universität wien

Diplomarbeit

Titel der Diplomarbeit

Angst und Angstabwehr von Führenden der pädagogischen Organisation Schule

Verfasserin

Brigitte Hirschegger

angestrebter akademischer Grad
Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, Oktober 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt:	A 297
Studienrichtung lt. Studienblatt:	Diplomstudium Pädagogik
Betreuerin:	Dr. Kornelia Steinhardt

Ehrenwörtliche Erklärung

Ich erkläre, dass ich die vorliegende Diplomarbeit selbstständig und ohne fremde Hilfe verfasst, andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt und die den benutzten Quellen wörtlich und inhaltlich entnommenen Stellen als solche erkenntlich gemacht habe.

Ich versichere, dass ich diese Diplomarbeit weder im In- noch im Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe.

Ich bestätige, dass diese Arbeit mit der vom Begutachter beurteilten Arbeit übereinstimmt.

……. ……

Ort, Datum Brigitte Hirschegger

Danksagung

Meinen Dank gilt denjenigen Personen, die diese Arbeit mit Geduld und Unterstützung begleitet haben, allen voran meiner Betreuerin Dr. Kornelia Steinhardt und meinen Kollegen/innen.

Bedanken möchte ich mich auch bei meinen Eltern und meinen Kindern Daniel, Nino, Mara und Nils, die mir mit Liebe und Anerkennung zur Seite stehen.

„It`s more to the picture than meets the eye, hey, hey, my, my“

(Neil Young 1979).

Inhaltsverzeichnis

Einleitung **3**

1. Organisationen **12**

1.1 Klärung des Begriffs und Organisationsstruktur *14*

1.1.1 Hierarchie und Autorität 14

1.1.2 Spezialisierung der Arbeitsteilung 15

1.1.3 Kontrollspanne 15

1.1.4 Entscheidungsposition und beratende Position 15

1.1.5 Zentralisierungsausmaß 16

1.2 Menschenbilder in Organisationen *17*

1.2.1 Menschenbild des Homo Oeconomicus 17

1.2.2 Menschenbild des Social Man 18

1.2.3 Menschenbild des Self-Actualizing Man 18

1.2.4 Menschenbild des Complex Man 19

1.3 Organisationskultur und Organisationen aus psychodynamischem Blickwinkel *20*

1.4 Zusammenfassung *23*

2. Besonderheiten der pädagogischen Organisation Schule **25**

2.1 Spannungsfelder in Bezug auf die Struktur der Schule als bürokratische Organisation *26*

2.1.1 Vertikale Hierarchie und horizontale Kooperation und Kommunikation 28

2.1.2 Fremd- und Selbstbestimmung: Staatliche Kontrolle und Selbstregulierung 29

2.2 Spannungsfelder in Bezug auf die pädagogische Aufgabe *32*

2.2.1 Gesellschaftliche Ziele und Zwecke, individuelle Bedürfnisse und Interessen 33

2.2.2 Geregelte Abläufe und spontane kreative Prozesse 34

2.2.3 Pädagogische Professionalität und Unsicherheit des pädagogischen Gelingens 35

2.3 Zusammenfassung *37*

3. Führung **39**

3.1 Definition von Führung *40*

3.2 Macht und Führungsverhalten *42*

3.3 Führung in Schulen *48*

3.4 Zusammenfassung *51*

4. Psychodynamische Konzepte, Angst und Angstabwehr **53**

4.1 Psychodynamische Konzepte und Annahmen *54*

4.2 Die Wirksamkeit psychodynamischer Konzepte in Bezug auf Organisationen und Führung *59*
4.3 Angst und Angstabwehrmechanismen *64*
4.3.1 Angstabwehr 66
4.3.2 Psycho-soziale und institutionelle Abwehrmechanismen 71
4.4 Zusammenfassung *75*

5. Methode **78**
5.1 Qualitative Forschung *79*
5.2 Erhebungsinstrumente *83*
5.3 Datenerhebung und Stichprobe *84*
5.4 Datenauswertung *87*
5.5 Zusammenfassung *91*

6. Auswertung der Interviews **94**
6.1. Fallbeispiel Frau H.: Da prallen Machtmenschen aufeinander *96*
6.2. Fallbeispiel Frau R.: Tanz auf dem Vulkan *110*
6.3. Fallbeispiel Frau S.: Soll ich einen Kopfstand machen *124*
6.4. Fallbeispiel Frau N.: Forderung, Forderung, Forderung *137*
6.5. Zusammenfassung *147*

7. Resümee und Ausblick **149**

Abstract **156**

Literaturverzeichnis **157**

Anhang
Interviewleitfaden
Transkripte
Lebenslauf der Autorin

Einleitung

Aus dem Studium der Psychologie kommend, waren Vorlesungen in den Bildungswissenschaften anfangs für mich nur zur Absolvierung der freien Wahlfächer gedacht. Mit ihrer naturwissenschaftlichen Orientierung ist die Psychologie bestrebt, einen Zugang zum Erleben und Verhalten von Menschen zu vermitteln, der auf Theorien, empirischen Messungen, Paradigmen und Fakten gründet. Bei den Vorlesungen und vor allem den Proseminaren der Bildungswissenschaften erlebte ich hingegen einen Zugang, der auf Offenheit und Reflexion sowie Sorgfalt im Umgang mit Wissen und Wissenschaft beruht und die Möglichkeit bietet, sich eingehend mit einzelnen Aspekten menschlicher Handlungsweisen zu befassen. Insbesondere fand ich diesen Zugang in den Vorlesungen und Seminaren der psychoanalytischen Pädagogik vertreten, deren Erklärungsweisen von menschlichem Erleben und Verhalten, basierend auf psychoanalytischen Erkenntnissen und Theorien, mir eine neue Sichtweise in Hinblick auf Fragestellungen und Annahmen zu menschlichen Verhaltens- und Erlebensweisen ermöglichte. Als besonders anregend empfand ich die Verknüpfbarkeit der psychoanalytischen Denkart mit den Bereichen der Organisations- und Wirtschaftspsychologie und Soziologie in Bezug auf Organisationen.

Da ich durch das Studium der Psychologie schon einige Theorien und Untersuchungen zum Thema Führung und Führende kennengelernt habe, die sich vor allem mit den formalen und strukturellen Aspekten von Führung auseinandersetzen, möchte ich in dieser Arbeit mein Augenmerk auf die Gefühle von Führenden und deren Umgang damit richten, insbesondere auf das Gefühl der Angst und die Abwehr von Angst. Ziel dieser Arbeit ist es also, Angst und Angstabwehr von Menschen in Führungspositionen näher zu beleuchten.

Angst und Angstabwehr sind Themen, denen in der Psychoanalyse viel Aufmerksamkeit gewidmet wird (Devereux 1976; Freud, S. 1894; Freud, S. 1915, Freud, A. 2006; Menzies-Lyth 1974; Mentzos 1982). Ängste können starke und unangenehme Gefühle auslösen, wie Hilflosigkeit, Schwäche und Minderwertigkeit. Diese Gefühle können durch den sozialen Kontakt mit anderen Menschen, durch die Möglichkeit, vor anderen zu versagen, sich zu blamieren, das eigene tatsächliche oder vermeintliche Unvermögen oder die eigene (intellektuelle, soziale oder emotionale) Inkompetenz vor anderen zur Schau zu stellen und sich deren Urteil auszuliefern, verstärkt werden. Menschen versuchen diesen unangenehmen Gefühlen unter Zuhilfenahme von meist unbewussten Schutzmechanismen auszuweichen. Innerpsychische Abwehrmechanismen dienen dazu, negative Gefühle abzuwehren und ein positives Selbstbild aufrecht zu erhalten,

wobei sowohl die Ängste als auch die Abwehrmechanismen im Unbewussten gehalten werden. So werden bedrohliche negative Gefühle oft als etwas anderes wahrgenommen. Ängste können z.B. als Aggression ausgelebt werden oder auf andere Menschen oder Situationen übertragen werden. Damit wird zwar für den Moment die Psyche entlastet, über einen längeren Zeitraum hinweg zeigt sich aber, dass die Abwehrmechanismen an Stärke zunehmen müssen, um dauerhafte Verdrängung zu gewährleisten. Um mit negativen Gefühlen und Ängsten konstruktiv umzugehen, ist es allerdings notwendig, sie bearbeitbar zu machen, sie zu erkennen, zuzulassen und sich einzugestehen. Das bewusste Anerkennen dieser unangenehmen Gefühle, das Reflektieren von Versagensängsten, Scham, Minderwertigkeit und Zweifeln kann helfen, Wege zu finden, damit umzugehen, sodass sie weniger Schmerz verursachen und dadurch aushaltbar sind und der psychische Schaden, den die dauerhafte Abwehr dieser Gefühle verursacht, für sich und andere möglichst gering gehalten wird.

Angst und Angstabwehr sind nicht nur auf individuelle innerpsychische Konflikte einzelner Menschen zurückzuführen, sie sind auch durch die Rahmenbedingungen, das Wertesystem und die Anforderungen der sozialen Umgebung mitbestimmt. In sozialen Systemen, wie etwa Familien, länger bestehenden Gruppen, aber auch Institutionen und Organisationen entwickeln sich spezifische Muster und Mechanismen, die dazu dienen, mit Ängsten und Unsicherheiten umzugehen. Wie bei individuellen Ängsten und Abwehrmechanismen sind auch diese „institutionalisierten“ Ängste und Abwehrmechanismen zum Großteil unbewusst und werden implizit unter den Mitarbeiter/innen weitergegeben (Jaques 1955; Lohmer 2000; Menzies-Lyth 1974).

Wie in anderen Organisationen werden sich auch in pädagogischen Institutionen zusätzlich zu individuellen Ängsten und Abwehrmechanismen institutionalisierte Angst und Angstabwehr entwickeln, insbesondere in Schulen oder Kindergärten mit ihrer Vielzahl an Stakeholdern (Kinder, Eltern, Pädagogen/innen, Leitungspersonen, Schulbehörden etc.), ihren unterschiedlichen Anforderungen individueller und gesellschaftlicher Ansprüche (staatlicher Bildungsauftrag, individuelle kognitive, soziale und emotionale Entwicklung der Kinder, Beratung und Unterstützung der Eltern etc.) und verschiedenartigen Aufgaben (Organisation, Fort- und Weiterbildung, inhaltliche Umsetzung des Lehrauftrags, Wirtschaftlichkeit etc.).

Führungspersonen tragen Verantwortung für das Funktionieren der Organisation, aber auch für die Menschen, die der Organisation angehören, vertreten die Organisationen nach innen und nach außen und stehen im Blickpunkt der Öffentlichkeit. All dies trifft insbesondere auch auf Führungspersonen in pädagogischen Institutionen zu. Sind in Organisationen institutionelle Ängste, wie Gefühle von Selbstzweifel, Minderwertigkeit sowie Angst vor Versagen vorhanden, und werden diese mit institutionellen Abwehr-

mechanismen in Schach gehalten, ist es wahrscheinlich, dass auch – oder vielleicht sogar insbesondere – die Führungspersonen davon betroffen sind, da Verantwortung zu tragen, immer auch die Möglichkeit des Scheiterns beinhaltet.

Um diese Ängste und Abwehrmechanismen – sowohl unbewusste als auch bewusste – der Führungspersonen in pädagogischen Institutionen zu untersuchen, werden für die vorliegende Arbeit in explorativer Vorgangsweise, mittels halbstrukturierter Leitfadeninterviews Gespräche mit Direktorinnen von Wiener Schulen geführt. Möglicherweise werden aufgrund von Verdrängungsmechanismen von den Befragten keine direkten Aussagen zu ihren Ängsten und ihrem Umgang mit Ängsten in Bezug auf ihre Rolle als Führungsperson getroffen. Mit Hilfe der psychoanalytischen Textinterpretation nach Lorenzer (1986) soll deshalb versucht werden, mittels der manifesten Aussagen auf latente innere Strukturen zu schließen und auf diese Weise Aufschluss über eventuelle (auch unbewusste) Mechanismen von Angst und Angstbewältigung von Führungspersonen in pädagogischen Organisationen zu bekommen.

Im theoretischen Teil werden zunächst die wesentlichen Begrifflichkeiten der Fragestellung erläutert und dargelegt. Der Fokus der Arbeit auf Führung in pädagogischen Organisationen sowie Angst und Angstabwehr, legt nahe, die Begrifflichkeiten Organisation und Führung einerseits allgemein vorzustellen, andererseits im Speziellen auf Besonderheiten in Bezug auf pädagogische Organisationen darzulegen und zusätzlich diesbezüglich auf Spannungsfelder, die möglicherweise in Zusammenhang mit Angst und Angstabwehr stehen können, hinzuweisen. Angst und Angstabwehr werden vor allem aus psychoanalytischer Perspektive beschrieben. Das Augenmerk richtet sich sowohl auf individuelle als auch institutionalisierte Ängste und Abwehrmechanismen.

Im empirischen Teil werden die Methoden der qualitativen Datenerhebung, der Untersuchungsdurchführung und der Datenauswertung mittels halbstrukturierten Leitfadeninterviews und psychoanalytischer Textinterpretation nach Lorenzer (1986) vorgestellt. Ein eigenes Kapitel widmet sich der Darstellung der Ergebnisse als Einzelfallanalysen.

Im letzten Kapitel werden die Ergebnisse zusammengefasst und erörtert, der wesentliche Erkenntnisgewinn hervorgehoben und in Relation zur Literatur diskutiert.

Organisationen

Das erste Kapitel dieser Arbeit beschäftigt sich mit dem Begriff der Organisation im Allgemeinen und der pädagogischen Organisation im Besonderen.

„Organisationen sind zielgerichtete soziale Systeme, die ihre Mitglieder durch Zwang, Belohnung und Bestrafung oder aufgrund von Normen und Werten dazu bringen, zur Erreichung der Organisationsziele beizutragen“, schreiben Kirchler et al. (2004, 14).

Auch pädagogische Organisationen, die weitgehend als soziale Systeme betrachtet werden können, sind mit dieser Definition angemessen beschreibbar. Denkt man an Schulen oder Kindergärten, zeigt sich die Realisierung pädagogischer Aufgaben, wie die Erfüllung sowohl individueller als auch gesellschaftlicher Bildungs-, Erziehungs- und Entwicklungsaufgaben, als das wesentliche Organisationsziel (Merkens 2006, 58).

Durch die Struktur einer Organisation, werden Zuordnungen von Aufgaben und Verantwortlichkeiten festgelegt, Tätigkeiten und Kompetenzen geregelt, Ressourcen verteilt und Personalpolitik gemacht, die nach den fünf Hauptdimensionen von Organisationsstruktur geregelt sind: Hierarchie, Arbeitsteilung, Kontrollspanne, beratende und entscheidende Positionen und Zentralisierung (Kirchler et al. 2004, 15f). Besonderheiten der Gestaltung dieser Strukturen in pädagogischen Organisationen, zeigen sich durch die soziale Verantwortung gegenüber verschiedenen Adressaten, wie z.B. Kindern, Eltern und Schulbehörden, also sowohl dem Einzelnen als auch der Gesellschaft gegenüber. Die Erfüllung der pädagogischen Hauptaufgabe sowie der organisatorischen und wirtschaftlichen Aufgaben kann problematisch sein, da „Herausforderungen für pädagogische Institutionen darin bestehen, Lehr-Lern-Verhältnisse professionell zu organisieren. Dabei wird besondere Bedeutung der Tatsache zukommen müssen, dass das jeweilige professionelle Handeln sich einerseits an den Zielen der jeweiligen Institution und andererseits am Bedarf der Klienten in der jeweiligen Institution orientiert“ (Merkens 2006, 105).

Organisationen brauchen Führungskräfte, die die Organisation leiten und Entscheidungen treffen. Das dritte Kapitel wird daher dem Thema Führung gewidmet, unter Einbeziehung der Besonderheiten von Führung in pädagogischen Institutionen.

