsere Leute arbeiten und und wie's denen geht auch ein bissl, ned? Des is' natürlich...ah...möglicherweise a...ma steht in Projektionsgefahr a bissl, jo? Dass ma seine eigenen Ideen do projiziert, oba i kenn' grundsätzlich die Situation, jo? Und das bringt mir un- und der VORTEIL is' auch oder ein Nutzen is' auch, dass meine ehemaligen KollegInnen jo wissen, dass i des waß, ja? Oiso, de sog'n donn: ‚Na, du waßt jo wie des is'.‘ Oda: ‚Du kennst jo unsere Situation.‘ Also, des bringt mir natürlich auch einen, einen Vorteil wieder in der Kommunikation, weil i als, als...auf Augenhöhe gesehen wird. Ja?“ (I4: Z202ff.).

Das bedeutet, dass der Proband es als sehr hilfreich erlebt, selbst zuvor jene pädagogische Tätigkeit ausgeübt zu haben, die nun die ihm unterstellten MitarbeiterInnen erledigen, da er ihre allfälligen Anliegen und Sorgen gut nachvollziehen kann und auch die MitarbeiterInnen davon ausgehen können, dass ihr Vorgesetzter sie gut versteht. Als besonders interessant erscheint der Forscherin der Aspekt, dass sich der Proband 4 durch den Umstand, dass er die

gleiche Arbeit verrichtet hat, die nun seine MitarbeiterInnen erledigen, als ihnen ebenbürtig oder auch als zugehörig empfindet.

Andererseits ist er sich dessen bewusst, dass durch diese Nähe, durch die Erfahrungen, die er selbst in seiner Tätigkeit als pädagogische Fachkraft gemacht hat, die Gefahr besteht, dass vergangene, positive als auch negative Erlebnisse und Vorerfahrungen mit seinen MitarbeiterInnen bzw. mit der Arbeit seiner MitarbeiterInnen wiederbelebt und projiziert werden.

„Des haßt, ma hot a schon Bilder auch, ja? Und do muass ma, glaub' i, unheimlich aufpassen...ah...und sehr stork reflektieren (...) Ahm...und...oiso braucht's sehr vü...ah...Hinterfragen der eigenen Personen, immer wieder zu frog'n: ‚Hob i des? Kann i des trennen?‘ Jo“ (I4: Z42ff.).

Probandin 3 erlebt ihre bisher gesammelte pädagogische Erfahrung dahingehend als positiv, wenn es um den Umgang mit Menschen geht, da sie nun auch sehr viele Elterngespräche zu führen hat. In Bezug auf ihre Führungsrolle besorgte sich die Probandin einschlägige Fachliteratur und besuchte privat einige Seminare. Ihre pädagogische Grundausbildung als Kindergärtnerin bzw. die LeiterInnenausbildung hat ihr bei der Erfüllung der Führungsrolle jedoch ihrer Ansicht nach nicht oder nur wenig geholfen:

„Also...da gibt's, da gibt's a ganz a Reihe von sehr interessanten Sachen und jetzt durch diese XY Stiftung und meine Leiterinnenausbildung, die ich gemacht hab'... das war eine Woche ein Seminar...ahm...die manches nur angerissen haben, weil einfach die Zeit vü zu kurz war, aber durch meine Eigeninitiative...ahm...jo...hob i schon sehr viel profitieren können dann für mein Leiterinnensein“ (I3: Z427ff.).

Proband 1 betrachtet seine Erfahrungen durch sein langjähriges Umgehen in einer eigenständigen Art und Weise mit der Klasse bzw. mit den Jugendlichen als wichtige Basis, die ihm bei der Bewältigung der Leitungsposition geholfen hat. Keine Angst davor zu haben den Kontakt zu suchen, auf andere Menschen zugehen zu können, erscheint ihm ebenfalls als essentielle Kompetenz einer Leitung, was er beispielsweise durch private Unternehmungen, zu denen er, damals noch als Lehrer, seine Schüler eingeladen hat, praktizierte und von den Jugendlichen sehr positiv angenommen wurde, dass jemand da war, wenn sie dies wünschten (I1: Z256ff.). Jene Haltung erwartete sich der Proband später als Direktor auch von seinen MitarbeiterInnen. Er erzählt, dass in der Schule oft Stunden ausgefallen und seiner Meinung nach damit viel zu salopp und locker umgegangen worden war:

„...speziell am Nachmittag und wie ich die, die Schule [...] übernommen hab', hob ich versucht den Kolleginnen und Kollegen klar zu machen, wir sind... äh...im Rahmen unserer beruflichen Tätigkeit, die wir ja selber FREWILLIG GEWÄHLT haben...äh...für unsere Jugendlichen da und mitunter mein' ich die, die Jugendlichen unserer Schule und ich seh' nicht ein, warum dann die Stunden am Nachmittag ausfallen sollen so locker“ (I1: Z273ff.).

Der Proband ist sich auch als Führungskraft nach wie vor der pädagogischen Aufgabe bewusst bzw. empfindet es als Verpflichtung den SchülerInnen gegenüber zu gewährleisten, dass jemand für sie da ist. Damit erreicht er einerseits die Schüler unter Aufsicht zu haben, andererseits gibt er den Jugendlichen die Möglichkeit sich an einer Kontinuität zu orientieren, wofür er bereits in seiner Pädagenrolle als Lehrer positives Feedback erhalten hatte:

„Des hod am Anfang für große Unruhe gesorgt und so weiter und ich bin selber am Nachmittag gekommen und habe Stunden gehalten und des hat sich unwahrscheinlich positiv ausgewirkt, weil die Jugendlichen nicht mehr aggressiv waren [...] und jetzt hom sie gewusst, des findet IMMER statt und des war eine UNGLAUBLICHE Beruhigung durch Kontinuität“ (I1: Z290ff.).

Dieses Beispiel zeigt insbesondere, dass es dem Probanden gelungen ist, seine Erfahrungen als pädagogische Fachkraft auch in der Funktion als Leiter umzusetzen.

6.4 Die Führung der MitarbeiterInnen

Bei allen vier Interviews tauchte die Thematik der MitarbeiterInnenführung immer wieder in unterschiedlichen Zusammenhängen auf. Es scheint, als ob jene Aufgabe einen besonderen Stellenwert unter den Führungsanforderungen einnimmt, denn die Führung der MitarbeiterInnen inkludiert nicht nur das Anleiten dieser, sondern erfordert von den Führungskräften steti-ge Reflexion und die Auseinandersetzung mit den MitarbeiterInnen auf unterschiedlichen Ebenen. Sie spielt in viele andere Teilbereiche, die die Führungskräfte zu erledigen haben, hinein. Die kompetente Führung der MitarbeiterInnen erscheint daher als wesentliches Element, um die Tätigkeiten einer Führungskraft entsprechend erledigen zu können. Aus diesem Grund wird sich der folgende Punkt mit der Führung der MitarbeiterInnen aus unterschiedlichen Blickwinkeln beschäftigen.

6.4.1 *Das plötzliche Umkippen – Über die Akzeptanz der MitarbeiterInnen*

Wie bereits in Kapitel 6.2.3 dargelegt wurde, bedarf es, um ein Führungsverhältnis herstellen zu können, einerseits der Akzeptanz ihrer eigenen Rolle durch die Führungskraft, aber auch der Akzeptanz ihrer Position seitens der Geführten und damit der Akzeptanz der Führungskraft als Weisungsbefugte/-r (vgl. 3.1).

Ein ganz besonderes Szenario scheint sich zu ergeben, wenn die pädagogische Fachkraft innerhalb der gleichen Organisation zur Führungskraft aufsteigt und damit mitunter als Vorge-

setzter seiner bisherigen KollegInnen auftreten muss. Proband 4 beschreibt jene Situation mit folgenden Worten:

„Und...ahm...was ich schon merke, is', dass...oder gemerkt habe...ah...is', das monche da natürlich überrascht san, wonn ma plötzlich in ana, in ana, in der anderen Rolle auch anders zum Teil auftritt, ja? Afoch, weil's die Rolle afoch fordert, ja?“ (I4: Z30ff.).

Durch das andere Auftreten seinen MitarbeiterInnen gegenüber scheint der Proband seine neue Rolle mit allen erforderlichen Facetten akzeptiert zu haben, rechtfertigt sich aber gleichzeitig, dass er diese Rolle nur aufgrund der Führungsposition einnimmt und benutzt diese, um sein Verhalten gegenüber seinen bisherigen KollegInnen zu rechtfertigen.

Auch Proband 1 beschreibt die schwierige Situation, wie er quasi aus den Reihen der eigenen LehrerInnenkollegInnen zuerst zum stellvertretenden Direktor und einige Zeit darauf zum Direktor ernannt wurde und in seiner neuen Position mit den ehemaligen Kollegen unterschiedliche Aspekte, Meinungen und Ansätze diskutieren musste:

„...die (die verschiedenen Meinungen, Anm. d. Autorin) einem aber dann zum Vorwurf gemacht werden, diese Diskussionen...äh..., weil man dann oft zu hören bekommt: ‚Najo, jetzt, weil du glaubst du bist Direktor!‘ und a in der gleichen Situation von Lehrer zu Lehrer haben sie das aber genau die gleiche Situation akzeptiert und und diskutiert und und...(stottert)...do beginnt plötzlich ein UMKIPPEN in manchen Situationen, nicht bei ALLEN Kolleginnen und Kollegen, aber bei manchen sehr wohl“ (I1: Z32ff.).

Der Proband 1 thematisiert damit zum einen die Problematik, dass die Akzeptanz der MitarbeiterInnen als Vorgesetzter anscheinend weniger gegeben ist, wenn die Führungskraft zuvor selbst mit den gleichen KollegInnen auf einer Ebene als pädagogische Fachkraft gearbeitet hat, als wenn eine fremde Person als Quereinsteiger die Leitungsposition übernimmt. Die Forscherin geht zudem davon aus, dass der Neid der ehemaligen KollegInnen in diesem Zusammenhang von besonderer Bedeutung ist, wenn es um die Akzeptanz der Führungskraft als solche geht. Dieser Aspekt scheint bei dem Probanden Unsicherheit ausgelöst zu haben, da er darauf eingeht, dass die Klärung der gleichen Situation von Lehrer zu Lehrer kein Problem darstellte und in diesem Abschnitt des Interviews zu stottern beginnt, möglicherweise das Verhalten seiner KollegInnen auch nicht nachvollziehen kann. Zum anderen spricht der Proband die eigene Wahrnehmung der Veränderung von der Fach- zur Führungskraft an, das Umkippen von der Rolle des Kollegen zum Vorgesetzten.

Der Proband 1 spricht auch in Bezug auf die Führung der KollegInnen an, dass er sich die Tätigkeit als Führungskraft zuvor gänzlich anders vorgestellt hat, insbesondere im Hinblick auf die Möglichkeiten die KollegInnen zu motivieren:

„Ah... dem is aber nicht so, weil i hob donn immer g'sogt, des is diese ominöse Drittelparität, ein Drittel der Kolleginnen und Kollegen san wirklich spitze und engagiert und und verstehen, was man will, ein Drittel sogt: ‚Ja okay, ich hab' kapiert, was du willst. Ich mach' mit bei dem Projekt, aber ich notier' mir ungefähr mein Zeitguthaben, wie viel hab' ich mehr eingebracht und das möcht' ich dann bitte irgendwann wieder in irgendeinem internen Gegenzug ausgleichen, Zeitausgleich', (...), ‚okay...kann ma drüber reden, kein Problem', (...) und ham wir immer einen, einen Weg gefunden. Und ein Drittel: ‚Brauch i ned, mog i ned, na, bist du? Wozu? N' griag i des zoit?' und ‚Na, do hob i ka Zeit und uninterrasant und des is' egal...' I behaupte es, ma konn mir des gerne widerlegen, ich behaupte diese Situation findet sich an jedem Schulstandort, in jedem Lehrkörper...“ (I1: Z506ff.).

Zudem erlebte es der Direktor als negativ und mühsam, dass im Vergleich zum Jugendlichen, der noch formbar ist und dem weitergeholfen werden kann, der Erwachsene, im Fall des Probanden 1 der Lehrkörper, jedoch bereits festgefahren ist in seinen Meinungen und Haltungen und sich Strategien zurecht gelegt hat, wie er diese Einstellungen verteidigen kann. Dies erlebt der Proband in seiner Leitungsposition im Vergleich zum Lehrerdasein als viel herausfordernder und schwieriger:

„...da Lehrkörper, weil da Lehrkörper besteht im Grunde genommen aus nix anderem wie eine große Klasse, nur mit...anderen altersprägnanten Verhaltensweisen, nicht? Die er schon viel besser beherrscht wie der Jugendliche, na? Und da kann ma viel besser täuschen und und und Legerl bauen und so weiter. (seufzt) Beim Jugendlichen, wonn i do sog: ‚Heast, do host mi oba jetzt ordentlich reing'legt, des mochst ma nimma mehr!' Dea locht und die Sache ist erledigt. Und der Erwachsene, wonn i dem des sog, dea g'freut sich und sogt: ‚No, beim nächsten kriagt ea nu mehr, noch steiger' i noch mehr!', nicht? Und so weiter, des ist ENERVIEREND gonz einfoch“ (I1: Z473ff.).

Was für die Akzeptanz der Probandin 2 als Führungskraft seitens der MitarbeiterInnen spricht, ist, dass diese dezidiert angesprochen haben, dass sie die Probandin gerne als Vorgesetzte hätten. Diesen Umstand nahm die Probandin 2 auch als irrsinnig hilfreich bei ihrem Wechsel von der pädagogischen Fach- zur Führungskraft wahr, da sie sich „so getragen fühlt“ hat und das Zutrauen in sie ihr Mut gemacht hat (I2: Z201ff.).

Im Vergleich zu ihrer Arbeit als pädagogische Fachkraft erlebt die Probandin ihre Rolle als Führungskraft dahingehend anders, wenn es darum geht ihre eigene Arbeit bzw. ihren eigenen Aufgabenbereich von der Arbeit der unterstellten MitarbeiterInnen abzugrenzen. Sie möchte zwar nach wie vor als Ansprechpartnerin für ihre MitarbeiterInnen da sein, empfindet dieses ‚sich auf sie verlassen' aber zugleich als unangenehm, was die folgende Interviewpassage ausdrückt:

„...ich...äh...sag’ nicht, dass ma das immer angenehm, weil sie kommen dann halt auch in Situationen, wo ich ma denk’: „Ich box’ euch jetzt da nicht ,raus, ja? Jetzt...äh...das habt’s euch einbrockt“...jetzt nicht, dass (...), aber das sind halt Aufgaben, wo sie sich ewig lang Zeit lassen und dann glauben sie, ich hol’ sie ’raus und das tu’ ich dann halt nicht“ (I2: Z54ff.).

Möglicherweise ist dieses ‚sich auf sie verlassen’ ein Indiz dafür, dass die MitarbeiterInnen die Probandin immer noch als ihnen ebenbürtig, als Teil des JugendleiterInnenteams erleben, da die Probandin bereits vor ihrer Ernennung zur Leiterin inoffiziell die Tätigkeiten dieser ausgeführt hat und sich dadurch für die ProbandInnen anscheinend nichts Wesentliches geändert hat.

Die Probandin gibt an, dass sie das Verhältnis zu ihren MitarbeiterInnen nach wie vor als sehr freundschaftlich erlebt, ist sich aber dessen bewusst, dass sie sich als Führungskraft auch ein Stück weit von ihnen distanzieren muss, um als solche respektiert zu werden. Die Probandin führt diese Überlegung anhand des folgenden Beispiels aus:

„Vorher war ich vielleicht noch eher ihres gleichen, ja. Und da kann ma untereinander, kann man auch sagen: ‚Geh bitte, na! Die eine Kollegin führt sich jetzt aber auf, oder?’ Ja. Und das, das verm-, vermeide ich. Ich mein,’ ich hab’ schon einen Jugendleiter, mit dem ich auch privat...äh...befreundet bin, aber das...ja...es is’ da, es is’ eine Gratwanderung...äh...wo ma sich überlegt, was erzähl’ ich dem jetzt oder was erzähl’ ich den anderen...ahm...dass ich halt nicht mehr der...quasi nur ihresgleichen bin. Und...ich find’s auch wichtig, dass sie dann untereinander sind und dass ich nicht irgendwo dabei bin, wo ich find’, dass ich nicht dazu gehöre, weil ich eben diesen Vorgesetztenstatus hab’, wo sie...wo ich weiß, sie schätzen mich als PERSON und würden mich als PERSON gerne dabei haben oder so, aber ich finde, als Vorgesetzte gibt’s Dinge...ahm...ja, wo ma das auch trennt und wo’s gut is’, wenn sie untereinander sind und da auch frei reden können, weil ich hab’ auch meine Macken. Garantiert, ja? (lacht)“ (I2: Z239ff.).

Die Probandin erreicht mit dieser Einstellung nicht nur, dass sie sich als Führungskraft von den ehemaligen KollegInnen bis zu einem gewissen Grad abgrenzt, sondern gibt den MitarbeiterInnen durch ihr Zurücknehmen auch die Möglichkeit sich als Team auszutauschen und als solches ‚neu’ zusammenzuwachsen.

Proband 4 spricht an, dass seine Führungsrolle zwar ein anderes Auftreten gegenüber seinen ehemaligen KollegInnen erfordert hat (vgl. 6.4.1), gibt jedoch an, dass er sich dennoch auch noch als Teil des Teams erlebt:

„Also, so die, die Integration in ein TEAM...das erlebe ich sehr positiv. Also, wir pflegen unserer, unsere Team-situation auch, indem ma uns bei Besprechungen a ein Frühstück...äh...indem da das Frühstück auch Teil ist zum Beispiel“ (I4: Z134ff.).

Dass sich der Proband neben seiner Vorgesetztenrolle auch als Teil des Teams erlebt, könnte aus der Tatsache herrühren, dass er angibt erkannt zu haben, dass er auch in der Führungsposition nur „ein Rädchen“ (I4: Z160f.) ist und er auch in seiner Führungsposition wiederum

Vorgesetzte über sich hat, deren Anforderungen er erfüllen muss. Möglicherweise sieht er sich aus diesem Blickwinkel auf einer Ebene mit seinen MitarbeiterInnen.

Interessant scheint es aber auch, ob dieses Empfinden vielleicht darauf zurückzuführen ist, dass der Proband vor seiner Führungstätigkeit bereits mit den Gleichen oder vielen der gleichen MitarbeiterInnen als pädagogische Fachkraft im Team zusammengearbeitet hat und sich deshalb immer noch als Bestandteil erlebt.

Die Probandin 2 betrachtet ihre Position als Führungskraft ein Stück weiter von einem externalen Standpunkt, als etwa Probandin 3 oder Proband 4, was darauf zurückzuführen ist, dass die Probandin zum Zeitpunkt des Interviews kurz vor einem Jobwechsel steht. Sie erzählt, dass sie in der Jugendorganisation als Jugendleiterin angefangen hat und beschreibt, dass sie sich dabei als „eine von ihnen“, als Teil des JugendleiterInnenteams gefühlt hat (I2: Z380f.).

Dieses Gefühl drückt sie auch in Bezug auf ihre jetzige Leitungstätigkeit aus, als sie meint:

„...also, es is' schon, es is' schon so, da...wenn ich ma jetzt denk', na, in dreieinhalb Monaten bin ich dann nicht mehr bei ihnen, es is' schon so (seufzt) ...also ich möchte jetzt nicht sagen Wehmut, aber es is' schon so etwas, das für mich...es war einfach eine prägende Zeit jetzt auch [...] Ich mein', wenn wir drei Tage gemeinsam nach *Maibach* fahren und die einzige Pause, die ma ham, sind maximal acht Stunden Nachtruhe...äh...des is' einfach intensiv, ja? Und das schweiß-, solche, solche Ereignisse schweißen auch zusammen. Ich mein'...äh...nicht umsonst...äh...zahlt man heutzutage Coaches und und Teambuilding für Teambuilding-Ausbildungen...ah...ein, ein, ein Vermögen, ja? Dass ma so was...ah...dass ma da eine Gruppe zusammenschweißt, ja?“ (I2: Z410ff.).

Dadurch, dass auch in ihrer Zeit als Führungskraft Projekte gemeinsam veranstaltet und Erlebnisse geteilt wurden, erlebt sich die Probandin immer noch als Teil der Gruppe. Durch ihren beruflichen Wechsel ist sie sich dessen bewusst, dass dies auch den Abschied von diesem Team bedeutet.

6.4.2 *Die Führungskraft als AnsprechpartnerIn*

MitarbeiterInnenführung bedeutet nicht nur Anweisungen zu geben und Entscheidungen weiterzuleiten, sondern inkludiert vielmehr auch die Begleitung und Unterstützung der MitarbeiterInnen bei der Erfüllung ihrer Aufgaben sowie die Erkennung der individuellen Unterschiede und die entsprechende Reaktion auf diese (vgl. 3.2.1). Diesen Aspekt der Führung spricht auch Proband 4 an (I4: Z221f.), ergänzt seine Ausführungen aber noch dadurch, dass er neben dem Begleiten auch das Interesse an den einzelnen MitarbeiterInnen als Menschen als notwendig und wichtig für die Zusammenarbeit erlebt:

„Aber i glaub', es...es is' jetzt SCHON wichtig auch sich für seine MitarbeiterInnen zu INTERESSIEREN, mit ihnen auch zu...alltägliche Kommunikation zu pflegen und und a bissl, oiso...i überleg' ma des gut, was i do, was i do moch, oba ich...find' des schon wichtig, dass ma auch Dinge aus seinem eigenen privaten Kontext ein bissl teilt, ja? Oiso, MitarbeiterInnen erzöhn wos und erwarten sich, glaube ich, dass ma selber auch ein bissl was dazu tut. Ma-...des is' eine, eine, eine Sache, die ma dossieren muass [...] Ahm...i interessier' mi für des, wos meine MitarbeiterInnen TUN, bin grundsätzlich ansprechbar für sie, wenn sie Fragen ham oder oder manchmal entsteht a des Bedürfnis afoch zu erzählen, wos grad ANSTEHT und so...das is' wichtig!“ (I4: Z223ff.).

Der Proband betrachtet es also als wesentliches Element der MitarbeiterInnenführung auch sein Interesse an ihnen als individuelle Personen zu zeigen, um eine „menschliche Basis“ (I4: Z234) zu schaffen, was insbesondere im pädagogischen Bereich, wo der Mensch als solcher im Zentrum steht, besonders relevant erscheint. Zugleich betont er aber, dass er seinerseits zwar auch Persönliches Preis gibt, um zu dieser zwischenmenschlichen Basis beizutragen, aufgrund seiner Führungsrolle aber eine gewisse Distanz aufrecht erhalten muss und sich gut überlegt, was von seinen privaten Angelegenheiten er offen legt.

Auch Probandin 2 spricht die Thematik des privaten Austauschs mit den MitarbeiterInnen an, da sich dies ihrer Meinung nach auch dadurch ergibt, weil eng zusammengearbeitet wird und gemeinsame Erlebnisse geteilt werden. Diese persönliche Nähe unterstreicht die Probandin durch das Beispiel, dass eine Mitarbeiterin fast geweint hätte, als sie erfahren hat, dass die Probandin den Job wechseln würde. Die Mitarbeiterin betont gegenüber der Probandin, dass sie ihr so viel geholfen habe, auch in Bezug auf ganz „alltägliche Tipps“ (I2: Z343). Die Probandin fühlt sich dabei „eher so als die größere Schwester vielleicht“, was auch wieder auf den anscheinend sehr besonderen Bezug zu den MitarbeiterInnen hin deutet, auf ein fast schon familiäres Verhältnis. Interessant ist auch die Wortwahl der Probandin, als sie über die Bekanntgabe ihres Jobwechsels gegenüber den MitarbeiterInnen spricht, da sie zuerst die Formulierung „wir hören auf“ und sich dann korrigiert auf „ICH hör auf“ (I2: Z347), was auf die Nähe zu den MitarbeiterInnen und auf die starke Integration in ein Team hindeuten könnte. Die Leiterin scheint sich hier auf die Veränderung des Teams in der bisherigen Konstellation zu beziehen.

Dieses Nahverhältnis zu den MitarbeiterInnen bedeutet für die Probandin 2 aber auch, dass sie sich erwartet, dass die MitarbeiterInnen auch bei persönlichen Veränderungen auf sie zu kommen. Sie nennt ein Beispiel, in dem ein Mitarbeiter sich beruflich verändern wollte, dies aber nicht direkt der Probandin 2 mitgeteilt hat, obwohl sie für ihn zuständig gewesen wäre, sondern dies über den fachlichen Vorgesetzten des Mitarbeiters erfahren hat und die Probandin entsprechend „dann scho a bissl ang'fressn“ (I2: Z154f.) war. Die Probandin hat daraufhin

das Gespräch mit dem Mitarbeiter gesucht, um zu hinterfragen, warum sie nicht von ihm selbst erfahren hat, dass er wechseln möchte und dass das für sie „nicht in Ordnung ist“ und er hat aber nicht gewusst, dass *sein fachlicher Vorgesetzter* mit mir drüber reden wird“ (I2: Z178ff.). Dieses Beispiel zeigt, dass die Probandin sich auch für ihre MitarbeiterInnen verantwortlich fühlt, insbesondere auch auf einer emotionalen Ebene und sich durch das Verhalten des Mitarbeiters gefühlt hat, als würde sie vor den Kopf gestoßen, da er dieses emotionale Angebot in diesem Moment nicht angenommen hat.

In einem anderen Beispiel zeigt die Probandin 2 auf, dass ihr diese zwischenmenschlichen Kontakte in Bezug auf die Bewältigung ihrer Führungsaufgabe dahingehend geholfen haben, dass sie wusste „WIE WER tickt“ und sie entsprechend darauf reagieren konnte bzw. ihr private Hintergründe bekannt waren, wodurch sie spezifische Handlungen und Verhaltensweisen ihrer MitarbeiterInnen nachvollziehen konnte (I2: Z457ff.). In diesem Zusammenhang nennt sie folgendes Beispiel:

„Ich mein’, ein Kollege war ja schwer krank, der Krebs g’habt und dass ma da auch a bissl begl-, also...das klingt so hochtrabend, aber mit dem war ich in Kontakt, auch wie er krank war, ja. Also, es is’ nicht so, i-, ich glaub’, dass das schon auch in den anderen Firmen funktioniert, dass das...äh...da die Leute dann anrufen, aber aber, ma muss sagen, zu dem Zeitpunkt, wo da, wo da Kollege krank war, war ich auch noch nicht seine Vorgesetzte, das muss ich natürlich sagen. Aber ich hätt’ trotzdem ang’rufen, auch wenn ich da schon seine Vorgesetzte gewesen wäre“ (I2: Z459ff.).

Die Probandin springt hier zwischen ihrem Verhalten als pädagogische Fachkraft und als pädagogische Führungskraft hin und her, was mitunter ein Zeichen dafür sein könnte, dass sie in Zusammenhang mit zwischenmenschlichen Belangen in Bezug auf ihre MitarbeiterInnen noch keine klare Linie finden konnte und eine Abgrenzung aufgrund dessen, dass die Probandin selbst im gleichen Team als Kollegin tätig war, schwierig ist. Dieses Hintergrundwissen konnte es ihr in Bezug auf ihren erkrankten Kollegen aber ermöglichen, entsprechend verständnisvoll zu reagieren und ihm ihr Interesse und ihre Anteilnahme durch die Anrufe zu zeigen, was der Probandin anscheinend auch in ihrer Führungsposition nach wie vor wichtig ist.

Auf der arbeitstechnischen Ebene versucht sich die Probandin 2 aber auch stärker abzugrenzen. Ihre MitarbeiterInnen wissen, dass sie die Probandin jederzeit anrufen und bei Unklarheiten nachfragen können, weil die Interviewteilnehmerin nach eigenen Angaben viele Dinge weiß, empfindet diese Anrufe mitunter aber auch als unangenehm, da ihr dann die Zeit für ihre anderen Aufgaben als Führungskraft fehlt:

„...weil sie mich wirklich wegen jeder Kleinigkeit anrufen, was ich nicht immer so angenehm find’, weil es sind durchaus Dinge, wo sie Unterlagen dazu ham, aber sie sind dann halt zu faul die ,rauszusuchen und zu lesen. [...] Da bin i dann a bissl grantig, weil das...mmh...das sind einfach Zeitdiebe“ (I2: Z312ff.).

Die Probandin 2 gibt an, dass sie es auch durchaus nicht nur positiv sieht, dass sie ihren MitarbeiterInnen viele Dinge abgenommen hat, weil sie annimmt, dass diese dadurch in vielen Angelegenheiten „faul“ (I2: Z350) geworden sind.

6.4.3 Die klare Linie

Proband 1 spricht die Wichtigkeit der Vermittlung einer klaren Linie in zwei Zusammenhängen an. Die Beibehaltung einer erkennbaren Linie und die Vermittlung von Kontinuität betrachtet er sogar als Voraussetzung dafür, eine Führungsposition erfolgreich erfüllen zu können und zwar nicht nur die Führung der MitarbeiterInnen, in seinem Fall die Leitung der LehrerInnenschaft, sondern bereits auch die Anleitung der SchülerInnen als Lehrer sowie als Direktor:

„Dafür sind die Jugendlichen sehr dankbar, [...] dass sie merken: do is’ jemand, an dem kann ich mich orientieren und das, das gibt mir wieder Ruhe und Sicherheit und Gewissheit, wenn ich was brauch’, da ist der da“ (I1: Z17ff.).

An späterer Stelle des Interviews bringt der Proband 1 ein weiteres Beispiel, in welchem die von ihm angestrebte Kontinuität, die klare Linie deutlich wird. Einer der Schüler pflegte es alle anderen Mitschüler stets zu beschimpfen und fühlte sich wohl durch die Lehrkräfte und Gangaufsichten im Schulgebäude geschützt. Wenn er das Schulhaus verließ, wartete immer ein Mann draußen, der Proband geht davon aus, dass dies der leibliche Vater des Schülers war, der ihn sofort unter seinen Mantel genommen hat und dem schimpfenden Schüler somit nichts passieren konnte:

„Und dann kam a Mal dieser, dieser Mann in die Schule, hot sich aufgeführt, da herumgeschrien am Gang, hob i g’sogt: ‚Bitte, Sie schreien hier nicht, verlassen Sie das Schulgebäude, Sie sind nicht der Erziehungsberechtigte von dem Jugendlichen!’ – ‚Ich geh’, wann ICH will!’ Sog ich: ‚Nein, verlassen Sie das Schulgebäude, ich bin hier der Verantwortliche und ich habe das Weisungsrecht!’ – ‚Das werden wir sehen, ich geh’ nicht!’ (I1: Z644ff.).

Der Proband rief die Polizei, die den Mann letzten Endes „links und rechts eingehakt mit den, mit den Füßen ist er in der Luft herumgezappelt“ abgeführt haben, was bei den Schülern offensichtlich für großen Eindruck gesorgt hat, da sie feststellten, dass ihr Herr Direktor sich wirklich nichts gefallen lässt. Der Proband bekräftigte gegenüber den Jugendlichen, dass es ihm um sie ginge:

„Do merken die Jugendlichen, so...do gibt's eine, eine Linie und die wird beibehalten und und das schätzen sie unwahrscheinlich und i hob eben g'sogt, des is' wie ein Geländer...ah...beim Stiegenaufgang ein Geländer, man kann sich anhalten, manchmal, wenn man's braucht, wenn man in irgendeiner Notsituation is', man sieht es auch, oba man muss nicht immer sich anhalten. Wenn jemand schon im Stand is' alleine da rauf zu gehen, dann soll er gern, ka Problem, na?“ (I1: Z657ff.).

In dieser Vorgehensweise, als Leitung Kontinuität und Konsequenz zu vermitteln, wurde der Proband auch durch einen seiner Vorgesetzten bestätigt und bleibt dieser Haltung nach eigenen Angaben bis zu seiner Pensionierung treu:

„...und er hat immer g'sogt: ‚Liebe Direktoren, macht euren Job SO, in Reichweite der Gesetze... In Reichweite..., wenn ich den Arm ausfahre, muss ich das Gesetz erreichen können. Rufweite is ma zu weit! Des scheitert! Des geht ned, Reichweite ja, da is' a Spielraum dabei, oba Rufweite nicht!‘ Und des hot wos Wahres an sich, jo? Das is' irgendwo mit dem Geländer von mir so, so a Vereinbarung“ (I1: Z667ff.).

Ebenso wie Proband 1 die Notwendigkeit einer klaren Linie insbesondere in Bezug auf die Leitung der SchülerInnen anspricht, zeigt Probandin 3 auf, dass es ihr wichtig ist, aber auch nach wie vor schwer fällt, dass sie ihren MitarbeiterInnen vieles schmackhaft macht, was ihrer Linie entspricht. Sie betont, dass sie damit umgehen kann, wenn ihr Team manches nicht annehmen kann, beschreibt aber zugleich die Schwierigkeit, die sich ergibt, wenn Widerstand auftritt bei Entscheidungen, die die Leiterin aber als wichtig erachtet:

„...und des g'heat so abgewogen, find' ich, als Leitung für mich. Wo is' es WICHTIG...ah...ihnen was aufzusetzen, eine Entscheidung, wo is' es aber gut ihnen eine Entscheidung aufzusetzen und wo kann ich's ihnen absolut frei lassen, ja? Also, ich tendier' eher auf diesen Weg hin...ah...sie miteinzubeziehen und sie hin zu FÜHREN...dass des DAS Ziel is', ja? Geht aber ned imma und das...das is' das, was mir langsam bewusst wird und wo ich imma mehr dazu lern': do muass i treffen, die Entscheidungen und da kann ich's sein lassen oder da...das we-...das is' mein Ziel oda da...da auf den Weg können wir uns langsam hinbegeben...um ihn nicht aus den Augen zu verlieren dieses Ziel, ja?“ (I3: Z338ff.).

Bei Probandin 2 ist die klare Linie als Orientierung für die MitarbeiterInnen für die Forscherin nicht so offensichtlich, was möglicherweise daraufhin zurückzuführen ist, dass die Probandin zuerst als Jugendleiterin und parallel dazu als Organisationsreferentin angestellt war und dann zur Vorgesetzten der JugendleiterInnen ernannt wurde. Die Organisationsstruktur bzw. die Zuständigkeiten im Hinblick auf ihren Posten und in Abgrenzung zu anderen Vorgesetzten erscheint für die Forscherin sehr undurchsichtig (vgl. 6.1.1). Auch die Probandin gibt diesbezüglich an:

„...es vermischt sich halt auch viel, ja? Also, das kann ich nicht mehr alles so genau trennen, was, was, was is' jetzt quasi das, was mein eigentlicher Beruf ist, was ich...wofür ich angestellt wurde und die Leitung, weil da viel ineinander fließt, ja?“ (I2: Z76ff.).

Diese Untrennbarkeit und damit verbunden möglicherweise auch eine Unsicherheit in Bezug auf das Auftreten als Leiterin zeigt sich auch darin, dass die Probandin in einigen Situationen sehr emotional reagiert, in anderen Belangen aber sehr sachlich bleibt. Insbesondere bei der Abrechnung von Überstunden oder beim Abbau von Urlaub, d.h. bei administrativen Aufgaben erlebt sie sich als „streng“ und „lästig“ (I2: Z367f.), da die Genehmigung von bspw. zu vielen Überstunden von den MitarbeiterInnen bzw. von ihr gerechtfertigt werden und die Probandin dafür gerade stehen muss.

Andererseits scheint die Probandin personenbezogene und sachbezogene Aufgaben zu vermischen, wenn sie bspw. für Spesenabrechnungen mit ihren MitarbeiterInnen einen Termin vereinbaren will, damit sie auch nachfragen kann, was es so Neues gibt und wie es ihnen geht (I2: Z86ff.). Möglicherweise ist dieser Aspekt aber auch darauf zurückzuführen, dass die MitarbeiterInnen nicht im Büro mit der Führungskraft sitzen und sie vielleicht nur auf diese Art und Weise den persönlichen Kontakt zu ihnen pflegen kann.

6.4.4 Die große Verantwortung

Die von allen vier ProbandInnen angesprochene größte Herausforderung und Aufgabe wird in der Verantwortung für das Team gesehen und zwar in allen Facetten, von der Kontrolle der Arbeitsweisen, über die Kontrolle ihrer Arbeitszeiten bis hin zur Anstellung oder auch Entlassung der MitarbeiterInnen.

Probandin 3 erklärt, dass sie vor ihrem Einstieg als Führungskraft kaum ein Bewusstsein dafür hatte, welche Aufgaben und welche Verantwortungen damit an sie herangetragen werden. Insbesondere die Erkenntnis in dieser Position auch für ihre Mitarbeiterinnen voll verantwortlich zu sein und für ihre Arbeit gerade stehen zu müssen, scheint jedoch schnell zu der Feststellung geführt zu haben, dass damit ein gewisses Anleiten der MitarbeiterInnen verbunden ist und dass auch die Art der Anleitung wesentlich zum Führungserfolg und zum Arbeitsklima beiträgt:

„Ich hob’ glaubt, i moch hoid so...ah...Elternarbeit, ja? Des Organisatorische, sprich Administrative so ein bissl und dann is’ es das. Und Teambegleitung, ja? Aber, dass ich VOLL verantwortlich bin...wie arbeitet mein Team, Kontrolle der...da Vorbereitungen, ja? Mmh...wirklich Einsicht nehmen in die Arbeit. Ich kann sie ja auch Anleiten! Do muass i ma eben gut überlegen, WIE mach ich’s, dass sie einen Weg gehen, der mir sympathisch is’...WIE will ich mein Haus haben, ja? Wie wirkt’s nach außen hin“ (I3: Z93ff.).

Auch an späterer Stelle des Interviews geht die Probandin 3 erneut auf die „WAHNSINNIGE Verantwortung für des Team“ (I3: Z245) ein. Sie stellt fest, dass sie die Verantwortung hat zu entscheiden, mit welche MitarbeiterInnen sie zusammenarbeiten möchte, also auch für die

Auswahl dieser zuständig ist und welche MitarbeiterInnen nicht auf ihre erwünschte Art und Weise ihren Aufgaben nachkommen und entsprechend zu kündigen sind:

„...wo mia des erste Mal dann, wie ich dann die Zusage gekriegt hab’, ich werde Leiterin, i bin do g’stondn und hob a Kindergärtnerin braucht und eine Assistentin. Die san weg gangen und do bin i auf’gwacht. Weil i ma docht hob: ‚Jetzt muasst ein Anstellungsgespräch führen, muasst da die Leut’ anschauen, oiso...‘ Das hab’ ich überhaupt donn, an den Punkt hab’ ich nicht gedacht, weil i...viele viele Jahre in unserem Team immer die selben Leut waren. Des woa a Punkt, des hob i vergess’n g’hobt. Ehrlich g’stondn, ja. (lacht) [...] Und es steckt, es steckt viel, find’ ich, an...grod in unser’m Bereich viel an Fingerspitzengefühl drinnen, ja? PASST diese Person zu uns ins Haus, passt sie zu dem, was wir...ah...für unsere Kinder wollen, passt sie für das, was wir nach außen hin verkörpern wollen. I hob scho zwei, drei Leute gekündigt“ (I3: Z246ff.).

Insbesondere mit dem letzten Punkt, dem Entlassen von Personen, scheint sich die Probandin intensiv beschäftigt zu haben. Sie betont, dass dies eine sehr gute Überlegung ist und sie es als wichtig empfindet, sich hier stark selbst zu konfrontieren. In Bezug auf solche Entscheidungen greift die Probandin auf Supervision zurück und lässt sich dahingehend beraten, um nichts zu vergessen und die Situation von allen Ebenen zu beleuchten:

„Weil’s um MENSCHEN geht. Also, da nemm’ i das ned...des nemm’ i ned auf leichte Schultern“ (I3: Z265f.).

Dieser Schritt, Menschen zu entlassen, scheint für die Probandin einer der schwierigsten Schritte gewesen zu sein, in ihrer Entwicklung von der pädagogischen Fachkraft zur Führungskraft. Dies spiegelt sich nach Ansicht der Forscherin auch darin wieder, dass die Probandin in diesem Abschnitt des Interviews sehr langsam, leise und tief spricht. Die intensive Auseinandersetzung mit dieser Thematik scheint ihr zwar geholfen zu haben diesen Entwicklungsschritt zu bewältigen, dennoch hält sie allgemein in Bezug auf die enormen Anforderungen an eine Leiterin abschließend fest:

„Oiso, i glaub’, wenn i des g’wusst hätt’, ich weiß es nicht, ob ich’s noch a Mal machen würde“ (I3: Z243f.).

Auch Proband 1 betrachtet das Wissen um die Gesamtverantwortung, d.h. für alle SchülerInnen und LehrerInnen seiner Schule zuständig und verantwortlich zu sein, als größte Veränderung beim Wechsel von der pädagogischen Fach- zur Führungskraft:

„...i hob donn dreihundertochzg Schüler g’hobt, Jugendliche, wo permanent irgenwos los is’, na...mit, mit Tätigkeiten mit, mit, mit Problemen am Nachmittag mit, mit Fürsorge und...ma fühlt sich aber trotzdem verantwortlich ned? Und, und handelt auch so und natürlich auch die Zahl der Eltern [...]. Das vergrößert sich schon gewaltig und dann kommt’s auch dazu bei Veranstaltungen, [...] do hob i die Verantwortlichkeit wieder für die Gruppe, die ich mitnehm’. [...] ...damit auch verbunden mit, mit viel mehr...äh...Institutionen...äh...die Verantwortlichkeit für die Lehrkräfte, dass der auch den Unterricht so gestaltet, wie man sich’s vorstellt und viele Gespräche mitunter...zu führen und dann auch die Elternschaft, nicht? Und UND der ganze Kram für Verwaltung und und das fällt als Lehrer weg, weil da brauche ich mich ums Gebäude ned kümmern“ (I1: Z219ff.).

Er spricht in diesem Zusammenhang auch wieder den damit verbundenen Verwaltungsaufwand an, aber auch die Verantwortung für die Arbeitsweisen der MitarbeiterInnen und sogar mehrmals die Verantwortlichkeit für die große Elternschaft. Inwiefern bzw. durch wen oder welche Stelle er dabei Unterstützung erlangt, wird nicht angesprochen.

Auch Probandin 2 geht im Verlauf des Interviews intensiv auf die Verantwortung ein, die mit der Übernahme einer Leitungsposition verbunden ist und spricht insbesondere die Thematik an, dass die Führungskraft als solche auch in Dinge involviert ist, die nicht nur angenehm sind. Als Beispiel nennt sie einen Sachverhalt vor einigen Jahren, in welchem ihre Vorgesetzten entschieden zwei Stellen nicht mehr weiter zu finanzieren und es ihre Aufgabe war zwei MitarbeiterInnen zu kündigen. Wie die Probandin diese Situation erlebt hat, beschreibt sie mit folgenden Worten:

„Und...das war etwas, wo ich nicht gut geschlafen hab', sag' ma Mal so, ja? Weil vor allem...das sind Kolleginnen, die über fünfzig sind und das is' ja auch nicht mehr so einfach.[...], aber das is' nicht schön, auch solche, wirklich unangenehmen Dinge, wo's ja um, um ganz existentielle Sachen geht, so was zu machen, aber es g'hört halt dazu...es jetzt nicht, dass ich mich davor schrauf, aber begeistern tut's mich nicht...no na ned. [...] I glaub', dass i da durchaus a bissl blauäugig reingegangen bin, ja“ (I2: Z225ff.).

Die Probandin erkennt, dass sie als Leiterin nun auch die Verantwortung für ihre MitarbeiterInnen tragen muss und damit eine höhere Verantwortung verbunden ist, als dies als pädagogische Fachkraft der Fall war. Insbesondere wird ihr die größere Verantwortung auch bewusst, wenn es darum geht Konflikte zwischen MitarbeiterInnen zu klären (I2: Z274ff.).

6.4.5 *Das Treffen von Entscheidungen*

Stets ist die Führungskraft gefordert Entscheidungen zu treffen, seien es solche, die das Personal betreffen, Entscheidungen in Bezug auf wirtschaftliche Aspekte oder jene, die auf Aufgaben- bzw. Organisationsziele ausgerichtet sind. Das Treffen von Entscheidungen nimmt einen großen Teil der Führungstätigkeit in Anspruch. Die Art und Weise wie Entscheidungen von den Führungskräften getroffen werden, ist allerdings sehr unterschiedlich und stets im Kontext der Fragestellung zu betrachten.

Insbesondere die ProbandInnen 1, 3 und 4 geben an, dass sie großen Wert darauf legen, dass Entscheidungen, sofern dies entsprechend der Rahmenbedingungen möglich ist, mit den MitarbeiterInnen gemeinsam getroffen bzw. auch vereinbart werden.

Proband 4 unterstreicht die Wichtigkeit des Treffens „partizipativer“ (I4: Z56) Entscheidungen beispielsweise indem er Arbeitsaufträge nicht einfach verteilt, sondern rückfragt, ob jene Aufgaben für die entsprechenden Personen auch in Ordnung sind. Er legt wert darauf, sich zuerst anzuhören, was die anderen MitarbeiterInnen denken, zeigt aber auch auf, dass es bei der Vielfalt an Meinungen nicht möglich ist, allen Bedürfnissen gerecht zu werden und versucht durch Abwägen der für die Angelegenheit relevanten Meinungen eine Entscheidung zu treffen, der für ihn passt, da auch er es ist, der letztendlich für die Entscheidung verantwortlich ist (I4: Z63ff.).

Auf der anderen Seite sieht der Proband auch die Notwendigkeit, dass bestimmte Situationen klare Vorgaben und Anweisungen seinerseits als Führungskraft erfordern. Als Beispiel nennt er die Forderung Stunden abzubauen:

„...viele unserer MitarbeiterInnen zeigen auch dadurch, dass sie des, was sie machen, gern tun und mit Leidenschaft und aus einer Berufung heraus tun mis-, mit missionarischem Eifer tun...ah...dass sie halt bisweilen darauf vergessen oder zu wenig d’rauf schauen, dass sie Ruhezeiten brauchen. Und dass sie zum Beispiel für vierzig Stunden in der Woche eigentlich nur beschäftigt san und ned für sechzig, ja? Und da braucht’s schon auch immer wieder Leitungsvorgaben, zu sogn: ‚Da musst du reduzieren und und hier muss abgebaut werden und Stundenguthaben und so’...“ (I4: Z239ff.).

Die Vorgabe durch den Leiter passiert in diesem Beispiel zum Schutz der MitarbeiterInnen. Trotzdem nimmt der Proband diese Art der Entscheidung als etwas wahr, mit dem man sich nicht beliebt macht. Die Wichtigkeit des „Austarierens“ (I4: Z253), was die Situation im Speziellen erfordert, sowie eine „klare Leitungshaltung“ (I4: Z253) stehen für den Probanden jedoch im Vordergrund. Letzteres wird auch ganz klar von den MitarbeiterInnen eingefordert:

„Sondern monchmoi san eben auch Entscheidungen gefordert und und is’ ihnen eine klare Leitungshaltung und...ah...wie i scho g’sogt hob, die wird ja auch eingefordert, jo? Wie g’sogt: ‚SAG JETZT, wie’s, wie’s gemacht gehört!’, ja? Oder: ‚Ich will eine klare Entscheidung von dir!’“ (I4: Z249ff.).

Probandin 3 differenziert zwischen zwei Arten von Entscheidungen. Es fällt ihr leicht, Vorgaben von ihren Vorgesetzten, wie etwas in Zukunft zu passieren hat, an ihre MitarbeiterInnen weiterzugeben und betrachtet dies als eine „ganz a klare Botschaft“ (I3: Z139), die sie ihren MitarbeiterInnen übermitteln kann.

Bei der zweiten Form der Entscheidungen spricht die Probandin die Möglichkeit von Zielvereinbarungen an. Sie versucht dabei nach eigenen Angaben ihre MitarbeiterInnen für ein Ziel positiv zu motivieren, eine Zielsetzung mit ihnen zu erarbeiten, gibt aber gleichzeitig an, dass dies nicht immer gelingt. Die Probandin schlüpft dabei sozusagen in die Rolle eines Initiators und setzt sich intensiv damit auseinander, wie sie ihre Überlegungen gut kommunizieren

kann, damit sie mit den MitarbeiterInnen eine Entscheidung treffen kann, die für alle Beteiligten passt.

Die Probandin erklärt auch, dass sie bereit ist ihre Meinung in Bezug auf eine Entscheidung zu ändern und bringt das Beispiel eines geplanten Kindergartenabschlussfestes. Die Kindergartenleiterin legte fest, dass ein solches Fest stattfinden soll, wie diese Veranstaltung aber im Endeffekt aufgebaut wurde und ablaufen sollte, wurde von den MitarbeiterInnen mit der Leiterin gemeinsam durch Abwägen verschiedenster Bedingungen und Überlegungen der Umsetzbarkeit vereinbart:

„...hab’ tagelang überlegt, dann hob i ma docht: „Und? So! Das mach ma jetzt im Team!“ Und im Team hab’ ich ihnen dann einfach die Überlegung der Eltern, die Ängste der Eltern mitgeteilt und sie ham mich so wartend ang’schaut: „Und? Besteht’s jetzt immer noch dieser, dieses Familienabschlussfest?“ I bin ma dann auch ein bissl unsicher g’worden, hätt’s aber gerne PROBIERT muss ich dazu sagen, weil ich hätt’s mir zugetraut des zu organisieren. Natürlich hätt’ ich aber auch eine...mein TEAM dazu gebraucht, ja? Und ich weiß, ja? Dass sie’s nur mir zu liebe gern gemacht hätten. Sie hätten’s nicht aus Überzeugung gemacht [...]...wenn wir es jetzt anders beschließen sollten, is’ es auch in Ordnung für mich. Des hob ich ihnen gleich signalisiert. Dann kam von einer Kollegin: „Naja, wie wär’s, wenn wir dieses Wiesenfest machen, aber nur am Vormittag für unsere Kinder [...]“ (I3: Z167ff.).

Anhand dieses Beispiels wird die Vorgehensweise in Bezug auf Entscheidungen durch die Leiterin deutlich. Sie holt unterschiedliche Meinungen, Überlegungen und Bedenken ein, überlässt die eigentliche Umsetzung aber ihrem MitarbeiterInnenteam. Sie hält fest, dass ein solches Vorhaben nur durch die Mitarbeit ihres Teams möglich wird und ist entsprechend bereit, ihre eigenen Pläne zu einem Teil zu verwerfen sowie einen Kompromiss zu schließen und fügt ergänzend hinzu:

„...ich steh’ auf dem Standpunkt: ich möchte haben, dass meinem Team, dass sie sich wohl fühlen, weil nur dann leisten sie gute Arbeit. Also, des...davon bin ich überzeugt!“ (I3: Z210ff.).

Bei einem Konflikt, bspw. zwischen zwei MitarbeiterInnen, sieht die Probandin 3 ihre Rolle jedoch ganz klar darin, zu bestimmen. Als Beispiel nennt sie eine Uneinigkeit zwischen zwei KollegInnen in Bezug auf eine Osterfeier und erzählt:

„Hab’ ich mit ihr auch so gesprochen und dann sog’ i: „Du, DO hob’ i ka Problem des zu bestimmen, ja?“ Oder, wenn...wenn wir das in Gruppen, Zweiergruppen wollen...welche Gruppen zusammen gehen. Wenn wir hom woin, dass sich endlich...ah...alte Strukturen aufbrechen, ja, das BESTIMM’ ICH! WER mit WEM, ich bestimm’ nicht WAS, aber wer mit...ja!“ (I3: Z301ff.).

Die Probandin spricht hier gleichzeitig ein weiteres Thema an, in dem das Treffen von Entscheidungen einen wichtigen Stellenwert einnimmt. Es geht um die Gestaltung der Organisationsstrukturen und damit auch um die Entscheidung bzw. Überlegung, wie und in welchem

Rahmen im Kindergarten, in dem die Führungskraft tätig ist, gearbeitet werden soll. Die Leiterin bringt sich in Bezug auf diese Thematik dahingehend ein, welche MitarbeiterInnen zusammenarbeiten sollen, wobei anzunehmen ist, dass sie die Teams derart gestaltet, dass diese sich wohl fühlen (vgl. I3: Z210ff.). Die Art, wie gearbeitet werden soll, lässt die Probandin aber wieder offen zur Diskussion mit den KollegInnen und lässt sie damit an der Entscheidung teilhaben.

Auch Proband 1 teilt seine Entscheidungen quasi in zwei Kategorien. Der Direktor gibt an, bei einem gewissen Zeitvorrat den KollegInnen zu erklären, warum er eine Entscheidung treffen wird. Bestimmte Situationen erfordern jedoch schnelles Handeln und bedürfen einer Person, die im konkreten Fall vorgibt, was zu tun ist und wie etwas zu geschehen hat. In diesem Szenario versucht der Proband im Nachhinein die getroffene Entscheidung zu reflektieren bzw. gegenüber den KollegInnen zu begründen (I1: Z42ff.). Im Vergleich zu Probandin 3 und Proband 4 scheint jedoch stets er derjenige zu sein, der Entscheidungen fällt und seine MitarbeiterInnen insbesondere wenn rasche Entscheidungen gefordert werden lediglich durch die Begründung seines Entschlusses in den Entscheidungsprozess mit ein bezieht:

„...des is’ so wie bei einem Brand, da muss es dann laut Kommando schnell zack, zack, zack, alles ablaufen und man kann nach dem Löschen des Brandes kann man eine Diskussion machen. Was war gut, was war schlecht, was können wir aus der Situation heraus lernen und erfahren fürs nächste Mal, aber in der aktuellen akuten Situation geht a basisdemokratische Diskussion ned, do vabrenn ma olle desss...[...] (lachend)...des geht ned“ (I1: Z56ff.).

Auf die Frage, wie im Falle der Probandin 2 Entscheidungen getroffen werden, gibt diese lediglich an, dass sie Entscheidungen mit demjenigen abspricht, der zuvor die Leitung der JugendleiterInnen inne hatte und begründet dies mit dem Bedürfnis sich auszutauschen, einen Ansprechpartner zu haben und sich insbesondere abzusichern, führt diesen letzten Gedanken jedoch nicht näher aus (I2: Z145ff.). Die Probandin scheint hier auf die die Erfahrungswerte des ehemaligen Vorgesetzten zurückgreifen zu wollen, bezieht ihn damit aber auch wieder ein Stück weit in seine alte Rolle mit ein, was wiederum darauf zurückgeführt werden könnte, dass die Probandin nach wie vor sehr mit der Situation beschäftigt ist, dass sie quasi den ehemaligen Leiter in seiner Aufgabe ‚verdrängt‘ hat. Entscheidungen in Bezug auf die Zusammenarbeit mit den MitarbeiterInnen werden auch nach einem nochmaligen Nachfragen nicht von ihr thematisiert.

Im vorangegangenen Kapitel wurden die Ergebnisse der Untersuchung dargestellt, interpretiert und vor dem vorab erarbeiteten theoretischen Hintergrund diskutiert. Das folgende siebte

und abschließende Kapitel dieser Arbeit wird sich nun damit beschäftigen, welche Erkenntnisse aus den Untersuchungsergebnissen gezogen werden und wie diese in einem pädagogischen Kontext bewertet werden können.

7. Schlussbetrachtung

Die Basis für die vorliegende Arbeit bildete die Frage, wie Führungskräfte in pädagogischen Organisationen ihre Entwicklung von der pädagogischen Fach- zur Führungskraft insbesondere im Hinblick auf den Erwerb von Führungskompetenzen erleben. Diese Thematik wurde dahingehend als relevant erachtet, da sich die wissenschaftliche Literatur einerseits bislang kaum mit der pädagogischen Organisation im Allgemeinen beschäftigt hat, andererseits die Besonderheiten einer Führungskraft, die im Speziellen in einer solchen pädagogischen Einrichtung tätig ist, im wissenschaftlichen Diskurs wenig Beachtung fanden.

Das nun abschließende Kapitel der vorliegenden Arbeit dient der retrospektiven Auseinandersetzung mit den wichtigsten Erkenntnissen der Forschungsarbeit. Das erste Unterkapitel (7.1) wird sich mit den Einschränkungen und Möglichkeiten beschäftigen, die mit der Wahl des methodischen Vorgehens in Verbindung gebracht werden. Im zweiten Punkt (7.2) werden die wichtigsten Erkenntnisse in Bezug auf den Untersuchungsgegenstand kritisch reflektiert und entsprechend der Ergebnisse weiterführende Forschungsperspektiven abgeleitet. Der dritte und letzte Punkt (7.3) dient dazu, die Relevanz der Ergebnisse in einem pädagogischen Kontext darzulegen.

7.1 Überlegungen zum Einfluss des methodischen Vorgehens auf die Untersuchungsergebnisse

7.1.1 *Die Auswahl der pädagogischen Organisationen als Non-Profit Organisation*

Durch die Auswahl der Stichprobe (vgl. 5. Kapitel) von Führungskräften pädagogischer Organisationen des Non-Profit Sektors wurde die Vergleichbarkeit der unterschiedlichen Interviews bzw. damit auch die Vergleichbarkeit der jeweiligen Organisationen erhöht. Allerdings ist davon auszugehen, dass diese Einschränkung auch Einfluss auf die Untersuchungsergebnisse genommen hat. Zwar sind sehr viele pädagogische Einrichtungen bzw. pädagogisch-soziale Organisationen dem Non-Profit Bereich zuzurechnen, jedoch existieren auch andere pädagogische Einrichtungen, die durchaus einen wirtschaftlichen Zweck verfolgen, wie bspw. Einrichtungen der Erwachsenenbildung. Auch die Hierarchie gestaltet sich in Profit-Unternehmen oftmals anders, als in NPOs, was auch von den InterviewteilnehmerInnen angesprochen wird, da der Umstieg von der pädagogischen Fach- zur Führungskraft aufgrund der

flachen Hierarchie als relativ problemlos wahrgenommen wird. Ob die Ergebnisse der Untersuchung daher auf alle pädagogischen Organisationen Anwendung finden können, ist fraglich.

7.1.2 Die Zusammenarbeit der ProbandInnen in einer Organisation

Die ProbandInnen stammten aus unterschiedlichen pädagogischen Organisationen und zeigten auch deutliche Unterschiede im Hinblick auf ihren Aufgabenbereich, mit Ausnahme der Probandin 2 und des Probanden 4. Jene beiden Interviewteilnehmer fungierten in der gleichen Organisation auf unterschiedlichen hierarchischen Ebenen, wobei anzumerken ist, dass die Probandin 2 dem Probanden 4 unterstellt ist. Dies brachte sowohl Vorteile, als auch Nachteile mit sich. Einerseits konnten (aufgrund der geringen Personenzahl) wage Vermutungen angestellt werden in Bezug auf die Eigenheiten und Gepflogenheiten, die in dieser Organisation Anwendung finden, die zwar nicht als explizite Erkenntnisse ausgewiesen werden konnten, aber durchaus zum Verständnis und möglichen Interpretationsfacetten einzelner Aussagen der ProbandInnen beigetragen hat. Andererseits ist nicht klar, inwiefern durch diese Konstellation insbesondere von der unterstellten Probandin 2 sozial erwünschte Antworten gegeben wurden. Zwar war zum Zeitpunkt des zweiten Interviews noch nicht fix, dass auch der Vorgesetzte der Probandin zum Forschungsthema befragt würde, da die Empfehlung den Probanden 4 zu interviewen jedoch von der Probandin 2 ausgesprochen wurde, ist es möglich, dass sie bewusst oder auch unbewusst damit gerechnet hat und damit auch davon ausgehen musste, dass ihr Vorgesetzter nach Abschluss der Diplomarbeit auch Einblick nehmen kann, welche Antworten die Probandin 2 gegeben hat. Was diesen Verdacht ein Stück weit revidiert ist die Tatsache, dass die Probandin 2 zum Zeitpunkt des Interviews ihre Stelle bereits gekündigt hat und nur noch für absehbare Zeit in der unterstellten Position für ihren Vorgesetzten tätig war und ihm möglicherweise dementsprechend keine Rechenschaft mehr schuldig wäre.

7.1.3 Der externe Standpunkt

In Bezug auf die Auswahl der ProbandInnen ist festzuhalten, dass zwei der Probanden nach wie vor aktiv in ihrem Tätigkeitsfeld als Führungskraft tätig waren, wobei einer der beiden einen Jobwechsel in weiterer Zukunft angestrebt hat. Bei der dritten Probandin jedoch stand der Jobwechsel kurz bevor, d.h. es war schon klar, dass sie nur mehr wenige Wochen in ihrer alten Führungsposition tätig sein wird und der vierte Interviewteilnehmer hatte zum Zeitpunkt des Interviews seine Führungstätigkeit bereits aufgrund seiner Pensionierung zurückgelegt. Es

wurde davon ausgegangen, dass diese unterschiedliche Involvierung in die Tätigkeitsbereiche eine möglichst breite Palette an Sichtweisen mit sich bringen würde, jedoch muss auch angenommen werden, dass durch die zeitliche Distanz bzw. durch das Wissen um einen bevorstehenden Wechsel der Blick auf die Führungstätigkeit im Sinne eines Rückblicks etwas verzerrt, möglicherweise auch beschönigt wahrgenommen wird. Es bleibt daher offen, inwiefern dieser Aspekt auf die Antworten der ProbandInnen Einfluss genommen hat.

7.1.4 Die Entwicklung zur Führungskraft innerhalb einer Organisation

Ein Aspekt, der nach weiterführenden Forschungsperspektiven verlangt, ist, dass bei der Auswahl der ProbandInnen die Wahl auf jene Führungskräfte pädagogischer Organisationen fiel, die sich innerhalb der gleichen Organisation bzw. innerhalb der gleichen Abteilung von der pädagogischen Fachkraft zur Führungskraft aufgestiegen sind. Das bedeutet, dass die ProbandInnen aus ihrem bisherigen Team aufgestiegen sind, um die Führungsposition einzunehmen und damit sozusagen von heute auf morgen von der/dem TeamkollegIn zum/r Vorgesetzten wurden. Aus diesem Grund nahm die Thematik des ‚sich Ablösens‘ aus dem Team bzw. die Wahrnehmung der Akzeptanz durch die unterstellten MitarbeiterInnen einen großen Raum bei den Interviews ein. Da die Forschungsfrage aber auf mehrere, unterschiedliche Kompetenzen der Führungskraft ausgerichtet war, konnte diesem Aspekt nach Ansicht der Autorin im Rahmen dieser Arbeit zu wenig Beachtung geschenkt werden. Offen bleibt damit auch, inwiefern dieser Schwerpunkt Einfluss genommen hat auf die Beantwortung anderer Interviewfragen bzw. auf den Verlauf der Interviews.

7.2 Erkenntnisse aufgrund der Untersuchungsergebnisse und weiterführende Forschungsperspektiven

Der folgende Punkt wird insbesondere Erkenntnisse im Hinblick auf die Beantwortung der Forschungsfrage herausarbeiten, die aufgrund der Datenanalyse gewonnen werden konnten. Daraus ergeben sich wiederum offene bzw. neue Fragestellungen, die als weiterführende Forschungsperspektiven betrachtet werden können.

7.2.1 *Über die Aufklärung der pädagogischen Fachkräfte*

Auffallend in Bezug auf die Ergebnisse des Forschungsprozesses war, dass die ProbandInnen auf sehr unterschiedliche Art und Weise auf die Tätigkeit der Führungskraft gestoßen sind. Während sich zwei der InterviewteilnehmerInnen aktiv um die Führungsstelle beworben haben und ein als langwierig wahrgenommenes Bewerbungsverfahren durchlaufen mussten, wurde der Posten der Führungskraft an die anderen beiden ProbandInnen quasi herangetragen bzw. ihnen angeboten. Trotz des unterschiedlichen Zugangs zur Position der Führungskraft wurde von allen ProbandInnen angegeben, dass sie nicht wussten, was auf sie zukommen würde. Einerseits ist damit die Vielfalt an Anforderungen gemeint, denen die Führungskräfte gerecht werden müssen, andererseits wird auch die Schwierigkeit der Aufgaben insbesondere im Hinblick auf die damit verbundene Verantwortung mitgedacht. Zwar gibt einer der Probanden an, dass ihm seine Stelle im Groben von seiner ehemaligen Vorgesetzten skizziert wurde, die Realität stellte sich in allen vier Fällen letzten Endes jedoch anders dar und erforderte von den ProbandInnen viel Energie, um sich der Rolle der Führungskraft und der Fülle an den damit verbundenen Aufgaben bewusst zu werden. Anzumerken ist in diesem Zusammenhang auch, dass es zumindest in drei der vier Fälle der ProbandInnen offenbar keine oder wenig Unterstützung in Form eines entsprechenden Fortbildungsangebots bereits vor Antritt der Führungstätigkeit gegeben hat. Eine Sensibilisierung im Hinblick auf die Vielfalt der neuen An-, aber auch Herausforderungen an die angehenden Führungskräfte müsste nach Ansicht der Autorin bereits vor ihrem Umstieg von der pädagogischen Fach- zur Führungskraft erfolgen bzw. beispielsweise in Form von begleitenden Supervisionen die Führungskräfte zumindest in der Anfangsphase unterstützen.

7.2.2 *Die unklare Abgrenzung – Teammitglied oder Vorgesetzte/r?*

Um als Führungskraft von den MitarbeiterInnen respektiert zu werden, bedarf es einer gewissen Distanz oder auch Abgrenzung zu den KollegInnen. Dieser Aspekt scheint in einer pädagogischen Organisation aufgrund der oftmals flachen Hierarchien schwierig bzw. im Falle der ProbandInnen oftmals auch verschwommen, da die InterviewteilnehmerInnen ursprünglich als pädagogische Fachkräfte im Team mit KollegInnen zusammengearbeitet haben, nun als Führungskräfte aber als Vorgesetzte der gleichen KollegInnen auftreten müssen. Dieser besondere Fall wurde in der wissenschaftlichen Literatur bislang nur unzureichend beleuchtet. Denn einerseits erfordert es seitens der Führungskraft mehr Kompetenz im Hinblick auf die

Durchsetzung von bspw. Entscheidungen und die Akzeptanz seitens der MitarbeiterInnen, andererseits ist damit für die Führungskraft die Chance verbunden, den immer noch wählenden Status als Teammitglied zu nutzen, um auf einer sehr kollegialen freundschaftlichen Ebene zusammenzuarbeiten und die Erreichung der Organisationsziele vielmehr aus einer Zusammenarbeit zwischen dem Führendem und den Geführten zu realisieren. Notwendige Entscheidungen, die von der Führungskraft zu treffen sind, könnten in Bezug auf das gemeinsam zu bearbeitende Ziel besser angenommen werden und eine entsprechende Arbeitsatmosphäre, in der die MitarbeiterInnen ihre Arbeit gerne und damit gut erledigen, begünstigen.

Die Wichtigkeit der Rolle der Führungskraft als ‚Freund‘ wird aber auch noch in einem ganz anderen Zusammenhang deutlich. Zwei der ProbandInnen geben explizit an, dass sie auch privaten Angelegenheiten der MitarbeiterInnen ganz bewusst einen gewissen Raum geben, da dadurch für die MitarbeiterInnen einerseits die Möglichkeit gegeben ist, ihre Anliegen oder auch Probleme bei den Vorgesetzten zu ‚deponieren‘ und die Führungskraft damit zu einem wichtigen Ansprechpartner für die KollegInnen wird. Andererseits kann ein gewisses persönliches Hintergrundwissen in Bezug auf die Geführten der Führungskraft dazu verhelfen, Handlungen und Verhaltensweisen der MitarbeiterInnen besser zu verstehen und entsprechend abgestimmt auf die jeweiligen MitarbeiterInnen zugehen und mit ihnen interagieren kann. Dies scheint ein sehr wichtiger Aspekt für die Entwicklung von Führungskompetenzen darzustellen, da die Führungskräfte durch diesen Background unterschiedliche Führungsstile und –muster anwenden können, um die individuellen MitarbeiterInnen besser zu erreichen. Zudem fühlen sich die KollegInnen von ihrem Vorgesetzten ernst kommen und können das persönliche Interesse seitens der Führungskraft als positiv wahrnehmen, was wiederum zu einer entsprechend guten Arbeitsatmosphäre beitragen kann. Führungskräfte sollten daher für diese wichtige Funktion sensibilisiert werden und diese als Chance sehen, ihre MitarbeiterInnen durch eine entsprechende Haltung bestmöglich erreichen zu können.

Nicht zu vernachlässigen ist jedoch der Aspekt, dass es Aufgabe der Führungskraft ist sich auch ein Stück weit vom Team zu distanzieren. Insbesondere Probandin 3 hat diese Abspaltung durch ein sehr starkes Gefühl der Einsamkeit wahrgenommen. Aber auch die Abgrenzung zu den KollegInnen birgt Positives in sich. So merkt die Probandin 2 an, dass ihr sehr bewusst ist, dass jeder seine ‚Macken‘ hat, sie sich da auch gar nicht ausnimmt, und dass sie es als wichtigen Prozess betrachtet, dass sich die Teammitglieder ohne ihre Anwesenheit über sie ‚auslassen‘ können. Das bedeutet, die Distanz der Führungskraft zu den MitarbeiterInnen

kann im positiven Sinne als förderlich im Sinne des Teambuildings angenommen werden. Führungskräften sollte daher aufgezeigt werden, dass die möglicherweise empfundene Einsamkeit den positiven Nebeneffekt mit sich bringt, dass das von ihnen geführte Team quasi als Front gegen die/den Vorgesetzten zusammenwächst.

7.2.3 Das Ende der pädagogischen Arbeit?

Die Hälfte der Befragten gibt an, dass sie ihren Umstieg von der pädagogischen Fach- zur Führungskraft quasi wie eine Art Abschied von der pädagogischen Arbeit erlebt haben und das pädagogische Arbeiten in ihrer Tätigkeit als Vorgesetzte missen. Dabei scheint den ProbandInnen nicht bewusst zu sein, dass sie auch in ihrer Tätigkeit als Leitung, insbesondere im Hinblick auf die Führung der MitarbeiterInnen, pädagogisch handeln. Sie unterstützen in ihrer Funktion die MitarbeiterInnen bei der Erfüllung ihrer Aufgaben, begleiten oder leiten sie an, wenn dies erforderlich ist. Das bedeutet, die Führungskräfte arbeiten, zwar auf einer anderen Ebene, aber nach wie vor auf eine pädagogische Art und Weise. Obwohl viele der Befragten angeben, dass sie ohne die pädagogische Vorerfahrung als Fachkraft ihre Führungsaufgabe ihrer Ansicht nach nicht bzw. nicht so gut bewältigen könnten und damit den wichtigen Aspekt des pädagogischen Backgrounds als Basis für die Entwicklung von Führungskompetenzen ansprechen, scheint ihnen ihr pädagogisches Handeln als Führungskraft nicht bewusst zu sein. Vielleicht ist dies darauf zurückzuführen, dass die pädagogische Arbeit oft nur als Teilbereich, wenn auch als wichtiger, wahrgenommen wird, denn administrative und verwaltungstechnische Aufgaben rücken für die ProbandInnen in den Vordergrund ihres Tuns. Möglicherweise könnte diese besondere pädagogische Arbeit der Führung in Form von unterstützenden Angeboten mehr herausgehoben bzw. mit den Führungskräften gemeinsam erarbeitet werden, um ihnen bewusst zu machen, dass sie auch als Führungskräfte nach wie vor auch PädagogInnen sind und sie ihre neue Rolle inklusive aller damit verbundenen Rechte, Pflichten und Bürden besser akzeptieren können.

7.2.4 Das Bedürfnis nach der Rechtfertigung Führungskraft zu sein

Mit dem Umstieg von der pädagogischen Fach- zur Führungskraft ist ein großer Rollenwechsel verbunden. Diese veränderte Rolle bringt für die Führungskräfte Einschränkungen mit sich, wie bspw. nicht mehr in ein egalitäres Team eingebunden zu sein oder sich mit den MitarbeiterInnen austauschen zu können. Die Veränderung birgt für die Führungskraft aber auch

neue Handlungsmöglichkeiten. Durch die Position erfährt die Leitung mehr Macht im Sinne von Entscheidungsmacht oder das Recht den MitarbeiterInnen Anweisungen zu geben, die diese ausführen sollen. In Bezug auf diese Thematik geht aus den Interviews deutlich hervor, dass die Führungskräfte in unterschiedlichen Zusammenhängen das Bedürfnis zeigen, sich für ihr Verhalten und für ihr Handeln, was aber dem einer Führungskraft entspricht bzw. durch die Position als Führungskraft legitimiert wird, rechtfertigen zu müssen. Die Akzeptanz des Rechts insbesondere gegenüber MitarbeiterInnen Entscheidungen durchzusetzen als Teil der Führungsrolle scheint folglich für die Führungskräfte eine enorme Herausforderung darzustellen. Die Führungskräfte sollten also dafür sensibilisiert werden, dieses Recht als Teil ihrer Führungsrolle zu akzeptieren, um entsprechend kompetent als Führungskraft auftreten zu können.

7.2.5 Die Führungskraft als Vorbild – ein vernachlässigter Aspekt?

Einen Aspekt im Hinblick auf das Führungskraftwerden bildet der besondere Stellenwert von Vorbildern, der insbesondere in der wissenschaftlichen Literatur bezüglich der Führungsthematik zwar angedeutet oder erwähnt, aber anscheinend nicht als übermäßig relevant erachtet wird. Dabei bietet genau dieses Phänomen der angehenden Führungskraft einen Anhaltspunkt, um sich auf die neue Aufgabe vorzubereiten. Die Vorbildwirkung des eigenen Vorgesetzten kann nämlich in zweierlei Hinsicht als wichtig erachtet werden. Einerseits kann sich die zukünftige Führungskraft an positiven Eigenschaften und Verhaltensweisen des Vorgesetzten orientieren, damit ist gemeint, dass seitens der angehenden Leitung ein Reflexionsprozess in Gang gebracht wird, dessen Ziel es ist herauszufinden, wie der- oder diejenige selbst als Führungskraft auftreten und wahrgenommen werden will. Andererseits können auch negative Erlebnisse mit dem/r eigenen Vorgesetzten zum Anlass genommen werden, um möglicherweise nach besseren Lösungswegen zu suchen als dies beim eigenen Chef der Fall war. Es wird davon ausgegangen, dass klare Vorstellungen bezüglich des eigenen Führungsbildes zu einem reflektierteren Umgang in Bezug auf Entscheidungen führen. Die Führungskräfte legen für sich selbst durch diese klare Bild Richtlinien fest, wie sie etwas Bestimmtes handhaben möchten und können im nachhinein anhand dieser Richtlinien feststellen, inwiefern dies gelungen ist. Dieser Vorgang kann also als eine gewisse Evaluierung der eigenen Führungstätigkeit betrachtet und als Basis für die Entwicklung entsprechender Führungskompetenzen gesehen werden.