Führung

Führung und Führungsforschung werden in unterschiedlichen Disziplinen ebenso unterschiedlich behandelt, wie es unterschiedliche Definitionen gibt. Allgemeine Definitionen kommen z.B. von Robbins, er bezeichnet Führung als „the ability to influence a group towards the achievment of goals“ (Robbins 2000, 347) sowie Drath und Paulus (1994): „Leadership ist the process of making sense of what people are doing together so that people will understand and be committed“ (ebd., 4 zit. nach Rodler et Kirchler 2002, 10).

Führung bedeutet aber nicht nur Einfluss, sondern auch Macht. „Führung steht in einem Naheverhältnis […] zu Macht. Macht bedeutet die Möglichkeit auf das Handeln anderer einzuwirken beziehungsweise dieses zu beeinflussen“ (Rodler et Kirchler 2002, 10). Führende in pädagogischen Organisationen verfügen über Macht und Einfluss – sowohl gegenüber den Kindern und deren Eltern als auch gegenüber den Leh-

rern und Lehrer/innen ihrer Organisation. Führung, Macht und Einfluss bedeutet aber auch Verantwortung und Identifikation mit der Führungsrolle (ebd., 11f).

Auch in pädagogischen Organisationen wird von den Führungspersonen in hohem Maß Führungskompetenz und Handeln entsprechend ihrer Rolle als Führungsperson erwartet. Diese Rolle ist aber nicht immer eindeutig definiert und zu erfüllen, da sich weder Schüler/innen, Lehrer/innen noch Eltern konkret, nach einheitlichen Mustern verhalten (Merkens 2006, 248).

Anforderungen an Führende pädagogischer Organisationen bestehen nicht nur in der Umsetzung pädagogischer Aufgaben und Ziele, sondern auch in der Wahrnehmung ihrer Führerrolle und dem verantwortlichen Umgang mit Macht und Einfluss. In Anlehnung an French und Raven (1959) unterscheiden Rodler et Kirchler (2002) unterschiedliche Arten von Macht: Belohnungsmacht, Bestrafungsmacht, Positionsmacht, Identifikationsmacht, Expertenmacht und Informationsmacht (ebd., 11f). Führende in pädagogischen Organisationen verfügen über alle diese Arten von Macht und setzen diese wahrscheinlich auch ein. Handeln in pädagogischen Institutionen ist oftmals mit dem Einsatz von Zwang, Belohnung und Bestrafung verbunden. Diskrepanzen im normativen Rollenverständnis als Führungsperson und individuellem Handeln als Mensch können hier zu innerpsychischen Konflikten führen.

Führende in pädagogische Organisationen haben viele und verschiedenartige Aufgaben zu erfüllen und bewegen sich im Spannungsfeld verschiedener Aspekte. Sie haben mit dem Bildungsauftrag sowohl individuelle als auch gesellschaftliche Ziele zu verwirklichen, denen möglicherweise aber divergierende individuelle und gesellschaftliche Normen und Werte zugrunde liegen. Neben pädagogischer Aufgabenerfüllung, spielen in pädagogischen Organisationen zunehmend auch wirtschaftliche Überlegungen und Qualitätsdokumentation eine wesentliche Rolle. So werden Führende auch mit der wirtschaftlichen Leitung sowie der Dokumentation von Leistungserbringung, Qualitätsmanagement und Effizienz beauftragt (Merkens 2006 83).

Strukturen in pädagogischen Institutionen sind nicht immer klar definiert. So haben Direktor/innen in Schulen neben ihrer beratenden und entscheidenden Position auch oftmals noch die Aufgaben in den Klassen zu unterrichten. Hierarchie, Arbeitsteilung, Zentralisierung und Kontrollmöglichkeiten sind nicht immer eindeutig abgegrenzt. Das Agieren in diesen Spannungsfeldern kann unter Umständen bei den Führenden mit Ängsten verbunden sein, diesen Aufgaben nicht gerecht zu werden.

Das vierte Kapitel dieser Arbeit beschäftigt sich daher mit der Thematik von Angst und Angstabwehr, betrachtet aus psychoanalytischer Perspektive.

Angst und Angstabwehr aus psychoanalytischer Perspektive

Die psychoanalytische Perspektive basiert insbesondere auf den drei zentralen Grundannahmen Freuds (Datler et Stephenson 1999, 83). Erstens wird vorausgesetzt, dass Menschen ein ubiquitäres dynamisches Unbewusstes (ebd., 83) inne ist, das ihnen ermöglicht, sich vor Erlebnisinhalten, die sie in bewusster Weise nicht wahrnehmen möchten, in unbewusster Weise zu schützen (ebd. 83f). Zweitens wird angenommen, dass unbewusste dynamische Strukturen vorhanden sind, die bewirken, dass Menschen in spezifischer Weise ein Erleben von Selbst und Welt entwickeln und auf dieses Erleben mit spezifischen Aktivitäten (z.B. Abwehrreaktionen) reagieren (ebd. 85f).

Drittens wird von der Annahme unbewusster biographischer Lebenszusammenhänge ausgegangen, welche besagt, dass Menschen einzelnen Lebenssituationen in einer Art und Weise begegnen, dass bewusstes Gewahrwerden von unangenehmen Erlebniszuständen möglichst gering gehalten wird (ebd. 87f).

Diese drei Grundannahmen machen deutlich, dass Menschen nicht alle ihre Gefühle und Erlebenszustände bewusst wahrnehmen, insbesondere dann, wenn es sich dabei um unangenehme Inhalte handelt. Es kann daher vermutet werden, dass auch Angst, als ein meist unangenehmer Erlebniszustand, nicht immer bewusst wahrgenommen wird. Laut Herkner (2001) ist Angst ein sehr häufiges Gefühl, das auch im Sozialisierungsprozess eine wichtige Rolle spielt: „Sie ist die Ursache der Vermeidung vieler Verhaltensweisen und Situationen“ (ebd., 51).

Zum Schutz und als Bewältigungsstrategie, um negative Gefühle, wie eben auch die Angst, nicht zu stark werden zu lassen, werden – meist unbewusst – innerpsychische Abwehrmechanismen eingesetzt. Abwehrmechanismen dienen somit der Entlastung der Psyche. Sie können allerdings pathologisch werden, wenn sie dauerhaft verhindern, dass die unbewussten psychischen Inhalte bewusst werden. Das Problem besteht dann einerseits darin, dass das Unbewussthalten das Bearbeiten der psychischen Inhalte verhindert, da nur bewusste Inhalte der Bearbeitung zugänglich sind. Andererseits sind immer stärkere Abwehrmechanismen nötig, um die unbewussten Inhalte nicht ins Bewusstsein aufsteigen zu lassen (Mentzos 1982, 60f). „Unter Abwehr verstehen wir alle intrapsychischen Operationen, die darauf abzielen, unlustvolle Gefühle, Affekte, Wahrnehmungen etc. vom Bewußtsein fernzuhalten bzw. sie in Schach zu halten“ (ebd., 60).

Devereux (1976) sieht Angst als Basis aller psychischen Abwehr, als das wesentliche Element, das Einschränkungen hervorrufen kann. „Je mehr Angst ein Phänomen erregt, desto weniger scheint der Mensch in der Lage, es genau zu beobachten, objektiv über es nachzudenken und angemessene Methoden zu seiner Beschreibung, seinem

Verständnis, seiner Kontrolle und Vorhersage zu entwickeln“ (ebd., 16).

Angst wird meist mit den individuellen Gefühlen einer Person in Verbindung gebracht. Allerdings werden von verschiedenen Autoren psychoanalytischer Orientierung auch institutionalisierte Angst und Angstabwehr thematisiert. So spricht Elliott Jaques von „Social Systems as defence against Persecutory and Depressive Anxiety“ (Jaques 1955, 479), Isabel Menzies-Lyth kommt „zu dem Schluß, dass das soziale Abwehrsystem die Institutionalisierung sehr primitiver Abwehrmechanismen darstellt, deren Hauptmerkmal darin besteht, Angstvermeidung zu fördern, […] “ (Menzies-Lyth 1974, 212) und Mathias Lohmer schreibt Organisationen eine eigene Psychodynamik mit „Innenleben“, „Unbewußtem“, „irrationalen Prozessen“ und „Fehlleistungen“ zu (Lohmer 2000, 21).

Sowohl individuelle als auch institutionalisierte Angst und Angstabwehr erscheinen somit als eines der zentralen Elemente, die das Erleben und Verhalten von Menschen mitgestalten und erscheinen daher für diese Arbeit bedeutsam. In Bezug auf Führung in pädagogischen Institutionen ergibt sich daraus folgende Fragestellung:

Wie gehen Führungspersonen der pädagogischen Institution Schule mit (bewussten und unbewussten) Ängsten in Bezug auf ihre Führungsposition um?

Empirisches Vorgehen

Zur Beantwortung der Fragestellung wird die Methode der Einzelfallanalyse angewendet. Fallanalysen dienen der „Interpretation von Zusammenhängen“ (Mayring 2002, 42) und scheinen damit der Fragestellung angemessen. „Die Einzelfallanalyse will sich während des gesamten Analyseprozesses den Rückgriff auf den Fall in seiner Ganzheit und Komplexität erhalten, um so zu genaueren und tiefgreifenderen Ergebnissen zu gelangen“ (ebd., 42).

Als Erhebungsinstrument werden problemzentrierte, halbstrukturierte Leitfadeninterviews herangezogen, geführt mit vier Führungspersonen pädagogischer Einrichtungen. Diese Art des Interviews lässt die Befragten möglichst frei zu Wort kommen, hält sich aber an eine bestimmte Problemstellung, in dieser Arbeit die Thematik von Angst und Angstabwehr. Die Problemstellung wird aufgrund der theoretischen Vorkenntnisse analysiert und darauf basierend der Interviewleitfaden erarbeitet.

Die Interviews werden mittels eines Tonbandes aufgezeichnet, transkribiert und analysiert.

Da zu erwarten ist, dass Führende nicht immer in der Lage oder willens sind, offen über Ängste und ihren Umgang damit zu sprechen, wird eine besondere Form der Auswertung der Interviews, die Psychoanalytische Textinterpretation nach Lorenzer

(1986) Anwendung finden. „Die Enträtselung der unbewußten Bedeutungen ist das Leitmerkmal der psychoanalytischen Kulturanalyse“ (ebd., 27). Über das Material der Interviews soll „auf tiefer liegende Strukturen geschlossen“ werden und zwar „explizit an die Psychoanalyse angeknüpft: Es soll der vom Textproduzent verdrängte Sinn erschlossen werden“ (ebd., 126).

„Psychoanalytische Textinterpretation geht davon aus, dass das Material nicht voll verständlich ist, wenn man an der Oberfläche stehen bleibt. Mit psychoanalytischen Mitteln sollen verdrängte Gehalte freigelegt und in ihrer gesellschaftlichen Bedingtheit und Relevanz analysiert werden“ (ebd., 127). Die Methode der psychoanalytischen Textinterpretation folgt im Wesentlichen fünf Schritten (ebd., 127f):

- Logisches Verstehen: Erfassen des manifesten Inhalts des Materials
- Psychologisches Verstehen: Erfassen von nonverbalen Äußerungen der interviewten Person wie Gestik und affektive Gehalte.
- Szenisches Verstehen: Erfassen von Interaktionszusammenhängen und Vergleich verschiedener Szenen, um Muster zu entdecken.
- Tiefenhermeneutisches Verstehen: Erfassen von Verdrängungen auf Grundlage der vorangegangenen Schritte.
- Tiefenhermeneutische Rekonstruktion: Erfassen des verdrängten Sinns und des Sinns der Verdrängung.

Pädagogische Relevanz

Um den pädagogischen Bezug der Arbeit zu gewährleisten, werden ausschließlich Führende aus pädagogischen Organisationen mittels qualitativer Interviews befragt. Führungspersonen in pädagogischen Organisationen haben vielfältige Aufgaben zu erfüllen, die sowohl den einzelnen Menschen, die mit diesen Organisationen in Beziehung stehen als auch der Gesellschaft als Gesamtheit ein Anliegen sind. Sie tragen Verantwortung für die Bildung, Erziehung und Entwicklung von Menschen und stehen im Mittelpunkt individueller und öffentlicher Interessen, aber auch Beurteilung. Für diese Aufgaben oft wenig professionell ausgebildet, vorbereitet und im Spannungsfeld verschiedener Ansprüche, begegnen sie diesen Herausforderungen unter Umständen mit Angst und Angstabwehr. Dauerhafte Angstabwehr kann pathologisch werden und Selbstreflexion und erfolgreiche Aufgabenerfüllung verhindern, Handlungsmöglichkeiten werden eingeschränkt. Zur Aufdeckung von Angst und Angstabwehr brauchen Menschen professionelle Unterstützung. Supervision mit Schwerpunkt auf psychodynamischer Organisationsbeobachtung könnte diese Unterstützung bieten, einen offe-

neren Umgang mit den Ängsten von Führenden in pädagogischen Institutionen ermöglichen und damit Bewusstsein schaffen für Möglichkeiten der Erweiterung von Handlungsspielräumen und Veränderungen zugunsten aller Beteiligten.

1. Organisationen

Das Ziel dieser Arbeit ist es, Ängste und Angstabwehrmechanismen von Führungspersonen in pädagogischen Organisationen sowie deren Umgang damit, zu untersuchen.

Die mit Führung verbundene Übernahme von Macht, Pflichten und Verantwortung kann von Führungspersonen als Herausforderung wahrgenommen werden, aber auch Angst auslösen, den Aufgaben nicht gewachsen zu sein oder zu versagen. Um sich vor diesen negativen, den Selbstwert beeinträchtigenden Empfindungen zu schützen, entwickeln Menschen Abwehrmechanismen gegen das Gefühl der Angst (Freud, S. 1894; Freud, S. 1915; Freud, A. 2006). Neben den individuellen entwickeln sich in Organisationen auch sogenannte institutionalisierte Abwehrmechanismen, die ebenfalls zum Großteil unbewusst sind und unausgesprochen unter Organisationsmitgliedern weitergegeben werden (Jaques 1955; Lohmer 2000; Menzies-Lyth 1974).

Wenn Ängste von Führungspersonen auch institutionalisierte Aspekte haben, sind sie nicht unabhängig von den speziellen Charakteristiken einer Organisation. Um diese Charakteristiken darzustellen, wird in dieser Arbeit auf drei Konzepte zurückgegriffen, die Organisationen beschreiben: das Konzept der expliziten formalen Organisationsstrukturen nach Greenberg und Baron (2000 zit. nach Rodler et Kirchler 2002), das Konzept der eher implizit wirkenden Menschenbilder, die in Organisationen wirksam sind (Kirchler et al. 2004) sowie einer psychodynamischen Betrachtung von Organisationen, die das Konzept der Organisationskultur beinhaltet (Schein 1985; Menzies-Lyth 1974; Lohmer 2000).

Die fünf Dimensionen der Organisationsstruktur nach Greenberg und Baron (2000 zit. nach Rodler et Kirchler 2002) erklären Organisationen anhand deren formaler Strukturen: Hierarchie, Arbeitsteilung, Kontrollspanne, beratende und entscheidende Positionen sowie Zentralisierung, Mittels dieser Dimensionen können auch die jeweiligen Anforderungen an Führungspersonen dargelegt und analysiert werden. Organisationen können aber auch nach eher informellen Aspekten, wie der Annahme eines bestimmten Menschenbildes, nach denen Organisationen sich (meist implizit) orientieren, dargestellt werden (Kirchler et al. 2004). Organisationen haben bestimmte Menschenbilder im Hintergrund, bzw. fühlen sich Führungspersonen bestimmten Menschenbildern verhaftet. Ob ein bestimmter Blick auf den Menschen bewusst zur Gestaltung von Organisationen herangezogen oder ob unbewusst darauf Bezug genommen wird, beeinflusst jedenfalls die innere Einstellung zu den Mitarbeiter/innen und welche Ansprüche und Anforderungen an sie gestellt werden, welche Leistungen von ihnen erwartet werden und in welcher Art und Weise diese Leistungen von ihnen erbracht werden sollen.