7.2.6 *Auch pädagogische Organisationen brauchen Strukturen*

Sowohl die theoretische Auseinandersetzung mit der pädagogischen Organisation im Allgemeinen, als auch die Darstellung der Wahrnehmung der InterviewteilnehmerInnen zeigte deutlich auf, dass sich das Prozesshafte des pädagogischen Tuns und die gewisse ‚Starre‘ organisationaler Strukturen schwer vereinbaren lassen und jene Strukturen aus diesem Grund häufig umgangen werden, wie insbesondere am Beispiel des Probanden 1 deutlich wird. Auf der anderen Seite bedarf es für die Führungskräfte, um entsprechend ihrem Tätigkeitsfeld kompetent handeln zu können, genauer Vorgaben, was etwa in ihren Tätigkeitsbereich fällt, welche konkreten Aufgaben von ihnen als Leitungskräfte erfüllt werden müssen und wo die Grenze in Bezug auf Entscheidungen zu ziehen ist. Insbesondere im Hinblick auf die Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten bedarf es einer klaren Linie, nicht zuletzt, um auch die dafür notwendigen Kompetenzen entwickeln zu können. Organisationale Strukturen sind insbesondere in Bezug auf pädagogische Organisationen also durchaus nicht nur negativ zu bewerten. Jedoch wurde den Auswirkungen der Organisationsstruktur im Hinblick auf Einschränkungen, aber auch Chancen in der wissenschaftlichen Forschung bislang zu wenig Beachtung geschenkt.

7.3 Der Ertrag der Forschungsarbeit im pädagogischen Kontext

Wie bereits einleitend angeführt wurde, beschäftigte sich die wissenschaftliche Literatur vielfach damit, eine Führungskraft in all ihren Erscheinungsbildern, insbesondere im Hinblick auf die notwendigen Kompetenzen, die eine Führungskraft aufweisen soll, darzustellen, jedoch wurden bislang kaum Beiträge hervorgebracht, die im Speziellen die Führungskraft in einer pädagogischen Organisation thematisieren. Auch die pädagogische Organisation als Rahmen einer solchen Führungstätigkeit wurde zwar in Bezug auf einzelne spezifische pädagogische Einrichtungen behandelt, wie bspw. die Schule oder der Kindergarten, eine wissenschaftliche Diskussion mit der pädagogischen Organisation und ihren Besonderheiten im Allgemeinen wurde bisher aber nicht geführt. Dabei kann die Führungstätigkeit als grundlegendes Phänomen des pädagogischen Bereichs betrachtet werden, denn Führung bedeutet die Anleitung, Unterstützung und Begleitung von Menschen. Außerdem ist mit der Entwicklung zur Führungskraft immer auch die Entwicklung entsprechender Kompetenzen verknüpft, d.h. Führungskompetenzen hat eine Person nicht inne, vielmehr geht es darum diese zu erwerben und zu entwickeln. Jene Fähig- und Fertigkeiten gilt es also zu Erlernen, d.h. der Erwerb von Füh-

rungskompetenzen kann als Lernprozess verstanden werden, sei es nun auf einer formellen Ebene durch Aus- und Weiterbildungsangebote oder durch informelles Lernen im alltäglichen und beruflichen Kontext. Die Thematik ist daher in einem pädagogischen Zusammenhang zu sehen.

Auch das Erleben der Führungskräfte selbst wurde im Hinblick auf ihren Kompetenzerwerb im wissenschaftlichen Diskurs bislang unzureichend berücksichtigt, dabei kann die Auseinandersetzung mit Führungskräften in pädagogischen Organisationen wertvolle Hinweise für spezifische Führungsanforderungen und –kompetenzen im Rahmen pädagogischer Einrichtungen liefern und ein entsprechendes Fort- und Weiterbildungsangebot entwickelt werden. So wäre beispielsweise der Einsatz von aktiven Führungskräften in pädagogischen Organisationen als LeiterInnen von Führungskräftebildungen denkbar, da diese auf ihre individuellen praktischen Erfahrungen zurückgreifen und diese in den Schulungsprozess einbringen können. Möglich wäre auch ein begleitendes Programm für angehende und quasi ‚neue‘ Führungskräfte in pädagogischen Einrichtungen in Form von organisationsübergreifenden Netzwerken oder Work-Discussion-Seminaren³⁸. Zum einen wäre damit sozusagen eine Plattform oder ein Raum gegeben, wo Führungskräfte pädagogischer Organisationen die Möglichkeit hätten sich auszutauschen. Zum anderen könnten bestimmte Erlebnisse in Bezug auf die Führungstätigkeit mit Hilfe von Work-Discussion-Gruppen kritisch reflektiert oder neue Sichtweisen einer Situation durch andere SeminarteilnehmerInnen eingebracht oder erschlossen werden, was einen Verstehens- bzw. Lernprozess seitens der Führungskräfte fördern und sie bei der Entwicklung entsprechender Führungskompetenzen unterstützen könnte.

³⁸ Work Discussion-Seminare zielen darauf ab in einer Personengruppe „die Erfahrungen, die im Rahmen von Interaktionen im Arbeitsprozess gemacht werden, in der Weise zu untersuchen, dass Einblick in die emotionalen Reaktionen und Erlebnisweisen, insbesondere deren unbewusste Anteile, gewonnen werden kann“ (Steinhardt, Reiter 2009, 137f.).

Literaturverzeichnis

- Arnold, R. (2001): Kompetenz. In: Arnold, R.; Nolda, S.; Nuissl, E. (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbronn/Obb.: Julius Klinkhardt, 176
- Arnold, R. (2001): Qualifikation. In: Arnold, R.; Nolda, S.; Nuissl, E. (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbronn/Obb.: Julius Klinkhardt, 268-270
- Arnold, R.; Milbach, B. (2002): Annäherung an eine Erwachsenenendidaktik des Selbstgesteuerten Lernens. In: Clement, U.; Arnold, R. (Hrsg.) (2002): Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung. Schriften der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Opladen: Leske und Budrich, 13-28
- Arnold, R.; Pätzold, H. (2003): Lernen ohne Lehren. In: Wittwer, W.; Kirchhof, S. (Hrsg.): Individuelles Lernen und Weiterbildung. Neue Wege zur Kompetenzentwicklung. Grundlagen der Weiterbildung. München/Unterschleißheim: Luchterhand – Wolters Kluwer Deutschland, 107-126
- Badelt, C.; Meyer, M.; Simsa, R. (Hrsg.) (2007): Handbuch der Nonprofit Organisation. Stuttgart: Schäffer Poeschel, 4., überarbeitete Auflage
- Behrmann, D. (2006): Bildung, Qualifikation, Schlüsselqualifikation, Kompetenz. Gestaltungsperspektiven pädagogischer Leitkategorien. Wissenschaft in gesellschaftlicher Verantwortung. Frankfurt am Main: VAS Verlag für Akademische Schriften
- Bennewitz, H. (2010): Entwicklungslinien und Situation des qualitativen Forschungsansatzes in der Erziehungswissenschaft. In: Friebertshäuser, B; Langer, A.; Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München: Juventa, 3., vollständig überarbeitete Auflage, 43-59
- Bergmann, J. R. (2012): Ethnomethodologie. In: Flick, U.; Von Kardoff, E.; Steinke, I. (Hrsg.) (2012): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 9. Auflage, 118-135
- Böttcher, W.; Terhart, E. (2004): Organisationstheorie in pädagogischen Feldern. Zur Einleitung in den Band. In: Böttcher, W.; Terhart, E. (Hrsg.): Organisationstheorie in pädagogischen Feldern. Analyse und Gestaltung. Organisation und Pädagogik 2. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 1. Auflage, 7-15
- Brüsemeister, T. (2008): Qualitative Forschung. Ein Überblick. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2., überarbeitete Auflage
- Clement, U. (2002): Kernkompetenzen und der Kern der Kompetenz (Vorwort). In: Clement, U.; Arnold, R. (Hrsg.) (2002): Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung. Schriften der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Opladen: Leske und Budrich, 7-10

- Clement, U. (2002): Kompetenzentwicklung im internationalen Kontext. In: Clement, U.; Arnold, R. (Hrsg.) (2002): Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung. Schriften der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Opladen: Leske und Budrich, 29-54
- Decker, F. (2000): Unternehmensführung und Organisationsgestaltung im Sozialbetrieb. Starnberg: R. S. Schulz
- Dehnbostel, P.; Meister, J. (2002): Einleitung. Essentials und Überblick. In: Dehnbostel, P.; Elsholz, U.; Meister, J.; Meyer-Menk, J. (Hrsg.): Vernetzte Kompetenzentwicklung. Alternative Positionen zur Weiterbildung. Berlin: Edition sigma, 11-27
- Denzin, N. K. (2012): Symbolischer Interaktionismus. In: Flick, U.; Von Kardoff, E.; Steinke, I. (Hrsg.) (2012): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 9. Auflage, 136-150
- Dorscheid, B. N. (2008): Pädagogische Organisationen und Organisationstheorie. Schule im Fokus konstruktivistischen Denkens. Norderstedt: GRIN, 1. Auflage
- Ellinger, L. (2001): Pädagogische Führung – die dritte Dimension. Die Gestaltungsebene, die zentrale Aufgabe der Schulleitung. Eine Synthese von Theorie und Praxis. München: Liliom
- Elsholz, U. (2002): Kompetenzentwicklung zur reflexiven Handlungsfähigkeit. In: Dehnbostel, P.; Elsholz, U.; Meister, J.; Meyer-Menk, J. (Hrsg.): Vernetzte Kompetenzentwicklung. Alternative Positionen zur Weiterbildung. Berlin: Edition sigma, 31-43
- Erpenbeck, J. (2002): Kompetenzentwicklung in selbstorganisierten Netzwerkstrukturen. In: Dehnbostel, P.; Elsholz, U.; Meister, J.; Meyer-Menk, J. (Hrsg.): Vernetzte Kompetenzentwicklung. Alternative Positionen zur Weiterbildung. Berlin: Edition sigma, 201-222
- Erpenbeck, J. (2008): Wissensmanagement als Kompetenzmanagement. In: Franke, G. (Hrsg.) (2008): Komplexität und Kompetenz. Ausgewählte Fragen der Kompetenzforschung. Berichte zur beruflichen Bildung. Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung, 1., unveränderter Nachdruck, 102-120
- Erpenbeck, J.; Heyse, V. (2007): Die Kompetenzbiographie. Wege der Kompetenzentwicklung. Münster: Waxmann, 2., aktualisierte und überarbeitete Auflage
- Esser, H. (2002): Soziologie. Spezielle Grundlagen. Band 5: Institutionen. Frankfurt am Main – New York: Campus, 1. Auflage
- Falk (2007): Rolle und Aufgaben der Personalentwicklung in wissensorientierten Unternehmen. München: Rainer Hampp Verlag, Online im Internet: <http://books.google.at/books?id=ITtwb0WjnyYC&pg=PA34&lpg=PA34&dq=%E2%80%9EErfahrung+meint+in+diesem+Zusammenhang+die+Entstehung+von+neuem+Verhalten+aus+der+Interaktion+mit+der+Umwelt,+d.h.+der+kognitiven+Verarbeitung,+Bewer>

tung+und+Integration+von+%28neuen%29+Informationen+und+das+Reagieren+auf+diese&source=bl&ots=cJ1_5lRQzK&sig=dE1KSwybQq3oXGy7GP-VVwuG3A4&hl=de&sa=X&ei=U-LdT6DPOMiH4gT25KG0Cg&ved=0CFEQ6AEwAA#v=onepage&q=%E2%80%9EErfahrung%20meint%20in%20diesem%20Zusammenhang%20die%20Entstehung%20von%20neuem%20Verhalten%20aus%20der%20Interaktion%20mit%20der%20Umwelt%2C%20d.h.%20der%20kognitiven%20Verarbeitung%2C%20Bewertung%20und%20Integration%20von%20%28neuen%29%20Informationen%20und%20das%20Reagieren%20auf%20diese&f=false (17.06.2012)

- Fischer, W. A. (2001): Pädagogische Führung in Kindergärten und anderen pädagogischen und sozialen Einrichtungen. Ein Lehr- und Trainingsbuch für die Leitung. Innsbruck: Studien
- Flick, U. (2010): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 3. Auflage
- Flick, U; Von Kardoff, E.; Steinke, I. (2012): Methodologie qualitativer Forschung. Einleitung. In: Flick, U; Von Kardoff, E.; Steinke, I.: Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 9. Auflage, 251
- Flick, U; Von Kardoff, E.; Steinke, I. (2012): Theorie qualitativer Forschung. Einleitung. In: Flick, U; Von Kardoff, E.; Steinke, I.: Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 9. Auflage, 106-109
- Franke, G. (2005): Facetten der Kompetenzentwicklung. Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann
- Fuchs, H.-W. (2004) Schulentwicklung und Organisationstheorie: Welche Erklärungskraft besitzt die Bürokratietheorie heute? In: Böttcher, W.; Terhart, E. (Hrsg.): Organisationstheorie in pädagogischen Feldern. Analyse und Gestaltung. Organisation und Pädagogik 2. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 1. Auflage, 206-209
- Götz, K. (1997): Management und Weiterbildung. Führen und Lernen in Organisationen. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren
- Hof, C. (2002): (Wie) lassen sich soziale Kompetenzen bewerten? In: Clement, U.; Arnold, R. (Hrsg.) (2002): Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung. Schriften der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Opladen: Leske und Budrich, 153-166
- Jäger, A. (1996): Hard- und Soft-Management im sozialen Unternehmen. In: Boskamp, P.; Knapp, R. (Hrsg.): Führung und Leitung in sozialen Organisationen. Handlungsorientierte Ansätze für neue Managementkompetenz. Neuwied – Kriftel – Berlin: Luchterhand
- Jung, E. (2010): Kompetenzerwerb. Grundlagen, Didaktik, Überprüfbarkeit. München: Oldenbourg

- Kaiser, A. (2001): Schlüsselqualifikationen. In: Arnold, A.; Nolda, S.; Nuissl, E. (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbronn/Obb.: Julius Klinkhardt, 277-278
- Kasper, H.; Mühlbacher, J. (2002): Von Organisationskulturen zu lernenden Organisationen. In: Kasper, H. (Hrsg.) ; Mayrhofer, W. (Hrsg.): Personalmanagement – Führung – Organisation. Wien: Linde, 3. völlig neu bearbeitete Auflage, 95-155
- Kaufhold, M. (2006): Kompetenz und Kompetenzerfassung. Analyse und Beurteilung von Verfahren der Kompetenzerfassung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Kieser, A.; Walgenbach, P. (2010): Organisation. Stuttgart: Schäffer-Poeschel, 6., überarbeitete Auflage
- Kowal, S.; O'Connell, D. C. (2012): Zur Transkription von Gesprächen. In: Flick, U.; Von Kardoff, E.; Steinke, I. (Hrsg.) (2012): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 9. Auflage, 437-447
- Kreß, A. (1996): Reflexion als Erfahrung: Hegels Phänomenologie der Subjektivität. Würzburg: Königshausen und Neumann, Online im Internet: <http://books.google.at/books?id=aMkxbORmXQgC&pg=PA37&lpg=PA37&dq=kre%C3%9F+reflexion+als+erfahrung&source=bl&ots=Lo1uPi6vC&sig=tmNbjcOMpdOGRFhpRrQoENY-fl&hl=de&sa=X&ei=zI91T6HbF4HHtAbPh8HDAw&ved=0CCEQ6AEwAA#v=onepage&q=kre%C3%9F%20reflexion%20als%20erfahrung&f=false> (30.03.2012)
- Krüger, H. H.; Lersch, R. (1993): Lernen und Erfahrung. Perspektiven einer Theorie schulischen Handelns. Opladen: Leske und Budrich, 2., aktualisierte Auflage
- Lamnek, S. (1995): Qualitative Sozialforschung. Band 2: Methoden und Techniken. Weinheim: Psychologie Verlags Union, 3., korrigierte Auflage
- Lederer, B. (2005): Das Konzept der Lernenden Organisation. Bildungstheoretische Anfragen und Analysen. Studien zur Berufspädagogik. Band 17. Hamburg: Dr. Kovač
- Lewin, K.; Lippitt, R.; White, R. K. (1939): Patterns of aggressive behaviour in experimentally created 'social climates'. Journal of Social Psychology, 10, 271-299. Online im Internet: http://tu-dresden.de/die_tu_dresden/fakultaeten/fakultaet_mathematik_und_naturwissenschaften/fachrichtung_psychologie/i4/lehrlern/lehre/lehramt/lehrveranstaltungen/Lehrer_Schueler_Interaktion_SS_2011/Lewin_1939_original.pdf (14.10.2011)
- Ludwig, J. (2002): Kompetenzentwicklung – Lerninteressen – Handlungsfähigkeit. In: Dehnbostel, P.; Elsholz, U.; Meister, J.; Meyer-Menk, J. (Hrsg.): Vernetzte Kompetenzentwicklung. Alternative Positionen zur Weiterbildung. Berlin: Edition sigma, 95-110

- Maier, M; Schober, P. (2007): Kompetenzerwerb in der Unternehmenspraxis, Ergebnisse einer MitarbeiterInnenbefragung. In: Herdina, P.; Oberprantacher, A.; Zelger, J. (Hrsg.): Lernen und Entwicklung in Organisationen. Learning and Development in Organizations. GABEK: Beiträge zur Wissensverarbeitung: Band 2. Wien – Berlin: LIT, 142-160
- Mayer, H. O. (2009): Interview und schriftliche Befragung. Entwicklung, Durchführung und Auswertung. München: Oldenbourg, 5., überarbeitete Auflage
- Mayring, P. (2002): Einführung in die Qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. Weinheim: Beltz, 5. überarbeitete und neu ausgestattete Auflage
- Mayring, P. (2008): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim und Basel: Beltz, 10., neu ausgestattete Auflage
- Mayring, P. (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim und Basel: Beltz, 11., aktualisierte und überarbeitete Auflage
- Mayring, P.; Brunner, E. (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Friebertshäuser, B; Langer, A.; Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München: Juventa, 3., vollständig überarbeitete Auflage, 323-333
- Merkens, H. (2006): Pädagogische Institutionen. Pädagogisches Handeln im Spannungsfeld von Individualisierung und Organisation. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 1. Auflage
- Merkens, H. (2012): Auswahlverfahren, Sampling, Fallkonstruktion. In: Flick, U.; Von Kardoff, E.; Steinke, I. (Hrsg.) (2012): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 9. Auflage, 286-299
- Meyer-Menk, J. (2002): Verbindungen von Arbeiten und Lernen in vernetzten Lernortstrukturen – eine Chance für die Kompetenzentwicklung von Arbeitnehmern und Arbeitnehmerinnen? In: Dehnhostel, P.; Elsholz, U.; Meister, J.; Meyer-Menk, J. (Hrsg.): Vernetzte Kompetenzentwicklung. Alternative Positionen zur Weiterbildung. Berlin: Edition sigma, 135-149
- Müller-Ruckwitt, A. (2008): „Kompetenz“ – Bildungstheoretische Untersuchungen zu einem aktuellen Begriff. Reihe Pädagogik: Band 6. Würzburg: Ergon
- Münk, D. (2002): Beruf und Kompetenz: Anmerkungen zum (vermeintliche) Ende eines industriegesellschaftlichen Sanktuariums. In: Clement, U.; Arnold, R. (Hrsg.) (2002): Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung. Schriften der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Opladen: Leske und Budrich, 203-228
- Neuberger, O. (2002): Führen und führen lassen. Ansätze, Ergebnisse und Kritik der Führungsforschung. Stuttgart: Lucius und Lucius, 6., völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage, 47

- Nieke, W. (2006): Professionelle pädagogische Handlungskompetenz zwischen Qualifikation und Bildung. – In: Rapold, M. (Hrsg.): Pädagogische Kompetenz, Identität und Professionalität. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 35-49
- Nuissl von Rein, E. (2007): Das „Lernen“ pädagogischer Organisationen: eine Reflexion. In: Dollhausen, K.; Nuissl von Rein, E. (Hrsg.): Bildungseinrichtungen als „lernende Organisationen“? Befunde aus der Weiterbildung. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag, 1. Auflage, 17-27
- Oswald, H. (2010): Was heißt qualitativ forschen? Warnungen, Fehlerquellen, Möglichkeiten. In: Friebertshäuser, B.; Langer, A.; Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München: Juventa, 3., vollständig überarbeitete Auflage, 183-201
- Reichwein, K. (2007): Führung und Personalmanagement in Schulen. Eine empirische Studie zum Working Knowledge von Schulleitungen. Zürich: Rüegg
- Roth, H. (1971): Pädagogische Anthropologie. Band 2. Entwicklung und Erziehung. Grundlagen einer Entwicklungspädagogik. Hannover: Hermann Schroedel
- Sagebiel, J. B. (1994): Persönlichkeit als pädagogische Kompetenz in der beruflichen Weiterbildung. Frankfurt am Main: Peter Lang
- Sausele, I. (2004): Leiten lernen. Führungskräfteentwicklung in pädagogisch-sozialen Einrichtungen. Erlanger Beiträge zur Pädagogik. Band 2. Münster: Waxmann
- Schiersmann, C.; Strauß, H. C. (2003): Informelles Lernen – der Königsweg zum lebenslangen Lernen? In: Wittwer, W.; Kirchhof, S. (Hrsg.): Individuelles Lernen und Weiterbildung. Neue Wege zur Kompetenzentwicklung. Grundlagen der Weiterbildung. München/Unterschleißheim: Luchterhand – Wolters Kluwer Deutschland, 145-167
- Schirmer, D. (2009): Empirische Methoden der Sozialforschung. Grundlagen und Techniken. Paderborn: Wilhelm Fink
- Schmidt, C. (2012): Analyse von Leitfadeninterviews. In: Flick, U.; Von Kardoff, E.; Steinke, I. (Hrsg.) (2012): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 9. Auflage, 447-456
- Simsa, R.; Patak, M. (2008): Leadership in Nonprofit-Organisationen. Die Kunst der Führung ohne Profitdenken. Wien: Linde
- Sorge-Wiederspahn, I.; Stietz, A. (2005): Veränderung von Organisationskultur als entscheidender Motor des Change Managements. In: Fröse, W. M.: Management sozialer Organisationen. Beiträge aus Theorie, Forschung und Praxis – Das Darmstädter Management-Modell. Bern: Haupt, 1. Auflage, 261-275
- Steinhardt, K.; Datler, W. (2005): Organisation und Psychodynamik. Psychoanalytische Überlegungen zur Wahrnehmung von Leitungsaufgaben. In: Fasching, H. (Hrsg.); Lange, R. (Hrsg.): Sozial managen. Grundlagen und Positionen des Sozialmanagements zwischen Bewahren und radikalem verändern. Bern: Haupt, 213-231

- Steinhardt, K.; Reiter, H. (2009): „Work Discussion“. Lernen durch Beobachtung und Reflexion von Arbeitsprozessen. In: Diem-Wille, G.; Turner, A.: Ein-Blicke in die Tiefe. Stuttgart: Klett-Cotta, 136-156
- Steyrer, J. (2002): Theorien der Führung. – In: Kasper, H. (Hrsg.); Mayrhofer, W. (Hrsg.): Personalmanagement – Führung – Organisation. Wien: Linde, 3., völlig neu bearbeitete Auflage, 157-212
- Walenta, C.; Kirchler, E. (2008): Kapitel IV: Führung. In: Kirchler, E. (Hrsg.): Arbeits- und Organisationspsychologie. Wien: Facultas, 2., korrigierte Auflage, 411-484
- Withauer, K. F. (1992): Menschen führen. Mit praxisnahen Führungsaufgaben und Lösungswegen. Stuttgart: Taylorix, 6. Auflage
- Wittwer, W. (2003): „Lern für die Zeit, wird tüchtig fürs Haus. Gewappnet ins Leben trittst du hinaus“ – Förderung der Nachhaltigkeit informellen Lernens durch individuelle Kompetenzentwicklung. In: Wittwer, W.; Kirchhof, S. (Hrsg.): Individuelles Lernen und Weiterbildung. Neue Wege zur Kompetenzentwicklung. Grundlagen der Weiterbildung. München/Unterschleißheim: Luchterhand – Wolters Kluwer Deutschland, 13-41
- Witzel, A. (2008): Das problemzentrierte Interview. Online im Internet: WWW: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2519> (05.08.2012)

Anhang

Curriculum Vitae

Persönliche Daten

Name	Christina Hofmann
Geburtsdatum	27. Oktober 1983
Geburtsort	Wien

Schulbildung

Juni 2002	Maturaabschluss am BRG „Erich-Fried-Realgymnasium, Wien
1998-2002	BRG „Erich-Fried-Realgymnasium“ (Oberstufe), Wien
1994-1998	BRG „Erich-Fried-Realgymnasium“ (Unterstufe), Wien
1990-1994	Volksschule „St. Elisabeth“, Wien
1987-1990	Schulungskindergarten des Landes Niederösterreich, Wien

Ausbildung

2003-2012	Diplomstudium Pädagogik an der Universität Wien mit den Studienschwerpunkten „Aus- und Weiterbildungsforschung“ und „Psychoanalytische Pädagogik“
2008	Montessori-Lehrgang „Schule“ bei der BEL – Bildungswerkstätte für eigenaktives Lernen
2004-2005	Montessori-Lehrgang „Kinderhaus“ bei der BEL – Bildungswerkstätte für eigenaktives Lernen
2004	Aus- und Fortbildungsseminare im Rahmen der Ausbildung „Baby-sitting Professionell“ am Wiener Hilfswerk
2002-2007	Studium der Internationalen Betriebswirtschaft an der Wirtschaftsuniversität Wien
2002-2005	Abschluss des zweiten Teils der dreiteiligen JugendleiterInnen Ausbildung der Pfadfinder und Pfadfinderinnen Österreichs und diverse didaktische Seminare für die Stufe der „Biber“ (5-7 Jährige) der PPÖ
2000	Abschluss der Ausbildung zur Beraterin für „Call and M@il“ der Kinder- und Jugendanwaltschaft Wien Fortbildungsseminare in den Bereichen Kommunikationstechniken, Motivation, Selbsterfahrung und Selbstreflexion, Supervision im Rahmen der Ausbildung zur Beraterin für „Call and M@il“ der Kinder- und Jugendanwaltschaft Wien

Fachspezifische Arbeitserfahrung

Jänner 2010-

Privates Familienmanagement meiner zwei Kinder

September 2008-Oktober 2011

Horterzieherin bei der MUKU – Arbeitsgemeinschaft für multikulturelle Kindergartenpädagogik

Jänner 2007-August 2008

Horthelferin bei der MUKU – Arbeitsgemeinschaft für multikulturelle Kindergartenpädagogik

September 2004-Dezember 2006

Leiterin des Bereichs „Freizeitgruppen“ bei pro mente Wien – Gesellschaft für psychische und soziale Gesundheit

März 2004-August 2004

Kindergartenhelferin am Lauder Chabad Campus, Jüdisches Pädagogisches Zentrum

Fachspezifische Ferialpraktika

August 2006

Betreuerin der 7-12 jährigen Kinder im Rahmen des Wiener Ferienspiels, „FITamine – Iss dich fit“

Juli 2005

Betreuerin der 7-12 jährigen Kinder im Rahmen des Wiener Ferienspiels, „Mittelmeer-Spezialitäten“

Juli 2004

Betreuerin der 7-12 jährigen Kinder im Rahmen des Wiener Ferienspiels, „NEUe Länder, nEUe Gerichte“

Juli 2002 und Juli 2003

Betreuerin der 7-12 jährigen Kinder im Rahmen des Wiener Ferienspiels, „Kinder kochen Kulturen“

Fachspezifisches soziales Engagement

2003-2007

Stufenleiterin der 5 bis 7-jährigen „Biber“ bei der Pfadfindergruppe 51 „Robert Lebner“

2001-2007

ehrenamtliche Mitarbeiterin im Betreuungsteam der Pfadfindergruppe 51 „Robert Lebner“

2000-2003

ehrenamtliche Mitarbeiterin in der Kinder- und Jugendanwaltschaft Wien, Projekt „Call&M@il“

Interviewtranskripte

Interview 1

- 1 Proband 1: I wunder mi, dass i des ois überlebt hob (lacht).
- 2 Forscherin: (lacht) So...okay...(Pause)...gut...ähm...Sie waren ja vorher als Lehrer tätig.
- 3 Proband 1: Ja.
- 4 Forscherin: Wie hat es sich damals ergeben, dass Sie Direktor geworden sind?
- 5 Proband 1: Da haben mehrere Faktoren offenbar mitgespielt. Zu einem meine, vermute ich
6 jetzt, meine, meine...äh...Arbeitshaltung, zum einen, zum zweiten die pädagogi-
7 sche erzieherische Betreuung der Jugendlichen im Klassenverband, im Gruppen-
8 verband...äh...wahrscheinlich auch das persönliche Engagement...äh...durch
9 die Veranstaltung von Schulschulkursen, von Schullandwo-
10 chen...äh...unverbindlichen Übungen...äh...Teilnahme, freiwillige Teilnahme
11 an Elternvereinsitzungen, freiwillige, oft sehr zeitaufwendige Kontakte mit den
12 Eltern, um Probleme zu besprechen, die da sind und aufgetaucht sind, vielleicht
13 da oder dort auch, jo, administratives Geschick, ich weiß es nicht, und und viel-
14 leicht oder da oder dort eine, eine, aber des müssten eigentlich andere beurteilen,
15 eine erkennbare...(Pause)...Beibehaltung einer Linie so ungefähr. Also nicht
16 ständig irgendwo herumhüpfen, sondern, sondern eine Kontinuität auch zu ver-
17 mitteln. Dafür sind die Jugendlichen sehr dankbar, jetzt ned...ned Nötigung o-
18 der dergleichen, sondern dass sie merken: do is' jemand, an dem kann ich mich
19 orientieren und das, das gibt mir wieder Ruhe und Sicherheit und Gewissheit,
20 wenn ich was brauch', da ist der da und...(Pause)
- 21 Forscherin: Mhm....und das war aber dann die gleiche Schule was Sie...
- 22 Proband 1: (unterbricht) Nur kurz, da war ich nur zwei Jahre, weil der damalige Leiter ja in
23 Pension gegangen ist und...äh...da dauert es immer rela-, relativ lange bis dann
24 das ganze Bewerbungsverfahren wieder abgewickelt ist, um einen neuen Leiter
25 zu bestellen.
- 26 Forscherin: Okay.
- 27 Proband 1: Und da war ich praktisch an der eigenen Schule de facto für diesen Zeitraum als
28 Leitvertretung tätig, was manchmal schwierig is', weil i mi jo mit eigenen
29 Kollegen, dann auch manche unterschiedlichen Aspekte, Meinungen, Ansätze
30 diskutieren muss...(Pause)...die einem aber dann...
- 31 Kellnerin: War alles in Ordnung?
- 32 Proband 1: (zur Kellnerin) Danke, ja. (Weiter zur Forscherin)...., die einem aber dann zum
33 Vorwurf gemacht werden, diese Diskussionen...äh...weil man dann oft zu hö-
34 ren bekommt: „Najo, jetzt, weil du glaubst du bist Direktor!“ und a in der glei-
35 chen Situation von Lehrer zu Lehrer haben sie das aber genau die gleiche Situa-
36 tion akzeptiert und und diskutiert und und...(stottert)...do beginnt plötzlich ein
37 UMKIPPEN in manchen Situationen, nicht bei ALLEN Kolleginnen und Kolle-
38 gen, aber bei manchen sehr wohl.

Interview 1

- 39 Forscherin: Mmh...wie sind Sie mit solchen Problemen umgegangen oder wenn jetzt Ent-
40 scheidungen zu treffen waren, wie, wie is' ma da dann auf einen Nenner ge-
41 kommen?
- 42 Proband 1: Najo, die Entscheidungen...äh...wenn's möglich war, wenn ein, ein Zeitvor-
43 spann war, konnte ich den Kollegen erklären, warum ich diese Entscheidung
44 treffen werde, wenn's hektisch war und ich schnell entscheiden musste, dann
45 musste ICH entscheiden und konnte dann im Nachhinein den Kollegen erklären,
46 warum ich diese Entscheidung getroffen habe und treffen musste in, in dem
47 Zeitpunkt.
- 48 Forscherin: Mhm.
- 49 Proband 1: ...und hob dann versucht, auch den Kollegen klar zu machen, wenn, wenn's wo
50 brennt, Beispiel in der Früh, wenn drei Leute sich krank melden und ich soll
51 schnell die Dienstleistungen machen, wer welche Klasse übernimmt, ich soll
52 schnell selber in die Klasse laufen, um die Klasse zu beaufsichtigen und und
53 irgendeinen Ersatzunterricht zu gestalten und soll Elterngespräche nebenbei
54 noch führen und den Schulfahrt betreuen, weil der mir erzählt, was am Tog vor-
55 her passiert ist und so weiter, dann kann ich mitunter alle diese Anforderungen
56 in dem Moment nicht erfüllen und des is' so wie bei einem Brand, da muss es
57 dann laut Kommando schnell zack, zack, zack, alles ablaufen und man kann
58 nach dem Löschen des Brandes kann man eine Diskussion machen. Was war
59 gut, was war schlecht, was können wir aus der Situation heraus lernen und erfah-
60 ren fürs nächste Mal, aber in der aktuellen akuten Situation geht a basisdemokra-
61 tische Diskussion ned, do vabrenn ma olle desss...
- 62 Forscherin: (lacht)
- 63 Proband 1: (lachend)...des geht ned. Jo. Des is' manchmal mühsam, machen, klar zu ma-
64 chen, die dann do stehen und sog'n: „No, warum muss ich jetzt in die vierte A,
65 ich würde lieber in die dri-, zweite B gehen, weil dort hätte ich Musik und da
66 hätte ich Turnen und do is' do a Franzl drinnen, der mi scho nervt seit drei wo-
67 chen und i hold eam ned aus und...“, sog i: „du, alles okay, aber jetzt bitte geh
68 und i kann...“...s ned möglich jetzt, na...
- 69 Forscherin: Mhm, das heißt mit Vorlaufzeit is des natürlich einfa-
70 cher...ähm...auszuverhandeln.
- 71 Proband 1: Jo, oba auch sehr energieraubend manchmal...(Pause)
- 72 Forscherin: Mhm...ähm...was, was fällt Ihnen zuletzt noch ein, was...ähm...jetzt im Ver-
73 gleich zum, zum Lehrberuf anders war, als als Leiter? Sei's jetzt im Bezug auf
74 Kollegen, sei's im Bezug auf Tätigkeiten...
- 75 Proband 1: Ähm...mir ist schon bewusst geworden, dass die Tätigkeit des Leiters eine
76 Schlüsselposition ist. Äh...als Lehrer habe ich zum Beispiel begonnen Projekte
77 zu machen gegen den Widerstand meines damaligen Direktors...der wollte die

78 Ruhe haben, der beste Unterricht is', wenn's in der Klasse ruhig is' und des woar
79 ned einfach ihm klar zu machen, dass des jo ned stimmt des 's a, a gonz a nor-
80 maler Arbeits- und Betriebslärm bedeutet jo ned a Disziplinlosigkeit in der Klas-
81 se sondern, da tauschen sich Schüler aus, die reden miteinander, weil's was zu
82 besprechen haben und und und arbeiten an irgendetwas wos, wos einen, einen a
83 Geräusch an Lärm verursacht und do wor's mühsam ...(schmunzelt)...äh, da
84 könnt ich Fallbeispiele bringen...äh...

85 Forscherin: Bitte, gerne!

86 Proband 1: Von, von, von dieser Art der pädagogischen Umsetzung zu überzeugen und als
87 Leiter...(Pause)...is es genau umgekehrt, do muss ich die KOLLEGEN motivie-
88 ren Projekte zu machen, weil wenn i a Projekt moch', komm ich nicht jetzt auf'n
89 Stundenplanraster schauen und sog'n: „Jetzt is' zwölf und ich hab' jetzt aus, ich
90 geh' jetzt nach Hause“, weil die Kinder hängen no mitten drinnen im Projekt und
91 sind noch nicht FERTIG und die hom no hoibe Stunde zu tun und und wollen
92 des noch FERTIG machen, oiso es, es, es wird auch dieser strikte starre Organi-
93 sationsraster aufgebrochen zum Teil, nen, und des stört manche, weil die sind ir-
94 ritiert, „Na i hätt' jetzt oba do Deutsch in der, was ned, de de hobn....was moch'
95 i'dn jetzt?“ Sog i: „Na, donn hilf mit!“ Des...(lacht)

96 Forscherin: (lachend) Mhm.

97 Proband 1: „Oba des is jetzt nicht Biologie!“ Sog i: „najo,...“(lacht)...Sie sehen, in der Si-
98 tuation is' es egal, is' jo wurscht, die, die, die hom ein Interessensgebiet ent-
99 deckt, des sie voll und ganz in Beschlag nimmt und und der Kollege ist dann in
100 den anderen Klassenraum gegangen und hat dort Zeichnungen an der Wand grod
101 g'richtet, weil er sich da nicht mit solchen Lächerlichkeiten abgibt und des hod,
102 hod auch gezeigt für mich, diese Erfahrung war unglaublich interessant, es hod
103 gezeigt, dass auch die Kinder jo ihre unterschiedlichen Arbeitsrhythmen haben,
104 ihre unterschiedlichen Belastbarkeiten ...äh, der eine is' noch zwanzig Minuten
105 müde, weil er sich so konzentriert hat, lehnt sich zurück, atmet einmal durch,
106 schaut: „Pfau, des is' ober schnell vergangen die zwanzig Minuten.“ Der andere,
107 der sogt: „Jo gib a Rua, i muass do no des fertig.“ Der kann eine HALBE Stunde
108 arbeiten konzentriert.

109 Forscherin: Mhm.

110 Proband 1: Und...des san eben genau diese individuellen Indizien, Verhaltensweisen, die
111 damit aufbrechen, die dann da sind, nicht auf die ma aber Rücksicht nimmt, weil
112 die bemerkt man, die nimmt man viel eher wahr. Wie im sog'n ma hoid fuchzig
113 Minuten, egal, aus, jetzt hat's gelauret, Heft zu, wiedersehen. I hätt' jetzt no wos
114 fragen wollen und komm nimma mehr, jetzt is' er weg, N'n des...(Pause)...und
115 umgekehrt wieda bei Projekten, ich musste dem damaligen Herrn Direktor im-
116 mer fragen, ob ich das machen darf: „Was ham sie da vor?“ Ein Projektplan,
117 Zeitablauf und alles unterbreiten müssen und ss kann mi no genau erinnern, des
118 erste Projekt hat gelauret „meine unmittelbare Umwelt und ich“,Erfahren“,
119 wos is' do jetzt olles in dem Raum, „Gestalten“, wie kann ich den Raum do noch

120 meinen Intensionen gestalten und donn kommt ober noch etwas dazu, ich muss
121 ihn auch betreuen, weil i kann jetzt ned sog'n: guat, i stell' do di Blumen her,
122 Blumentöpfe und donn geh' ich, weil ich muss mit den Blumen, Blumen müssen
123 ja auch betreut werden, müssen gegossen werden, wos moch' ma in den Ferien
124 mit den Blumen, wer übernimmt das dann, wer'n die nach Hause transportiert,
125 oiso, da san unglaubliche viele Verästelungen dabei und: „Na-
126 jo,...(Pause)...wonn's meinen?“ Sog ich: „Ja, selbstverständlich!“ „Aber ich
127 möchte nicht allzu viel Unruhe haben.“ Sog i: „Garantiert nicht!“ „Wir ham
128 dann...(lacht)..., wir ham dann...äh...den Klassenraum ausgemalt, äh...eine
129 Bekannte von uns, die war damals beim Projektfest, weil es gibt als Abschluss
130 dann auch ein Projektfest, war dann da und hat sich das angeschaut, die kann
131 sich heute noch erinnern, dass vorne neben der Tafel war eine, ein, ein großer
132 Tutanchamun-Kopf gemalt. Weil's, also, keine Schülerin, keine, keine Lehrerin,
133 sondern eine Privatperson...äh...die weiß das heute noch n'n und...äh...die
134 Schüler ham hinten an der Wand, wie soll i sog'n, an Alpenpanorama gemalt.
135 Das war auch interessant, denn, wie moch ma des? Da überlegt man, dann sind's
136 eben drauf gekommen, (...) ein A4 Blatt, don projiziert ma des an die Wand',
137 des wird vergrößert, durch die Projektion, damit moim ma an den Wänd' des nur
138 mehr nach und i hob scho a Vorlage an der Wand und so weiter n' des woa un-
139 glaublich toll.

140 Forscherin: Mhm.

141 Proband 1: Und, donn in da Nachbarklasse hat des auch gemacht, parallel, do hom se ge-
142 irgendwos gemalt und dann kam die Kollegin herüber und des weiß ich auch
143 noch, do loch' ma heute noch drüber, sogt de: „Du, kannst du schnell kommen?“
144 Sog i: „Jo, wos is'?“ „Schau des an, da, da, das, das...(stottert)...da sind so Bla-
145 sen an der Wand!“ D-, da hat sich natürlich die Farbe aufgestellt. „Wos moch ma
146 d'n jetzt?“ „Obschere!“ Da hält die Farben, s'löst sich n'n. N'n i fong donn an
147 mit der Spocht'l obzuscheren, hom ma schön auf'legt am Boden, das da Ver-
148 putz do horin und die Farbe herunten und dann kam der Werkmeister der MA XY
149 zufällig vorbei. Seinen Namen weiß ich auch noch heute, mocht die Tür auf, (...) und
150 und der schaut so, sog i: „No bumm, jetzt wird's eine Standpauke geben.“ Sog:
151 „Grüß Sie, Herr sowieso!“ Sog er: „Griß inal!“ Sog i: „Jetzt hom's, jetzt hom's
152 an Schock n'n?“ Sogt er: „Na, eigentlich ned, ia mocht's des wenigstens fochge-
153 recht.“

154 Forscherin: (lacht)

155 Proband 1: „Weil des hoit donn.“ Ja...(Pause)...Blumenkist'In an der Wand hinten montiert
156 mit U-Hacken, donn der Vorer, der hot a Schlosserei g'hobt, hot, hot die U-
157 Hacken gemacht und die Blumenkist'In und do hob ich einen Aufschrei...heut
158 muass i jo lochn drüber...Aufschrei gesorgt, wie man eben Verwaltungsbürokrä-
159 tie irritieren kann...äh...weil es gibt ja eine *Gartenbetreuung* in Wien.

160 Forscherin: Mhm.

161 Proband 1: Des's verantwortlich für olle Parks und so weiter, hod natürlich auch Blumener-
 162 de und Pflanzen (...) und i hob dort hin angerufen und g'sagt: „I bin in einer
 163 Schule, wir machen Projekt und wir möchten gerne fragen, ob wir eure Blumen
 164 haben können. Wir setzen Blumen und es wär' doch auch toll...äh...nicht nur im
 165 Klassenraum die Blumenkist'ln zu haben, sondern auch an der Hausfront außen.
 166 Weil, wenn ich mir jetzt vorstelle, hob' i dem g'sagt, dass Wien alle öffentlichen
 167 Schulen mit Blumenkiste'ln außen versehen sind, ist des doch eine tolle farb-
 168 tupfenmäßige Bereicherung der Stadt.“ (lacht) Der is' ma kollabiert!

169 Forscherin: (lacht)

170 Proband 1: (lachend) „Na, des geht ned“ ...

171 Forscherin: (lacht) Na, aber ein schönes Projekt ge(...)

172 Proband 1: (lachend) Jo, jo! Und, sog i: „Na, oba Blumenerde brauch ma schon, de könn'
 173 ma uns holen!“ „Jo, oba, sogn's des bitte ned weiter, weil wenn da alle Schulen
 174 kommen, donn...“ (lacht). Do bin ich meinem PKW mit (...) zum (...) drüben,
 175 samma runter g'foan in den, den in die Prater, do hom's so a Lagerplatz'1 (...),
 176 duat hom ma donn die Blumenerde eingeschauf'lt, donn simma wieder in die
 177 Schui, das ging aba wieder nur mit meinem Privat-PKW, wenn das (...), wie
 178 komm ich dazu mit meinem Auto dort hin zu fahren, i verfoa mein Benzin, mei
 179 Zeit vertue ich, dass sollen mir die zustellen oder wie auch immer, vom Herrn
 180 Direktor war's nicht möglich, dass er g'sagt hätt...äh....Kaufen's des, geben's
 181 ma die Rechnung und des bezahlt' ich vom Schulbudget, na, vom Pauschalgeld!“

182 Und umgekehrt wieder meine Tätigkeit als Leiter, ein Kollege, den konnt' ich
 183 motivieren, ein ähnliches Projekt zu machen und der hat dann g'sagt: „Du, wir
 184 würden gerne die Türzargen anders streichen, damit des ned im einheitlichen
 185 grün oder, oder blau is' und wie GEHT das?“ Sog i: „Jo, Farbe deiner Wahl neh-
 186 men, mit den Schülern aussuchen, was ihr wollt's...“ – „Ja, muss ma da nicht ei-
 187 ne Meldung machen an die MA XY?“ Sog i: „Ja, ja freilich.“ – „Und? Machst du
 188 des oder muss ich das machen?“ Sog i: „Na, des mach ich schon, um des
 189 brauchst du dich nicht kümmern, mir geht's darum, dass du die Gruppe mit dem
 190 Projekt inhaltlich und so weiter versehst.“ Und dann ham's gemalt und drinnen
 191 in der Klasse auch die Wände bemalt und so weiter und dann kam er, wie das
 192 Projekt fertig ist, sogt er: „Wos hatt'n die MA XY gesagt, wie du ihnen gschie-
 193 ben host, dass wir die Türzargen do streichen wollen?“ Sog i: „Das weiß ich
 194 nicht!“ Sogt er: „Wieso, wieso weißt du das nicht?“ Dann schaut er mich an,
 195 lacht so: „Du host es goa ned gemeldet, ge?“ (lacht)

196 Forscherin: (lacht)

197 Proband 1: (lachend) Sog i: „Na, eh ned, wozu?“ Sog i: „Wenn i do irgendwos hin anruf'
 198 oder schreib', dann scheuch' ich jo nur a boa Leute auf, die unnötig san und uns
 199 do bei der Tätigkeit behindern und des nehmen' ich auf meine Kappe und
 200 wenn wer kommt, bitte zu mir schicken und ich werde das erklären, ich hab' die
 201 Verantwortung auch übernommen und ich steh' dafür!“ Nicht? Und...äh...der

202 Kollege musste dann lachen. Sogt er: „Na, des hätt' i ma eigentlich denken kön-
 203 nen!“

204 Forscherin: (lacht) Und was hat sich für Sie als...ähm...als Direktor sonst noch geändert?
 205 Also, was...ähm...das Eine, was Sie gesagt haben, als Lehrer ham Sie mehr Pro-
 206 jekte gemacht...

207 Proband 1: Naja, die, die, das Wissen um die Gesamtverantwortung, sowohl für die Schüler,
 208 für die...für ALLE Schüler, weil es is' a Unterschied, ob ich jetzt als Klassen-
 209 vorstand hauptsächlich verantwortlich bin für meine Gruppe von, damals wa-
 210 ren's nur dreißig und sechsunddreißig, oiso i hob's no erlebt im ersten Klassen-
 211 zug warn's sechsunddreißig, im zweiten Klassenzug zwounddreißig, dann ging's
 212 auf dreißig runter, primär für diese Gruppe verantwortlich zu sein, plus die
 213 Nachbarklasse, weil das war immer so, dass ma in der Nachbarklasse, also zwei
 214 Klassen zum Beispiel Deutsch unterrichtet hat.

215 Forscherin: Mhm.

216 Proband 1: Und die Koll-, i, i woa Klassenvorstand in der A Klasse, die Kollegin von der B
 217 Klasse, die war dort Klassenvorstand, hod wieder bei mir Englisch unterrichtet.
 218 Der Mathematiker war in beiden Klassen, nicht, oiso es woa immer ein Team
 219 praktisch...und, jo, die Verantwortlichkeit praktisch, i hob donn dreihunder-
 220 tochtzg Schüler g'hobt, Jugendliche, wo permanent irgenwos los is', na...mit, mit
 221 Tätigkeiten mit, mit, mit Problemen am Nachmittag mit, mit Fürsorge und...ma
 222 fühlt sich aber trotzdem verantwortlich ned? Und, und handelt auch so und na-
 223 türlich auch die Zahl der Eltern, da hab ich einen, einen, einen überschaubaren
 224 Bereich von Eltern von den dreißig, sog i jetzt amoi, kommen fuchzehn viel-
 225 leicht in die Schule, weil's interessiert sind wos ihr Zögling mocht und den an-
 226 dem is' des eh egal, oba do hob i donn wieder ein Vielfaches davon mit all den
 227 Problemen die in der 1A sind und in der 4C und in der 3A und in der 3B und
 228 do hob i nur meinen Bereich überschaubar, meinen kleinen Biotop eigentlich
 229 n'n?

230 Forscherin: Mhm.

231 Proband 1: Das vergrößert sich schon gewaltig und dann konnt's auch dazu bei Veranstal-
 232 tungen, wie Schullandwochen, Schikursen, do hob i die Verantwortlichkeit wie-
 233 der für die Gruppe, die ich mitnehm' oder für den ganzen Schikurs. Do homma
 234 oft Schikurse g'mocht für hundertzwanzg Leute, damals ging das noch, hat sich
 235 dann auch aufgehört, weil, weil keiner mehr Interesse hatte und durch die,
 236 durch die Kinder mit Migrationshintergrund fiel das auch immer weg dann,
 237 nicht? Weil die türkischen Mädchen, die durften nicht mit, jetzt wor natürlich
 238 die, die vom Gesetz vorgegebene Mindestteilnehmerzahl nie erreichbar,
 239 ned?...(Pause)...Jo, jo die Verantwortlichkeit für die größere Anzahl der Jugend-
 240 lichen, damit auch verbunden mit, mit viel mehr...äh...Institutionen...äh...die
 241 Verantwortlichkeit für die Lehrkräfte, dass der auch den Unterricht so gestaltet,
 242 wie man sich's vorstellt und viele Gespräche mitunter...zu führen und dann auch
 243 die Elternschaft, nicht? Und UND der ganze Kram für Verwaltung und und das

244 fällt als Lehrer weg, weil da brauche ich mich ums Gebäude ned kümmern, do
 245 sog i zu mein Chef: „Geh, bitte, dort das Fenster klemmt, geht ned zua!“ Der
 246 muass an Dienstzettel schreiben, oba donn bin ich dafür verantwortlich.

247 Mhm...mmh...und was würden Sie sagen, was hat Ihnen...ähm...was hat Ihnen
 248 geholfen, wie Sie quasi den Umstieg von Lehrer zu Direktor erlebt haben oder
 249 mmh...was hätten Sie sich vielleicht gewünscht, was, was Ihnen geholfen hätte?

250 Proband 1: Geholfen hat mir sicherlich meine, meine...äh...praktizierte Eigenständigkeit
 251 oder von mir aus auch Eigenwilligkeit und man komms donn steigern, Sturheit
 252 oder, oder...

253 Forscherin: (lacht)

254 Proband 1: ...Unerschrockenheit, wie immer des, des mocht ma sogoa monchmoi a bissl
 255 Spaß eben so, so eingefahren, jo, Systemvertreter, die nichts ondas kennen und
 256 total zur Verunsicherung und zu irritieren...(Pause)...Äh...jo...wahrscheinlich
 257 auch das, das, das, das LANGJÄHRIGE Umgehen eben in einer sehr eigenstän-
 258 digen Art und Weise mit der Klasse, mit den Jugendlichen, auch keine Angst da-
 259 vor zu haben den Kontakt zu suchen...äh...ich war viel mit ihnen privat unter-
 260 wegs, am Nachmittag, in *einem Park* spielen, wie g'sagt, i bin um drei Uhr
 261 nachmittags im *Bad* als Privatperson, wer kommen will, is' gem gesehen von
 262 den Jugendlichen und da kamen relativ viele! Wir sind dort herumgeschwom-
 263 men, Hahnenkämpfe und was weiß ich und do hot's nie ein diszipliniäres Prob-
 264 lem gegeben und wie mein Chef das irgendwie mal gehört hat oder zu Ohren ge-
 265 kommen ist, hot der mich in die Kanzlei zitiert: „Wos is los? Ja, ich hab gehört,
 266 Sie sind da am Nachmittag im, im Schwimmbad!“ – „Jo, und?“ – „Ja, aber wie
 267 kann man mit den Schülern irgendwas is'...“ – „I bin als Privatperson! Wos hot
 268 des jetzt...?“ Warum ruft er mich die Direktion, das geht ihn überhaupt nix an
 269 wos i ois Privatperson mocht! „Ja, aber wenn da einem Kind was passiert?“ Sog
 270 i: „I bin als Privatperson da!“ (...) Ich versteh des jetzt ned, wos er will, ned?

271 Und, und, und die, die Jugendlichen...äh...die hom des unwahrscheinlich positiv
 272 angenommen, wie auch, wie auch später dann als Direktor in der Schule fallen
 273 oft Stunden aus, das is' sehr salopp und locker, speziell am Nachmittag und wie
 274 ich die, die Schule 19xx übernommen hab', hob' ich versucht den Kolleginnen
 275 und Kollegen klar zu machen, wir sind...äh...im Rahmen unserer beruflichen
 276 Tätigkeit, die wir ja selber FREIWILLIG GEWÄHLT haben...äh...für unsere
 277 Jugendlichen da und mitunter mein' ich die, die Jugendlichen unserer Schule
 278 und ich seh' nicht ein, warum dann die Stunden am Nachmittag ausfallen sollen
 279 so locker...äh...es gibt die Möglichkeit entweder für Tauschstunden, wenn ein
 280 Kollege stott da A-Klasse donn die B-Klasse übernimmt, weil die A-Klasse nicht
 281 da ist, dann braucht bei da B-Klasse der Unterricht nicht ausfallen, weil dann
 282 hab' ich ja jemanden, der deckungsgleich Stunde für Stunde sofort hinein gehen
 283 kann oder die Stunde wird bezahlt, donn biete ich sie an, wenn jemand eine Frei-
 284 stunde hätte, kann er stott der Freistunde sich a Körpergeld verdienen.

285 Forscherin: Mhm.

286 Proband 1: Und wir erreichen damit eines, wir haben die Kinder unter Aufsicht, wir haben
 287 sie unter Kontrolle, sie lernen sich an einer Kontinuität zu orientieren und der ei-
 288 ne oder andere leistet keine Mehrarbeit, wenn's Tauschstunden sind und wenn
 289 einer sein Fenster einbringt, seine Freistunde einbringt, dann kriegt er's noch be-
 290 zahlt dafür, (...) noch a Geld. Des hod am Anfang für große Unruhe gesorgt und
 291 so weiter und ich bin selber am Nachmittag gekommen und habe Stunden gehal-
 292 ten und des hat sich unwahrscheinlich positiv ausgewirkt, weil die Jugendlichen
 293 nicht mehr aggressiv waren: „(mit aggressiver Stimme) Na, hamma jetzt am
 294 Nachmittag Unterricht oder ned, jetzt is' dea schon wieda ned do und, und...“
 295 Dann standen Sie vor der Schule und ham ned g'wisst, is der Kollege da oder
 296 nicht und donn wor a ned do, donn sin's wieder heimgegangen, die Eltern waren
 297 sauer und jetzt hom sie gewusst, des findet IMMER statt und des war eine UN-
 298 GLAUBLICHE Beruhigung durch Kontinuität, n'n?

299 Forscherin: Mhm.

300 Proband 1: Das hat dann wieder den Nebeneffekt g'hobt, dass mich der Schulinspektor an-
 301 gerufen hat, weil des is' donn der nächste, die nächst höhere Instanz, wieso wir
 302 so viele bezahlte Supplimentstunden haben, n'n? Sog ich: „Weil wir auch am Nach-
 303 mittag die Stunden halten, weil uns Lehrern wird immer der Vorwurf gemacht,
 304 wir stellen die Kinder auf die Straße“. Sog i: „Wir beklagen jene Eltern oder kla-
 305 gen über jene Eltern, die die Kinder auf die Straße stellen, die nicht für die Kin-
 306 der da sind, n'n, und wir mochn oba des ewig genau des Gleiche und krieg'n so-
 307 goa noch bezahlt dafür oda eben Tauschstunden.“

308 Ja und das mach' ich konsequent. „Ja, und was macht, was sagt da die Kollegen-
 309 schaft?“ Sog ich: „Die hat sich jetzt zähneknirschend, aba doch schon langsam
 310 d'ran gewöhnt und hot auch gemerkt, dass es von der Arbeitshaltung der Jugend-
 311 lichen her wos Positives bringt, dass sie gonz afoch die Stunden, die ich halten
 312 sollte, auch halte und mir ned irgendwos do unterm Nagel reißt ungerechtfertig-
 313 terweise und von der, von der Kontinuität her, die, die, die wissen, es findet eh
 314 immer statt...i brauch' nur hingehen und es is' wer da, ja ... „Ja das geht nicht,
 315 das sind zu viele Überstunden!“ Sog i: „Na, bitte, dann lad ich gerne ein bei der
 316 nächsten Elternvereinssitzung den Herrn Schulinspektor, dass er kommt und das
 317 den Eltern erklärt, ICH hab den Eltern das Andere erklärt.“

318 Forscherin: Mhm.

319 Proband 1: Und die Eltern haben meine Erklärung für sehr positiv aufgenommen und und
 320 das auch unterstützt, nicht?... (Pause)...Ja und das, das sind dann wieder die, die
 321 unwahrscheinlichen vielen Ebenen, wos da alles hineinspielt, n'n?

322 Forscherin: (...)

323 Proband 1: Und ich, ich kann mich auch noch erinnern, wie ich damals die Vertretung hatte
 324 in der *Montagasse*. Diese zwei Jahre an der eigenen Schule, da wollte der da-
 325 malige Schulinspektor, der is' leider schon verstorben,...äh...die Schule schlie-
 326 ßen, weil „da Direktor is' in Pension, die Vertretung is' jetzt noch da und die

327 könn' ma dann irgendwo hinschicken und dann lass' ma halt die Schui auslau-
 328 fen“, nicht?

329 Und...äh...ich hab' mich da auf die Beine gestellt und die Schule gib't HEUTE
 330 noch und i hab' den damaligen Schulinspektor eingeladen zu einer Hauskonfe-
 331 renz zu den, zu den Lehrern, wo er dann Rede und Antwort stehen musste für all
 332 das, was, was er gemeint hätte zu entscheiden, zu der Elternvereinsamm-
 333 lung, zu der Personalvertretung (lacht) und...äh...des Kuriose ist, dass dieser
 334 damalige Chef und ich bis zu seinem Tod immer noch sehr netten und unglaub-
 335 lich menschlichen Kontakt hatten (Proband wirkt sehr gerührt)... (Pause)

336 Forscherin: Mhm.

337 Proband 1: Und...äh...wie, wie er in Pension gegangen ist, hat's eine große Veranstaltung
 338 gegeben und das mag ich nicht, i bin do in der letzten Reih' hinten g'sessen und
 339 hab' dann am Tag vor seinem A-, vor seinem Abschied hab' ich einen Termin
 340 bei ihm gehabt in der Inspektionskanzlei und...äh...hab' mich dann von ihm un-
 341 ter vier Augen verabschiedet und...es woa unglaublich berührend, denn er hat
 342 die Tür zugemacht und wir saßen einander gegenüber und er hat g'sagt: (...) „Ich
 343 hab' genau gewusst, dass sich der Abschied zwischen dir und mir sich so
 344 abspielen wird. Und er hat, er hat auch eingestanden...äh...dass, dass meine
 345 Vorgangsweisen sehr sachlich waren, sehr KORREKT waren und ich in der da-
 346 maligen Situation wirklich alle Möglichkeiten, die ich hatte als Leiter...zwar nur
 347 als Stellvertreter praktisch, also, auf Zeit...im, im, im, in STEIGERNDEN Etap-
 348 pen immer noch a bisserl mehr, immer unangenehmer noch für ihn...äh...ja,
 349 auszuschöpfen und in praktischen do immer wieder mit hinein nehmen und...

350 Wie g'sagt...die Schule gib't's heute noch und wir hob'n bis zu seinem Tod sehr
 351 netten privaten Kontakt g'hobt. Wir hob'n uns im Joa zwei, drei Mal getroffen.
 352 Er kam zu uns nach Hause, wir hab'n ihn besucht a paar Mal...äh...er war dann
 353 sehr schwer krank...äh (atmet schwer)...ich wusste über jedes Stadium seiner
 354 Krankheit Bescheid und wusste immer in welchem Spital er is und, und des woa
 355 ungefähr eine Woche vor seinem...eineinhalb Wochen vor seinem Ableben,
 356 hob' ihn besucht, eh do draußen im 21. Bezirk, der woa ungefähr an holben Kopf
 357 größer als ich und bei der Verabschiedung hat er mich umarmt und i hob' g'sagt:
 358 „Des is' eigentlich...“ Des woa für mich a unglaubliches Erlebnis...äh...dass ei-
 359 nem ein ehemaliger Chef mit dem man, mit dem man sehr gut konnte, aber der,
 360 der, der auch durch alle Instanzen (lacht) geschickt wurde...äh...eigentlich sich
 361 dann auch so, so menschlich verhält und und des, des woa unglaublich, na?
 362 (Pause) Und des spielt's aber ned überall, weil, weil er war zum Beispiel auch
 363 eine Person als Schulinspektor, der...der den Direktoren gesagt hat, wenn's
 364 Probleme gibt mit Jugendlichen möchte er das wissen, den Namen und wos, wos
 365 des Problem is und er hat diese Kinder, diese Jugendlichen mit Eltern dann in
 366 die...zu sich zitiert und wenn zum Beispiel jemand keine, keine Hausübungen
 367 oder wos g'mocht hod, dann hot er g'sagt: „Okay, bis jetzt hast du das und das
 368 nicht gemacht, das Quantum musst du nachbringen, weil...innerhalb welcher
 369 Zeitspanne schaffst du das? Kannst du dir das vorstellen? Donn moch ma einen
 370 Zeitplan und kommst jedes Mal dann in einer Woche bis...da her...hast du auf-

371 gearbeitet, kommst du zu mir und zeigt mir das.“ So, er hat wirklich, do wor er
 372 mit Leib und Seele auch Pädagoge...äh...die Lehrer unterstützt, die Leiter unter-
 373 stützt und mit den Jugendlichen noch gearbeitet. Na, und das gib't's nicht mehr.
 374 Also die, die jetzigen, derf i ned verallgemeinern, aber i hob's erlebt, der hot
 375 zum Beispiel g'sagt, (...) mir bitte kein Kind in die Kanzlei schicken. Also
 376 des...

377 Forscherin: Das is sehr distanziert eher...vom Menschlichen her (...).

378 Proband 1: Ja...ich hab' sogar ein ein, ein Billet zu Hause noch immer in der Schreibtsch-
 379 lade, weil ich, weil ich die Entscheidungen, die ich zu treffen hatte, hab' ich ge-
 380 troffen mit, mit Verantwortungsbewusstsein und Augenmaß...glaub' ich
 381 zumindest...und ich, ich und i ruaf ned am Tog drei Moi in der Inspektions-
 382 kanzlei an bei der Inspektorin, um zu fragen, ob ich jetzt, wos weiß ich, den
 383 Schüler schon heimschicken darf oder ned. Und die hat mir zum Geburtstag ein
 384 Billet geschickt, ich hab's wie gesagt schwarz auf weiß, dass ich meine Arbeit
 385 offenbar ausgezeichnet mache und wos weiß ich und...äh...sie muss aber mir
 386 sagen, dass ich sie zu oft...dass ich sie zu oft meide (lachen beide). Zu meinem
 387 Freund g'sagt, sog i: „I komm dem ned amoi wiedasprechen, weil sie hot ned un-
 388 recht, (lachend) es stimmt! Es...“ Und das stört aber wieder sehr viele, nicht?
 389 Weil die wollen Bauch gepinselt werden und nemma einem sogt: „Du, i moch' i
 390 treff' die Entscheidungen, ich, ich...dazu bin ich ja DA, donn merken sie, dass
 391 sie eigentlich überflüssig san, d'rüm hot ma jetzt die Diskussion, dass ma dem
 392 Leiter jo mehr Kompetenzen gibt, auch für die Personalentscheidung, welche
 393 Lehrkräfte möchte ich an meinem Schulstandort haben und nicht nur der Inspek-
 394 tor das entscheidet.

395 Forscherin: Aha.

396 Proband 1: Weil da...

397 Forscherin: Das heißt, das entscheiden nicht die Direktoren?

398 Proband 1: Na...do is es jetzt, do is jetzt die Situation, die...wenn Sie als Direktor mit dem
 399 Inspektor...äh...im Krieg liegen, aus irgendwelchen Situationen heraus, weil sie
 400 eine andere Entscheidung getroffen haben, als der wollte, oder die wollte...dann
 401 kann's, dann können Sie sicher sein, dass sie dann, wenn sie eine Lehrkraft
 402 brauchen, einen Mathematiker, kriegen sie dann im September einen Deutsch-
 403 lehrer und dann kriegen sie einen Deutschlehrer, der an anderen Schulen überall
 404 geschickert ist und sie wissen das aber nicht, weil das wird still gehalten.

405 Forscherin: Mhm.

406 Proband 1: Und damit haben Sie dem Kollegen oder der Kollegin wieder Probleme und eine
 407 Menge Mehrarbeit...und so spielt man immer sehr elegant. (Pause) Und...äh...a
 408 simples Beispiel...äh...es gibt im Lehrberuf die sogenannten schulfesten Stellen,
 409 also, er is' pragmatisiert, dass heißt er ist unkündbar und dann gibt es die soge-
 410 nannten schulfesten Stellen. Die hat man jetzt aufgelassen. Ah...das heißt der,

411 der Kollege ist ortsdefinitiv. Er kann von dem Schulstandort nicht weerversetzt
 412 werden. (Pause) Und jetzt hat man aber in Wien begonnen Schwerpunktschulen
 413 zu machen, damals, ÖKO-Schwerpunkt, Informatikschwerpunkt, musiksch-
 414 kreativ, was woa noch?...Fünf glaub' i woan's, Sprachschwerpunkt, jo, Fremd-
 415 sprachschwerpunkt, weil ich hab' (...) noch begonnen in der, in der *Montaggas-*
 416 *se* (...) mit Fremdsprachschwerpunkt

417 Forscherin: Mhm.

418 Proband 1: Jetzt haben's...brauchen Sie Fremdsprachlehrer, jetzt brauchen Sie Fremd-
 419 sprachlehrer oder in der *Septemborgasse* war's ein ökologischer Schwerpunkt,
 420 dann den hob' i d'raus g'mocht, weil a Schulgarten da war und so weiter und Sie
 421 brauchen jetzt an Biologen, ökologischer Schwerpunkt und Sie hab'n in der
 422 Schule jetzt...da sag' ich einen Lehrer, (...) Fachbezug, der sagt: „Wos du do
 423 mocht'n willst als Schwerpunkt des is MIR doch VOLLKOMMEN WURSCHT!
 424 I wohn' do ums Eck, des is' füa mi wichtig, i steh' um hoiba ochte auf, bin um
 425 dreiviertel acht da zur Gangaufsicht, wenn i um ocht ofong bin i fünf vor acht da
 426 und ois ondere is' mir völlig egal!“ Sie werden den Kollegen nicht los! Sie kön-
 427 nen machen, WAS sie wollen. Es sei denn, der hod...waß ned...Schüler
 428 g'schloagn oder sonst irgendetwas, na? Und dann hab ich die Diskussion begon-
 429 nen, was bringt eine Schwerpunktschule inhaltlich, wenn ICH als Leiter, der die-
 430 se Schwerpunktschulen initiiere und inhaltlich umsetzen will NICHT die Leute
 431 dafür haben kann. Weil i krieg' donn jemanden herg'setzt, der mir überhaupt nix
 432 bringt...vom, vom Schwerpunkt her, vom, vom Thema her, uninteressant!

433 D'rum bin ich wieder dort, Schwimmversuche im Waschbecken, des geht ned!
 434 Und jetzt, da war ich noch im Dienst, hat's geheißn, die Schulspektro-
 435 ren...äh...hören auf mit 2010...gibt's keine Schulspektoren mehr. Es gibt sie
 436 IMMER noch! Und...die san politisch besetzt in erster Linie von den politischen
 437 Parteien und das lassen sich die politischen Parteien nicht aus der
 438 Hand...äh...weil damit können sie immer noch steuern und Einfluss nehmen.
 439 Und jetzt bin i wieder parteipolitisch, nicht? Und jetzt bin ich wieder dort, wos
 440 hot diese Parteipolitik mit der, mit der, mit der gesellschaftspolitischen Pädago-
 441 gik zu tun, nämlich gar nix, n'n? Und des is...des is entsetzlich, na?

442 Forscherin: Mhm...Was würden Sie sagen, wenn (...), was...ähm...jetzt im Vergleich zum
 443 Leherdasein vielleicht schwieriger war oder...ähm...nicht so, wie soll ich sa-
 444 gen...nicht so angenehmer war, gibt's auch andere Dinge, wo Sie sagen, das ha-
 445 ben Sie vermisst am Leherdasein, oder vielleicht auch Sie waren froh als Direk-
 446 tor ...

447 Proband 1: (unterbricht) Na, vermisst hab' i den Umgang mit den Jugendlichen.

448 Forscherin: Mhm.

449 Proband 1: Die, die, die, die wirklich menschliche...äh...auch erziehungstechnische Arbeit
 450 durch Vorbildwirkung auch, so wie...i hob immer g'sagt, ich mute niemanden
 451 etwas zu, was ich nicht selber auch zustande bringe. Und das, das wirkt unglaub-

452 lich und die, die Jugendlichen kriegen das GANZ genau mit, die kriegen des
 453 ganz genau mit, wenn um acht Uhr die Schulklocke läutet zum Unterrichtsbe-
 454 ginn und ich bin um zwei, SPÄTESTENS zwei Minuten nach acht im Klassenbe-
 455 raum und sog: „Guten Morgen.“ Oda sie müssen woaten. „Jetzt steht a do, jetzt
 456 kommt dea no imma ned, wo is a denn scho wieda?“ und so weiter, nicht?
 457 Und... auch die, die, die vielen Situationen mit den Jugendlichen, die aufgrund
 458 ihrer Entwicklungsstufe mit unter kommen oder, oder, oder sich äußern, ganz
 459 tolle Sache, wia hab'n jetzt no immer Klassentreffen mit einer Klasse, die war
 460 wirklich spitze! Da war ma am Beginn der Ferien, erste Ferienwoche, in Eng-
 461 land, privat also i hob' keine Überstunde bezahlt bekommen, goa nix, a de Kol-
 462 legen ned und wia hom duat a mords Gaude g'hobt und und wir treffen einander
 463 immer noch zu Klassentreffen, n'n? Und...wos negativ is', als Direktor MÜH-
 464 SAM...äh...der Jugendliche is' noch immer formbar, den, den komma weiter-
 465 helfen auch mit Tricks, mit Metzchen manchmal oder mit, mit, mit Spaß
 466 manchmal, oba er kapiert's. Der Erwachsene und damit mein ich jetzt den Lehr-
 467 körper, die Zusammensetzung des Lehrkörpers, is' ja genauso wie eine Schul-
 468 klasse, nur der Erwachsene ist schon festgefahren, na? Und der Erwachsene hat
 469 ja von sich aus schon wieder Strategien entwickelt,...wenn i jetzt tricksen will,
 470 trickst der genau so z'ruck.

471 Forscherin: Mhm.

472 Proband 1: Oiso, des haßt, des ist viel herausfordern und mühsamer und und und schwie-
 473 riger manchmal...äh...wenn ma merkt, ma hot eigentlich...da Lehrkörper, weil
 474 da Lehrkörper besteht im Grunde genommen aus nix anderem wie eine große
 475 Klasse, nur mit...anderen altersprägnanten Verhaltensweisen, nicht? Die er
 476 schon viel besser beherrscht wie der Jugendliche, na? Und da kann ma viel bes-
 477 ser täuschen und und und Legerl bauen und so weiter. (seufzt) Beim Jugendli-
 478 chen, wonn i do sog: „Heast, do host mi oba jetzt ordentlich reing'legt, des
 479 mochst ma nimma mehr!“ Dea locht und die Sache ist erledigt. Und der Erwach-
 480 sene, wonn i dem des sog, dea g'freut sich und sogt: „No, beim nächsten kriagt
 481 ea nu mehr, noch steiger' i noch mehr!“, nicht? Und so weiter, des ist ENER-
 482 VIEREND gonz einfoch.

483 Forscherin: Mhm...und gibt's auch was, was Sie...ähm...als Direktor froh waren, dass Sie
 484 nicht mehr machen müssen? Jetzt im Vergleich zum, zum Lehrer, hat es irgend-
 485 was gegeben, was...

486 Proband 1: (unterbricht) Na, weiß i eigentlich ned. Jo... (längere Pause) Jo, vielleicht das,
 487 das Schreiben von, von Planungen für Schullandwochen, Schikurse, ned? Do
 488 muass für a ganze Wochen einen, einen Plan machen, wos ma jeden Tag macht,
 489 jeden Vormittag, jeden Nachmittag und für Schullandwochen oder Projektwo-
 490 chen ist das natürlich optimal, weil jetzt foan's mit den Schülern 25 oder 30 in
 491 die Steiermark oder wohin nach Salzburg, ham a tolles Wochenprogramm auf'm
 492 Papier geschrieben und das liegt auch auf, wird's an den Schulsinspektor ge-
 493 schickt auch und der gibt auch seinen Sanktus, dann kommen's dort an und es
 494 regnet vier Tog.