Eng mit dem Menschenbild ist daher auch der Führungsstil in Organisationen verbunden. Anforderungen und Erwartungen an die Führungsperson werden durch die formalen Strukturen, Aufgaben und Ziele einer Organisation definiert, spiegeln aber auch die informelle Organisationskultur wider und werden von einer realen Person, aufgrund deren Erlebens- und Verhaltensspielraum und ihren kognitiven und emotionalen Persönlichkeitsanteilen, mehr oder weniger gut erfüllt.

Diese unterschiedlichen Aspekte tragen zur Entwicklung einer spezifischen Organisationskultur aus Grundannahmen, Werten, Normen und Ritualen bei, die nicht immer bewusst formuliert sein müssen, um wahrgenommen und verwirklicht zu werden (Schein 1985). Eine psychodynamische Betrachtungsweise von Organisation widmet sich vor allem diesen unbewussten Anteilen der Organisationkultur (Menzies 1974; Lohmer 2000). Grundannahmen der psychoanalytischen Perspektive, insbesondere in Bezug auf Angst und Angstabwehr, werden im Kapitel vier dargelegt.

Unterschiedliche Aspekte von Organisation, Führung und Führungsverhalten sowie Ängsten und Angstabwehrmechanismen von Führungspersonen, werden in dieser Arbeit zwar aufgrund der erforderlichen Strukturierung in verschiedenen Kapiteln und Unterkapiteln abgehandelt, verknüpfen sich inhaltlich aber und stehen miteinander in Beziehung.

So erscheint ein Zusammenhang der Ängste einer Führungsperson mit den strukturellen Bedingungen der Organisation, dem dahinterliegenden Menschenbild und der gelebten Organisationskultur denkbar. Führungspersonen können mit dem Menschenbild und der Kultur einer Organisation in Bezug auf ihre Art der Führung, ihre eigene innere Einstellung, ihr inhärentes Menschenbild und ihrem inneren Bild der Organisation, Kongruenz oder Inkongruenz empfinden. Inkongruenz kann zur Unterdrückung eigener Gefühle, zu Ängsten und Abwehr dieser Ängste führen (Menzies 1974).

Um die Verbindung der einzelnen Gesichtspunkte von Organisation, Führung, Angst und Angstabwehr deutlich zu machen, erscheint es in manchen Abschnitten dieser Arbeit erforderlich, auch außerhalb der dafür vorgesehenen Kapitel und Unterkapitel darauf Bezug zu nehmen

In den Kapiteln eins (Organisation), zwei (Besonderheiten der pädagogischen Organisation Schule) und drei (Führung) wird daher ebenso auf die verschiedenen Aspekte der Beschreibung von Organisationen eingegangen, wie auf Möglichkeiten der Machtausübung in Führungspositionen, auf Führungsstile, Erfüllung von Pflichten und Verantwortlichkeiten durch die Führungspersonen sowie deren Orientierung in Bezug auf das Treffen von Entscheidungen und Aufgabenverteilungen. Diese Darlegung unterschiedlicher Aspekte von Organisationen und Führung soll ermöglichen, verschiedene

Blickwinkel in Bezug auf die Anforderungen an Führungspersonen und deren Umgang mit Macht und Verantwortung zu erfassen. Dies soll dabei helfen, eventuelle Ängste und Angstabwehr von Führungspersonen systematisch erheben, analysieren und interpretieren zu können und die Beantwortung der Forschungsfrage zu erleichtern.

Im folgenden ersten Unterkapitel werden der Begriff Organisation und formale Kriterien der Organisationsstruktur vorgestellt. Organisationen zugrunde liegende Menschenbilder, sowie deren Auswirkungen auf das Führungsverhalten von Führungspersonen, werden im zweiten Unterkapitel beschrieben und charakterisiert. Das dritte Unterkapitel widmet sich der Organisationskultur und Organisationen unter dem Blickwinkel psychodynamischer Aspekte.

1.1 Klärung des Begriffs und Organisationsstruktur

Allgemein können Organisationen als ein Zusammenschluss verschiedener Individuen mit einem gemeinsamen Organisationsziel gesehen werden. „Organisationen sind zielgerichtete soziale Systeme, die ihre Mitglieder durch Zwang, Belohnung und Bestrafung oder aufgrund von Normen und Werten dazu bringen, zur Erreichung der Organisationsziele beizutragen“, so Kirchler et al. (2004, 14).

Das Wesentliche an Organisationen ist, dass sie als soziale Systeme von Menschen getragen werden, deren individuelles Verhalten und Erleben daher wesentlich zum Gelingen des Gefüges der Organisation beitragen. Organisationen bestehen aus Individuen oder Gruppen, die gemeinsamen Zielen verpflichtet sind. Um diese Ziele zu erreichen, müssen Aufgaben und Tätigkeiten zugewiesen, sowie Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten festgelegt werden. Die dahinterliegende Personalpolitik sowie die Verteilung von Ressourcen werden nach Greenberg und Baron (2000) durch die fünf Hauptdimensionen der Struktur einer Organisation geregelt: Hierarchie, Arbeitsteilung, Kontrollspanne, beratende und entscheidende Positionen und Zentralisierung. Diese Dimensionen sind nicht nur verantwortlich für die Aufgabenverteilung, die organisatorischen und wirtschaftlichen Abläufe und den Handlungsspielraum der Organisationsangehörigen, sondern bilden auch den Rahmen für die Gestaltung einer spezifischen, für jede Organisation charakteristischen, Organisationskultur und somit auch die Rolle der Führungsperson, die Beziehung der Mitarbeiter/innen untereinander und wie diese die Organisation erleben (Greenberg et Baron 2000 zit. nach Kirchler et al. 2004, 15).

1.1.1 Hierarchie und Autorität

Hierarchie und Autorität zeigen an, wie viel Verantwortung Führungspersonen und Organisationsmitgliedern zugestanden wird. Je nach Ebene der Hierarchie spricht man

von flachen oder von stark hierarchisch strukturierten Organisationen. Flache Organisationen zeichnen sich durch wenige hierarchische Ebenen aus. Je weniger hierarchisch Organisationen strukturiert sind, desto mehr wird die Verantwortung zwischen den Organisationsmitgliedern aufgeteilt. Sind Organisationen sehr stark hierarchisch orientiert, liegen Verantwortung und Entscheidung fast ausschließlich in den höheren Ebenen der Organisation (Kirchler et al. 2004, 15). Wie viel Entscheidungsmacht und Verantwortung eine Führungsperson hat, ist also stark von der hierarchischen Struktur der Organisation abhängig.

1.1.2 Spezialisierung der Arbeitsteilung

Die Spezialisierung der Arbeitsteilung gestaltet den Aufgabenbereich der Organisationsmitglieder. Je spezialisierter die Arbeitsaufteilung einer Organisation ist, desto weniger unterschiedliche Aufgaben werden von einer Person der Organisation verrichtet. Größere Organisationen haben oft die Möglichkeit zu höherer Spezialisierung der Arbeitsaufgaben. Die Arbeit ist dann zwar von hoher Qualität, kann aber nur von wenigen, speziell ausgebildeten Mitarbeiter/innen ausgeführt werden (ebd., 15f). Welche Aufgaben eine Führungsperson zu verrichten hat, hängt daher häufig mit der Größe der Organisation und der Spezialisierung der Arbeitsteilung zusammen.

1.1.3 Kontrollspanne

Die Kontrollspanne einer Organisation gibt an, wie viele Mitarbeiter/innen einer Führungsperson zugeordnet sind. Kontrollspanne, Hierarchie und Entscheidungsmacht stehen in nahem Zusammenhang. Bei engen Kontrollspannen unterstehen einer Führungsperson nur wenige Mitarbeiter/innen und desto weniger Entscheidungsspielraum haben die einzelnen Mitarbeiter/innen. In flachen Organisationen sind die Kontrollspanne und damit der Entscheidungsspielraum weiter, in stark hierarchischen enger (ebd., 16).

In Zusammenhang mit der Kontrollspanne steht also, für wie viele Mitarbeiter/innen die Führungsperson verantwortlich ist und inwieweit Entscheidungsprozesse von diesen beeinflusst werden.

1.1.4 Entscheidungsposition und beratende Position

Mitarbeiter/innen in Organisationen können entscheidende oder beratende Funktionen innehaben. Mitarbeiter/innen mit beratenden Funktionen haben meist guten Zugang zu Informationen und auch großen Einfluss auf die Entscheidungsfindung, können selbst aber keine Entscheidungen treffen (ebd., 16).

Ob von einer Führungsperson eher beratende oder entscheidende Funktionen erwartet werden, beeinflusst stark deren Entscheidungsmacht und die Rolle, die sie gegenüber den Mitarbeiter/innen, die ihr unterstehen, innehat.

1.1.5 Zentralisierungsausmaß

Zentralisierung bedeutet das Ausmaß der Zusammenfassung oder Verteilung mehrerer gleichartiger Teilaufgaben. Organisationen können zentral oder dezentral strukturiert sein. Zentralisierungsausmaß und Hierarchie stehen in engem Zusammenhang miteinander. Je zentraler eine Organisation strukturiert ist, desto mehr werden Entscheidungen nur von Führungspersonen der höheren hierarchischen Ebenen getroffen, desto geringer ist also die Anzahl der Entscheidungsträger und die Autonomie hierarchisch niedrigerer Ebenen. Sehr zentrale Organisationen verfügen über viele hierarchische Ebenen und eine große Anzahl beratender Positionen, die Entscheidungen werden allerdings nur von wenigen Personen getroffen (ebd., 16). Je zentralisierter Organisationen geregelt sind, desto mehr sind Führungspersonen in ihren Entscheidungen von Anordnungen höherer Stellen und lang dauernden bürokratischen Verwaltungswegen abhängig, was Spontanität und Autonomie von Entscheidungen negativ beeinflussen kann.

Durch die Organisationsstruktur wird also im Wesentlichen festgelegt, welche Tätigkeiten von wem verrichtet werden, wie spezialisiert die Mitarbeiter/Innen eingesetzt werden, wie viele hierarchische Stufen und Entscheidungsträger/innen die Organisation hat und über wie viel Kontrolle bzw. Autonomie Mitarbeiter/innen und Führungskräfte verfügen.

In Bezug auf die Führungsperson kann man durch Analyse der Organisationsstruktur erkennen, wie viel Entscheidungsmacht und Autorität ihr zugestanden werden, wie speziell ihr Aufgabengebiet gestaltet ist, wie viel Mitarbeiter/innen ihr unterstehen und wie autonom diese agieren können, sowie in welchem Ausmaß sie beratende und entscheidende Funktionen ausübt.

Organisationen können auch nach der Art der Menschenbilder, denen sie sich verhaftet fühlen, beschrieben werden. Menschenbilder sind Annahmen über das Verhalten von Menschen.

Das nächste Unterkapitel beschäftigt sich mit der Bedeutung von Menschenbildern in Organisationen sowie deren Einfluss auf die Organisationsstruktur.

1.2 Menschenbilder in Organisationen

Nach Wilpert (1989 zit. nach Kirchler et al. 2004, 11) sind Menschenbilder „Bezugssysteme, die Werte und Verhaltensweisen von Individuen und der gesamten Gesellschaft beeinflussen“ Kirchler et al. (2004, 12) beschreiben sie als „individuelle und soziale Konstruktionen“, die in Bezug auf Arbeit und Organisationen als „Wertestandards“ den Blick auf die Menschen in der Organisation bestimmen, die Art der Arbeitsgestaltung beeinflussen, aber auch für die Interpretation und die Gestaltung der gesamten Organisation, im weiteren also auch für die Organisationskultur von Bedeutung sind (ebd., 12). Menschenbilder sind historisch und gesellschaftlich bedingt und können bewusst reflektiert werden. Oft sind sie aber auch ein unbewusstes „Modell von Menschen, das ihre Motive, Bedürfnisse, Ziele, Fähigkeiten und Verhaltensweisen abbildet“ (ebd., 194) und so die Basis für die innere Einstellung zu und die Beurteilung von Mitarbeitern/innen in Organisationen bilden kann.

Kirchler et al. (2004) beschreiben folgende Menschenbilder, die im Laufe der geschichtlichen Entwicklung von Organisationen jeweils aufgrund von gesellschaftlichen Verhältnissen und wirtschaftlichen Rahmenbedingungen mehr oder weniger von Bedeutung für die Gestaltung von Organisationen waren: Homo Oeconomicus, Social Man, Self-Actualizing Man und Complex Man, die im Folgenden kurz charakterisiert, sowie ihre Einflüsse auf die Organisationsgestaltung und die Führungsperson dargestellt werden.

1.2.1 Menschenbild des Homo Oeconomicus

Der Homo Oeconomicus zeigt sich in seiner Idealform am Arbeitsplatz als passiv, nur durch finanzielle Anreize aktivierbar, verantwortungsscheu, übernimmt ungern Verantwortung, drückt sich vor anspruchsvollen Aufgaben und empfindet Arbeit als Mühe und Anstrengung. Er ist daher vor allem durch finanzielle Anreize zu motivieren. Die Ziele der Organisation sind ihm gleichgültig, er strebt nach größtmöglichem Gewinn und der Maximierung seines eigenen Nutzens (ebd., 21).

Organisationen, die einem Menschenbild des Homo Oeconomicus verpflichtet sind, weisen eine strak hierarchische Struktur auf. Die Arbeitsaufgaben sind stark spezialisiert, die Kontrollspanne ist eng und die Zentralisierung sehr hoch. Führungspersonen haben oft sowohl beratende als auch Entscheidungspositionen inne (ebd., 39).

Aus Sicht der Führungspersonen hängt die Leistung der Mitarbeiter/innen fast ausschließlich mit finanziellen Anreizen zusammen. Da Mitarbeiter/innen vor allem am eigenen Nutzen interessiert sind, werden sie in Entscheidungen nicht eingebunden. Nach Meinung der Führungspersonen müssen sie streng kontrolliert und überwacht

werden. Sie sehen Menschen als von Natur aus träge und ohne Ehrgeiz und erwarten daher von ihnen Anpassung und untergeordnetes Verhalten und lassen keinen Entscheidungsspielraum zu. Durch einen autoritären Führungsstil werden die Mitarbeiter/innen angeleitet, gelenkt und kontrolliert und dürfen keine eigenen Entscheidungen treffen. Bei Konflikten oder Verletzung der Regeln kommt es zur Androhung negativer Konsequenzen (ebd., 39).

1.2.2 Menschenbild des Social Man

Der Social Man ist laut Kirchler et al. (2004, 56ff) dadurch gekennzeichnet, dass ihm, auch am Arbeitsplatz, die Befriedigung sozialer Bedürfnisse wichtiger ist als finanzielle Anreize. Seine Motivation in Bezug auf Arbeit werden mindestens ebenso durch Zugehörigkeitsgefühl zur und soziale Beziehungen innerhalb der Organisation bestimmt, wie durch finanzielle Anreize und Aufstiegschancen. Neben formalen Regeln gestalten auch informelle Regeln und Normen den Arbeitsablauf. Gruppennormen und Gruppenleistungen sind wichtiger als individuelle Erfolge, da die Mitarbeiter/innen als Teil einer funktionierenden sozialen Gruppe der Organisation gesehen werden. Die Mitarbeiter/innen werden wenig überwacht und ermutigt eigene Entscheidungen zu treffen (ebd., 56f).

Organisationen, die einem Menschenbild des Social Man angehören, zeichnen sich durch flache Hierarchie, weite Kontrollspanne und Dezentralisierung aus. In Bezug auf die Spezialisierung der Arbeit, wird stark auf Tätigkeiten in Arbeitsteams gesetzt. Die Unterscheidung in beratende und entscheidende Positionen wird bewusst aufgehoben, da die Zusammenarbeit beider Positionen mit ihrem jeweiligen Spezialwissen als förderlich für Entscheidungen und Zielerreichung gesehen werden (ebd., 64f).