Interview 1

- 495 Forscherin: (lacht)
- 496 Proband 1: Hurra, jetzt können's des Papierl nehmen und (...). Und daher finde ich, dieses
- 497 is'...oiso...a, a, a unnötige Quälerei und und kostet nur Zeit, oba ma muss es
- 498 machen, weil falls's Wetter schön is', kann ich das alles umsetzen, wenn sich
- 499 jetzt einer den Knöchel verstaucht, kann i eh wieder ois schmeiß'n. Oba... (Pau-
- 500 se)
- 501 Forscherin: Okay, ähm...bevor sie selber Direktor geworden sind, wie ham Sie sich das vor-
- 502 gestellt oder was war dann tatsächlich so, wie Sie sich's vorgestellt haben und
- 503 was war dann ganz anders?
- 504 Proband 1: Es war nicht ganz so, weil ich ma eben auch gedacht habe man hat...äh...mehr
- 505 Möglichkeiten oder mehr Möglichkeiten die Kollegen und Kolleginnen zu moti-
- 506 vieren und die springen eher d'rauf an. Ah... dem is' aber nicht so, weil i hob
- 507 donn immer g'sagt, des is' diese ominöse Drittelparität, ein Drittel der Kollegin-
- 508 nen und Kollegen san wirklich spitze und engagiert und und verstehen, was man
- 509 will, ein Drittel sogt: „Ja okay, ich hab' kapiert, was du willst. Ich mach' mit bei
- 510 dem Projekt, aber ich notier' mir ungefähr mein Zeitguthaben, wie viel hab' ich
- 511 mehr eingebracht und das möcht' ich dann bitte irgendwann wieder in irgendei-
- 512 nem internen Gegenzug ausgleichen, Zeitausgleich“, (...), „okay...kann ma drü-
- 513 ber reden, kein Problem“, (...) und ham wir immer einen, einen Weg gefunden.
- 514 Und ein Drittel: „Brauch i ned, mög i ned, na, bist du? Wozu? N' griag i des
- 515 zoit?“ und „Na, do hob i ka Zeit und uninteressant und des is' egal...“ I behaupte
- 516 es, ma kann mir des gerne widerlegen, ich behaupte diese Situation findet sich
- 517 an jedem Schulstandort, in jedem Lehrkörper...
- 518 Forscherin: Mhm.
- 519 Proband 1: Egal, wo ich hingekommen bin, es hod si immer dieses Bild auch geboten, na?
- 520 Und... (Pause) Anders, es, es is, wenn i mi mit, mit ehemaligen Kollegen, die
- 521 nach mit Leiter geworden, die san alle sehr froh, da Verwaltungskram, das
- 522 permanente Schreiben von, von Meldungen, von Formularen, von Statistiken hat
- 523 dermaßen Überhand genommen, dasd zu goa nix mehr anderen kommt. Und
- 524 des is auch wieder nicht ganz verständlich, weil es gibt die Computer...welt
- 525 mittlerweile und wenn ich die Schülerstände habe, ich weiß genau, wie viele
- 526 Schüler ich in jeder Klasse habe, wie viele Knaben, wie viele Mädchen, wie vie-
- 527 le Nationalitäten oder Muttersprachen...des homs in der Inspektionskanzlei ge-
- 528 nauso und des homs im Stadtschulrat genauso, weil ich muss das melden. Und
- 529 warum soll ich das permanent melden...äh...wenn ich jede, jede Veränderung,
- 530 wenn ein Schüler weggeht von der Schule, weil er übersiedelt, wo anders hin,
- 531 muss ich das über Computer wieder melden.
- 532 Forscherin: Mhm.
- 533 Proband 1: Das geht den ganzen Weg wieder bis in den Stadtschulrat. Und i, trotzdem muss
- 534 ich am Ende des Monats noch amal den aktuellen Schülerstand melden. Bitte,
- 535 was soi der Schwachsinn?! (stottert) Braucht's jo nur aufn Knopf drucken, abru-

Interview 1

- 536 fen, habt's ihr's ja sowie...sowohl in der I-Kanzlei, also Inspektionskanzlei und
- 537 im Stadtschulrat. (spricht lauter und schneller) „NEIN, das muss so sein!“ (Pau-
- 538 se) Also...und dann, dann...äh...bestimmt komm i ned so beurteilen, oba die Kol-
- 539 legen san und es werden mittlerweile wirklich so viele Aufträge an die Direkto-
- 540 ren erteilt, die NUR reine Verwaltungsarbeit sind, für nichts und nichts und äh...
- 541 und es steht der Raum im Verdacht, dass die Inspektorinnen und Inspektoren das
- 542 machen, um ihre eigene Existenzberichtigung zu rechtfertigen. Damit man sog'n
- 543 komm: „N'ja, der braucht des.“ Ja wozu? Des (...) und wenn ich in der, in der Di-
- 544 rektion mit'n PC des direkt an den Stadtschulrat melde, wozu brauch i donn an
- 545 Inspektor des...
- 546 Forscherin: Mhm, mhm... (Pause)
- 547 Proband 1: Und d'rum gibt's eben jetzt schon immer wieder aufkühlend diese Diskussion,
- 548 wer, wer braucht die eigentlisch und des is aber a rein parteipolitische Besetzung,
- 549 die sich die Parteien ned gem aus der Hand nehmen lassen, (...), völlig sinnlos.
- 550 (Pause)
- 551 Forscherin: Mhm...eine Frage hätt' ich noch. Wenn Sie...äh...so zurückdenken, was war zu
- 552 Beginn, wie Sie angefangen...
- 553 Proband 1: (unterbricht) Bitte?
- 554 Forscherin: Was war zu Beginn...äh...wie Sie als Direktor...ähm...gearbeitet ha-
- 555 ben...ähm...w-, w-, was hat sich verändert, jetzt im Vergleich zu wie Sie das
- 556 schon eine Zeit lang gemacht haben? Was war so in dieser Anfangsphase beson-
- 557 ders?
- 558 Proband 1: Am Anfang gibt es sehr viele Unsicherheiten, bis man mibe-
- 559 kommt...äh...welche Formulare wofür verwendet sind, das hängt zusammen mit
- 560 den Wiederholungsprüfungen, mit dem Frühwarnsystem, wann muss man wel-
- 561 ches Formular den Eltern rausschicken, und so weiter. Äh...wann sollen die,
- 562 diese Klassenkonferenzen stattfinden...da gibt's immer gesetzliche Vorgaben.
- 563 Das Schulforum, neun Wochen nach Schulbeginn, da müssen aber dann davor
- 564 schon die Klassenforum, Foren abgewickelt sein und so weiter. Äh...wer is wo-
- 565 für zuständig in den einzelnen Stellen und Behörden, ob des j'z da Stadtschulrat,
- 566 ob des Jugendamt is', die Schulpsychologie is', des MA XY und so weiter,
- 567 bis man da seine Ansprechpartner einmal hat und sortiert hat, wie kann man mit
- 568 dem...oder der...äh...das braucht locker so zwei bis drei Jahre.
- 569 Forscherin: Mhm.
- 570 Proband 1: Und... (Pause) Die Arbeit reißt insofern überhaupt nicht ab, weil dadurch, dass
- 571 ma einen Betrieb managen muss mehr oder weniger, mit...i hob g'hobt dreundi-
- 572 vierzig Lehrkräfte mit, mit permanenten Diensterteilungen und so wei-
- 573 ter...äh...i bin, wie g'sagt, um elf Uhr bin ich schon schwindlich vor lauter Ent-
- 574 scheidungen und und und Weichenstellungen und weiß eigentlisch, wenn mich
- 575 wer fragt, was ich um acht Uhr dreißig gemacht habe, weiß ich's nicht mehr,

576 weil des scho, scho wieder weit weg is und man geht dann wirklich
 577 so...äh...mittags vollkommen leer und ausgepowert (lacht) einmal weg zum
 578 Durchatmen... (längere Pause) Und es war bei mir immer die Kanzleitur offen
 579 und und es konnten die Schüler rein, es konnten die Eltern rein... (Pause, weil es
 580 Martinshorn, Rettung) Und SO ging's dahin. (Pause) Aber alles in allem is' es
 581 immer wieder eine schöne Arbeit und schöne Tätigkeit...mit den Jugendlichen
 582 und allen ihren, ihren Erlebnissen und Problemen, ned? Und do wird ma mit un-
 583 ter auch a bissl suspekt, wenn man sich Zeit für die Jugendlichen...sogt ma
 584 donn: „Wos is los? Setz dich her und und...ich kann mich erinnern, ich hab' ein-
 585 mal für komplette Irritation gesorgt, in der *Montagsgasse* war des noch, da war
 586 ein Jugendlicher, der war offensichtlich...äh...drogenabhängig, hatte Drogen-
 587 probleme und der kam kaum in die Schule, der kam wirklich einmal in die Schu-
 588 le zum Entsetzen der Lehrkräfte, sog i jetzt einmal. „Wos mocht'n der do?“ Sog
 589 i: „N'jo, ihr WOLLTET ja, dass der kommt! Jetzt is ea endlich amoi do!“ Und i
 590 hob g'sogt: „Komm, komm, setz dich her!“ Ich weiß noch, wo er gewohnt hat,
 591 sag i: „Magst an Kaffee?“ Und dieser eine Satz von mir an den Jugendlichen,
 592 dea woa domois vierzehne, „mogst an Kaffee“... „Dea is jo, dea hod an Vogl!
 593 Do, do kommt a drogenabhängiger Schuistangler in die Schui und ois Beloh-
 594 nung kriagt a nu an Kaffee!“ (lacht) Also, a völlige Umkehrung der Situation
 595 und mir ging's aber nur darum ihm bewusst, glaub ich, mitbekommen, wie's ihm
 596 geht im Moment...

597 Forscherin: Ja?

598 Und ihm irgendwie zu signalisieren, klar zu machen: i akzeptier' dich, ich...ich
 599 hab nix gegen dich, ich will dir im Moment nur helfen, dass'd a moi an kloan
 600 Kopf kriagt und an klaren Gedanken und di a bissl stabilisiert im Moment,
 601 ned? Und des wiad aba sofort anders kolportiert, ned? (...)

602 Forscherin: Mhm?

603 Proband 1: (...) Und da gibt's viele solche...(lange Pause)

604 Forscherin: ...viele Erlebnisse .

605 Oder in der *Septemberstraße* haben's, ein Jugendlicher, da war, da war auch das
 606 Elternhaus problematisch: „Die Schule is' für alles zuständig und verantwor-
 607 tlich.“ Sog i: „So sicher, SICHA nicht, weil der Schüler, wenn der in die Schule
 608 mit sechs Joan in die Grundschule, hat ea ja schon a Vorlaufstadium durch das
 609 Elternhaus von sechs Jahr und wia kriagn's jo donn mit zehn Jahr, oiso do hot
 610 ea schon zehn Joa kombiniert Elternhaus plus Grundschule...da, da Schüler
 611 hat...dea woa dermaßen daneben, der is in die Kanzlei gestürzt und hat von
 612 meinem Tisch, was dort lag an, an, an Notizzetteln und so weiter alles RUNTER
 613 g'schmiss'n vor Zorn und so weiter und i hob' ihm nur z'g'schaut, donn hot ea
 614 beim Vorhang noch angerissen, i hob' z'um Telefon gegriffen und hob' angeru-
 615 fen und hob' des Glück gehabt, muss ich dazu sagen, dass seine Mutter zu Hause
 616 war.

617 Forscherin: Mhm.

618 Proband 1: Denn, wenn niemand zu Hause gewesen wäre, i waß ned, wos i g'mocht hätt',
 619 donn ois nächsten Schritt und die Mutter war am Apparat, ich hab' mich vorge-
 620 stellt, hob' g'sogt: „Wär' es Ihnen möglich bitte in die Schule zu kommen, jetzt
 621 gleich?“ – „Warum? Wos is los?“ – „N'ja, des kann ich Ihnen am Telefon jetzt
 622 nicht sagen, oba mir läge daran, dass Sie gleich kommen.“ Sie hot dort ums Eck
 623 g'wohnt, des woa (...), war fünf Minuten später da und der Bub stand wie ange-
 624 gossen dort, weil der damit überhaupt ned g'rechnod hod. Und die Mutter kommt
 625 rein, sagt: „Wie schaut's DO aus? Sog ich: „Ja, das fragen's jetzt bitte Ihnen
 626 Sohn, das hat alles er bewerkstelligt, ich hab' nichts angegriffen! Weil er war...“
 627 – „Mein Sohn tut das nicht!“ und der ist glorifiziert worden und wos weiß ich
 628 immer, nicht? Und dadurch konnt' er sich alles erlauben. „Hast du das wirklich
 629 gemacht?“...Gesenkter Blick zu Boden... „Sie können mir wirklich vertrauen, i
 630 hob' nix ong'triffen.“

631 Forscherin: Mhm...

632 Proband 1: Dann hat sie begonnen aufzuglauben, sog i: „(...) ihrem Sohn auch etwas auftra-
 633 gen, oder? Dass er mithelfen soll, nicht? (lacht)

634 Forscherin: (schmunzelt) Mhm.

635 Und damit war Ruhe, war nichts mehr, waren plötzlich die Eltern kooperativ und
 636 und freundlich und haben begrüßt, wenn's in die Schui kommen sind...das weite
 637 Land... (längere Pause, wegen erneutem Martinshorn, Rettung) Und donn hob' i
 638 g'hört, eine Situation, da war ein ein, ein Schüler, der war FÜRCHTERLICH,
 639 der hat alle immer geschimpft, weil er, in der Schule hot er g'wusst, er is', er is'
 640 geschützt durch die Lehrkräfte und Gangaufsichten, wenn er das Schulhaus ver-
 641 lässt, steht jemand draußn, ich vermute es war sein leiblicher Vater, er hat zwar
 642 immer g'sogt „nein“, aba das...guat! Und der hat ihn sofort unter den Mantel
 643 genommen und damit konnte nix mehr passieren. Und donn hot er weiter
 644 g'schimpft, na? Und dann kam a Mal dieser, dieser Mann in die Schule, hot sich
 645 aufgeführt, da herumgeschrien am Gang, hob' i g'sogt: „Bitte, Sie schreiben hier
 646 nicht, verlassen Sie das Schulgebäude, Sie sind nicht der Erziehungsberechtigte
 647 von dem Jugendlichen!“ – „Ich geh', wann ICH will!“ Sog ich: „Nein, verlassen
 648 Sie das Schulgebäude, ich bin hier der Verantwortliche und ich habe das Wei-
 649 sungsrecht!“ – „Das werden wir sehen, ich geh' nicht!“ Sog i: „Na, bitte gehen
 650 Sie, ich ruf die Polizei!“ – „Dann rufen Sie die Polizei!“ ...die Polizei gerufen,
 651 die war fünf Minuten später da, kamen zwei Beamte und dea Monn woa ned so
 652 groß, die hom ihn wirklich links und rechts eingehakt mit den, mit den Füßen ist
 653 er in der Luft herumgezappelt, die hom ihn bis zu den Stiegen hingehoben, ge-
 654 tragen und donn hom's ihn obg'setzt und des hod bei dem Schüler dermaßen
 655 gewirkt! „Host des g'sehn, schau, unser Herr Direktor, der losst sie wirklich nix
 656 g'foin!“ Sog i: „Es geht nicht um mich, es geht um euch!“ Sog i: „Des...“ Sogt
 657 ea... (kurze Pause) Do merken die Jugendlichen, so...do gibt's eine, eine Linie
 658 und die wird beibehalten und und das schätzen sie unwahrscheinlich und i hob
 659 eben g'sogt, des is' wie ein Geländer...äh...beim Stiegenaufgang ein Geländer,

660 man kann sich anhalten, manchmal, wenn man's braucht, wenn man in irgendei-
 661 ner Notituation is', man sieht es auch, oba man muss nicht immer sich anhalten.
 662 Wenn jemand schon im Stand is alleine da ruf zu gehen, dann soll er gern, ka
 663 Problem, na?

664 Forscherin: Mhm.

665 Proband 1: Da, da...äh... ich weiß ned, ob ea noch lebt, der Herr Dr. Konrad Schneider (...),
 666 der war a Mal Landeschulinspektor und ein, ein SIR in seiner Sichtweise und
 667 Handling des Schulalltags und er hat immer g'sagt: „Liebe Direktoren, macht
 668 euren Job SO, in Reichweite der Gesetze... In Reichweite..., wenn ich den Arm
 669 ausführe, muss ich das Gesetz erreichen können. Rufweite is' ma zu weit! Des
 670 scheitert! Des geht ned, Reichweite ja, da is' a Spielraum dabei, oba Rufweite
 671 nicht!“ Und des hot wos Wahres an sich, jo? Das is irgendwo mit dem Geländer
 672 von mir so, so a Vereinbarung.

673 Forscherin: Ja... wie lang waren Sie in, in, in Summe als Direktor tätig?

674 Proband 1: Vierzehn Jahre in der *Septembersstraße* und zwei Jahre in der *Montaggasse*.

675 Forscherin: Mhm.

676 Proband 1: (...) Jetzt bin i scho lang zu Hause, ja? Des woa damals die, die zweite Geset-
 677 zesänderung...äh...mit Anhebung des Pensionsantrittsalters. Bei der ersten Än-
 678 derung hätte ich mit 61 Jahren in Pension gehen können und dann ham sie's
 679 noch a Mal angehoben, dann hätt' ich erst mit 63 einhalb in Pension gehen kön-
 680 nen. Wobei aber der Durchrechnungszeitraum weiter nach vor geht in, in, in
 681 niedrigere Gehaltsstufen und damit reduziert sich auch die Pension. Des hob' i
 682 ma donn durchrechnen lassen und hob' g'sagt: „Danke, nein! Da is' ma meine
 683 Lebensqualität mehr wert.“ (...)

684 Forscherin: Ja...Haben Sie noch andere Tätigkeiten g'macht, bevor Sie Lehrer, als Lehrer
 685 gearbeitet haben?

686 Proband 1: (lacht) Jo, i woa...die üblichen Ferialjobs...i woa, i woa (...) als Jugendllicher
 687 am Straßenbau tätig in den Ferten, Plosterstana schupfen (...) dann war ich in
 688 *Palmdorf* (...) beschäftigt...äh...die hom da drauß'n (...) einen Countryclub
 689 g'hobt, (...) immer, oiso ob Mai eigentlich und war doat als Liveguard beschäf-
 690 tigt, oiso als Bodewaschl wienerisch... (lacht)

691 Forscherin: (schmunzelt)

692 Proband 1: War auch recht interessant, bei da (...) Zeitung hob' i in der Nacht die Farbhülle
 693 drüber gegeben für Sonntag, do hob' ich ma auch a paar Schillinge verdient,
 694 jo...dann in der Volkshochschule noch tätig (...) und dann war ich noch zwa-
 695 radreißig...dreißig Jahre, n? Pfa, des san Dimensionen mittlerweile, die
 696 hätt' i nie für möglich g'hoidn, war ich einige Jahre mit zweiunddreißig Lebens-

697 jahren Direktor der Privatschule in der *Dienstaggasse*, in einer *Privatschule ei-*
 698 *ner anderen Glaubensrichtung*.

699 Forscherin: Ah...ja?

700 Proband 1: Auch durch Zufall, weil ein Freund von mir, ein Kollege, der mit mir in der
 701 *Montaggasse* war, der hat dort Unterricht erteilt nebenbei und...äh...die ham das
 702 Öffentlichkeitsrecht beantragt. Es woa bis zu dem Zeitpunkt eine Schule ohne
 703 Öffentlichkeitsrecht, das heißt, die Kinder mussten am Ende vom Schuljahr in
 704 eine öffentliche Hauptschule gehen, um dort über den gesamten Jahresstoff die
 705 Prüfung abzulegen...is' a Horror natürlich, n' n? Und...äh...der *Peter* hatte nur
 706 das Lehramtszeugnis für Volksschulen und noch nicht für Hauptschulen und ich
 707 hatte das Lehramtszeugnis für Volksschulen UND für Hauptschulen (hustet) und
 708 damit man überhaupt eine Chance hat, dort...äh...das Öffentlichkeitsrecht zu
 709 bekommen,...äh...haben sie einen Direktor gebraucht. Und als Direktor braucht
 710 man wieder das Lehramtszeugnis für Hauptschulen in einer Hauptschule.

711 Forscherin: Mhm.

712 Proband 1: Und in den Ferien hat er mich angerufen und sagt: „Du, wir brauchen dich!“ Sog
 713 i: „Wieso, wos is?“ Sogt ea: „Na, wir brauchen einen Direktor, weil du host das
 714 Hauptschullehramtszeugnis und Volksschule“ und das war eine Volks- und
 715 Hauptschule (hustet). Und i hob' geblödel, sog i: „Jo, i gib' da mei Lehramts-
 716 zeugnis, mocht's wos wollt's damit.“ Nur, damit i, dabei is es nicht geblieben.
 717 Ich war dann dort voll im Einsatz (hustet, entschuldigt sich). Und hab dann dort
 718 Verhandlungen geführt mit dem Vorstand der Schule und dann mit dem Stadt-
 719 schulrat, auch mit'n Herrn *Konrad Schneider*, kann ich mich noch erinnern, (...),
 720 war hauptberuflich Lehrer in der *Montaggasse*, nebenbei noch Direktor in der
 721 *Dienstaggasse* (hustet) und hab's erreicht, dass wir dort fia die Schule das Öff-
 722 fentlichkeitsrecht bekommen haben.

723 Forscherin: Mhm.

724 Proband 1: Und...ich hab' dann dort mit zweiunddreißig Lebensjahren erstmals Zeugnisse
 725 unterschrieben.

726 Forscherin: Mhm, des war auch Ihre erste, Ihre erste Leitungs-

727 Proband 1: (unterbricht) Jo, jo, jo. Und das hab' ich zwei Jahre oder drei Jahre gemacht,
 728 woatn's amoi (überlegt, tüfelt mit Jahreszahlen herum)...kam da *Lorenz*, unser
 729 Jüngerer, donn hob' i g'sagt: „Aus, ich hör jetzt wieder auf für ein..., weil jetzt
 730 bin ich wieder hauptsächlich am Nachmittag zu Hause bei den eigenen Kindern!
 731 (Kurze Pause) Das haben sehr viele dort NICHT verstanden, das jemand ein, ei-
 732 ne Nebeneinkommen, das gar ned so schlecht is', praktisch ins Korn wirft. „Des
 733 is' ihm wurscht, weil eben die Kinder wichtiger sind“, nicht? Und, ja ...und...da
 734 haben's uns, dann haben's uns, dann...wir hab' n immer noch sehr viele Freunde
 735 oder Bekannte aus, aus diesem Bereich. (...)

Interview 1

736 Forscherin: Ähm...fällt Ihnen noch was ein, was Sie...

737 Proband 1: (unterbricht) Wenn Sie noch irgendwelche Fragen haben später oder Klarstel-
738 lungen oder Erklärungen oder was auch immer, sich bitte ruhig melden!

739 Forscherin: Danke, das is sehr lieb. (lacht)

Interview 2

- 1 Forscherin: Gut...ähm...wenn, wenn du dich zurückerinnerst an, an die Situation damals,
2 wie, wie hat sich das ergeben, dass du...ähm...von deiner, von deiner Tätigkeit
3 zur Leiterin geworden bist? Oder von deiner vorherigen Tätigkeit zur Leiterin
4 geworden bist?
- 5 Probandin 2: Jetzt innerhalb der *Jugendorganisation*, meinst du? Wie ich ja normales Par-
6 teimglied quasi war, einfache Arbeiterin (...) (lacht)?
- 7 Forscherin: Ja, genau.
- 8 Probandin 2: Ah...wie das war für MICH oder wie's dazu gekommen ist?
- 9 Forscherin: Mmh...
- 10 Probandin 2: Alles.
- 11 Forscherin: Sowohl deine Eindrücke, als auch...
- 12 Probandin 2: (unterbricht) Dazu gekommen ist es...ähm...also, wirklich akut g'worden ist es
13 bei einer Planungsklausur, wo alle Mitarbeiter mitg'fahm sind...
- 14 Forscherin: Mhm.
- 15 Probandin 2: ...wir extern begleitet worden sind, wir waren nur ein Wochenende dort und,
16 also, wir sind extern begleitet worden sind und zusätzlich war noch ein deut-
17 scher Student da, der die *Jugendorganisation* evaluiert hat aufs Ehrenamt hin.
18 Und an diesem Wochenende war's ganz massiv, dass eigentlich rauskommen
19 ist, dass mich die Jugendleiter als...eigentlich gerne als Leiterin gehabt hätten,
20 ah...weil sie gesagt haben: „Wenn ma was brauchen, komm ma eh zu dir und
21 du bist für uns erreichbar!“ und das war halt beim *Markus*, der in seiner *Positi-
22 on eigentlich für die Jugendleiter zuständig war*, nicht so und vor allem ist er
23 halt auch unzuverlässig. Er hat andere Qualitäten, aber Leitung gehört nicht da-
24 zu.
- 25 Forscherin: Mhm...und der war vorher, bisher...
- 26 Probandin 2: Und der war, es ist prinzipiell bei uns so, dass *diese Leute* von den Jugendlei-
27 tern die *Vorgesetzten* sind, (...) die dienstrechtlich vorgesezt unterworfen
28 sind, mit dem du dann auch reden wirst, ähm...und...dann hat mich die, die
29 Begleiterin selber hat mich auch ang'sprochen, also, die hab ich auch gekannt,
30 vorher schon, die kommt auch aus dem *Bereich der Jugendorganisation* und
31 hat g'sagt: „Du, was is'n mit dem *Markus* - eben mit dem *Vorgesetzten der Ju-
32 gendleiterInnen* - los?“, und der taugt ihr da überhaupt nicht und...ja...und der,
33 der deutsche Student, mit dem hab ich dann auch noch Mal lang g'redet und
34 hat g'sagt „du“ und der hat das eigentlich auch ang'sprochen und hat g'sagt:
35 „Du, red einmal mim *Markus* auch, weil der hat da einfach keine Qualitäten
36 und, und wenn die Jugendleiter schon selber sagen: „Wir hätten dich gern als
37 Leiterin“, ...(Pause) ja. Und dann hat der *Markus* selber eigentlich zu mir Mal

Interview 2

- 38 g'sagt: „Du, ah, wir sollten da d'rüber reden, ob ma das nicht tauschen, ja, ob
39 ma da nicht was ändern.“ Und...dann ist das eigentlich alles problemlos gegang-
40 en, ja? Also, nachdem er damit auch einverstanden war, es is'...es is' halt so
41 bissel ein Zwischending auch, ja, weil manche Sachen, wenn die Jugendleiter
42 Probleme haben mit *den Leuten*, die *ähnliche Positionen haben*, wie der *Mar-
43 kus*, dann geh'n sie sehr wohl zum *Markus* und das ist auch ganz klar, weil, das
44 ist was, das kann ich nicht leisten, ja, der *Markus* hat einen anderen Draht zu
45 denen und hat ein anderes Auftreten, aber, prinzipiell, wenn sie Sorgen haben,
46 wenn sie irgendwas bewegt, dann weiß ich das schon, ja, dann kommen sie
47 auch zu mir. Damit sind sie auch nicht zum *Markus* gekommen, auch wie er
48 noch Vorgesetzter war.
- 49 Forscherin: Auch vorher schon...
- 50 Probandin 2: Ja.
- 51 Forscherin: Mmh...
- 52 Probandin 2: Ich bin halt so, ich mag das zwar nicht gem und das hab ich auch noch von
53 einer einzigen Kollegin akzeptiert, dass sie das sagt, also die hat dann immer
54 g'sagt „Mama“, ja? Und das is', glaub' ich, scho bissl so die...ich...äh...sag'
55 nicht, dass ma das immer angenehm, weil sie kommen dann halt auch w- in Si-
56 tuationen, wo ich ma denk': „Ich box' euch jetzt da nicht 'raus, ja?
57 Jetzt...äh...das habt's euch einbrockt“ ...jetzt nicht, dass (...), aber das sind
58 halt Aufgaben, wo sie sich ewig lang Zeit lassen und dann glauben sie, ich hol'
59 sie 'raus und das tu' ich dann halt nicht (Pause).
- 60 Forscherin: (Problem mit dem Diktiergerät) Okay, geht eh weiter...
- 61 Probandin 2: Und...eigentlich hat sich für mich nicht so viel verändert, ja? Nur, dass ich
62 jetzt halt offiziell Vorgesetzte bin, dass sie für Überstunden bei mir anfragen
63 müssen...ähm...sonst hat sich für mich jetzt nicht SO viel geändert, dass
64 ich...ich musste nicht...wir ham strukturierte Mitarbeitergespräche, die führ'
65 ich mit ihnen, sowas hat der *Markus* nämlich nicht g'macht...
- 66 Forscherin: Okay?
- 67 Probandin 2: Und die muss ma halt einmal im Jahr führen...
- 68 Forscherin: Ja?
- 69 Probandin 2: Aber es passiert halt auch nicht wirklich was, wennst das nicht machst...ja.
- 70 Forscherin: Und, und...ähm...m...m...jetzt im Vergleich zu deiner Arbeit vorher, ist
71 die...wie kann man sich jetzt so einen Arbeitsalltag als Leiterin vorstellen?
- 72 Probandin 2: Mmh...hm...

Interview 2

- 73 Forscherin: Was hast du da zu tun oder...
- 74 Probandin 2: Also, prinzipiell is' ja so, dass die Jugendleiter, also deren Vorgesetzte ich bin, es sind derzeit sieben...ah...dass die ja nicht bei mir im Büro sitzen, ja? Das heißt, das is' sicher noch a Mal ein Unterschied...ähm...es vermischt sich halt auch viel, ja? Also, das kann ich nicht mehr alles so genau trennen, was, was, was is' jetzt quasi das, was mein eigentlicher Beruf ist, was ich...wofür ich angestellt wurde und die Leitung, weil da viel ineinander fließt, ja? Weil es is' zum Beispiel so, die Jugendleiter können ihre Spesen ja abrechnen, einmal im Monat. Und da will ich aber, dass sie sich Termine mit mir ausmachen und nicht nur die Formulare abgeben, sondern Termine, weil das mir jetzt auch wichtig is' mit ihnen persönlich zu reden und zu sagen: „Du, wie geht's da?“, ja?
- 85 Forscherin: Mhm...
- 86 Probandin 2: W-, was tut sich so...einfach so...jetzt nicht so, wie ein Mitarbeitergespräch, aber dass ich einfach weiß, was tut sich bei ihnen, ja? Weil sonst krieg' ich ja wenig mit von ihrer täglichen Arbeit. Ja...ähm...was anders, was SCHON anders is', es sind halt schon mehr, mehr Pflichten auch damit verbunden...ähm...wir haben eine Vorgesetztenbesprechung, da sind quasi die drei fachspezifischen Vorgesetzten...ah...und der dienstrechtliche Vorgesetzte, das, ham ma so alle vier bis sechs Wochen, wo ma halt Dinge besprechen und teilweise wirklich...ähm...sehr...ähm...also Dinge, die den Raum nicht verlassen dürfen.
- 95 Forscherin: Mhm?
- 96 Probandin 2: Ahm...wobei es da eben jetzt so is', dass da nur mehr ein einziger *Fachmann* dabei is', weil (...) is' es auch so, dass da Organisationsreferent der Vorgesetzte is' und nicht der *Fachmann*, das is' nur mehr im Süden so...ähm...Ja, dass man sich, dass ich auch in, im Vorstand jetzt bin also (...), das is' das oberste Leitungsgremium, das ich...
- 101 Forscherin: Zusätzlich, oder? Das...
- 102 Probandin 2: Zusätzlich!
- 103 Forscherin: Okay.
- 104 Probandin 2: Zusätzlich. Das wäre ich nicht, wenn ich nur Organisationsreferentin wäre, aber es sind alle zwei Wochen drei Stunden und daraus ergeben sich dann halt auch Arbeitsaufträge und das is', also, das is' schon ein, ein, ein, ein MEHR-aufwand, sowohl zeitlich als auch...ähm...inhaltlich. Das hätt' ich sonst nicht...ja!
- 109 Forscherin: Das heißt, so hierarchisch jetzt...

Interview 2

- 110 Probandin 2: Ja.
- 111 Forscherin: ...unter Anführungszeichen kann man sagen, angestellt wurdest du zuerst als Organisationsreferentin...
- 113 Probandin 2: Ja, Organisationsreferentin...
- 114 Forscherin: Da warst du aber eigentlich offiziell noch nicht Ansprechpartner für die Jugendleiter?
- 116 Probandin 2: Nein, nur für ihre Abrechnungen und (...)
- 117 Forscherin: Okay. Und dadurch, dass du dann...ähm...die Leitung für...wie, wie nennt sich der...der Posten?
- 119 Probandin 2: Ich bin jetzt, ich bin Vorgesetzte der Jugendleiter in der Stadt.
- 120 Forscherin: Okay.
- 121 Probandin 2: Ganz normale Vorgesetzte.
- 122 Forscherin: Okay. Und daraus hat sich dann mehr...
- 123 Probandin 2: (unterbricht) Mehr Aufgaben, mehr Pflichten, mehr Verantwortung ergeben, ja.
- 125 Forscherin: Mhm...okay.
- 126 Probandin 2: Teilweise vielleicht auch Repräsentationssachen, aber das is' ...fällt jetzt nicht so ins G'wicht, ja?
- 128 Forscherin: Mhm...mmh...wenn, wenn die Jugendleiter...ähm...jetzt zu dir kommen mit Anliegen oder...ähm...Dinge entschieden werden müssen...
- 130 Probandin 2: Mhm?
- 131 Forscherin: ...Wie passiert das bei euch? Triffst DU definitiv die Entscheidungen und, und das wird...
- 133 Probandin 2: Welche Entscheidungen zum Beispiel?
- 134 Forscherin: Ähm... (Pause)
- 135 Probandin 2: Also, weil Personalentscheidung in dem Sinne werden im, im...also, wenn jemand neu angestellt wird, wird im Vorstand gemeinsam getroffen, ja? Oder sag' ma so...ähm...wenn, wenn jetzt Jugendleiter bei mir neu angestellt werden, bin ich sehr wohl bei den Hearings auch dabei, aber nicht alleine, ja? Das is'...ah...da war jetzt immer ich dabei, dann da Fachbereichsleiter, ein Jugend-

Interview 2

140 leiter und vielleicht noch a Ehrenamtlicher. Ahm...aber ich war auf alle, also,
 141 ich war bei allen Hearings dabei, ja? Da entscheid' ich schon mit und sonst,
 142 wenn die, wenn die...über die ursprüngliche Frage...wenn die Jugendleiter zu
 143 kommen und...

144 Forscherin: Genau, wenn sie Anliegen...

145 Probandin 2: Wenn's um Entscheidungen geht. Also, prinzipiell sprech' ich schon die meis-
 146 ten Dinge auch mit *Markus* ab. Ich hab mit *Markus* auch wöchentlich ei-
 147 gentlich Besprechungen...ahm...und, also bis jetzt und das wird die letzten
 148 drei Monate wohl auch noch so sein, waren wir immer einer Meinung auch, ja?

149 Forscherin: Mhm.

150 Probandin 2: Also, da ham wir keine...ähm...unterschiedlichen Ansichten g'habt. Jetzt war
 151 eine Situation, da hab' ich nichts entscheiden brauchen, da hat ein Jugendleiter,
 152 hat mir gesagt...ähm...er würde in ein anderes (...) wechseln wollen und des
 153 is' eigentlich scho fix für ihn bzw. das hat mir dann der *fachliche Vorgesetzte*,
 154 in dessen *Bereich* er wechseln hätte wollen gesagt und da war ich dann scho a
 155 bissl ang'fressn, weil i ma dacht hab: „Eigentlich musst ma des söber sag'n
 156 und nicht über *deinen fachlichen Vorgesetzten*.“

157 Forscherin: Mhm...mhm.

158 Probandin 2: Und...ahm...das Wochenende d'tauf ham ma einen Veranstaltung g'habt, da
 159 war ma in *Unterdorf* und ich war zum Kochen mit und der *Stefan* hat eine
 160 Ausbildung g'habt und dann hab ich ihm Mal g'sagt: „Du...ähm...ich möcht
 161 gern mit dir red'n.“ Ahm...und da ham ma das halt unter vier Augen geklärt,
 162 aber für ihn is eigentlich festg'standn, dass er wechselt.

163 Auf alle Fälle und wie durch ein Wunder hat sich dann aber ergeben, dass er
 164 doch nicht g'wechselt hat, dass er, dass er *da* geblieben is', ja? Aber da hab'
 165 ich, da hab' i ma dacht, ich ihm halt g'sagt: „Du...ähm...Reisende soll man
 166 nicht aufhalten, aber wieso möchtest du wechseln?“ ja? Ich hab' ihm schon,
 167 ich hab' ihm nicht g'sagt: „Geh bitte, bleib bei uns, aber ich hab
 168 ihm...ähm...scho gesagt: „Du, was glaubst, dass dort anders is'?“ Oder...und
 169 hab' ihm gesagt: „Du, ich glaub'; dass es dort genauso Schwierigkeiten gibt,
 170 ja? Dass es vielleicht anders is', aber happy peppi is' nirgends alles.“ Es is' ei-
 171 ne schwere Arbeit, weil es eine aufsuchende Jugendarbeit is', ja? Es kommt,
 172 du kommen ja nicht zu dir unbedingt, sondern du musst zu ihnen gehen, DU
 173 musst schau'n, was brauchen die und die *Zweigstelle* XY braucht das anders
 174 als die *Zweigstelle*...äh...Z, ja.

175 Ähm...da aber, da is' jetzt nicht um eine Entscheidung für mich gegangen,
 176 sondern da is' halt eher darum gegangen mit ihm zu besprechen, erstens a Mal,
 177 wieso ich das nicht vom ihm erfahren hab' und da hab' ich ihm scho ehrlich
 178 g'sagt, dass ich ang'fressn bin, weu das einfach nicht in Ordnung is' und er hat
 179 aber nicht gewusst, dass *sein fachlicher Vorgesetzter* mit mir d'rüber reden

Interview 2

180 wird. Ahm...und das hat sich dann aber für uns glücklicherweise so ergeben,
 181 dass er sich...er eben doch nicht gewechselt hat, wobei das für ihn eigentlich
 182 fix war schon. Aber das war seine Entscheidung doch nicht zu wechseln, nja?
 183 Also, das war eben...das is' jetzt nicht, das, das war keine Entscheidung, die
 184 an mir gelegen is', aber etwas mit dem ich als Vorgesetzte zu tun hatte, ja?

185 Forscherin: Mhm...und wann...was hast du als, als Vorgesetzte von den Jugendleitern
 186 jetzt noch zu tun? Also, was, was siehst du als deine direkten Aufgaben? Wie
 187 (...) in der Leitungsposition?

188 Probandin 2: Ja, also was...was also...was so rein administrativ is', is'...sind Überstunden
 189 genehmigen, auch auf ihre Zeiten zu schau'n, wie viele Überstunden haben sie
 190 und dann auch Mal zu sag'n: „Du, wann baust du die ab?“ Ahm...ich bin, ah,
 191 dafür zuständig Urlaube zu genehmigen, auch Zeitausgleich, eben nicht nur
 192 Überstunden, sondern auch Zeitausgleich, ja? Und ich, ich bin Ansprechpart-
 193 nerin, wenn sie irgendwas brauchen, also ich mein...sie rufen mich halt wegen
 194 ALLEM an. Also, wenn's Probleme gibt, wenn, wenn...ah...wenn sie irgend-
 195 was wissen wollen...ähm...mja.

196 Mhm, mhm...wie hast du...quasi den, den Wechsel von der Normalangestell-
 197 ten, unter Anführungszeichen, zur Leiterin jetzt...also, was hast, was hat
 198 dir...ähm...geholten dass du deine jetzige Arbeit erledigen kannst...machen
 199 kannst, was war schwierig vielleicht?

200 Probandin 2: Also, was mir irrsinnig geholfen hat, das war nach dieser Planungsklausur,
 201 dass ich mich so getragen gefühlt hab' eigentlich u...und dass mir alle g'sagt
 202 ham: „Du, es wär' super, wenn du unsere Vorgesetzte wärs“, ja? Und dieses,
 203 dieses...ähm...mir das auch zutrauen und auch zu sagen: „Wir wollen dich als
 204 Vorgesetzte, weil...ähm...ja du bist für uns erreichbar, du bist auch manch-
 205 mal...jetzt nicht STRENG, aber ich mein', ich, ich bin halt...es is', wenn,
 206 wenn ich find, dass irgendwas nicht in Ordnung is', dann sag ich das auch, ja?
 207 Ahm...das hat mir geholfen, auch dieses Vertrauen, das in mich gesetzt wurde,
 208 ja. Und auch das Erkennen vom *Markus*, dass er g'sagt hat: „Du, i glaub', du
 209 kannst des besser. Ja? D-, dann kann ich mich auf andere Dinge konzentrieren,
 210 die vielleicht wichtiger sind und die eher in meinem Aufgabengebiet liegen,
 211 ja.“

212 Forscherin: Mhm...is' das...äh...der...für ihn war der, der Vorgesetztenposten von den
 213 Jugendleitern nur ein Teilbereich von dem was er zu...

214 Probandin 2: Ja, ja (...), das ist nur mehr eine Worthülse eigentlich, weil, nur weil einer die-
 215 se *Position einnehmen kann*, heißt das ja nicht, dass er Leitungsfunktionen hat.

216 Forscherin: Mhm, mhm...

217 Probandin 2: Ahm...ja...und dass es so reibungslos 'gangen is' eigentlich, das hat ma sehr
 218 geholfen.

219 Ahm...was ich schon gemerkt hab, is' einfach dieses, ja...dann auch mehr
 220 Verantwortung zu haben. Da in Dinge involviert zu sein, die nicht nur ange-
 221 nehmen sind, ja? Wo ma...ähm...also, ich mein', ich hab' ...äh...vor zwei Jah-
 222 ren...äh...drei Kolleginnen sagen müssen, dass wir sie KÜNDIGEN werden,
 223 ja? Weil...nicht, weil sie nicht gut waren, sondern weil von der über
 224 uns...äh...gelegenen Ebene entschieden wurde, wir, wir finanzieren diese Ju-
 225 gendstelle nicht mehr weiter, ja? Und...das war etwas, wo ich nicht gut ge-
 226 schlafen hab', sag' ma Mal so, ja? Weil vor allem...das sind Kolleginnen, die
 227 über fünfzig sind und das is' ja auch nicht mehr so einfach.

228 Forscherin: Mhm.

229 Probandin 2: Die Gott sei Dank eh untergekommen sind, (...) aber das is' nicht schön, auch
 230 solche, wirklich unangenehme Dinge, wo's ja um, um ganz existentielle Sa-
 231 chen geht, so was zu machen, aber es g'hört halt dazu...es jetzt nicht, dass ich
 232 mich davor schrauf, aber begeistern tut's mich nicht...no na ned.

233 Forscherin: Mhm...mmh...was war für dich vielleicht am Anfang...äh...wie du angefan-
 234 gen hast mit der Leitung schwieriger, als jetzt zum Beispiel?

235 Probandin 2: Dass ich nicht mehr dieses oder...ich hab' selber geglaubt oder es hat sich
 236 schon auch verändert so. Ich hab' schon immer, ich würd' auch jetzt sagen,
 237 dass ich noch ein freundschaftliches Verhältnis hab' zu den Jugendleitern, aber
 238 ich kann ja natürlich nicht...ich kann nicht...wie soll ich sagen? (kurze Pause)
 239 Vorher war ich vielleicht noch eher ihres gleichen, ja. Und da kann ma unter-
 240 einander, kann man auch sagen: „Geh bitte, na! Die eine Kollegin führt sich
 241 jetzt aber auf, oder?“ Ja. Und das, das verm-, vermeide ich. Ich mein, ich hab'
 242 schon einen Jugendleiter, mit dem ich auch privat...äh...befreundet bin, aber
 243 das...ja...es is' da, es is' eine Gratwanderung...äh...wo ma sich überlegt, was
 244 erzähl' ich dem jetzt oder was erzähl' ich den anderen...ähm...dass ich halt
 245 nicht mehr der...quasi nur ihres gleichen bin. Und...ich find's auch wichtig,
 246 dass sie dann untereinander sind und dass ich nicht irgendwo dabei bin, wo ich
 247 find', dass ich nicht dazu gehöre, weil ich eben diesen Vorgesetztenstatus hab',
 248 wo sie...wo ich weiß, sie schätzen mich als PERSON und würden mich als
 249 PERSON geme dabei haben oder so, aber ich finde, als Vorgesetzte gib't's
 250 Dinge...ähm...ja, wo ma das auch trennt und wo's gut is, wenn sie untereinan-
 251 der sind und da auch frei reden können, weil ich hab' auch meine Macken. Ga-
 252 rantiert, ja? (lacht)

253 Forscherin: (lacht)

254 Probandin 2: Sie sind jetzt vielleicht nicht so offensichtlich... (lacht)

255 Forscherin: Okay, und...äh bevor du die Leitung quasi angetreten hast, wie...wie hast du
 256 dir den Leitungsposten vorgestellt und was war dann wirklich so, wie du dir's
 257 vorgestellt hast und was war vielleicht ganz anders?

258 Probandin 2: I glaub', dass i da durchaus a bissl blauäugig reingegangen bin, ja. Bezie-
 259 hungsweise hab' i ma dacht, so vü anders wird ned wer'n, weil ich ja so auch
 260 schon...ähm...für mich war ja die Schwierigkeit, dass ich g'wusst hab', die
 261 Jugendleiter rufen mich an und kommen zu mir, wenn sie was brauchen, aber
 262 in Wahrheit darf ich nichts entscheiden, jo. Das war auch ein Problem, ja? Und
 263 dann hab' ich halt g'wusst, so...wenn, wenn ich jetzt sag', das is' so, dann is'
 264 es auch so, ja.

265 Forscherin: Mhm.

266 Probandin 2: Wobei, ich kritischere Dinge schon mim Markus abgesprochen hab, ja, ein-
 267 fach, um da auch, ja, an Ansprechpartner zu haben, ja? Oder, oder, dass man
 268 sich austauscht und um sich, ja, um sich abzusichern vielleicht auch, ja, bei
 269 machen Sachen...ähm...h- was anders war... (Pause) Ich mein', das kann ma
 270 jetzt nicht in Zahlen ausdrücken oder so, aber schon g'merkt, dass es eine, ei-
 271 ne, eine, eine Verantwortung ist, die man weiter, also eine höhere Verantwor-
 272 tung, die man trägt, ja.

273 Forscherin: Mhm.

274 Probandin 2: Und dass damit eben nicht nur, ja, happy peppi-G'schichtn...äh...z'amhängen,
 275 sondern, dass man sich auch mit Problemen und mit Konflikten auseinander-
 276 setzen muss, ja? Ähm...auch vielleicht mit Konflikten, die Kollegen unterein-
 277 ander haben, ja? Und dass ma da möglichst dann neutral bleibt, das is'
 278 schon...schon eine Aufgabe, sag' ma so.

279 Und...also, im ersten Jahr...ähm...ich bin das jetzt das dritte Jahr quasi und im
 280 ersten Jahr muss ich sag'n, ham mich die Mitarbeitergespräche...da war ich
 281 nachher wirklich fertig, ja? Die dauern so eineinhalb bis zwei Stunden, wobei
 282 ma eben schon schau'n soll, dass dieser Rahmen auch nicht...dieser zeitliche
 283 Rahmen nicht überschritten wird und es war gut. Ich hab' an jedem Tag nur
 284 einen, eins eingeteilt, einen...Mitarbeitergespräch und das hab' ich letztes Jahr
 285 auch so gemacht...ähm...und ich war im ersten Jahr wirklich fertig nach den
 286 Gesprächen, weil das...weil ma sich da so konzentrieren muss. Ich hab' ja da
 287 auch mitgeschrieben und hab' aber hauptsächlich eben die Jugendleiter reden
 288 lassen, ja? Aber trotzdem is ma ja auch wichtig IHNEN Feedback zu geben
 289 und...ähm...vor allem bei dem einen Kollegen, mit dem auch befreundet bin,
 290 aber der hat ma halt paar Sachen g'sagt, die er halt...die i auch ned so gern
 291 vielleicht auch höre.

292 Forscherin: Mhm.

293 Probandin 2: Ja, das mag schon sein, aber da war ich nachher wirklich fix und fertig, ja. Al-
 294 so, da hab' ich mich nachher hing'legt. Da bin ich z'haus g'fahren und hab
 295 mich hing'legt, ja? Und das war im zweiten Jahr aber dann scho wesentlich
 296 besser.

Interview 2

297 Einfach so, dass ich auch weiß, was, was da auf mich zukommt, ich
 298 mein'...bin...das sind jetzt keine orgn Sachen g'wesen, aber es is' halt...es is'
 299 einfach anstrengend, ja? Weil da geht's ja um...da geht's um ein, ein Zurück-
 300 schauen...ahm...und da schaut ma a ganzes Jahr an. Da geht's um eine Stand-
 301 ortbestimmung und da geht's um Zukunft, ja? Und dann geht's halt noch dar-
 302 um, was, was brauch' ich vom Vorgesetzten, was hab' ich bekommen und was
 303 würde ich ma wünschen, ja. Und dass ich da dann auch Feedback geb' und das
 304 is'...äh...des is ned so ohne, ja?

305 Forscherin: Mhm...und weil du, weil du vorher g'sagt hast, du warst so quasi eh vorher
 306 schon, bevor du offiziell quasi zur Leiterin benannt wurdest „Mama“...

307 Probandin 2: Ja.

308 Forscherin: ...unter Führungsanzeichen für alle. Ka-, kann ma dazu sagen, wa-, warum
 309 oder warum...ähm...warum DU glaubst, dass ge-, gerade DU es warst oder
 310 vielleicht ham dir die Leute das auch gesagt, warum sie dich...

311 Probandin 2: (unterbricht) Naja, weil, wenn, weil, weil sie mich...weil ich viele Dinge weiß
 312 mittlerweile und weil sie mich wirklich wegen jeder Kleinigkeit anrufen, was
 313 ich nicht immer so angenehm find', weil es sind durchaus Dinge, wo sie Unter-
 314 lagen dazu ham, aber sie sind dann halt zu faul die 'rauszusuchen und zu lesen.

315 Forscherin: Okay?

316 Probandin 2: Da bin i dann a bissl grantig, weil das...mmh...das sind einfach Zeitdiebe.

317 Ähm...ja, ich weiß ned...sollt' ich eigentlich a Mal fragen, ja? Also, ich mein',
 318 eine Kollegin hab' ich eben im Büro gehabt, die, die hat auch, aber das war
 319 auch wirklich die Einzige, die ‚Mama‘ hat sagen dürfen. Ähm...ja, schon, e-
 320 ben, weil ich mich um, um viele Dingere, Di-, Dingere, ja, Dinge kümmerge,
 321 weil ich viel weiß. Ich mein', ich bin acht Jahre jetzt bei der *Jugendorganisati-*
 322 *on* und das ist für die *Jugendorganisation* eine SEHR lange Zeit. Es gibt im
 323 Büro nur einen einzigen Kollegen, der länger is' als ich.

324 Forscherin: Mhm.

325 Probandin 2: Und wenn ma viele Leute kennt, hat ma so und so zwischendurch Abläufe
 326 weiß, also...äh...die jetzt nicht ganz offensichtlich sind, an wen man sich
 327 wenden kann oder wo ich ihnen dann auch... (Pause)

328 Forscherin: Is' dein Chef quasi der *Markus*?

329 Probandin 2: Na, da *Markus* is' nicht, nicht mein Chef. Da *Markus* is' nicht mein Chef, der
 330 is' ein Kollege. War er auch vorher, war nicht Vorgesetzter.

331 Forscherin: Ach so, okay.

Interview 2

332 Probandin 2: Mein Vorgesetzter is' der Fachbereichsleiter.

333 Forscherin: Okay, das hab ich dann falsch verstanden.

334 Probandin 2: Na, es is' nicht ganz einfach uns zu durchschauen. (lacht)

335 Forscherin: (lacht)

336 Probandin 2: (Pause) Ähm...ja, es is' auch so, dass ich teilweise, ich mein...wir wissen auch
 337 viel, oder viel? Aber wissen schon teilweise auch privaten Sachen voneinan-
 338 der, ja. Das ergibt sich halt, ich mein', ma arbeitet doch eng zusammen, ma er-
 339 lebt viel...ähm...und dass ich da dann, also, wir ham eine Kollegin, die is rela-
 340 tiv neu, die is seit eineinhalb Jahren da. Das is' ihr erster Job nach'm Studium,
 341 kommt aus *Rumänien*, is' extra dafür nach Österreich gezogen und so
 342 und...ähm...die dann halt auch sogt: „Ma, du hast ma so viel geholfen!“ Was
 343 weiß ich, so...so alltägliche Tipps, ihr Empf-, also, da fühl' ich mich eher so
 344 als die größere Schwester vielleicht, ja? Äh...die auch fast g'weint hat, wie ich
 345 g'sagt hab, ich hör' auf, hat sie g'sagt: „Na, und was mach' ma da und, und,
 346 ja...und oder eine Kollegin hat eben auch g'sagt, wie ich ihr g'sagt, nja,
 347 ich...wir hören auf...ICH hör auf...ähm...hat die g'sagt: „Na, dann müsst' ma
 348 aber alle vü selbstständiger werden.“ Ich seh' das auch durchaus nicht nur po-
 349 sitiv, dass ich ihnen da viele Dinge abgenommen hab', weil ich glaub', dass sie
 350 da in vielen Dingen auch FAUL geworden sind, ja. Das wird sicher ändern mit
 351 meinem Nachfolger, weil der weiß diese Dinge einfach nicht. Also, das is'
 352 jetzt nicht bös' oder weil ich glaub, dass er dumm is', aber die KANN er auch
 353 noch nicht wissen.

354 Forscherin: Ja?

355 Probandin 2: Ja,...ähm...ja, ich glaub', dass sie...dass sie halt in, in allen Dingen eigentlich
 356 zu mir kommen hab'n können und und ich versuch' da...ich mein', ich möchte
 357 mich da jetzt nicht als die Supere hinstellen, aber ich glaub', ich schon ver-
 358 sucht hab'...äh...faire Lösungen für Dinge zu finden oder einfach, dass sie,
 359 dass sie das deponieren können bei mir, ja? Ich glaub' scho, dass ma als Vor-
 360 gesetzter auch oft, also dass ma da viele Dinge auch aushalten muss, was ei-
 361 nem g'sagt wird, wo ma jetzt Dinge nicht ändern kann, aba dass Leute halt et-
 362 was bei einem...ähm...deponiert haben wollen, ja?

363 Jetzt ga-, gar nicht, dass die dann sagen: „Jetzt will ich, dass'd ma a fertige
 364 Lösung gibst!“, sondern einfach...äh...a Freundin hat das mal als seelischen
 365 Kachelofen bezeichnet...ja.

366 Forscherin: Mhm.

367 Probandin 2: Wobei ich schon glaub', dass ich auch streng bin, weil ich bin, glaub' ich, eine
 368 der wenigen Vorgesetzten bei uns, die wirklich dann lästig ist und sagt:
 369 „Du...ähm...wann baust du deinen Urlaub ab, wann baust du deine Stunden
 370 ab?“, ja? Und da wirklich auch konkret einfordere: „Du nennst ma jetzt Tage,

- 371 weil sonst, weil sonst weiß ich nicht, wie ich da sonst noch Überstunden ge-
372 nehmen soll?!", ja?
- 373 Forscherin: Das heißt...ahm...wenn...wie soll ich sagen? Du hast dadurch, dass du auch
374 vorher schon...ah...i-, im-, immer wieder...
- 375 Probandin 2: (unterbricht) Ansprechpartner...
- 376 Forscherin: Ansprechpartner...warst...ähm...auch, auch viel mitnehmen können, was du
377 dann als Leiterin gebraucht hast.
- 378 Probandin 2: Ja. Also, ich...ich wäre SICHER NICHT Vorgesetzte geworden, wenn ich
379 nicht vorher...ich mein', ich hab' ja begonnen als Jugendleiterin, das heißt, ich
380 war eine von ihnen, ja? Und dann bin ich ins Büro gewechselt, ja. Und wenn
381 ich diese Schritte vorher nicht gehabt hätte, wäre ich GARANTIERT NICHT
382 ihre Vorgesetzte geworden.
- 383 Forscherin: Mhm.
- 384 Probandin 2: Ja, das is' nur...muss ma sagen...ahm...äh...da, zwischen mir und dem *Mar-*
385 *kus* ist eine Art Personenregelung. Das heißt, wenn der *Markus* auf gehört hätte
386 vor mir, dann wäre sein Nachfolger automatisch wieder Vorgesetzter gewor-
387 den. Und wenn ICH jetzt aufhöre, wird der *Markus*...also...der heißt...die
388 heißen jetzt halt beide *Markus*...ähm...wird nicht Vorgesetzter der Jugendlei-
389 ter, ja? Weil ma auch da eine, eine gewisse Erfahrung braucht, ja?
- 390 Forscherin: Das heißt...äh...der, der neue, neue *Markus*...
- 391 Probandin 2: Neue *Markus*. (lachen beide)
- 392 Forscherin: Ähm...macht schon dein...
- 393 Probandin 2: Der ist Organisationsreferent.
- 394 Forscherin: Okay, mhm.
- 395 Probandin 2: Das, wofür ich vorhin angestellt wurde.
- 396 Forscherin: Okay...mhm...das heißt, das war eigentlich ein Sonderposten kann man da-
397 zu...sozusagen...
- 398 Probandin 2: Na, ich bin überhaupt ganz speziell, weil ich hab' ja eigentlich drei Funktio-
399 nen. Ich bin Organisationsreferentin, ich bin Vorgesetzte der Jugendleiter und
400 ich bin stellvertretende Fachbereichsleiterin.
- 401 Forscherin: Mhm.
- 402 Probandin 2: Das heißt, wenn der *Daniel* nicht da ist, dann kommen auch die Büroleute...

- 403 Forscherin: Das is' dein Chef?
- 404 Probandin 2: Genau. Das is' mein Chef, dann kommen auch die Büroleute zu mir, wenn sie
405 einen Urlaub beantragen wollen, ja? Oder dann kommen auch alle anderen Ju-
406 gendleiter, wenn sie da was Dienstrechtliches brauchen...
- 407 Forscherin: Mhm...da wirst du jetzt fehlen...
- 408 Probandin 2: Ja. (lachen beide) Also, is'...i mein, das ehrt mich schon, wenn
409 sie...äh...wenn die sagen: „Naja, und und magst nicht doch bleiben?“ und so
410 weiter und...ahm...also, es is' schon, es is' schon so, da...wenn ich ma jetzt
411 denk', na, in dreieinhalb Monaten bin ich dann nicht mehr bei ihnen, es is'
412 schon so (seufzt) ...also ich möchte jetzt nicht sagen Wehmut, aber es is'
413 schon so etwas, das für mich...es war einfach eine prägende Zeit jetzt auch
414 und...ahm...ja, wie is' das dann ohne *die Jugendorganisation*? Also...nam es
415 is' nicht wehmütig, aber es is' so ein...sich bewusst machen, da wo ich jetzt
416 bin, gefällt es mir auch gut, also der neue Job. Aber der wird ganz anders sein,
417 ja? Weil bei da..da ham ma auch ganz gute Stimmung und so, aber bei der *Ju-*
418 *gendorganisation* is' des halt noch a Mal anders, weil du
419 doch...ahm...teilweise über die Maßen dich da engagierst.
- 420 Forscherin: Mhm.
- 421 Probandin 2: Ich mein', wenn wir drei Tage gemeinsam nach *Maibach* fahren und die einzi-
422 ge Pause, die ma ham, sind maximal acht Stunden Nachtruhe...äh...des is'
423 einfach intensiv, ja? Und das schweiß-, solche, solche Ereignisse schweißen
424 auch zusammen. Ich mein' ...äh...nicht umsonst...äh...zählt man heutzutage
425 Coaches und und Teambuilding für Teambuilding-Ausbildungen...ah...ein,
426 ein, ein Vermögen, ja? Dass ma so was...ah...dass ma da eine Gruppe zusam-
427 menschwelßt, ja?
- 428 Und... (kurze Pause) Wie simma jetzt auf das kommen?
- 429 Forscherin: Ahm...ja, weil...hmm...weil's deine...
- 430 Probandin 2: Ja, genau, genau. (beide möchten etwas sagen, reden durcheinander) (...)
- 431 Forscherin: Okay...ahm...ich schau' jetzt noch, ob mir irgendwas einfällt oder fehlt...
- 432 Probandin 2: Ja, und was vielleicht auch wichtig is', ich bin...teilweise is ma auch Binde-
433 glied quasi zwischen den Jugendleitern zum dienstrechtlich Vorgesetzten, zum
434 *Daniel* eben dann, ja? Das is' besonders, dass ma manche Wege über, über
435 mich laufen oder wo ich dann sag': „Du, das sind...das is' jetzt etwas, das
436 kann ich nicht allein entscheiden, da muss ich noch beim *Daniel* nachfragen“,
437 ja? Das sind dann aber eher...das sind dann weniger inhaltliche Dinge, sondern
438 eher Dinge auf administrativer, finanzieller Ebene.

Interview 2

- 439 Forscherin: Mhm...mhm...äh...hast du jetzt...is' vielleicht grad im, im Nachhinein, so als
440 Rückblick interessant...hättest du, glaubst du, irgendwas gebraucht noch? Sei
441 es jetzt...ähm...ein, einer speziellen Fortbildung oder Hilfestellung von ande-
442 ren oder so dass, dass du...ähm...
- 443 Probandin 2: (unterbricht) Dass ma, wo ich jetzt sagen würde, da hat ma irgendwas gefehlt?
- 444 Forscherin: Genau.
- 445 Probandin 2: Das klingt so, als wär' ich ein bissl eingebildet, oba nein? Also, ich mein', man
446 muss sagen, ich hab' ja in...zu dem Zeitpunkt eigentlich ziemlich zeitgleich
447 auch g'macht die Projektmanagementausbildung. Und da is' auch ein Teil da-
448 von quasi...es heißt nicht Unternehmensführung, aber halt Leitung von Teams,
449 ja? Und das war, das waren zwar keine langen Einheiten, aber ich glaub'
450 schon, dass ich da auch etwas mitnehmen konnte. Ich kann jetzt nicht mehr sa-
451 gen, ob was Spezielles, das war...aber ich glaub schon, dass das geholfen hat
452 dann auch, ja?
- 453 Forscherin: Das heißt für dich war's so ein Mix, ein bissl aus, aus Erfahrung...
- 454 Probandin 2: Ja.
- 455 Forscherin: Von die-, deinem Arbei-...
- 456 Probandin 2: Von den Abläufen her, dass ich die Leute gekannt habe, ja, das...äh...hilft
457 schon, weil ma dann einfach weiß, WIE WER tickt und wo ma a bissl die Hin-
458 tergründe weiß. Und wenn ma die sagt, wir wissen ja auch privat viele Dinge
459 von einander und keine Ahnung. Ich mein', ein Kollege war ja schwer krank,
460 der Krebs g'habt und dass ma da auch a bissl begl-, also...das klingt so hoch-
461 trabend, aber mit dem war ich in Kontakt, auch wie er krank war, ja. Also, es
462 is' nicht so, i-, ich glaub, dass das schon auch in den anderen Firmen funktio-
463 niert, dass das...äh...da die Leute dann anrufen, aber aber, ma muss sagen, zu
464 dem Zeitpunkt, wo da, wo da Kollege krank war, war ich auch noch nicht seine
465 Vorgesetzte, das muss ich natürlich sagen. Aber ich hätt' trotzdem ang'rufen,
466 auch wenn ich da schon seine Vorgesetzte gewesen wäre. Also, ich wüsst' jetzt
467 nicht, was es da noch...was mir da noch helfen hätte können. Ich mein', es gibt
468 einen Kurs...ähm...der heißt ,Leiten und Führen (...)', den macht...äh...der
469 Daniel, vielleicht erzählt er da eh was auch d'rüber...ähm...wobei ich da
470 sagen muss, da weiß ich nicht genau die Inhalte, aber ich hätt' jetzt...weder
471 hätt' ich die Zeit, noch die Muße gehabt, noch hätt' ich ein Bedürfnis gehabt,
472 dass ich also...wo ich sag: „Ja, da brauch' ich noch was.“
- 473 Forscherin: Mhm.
- 474 Probandin 2: Nein, ich hab' sicher auch meine Fehler g'macht, ke-...also...äh...ohne Zwei-
475 fel, aber...ich, ich könnt' jetzt nicht sagen, des und des hätt' ich braucht, das
476 hat ma g'fehlt.

Interview 2

- 477 Forscherin: Mhm...okay. Ja...fällt dir noch was ein, was du noch...
- 478 Probandin 2: Na, wahrscheinlich fällt's ma beim Heimgehen dann ein oder...
- 479 Forscherin: Das macht gar nichts. Du hast meine Nummer. (lacht)
- 480 Probandin 2: Ja. (lacht) Nein, also, es is' einfach was, wo ma auch hineinwachst, ja. Also...
- 481 Forscherin: Mhm.
- 482 Probandin 2: Wo ma schon auch damit...äh...lernt, also, da, wo ma schon auch
483 mit...der...damit lernt zu leben, das ma mehr Verantwortung hat, ja. Und wo
484 ma sich, ich halt ze-, stückerweise d'ran g'wöhnt, ja, mit allen Vor- und
485 Nachteilen, die's hat, wobei, also...ich glaub' ja, dass viele Leute so das Bild
486 ham: „Ja, ein Vorgesetzter, der hat jegliche Rechte und der hat es super lei-
487 wond und der kann am Tisch hau'n und sagen ,ich will das aber so!“. Ja...und
488 so empfind' ich das halt nicht. Das is sicher kein guter Vorgesetzter, der das so
489 macht und der nicht auf die Bedürfnisse auch EINGEHT der einzelnen Mitar-
490 beiter, wobei das eben nur eingeschränkt geht. Ja, ich mein', bei sieben Leuten
491 ist das überschaubar...ähm...ICH glaub', dass es einfach das, dass, dass ein
492 Vorgesetzter GUT zuhören können muss und gut, also sehr empathisch sein
493 muss, ja, und schau'n muss, wie geht's meinen Mitarbeitern, wo brauchen die
494 was von mir, wo sollte ich auch HANDELN, auch wenn mir das unangenehm
495 is', ja. Das Ga-...und halt den Überblick behalten. Das is' schon ...ja, also den
496 Überblick zu behalten und Zusammenhänge zu erkennen und das geht halt
497 nur, wenn ma Erfahrung hat. Also, bei uns is' das halt so, aber ich glaub', dass
498 das in jedem anderen Unternehmen auch so is': (Pause) Weil, weil das einfach
499 dauert, bis ma...ähm...Strukturen erkennen kann und es geht ja nicht nur um
500 Strukturen und das is' auch in anderen Firmen so, sondern wo ma merkt,
501 aha...ähm...welche Leute funktionieren gut miteinander oder ähm...äh...sind
502 da in Allianz oder so weiter, ja? Also das, das kriegst erst mit der Zeit mit, ja?
503 Und teilweise muss ma sich auch einfach auf, auf...ja, auch für, auch für sich
504 selber a Bild machen, ja?
- 505 Forscherin: Mhm.
- 506 Probandin 2: Also, mein früherer Chef hat zum Beispiel über eine andere, keine Kollegin,
507 weil die von einer ganz anderen Abteilung is, aber...über die hat er eigentlich
508 nicht gut g'redet, ja? Ja und dann hab' ich die eigentlich näher kennen g'lemt
509 und hob i ma docht: „Jo, na so oag is' A ned!“ I mein', i bin nicht immer einer
510 Meinung mit ihr, aber das muss aber a ned sein und muss sie auch nicht mit
511 mir sein, aber die is' ned so schlecht, wie er sie DARSTELLT. Ja, und auf das
512 kommt aber erst mit der Zeit d'rauf. Ja, und das kann da auch niemand ab-
513 nehmen, also es is' nichts, was man niederschreiben kann, ja?
- 514 Forscherin: Ja, aber es für dich durchaus was, was, was einen Leiter auch ausmacht, dass er
515 das dann...ah...dass er das vielleicht...kann ma sagen das Feeling...

Interview 2

- 516 Probandin 2: Ja.
- 517 Forscherin: ...kriegst dafür...
- 518 Probandin 2: Ja.
- 519 Forscherin: ...du-, durch die Erfahrung und Zeit und...mhm.
- 520 Probandin 2: Aber das is' halt auch jetzt etwas...i mein', das hat jetzt damit nichts direkt zu tun, aber wo ich ma jetzt bei vielen Dingen...am Mittwoch...äh...fangt da neue *Markus* an, wo i ma denk: „Was erzähl' ich ihm alles“, ja? Oder wo sag' ich: „Gut, das soll er sich selber seine Meinung bilden“? Und das is', das is eine Gratwanderung muss ich sagen, weil du manchen Dingen, glaub' ich...ähm...kann ma's verhindern, dass ma unabsichtlich....also, dass ER unabsichtlich in a Fettnäpfchen tritt oder oder mmh...
- 527 Ja, und andererseits, man muss auch selber Dinge ,raus bekommen und nur, weil ich jetzt jemand find', dass Eine komisch is', heißt das ja nicht, das jemand anderes auch oder...äh...wo ich sog: „Du, der is' total liab oder so“. Das is ja t-...äh...hat ja was mit Zwischenmenschlichem zu tun, das is' halt individuell, ja. Ahm...und noch dazu bei einem Mann is' das wieder anders, weil den so Tratschereien weniger interessieren oft, wobei das schon auch WICHTIG is', manchmal sich da d'rüber zu unterhalten, ja. U-, und so Dinge, die jetzt vielleicht für den Arbeitsablauf direkt nicht von Bedeutung sind, aber wenn ma diesen Hintergrund weiß, dann werden manche Dinge klarer. Ja, also is' sehr kryptisch aber...
- 537 Forscherin: Mhm, ma sieht's vielleicht dann auch anders...
- 538 Probandin 2: Genau, ma kriegt dann auch anderen Blickwinkel.
- 539 Forscherin: Mhm.
- 540 Probandin 2: Ja.
- 541 Forscherin: Ja.
- 542 Probandin 2: Ich hoff', du kannst da irgendwas auswerten, weil ich stell ma das so nicht ganz einfach vor.
- 544 Forscherin: Gut. Ja, darf ich dich, darf ich mich noch...ähm...darf ich noch nachfragen, falls irgend-, falls mir irgendwas...
- 546 Probandin 2: Ja, sicher, du hast auch meiner Nummer, genau. (lacht)
- 547 Forscherin: Ja, und wenn, wie g'sagt, wenn du noch...
- 548 Probandin 2: (unterbricht) Wenn ma noch was einfällt, dann schrei' ich.

Interview 2

- 549 Forscherin: Bitte, gerne! Okay! Na, vielen Dank. (...)
- 550 Wa-, war das deine erste Leitungs-...
- 551 Probandin 2: (unterbricht) Ja.
- 552 Forscherin: ...position? (...)
- 553 Probandin 2: Mhm, war meine erste.

1 Probandin 3: Ahm...kurz zu mir...ich bin seit...pfff...glaub' ich zwanzig Jahren in diesem
 2 Haus tätig und davon bestimmt vierzehn Jahre im Kindergarten, also hab' eine
 3 Kindergartengruppe gehabt. Dann hat sich's spontan ergeben, dass ich inter-
 4 misch die Leitung übernommen habe mit dem, unser'm ganzen Team ge-
 5 meinsam, weil von heute auf morgen ist die Leiterin ausgefallen...hat auch gar
 6 nichts übergeben, also es war ein wirklich ein MÜHSAMES Durchsuchen von,
 7 von Ordern und und Dingen die auch zu TUN sind. Ich hab' eine große
 8 Unterstützung gekriegt damals von unserer Organisationsstelle, die's gab, also
 9 auch vom, vom Chef also damals war's der XY...und...dann hab' i ma docht:
 10 „Okay, mir mocht des Administrative eigentlich unheimlich SPAß!“ Mit Eltern
 11 arbeit' ich überhaupt wahnsinnig gerne.

12 Forscherin: Mhm?

13 Probandin 3: Und dann hab' i ma dacht: „Jetzt schau da a Mal an, wie geht's dir, wenn ich
 14 jetzt sag', ich mach Ostern das letzte Mal“, ja? Das war sowieso, so im Februar
 15 hat's angefangen, dass ich da mich einfach ums Organisatorische mit, aufge-
 16 teilt mit den Kolleginnen gekümmert hab, oba die ham g'sagt: „Es braucht El-
 17 NE Person, die genannt wird als Leiterin.“ Das war dann ich...und hob i ma
 18 dacht: „Jetzt schau da an, wie's dir geht, wenn du sagst, du machst das das
 19 letzte Mal Muttertag... letzte Mal.“

20 Forscherin: Mhm.

21 Probandin 3: Dann hab' ich schon gewusst, ich werde mich bewerben um diese Stelle. Dann
 22 hat das WAHNSINNIG lang gedauert, war eine IRRE Anspannung u-
 23 ...ahm...werde ich es? Es gab ein Hearing, bis diese Entscheidung gefallen ist,
 24 wer wird d'ran kommen, dann hab' ich Druck bei meinem XY gemacht, hab'
 25 ich g'sagt: „Du, ich KANN nicht mehr warten, ich muss den Eltern mitteilen.
 26 Ich kann nicht bis, bis, am, am einunddreißig, bis am dreißigsten Juni warten!“,
 27 ja? Ich bin es auch meinen Kindern schuldig, falls ich's werden SOLL-
 28 TE...dann hab' ich mich schützen müssen auch so mit diesem...ah...(seufzt,
 29 Pause) „Du WILLST das werden, aber muusst das nicht unbedingt werden“, ja?
 30 Also da hab' i...ja...so an Schutzmauer für mich gebraucht, weil i ma
 31 docht hob, du wirst dann vielleicht enttäuscht sein, aber tiger" dich nicht zu
 32 sehr in die Leitungsg'schicht hinein, weil vielleicht wirst du's nicht, ja?...bin
 33 trotzdem glücklich, ich wollt's auch nicht, noch gar nicht werden, ja? Weil i
 34 ma docht hob: „Okay, hoid donn so mit, mit fünfundfünfzig vielleicht“, so die
 35 letzten fünf Jahre bis zur Pension, da hätt' ich ma gut vorgestölt-

36 Aber das ich des jetzt scho bin und zehn Joa des machen werden, ja? Hab' ich
 37 mir SO...war nicht so geplant von MIR jetzt, aber kann ned immer alles pla-
 38 nen.

39 Forscherin: Mhm.

40 Probandin 3: Dann bin ich's auch geworden und mir war NICHT bewusst, WAS es is', muss
 41 ich dazu sagen, ja? War mir NICHT bewusst. Ich hab' ein-, einen kleinen Teil

42 an administrativer Arbeit kennengelernt, wo ein riesen Wust für mich, weil
 43 ich dreißig Stunden angestellt war, zehn Stunden Leitungsstunden dann dazu
 44 gehabt hab' und gearbeitet hab' ich SICHERLICH noch zehn mehr, ja? VIELE
 45 Nächte, viele Abende zu Haus', viele Nachmittage zu Haus' gearbeitet diesbe-
 46 züglich, also g'rad in dieser Zeit, wo ich DOPPELT das gemacht hab.

47 Forscherin: Mhm?

48 Probandin 3: (Seufzt)...ich hab' nicht gehant, dass es so schwierig sein wird, da ich aus dem
 49 Haus bin. Ich bin aus dem Team und bin jetzt zur Leiterin aufgestiegen, al-
 50 so...was für mich ganz gravierend war...eine IRRE EINSAMKEIT als Lei-
 51 tung...