Führungspersonen, die ein Menschenbild des Social Man innehaben, werden daher versuchen, ihre Mitarbeiter/innen durch Kommunikation und zwischenmenschlichen Kontakt zu motivieren und sie in Entscheidungen einzubeziehen. Sie reagieren daher eher personen- als aufgabenzentriert. Der Führungsstil ist unterstützend und sie versuchen, auf die Bedürfnisse und Wünsche ihrer Mitarbeiter/innen einzugehen und eine persönliche Bindung zwischen ihnen und der Organisation herzustellen (ebd. 64f).

1.2.3 Menschenbild des Self-Actualizing Man

Das Menschenbild des Self-Actualizing Man sieht Arbeit als eine sinnstiftende und zur Entwicklung des Menschen beitragend Tätigkeit und Mitarbeiter/innen als Menschen, die nach Selbstverwirklichung und Autonomie streben. Die wesentliche Motivation zur Arbeit kommt aus der Tätigkeit selbst und besteht vor allem in der Weiterentwicklung

und Selbstverwirklichung. Die Mitarbeiter/innen erleben ihre Arbeit als befriedigend und sinnvoll und identifizieren sich mit ihren Aufgaben und der Organisation. Sie sind bereit Verantwortung zu übernehmen und zur Verwirklichung der Organisationsziele beizutragen (Kirchler et al. 2004, 89f).

Organisationen, die sich einem Menschenbild des Self-Actualizing Man verpflichtet fühlen, zeichnen sich durch geringe Arbeitsteilung und Spezialisierung aus, da die Erweiterung des Aufgabenbereichs zur Entwicklung der Persönlichkeit beitragen soll. Eine weite Kontrollspanne ermöglicht gleichverteilte Autorität und fördert die Eigenverantwortung. Hierarchie und Autorität sollen die Verantwortung und Selbstverwirklichung der Mitarbeiter/innen nicht einschränken, hierarchische zentralisierte Entscheidungen erscheinen daher nur in Krisen- und Ausnahmesituationen erforderlich. Beratende und entscheidende Positionen überlagern sich stark, um gegenseitige Einblicke in die Organisation als Ganzes zu ermöglichen (ebd., 110f).

Führungspersonen, die an ein Menschenbild des Self-Actualizing Man glauben, sehen ihre Aufgabe darin, die Arbeit so zu gestalten, dass sie das Entwicklungspotential ihre Mitarbeiter/innen erkennen, ihre Mitarbeiter/innen zu einer positiven Persönlichkeitsentwicklung verhelfen, sie anregen, unterstützen und fördern. Sie glauben an die Loyalität, Eigenverantwortung und Selbstkontrolle ihrer Mitarbeiter/innen, gestehen ihnen Autonomie und Eigeninitiative zu und lassen ihnen einen breiten Handlungsspielraum. Feedback und Partizipation an Entscheidungsprozessen ersetzen Überwachung, Kontrolle und strenge Vorschriften (ebd., 110f).

1.2.4 Menschenbild des Complex Man

Das Menschenbild des Complex Man sieht Menschen als inter- und intraindividuell so unterschiedlich, dass sie nicht auf ein Grundbedürfnis oder Streben reduzierbar sind. Den Organisationsmitgliedern werden unterschiedliche Wertigkeiten und Bedürfnisse zuerkannt, die sich je nach Entwicklungsstand, Situation und Kontext ändern können. Menschen werden als lernfähige Individuen gesehen, die sich an Organisationen und deren Ziele anpassen können, auch ohne die eigenen Bedürfnisse und Selbstbewusstheit aufgeben zu müssen. Je nach Organisation, Aufgabenzuteilung oder Lebenssituation, können andere Motive wirksam sein. So können soziale und finanzielle Bedürfnisse gleichberechtigt mit dem Wunsch nach Selbstaktualisierung vorhanden sein oder auch in verschiedenen Organisationen oder in verschiedenen Lebensabschnitten unterschiedliche Wertigkeiten einnehmen. Das Menschenbild des Complex Man setzt individuelle Lösungen für bestimmte Situationen und Personen voraus. Fühlen sich Organisationen dem Menschenbild des Complex Man verhaftet, sehen sich nicht als statische, stabile Gefüge an, sondern versuchen dynamisch auf äußere und innere Ver-

änderungen zu reagieren. Dazu ist es notwendig, sowohl die Umwelt als auch die eigene Organisation ständig zu analysieren, um auf Veränderungen rasch und adäquat reagieren zu können. Von den Mitgliedern der Organisation wird daher Selbstkontrolle, Flexibilität und Bereitschaft zu Veränderung und Entscheidungsteilnehme erwartet (Kirchler et al. 2004, 120f).

Organisationen, die einem Menschenbild des Self-Actualizing Man verpflichtet erscheinen, sehen Hierarchie und Autorität dann als wesentlich, je mehr in der Organisation von Routineabläufen abgewichen wird. Ebenso erscheinen hohe Spezialisierung und Arbeitsteilung vor allem bei unveränderten, sicheren Umweltbedingungen von Vorteil. Umso mehr Veränderungen zu erwarten sind, umso weniger speziell soll die Arbeitsteilung erfolgen. Da den Mitarbeitern/innen weitmöglichste Autonomie zugestanden wird, sind dezentralisierte Entscheidungen vorzuziehen, da sie die Hierarchie entlasten und schnell umzusetzen sind. Beratende Positionen sind daher gegenüber den entscheidenden Positionen aufgewertet, Gruppenentscheidungen ermöglichen rasche Umsetzung von Organisationszielen (ebd., 132f).

Führungspersonen, die ein Menschenbild des Complex Man innehaben, versuchen sich an die jeweiligen individuellen Ansprüche und Bedürfnisse ihrer Mitarbeiter/innen anzupassen und nicht einem speziellen Führungsstil und einem Führungsverhalten anzuhängen. Das setzt hohe Ansprüche an die Führungspersonen, sowie Reflexions- und Selbstreflexionsvermögen voraus, da sie die Fähigkeit brauchen, sich auf ihre jeweiligen Mitarbeiter/innen individuell einzustellen und deren Bedürfnisse zu erkennen und zu diagnostizieren, sowie Situationen rasch analysieren müssen, um darauf spezifisch reagieren zu können (ebd., 132f).

Menschenbilder wirken auf Organisationsstrukturen und gestalten die Kultur einer Organisation mit. Das folgende Unterkapitel beschäftigt sich daher mit Organisationskultur und Aspekten von Organisationen in Bezug auf psychodynamische Sichtweisen.

1.3 Organisationskultur und Organisationen aus psychodynamischem Blickwinkel

Das Konzept von Organisationskultur und die psychodynamische Sichtweise auf Organisationen stehen insofern in Zusammenhang, als beide sich mit den implizit und unbewusst wirkenden Aspekten von Organisationen beschäftigen.

Die Kultur einer Organisation wird nur zum Teil explizit durch die beobachtbare Gestaltung der Organisation und die Organisationsregeln geformt. Sie zeigt sich vielmehr implizit im Verständnis der Organisationsmitglieder über Ziele und Aufgaben der Organisation, dem Selbstverständnis ihrer Rolle in der Organisation sowie ihren Beziehungen

untereinander, insbesondere aber auch im Verhalten und Verhältnis der Führungspersonen zu den Mitarbeiter/innen (Kirchler et al. 2004, 150ff).

Schein (1985 zit. nach Kirchler et al. 2004, 151) sieht Organisationskultur als ein „Muster von Grundannahmen, welche von einer Organisation in der Auseinandersetzung mit ihren Problemen (externe Anpassung und interne Integration) als erfolgreich erkannt und gelernt wurden und den Mitgliedern der Organisation im Sozialisierungsprozess weitergegeben werden." Diese Grundannahmen regeln Beziehungen innerhalb und außerhalb der Organisation und bestimmen daher Kommunikation, soziale Beziehungen, Abläufe und Entscheidungsprozesse in der Organisation mit. Sie definieren implizit ein bestimmtes Bild vom Menschen und legen dadurch fest, wie mit Problemen umgegangen wird, wie Lösungen gefunden und welche akzeptiert werden. Ebenso haben sie Anteil an Gefühlen und Ängsten, die durch Probleme und Konflikte ausgelöst werden. Sie wirken sich also auf das Erleben und Verhalten der Mitarbeitern/innen und Führungspersonen in Organisationen aus (Kirchler et al. 2004, 151f).

Grundannahmen entstehen über soziale Übereinstimmung in Bezug auf Lösungen von Problemen und Entscheidungen, die sich in der Organisation bewähren. Durch die Nützlichkeit und wiederholte Umsetzung dieser Entscheidungen und Lösungen sowie der Vereinbarkeit mit den Organisationszielen entsteht nach und nach eine Organisationskultur, die in sozialen Interaktionen weitergetragen wird. Führungskräfte tragen zur Erhaltung der Organisationskultur wesentlich durch ihren Führungsstil, die Mitarbeiter/innenauswahl und durch ihr soziales Verhalten, insbesondere das Verhalten gegenüber ihren Mitarbeitern/innen, bei (ebd., 156).

Grundannahmen einer Organisation sind nicht direkt beobachtbar, sondern werden durch Werte und Normen transportiert. „Werte sind soziale Prinzipien, Ziele und Standards, die in einer Organisation angestrebt werden. Normen sind Verhaltensregeln, die bestimmen, was im sozialen Kontext als normal oder nicht normal zu gelten hat" (Hatch 1997 zit. nach Kirchler et al. 2004, 154). Diese Werte und Normen beeinflussen nicht nur Hierarchie, Aufgabengestaltung und Entscheidungen in Organisationen, sondern erzeugen auch organisationsinterne Rituale und Gewohnheiten und wirken auf Erfahrungen, Hoffnungen, Selbstwahrnehmung sowie Gefühle von Erfolg oder Scheitern der Organisationsmitglieder ein. Reed und Bazalgette (2006) bezeichnen diese implizite Wahrnehmung und Auswirkung von Organisationen als „Organization-in-the-mind", als Metapher für „Körper und Geist" einer Organisation (Reed et Bazalgette 2006, 48f). Der Begriff stammt von Lawrence (1979), der damit ausdrücken will, dass das „Individuum in seiner Rolle eine Vorstellung des Systems als ganzem hat, mit dem es in seiner Rolle in Beziehung steht" (Lawrence 1979). Die „Organization-in-the-mind" kann von den Organisationsmitgliedern meist nicht in Worte gefasst und bewusst wiederge-

geben werden, sondern wird als „inneres Objekt“ erfahren und mit „ungedachtem Wissen“ erkannt und weitergegeben (Oberhoff et Beumer 2001, 120). Psychodynamisch orientierte Organisationsanalyse bedient sich daher psychoanalytischer Grundannahmen wie der Annahme des dynamischen Unbewussten und der Konzepte von Übertragung und Gegenübertragung, die zwischenmenschliche Beziehungen - auch in Organisationen - prägen (Lazar 1996, 266). Die psychoanalytischen Grundannahmen werden im Kapitel vier behandelt.

Haubl beschreibt Organisationen als „Denkgemeinschaften mit einem bestimmten Denkstil“ (Haubl 2007, 27) und analysiert Organisationen aus psychodynamischer Sicht folgendermaßen: Im Zentrum von Arbeitsbeziehungen steht die „arbeitsteilige Erfüllung primärer Aufgaben“ (ebd., 22). Im Sinne der „Organization-in-the-mind“ machen Organisationsmitglieder sich jeweils ein eigenes „Bild von ihrer primären Aufgabe und deren arbeitsteiliger Erfüllung“ (ebd., 30) und verfolgen unterschiedliche Interessen, die mit den Aufgaben und Zielen der Organisation in Einklang oder Missklang stehen können. Arbeitsbeziehungen werden vor allem von emotionalen Bedürfnissen getragen, die zur Gestaltung dieser Beziehungen mindestens ebenso viel beitragen, wie die strukturellen Rahmenbedingungen. Die Wahrnehmung der Organisation ist daher stark geprägt durch die Selbst- und Fremdwahrnehmung der Organisationsmitglieder, sowie deren Ängste und Anpassungs- oder Abwehrmechanismen, die auch durch Konflikte und Widerstände in den Arbeitsbeziehungen sowie Veränderungen und Unsicherheiten entstehen. Die Beziehung der Organisationsmitglieder untereinander ist geprägt durch Übertragungs- und Gegenübertragungsprozesse. Diese können Arbeitsbeziehungen unterstützen oder gefährden, je nachdem ob es sich um positive oder negative Übertragung handelt (ebd., 22f).

Phänomene von Übertragung und Gegenübertragung sind in der psychodynamischen Betrachtungsweise wesentliche Prozessen, die immer eine Rolle spielen und mitbedacht werden müssen. Übertragung bezeichnet unbewusste Gefühle, Vorurteile, Wünsche und Erwartungen, die aufgrund früherer Erfahrungen auf andere Personen übertragen werden. Gegenübertragung kann als Reaktion einer Person auf Übertragungsprozesse verstanden werden (Datler et Stephenson 1999, 108).

Organisationskulturen bestehen laut Haubl (2007, 34) aus Interaktions- und Kommunikationsmustern, die festlegen, welche „Gedanken, Gefühle und Handlungen den Mitgliedern der Organisation geboten, welche erlaubt und welche verboten sind“. Sind den Organisationsmitgliedern diese Muster, Regeln und Normen auch meist nicht bewusst, tragen sie doch durch ihre Verhaltungsweisen dazu bei, sie aufrecht zu erhalten. Den Organisationsmitgliedern scheint ihr Denken, Fühlen und Handeln als „natürlich. So, als gäbe es überhaupt keine andere Möglichkeit zu denken, zu fühlen und zu handeln“

(ebd., 36). Dieses unbewusste Wirken der institutionalisierten Muster, Regeln und Normen ist für die Organisation „Identität stiftend“ und hat für die Organisationsmitglieder „normative Geltung“. Konflikte und Probleme werden daher in der Regel personalisiert und auf Mitarbeiter/innen übertragen. Entlassung oder Austausch von Mitarbeiter/innen und Schuldzuschreibungen an die Führungskräfte entlasten von „langwieriger Ursachenforschung“ (ebd., 37).

Zusammenfassend können mit Organisationskultur die Grundannahmen, Werte und Normen einer Organisation beschrieben werden, die die Kommunikation und Interaktion innerhalb der Organisation und nach außen bestimmen sowie das Erleben und Verhalten der Organisationsmitglieder beeinflussen. Organisationskultur kann Gefühle von Sicherheit und Zugehörigkeit zu einer Organisation ermöglichen, aber auch zu Unsicherheit und Konflikten führen, da bestimmte Aspekte der Organisationskultur nicht bewusst wahrgenommen werden und Angst und Angstabwehrmechanismen hervorrufen können. Angst und Angstabwehr, insbesondere in Hinblick auf Organisation, werden im Kapitel vier behandelt.

1.4 Zusammenfassung

In Kapitel eins wurden formale und informelle Gestaltungskriterien von Organisationen beschrieben sowie deren Auswirkungen auf Mitarbeiter/innen und Führungspersonen thematisiert. Organisationen weisen bestimmte Strukturen auf, die anhand von fünf Dimensionen beschrieben werden können und die äußerlichen Rahmenbedingungen, wie Aufgabenverteilung, den Handlungs- und Entscheidungsspielraum und hierarchische und bürokratische Abläufe regeln. Darüber hinaus verfügen Organisationen über bestimmte Einstellungen gegenüber ihren Mitarbeiter/innen, die durch die dahinter liegenden Menschenbilder deutlich gemacht werden können.

Organisationskultur und psychodynamische Aspekte einer Organisation beziehen sich vor allem auf das innere Bild einer Organisation und die unausgesprochenen implizit wirkenden Normen, Werte und Regeln, die den Organisationsalltag gestalten.

Zusammenfassend zeigt sich, dass der Einfluss von Organisationen auf das Erleben und Verhalten ihrer Mitglieder nicht nur von strukturellen Gegebenheiten der Organisation abhängt, sondern wesentlich auch von dem zugrundeliegenden Menschenbild und der Organisationskultur, die die Wahrnehmung der Führungsaufgaben durch die Führungsperson mitbestimmen. Je nachdem, wie Organisationen strukturiert sind, können sie den Handlungsspielraum und die Entscheidungsmacht von Führungspersonen einschränken oder weiter gestalten. Im Zusammenhang mit dem Menschenbild und der Kultur einer Organisation ergeben sich Konstellationen, die bei Führungspersonen zu

innerer Übereinstimmung führen oder Inkongruenz und damit Angst und Angstabwehr hervorrufen. Auf weitere Aspekte von Führung und Führungsaufgaben wird in Kapitel drei näher eingegangen, auf psychodynamische Konzepte von Angst und Angstabwehr in Kapitel vier. Da diese Arbeit Führungspersonen pädagogischer Organisationen thematisiert, beschäftigt sich das folgende Kapitel mit Aspekten von Organisation unter dem Blickwinkel der Besonderheiten pädagogischer Organisationen.

2. Besonderheiten der pädagogischen Organisation Schule

In Zusammenhang mit der Frage nach etwaigen Ängsten und Angstabwehr von Führungspersonen in Schulen sollen im vorliegenden Kapitel Charakteristika der pädagogischen Organisation Schule identifiziert werden, die einerseits die Besonderheiten der speziellen Organisation Schule kennzeichnen, andererseits potentielle Spannungsfelder aufdecken, die zu Ängsten oder Abwehr von Ängsten führen können. Derartige Spannungsfelder werden in Bezug zur Fragestellung insbesondere in Zusammenhang mit der Erfüllung der pädagogischen Aufgabe gesehen, sowie in der Art der Struktur der Organisation mit dem Sonderfall der Schule als bürokratische Organisation. Spannungsfelder und Widersprüchlichkeiten können Empfindungen erzeugen, die unangenehm und schwer zu ertragen sind und daher unbewusst gehalten werden. Dies dient zwar als Schutzmechanismus gegen das Verspüren von Ängsten, verhindert aber auch die Auseinandersetzung mit den schmerzhaften Gefühlen und die Möglichkeit, positive Veränderungen in Bezug auf die konflikthaften Konstellationen herbeizurufen. (Devereux 1976; Freud, S. 1894; Freud, S. 1915; Freud, A. 2006; Menzies-Lyth 1974; Mentzos 1982).

Die pädagogische Aufgabe der Schule muss nicht nur durchgeführt, sondern auch organisiert werden (Merkens 2006, 12). Da Organisationen formal durch Organisationsstrukturen beschreibbar sind, welche Rahmenbedingungen für das mögliche Handeln festlegen, beschäftigt sich das erste Unterkapitel 2.1. mit den Organisationsstrukturen der besonderen Organisation Schule, die nach den speziellen Charakteristika einer bürokratischen Organisation gestaltet ist (Peter 1973, 34f; 209f; Lersch 2004, 78). Bürokratische Organisationen verfügen im Allgemeinen über strenge Hierarchien, enge Kontrollspannen und strikte Arbeitsteilung (Merkens 2006, 12). Dies trifft auch auf die Organisation Schule, vor allem im Hinblick auf die übergeordneten Schulbehörden, zu. Um mögliche Verhaltensmuster zu identifizieren, mit denen Mitarbeiter/innen auf die Besonderheiten des Typus einer bürokratischen Organisationsstruktur reagieren, werden drei Reaktionstypen vorgestellt (Presthus 1966), die mit dem Konzept der Menschenbilder aus Kapitel 1.2 in Verbindung gebracht werden, um etwaige Spannungsfelder und Widersprüchlichkeiten zu identifizieren, die sich auf Grund einer möglichen Unvereinbarkeit der formalen Anforderungen einer bürokratischen Organisation mit den individuellen Verständnis der Gestaltung des Arbeitsalltags und der Erfüllung von pädagogischen Aufgaben ergeben.

Worin diese pädagogischen Aufgaben in Schulen bestehen und welche möglichen

Spannungsfelder sich in deren Umsetzung ergeben, ist Gegenstand des zweiten Unterkapitels 2.2 Aufgabe von Schulen ist es, Lernprozesse systematisch zu organisieren und diese bei den Schüler/innen anzuregen, mit dem Ziel, die Schüler/innen zu fordern und zu fördern. Diese Aufgabe wird in Schulen im individuellen pädagogischen Verhältnis zwischen Lehrer/innen und Schüler/innen umgesetzt. Ist dabei einerseits besondere Achtsamkeit auf die spezifischen Bedürfnisse, Erfordernisse und Bildungsverläufe der einzelnen Schüler/innen geboten, so ist Schule andererseits auch den gesellschaftlichen Bildungs-, Erziehungs- und Entwicklungsaufgaben verpflichtet. So können Spannungsfelder etwa dadurch entstehen, dass Lehrpläne zunehmend nach den Erfordernissen ausgerichtet sind, beim PISA-Test gut abzuschneiden, während Pädagogen/innen, unabhängig von messbaren Ergebnissen, sich vor allem der individuellen Entwicklungsförderung verpflichtet fühlen (Merkens 2006, 15). Diese Spannungsfelder werden nicht mit der Absicht dargelegt, zwei unvereinbare Pole darzustellen, von denen einer als richtig und der andere als falsch identifiziert werden kann, sondern um eventuelle Konfliktfelder aufzuzeigen, die sich bei der Schwierigkeit der Erfüllung unterschiedlicher Anforderungen ergeben können.

2.1 Spannungsfelder in Bezug auf die Struktur der Schule als bürokratische Organisation

Die Struktur und der Aufbau einer Organisation legen unter anderem fest, wer wem vorgesetzt ist, wer Weisungen und Anordnungen erteilen kann und wer diese entgegen nehmen muss (Merkens 2006, 117). Betrachtet man Schulen nach den fünf Hauptdimensionen von Organisationsstruktur, Hierarchie, Arbeitsteilung, Kontrollspanne, beratende und entscheidende Positionen und Zentralisierung (Kirchler et al. 2004, 11f) so wird deutlich, dass Schule einer besonderen Organisationskategorie, jener der bürokratischen Organisation, zuzuordnen ist.

Peter (1973, 34f) und Fuchs (2004, 209f) berufen sich auf Max Webers Bürokratieanalyse (zit. nach Maynatz 1968), wenn sie folgende grundlegende Charakteristika einer bürokratischen Organisation anführen:

- Kompetenzbereiche und Arbeitsaufteilung sind durch ein festgelegtes detailliertes System von Regeln, Vorschriften und Abläufen verordnet.
- Die feste hierarchische Struktur der Amtshierarchie und Amtsdisziplin als geordnetes System von Über- und Unterordnung sorgt durch Kontrolle für die Einhaltung der Regeln. Verwaltung und Handeln unterliegen einer aktenmäßigen Dokumentation.
- Die Kommunikation ist über Dienstwege streng formalisiert. Schriftstücke und

Schriftverkehr haben als Hauptinteraktionsmedium eine große Bedeutung (Lehreranweisungen, Zeugnisse, Berichte usw.).

- Die Organisationsmitglieder sind Beamte des Staates. Die Entgelte richten sich nicht nach der tatsächlichen Leistung, sondern nach dem hierarchischen Rang. Auswahl und Aufstiegschancen erfolgen nach festgelegten Regeln, die auf Spezialausbildung, festgelegten Kompetenzen und Fachwissen und, für Schulen speziellen, Rekrutierungs- und Beförderungsvorgängen beruhen. Daraus resultiert auch die Tatsache, dass die Schulleiter/innen ihre Mitarbeiter/Innen nicht selber auswählen können (Merkens 2006, 49).
- Eine starke Trennung von Amt und Person - die Ämter sind festgelegt, die sie ausübenden Personen sind austauschbar - führt oft dazu, dass Loyalität dem Amt gilt und nicht der Person.

Auf die Schulen treffen vor allem jene Aspekte der Bürokratie zu, die sich auf die speziellen Kompetenzbereiche der einzelnen Mitarbeiter/innen in ihrem Beamtenstatus beziehen. Bürokratische Organisationen zeichnen sich durch hierarchische Autorität, formale Strukturaspekte, regelbestimmtes Verhalten und Effizienz aus (Merkens 2006, 83). In der Schule als straff hierarchisch gegliederte Organisation verlaufen Entscheidungsprozesse „immer von oben nach unten, nie aber umgekehrt“ (Klafki et Brockmann 2002, 211).

Die Strukturen einer bürokratischen Organisation betreffen Schulen vor allem im Umgang mit den übergeordneten Ebenen der Schulbehörden. Unterhalb der offiziellen Organisationsstrukturen bilden sich in den einzelnen Schulen auch informelle Beziehungsebenen, in denen – unabhängig von den vorherrschenden Strukturmerkmalen – die Gestaltung des pädagogischen Prozesses im Mittelpunkt steht (Lersch 2004, 81; Fend 2006, 542). Schulen sind einerseits regel- und weisungsgebunden, entwickeln andererseits aber auch schulintern eigenständige, autonome Lernstrukturen (Elmar et Rolff 2006, 317). Den bürokratischen Strukturen der übergeordneten Organisation der Schulbehörden steht die Organisation des Schulalltags in den einzelnen Schulen gegenüber, die durch die „begrenzte Technologisierbarkeit des pädagogischen Prozesses“ (Rolff 1991, 871ff), nicht durch formale Vorgaben allein, zu vollziehen ist.

Aus den möglichen „Konfliktkonstellationen“ (West-Leurer 2007, 147), die sich durch die Zugehörigkeit zu einer bürokratisch geführten, übergeordneten Organisation und zunehmend demokratischen internen Strukturen innerhalb der einzelnen Schulen ergeben, lassen sich beispielhaft folgende zwei Spannungsfelder identifizieren (Lersch 2004, 81; West-Leurer 2007, 147):

2.1.1 Vertikale Hierarchie und horizontale Kooperation und Kommunikation

Schulen werden von den Schulbehörden verwaltet und erhalten ihre finanziellen Zuwendungen zum Großteil von staatlicher Seite. Der Staat fungiert in den meisten Fällen als Schulerhalter (Ausnahme sind private Schulträger). Er regelt und organisiert die Ausbildung der Mitarbeiter/innen und bezahlt diese. Da in der Schulverwaltung (Ministerium, Schulrat, Inspektoren/innen) ebenfalls Fachbeamte des Staates arbeiten, ist Schule der Einflussnahme des Regierungs- und Verwaltungsapparates ausgesetzt (Peter 1973, 124). Durch die autoritären Strukturen eines staatlich gelenkten Verwaltungsapparates steht „das gesamte Schulwesen […] unter der Aufsicht des Staates" (ebd., 130), wodurch Schule einer starken hierarchischen Gliederung unterworfen wird (ebd., 128). Der Staat legt den Rahmen der zu erbringenden Leistungen, wie die Unterrichtsstunden der Mitarbeiter/innen sowie Art und Verteilung der Unterrichtsmaterialien fest und fordert durch den Lehrplan ein gewisses Leistungsspektrum ein. Internationale Standards wie PISA oder TIMSS spielen dabei ebenso eine Rolle wie nationale Vergleiche mit anderen Schulen und schulinterne Leistungsstandards. Die Umsetzung der Organisationstrukturen und organisatorischen Rahmenbedingungen ist Aufgabe und Verantwortung der Schulleitung (Fend 2008, 166). Diese, oft als bürokratische Kontrolle empfundenen Vorgaben, werden von Pädagogen/innen häufig als Eingriff und Beschränkung der pädagogischen Arbeit empfunden. Deren Sinnhaftigkeit auf das Gelingen des pädagogischen Handelns wird mitunter bezweifelt (Merkens 2006, 40f). Schulische Verwaltung wird also häufig in einem Spannungsverhältnis zu den pädagogischen Aufgaben stehend gesehen (ebd., 58), so wie vorgegebene Strukturen in Organisationen von den Mitarbeitern/innen grundsätzlich oft als etwas Äußerliches und Fremdes und als Einschränkung der persönlichen Freiheit betrachtet werden (Neuberger 1995, 300). Organisationsstrukturen einer bürokratischen Organisation schränken Handlungsspielräume allerdings nicht nur ein, sondern sind als regulative Instanz für die Realisierung der vielschichtigen Anforderungen an die Organisation Schule auch unentbehrlich. Dass Schule funktioniert, kann ohne Richtlinien und Verordnungen nicht gelingen, die die erforderliche strukturierte Durchführung des komplexen pädagogischen Prozesses ermöglichen (Fend 2008, 155).

Da Strukturen ja nicht nur von oben vorgegeben, sondern im subjektivem Handeln immer auch mitgetragen und reproduziert werden (Altrichter 2004, 92), können Handlungsspielräume innerhalb der Strukturen für eigene Gestaltungsmöglichkeiten genutzt werden (Fend 2008, 214). Das gelingt allerdings nicht nur im individuellen Prozess, sondern auch durch Zusammenarbeit auf gleichrangiger horizontaler Ebene und in der Gemeinsamkeit „kollegialer Beziehungsstrukturen" (Lersch 2004, 81). Fend (2008,

542) verweist darauf, dass es „erzieherische Wirkungen“ gibt, die nur durch Zusammenarbeit und gemeinsame Orientierungen in einem Kollegium erreicht werden können. Merkens (2006) spricht von einer Form der Arbeitsteilung, die er als ein charakteristisches Merkmal von Schulen sieht, und die ein hohes Maß an Abstimmungsbedarf nach sich zieht. In Konferenzen, Team- und Gruppenbesprechungen wird formell oder informell, auf alle Fälle aber auf gleicher Ebene, über Zusammenarbeit abgestimmt oder diese verweigert (Merkens 2006, 50).

Die Verbindlichkeit der Orientierung an den hierarchischen Gegebenheiten der bürokratischen Organisation einer übergeordneten Schulbehörde sowie die kollegialen horizontalen Strukturen innerhalb der einzelnen Schulen verweisen auf das zusätzliche Spannungsverhältnis zwischen Fremd- und Selbstbestimmung (ebd., 85).

2.1.2 Fremd- und Selbstbestimmung: Staatliche Kontrolle und Selbstregulierung

Schulen sind Teil des gesellschaftlichen Bildungssystems und daher den „Gesetzen, Richtlinien und Verordnungen“ (Lersch 2004, 81) einer bürokratischen Organisation unterworfen. Die gesellschaftspolitische Funktion von Bildung setzt nicht bei individuellen Bedürfnissen einzelner an, sondern daran, dass alle Schüler/innen am Bildungsprozess möglichst effektiv teilnehmen können (Giesecke 1996, 200; Merkens 2006, 23). „Eine gemeinsame Wissensgrundlage“ (Giesecke 1996, 219) und „höchstmögliche Bildung für alle“ (ebd., 200) wird durch systematische Organisation der Lernprozesse zu verwirklichen versucht. Unter gesellschaftspolitischen Gesichtspunkten versucht Schule als „möglichst effiziente Organisation“ (ebd., 202) durch „arbeitsteilige Ordnung und geregelte Prozesse“ (Lersch 2004, 81) den Bildungsauftrag bestmöglich zu verwirklichen. Dies versuchen auch die einzelnen Schulen, die als „eigene Handlungseinheiten“ pädagogische Prozesse in direkter Interaktion und Kommunikation autonom umsetzen (Jank et Meyer 1997, 54). So kann Schulverwaltung Schul- und Bildungspolitik zwar zentral anordnen, umgesetzt wird sie aber dezentral von den einzelnen Schulen im pädagogischen Handeln, das in der Interaktion zwischen einzelnen Personen oder Personengruppen erfolgt. Pädagogische Verhältnisse vollziehen sich in den Prozessen „des Erziehens, Bildens und Unterrichtens“ (Merkens 2006, 33) und beruhen auf persönlicher Begegnung und „individuellem Fallverstehen“ (West-Leuer 2007, 63). Die Durchführung dieser Prozesse im kommunikativen und pädagogischen Handeln ist daher schwer verorden- und überprüfbar (Brohm 2004, 180). Von den Schulbehörden formulierte Bildungsaufgaben und –ziele treffen auf individuelle Erfordernisse und Bedingungen in den einzelnen Schulen und werden von diesen – ihren Möglichkeiten entsprechend – umgesetzt (Rolff 2007, 196).