52 Forscherin: Mhm...wie, wie hat sich das...

53 Probandin 3: (unterbricht) Ich darf nicht AUSTAUSCHEN...mit Kolleginnen, wenn mir
 54 danach is', weil ich die Leitung habe, ja? Manches geht sie noch nichts an oder
 55 manches wird ihnen aufgesetzt, weil es MIR auch aufgesetzt wird, ja?

56 Forscherin: Mhm.

57 Probandin 3: Ob des jetzt eine wirtschaftliche Seite is' im Betrieb...ah...ich konnte viele
 58 Dinge NICHT mit ihnen TEILEN. (Pause) Weil ich...es geht ned, jo? Weil, sie
 59 sind ja meine, sog i jetzt überspitzt, Untergebenen, jo? So IS' es, ja?
 60 Selbst...nicht a Mal die Kollegin, mit der ich fünfzehn Jahre zusammengear-
 61 beitet hab, ja?

62 Forscherin: Das stell ich mir schwierig vor.

63 Probandin 3: Ich hab' auch gemerkt, sie halten nicht DICHT! Also, wenn mir danach a Mal
 64 war, mit einer auszutauschen, dann hab' ich zwar hunderte Male klar gesagt:
 65 „Du, bitte, du muusst das für dich behalten! Sonst kann ich's dir gar nicht sa-
 66 gen!“ ja? Und es wurde nicht dicht gehalten, ja?

67 Forscherin: Mhm.

68 Probandin 3: Also, ich hab' dann mir außen stehende Stellen gesucht, ja? Ob ich jetzt Su-
 69 pervision genommen hab...ich hab' eine Schwester, mit der ich sehr viel aus-
 70 tausch', weil die auch einen Kindergarten hat...i hob mei Freundin in da Stei-
 71 ernoak ong'rufen, die Landwirtin is' und donn hob i gsogt: „Du muasst ma
 72 jetzt NUR zuhören, ja? Hörch mir zu, ich muss es LOS werden!“ Also, i hob
 73 oft so's G'fühl g'hobt, ich ERSTICKE an dem. (Pause) Was ich weiß, wo ich's
 74 G'füh hob, do muass i nochdenken, do...des muass i eigentlich besprechen,
 75 aber kann's nicht da machen, wo mir danach wäre...mittlerweile geht's ma
 76 besser damit.

77 Forscherin: Mhm...und haben Sie jetzt auch nach wie vor ihre Anlaufstellen quasi? Wo
 78 Sie...

- 79 Probandin 3: (unterbricht) JETZT hab ich VIEL mehr.
- 80 Forscherin: Okay?
- 81 Probandin 3: Also, es hat sich unsere ganze Struktur verändert. Also, ich hatte ja den
- 82 Chef...meinen Chef, der is' einmal in der Woche gekommen...war keine ein-
- 83 fache Situation, weil er konnte mir eine halbe Stunde zuhören und nach einer
- 84 halben Stunde war er geistig WEG! Körperlich da, ja? Oiso, i hob g'wisst
- 85 donn...ollas, wos ich in de dreißig Minuten los werde landet...und alles andere
- 86 nicht mehr. Das schaut jetzt anders aus...ich hab' jetzt nicht so oft Austausch,
- 87 aber der...meine Chefin is' jetzt...wir gehören zur XY Stiftung
- 88 an...sind...achtundsiebzig Kindergärten ham sich zusammengeschlossen und
- 89 da gibt's eine Geschäftsstelle und da hab' ich jetzt eine Inspektorin, die für
- 90 MICH zuständig is', aber ich viel an Aufgaben übernehmen musste, die mir
- 91 eben vorher nicht bewusst... (Pause)
- 92 Forscherin: Mhm.
- 93 Probandin 3: Ich hob glaubt, i moch hoid so...ah...Elternarbeit, ja? Des Organisatorische,
- 94 sprich Administrative so ein bissl und dann is' es das. Und Teambegleitung,
- 95 ja? Aber, dass ich VOLL verantwortlich bin...wie arbeitet mein Team, Kon-
- 96 trolle der...da Vorbereitungen, ja? Mmh....wirklich Einsicht nehmen in die Ar-
- 97 beit. Ich kann sie ja auch Anleiten! Do muass i ma eben gut überlegen, WIE
- 98 mach ich's, dass sie einen Weg gehen, der mir sympathisch is' ...WIE will ich
- 99 mein Haus haben, ja? Wie wirkt's nach außen hin. Transparenz auf der Stra-
- 100 ße...es geht so viel übers Weitererzählen.
- 101 Forscherin: Mhm.
- 102 Probandin 3: Ahm...Koordination mit der Stelle, wo wir dazu gehören...war mir schon klar,
- 103 das hat sich jetzt auch ein Stück verändert, aber auch Koordination mit meiner
- 104 Dienststelle jetzt, ja? Meine Dienststelle is' eben jetzt die XY Stiftung. Also,
- 105 wir ham alle sechs Wochen Besprechungen, das tut UNHEIMLICH gut, weil
- 106 wir einfach hören: wie geht's in den andern siebzehn Häusern zu, weil wir sind
- 107 achtzehn in...in der Region Nord, die da zusammengehören. Da kann ich aus-
- 108 tauschen mit den Leiterinnen, also...des tut SEHR gut. nicht allein dazustehen,
- 109 aber es lauft sehr vieles jetzt übern Computer, was...wo i Gott sei Dank ned
- 110 ung'schickt bin, ja? Ich hab' mich immer schon dafür interessiert, aber es is so
- 111 ein-, eine, ein andere...andere Ebenen sind's geworden, oiso...do woa imma
- 112 amoi in da Wochn mei Chef do, dea is kumman, donn hob i mei Herz aus-
- 113 schütten können und das hab' ich nicht mehr. Oiso, ich seh' alle sechs Wochen
- 114 mal die Leiterinnen, do hör i oba, wos olles Neues gibt...da is' wenig Zeit zum
- 115 Austauschen. Ich könnt' sie natürlich anrufen: „Wie gehst du damit um?“, aber
- 116 dann...meine Chefin aber, die kommt nur zwa Moi im Joa zu mir...ich kann
- 117 ihr zwar immer wieder E-Mails schicken, ich könnte sie auch anrufen, aber es
- 118 is' ...na...es is' nicht mehr DAS, was es einmal war.
- 119 Forscherin: Mhm.

- 120 Probandin 3: Ja, ja....hab aba auch jetzt quasi...Psychologin...wir ham, wie a Sonderkin-
- 121 dergärtnerin heute da, also, mit der kann ich dann Dinge besprechen, die
- 122 für...die für die Kinder, für die Eltern is', für die Pädagoginnen als Hilfe is',
- 123 also so: einerseits is' es umfangreicher geworden, aber auch BESSER...was
- 124 uns're Arbeit betrifft. Oba, das 'raus...mich HERAUSHEBEN aus dem
- 125 TEAM...das war ein RIESEN Brocken. (Pause)
- 126 Forscherin: Mhm...mmh...wie is' es jetzt zum Beispiel, eben, weil Sie gesagt haben, Sie
- 127 kommen aus dem Team...ahm...da werden ja oft Entscheidungen diskutiert
- 128 oder gemeinsam getroffen. Wie is' es JETZT für Sie, wenn...wenn Entschei-
- 129 dungen anstehen oder vielleicht auch wenn die, wenn die Kindergärtnerinnen
- 130 und die Betreuerinnen andere Vorstellungen haben oder anderer Meinungen
- 131 sind als, als Sie's vielleicht durchsetzen müssen...
- 132 Probandin 3: Jaja...ja...
- 133 Forscherin: Oder, oder möchten?
- 134 Probandin 3: Also, ich bin...sie ham mich die ersten zwei, drei Jahre sehr stark erinnert,
- 135 wenn ich...i mein, ich tu' mir leicht, wenn ich jetzt von meiner Dienststelle,
- 136 (hohe Stimmlage) von meinen Vorgesetzten etwas Klares vorgesetzt krieg'.
- 137 „So hat das in Zukunft zu passieren.“ Dann kann ich zu, bei der Teamsitzung
- 138 sagen: „Liebe Leute, die ham mir gesagt, so hat das jetzt zu passieren.“ Das
- 139 ganz klar 'rüber, is' a gonz a klare Botschaft, die ich ihnen geben kann (kurze
- 140 Pause) Wenn ich jetzt einen Weg einschlagen möchte mit ihnen, ja? Gemein-
- 141 sam, oiso...ich bin, ich bin aus der Montessori-Schiene, ich hab' diese Ausbil-
- 142 dung...liegt mir auch SEHR am Herzen...oiso, ich schau mir eher so an: wie
- 143 kann ich sie POSITIV motivieren für dieses Ziel. Gelingt nicht immer, ja? Oi-
- 144 so, wenn's jetzt um, um, um Themen geht oder um, um...ah...wie arbeit' ich
- 145 mit Kindern, wie wünsch' ich mir das...oiso, ich versuch' es zu erarbeiten mit
- 146 ihnen, ja?
- 147 Geht's jetzt um Meinungen, die ich mir bilde, durch gutes Überlegen, kann ich
- 148 mittlerweile es auch schon...ihnen so 'rüberbringen, dass sie's schlu-
- 149 cken...und dazu steh' ich auch! Ja? Oiso, des muss ich sehr klar für mich in
- 150 meinem Hirnkast'l a Mal durchdenken, dann auch: wie bringst du's ihnen 'rü-
- 151 ber? Is' das etwas, was ich bestimmen KANN, möchte...oder auch nicht, ja?
- 152 Wenn ich's nicht bestimmen möchte und ma sag'n: „Da, i hätt' gern, dass sie's
- 153 gerne machen“, dann stell ich's jetzt nicht wirklich in Diskussion, aber ich
- 154 geb' ihnen...na, ich...wir besprechen's. Sag ma so, ja?
- 155 Forscherin: Also, Sie können sich da...
- 156 Probandin 3: (unterbricht) Ich bin auch manches Mal bereit...ah...meine Meinung zu ver-
- 157 ändern. Oiso, ich hab' ihnen aufgesetzt zum Beispiel...ich sog jetzt moi
- 158 ein...ein Beispiel aufgesetzt: wir machen ein gemeinsames Abschlussfest heu-
- 159 er. Alle Familien gemeinsam, dann hab' ich da...ham ma's stehen gelassen.
- 160 Ich hab' ...wir ham Elternverein dann informiert, ob sie auch was tun würden,

161 ob sie was einbringen könnten. Dann is' die kommen und hot g'sagt: „Du, sie
 162 kennan sie alle als Eltern ned vorstellen, dass hundertdreizehn Familien da für
 163 Kinder schauen und so können, ja? Sie sehen sich als Eltern nicht heraus. Sie
 164 ham Angst davor.“ Sagt's: „Du, des is' a Größenordnung von unser'm ABC-
 165 Fest und des wo a irrsinniger Aufwand, das zu planen.“

166 Forscherin:

Ja.

167 Probandin 3: Gut. Jetzt bin i moi mit dieser Botschaft dann nach Haus' gegangen, hab' tage-
 168 lang überlegt, donn hob i ma docht: „Und? So! Das mach ma jetzt im Team!“
 169 Und im Team hab' ich ihnen dann einfach die Überlegung der Eltern, die
 170 Ängste der Eltern mitgeteilt und sie ham mich so wartend ang'schaut: „Und?
 171 Besteht's jetzt immer noch dieser, dieses Familienabschlussfest?“ I bin ma
 172 dann auch ein bissl unsicher g'worden, hätt's aber gerne PROBIERT muss ich
 173 dazu sagen, weil ich hätt's mir zugetraut des zu organisieren. Natürlich hätt'
 174 ich aber auch eine...mein TEAM dazu gebraucht, ja? Und ich weiß, ja? Dass
 175 sie's nur mir zu liebe gern gemacht hätten. Sie hätten's nicht aus Überzeugung
 176 gemacht, well sie sog'n i brauch des, ja? Wir sind jetzt dann...also...und es
 177 kam aus dem Team dann: „Ah, na gut.“ I hob dann auch gleich
 178 g'sagt:...ah...wenn wir es jetzt anders beschließen sollten, is' es auch in Ord-
 179 nung für mich. Des hob ich ihnen gleich signalisiert. Dann kam von einer Kol-
 180 legin: „Naja, wie wär's, wenn wir dieses Wiesenfest machen, aber nur am
 181 Vormittag für unsere Kinder, weil auf uns hören die Kinder?“

182 Forscherin:

Mhm. (lacht)

183 Probandin 3: (spricht schneller) I mein' ...sie sind's auch an...für meine Begriffe wär'n sie
 184 sich's...wären sie's falsch angekommen. Oba, i...das hätt' ich sein gelassen,
 185 weil sie ham g'sagt, sie machen Stationen und so weiter...i hätt' g'sagt: „Geh,
 186 moch ma doch...die anen spü'n a Theaterstück, die ondan moch'n a Kreis-
 187 spiel...also, so eine Darbietung...reicht a Stund' Eine Show.“ Das is' nett, ja?
 188 Aber, das wollen die Eltern, das gefällt ihnen, ja? Und dann einfach Buffet und
 189 vielleicht a bissl Musik oda a Fußboimatch oda...was auch immer. Und dea,
 190 dea...und diese zwa Stunden wär'n gelaufen.

191 Forscherin:

Mhm?

192 Probandin 3: Davon wollten sie NICHTS wissen. (Pause) Dann war ich so...

193 Forscherin:

Die, die...

194 Probandin 3: Die Kolleginnen.

195 Forscherin:

(...)

196 Probandin 3: Und donn hob i a so überlegt, soll ich's...ah...mit Stationen moch'n und donn
 197 sind sie unglücklich, ja? Will ich haben, dass sie ein Negativerlebnis haben,
 198 weil dann schmeißn's ma's so und so s'nächste Jahr, ja? Also, da wam's halt

199 schon so meine Überlegung und jetzt moch ma's mit den Kindern
 200 gem...alleine am Vormittag.

201 Forscherin:

Mhm?

202 Probandin 3: Hier hom wir, glaub' i, an guten Kompromiss geschlossen. Oiso, ich geb' auch
 203 dann so vor: „Okay, bis zum nächsten Treffen, das is' dann und dann, über-
 204 legt's euch, was ihr tun wollt's. Da planen wir's dann.“ Oiso, wir ham jetzt am
 205 Dienstag geplant.

206 Forscherin:

Mhm.

207 Probandin 3: Diesbezüglich geht's mir ganz gut jetzt mim Team, wenn ich Ihnen so vorge-
 208 be...ah...Ideen, Inputs und dann wird's besprochen und manches Mal is' es
 209 dann meines, wie ich's will und ich bin auch bereit Kompromisse einzugehen,
 210 weil ich steh' auf dem Standpunkt: ich möchte haben, dass meinem Team, dass
 211 sie sich wohl fühlen, weil nur dann leisten sie gute Arbeit. Also, des...davon
 212 bin ich überzeugt!

213 Forscherin: Also, eine...eine dementsprechende Atmosphäre auch zu schaffen.

214 Probandin 3: Mhm, klar.

215 Forscherin: Mmh...wie, wie haben Sie das erlebt...Sie ham gesagt, es gab vorher eine Lei-
 216 terin, die dann plötzlich ausgefallen is. Ahm...wie ham Sie das da erlebt, wie,
 217 wie Sie die Leitung macht oder...ahm...wie Sie noch als Kindergärtnerin ge-
 218 arbeitet haben?

219 Probandin 3: Mmh...wa! Mein Problem is', dass ich eigentlich NIE wirklich eine Leiterin
 220 hatte. (kurze Pause) Wir hatten, wie ich, so lang ich vorher gearbeitet...also,
 221 vorher...die, die dreizehn Jahre hatten wir eine Leiterin, die nie GELEITET
 222 hat. Die war am Papier da, sie hat die Gespräche mit dem...unserem Chef
 223 g'habt, mit da, mit da...damals Interessensgemeinschaft, die sehr spärlich war
 224 und dann war die, diese Anforderungen für eine Leitung nicht da. Die hot hoit
 225 vü daham g'mocht, die hot mit den Listen, weiß ich, is' die hunderte Male
 226 durchgegangen und hot immer g'sagt: „Bitte, geht ma do jetzt eh ka Kind ob?“
 227 Ich muss sagen, ich mach's auch, hi und da, dass ich's no a zweites Mal geh',
 228 ja? Damit mir nix passiert weil, des is' des Unangenehmste, was passieren ko,
 229 do steh'n Eltern do und sog'n: „I hob an Briaf kriagt, ich bin da.“ I hob kan
 230 Platz mehr, ja? Also, das wäre unangenehm.

231 Nach außen hin aber, sie hat weder Vorbereitungen angeschaut noch sonst
 232 was. Dann kam meine Vorgängerin, die war nur ein halbes Jahr da und die
 233 hat...da hab' ich sie gefragt als Pädagogin: „Was wünscht du dir von uns?
 234 Kannst du mir das sagen, damit ich mich einstellen kann drauf, ja? Was erwar-
 235 test du von uns als...oder von mir als Kindergärtnerin?“ Und sie hat immer nur
 236 gesagt, ah...ah.... „Jasst's mir noch Zeit, ihr hört's es von mir. Loss ma noch
 237 Zeit.“ Und dann is' sie gegangen.

238	Forscherin:	Mhm. (Pause)
239	Probandin 3:	Die hat vieles schon an Organisatorischen, wie soll ich sa-
240		gen...orgi...ah...bissl was schon vorgearbeitet, das, das, da...aba i grad in un-
241		ser'm Job hat sich jetzt wahnsinnig viel getan, was MUSS eine Leiterin alles
242		tun können, ja?
243		Oiso, i glaub', wenn i des g'wusst hätt', ich weiß es nicht, ob ich's noch a Mal
244		machen würde. (kurze Pause) Wobei ich's gerne mach', ja? Aber so dieses...es
245		is' eben diese wa... WAHNSINNIGE Verantwortung für des Team zu haben. I
246		hob die Verantwortung, i kann sog'n: „Du muasst geh'ni“, ja? Oiso, i...wo
247		mia des erste Mal dann, wie ich dann die Zusage gekriegt hab', ich werde Lei-
248		terin, i bin do g'stondn und hob a Kindergärtnerin braucht und eine Assisten-
249		tin. Die san weg 'gangen und do bin i auf'gwaht. Weil i ma docht hob: „Jetzt
250		muasst ein Anstellungsgespräch führen, muasst da die Leut' anschauen, oi-
251		so...“ Das hab' ich überhaupt donn, an den Punkt hab' ich nicht gedacht, weil
252		i...viele viele Jahre in unserem Team immer dieselben Leut waren. Des wo a
253		Punkt, des hob i vergess'n g'hobt. Ehrlich g'stondn, ja. (lacht)
254	Forscherin:	(lacht)
255	Probandin 3:	Und es steckt, es steckt viel, find' ich, an...grod in unser'm Bereich viel an
256		Fingerspitzengefühl drinnen, ja? PASST diese Person zu uns ins Haus, passt
257		sie zu dem, was wir...ah...für unsere Kinder wollen, passt sie für das, was wir
258		nach außen hin verkörpern wollen. I hob scho zwei, drei Leute gekündigt.
259	Forscherin:	Mhm? (lange Pause)
260	Probandin 3:	Is' eine SEHR gute Überlegung, ja? Ich war auch d'ran noch eine vierte zu
261		entlassen, hat sich dann geändert, eine fünfte sogoa, also da...da konfrontier'
262		ich mich dann stark, da nehm' ich Supervision und da helf' ich mir mit Leuten,
263		die mich GUT beraten können. Die einfach den Blickwinkel in verschiedenste
264		Richtungen mir helfen zu richten, damit ich nichts vergesse, damit ich so alle
265		Ebenen beleuchte. Weil's um MENSCHEN geht. Also, da nehm' i das
266		ned...des nehm' i ned auf leichte Schultern.
267	Forscherin:	Des heißt, die Supervision war für Sie oder is' für Sie was, was Ihnen auch
268		sehr stark geholfen hat...ähm..., um die Aufgaben zu einer Leiterin überhaupt
269		erfüllen zu können oder...ah...ja, wie ma's angeht und...ja.
270	Probandin 3:	Ich hab' ...ich muss natürlich dazu sagen, dazu sagen, ich hab' als Pädagogin
271		schon viele Jahre Supervisionen mir gegönt. Einmal im Monat. Hab'
272		sehr viel gelernt daraus, auch worauf muss ich achten, was, was is' wichtig,
273		wie gehe ich auf andere Menschen zu, auf Probleme zu, ja? Also, da hab' i
274		ganz ganz vieles...ich hab' viele viele, ich hab' sicher zehn Jahre Supervisi-
275		onserfahrung hinter mir schon...als Kindergärtnerin, ja?
276		JETZT...lustigerweise, die letzten zwei Jahre hob i goa koane mehr g'mocht?
277		Ah...manches Mal denk' ich schon, ich könnt' jederzeit zu der Supervisorin

278		wieder hingehen, die würde sich einen Hax'n ausfreu'n, wenn...wenn ich
279		komm', oba...durch die Gespräche auch mit meiner Chefin, weil ich seh'
280		schon das Problem bei MIR, dieses Klare...wie soll ich sagen?! (Pause, seufzt)
281		Pfff...mich da durch...na, i kann ned sagen mich durchzusetzen, son-
282		dern...oaja! Manche Dinge auch zu bestimmen, also das is' für mich ein Prob-
283		lem. Und an dem hab' ich eigentlich, seitdem ich jetzt die Leitung übernom-
284		men hab', immer wieder zu...das is' mein RECHT, es is' auch meine Pflicht,
285		ja?
286		Und das ist das, woran ich arbeiten muss. Immer wieder. Es wird besser, i bin
287		gonz stolz, wenn ich a Mal etwas schaffe, gut 'rüber zu bringen...überzeugt zu
288		sein und 'rüber zu bringen, weil des is' mir wichtig, jo? Dass ich's jetzt ned
289		hinknall' auf den Tisch, sondern es gut 'rüber bring', dass sie's auch bejahen
290		können, aber IS' so!
291	Forscherin:	Mhm.
292	Probandin 3:	Ja. Und die Kleinigkeiten...wir hom's Thema ‚Osterfeier‘ g'hobt und donn
293		hom ma g'sagt: „Okay!“ Die Kolleginnen hom g'sagt: „Wir würden's uns
294		wünschen, dass wir's alle Kinder gemeinsam machen.“ ABER dann ging's
295		ums Thema...die eine Kollegin weit hom...sie nimmt des Thema vom letzten
296		Joa, weil des g'foit ihr so guat...naja, vorbereitet hat sie's schon, ja? Und die
297		ondare hot g'sagt: „I wü ned wiede des söbe Thema nehmen, i hätt' gern...“
298		Sog i: „Du, aus! Wir nehmen das andere Thema, ja? Das willst du so und sie
299		is', sie is' meine Vertretung“, ja? D'rum.
300	Forscherin:	Ja.
301	Probandin 3:	Hab' ich mit ihr auch so gesprochen und donn sog' i: „Du, DO hob' i ka Prob-
302		lem des zu bestimmen, ja?“ Oder, wenn...wenn wir das in Gruppen, Zweier-
303		gruppen wollen...welche Gruppen zusammen gehen. Wenn wir hom woin,
304		dass sich endlich...ah...alte Strukturen aufbrechen, ja, das BESTIMM' ICH!
305		WER mit WEM, ich bestimm nicht WAS, aber wer mit...ja!
306		(Unterbrechung von Kindergartenhelferin zum zweiten Mal, weil es Probleme
307		mit einem Spülkasten gibt, es kommt heißes Wasser heraus; laut Kindergar-
308		tenhelferin war ein Elektriker da, wovon die Leiterin nichts wusste)
309		Es gibt so Dinge, die glaub' ich einfach nicht, weil es gibt Erfahrungswerte, ja?
310		Wir hatten einen Unfall, do woa i ned amoi no im Kindagatn. Da...das Kind
311		fiel eine Mauer hinunter, hatte einen Schädelbasisbruch und...nicht großartig,
312		aber es is' so. Schadensersatz, Kindergärtnerin wurde verklagt und hat eine
313		Vorstrafe gekriegt. Nicht...d-, unser Chef hat immer g'sagt: „Ich bin die Letz-
314		tinstanz, ich bin hauptverantwortlich!“ Jo, er hot gezahlt, damit's die Kinder-
315		gärtnerin nicht zahlen muss, aber die Vorstrafe hat sie gehabt, ja? Und es gibt
316		Dinge, da spiel' ich mich nicht.

317 Weil, wenn Gefahr in Verzug ist, dann hat das sofort gemeldet werden oder
 318 sofort zu passieren. Und wenn's nicht heute ist, dann ist es morgen, aber dann
 319 HAT es zu passieren. Und wenn ich a Mal dreiviertel Jahr auf etwas warte, das
 320 mit Elektriz zu tun hat, dann ist für mich einfach...

321 (Unterbrechung, weil Telefon klingelt und Leiterin Eltern berät bezüglich Be-
 322 ratungsstellen, wo es Krippenplätze geben könnte)

323 Probandin 3: Es schwierig... wir ham keine Krippenplätze. Es is' nicht in allen Bezirken
 324 gleich, wir ham im achtzehnten so wenige, ja? (...)

325 So.

326 Forscherin: Na ja.

327 Probandin 3: Wo waren wir jetzt grad?

328 Forscherin: Ahm...(Pause, überlegen beide)

329 Probandin 3: Ahm...wos woa denn jetzt g'rod vorhin?

330 Forscherin: Aso...ahm...weil wir geredet haben, was Ihnen zu Beginn schwerer gefallen
 331 is' mit...mit Entscheidungen oder Anweisungen, ja? Dass...sag ich jetzt unter
 332 Anführungszeichen...zu geben...

333 Probandin 3: Ja, ja, ja, ja!

334 Forscherin: (...) ...dass das jetzt besser...

335 Probandin 3: Aah...ja. Es is' nach wie vor schwer, weil ich einfach der Überzeugung bin,
 336 ich würde geme meinen Leuten vieles schmackhaft machen. Ich kann damit
 337 umgehen, wenn sie manches nicht ANNEHMEN können, ja? An Ideen, aber
 338 ich tu' mir schwer, weil es is' dann oft Widerstand da manches Mal und des
 339 g'heat so abgewogen, find' ich, als Leitung für mich. Wo is' es WICH-
 340 TIG...ah...ihnen was aufzusetzen, eine Entscheidung, wo is' es aber gut ihnen
 341 eine Entscheidung aufzusetzen und wo kann ich's ihnen absolut frei lassen, ja?
 342 Also, ich tendier' eher auf diesen Weg hin...ah....sie miteinzubeziehen und sie
 343 hin zu FÜHREN...dass des DAS Ziel is', ja?

344 Forscherin: Mhm.

345 Probandin 3: Geht aber ned imma und das...das is' das, was mir langsam bewusst wird und
 346 wo ich imma mehr dazu lern'; do muass i treffen, die Entscheidungen und da
 347 kann ich's sein lassen oder da...das we-...das is' mein Ziel oda da...da auf
 348 den Weg können wir uns langsam hinbegeben....um ihn nicht aus den Augen
 349 zu verlieren dieses Ziel, ja?

350 Forscherin: Mhm...ahm...mmh...wenn Sie jetzt zurück denken, wie es jetzt als Kinder-
 351 gärtnerin war und wie Sie jetzt als Leiterin...jetzt. Gibt's was, was Ihnen jetzt
 352 abgeht oder was Sie...ja, was Sie missen oder vielleicht auch was, was, wo Sie
 353 froh sind, dass Sie das nicht mehr machen müssen als Leiterin?

354 Probandin 3: Schwer war's für mich...ah...ich hab' ...sehr bewusst bin ich so wenig als
 355 möglich in meine alte Gruppe gegangen. Ich hab' auch meiner Nachfolgerin
 356 gesagt: „Räum' um!...dass ich nichts mehr finde, es ist mir egal, du hast von
 357 mir dieses okay, ja?“ Einfach auch, um, um es...ahm...mir woa nicht bewusst,
 358 dass ich Trauerarbeit leisten muss, ja? Es hat aber ungefähr zwei Jahre gedau-
 359 ert. Das muss ich dazu sagen und es is' auch in dieser Zeit...ah...muass i dazu
 360 sog'n, oiso...meiner Kollegin is' es WAHNSINNIG schwer gefallen, die hat
 361 mir Vorwürfe gemacht, ja? Dass ich weg gegangen bin...ham ma gut bespro-
 362 chen, ich hab' ...ah...eben zwei Jahre gebraucht, auch...mmh...i ham mi ned
 363 eingemischt, überhaupt nicht, aber so...dass mein Herz nicht mehr an dem
 364 hängt, ja? Mittlerweile gib'ts kein einziges Kindergartenkind mehr, das noch in
 365 dieser Gruppe is'. Die sind jetzt in die Schule gekommen heuer, also letztes
 366 Jahr...ahm...(Pause)

367 Es war...wie soll i sog'n jetzt...es war einfach nicht leicht des los zu lassen,
 368 aber des is' mir erst viel später bewusst geworden, dass ich noch immer in dem
 369 drinnen stecke. Des is' mir bewusst g'wordn ein dreiviertel Jahr oder Jahr oder
 370 einhalb Jahre später, dass ich noch in dem drinnen stecke, ja? In diesem
 371 Lösungsprozess, aus dem Arbeiten mit den Kindern. Was ich genieße, is',
 372 dass ich eben mit Eltem Gespräche führe...ob des jetzt am Telefon is' oder ob
 373 die kumman oder a Problem ham oder sonst...war...das...ich genieße es mit
 374 Kolleginnen Gespräche zu führen. Wenn ich SO genug hab'...(kurze Pause,
 375 flüstert)...dann geh ich zu den Kindern! Dann neh'm' ich mich heraus
 376 und...also, wenn i manchmal hab' schon so (...), so Streitgespräche mit Eltem
 377 gehabt, die unheimlich anstrengend sind, ich bin so erschöpft nachher oder
 378 wenn i ma denk', i muass ihnen Verständnis entgegen bringen, aber eigent-
 379 lich...aaargh! Ja? Und da geh' ich dann zu Kindern und das neh'm' ich mir
 380 heraus. Da besuch' ich dann eine Gruppe, setz' mich zu den Kindern, spiel'
 381 mit ihnen was, also...die sind...die sind so UNKOMPLIZIERT, ja? Die kom-
 382 men mir immer mit offenen Armen. Ich LIEBE es fast alle Kinder beim Na-
 383 men zu kennen. Also, ich hab' im Moment hundertzehn Kinder da im Haus
 384 oder hunderteif Kinder im Haus und ich würd' sag'n hundert kenn ich beim
 385 Namen, ja? Auf das bin ich stolz, ich merk' mir Namen nicht leicht, aber da-
 386 durch, weil ich sie in verschiedensten Situationen erleb' oder auch a Mal
 387 AUSGEHOLFEN habe, ein, zwei Tage hintereinander oder mehrmals im Jahr
 388 so, ja? Lem' ich die Kinder kennen. Wir tauschen auch aus die Kolleginnen
 389 und des genieß' ich sehr.

390 Forscherin: Mhm.

391 Probandin 3: Was ich als Entschädigung für mich, dass ich mit Kindem WENIG oder bis
 392 gar nicht mehr arbeite. Ich mach' Kinderwortgottesdienst, das genieß' ich sehr,

Interview 3

393 ja? Da kann ich wieder MIT Kindern so...auch im religiösen Bereich etwas
394 tun, also das is' dann auch so ein bisschen...

395 Forscherin: Ein bissl ein Ausgleich?

396 Probandin 3: Es is' ein Ausgleich geworden, ja...ja. Wonn ned, monches Moi vertret' ich
397 eine Kollegin, dann mach' ich auch was mit den Kindern, also...ich hab' mir
398 so einen Polster zu recht gelegt...

399 (Dritte Unterbrechung, noch einmal die Kindergartenhelferin. Teilweise hat sie
400 den Sachverhalt schon geklärt. Leiterin sagt ihr, sie soll dort anrufen und sa-
401 gen, dass der Elektriker erst da war)

402 Ja, also, dass ich mit den Kindern...also, das..das find' ich fein und das, das,
403 auf das freu' ich mich. I hob so einen Polster, ich hab' ma eine Mappe zurecht
404 gelegt, wo ich mir so Dinge zusammen gesammelt...einfach auch aus meinem
405 Paket aus fast zwanzig Jahren Arbeit, ja? Wo ich weiß, ich könnt' jederzeit ir-
406 gendein...zu einem Thema was machen, ja? Und do...des muass i einfach
407 hom, do hob i a die paar Materialien da griffbereit, sodass i sog: „Wenn de Kol-
408 legin ausfoit und die andere, die brauchen mich, dann spring' ich ein und dann
409 hab' ich was bei der Hand.

410 Forscherin: Wie...mmh...wie würden Sie sagen hat Ihnen...ahm...die pädagogische Ar-
411 beit jetzt als Kindergärtnerin oder vielleicht auch die Ausbildung vor-
412 her...ähm...geholfen, damit Sie den Lei-, die Leiterinfunktion machen kön-
413 nen?

414 Probandin 3: (Pause) Einfach einmal nur der Umgang a Mal mit den Menschen, ja? Auch
415 mit Eltern, weil ich sehr viel Elterngespräche und Elternkontakte hatte. Ich hat-
416 te auch schon sehr viele Entwicklungsgespräche...DAS! Ja? Aber die Ausbil-
417 dung selber...nein! Ich hab' mir sehr viel dann in Form von Kursen, in,
418 in Seminaren angeeignet, ja? Wo ich grad, was Elternarbeit betrifft, oder Rhe-
419 torikseminare oder solche Dinge, ja? Also, das hab' ich mir dann eigentlich
420 PRIVAT gezahlt. Auch einfach, weil das...das braucht ma, ja? Aber auch
421 schon vorher. Na...naja. Na, ja? Aber einfach auch...ich hab' mir auch sofort
422 Fachliteratur gekauft, ja? Um auch ein bissl...äh...zu sehen, worauf kommt's
423 an, was sind so...ah...wie glieder' ich einfach mein-, meine, meine, meine,
424 meinen Aufgabenbereich oder meine FÜHRUNGSRÖLE, ja? Die hat ja eine
425 ganz eine klare Gliederung auch. Was kann ich mit wem, wie kann ich, wer
426 aus wöcher Position, wie begegne ich wem, was für Strukturen, was für Ziele,
427 ja? Also...da gibt's, da gibt's a ganz a Reihe von sehr interessanten Sachen
428 und jetzt durch diese XY Stiftung und meine Leiterinnenausbildung, die ich
429 gemacht hab'... das war eine Woche ein Seminar...ähm...die manches nur an-
430 gerissen haben, weil einfach die Zeit vü zu kurz war, aber durch meine Eigen-
431 initiative...ähm...jo...hob i schon sehr viel profitieren können dann für mein
432 Leiterinnensein.

Interview 3

433 Forscherin: Sie ham eh schon erzählt auch...äh...wie Entscheidungen getroffen werden
434 und so weiter. Was heißt für Sie jetzt, wenn man's kurz zusammenfasst, was
435 heißt Leitung für Sie? Oder was...ah...heißt auch Mitarbeiterinnenführung für
436 Sie?

437 Probandin 3: (Pause, denkt nach, spricht dann ganz ruhig und leise) Leitung heißt für mich
438 einmal prinzipiell...ahm...ein nach AUßEN hin, ein Erscheinungsbild nach
439 außen zu sein, ja? Also, eine Verkörperung von...(spricht nun laut) eine An-
440 laufstelle für, ja? Also, gibt's viele Punkte, die auch...sowie Telefonate führen,
441 einfach um Auskünfte zu geben, genauso wie die Kolleginnen kommt und
442 sogt: „Bei uns rinnt da glühend heißes Wasser runter...oda...ja? Also, nach
443 außen hin auch von...für Eltern, das a Mal...dann is' für mich Lei-
444 tung...ähm...sehr vü leider auch was Wirtschaft, was, was administrative Ar-
445 beit bedeutet...des is' für mich das LEIDER, wo ich immer wieder kämpfe
446 und sage: „Verdammt, ich bin Pädagogin!“ Und das is' mir ein GANZ GANZ,
447 mir persönliches, ein ganz ganz wichtiger Punkt. Ich WILL und möchte Päda-
448 gogin BLEIBEN!