Seit den 90er Jahren wird Schulen in Bezug auf pädagogische, organisatorische und wirtschaftliche Belange vermehrt Eigenständigkeit gewährt und sie können zunehmend autonomer agieren (Elmar et Rolff 2006). Aufgrund dieser zunehmenden Autonomie sind Schulen angehalten, individuelle Schulprofile zu entwickeln, in denen die Umsetzung des Bildungsauftrags durch spezielle Angebote autonomer gestaltet werden kann (Altrichter 2006, 4). Diese Gewährung von Autonomie bedeutet aber nicht nur eine Zunahme an Freiheit und eine Vergrößerung von Handlungsspielräumen, sondern auch eine Zunahme an Verantwortung und Gestaltungswillen in Bezug auf die Aufgabenerfüllung und Zielerreichung (Fend 2008, 156). Die Entwicklung von eigenständigen Schulprofilen bedeutet auch, dass einzelne Schulen in eine Wettbewerbssituation zueinander geraten, wenn die Attraktivität einer Schule von den Adressaten (Schüler/innen und deren Eltern) anhand der speziellen Angebote beurteilt wird, mit denen Schulen sich nach außen präsentieren (Altrichter 2006, 4).

Eine Zunahme an Handlungs- und Gestaltungsspielräumen, und damit an Verantwortung, kann bei den Mitarbeitern/innen in Schulen zudem widerstrebende Gefühle auslösen. Ein traditionelles Verlangen nach Anpassung und Sicherheit durch vorgegeben Hierarchie und klare Aufgabenstellung, kann in Widerstreit stehen zum Streben nach Autonomie und Selbstbestimmung. Diese gegenteiligen Gefühle sind oft nicht bewusst sondern werden ins Unbewusste verdrängt, um die unangenehmen Spannungen nicht wahrnehmen zu müssen (West-Leuer 2007, 13).

Abhängig von der individuellen Art des Umgangs mit den Besonderheiten der bürokratischen Organisation Schule identifiziert Presthus (1966) drei Typen von Organisationsmitgliedern, die jeweils auch einem bestimmten Menschenbild (siehe Kapitel 1.2) zugeordnet werden können.

- Die **Aufsteigenden** identifizieren sich stark mit der Organisation und ihren Zielen und passen sich in ihren Ansprüchen und Bedürfnissen der Organisation an. Diese Anpassung wird vor allem durch Machtausübung und Kontrolle über Situationen und andere Organisationsmitglieder erreicht. Leistung und Selbstbeherrschung fordern sie von sich selbst ebenso wie von anderen, Respekt vor Autorität ist von wesentlicher Bedeutung. Sie halten sich rigide an den bürokratischen Regeln der Organisation Schule fest und identifizieren sich damit. (ebd., 10)

Presthus (1966) sieht hinter dieser starren Anpassung und der Identifizierung mit der amtlich verliehenen Autorität permanente Statusangst und einen Mangel an persönlicher Autorität verborgen, die sich in der hohen Bedeutung von Rang- und Prestigesymbolen und starrem Behaupten des eigenen Status äußert. Verbal werden zwar oft

demokratische Prinzipien deklariert, das Verhalten zeigt aber ganz deutlich die Einstellung zu Macht und Autorität, indem Menschen in die Kategorien Führer und Geführte eingeordnet und danach behandelt werden. Bezieht man diese Typisierung auf das Konzept der Menschenbilder, so kann der Typus des Aufsteigenden aufgrund der Betonung von Hierarchie und Macht dem Menschenbild des Oeconomic Man zugeordnet werden (siehe Kapitel 1.2).

- Die **Indifferenten** stellen die größte Gruppe dar. Sie versuchen Konflikte möglichst zu vermeiden, indem sie hierarchische Gegebenheiten und die Arbeitsaufteilung widerstandslos anerkennen und mit einem gewissen Maß an Desinteresse und Passivität ihre Aufgaben erfüllen, indem sie sich mit den Forderungen und Zwängen einer Organisation arrangieren, der sie sich eigentlich entfremdet fühlen. Freundschaftliche Beziehungen in formellen oder informellen Kleingruppen innerhalb der Organisation ersetzen das Gefühl der Zugehörigkeit zur Organisation und dienen als Schutzmechanismus „gegen die tatsächlichen oder eingebildeten Bedrohungen von Seiten der Unternehmungsleitung“ (Presthus 1966, 10). Versucht man die Indifferenten in Bezug auf die Menschenbilder einzuordnen, gehören sie auf Grund der Betonung der sozialen Beziehungen dem Menschenbild des Social Man an (siehe Kapitel 1.2).
- Die **Ambivalenten** haben hochgesteckte Berufserwartungen und streben nach Individualität, Spontanität, kreativer Leistung und autonomen Entscheidungen. Ambivalente sind ehrgeizig, haben hohe Ansprüche an ihre pädagogische Tätigkeit und fühlen sich dieser eng verbunden, nicht allerdings der Organisation. Sie stehen dem eigenen Berufsfeld kritisch gegenüber und lehnen die Hierarchie und Autoritätsverhältnisse der Organisation Schule ab. Sie fühlen sich dadurch in ständigem Konflikt mit ihren eigenen Ansprüchen und Wertemaßstäben und den Anforderungen der Organisation (ebd., 10). Wird im Handeln kein erfüllender Sinn mehr gesehen, kommt es zum Rückzug aus Interaktion und Kommunikation (Lersch 2004, 79). Durch ihren Widerstand, das Nicht-Einfügen-Wollen und das Nichtanerkennen von Autorität und Hierarchie, verschärfen sich Konfliktsituationen und führen zu Frustration, innerer Reserviertheit und Entfremdung. Aufgrund der hohen Bedeutung von Autonomie und Selbstentwicklung, können die Gruppe der Ambivalenten dem Menschenbild des Self Actualizing Man zugehörig gesehen werden (siehe Kapitel 1.2).

Die durch Gesetze und Regeln festgelegten Pflichten und Rechte einer bürokratischen Organisation fordern eine starke, oftmals unbewusste, Anpassung an die Haltung und Gesinnung der Organisation und bestimmen die Handlungen und Denkweise der Mitglieder mit. Manche Mitarbeiter/innen leiden unter den Einschränkungen dieser Art der

Struktur und lehnen sich dagegen auf, anderen bietet sie ein relativ hohes Maß an Sicherheit und Schutz (Peter 1973, 90f). Wieder andere ordnen ihre Gedanken, Gefühle und Handlungen ihrer Karriere unter, was „zu übertriebener Befangenheit in den Vorschriften, zu Ängstlichkeit, Konservatismus und Buchstabentreue“ führen kann (Hartley 1958 zit. nach Peter 1973, 93). Widerstand gegen diese Einschränkung der Autonomie wird von der Schulverwaltung oft mit Sanktionen begegnet (wie etwa Verwarnung, Verweis, Versetzung bis zu Verweigerung von Aufstiegsmöglichkeiten, Ruhigstellung oder Kündigung) (Peter 1973, 92).

Da die organisatorischen Voraussetzungen für die Gestaltung pädagogischer Prozesse also auch in der Struktur einer Organisation liegen, lassen sich Auswirkungen der bürokratischen Organisationsgestaltung auch auf die Erfüllung der pädagogischen Aufgabe festmachen (Merkens 2006, 105). Spannungsfelder in Bezug auf die pädagogische Aufgabe thematisiert das folgende Unterkapitel.

2.2 Spannungsfelder in Bezug auf die pädagogische Aufgabe

Der zentrale Bildungsauftrag an Schulen ist das Unterrichten (Giesecke 1996, 199). Die Primäraufgabe der Schule besteht darin, Lehr-Lern-Verhältnisse professionell zu organisieren (Merkens 2006, 15). Diese professionellen Lehr-Lern-Verhältnisse dienen vor allem der Erfüllung von Bildungszielen im Sinne der Vermittlung von Wissen, Kenntnissen und Leistungen sowie von Erziehungszielen im Sinne der Vermittlung von sozialen und moralischen Normen und Werten (Peter 1973, 118). Herausforderungen in der Gestaltung der pädagogischen Aufgabe zeigen sich durch die soziale Verantwortung gegenüber verschiedenen Adressaten wie Kindern und deren Eltern sowie Schulbehörden und Gesellschaft, also sowohl dem Individuum als auch der Gemeinschaft gegenüber. Dabei kommt besondere Bedeutung der Tatsache zu, dass das „jeweilige pädagogische Handeln sich einerseits an den Zielen der jeweiligen Institution und andererseits am Bedarf der Klienten in der jeweiligen Institution orientiert“ (Merkens 2006, 86). Lersch (2004, 83) sieht durch diese enge Verknüpfung Schule als eine „eigentümliche Mischform“ aus formal gesteuerter Organisation und individueller Interaktion und Kommunikation. Auch wenn diese Verknüpfung nicht immer konfliktfrei abläuft, sind institutionelle Organisation und individuelles pädagogisches Handeln in Schulen nicht notwendigerweise als gegensätzliche Pole zu sehen, die einander ausschließen. Vielmehr stehen sie in wechselseitigem Zusammenhang und sind eng miteinander verknüpft (Lersch 2004, 80; Vanderstraeten 2004, 66). Daher ist zu bedenken, welche Konsequenzen und Auswirkungen Verschiebungen der Verhältnisse nach der einen oder anderen Seite nach sich ziehen, welche Entwicklungen dadurch ermöglicht und welche gehemmt werden. Auch wenn beide Seiten im pädagogischen Prozess not-

wendig sind und wirksam werden, sind sie doch nicht gleichzeitig zu erfüllen. Pädagogische Professionalität erscheint notwendig, um formale Anforderungen der Organisation und individuelle Bedürfnisse gleichermaßen einzubeziehen und in ein ausgewogenes Verhältnis zu bringen (Lersch 2004, 82). Aus den sich daraus ergebenden möglichen „Konfliktkonstellationen“ (West-Leuer 2007, 147) lassen sich in Bezug auf die Umsetzung der pädagogischen Aufgabe Spannungsfelder in folgenden drei Bereichen identifizieren (Lersch 2004, 81; West-Leuer 2007, 147):

2.2.1 Gesellschaftliche Ziele und Zwecke, individuelle Bedürfnisse und Interessen

Pädagogische Prozesse setzen Erziehungs- und Bildungsziele um, die sich nach dem Lehrplan öffentlicher Bildungsaufträge richten. Allgemeines Bildungsziel des österreichischen Lehrplans ist die „individuelle Förderung jedes Kindes“ um eine „ausgewogene Bildung im sozialen, emotionellen, intellektuellen und körperlichen Persönlichkeitsbereich“ zu ermöglichen und „Urteils- und Kritikfähigkeit, Entscheidungs- und Handlungskompetenzen“ zu fördern (BMUKK 2005, 2). Dies klingt nach einem Bekenntnis der österreichischen Bildungspolitik zu den klassischen humanistischen „Ideen von Selbstbestimmung, Mündigkeit, Emanzipation, Spontaneität, Selbstentfaltung bzw. Entfaltung menschlicher Potentialität” (Brunner 2005, 247). So wird auch formuliert, dass es Aufgabe der Schule sei, „an der Entwicklung der Anlagen der Jugend nach sittlichen, religiösen und sozialen Werten sowie nach den Werten des Wahren, Guten und Schönen durch einen ihrer Entwicklungsstufe und ihrem Bildungsweg entsprechenden Unterricht mitzuwirken“ (BMUKK 2012, o.S.). Bildungsaufträge sind aber nicht nur den humanistischen Bildungsidealen verpflichtet, sondern auch den gesellschaftspolitischen Anforderungen an „Qualifikation, Selektion und gesellschaftlichen Bedarf“ (Lersch 2004, 81). So ist in der OECD (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung) ein klares Bekenntnis zur effektiven Gestaltung von Bildung zu lesen, um auf wachsende wirtschaftliche Nachfragen angemessen reagieren zu können. Investitionen in Bildung sollen Bildungssysteme leistungsfähiger machen und zu mehr Wirtschaftswachstum beitragen (OECD Bericht 2011). Österreich als Gründungsmitglied der OECD erklärte sich 1960 mit der Unterzeichnung der OECD Konvention bereit, diese Abkommen auch umzusetzen. Mit der jeweiligen Bildungspolitik sind also mit dem Bildungs- und Erziehungsaufträgen auch konkrete gesellschaftliche und wirtschaftliche Einflussnahme und Interessen verknüpft (West-Leuer 2007, 13, 45; Giesecke 1996, 220).

Nun müssen gesellschaftliche Anforderungen an Bildung und individuelle Förderung nicht immer Hand in Hand gehen und gleichzeitig erfüllbar sein. Lehrerschaft und Füh-

rungspersonen einzelner Schulen fühlen sich extern formulierten Bildungszielen eventuell weniger verpflichtet als einer gelingenden Kommunikation und Interaktion mit ihren Schülern und Schülerinnen. Da sie weder in die Entwicklung der Bildungsstandards mit einbezogen werden (West-Leurer 2007, 63; Lersch 2004, 78), noch deren Umsetzung im Schulalltag immer einfach durchführbar erscheint (Brohm 2004, 158), werden diese Vorgaben daher oft nicht mit großer Überzeugung mitgetragen. Diskrepanzen zwischen den Zielen der Bildungspolitik und den Zielen der einzelnen Schulen und Pädagogen/innen können zu einer Infragestellung der Sinnhaftigkeit dieser führen. Diese Problematik zeigen sich beispielhaft am Versuch der Messbarmachung von Schulqualität (Merkens 2006, 40, 124) durch Bildungsvorgaben, die sich an internationalen Schulleistungsvergleichen wie PISA oder TIMSS orientieren (Lersch 2004, 82). Die „Zweckhaftigkeit" von Leistungsstandards, die an berechenbaren Produkten von Bildung und Lernen festgemacht werden, steht im Spannungsfeld zu der „Sinnhaftigkeit der praktischen Umsetzung", die sich an Prozessen von Bildung und Lernen orientiert (ebd., 81). Der Antagonismus von Produkthaftigkeit der Leistungsergebnisse und Prozesshaftigkeit des pädagogischen Verhältnisses verweist auf das Spannungsfeld von Regelung und Kreativität, auf das im Folgenden näher eingegangen wird.

2.2.2 Geregelte Abläufe und spontane kreative Prozesse

Die Erfüllung der pädagogischen Aufgabe der Organisation Schule, also die Vermittlung von Wissen, Kompetenzen und Werten kann nicht nur „bewusst, planmäßig und rational" (Lersch 2004, 79) gesteuert werden, sondern gestaltet sich vor allem als Beziehungsarbeit, die durch Interaktion und Kommunikation geleitet wird, welche nicht ohne das Einbringen individueller Perspektiven möglich ist (Giesecke 1996, 330; Lersch 2004, 79; West-Leuer 2007, 63).

Der österreichische Lehrplan der Grundschule ist ein Lehrplan mit Rahmencharakter. Bildungsziele und -aufgaben sowie der Lehrstoff sind durch die Schulbehörden festgelegt. In der Umsetzung dieser Aufgaben und Ziele im Unterricht gilt das Prinzip der Methodenfreiheit, da Wahl und Anwendung von Methoden als eine schöpferische Leistung angesehen werden (BGBl 2005, 1, 7). Mitarbeiter/innen an Schulen mit Öffentlichkeitsrecht sind als Beamte an die übergeordneten staatlich vorgegebenen Bildungsziele und -aufgaben gebunden, deren Erfüllung auch kontrolliert wird. Die Planung und Konzeptionierung des Unterrichts wird durch einen Jahresplan und ergänzende mittelfristige Planungen konkretisiert und dokumentiert (BGBl 2005, 4). Schule als Organisation verfolgt mit dem Lehrplan das Ziel den Schülern/innen eine „gemeinsame Wissensgrundlage zu verschaffen" (Giesecke 1996, 219). Ebenso ist im Lehrplan aber festgelegt, dass die „Lernsituation […] auf die schulischen und außerschulischen Erlebnisse,

Erfahrungen und Interessen der Kinder Bezug zu nehmen“ hat (BMUKK 2005, 3) – sie soll sich also an den Bedürfnissen der Schüler/innen orientieren, um diese anzuleiten und anzuregen (Rolff 2007, 132). Diese Fähigkeit, von West-Leurer (2007, 64) als „individuelles Fallverstehen“ bezeichnet, wird von ihr als ein wesentliches Merkmal pädagogischer Professionen angesehen. Diese Umsetzung der pädagogischen Aufgaben in den Klassenzimmern vollzieht sich in individuellen Prozessen des Unterrichts, die einer externen Kontrolle schwer zugänglich sind (ebd., 63).

Pädagogische Prozesse müssen also sowohl rational geplant als auch individuell gestaltet werden, indem fachspezifische Gesichtspunkte und individuelle Blickwinkel gleichermaßen einbezogen werden (Lersch 2004, 81). So müssen Pädagogen/innen ihr pädagogisch professionelles Handeln einerseits im Voraus planen und dokumentieren, andererseits beruhen förderliche pädagogische Verhältnisse gerade auf der Fähigkeit, individuell und kreativ auf Situationen und Personen reagieren und einzugehen zu können. Als ein „Spezialfall von kompetenter Kommunikation“ (Girmes 2004, 107) befindet sich pädagogisch professionelles Handeln daher stets in einem Spannungsfeld zwischen der Realisierung verordneter Vorgaben mittels geregelter Planung und der spontanen individuellen Gestaltung kreativer Prozesse (Lersch 2004). Trotz professionellen Handelns bleibt die Unsicherheit des Gelingens pädagogischer Prozesse. Dieses Spannungsfeld ist Thema des folgenden Unterkapitels.

2.2.3 Pädagogische Professionalität und Unsicherheit des pädagogischen Gelingens

Pädagogische Professionalität erwerben Lehrerinnen und Lehrer in Österreich seit 2007 durch Ausbildung an den pädagogischen Hochschulen, die mit einem Bakkalaureat abgeschlossen wird. Von den Pädagogen/innen werden pädagogische Professionalität in Form von „Mentorenfunktion, Motivation, Qualifikation und hohe fachliche und soziale Kompetenzen“ erwartet, da von ihnen die „Qualität des Unterrichts und der Erfolg jeder Schulreform“ abhängen (BMUKK 2011, o.S.).

Giesecke versteht Pädagogen/innen als professionelle Lernhelfer/innen, die die pädagogische Aufgabe „planmäßig und zielorientiert auszuüben verstehen“ (Giesecke 1996, 95). Trotz Ausbildung und Professionalität liegt pädagogischem Handeln immer auch die Unsicherheit der Interaktion zugrunde und es gibt für die Umsetzung der pädagogischen Aufgaben und die Erreichung der pädagogischen Ziele nicht den einen richtigen Weg, der zum Erfolg führt (Giesecke 1996, 401; Merkens 2006, 54; Blutner 2004, 149; Girmes 2004, 109). Ein besonderes Kennzeichen des pädagogischen Verhältnisses ist gerade die Einmaligkeit der jeweiligen Situation, die es zu meistern gilt (Merkens 2006,

59). Gerade durch diese Einmaligkeit gibt es auch keine Gewissheit der Richtigkeit des individuellen, pädagogischen Handelns. Pädagogische Verhältnisse sind also auch immer von Ungewissheit und Zweifel begleitet, die zu Unsicherheit und Angst führen können (West-Leurer 2007, 64).

Pädagogische Aufgaben und Ziele sind nicht immer eindeutig zu definieren und können auch widersprüchlich und unvereinbar zueinander sein, (Rolff 1991, 871). Die Ergebnisse des pädagogischen Handels, also die Lernerfolge der Schüler/innen, unterliegen der Beurteilung durch die Pädagogen/innen, gleichzeitig unterliegen die Pädagogen/innen den Bewertungen ihrer Vorgesetzten (West-Leurer 2007, 61). Durch messbare Leistungsstandards wie PISA und TIMSS, wird die Arbeit der Pädagogen/innen und der Schulen für alle sichtbar auf den Prüfstand gestellt. Pädagogen/innen fühlen sich dadurch vermehrt der Beurteilung durch Kollegen/innen, Schüler/innen Eltern und Vorgesetzten ausgesetzt, was sie dazu bringt, Schutzstrategien gegen das Gefühl der Verletzbarkeit aufzubauen (Altrichter 2004, 99). Blutner (2004) führt an, dass Erwartungen hoher pädagogischer Kompetenz bei Pädagogen/innen zu erhöhter Verunsicherung führen können sowie der Angst, sich kritischen Blicken auszusetzen. Aus diesem Grund werden von den Lehrer/innen Einblicke in ihre pädagogischen Kompetenzen oft abgelehnt, da bei der Offenlegung von Problemen Verlust an Ansehen und Prestige befürchtet werden. Dies kann zu Einzelkämpfertum und geringer Kooperation führen. Problematisch in diesem Zusammenhang sieht Blutner (2004) auch eine eventuelle mangelnde Fähigkeit zur Trennung zwischen persönlichen Gefühlen und beruflicher Rolle. Geringe Distanzierungsfähigkeit kann ein Spannungsfeld zwischen emotionaler Bindung und Distanz entstehen lassen und einen Mangel an professionellem Handeln bewirken (ebd., 153f).

Pädagogische Qualität kann aber nicht alleine an messbaren Ergebnissen festgemacht werden, sondern gestaltet sich vor allem im pädagogischen Prozess (Fend 2000). Der pädagogische Prozess ist als ein Prozess von Interaktion und Kommunikation – allerdings ein gegenseitiger und kann nicht ohne das Zusammenspiel aller Beteiligten erfolgreich sein. Das pädagogische Handeln der Lehrer/innen ist angewiesen auf die Mitarbeit der Schüler/innen und mitbestimmt durch deren Handeln und Verhalten (Giesecke 1996, 401). West-Leurer (2007) bezeichnet professionelle Beziehungsfähigkeit deshalb als die Kernkompetenz für Pädagogen/innen (ebd., 13f) und plädiert für eine „beziehungsorientierte Berufsidentität“ (ebd., 62), die darin besteht, sich durch Selbstreflexion mit dem eigenen pädagogischen Handeln und den Grenzen des pädagogischen Handelns auseinander zu setzen (ebd., 22). Selbstreflexivität als ein Merkmal der Professionalität pädagogischen Handelns soll sowohl methodische Kompetenz als auch Praxisbezug gewährleisten (Combe et Kolbe 2004, 835).

Pädagogische Prozesse werden im Zusammenwirken von zielorientiertem Planen und situationsbezogenem spontanen Eingehen auf Bedürfnisse und förderliche Gegebenheiten gestaltet. Eventuelle Spannungsfelder zeigen sich in der Erwartung des Gelingens dieser pädagogischen Prozesse aufgrund hoher professioneller Kompetenz und der Angst vor Nichtgelingen aufgrund der grundsätzlichen Unsicherheit und Ungewissheit von Interaktion und Kommunikation. Selbstreflexivität als „Schlüsselkompetenz von Professionalität“ (Fend 2000, 835) erscheint für Pädagogen/innen unentbehrlich, um individuelle Möglichkeiten und Grenzen des eigenen pädagogischen Handelns anzuerkennen und sich mit Zweifeln, Unsicherheiten und Ängsten bewusst auseinanderzusetzen.

2.3 Zusammenfassung

Kapitel zwei versucht, Besonderheiten und Spannungsfelder der Organisation Schule zu identifizieren und darzustellen. Als Hauptaufgabe der pädagogischen Organisation Schule zeigt sich die Organisation des pädagogischen Verhältnisses und die Erfüllung von Erziehungs- und Bildungsaufgaben.

Neben der Gestaltung der pädagogischen Prozesse müssen diese auch verwaltet und dokumentiert werden. Schule als bürokratische Organisation ist nach oben hin stark hierarchisch strukturiert und spezialisiert. Aufgaben- und Verantwortungsbereiche sind klar geregelt und werden kontrolliert. Ziele und Bildungsaufgaben werden von den einzelnen Schulen nicht autonom bestimmt, sondern durch die Bildungsstandards von Schulbehörde und Bildungspolitik vorgegeben.

Innerhalb der einzelnen Schulen gestaltet sich der Schulalltag allerdings nicht nach den stark hierarchischen „Über- und Unterordnungsverhältnissen“ (Lersch 2004, 81) einer bürokratischen Organisation, sondern in gleichberechtigter Zusammenarbeit innerhalb des Kollegiums, um mittels pädagogischer Prozesse „Lernstrukturen und Lernkapazitäten aufzubauen“ (Elmar et Rolff 2006, 317). Innerhalb verschiedener Schulen, und oft auch innerhalb ein und derselben Schule, gibt es verschiedene Möglichkeiten die Bildungsaufgaben und –ziele zu erfüllen und das pädagogische Verhältnis zu gestalten. Unabhängig von den formalen Strukturen der Organisation, die als Gesamtkonzept der Organisation Schule für alle Schulen gleichermaßen zum Tragen kommen, hängen individuelle Gestaltungsmöglichkeiten mit den Gegebenheiten einer Schule, mit dem Kollegium, der Führungsperson und deren Führungsstil sowie den innerpsychischen Bildern und Vorstellungen von Schule zusammen, die allesamt dazu beitragen die spezielle Kultur einzelner Schulen entstehen zu lassen (Merkens 2006, 85; West-Leurer 2007, 159).

Bildungsziele sind nicht immer eindeutig definiert und umsetzbar und Pädagogen/innen in ihrem pädagogischen Handeln nicht direkt beobachtbar. Der pädagogische Prozess entzieht sich der Kontrolle. Seit 2000 wird versucht, Schulqualität durch berechenbare Standards wie PISA und TIMSS zu belegen. Der Versuch der Qualitätssicherung durch Messbarmachung wirft allerdings die Frage auf, welche Kriterien die Qualität von Schule ausmachen, wer diese Kriterien definiert und wie sehr diese Kriterien mit pädagogischer Qualität in Zusammenhang gebracht werden können. Die vorgegebene Art der Qualitätssicherung kann im Gegensatz zum individuellen Verständnis von pädagogischem Handeln stehen. Sowohl für die Pädagogen/innen als auch für die Führungspersonen können sich Spannungsfelder zwischen der versuchten staatlichen Kontrolle, Bildungsprozesse durch gesetzlichen Vorgaben und Leistungsstandards messbar zu machen, und der selbstbestimmten Gestaltung pädagogischer Arbeit im Sinne individueller Entwicklungsförderung, ergeben. Individuelle Entwicklungsförderung bedeutet ja nicht nur die Verbesserung von berechenbaren Leistungsergebnissen, sondern auch die Orientierung an klassischen humanistischen Bildungszielen der Förderung der Werte des „Wahren, Guten und Schönen“ (BMUKK 2005, 1), die einer Messbarmachung nicht zugänglich sind. Der Versuch des Freihaltens der Schule von gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Interessen, kann zum Konflikt zwischen individuellen Einstellungen und Interessen sowie behördlichen Vorgaben führen (Peter 1973, 145).

Diese Spannungsfelder, sowie das Arbeiten der Pädagogen/innen hinter geschlossenen Türen und die (auch eigenen) hohen Erwartungen an ihre pädagogischen Kompetenzen, können zu Unsicherheiten, Zweifeln und Ängsten führen, die allerdings oft nicht nach außen getragen und mitgeteilt werden. Der Umgang mit eigenen Unzulänglichkeiten und die Widerstände gegen die versuchte Kontrolle der Vorgesetzten können zu verschiedenen Verhaltensweisen der Mitarbeiter/innen in pädagogischen Organisationen führen. Fügt sich der Typus der „Indifferenten“ in die Gegebenheiten und versucht Spannungen durch soziale Kontakte auszugleichen, so scheitern die „Ambivalenten“ oft an den (eigenen) hohen Erwartungen und Zielen, während die „Aufsteigenden“ sich mit der Struktur von Hierarchie und Autorität identifizieren und durch Machtausübung und Kontrolle Leistung einfordern. Unterschiedliche Anforderungen, die im Schulalltag eventuell als schwer vereinbar erlebt werden, zu bewältigen, erfordern von den Pädagogen/innen ein hohes Ausmaß an Selbstreflexivität in Bezug auf die Möglichkeiten und Grenzen des eigenen pädagogischen Handelns.

Inwieweit dieses Wechselspiel unterschiedlicher Anforderungen auch die Erfüllung von Aufgaben der Führungspersonen begleiten, wird im folgenden dritten Kapitel dargestellt, das auf Führung, Führungspersonen und die eventuellen Auswirkung der Besonderheiten der Organisation Schule auf die Führungsposition in Schulen eingehen wird.

3. Führung

Kapitel drei beschäftigt sich mit Führung – zuerst unter allgemeinen Gesichtspunkten, dann unter besonderer Berücksichtigung von Führung in der pädagogischen Organisation Schule.

Führung und Führungsforschung werden in unterschiedlichen Disziplinen unterschiedlich behandelt, ebenso gibt es daher unterschiedliche Definitionen. Im Unterkapitel 3.1 wird eine Definition von Führung vorgestellt, die in Zusammenhang mit der Fragestellung sinnvoll erscheint, also in erweitertem Sinne Aspekte von Psychodynamik durch Bezugnahme auf Prozesse des Erlebens und Verhaltens mit einbezieht.

Allgemein kann unter dem Begriff Führung ein intentionaler sozialer Prozess verstanden werden, der die Erreichung gemeinsamer Ziele bewirken soll (Robbins 2000, 347; Drath et Paulus 1994, 4). Um andere Menschen zu veranlassen, organisationsbezogene Ziele zu erreichen, müssen Führungspersonen sowohl über Einflussnahme, als auch über Macht verfügen. Kets de Vries (2009, 40) bezeichnet Führung als das Zusammenspiel von Macht und Geschicklichkeit, wobei Macht zu einem großen Teil durch die Autorität verliehen wird, die aufgrund der Führungsposition in der Organisation repräsentiert wird. French und Raven (1959) differenzieren sechs verschiedene Arten von Macht, die im Unterkapitel 3.2 beschrieben werden: Belohnungsmacht, Bestrafungsmacht, Positionsmacht, Identifikationsmacht, Expertenmacht und Informationsmacht.

Um ihre Mitarbeiter/innen zu motivieren und Organisationsziele zu erreichen, können Führungspersonen in verschiedenem Ausmaß auf diese Arten der Machtausübung zurückgreifen, die wiederum in Zusammenhang stehen mit den individuellen Führungsstilen der Führungskräfte. Führungsstile können in die Prototypen von autoritärer, demokratischer, laissez-faire, charismatischer und narzisstischer Führung unterteilt werden (Weinert 1998; Kets de Vries 2009). Kets de Vries beschreibt zusätzliche Führungsverhalten, die er als subjektives Gefühl von Hochstapelei, Aufsteiger und soziale Sensoren bezeichnet (Kets de Vries 2009). Der Beschreibung der unterschiedlichen Führungsstile widmet sich das Unterkapitel 3.2.

Machtausübung und Führungsstile sind nicht unabhängig von der Art der Organisation und davon, in welchem Ausmaß von der Führungsperson Führungskompetenz und Handeln entsprechend ihrer Rolle erwartet werden. Die Wahrnehmung der Führerrolle, der verantwortliche Umgang mit Macht und Einfluss, sowie die Erfüllung der Primäraufgabe einer Organisation, stellen Führende vor vielfältige Anforderungen. Diese Anforderungen zufriedenstellend zu erfüllen gilt sowohl für Führungspersonen aller Or-

ganisationen, also auch für Führende der pädagogischen Organisation Schule. Sie stehen sowohl vor der Herausforderung der Erfüllung pädagogischer Ziele, als auch vor der Bewältigung administrativer und ökonomischer Aufgaben. Die Rolle einer Führungsperson in der Schule ist aufgrund der vielfältigen Anforderungen nicht immer eindeutig definiert, da die Ziele teilweise in Widerspruch zueinander oder zu dem eigenen pädagogischen Selbstverständnis stehen und sich weder Schüler/innen und Lehrer/innen noch Eltern konkret nach einheitlichen Mustern verhalten (Merkens 2006, 248). Mit den Anforderungen an Führungspersonen in der pädagogischen Organisation Schule beschäftigt sich Unterkapitel 3.3.