449 Forscherin: Mhm.

450 Probandin 3: Also, ich lass' mich jetzt nicht diesen wirtschaftlichen Teil total ausdrücken.
451 Das war, bevor wir zu Stiftung gegangen sind, noch viel krasser, wei da war
452 ich in diesen ganzen finanziellen G'schicht'n auch eingebunden. Das bin ich
453 jetzt nicht mehr. Gott sei Dank, ja? Aber ich BLEIBE Mensch und Pädagoge.
454 Also, des is für mi a GANZ GANZ wichtiger Punkt und da streit' ich auch mit
455 meinem Vorgesetzten, wenn sie so versuchen alles über einen Leitenden zu
456 scheren. Also, da streit' ich beinhart, ja? Weil ich finde, ich...wir sind in unse-
457 rem Haus schon sehr weit in unserer Pädagogik, in unserer pädagogischen Ar-
458 beit. Verbesserungswürdig, gar keine Frage, aber wir waren nie welche, die
459 stagniert haben, die sich nicht weiterentwickelt haben, die konservativ
460 sind...wir sind offen, ja? Des g'folgt mia, ja? Das war vielleicht auch ein Stück
461 mein dazu Tun in unserem Team, ja? Das wir so geworden sind oder geblieben
462 sind, aber...des möchte i ned verlieren, also, da streit' ich mit Vorgesetzten
463 beinhart... weil das is' ein Team, das mir gefällt, das wir in unserem Haus gut
464 praktizieren und auch...das möchte ich nach außen hin vertreten. Und ich fin-
465 de, wir kommen auch gut an damit. G'hört dazu, dann ein gewisse Struktur,
466 die wir jetzt...mmh...ja, wie Stundenaufteilung, wie vü Stunden deaf jeder ha-
467 ben, ja? Nicht mehr und nicht weniger, wir ham Reinigungspersonal, würde
468 eigentlich die Assistentinnen machen müssen, also da gibt's so gewisse Dinge,
469 wie...sie würden uns gerne beschneiden in der Arbeitszeit, ja? Das lassen wir
470 nicht zul! Sofern's in meiner Macht steht. Und manches Mal, muss ich sog'n,
471 bin ich auch ohnmächtig, ja? Gott sei Dank nur sehr selten...ich glaub', ich
472 kann ganz gut überzeugen. (lacht)

473 Forscherin: (lacht)

474 Probandin 3: Auch meine Vorgesetzten, ja? Und des is' wos, was ich so...würd' ich einfach
475 meine Arbeit beschreiben, also, so nach außen hin und dann IM Haus selber so

- 476 dieses IM Team, mit den Kindern und den Eltern, wobei des Eltern geht schon
477 wieder ein Stück nach außen...
- 478 Forscherin: Mhm...überschneidet sich...
- 479 Probandin 3: Überschneidet sich, ja. Ganz richtig.
- 480 Forscherin: Okay...mhm, wie, wie haben Sie sich den Beruf als Leiterin vorgestellt, bevor
481 Sie selber Leiterin geworden sind oder bevor Sie sich vielleicht auch beworben
482 haben um die Leitungsstelle dann?
- 483 Probandin 3: (Pause, denkt nach) Ich hab' ...ich glaub', ich hab' schon immer in meiner oder
484 sehr lange in meiner Gruppe...ah...viel Leiterinnenarbeit getan, weil ich nie
485 eine Leitung gehabt hab'. Also, ich hab' für meine Leiterin, glaub' ich, zehn
486 Jahre lang die Listen geschrieben, ja? Von allen Gruppen. Also, ich hab' viele
487 Punkte, des hot mich immer schon gereizt, das muss ich dazu sagen.
- 488 (vierte Unterbrechung: Kindergartenhelferin kommt bei Elektriker-
489 Angelegenheit nicht weiter, Leiterin meint „lass es einmal“)
- 490 Forscherin: Müssen's aufpassen, dass sa sie ned verbrennen. Mehr kann i jetzt a ned tuan,
491 ja? Ahm...vorgestellt, na...ich hab' mir's nicht vorgestellt, das is' so gekom-
492 men einfach, ja? Dass ich zu...dieses gemerkt hab', dass NOCH mehr admi-
493 nistrativ nicht...ah...jo, was nämlich dazu kommt, is', dass ich an und für sich
494 eine sehr strukturierte Arbeiterin BIN, ja? Ich kann mir, während ich eine
495 simple Tätigkeit mache wie bügeln, kann ich gleichzeitig ein Lied mir einler-
496 nen...den Text und gleichzeitig geistig noch...ah...irgendein Fest im Kopf
497 planen, ja? Das KANN ich, ja? Und so geh' ich um, also, wenn ich jetzt nach
498 Haus' geh', setz' ich mich zum Sudoku hin und meine Gedanken wandern so
499 herum und dann was...aha...brau' i für die nächste Teamsitzung und des so
500 und des deafst muang oba ned vagessen und, ja? Mittlerweile schreib' i ma kla-
501 ne Gedächtniszettel, um...weil manche Dinge sehr wichtig sind, dass sie wirk-
502 lich dann passieren, ja?
- 503 Aber ich bin sehr strukturiert und das war ich auch immer und damit woa des
504 eigentlich eine nächste Stufe der Herausforderung...(lächelt)...eigentlich, g6?
505 Ich hab' auch so's G'fühl g'habt, in der Zusammenarbeit mit meiner Kollegin,
506 wir waren vierzehn Jahre tagtäglich beisammen. Es gab so Höhen und Tiefen
507 und irgendwie war ich auch so in einem, einen bissl einen Beziehungstief mit
508 ihr, ja? Ich hab' auch so's G'fühl g'hobt, dass mi manches moi scho a die I-
509 deen ausgehen mit den Kindern, ja? Zu arbeiten, was könnte ma als nächstes
510 machen oder es gab so Unlusttage, ja? Wo i ma docht hob...Und da war das,
511 war das irgendwie willkommen, so eine neue Herausforderung zu bekommen.
- 512 Vorgestellt hob i mas NED. Ich...ah...bin eher so eine, die so ein Bauchge-
513 fühl, ja? I hob a guades Bauchgefühl dafür und damit stütz' ich mich hinein,
514 ja? Womit ich Schwierigkeiten habe, is' mit...mit Frustsituationen. Also, wirk-
515 lich mit nega-, SEHR negativen Erlebnissen. Oiso, do brauch' ich tagelang

- 516 dann, dass ich mich erhol', ja? Dass ich damit fertig wer, wenn's mich persön-
517 lich betrifft. Oiso, nicht jetzt...ah...schwierige Situationen im Team oder mit
518 Kindern, oda mit Eltern, sondern wenn's ein Angriff auf mich persönlich is',
519 ja? Oiso, da muss i dazu sag'n, da geht's mir nicht sehr gut, weil da...da kom-
520 men dann so diese persönlichen Zweifel und: „Bist du das Richtige?“ Und is'
521 des da richtige Weg und ich will niemandem schaden, also...das is'
522 so...mir...ah...des is' genau DES, is' so ein Punkt...ich bin eine, die es allen
523 recht machen möchte und von dem muss ich weg kommen als Leiter. Das
524 GEHT NICHT! Das gehört so für mich dazu auch zu bestimmen, wann man-
525 che Dinge, ja? Ich kann es nicht immer allen Recht machen und das lerne ich
526 langsam. Und trotzdem möchte' ich aber meine Persönlichkeit nicht verlieren,
527 ja? Und das ist für mich so ein zweiseitiges Schwert.
- 528 Forscherin: Mhm?
- 529 Probandin 3: Ja...weil ich bin so groß geworden, das war immer mein Leben, frisst mich
530 auch manches Mal auf. Keine Frage. Aber so dieses...ich kann es nicht alles
531 recht machen, du muusst auf dich selber schauen...ah...und du muusst dich ab-
532 grenzen, so diese...
- 533 Forscherin: Mhm, mhm...kommt immer wieder so ein Thema. (lacht) Okay, m'ja, ich
534 glaub', ich hab' meine Fragen angebracht ... möchten Sie noch was, fällt Ihnen
535 noch was ein, was Sie hinzufügen möchten? Was Ihnen am Herzen liegt
536 (lacht)?
- 537 Probandin 3: G'hört jetzt da einfach nicht dazu wirklich, aber einfach...(flüstert) es wär'
538 nett eine richtige Bezahlung zu haben.
- 539 Ich hab' sechzehn bis siebzehn Mitarbeiter, für die ich eine Verantwortung
540 trage und das is' jetzt das, wo ich dann einfach für mich jetzt sag', dann
541 machst du deine Arbeitszeit, die du gezahlt kriegst und nicht mehr. Ich nehme
542 mir keine Arbeit mit nach Hause! Und wenn es wirklich einmal GAR NICHT
543 anders geht, dann schreib' ich's mir als Mehrstunden auf. Dazu verdien' ich
544 VIEL zu wenig, ja?
- 545 Forscherin: Mhm...da muss ma selber dann auch konsequent sein, nicht?
- 546 Probandin 3: Also, da bin ich sehr hart! Es geht anderen Kolleginnen nicht so, weil die dann
547 in einer Gruppe stehen. Die ham die Zeit nicht. Ich habe hier dreißig Stunden
548 zur Verfügung, das hab ich seinerzeit...das hat mir eben damals mein'
549 Chef...also, ich hab' schon, wie no meine Vorgängerin...ham scho
550 g'sagt...oiso, die wird freigestellt. Die, die arbeitet dann nicht mehr in einer
551 Gruppe. Das wär' für das zweite Jahr geplant gewesen. Bei mir ham sie's dann
552 gemacht, ich ha...hom's donn g'sagt: „Okay, sag' uns, wie viele deine Stun-
553 denaufwand...wofür du ungefähr was brauchst, wie viel. Wie groß muss da der
554 Stundenaufwand sein?“ Ich hab', seit den Kindern nie mehr vierzig Stunden
555 gearbeitet. Ich wollt' es auch nicht mehr und hab' dann g'sagt: „Okay, dreißig
556 Stunden, mit denen komm ich gut aus.“ (...) Für fünf Gruppen...a zeitlang

Interview 3

557 ham ma noch a sechste Gruppe g'habt, die ma nicht mehr hab'n, aber mit de-
558 nen komm' ich einfach aus, weil sich's so Zeiten... wo ich dann ein bissi weni-
559 ger zu tun habe, ja? Und dann nehm' ich mir heraus, da geh' ich früher nach
560 Hause, ja? Wenn's irgendwie hinein passt. Ich nehme mir Zeit und das natür-
561 lich wenn's... vor Ostern war so eine Zeit, da hab' ich dann gestrudelt, weil ich
562 mir das vorher ein paar Mal genommen habe. Dann hab ich g'sagt: „Halt! Und
563 jetzt musst du ein paar Dinge vor Ostern noch erledigen!“ Das war dann auch
564 Ende des Monats, wo ich auch...ah...gewisse Abrechnungen schicken muss
565 und so...„Ach, du warst zu großzügig!“; aber es fällt EH mir dann am Kopf.

566 Forscherin: Mhm .

567 Probandin 3: Ja, aber die Entlohnung is' schon so ein (...). Na, schiach! (...) Na...ja...naja,
568 die Verantwortung! (spricht laut) Es geht ja um das! Also, des is' ...des soi ma
569 wer amoi zeigen mit sechzehn Mitarbeitern oder siebzehn, ja?...oba ich
570 mach's gern. Keine Frage.

571 Forscherin: (lachen beide) Okay. Ja, vielen Dank fürs Gespräch.

572 Probandin 3: Bitte gerne.

573 Forscherin: Hat mir sehr geholfen.

1 Forscherin: Okay...ahm...im Prinzip, wie, wie hat sich das damals ergeben, dass Sie...also,
2 DU (lacht)...ahm...von der Fachkraft zur Führungskraft geworden bist? Also,
3 wie hat sich das mit der, mit der Leitung ergeben?

4 Proband 4: Also, es war so, dass...ah...meine Vorgängerin in Karenz gegangen
5 is'...ahm...und sie mich gezielt angesprochen hot als jemand, der oder eigent-
6 lich...i bin ois anziger ongsprochen wuudn, derjenige, der da halt in Frage käme
7 oder am besten in Frage käme und...sie hat ma auch skizziert, was die Aufgaben
8 sind...ahm...muss dazu sagen, es is' sicher so, dass i des...i woa, woa ois Ju-
9 gendleiter beschäftigt, hob Theologie studiert und eine pädagogische Aus-
10 bildung im, im kirchlichen...ah...Bereich g'mocht und bin so in diesen Beruf
11 eingestiegen. Ah...und...mmh...hob sicha und des hot dazu beigetragen, warum
12 ma an mich gedacht mmh...schon auch während dieser Tätigkeit gezeigt, dass
13 ich mit administrativen Aufgaben grundsätzlich gut zu Recht komme. Also, des
14 is' sicher a Voraussetzung für die Stelle hier. Ahm...und des, was sie mia do
15 skizziert hot...ah...hob i grundsätzlich...i hob g'merkt, des is' ein KONTRAST
16 zu dem, was ich jetzt mache, aber i hab' grundsätzlich g'merkt,
17 das...ah...entspricht meinen, meinen Fähigkeiten.

18 Forscherin: Mhm.

19 Proband 4: Ahm...und d'rum...ah...hob i mi donn beworben und...ah...bin ausgewählt
20 worden und...(Pause) Der Rollenwechsel woa...also, i muass dazu sagen, bei
21 uns san grundsätzlich mal relativ flache Hierarchien, ja? Das erleichtert sowas
22 natürlich, ja? Ah...UND was a eine Besonderheit is', wir ham ein, ein sehr parti-
23 zipatives Auswahlverfahren, des haßt, wir hom ein, ein Leitungsgremium des für
24 Personalentscheidungen in DER Größenordnung...ahm...erweitert wird, um
25 VertreterInnen aus...ah...dem ehrenamtlichen Bereich und...ah...aller Berufs-
26 gruppen, die wie-, die wir bei uns hom. Ahm... des haßt, es hom sehr viele Leute
27 mit entschieden, dass ich das wurde, was natürlich grundsätzlich eine, eine gute
28 Basis is', jo? Weil ma si relativ sicher sein kann von relativ vün do des Vertrau-
29 en ausgesprochen bekommen zu haben. Ahm...trotzdem is' es natürlich ein Rol-
30 lenwechsel, der an bewusst sein muss, ja? Und...ahm...was ich schon merke, is',
31 dass...oder gemerkt habe...ah...is', dass monche da natürlich überrascht san,
32 wenn ma plötzlich in ana, in ana, in der anderen Rolle auch anders zum Teil auf-
33 tritt, ja? Afoch, weil's die Rolle afoch fordert, ja?

34 Ja, oiso i hob Entscheidungen zu treffen und...die eh und...für die gerade zu
35 stehen...ah...und wenn des finanzielle Entscheidungen san...ah...dann muass
36 ma a moi eine Absage erteilen und sog'n: „Na, des geht ned!“, ja? Ah...do gib't s
37 durchaus Spannungen, aber die san erträglich, ja? Oiso, i denke für beide Seiten.

38 Forscherin: Mhm.

39 Proband 4: Ahm...was natürlich schon a is', ma hat, wann ma innerhalb einer Organisation
40 sich verändert...ahm...anders ois wenn ma quer einsteigt...hat ma ja scho Vor-
41 erfahrungen mit den Leuten, ja? Und de san natürlich positiv wie negativ, ja?
42 Des haßt, ma hot a schon Bilder auch, ja? Und do muass ma, glaub' i, unheim-

43 lich aufpassen...ah...und sehr stork reflektieren...ah...beziehl' ich do jetzt ned
44 Dinge in meine Entscheidungen ein, die von früher stammen und eigentlich
45 mit der Sache jetzt nichts zu tun haben? Ahm...und...oiso brauch't's sehr
46 vü...ah...Hinterfragen der eigenen Personen, immer wieder zu frog'n: „Hob i
47 des? Komm i des trennen?“ Jo.

48 Ahm...i hob n-, ned den Eindruck g'hobt, dass es hier Akzeptanzprobleme gab,
49 ja? Ahm...i hob scho da und dort gemerkt, dass i...ah...dass es ein bissl ein Rel-
50 ben gibt und...ah...das ma a bissl (...) a vielleicht monche Dinge herausstellen
51 muss. Es gab auch...bisweilen hob i auch explizit...ah...gehört das Bedürfnis
52 nach, nach mehr klaren Entscheidungen. Also, so...ah...auch ein stärkeres Auf-
53 treten als a, im, im, im Sinn von Vorgesetzter...ahm... (Pause) Ja, do hob i a ler-
54 nen müssen afoch des bedienen, wenn des, wenn des gewünscht ist, ja? Und,
55 und...ah...klarere Entscheidungen zu treffen...ah...weil heut' eigentlich, grund-
56 sätzlich dom schau, dass die Dinge partizipativ entschieden werden und
57 und...ah...kane Arbeitsaufträge zu verteilen, sondern a die Leute, DIE fragen,
58 ob des passt, wenn sie des moch'n. Geht ned imma, jo? Oba in der Regel is' des
59 jetzt eher mein Stil.

60 Forscherin: Mhm...wie, wie is' das bei Ihnen wenn Entscheidungen zu treffen sind, wo ihre
61 Mitarbeiter, Ihre Unterstellten unter Anführungszeichen jetzt...ahm...anderer
62 Meinung sind. Wie, wie kommen Sie da zu einem Konsens?

63 Proband 4: Mhm...na ja, also grundsätzlich sind wir uns, glaub i, olle bewusst, dass dann
64 die Entscheidung und die Verantwortung doch bei mir liegt, ja? Ahm...wie i
65 scho skizziert hob, oiso, i bin bin sicha ned jemand, der jetzt a Entscheidung
66 trifft und sogt: „Die is' in Stein gemeißelt und...ah...und, also...äh...ich hör mir
67 zunächst a Mal auch an, was, was die anderen denken. Ahm...da gib't's natürlich
68 a imma wieder eine, eine Vielfalt an Meinungen und donn hot ma sowieso ned
69 die Möglichkeit es allen Recht zu machen, ja? Des haßt, i muss dann natürlich
70 nach Abwägen, nach Hören und Abwägen aller, aller Meinungen oder der Mei-
71 nungen, die i hoit in der Sache für relevant halte...ah...eine Entscheidung treffen
72 die für MI passt, ja? Ahm...oiso, i hob keine negativen Erfahrungen in der Hin-
73 sicht, dass das dann...sowos ned akzeptiert würde, jo? Also, da gib't's schon ein
74 Bewusstsein dafür, dass dann a Entscheidung getroffen werden MUSS und dass
75 nicht ALLES, was an Wünschen und und Bedürfnissen da is',
76 ah...ah...befriedigt werden kann. Ahm...aber über sowas kann ma a sprechen,
77 ja?

78 Forscherin: Mhm.

79 Proband 4: Ahm...oiso, i denk' ma, des san jo a nua so Schlagworte, ja? Aber, aber es geht
80 hoit vü um Kommunikation. Des is' a Binsenweisheit, ja? Aber es stimmt.

81 Forscherin: Es is' so. (lacht)

82 Proband 4: Ja. (lacht)

83 Forscherin: Wie kann man sich...äh...so einen durchschnittlichen Arbeitssalltag in, in Ihrer
84 Position vorstellen? Was sind da an Aufgaben...

85 Proband 4: Also, ich hab sehr viel administrative Aufgaben. Ahm...wir...es geht um Budget-
86 verwaltung, des halt...äh...dass Leute die Projekte bei uns betreu-
87 en...äh...Kalkulationen erstellen...äh...und ich schau'n muss, ob des in unser'm,
88 in unser Budget unter zu bringen is'. Ahm...es geht d'r um eben Rechnungen auf
89 den Weg zu schicken, dass, dass sie...also, wir betreuen Rechnungen ned söba,
90 sondern des erledigt di XY und do gibt's hoit administrative Abläufe, die zu ma-
91 chen sind...äh...wir haben sozusagen AußendienstmitarbeiterInnen, eben die
92 JugendleiterInnen, die regional arbeiten...äh...die legen selber...äh...teilweise
93 Geld aus für Kosten, die, die durt zu bestreiten san...äh...das wird monatlich mit
94 denen abgerechnet. Des is' a wos, do gibt's natürlich Leute, die mir zuarbeiten,
95 aber i...äh...hob des donn, also i hob den...am Knopf zu drücken sozusagen,
96 dass das ausbezahlt wird. Ahm...es geht um Personalverwaltung. Es is' so, dass
97 in unser'm Bereich...äh...ein Mitarbeiter erst kürzlich weggefallen is' und wir
98 da Aufgaben intern verteilen mussten. Und do hob i natürlich a ned nur Aufga-
99 ben an andere verteilt, sondern selber auch Aufgaben übernom-
100 men...äh...zusätzlich also. Die Verwaltung der Krankenzustände is' so a Soche
101 zum Beispiel, wobei i do am überlegen bin, ob des ned sinnvoller wo ondas auf-
102 gehoben wäre. Oba des woa jetzt nur so a Notlösung.

103 Ah...oiso...Personalverwaltung heißt auch Zeitaufzeichnungen zu kontrollieren
104 von MitarbeiterInnen...äh...heißt Urlaubsanträge zu genehmigen, Zeitaus-
105 gleich zu genehmigen...äh... (Pause)

106 Jo, oiso ollas, was unter Personalverwaltung fällt, Anstellungsanträge, schauen,
107 dass Stellen ausgeschrieben werden und Verhandlungen, ob was nachbesetzt
108 werden kann...solche Dinge. Und darüber hinaus natürlich a ein Auge hom auf
109 die Projekte, die wir moch'n und so Gesamtüberblick zu haben...äh...jo. Oba i
110 betreu' jetzt söba keine Projekte, sondern wir hom do eh a MitarbeiterInnen, die
111 des moch'n und und...äh...die schau'n hoit, dass i mi do gut einklinke und und
112 informiert bin.

113 Forscherin: Mmh...wie war das, wie Sie gewechselt haben von der pädagogischen Fachkraft
114 zur, zur Führungskraft. Was hat Ihnen da geholfen oder was hilft Ihnen vielleicht
115 auch jetzt noch, damit Sie Ihre jetzigen Aufgaben gut erledigen können?

116 Proband 4: Also, prinzipiell a Mal...ähm...ham wir hier sehr gutes und...also, gut im Sinn
117 von professionell arbeitend und...äh...auch menschlich sehr, a von mir sehr sehr
118 positiv erlebtes TEAM, ja? Und des...mmh...is' natürlich...des mocht viles
119 leichter, ja? Ahm...was ma zweifelsohne geholfen hat, is', dass i ein grundsätz-
120 lich eher strukturierter Mensch bin. Des mocht's natürlich leichter, solche admi-
121 nistrativen Dinge a zu übernehmen und und teilweise natürlich auch zu erlernen,
122 weil i hob jo keine Ausbildung diesbezüglich g'hobt, jo?

123 Ahm...geholfen hat mir natürlich, dass...äh...Leute hier sind, die schon länger
124 da sind, die wissen worum's geht, ja? Geholfen hat mir des, dass i, glaub i, sehr

125 lernfähig bin grundsätzlich...ähm...mir auch...mmh...es auch glaub i verstehe,
126 mir an der richtigen Stelle Hilfe zu holen, wenn i wöche brauch...äh...jo. Des
127 und und a...do geht's vü d'r um ned irgendwöche Sochen zu mochen von denen
128 ma hoit glaubt, dass sie so ghean, sondern a vielleicht Mal, Mal nachzufragen
129 und und Dinge zu klären, bevor ma...äh...dann Korrekturen anfügen muss.
130 Oiso, a DO geht's d'r um, afoch zu REDEN. A mit den Leuten.

131 Forscherin: Mhm...ähm...was würden Sie sagen, was war zu Beginn, wie Sie begonnen ha-
132 ben mit der Leitung, eher schwierig... für Sie? Was war eher leichter? Was hat
133 Ihnen vielleicht Spaß gemacht oder macht Ihnen immer noch Spaß?

134 Proband 4: Also, so die, die Integration in ein TEAM...das erlebe ich sehr positiv. Also, wir
135 pflegen unserer; unsere Teamsituation auch, indem ma uns bei Besprechungen a
136 ein Frühstück...äh...indem da das Frühstück auch Teil ist zum Beispiel.
137 Ahm...jo...und so die informelle Kommunikation passt auch einfach. Also,
138 grundsätzlich san diese administrativen Aufgaben jetzt nix, wo i sog: „Des
139 mocht ma kann Spaß!“, jo? Ahm...was ma sich, was sich...wo, wo sich das
140 meiste Lernen notwendig war, is' so diese...oiso i war's vorher gewohnt afoch
141 eingebunden zu sein in ein egalitäres Team, ja? Indem Entscheidungen mitein-
142 ander getroffen wurden, ja? Ah...und dort gibt's a no Moi einen Vorgesetzten
143 natürlich, der donn letztlich auch eine Entscheidung treffen kann, wenn's eben
144 so ned zu einer Einigung kommt. Ahm...und des woa donn MEINE Rolle, jo?
145 Oiso, des hob' i lernen miassn, ja? Zu sog'n: „Aha, do gib's jetzt diese und die-
146 se Meinung und i muass jetzt sog'n, wie mas moch'n!“, ja? Und des woa eine
147 neue Aufgabestellung und die muss ma...oder zumindest ICH m-, musste da
148 'reinwachsen, ja?

149 Forscherin: Mhm...und wie haben Sie sich die, die Leitung vorgestellt, bevor Sie selber Lei-
150 ter geworden sind? Was war dann vielleicht wirklich so? Was war anders?

151 Proband 4: Also, grundsätzlich jetzt aus der Perspektive des Mitarbeiters...ähm...hab' ich
152 mir...(Pause)...eher vorgestellt und i glaub', des is' a irgendwie natür-
153 lich...ähm...i hob kaum Kontakt g'hobt zu Stellen, die meinem Vorgesetzten,
154 meine-, meiner Vorgesetzten dann späteren...äh...übergeordnet worn, ja? Das
155 halt, für mi hot sozusagn die Hierarchie dort aufgeheat, jo? Und natürlich, oiso,
156 grad a, wenn ma neu beginnt, donn is' des irgendwie so...jo. Des is' die Füh-
157 rungskraft und dea hot wos zum sog'n und und ah...da is' oiso...i woa zumin-
158 dest so, dass i jetzt...ka devot ängstliche Haltung, aber, aber irgendwie hob i
159 scho afoch Respekt vor dieser Form von Autorität g'hobt, jo? Und jetzt seh' ich
160 hoit, dass do die Fahnenstange noch lange nicht aus is, jo? Und dass ma söba ein
161 Rädchen is'...äh...und und wieder Stellen über sich hat, die, denen ma, an die
162 ma gebunden is' und denen ma a Rechenschaft schuldet. Ahm...und do is' oiso
163 des, des...äh...hätt' ich so nicht wahrgenommen, dass do natürlich a ma, ma
164 schau'n muss, dass ma do net zwischen den Interessen, die von den Mitarbeite-
165 rInnen kommen und die Forderungen von oben scho ein bissl a Spielball wird
166 und und und zerrieben wird. Oiso, do geht's ned ums...jo, obzugrenzen und zu
167 sog'n: „Wenn oben entschieden wird, donn komm i mi natürlich einsetzen.“ Kann
168 sog'n: „Na, des passt so ned!“ Aber wenn die Entscheidung so oft gefällt is',

169 dann muass i sie a akzeptieren und deaf meinen MitarbeiterInnen auch kommu-
 170 nizieren: „Hört's, diese Entscheidung, die is' mir a vorgegeben und ich, ich trag
 171 sie mit, weil sie eine Vorgabe is', oba I, i bin ned verantwortlich für so a Ent-
 172 scheidung.“

173 Forscherin: Mhm...ma gibt's dann so weiter quasi, mhm?

174 Proband 4: Jo.

175 Forscherin: Ahm...gibt's was, was Ihnen jetzt im, im Vergleich zu früher abgeht? Was Sie...

176 Proband 4: (unterbricht) Jo, oiso schon. Des, des Arbeiten mit der Zielgruppe, oiso mit
 177 Jugendlichen zu oarbeiten, des hob i hoit kaum...i hob schon, oba des is hoit
 178 imma sehr mühsam abgespart, dass i donn irgendwonn Moi einen, einen (...)
 179 Tag übernehme oda...äh...wir hom so a Angebot (...), des san so erlebnisorient-
 180 tierte *Umgebungserkundungen*...ahm...do woa was zufällig in meiner Wohn-
 181 umgebung und donn hob i hoit g'sagt: „Na, moch i des.“ Oba i merk donn imma:
 182 „Puh, des is' scho a Herausforderung!“ Ah...des donn A no unter zu kriegen o-
 183 der einfach...a-, an, an, a- Workshop erst g'mocht im Jänner bei einer Tagung.
 184 Da merk' i schon, des san Dinge, die ma hoit a unheimlich Spaß moch'n, die,
 185 die, die hoit gonz wenig san. I kompensier' des zum Teil a bissl, indem i ehren-
 186 amtlich in meiner Pfarre des moch', ja? Oiso so, dass (...), des find' i wich-
 187 tig...Bodenhaftung zu bekommen, zu wissen, warum moch' ma des eigentlich,
 188 jo? Oiso, des, des verliert ma a bissl aus'n Blick, weil i mit Jugendlichen eben
 189 direkt dann kaum Kontakt hab'.

190 Ja. Aber i denk' a...(Pause)...von, von, des passt auch so, ja? Des woa eine Ent-
 191 scheidung und und...ah...do muass ma sie onderwertig hoit diese, diese...dieses,
 192 dieses Bedürfnis nach...mit, mit Leuten, mit Jugendlichen pädagogisch zu oabei-
 193 ten, muss ma donn hoit in anderen Arbeitsbereichen stillen.

194 Forscherin: Ahm...wie empfinden Sie das: hat Ihnen Ihre...ah...pädagogische Ausbildung
 195 oder prinzipiell Ihre Ausbildung, die Sie vorher gemacht ha-
 196 ben...ähm...inwiefern hat Ihnen das geholfen, jetzt für die Leitungsposition?

197 Proband 4: Naja, oiso, i hob scho g'sagt, dass's ganz vü um Kommunikation geht...

198 Forscherin: Ja?

199 Proband 4: Man (...) kommunikative Fähigkeiten...äh...bring' ich aber grundsätzlich schon
 200 mit und hob die hoit im, im Rahmen der Ausbildung schleifen können oder und
 201 und und FEILEN können. Ah...und des is natürlich hüfereich, ja? Ahm...auch
 202 so...naja, i mein' des, dass ich selber pädagogisch gearbeitet hab, hat ma natür-
 203 lich zum einen den Vorteil gebracht, dass i waß, was, was unsere Leute arbeiten
 204 und und wie's denen geht auch ein bissl, ned? Des is' natür-
 205 lich...äh...möglicherweise a...ma steht in Projektionsgefahr a bissl, jo? Dass ma
 206 seine eigenen Ideen do projiziert, oba i kenn' grundsätzlich die Situation, jo?
 207 Und das bringt mir un- und der VORTEIL is' auch oder ein Nutzen is' auch,

208 dass meine ehemaligen KollegInnen jo wissen, dass i des waß, ja? Oiso, de sog'n
 209 donn: „Na, du waßt jo wie des is'.“ Oda: „Du kennst jo unsere Situation.“ Also,
 210 des bringt mir natürlich auch einen, einen Vorteil wieder in der Kommunikation,
 211 weil i als, als...auf Augenhöhe gesehen wird. Ja?

212 Und und...jo...oiso des, des bringt's. Ahm...ansonsten, oiso, dadurch, dass i
 213 eine einschlägige Ausbildung im (...) Bereich g'mocht hob, kenn i hoit *diesen*
 214 *Bereich*...hob i den in der Ausbildung auch kennen gelernt und des hüft ma na-
 215 türlich a, weil i waß, wer g'hört wo hin und so, jo? Oiso, i kenn' den Betrieb so-
 216 zusog'n, jo?

217 Forscherin: Okay...ahm...(Pause)...ja. (lacht) Wir ham ja eh schon geredet
 218 auch...ähm...über, über Entscheidungen, wie Entscheidungen getroffen werden.
 219 Was würden Sie sagen, was heißt Mitarbeiterführung für Sie oder auch Führung
 220 im Allgemeinen?

221 Proband 4: Also, i glaub', dass es sehr oft a d'rum geht, MitarbeiterInnen bei dem was Sie
 222 tun zu BEGLEITEN, ja? Ahm...m-, monchmoi geht's aber a d'rum wirklich zu
 223 leiten im Sinn von...ah...auch klare Vorgaben zu moch'n, ja? Aber i glaub',
 224 es...es is' jetzt SCHON wichtig auch sich für seine MitarbeiterInnen zu INTE-
 225 RESSIEREN, mit ihnen auch zu...alltägliche Kommunikation zu pflegen und
 226 und a bissl, oiso...i überleg' ma des gut, wos i do, wos i do moch, oba ich...find'
 227 des schon wichtig, dass ma auch Dinge aus seinem eigenen privaten Kontext ein
 228 bissl teilt, ja? Oiso, MitarbeiterInnen erzöh'n wos und erwarten sich, glaube ich,
 229 dass ma selber auch ein bissl was dazu tut. Ma...des is' eine, eine, eine Sache,
 230 die ma dossieren muass und und...äh...im...man eine Herausforderung die sich
 231 jo a im neuen Medienbereich stellt: „Was, was schreib' ich im Facebook von
 232 mir?“ Ich bin mit gonz vün meiner MitarbeiterInnen befreundet, do muss i auf-
 233 passen! Generell muss i sowieso aufpassen und donn no Moi mehr, find' i, was,
 234 was teile ich dort mit? Ahm...oiso, geht's um eine menschliche Basis, jo?
 235 Ahm...i interessier' mi für des, was meine MitarbeiterInnen TUN, bin grund-
 236 sätzlich ansprechbar für sie, wenn sie Fragen ham oder oder manchmal entsteht a
 237 des Bedürfnis afoch zu erzählen, was grad ANSTEHT und so...das is' wichtig!

238 Oiso, des san so Begleitungsgeschichten und m-, monchmoi oiso...ein Bei-
 239 spiel...äh...viele unserer MitarbeiterInnen zeigen auch dadurch, dass sie des,
 240 was sie machen, gern tun und mit Leidenschaft und aus einer Berufung heraus
 241 tun mis-, mit missionarischem Eifer tun...äh...dass sie halt bisweilen darauf
 242 vergessen oder zu wenig d'rauf schauen, dass sie Ruhezeiten brauchen. Und dass
 243 sie zum Beispiel für vierzig Stunden in der Woche eigentlich nur beschäftigt san
 244 und ned für sechzig, ja? Und da brauch't's schon auch immer wieder Leitungs-
 245 vorgaben, zu sogn: „Da muusst du reduzieren und und hier muss abgebaut werden
 246 und Stundenguthaben und so...“ Des san hoit Soch'n mit de ma se ned beliebt
 247 moch't, ja? Aber des...oiso, da brauch't's schon mehr...aber des is', glaub i, im-
 248 mer so ein Austarieren zwischen dem: was brauch't's jetzt in der Situation?
 249 Braucht's Begleitung? Aber i kann ned imma nur begleiten, jo? Sondern
 250 monchmoi san eben auch Entscheidungen gefordert und und is' ihnen eine klare
 251 Leitungshaltung und...äh...wie i scho g'sagt hob, die wird ja auch eingefordert,

252 jo? Wie g'sogt: „SAG JETZT, wie's, wie's gemacht gehört!“, ja? Oder: „Ich will
253 eine klare Entscheidung von dir!“ Und do imma auszutarieren, was, oiso, i
254 glaub', des...so wie's de Herausforderung des Leitungs...ah...der Leitungs-
255 ...ah...-ebene zu sog'n: „Was braucht's jetzt.“

256 Forscherin: Mhm...ahm...Fällt Ihnen was ein, was Ihnen beim Umstieg von der, von der
257 Fachkraft zur Führungskraft vielleicht noch geholfen hätte oder Ihnen den Um-
258 stieg erleichtert hätte? Wo Sie sagen, das...das hätten, hät' ich damals ge-
259 braucht.

260 Proband 4: Hmm... (lange Pause) N'oiso, i denk' ma, wenn ma neu wohin kommt an eine
261 Stelle, stellt sich immer die Frage: „Hat mein Vorgänger/meine Vorgängerin an-
262 ders gearbeitet als ich?“, ja? Und i mein', des zeigt sich donn in so banalen Din-
263 gen wie einem Ablagesystem oder so, ja? Oiso, wenn... (Pause) Wenn ma
264 do...es gibt jetzt kein Ideal...einen Vorgänger/eine Vorgängerin hot, der genau-
265 so tickt wie ich, dann würde das helfen. Oba die Froge is', ob des a rea-
266 listisches Szenario is'. Oiso, des is' a Herausforderung, denk' i ma...so seine ei-
267 genen Routinen zu entwickeln und zu schau'n: „Wie organisier' ich die Arbeit,
268 dass sie für mich gut passt?“, ja? Oiso, des...des is', glaub' i, a...oba des is' un-
269 abhängig davon, ob ma jetzt a pädagogische Ausbildung mitbring' oder nicht, ja?

270 Forscherin: Mhm, mhm...okay.

271 Proband 4: Aber vielleicht no...ah...eine Ergänzung...ahm...grundsätzlich, DASS mir der
272 Umstieg ein, ein, ein Stück gelungen und dass auch die ENTSCHEIDUNG für
273 mich...äh...gepast hat, in diese, in diese Richtung administrativ leitend zu ge-
274 hen...ah...zeigt sich für mich auch daaran (zögert)...dass i...ahm...mi schon
275 no beruflich verändern werde und noch weiter in diese Richtung geh'.

276 Forscherin: Okay?

277 Proband 4: Ja, also, ich nehm', übernehm' eine, eine...ah...einen Teilbereich in der, in der
278 XYZ, der mehr MitarbeiterInnen hot, als, als dieser hier...ahm...des haßt natür-
279 lich a, dass Vorgesetzte mir vertrauen und sog'n: „Der mocht des g'scheit“ und
280 und und „wir können eam was Größeres sozusog'n anvertrauen.“ Ah...und i
281 merk' a für mi PAST des in an Bereich zu kommen, der, der noch
282 mehr...oiso...wo i mi no a Stück weit von da Pädagogik weg gehe, jo? Oiso...
283 (Pause)

284 Forscherin: Mhm...mhm...okay. (kurze Pause) Ja, fällt Ihnen noch was ein, was Sie hinzu-
285 fügen möchten? Was Ihnen am Herzen liegt?

286 Proband 4: Nein, passt so. (lacht)

287 Forscherin: Okay. Wunderbar.

288 Proband 4: Ich glaub', es ist alles gesagt. (lacht)

289 Forscherin: Dann danke ich Ihnen vielmals für das Gespräch und Ihre Zeit.

290 Proband 4: Danke. Gerne.