3.1 Definition von Führung

Definitionen von Führung gibt es fast so viele wie Personen, die versucht haben, Führung zu definieren (Stogdill 1974). Da die Fragestellung dieser Arbeit Angst und Angstabwehr von Führungspersonen thematisiert, wird eine Definition von Führung vorgestellt, die Aspekte einer psychodynamischen Perspektive zumindest andeutet, indem sie auf Prozesse der Interaktion und Kommunikation Bezug nimmt und damit auch implizit auf die bewussten und unbewussten Anteile des Verhaltens und Erlebens von Menschen. Steht für Robbins in Bezug auf Führung die Fähigkeit des Einflusses auf andere zur Erreichung gemeinsamer Ziele im Vordergrund (Robbins 2000, 347), so thematisieren Drath und Paulus (1994) zusätzlich die Fähigkeit des Führenden, durch die Vermittlung der Sinnhaftigkeit des Tuns, in den Geführten Gefühle von Gefolgschaft und Loyalität hervorzurufen: „Leadership ist the process of making sense of what people are doing together so that people will understand and be committed“ (Drath et Paulus 1994, 4). Führung wird also vor allem als prozesshaftes Geschehen in Bezug auf die Einflussnahme auf die Geführten beschrieben und von Yukl (2006, 8) folgendermaßen zusammengefasst: „Leadership is the process of influencing others to understand and agree about what needs to be done and how it can be done effectively, and the process of facilitating individual and collective efforts to accomplish the shared objectives“. In dieser Definition ist sowohl das dynamisch prozesshafte von Führung enthalten, als auch die Bedeutung der Beeinflussung der Geführten, zur Erreichung gemeinsamer Ziele. Implizit sind damit folgende sechs Aspekte enthalten, die Neuberger (1990, zit. nach Rodler et Kirchler 2002, 10) als wesentlich für die Definition von Führung identifiziert und die, im Sinne der psychodynamischen Ausrichtung der Arbeit, sowohl in bewusst gesteuerter Einflussnahme stattfinden können, als auch als unbewusst ablaufende Prozesse:

1. Führung geschieht immer in der Gruppe, also in der Interaktion zwischen einer oder mehrerer Personen

2. Führung bedeutet soziale Einflussnahme
3. Führung zielt auf bestimmte Ziele ab, die durch Kommunikationsprozesse erreicht werden
4. Führung versucht durch Motivierung Herrschaftsansprüche durchzusetzen
5. Führung steuert und gestaltet das Handeln anderer Personen
6. Führung ist ein Prozess der Ursachenzuschreibung an die sozialen Akteure

(Neuberger 1990 zit. nach Rodler et Kirchler 2002, 10).

Um diese Aspekte von Führung umsetzen zu können, betont Yukl (2008) die Bedeutung der Flexibilität von Führungspersonen in Bezug auf ihr Führungsverhalten, für die er folgende Fähigkeiten für erforderlich hält (ebd., 3f):

Kognitive Komplexität beinhaltet die Fähigkeit zu verstehen, wie verschiedene Teile einer Organisation miteinander in Beziehung stehen und welchen Einfluss sie aufeinander ausüben. Diese Fähigkeit ist für Führungspersonen wesentlich, um zu erkennen, wie Veränderungen in den einzelnen Teilen und aufgrund äußerer Gegebenheiten aufeinander und auf die gesamte Organisation wirken. So können mentale Modelle der Organisation gebildet werden, um Situationen und soziale und organisationseigene Prozesse richtig einzuschätzen und adäquat darauf zu reagieren.

- **Emotionale Intelligenz** beinhaltet die Fähigkeit eigene Emotionen zu erkennen und regulieren zu können und Empathie für die Gefühle anderer zu besitzen. Diese Fähigkeit ist für Führungspersonen wesentlich, um eigene Gefühle, Wünsche und Bedürfnisse sowie die der Mitarbeiter/innen wahrnehmen zu können, entsprechend darauf zu reagieren und somit Mitarbeiter/innen motivieren und beeinflussen zu können (ebd., 3f).
- **Selbstreflexivität** beinhaltet die Fähigkeit, eigene Werte, Normen und Motive wahrnehmen und die eigene Wirkung auf andere richtig einschätzen zu können. Diese Fähigkeit ist für Führungspersonen wesentlich, um die Rolle als Führungsperson nicht für den eigenen Machterhalt zu missbrauchen, sondern zum Wohle der Organisation und der Mitarbeiter/innen zu gestalten (ebd., 3f).
- **Offenheit** für Lernen und neue Ideen beinhaltet die Fähigkeit, Feedback über die eigenen Handlungen annehmen zu können und zur Verbesserung der eigenen Kompetenz anzuwenden. Diese Fähigkeit ist für Führungspersonen wesentlich, um nicht in starren Verhaltensmustern zu verharren, sondern Innovationen in der Organisation und Optimierung von Organisationsprozessen anzuregen und zulassen zu können (ebd., 3f).

Selbstreflexion, Interaktion und Kommunikation scheinen nach Yukl (2008) also die Eckpfeiler erfolgreicher Führung zu sein, die insbesondere in der gelingenden Kommunikation zwischen Vorgesetzten und Mitarbeiter/innen begründet scheint (Steinkellner 2007, 103). Einfluss und Macht von Führungspersonen basieren demnach vor allem auf Interaktion und zwischenmenschlicher Beziehung. Für den erfolgreichen Umgang von Führungspersonen mit Einfluss und Macht erscheint es daher erforderlich, dass sie über Strategien und Taktiken von zwischenmenschlicher Interaktion Bescheid wissen, und darüber, wie diese konstruktiv einzusetzen sind, um kommunikative Prozesse so zu gestalten, dass sie nicht zur Manipulation der Mitarbeiter/innen missbraucht werden (Altrichter 2004, 88; Kets de Vries 2009). Kets de Vries (2009) bezeichnet Führung als einen Balanceakt, in dem Spannungsfelder gemeistert werden müssen, die in der Bewältigung von Widersprüchen „zwischen Macht und Führung, Vision und Realitätsbezug“ liegen (ebd., 183).

Auf den Umgang von Führungspersonen mit den Spannungsfeldern von Macht und Einflussnahme sowie auf Führungsstile und Führungsverhalten wird im folgenden Unterkapitel 3.2. näher eingegangen.

3.2 Macht und Führungsverhalten

Führung bedeutet Einflussnahme und Macht. Führung steht in einem Naheverhältnis zu Macht, wobei Macht die Möglichkeit bedeutet, auf „das Handeln anderer einzuwirken beziehungsweise dieses zu beeinflussen“ (Rodler et Kirchler 2002, 10). Der Einfluss ist aber kein einseitiger, denn so wie es für eine Führungsperson nicht möglich ist keinen Einfluss zu nehmen, also keine Macht auszuüben, sind Führer und Geführte ohne einander nicht denkbar (Kets de Vries 2009, 123). So besteht für Führungspersonen der Reiz der Macht oft darin, in der „Aufmerksamkeit anderer das eigene grandiose ich [zu] sehen“ während die Geführten an der Macht und Berühmtheit derjenigen teilhaben möchten, denen sie sich anschließen (ebd., 39). Macht befriedigt das Bedürfnis nach Ansehen, Größe und Ruhm. In nutzbringendem Ausmaß ist Macht anregend und belebend und führt dazu, die Geführten mit Geschick und Zielgerichtetheit zu beeinflussen und zum Wohle der Organisation beizutragen. In übersteigertem Ausmaß kann Macht suchterzeugend und destruktiv wirken, wenn sie zum Selbstzweck erhoben wird und die Erhaltung der Machtposition und des eigenen Prestiges wichtiger wird als die eigene Leistung und die Bedürfnisse der Organisation und deren Mitarbeiter/innen. Die sich daraus entwickelnde Arroganz und Selbstgerechtigkeit beinhalten die Gefahr der Ignoranz gegenüber den Organisationszielen und der Primäraufgabe der Organisation und können letzten Endes schädigend und negativ auf die Organisation wirken (ebd., 51, 55).

Als wesentlich für gelingende Führung sieht Kets de Vries (2009) daher die Fähigkeit einer Führungsperson mit Macht verantwortungsvoll und konstruktiv umgehen zu können (ebd., 40). Der Führungsperson als Spiegel, auf den andere ihre Wünsche projizieren (ebd., 31), muss es vor allem gelingen, Wünsche und Zuschreibungen der Mitarbeiter/innen im richtigen Verhältnis zu den eigenen Fähigkeiten und Defizite wahrzunehmen und entsprechend darauf zu reagieren, ohne den Realitätsbezug zu verlieren (ebd., 40). Dazu erscheint es wichtig eigene Stärken und Schwächen, aber auch eigene Gefühle, Normen, Werte und Erwartungen zu kennen und zu reflektieren, um nicht unbewusst die Mitarbeiter/innen zu benützen und dahingehend zu manipulieren, sich egoistische persönliche Bedürfnisse und Wünsche zu erfüllen und zu befriedigen, anstatt die Organisation als ganzes im Auge zu haben. Nicht jeder Führungsperson stehen alle Arten von Machtausübung zur Verfügung, da Macht auf unterschiedlichen Befugnissen basiert und auf verschiedene Arten ausgeübt werden kann. French und Raven (1959 zit. nach Rodler et Kirchler 2002, 10ff) unterscheiden sechs verschiedene Arten der Machtausübung, die bewusst eingesetzt, aber auch unbewusst gestaltet werden können:

Belohnungsmacht

Die Führungsperson hat die Möglichkeit, Handlungen zu setzen, die von den Mitarbeiter/innen als Belohnung gesehen werden. Finanzielle Anreize und verbesserte Arbeitsbedingungen zählen ebenso dazu, wie Beförderungen, positive Leistungsbeurteilungen, angenehme oder herausfordernde Arbeiten, willkommene Arbeitszeiten, Informationen, Lob, Aufmerksamkeit und soziale Zuwendung (ebd., 10)

Bestrafungsmacht

Die Führungsperson hat die Möglichkeit, Drohungen zu verkünden oder Handlungen zu setzen, die von den Mitarbeiter/innen als Bestrafung gesehen werden. Diese Strafreize können Androhung oder tatsächliche Kündigung sein, Versetzungen, unangenehme Arbeitsaufgaben oder unfreundliche Behandlung (ebd., 11).

Positionsmacht

Die Anordnungen der Führungsperson werden aufgrund ihrer hierarchischen Position in der Organisation nicht in Frage gestellt und ohne Widerspruch befolgt. Je hierarchischer Organisationen aufgebaut sind, umso mehr wird Autorität durch die Stellung der Führungsperson als legitim anerkannt (ebd, 11).

Identifikationsmacht

Die Führungsperson verfügt über Macht dadurch, dass sie von ihren Mitarbeiter/innen bewundert und ihr nachgeeifert wird. Sie identifizieren sich mit den Werten und Einstellungen der Führungsperson und übernehmen diese daher. Die Macht der Führungsperson beruht vor allem auf ihrer Befähigung, bei den Mitarbeitern/innen positive Gefühle und Verbundenheit hervorzurufen (ebd., 12).

Expertenmacht

Die Führungsperson verfügt über besondere Fähigkeiten oder über Spezialwissen, das ihre Macht begründet. Expertenmacht ist oft unabhängig von der hierarchischen Position der Experten, meist aber durch den eng spezifischen Bereich der Qualifizierung eingeschränkt (ebd., 12f).

Informationsmacht

Die Führungsperson hat Zugang zu Informationen, die für die Organisation wichtig sind und die von den Mitarbeiter/innen für ihre Aufgabenerledigung benötigt werden. Informationsweitergabe und Informationskontrolle festigen diese Position (ebd., 13).

Je nach Umgang mit den Arten von Machtausübung und Einflussnahme, können Führungskräfte unterschiedliches Verhalten an den Tag legen, um ihre Mitarbeiter/innen zu motivieren und Organisationsziele zu erreichen. Das Verhalten von Führungskräften spiegelt sich in ihrem Führungsstil wieder. Ausgehend von den drei klassischen Führungsstilen autokratisch, demokratisch und laissez- faire, die von Kurt Lewin in den 40er Jahren definiert wurden, lassen sich, unter Hinzuziehung der charismatischen und der narzisstischen Führungspersönlichkeit, fünf idealtypische Führungsstile unterscheiden (Lewin, Tannenbaum et Schmidt 1958; Weinert 1998; Kets de Vries 2009). Kets de Vries (2009) beschreibt drei zusätzliche Typen von Führungsverhalten, die er als subjektives Gefühl von Hochstapelei, Aufsteiger und soziale Sensoren bezeichnet. Insgesamt ergeben sich somit acht unterschiedliche Arten von Führung und Führungsstilen, die im Folgenden beschrieben werden:

Autokratischer/ autoritärer Führungsstil

Führungspersonen bestimmen die Ziele, die Aufgaben und deren Verteilung nach eigenem Gutdünken. Mitarbeiter/innen können nicht mitentscheiden und die Beurteilungskriterien sind nicht immer offenkundig (Weinert 1998, 359ff).

Demokratischer/ kooperativer Führungsstil

Ziele, Aufgaben und Aufgabenverteilung werden mit den Mitarbeiter/innen diskutiert und von diesen mitentschieden. Die Führungspersonen sehen sich als Koordinatoren, Transparenz und Mitentscheidung werden als wesentliche Faktoren angesehen (ebd.,359ff).

Laissez –faire Führungsstil

Mitarbeiter/innen haben völlige Entscheidungsfreiheit bei der Ausführung der Aufgaben. Die Führungspersonen vermeiden Bevormundung und Beurteilungen (ebd. 359ff).

Charismatischer Führungsstil

Die Führungspersonen beeinflussen ihre Mitarbeiter/innen auf Grund ihrer persönlichen Ausstrahlung, die vor allem durch Selbstvertrauen, Entschlossenheit, Überzeugungskraft und die Fähigkeit, Zukunftsvisionen zu formulieren, überzeugt. (Rodler et Kirchler 2002, 61; Kets de Vries 2009, 31). Die Mitarbeiter/innen fühlen sich emotional angesprochen und empfinden ihren Führungspersonen gegenüber ein hohes Ausmaß an Loyalität und Vertrauen. Durch die Vermittlung der Aussicht auf visionäre Zielerreichung wirken sie wie ein Spiegel, auf den die Mitarbeiter/innen ihre Wünsche und Hoffnungen projizieren (Kets de Vries 2009, 31). Die Gefahr charismatischer Führung besteht dem Autor zufolge darin, sich in den Zuschreibungen der Mitarbeiter/innen zu verlieren und den Realitätsbezug aus den Augen zu verlieren. Wichtig scheint es daher, sich mittels Reflexivität und Selbstkritik die eigenen emotionalen Bedürfnisse und jener der Mitarbeiter/innen bewusst zu machen und darauf zu reagieren. Dazu gehört es auch, unrealistische Zuschreibungen zurückzuweisen und unpopuläre Entscheidungen treffen zu können (ebd., 32). Wenn dies gelingt, kann sich charismatische Führung sehr positiv auf die Leistungsmotivation der Mitarbeiter/innen auswirken. Gelingt es nicht, kann die Grenze von Charisma zu Narzissmus und Phantasterei überschritten werden und die Führungsperson einem narzisstischen Führungsstil entsprechend agieren.

Narzisstischer Führungsstil

Narzisstische Führungspersonen zeichnen sich durch hohe berufliche Kompetenz, Zielgerichtetheit, Entschlossenheit, Zuversicht sowie die Fähigkeit zu abstraktem Denken, Visionen und Phantasie aus. Sie überzeugen durch Charme und Eloquenz, die sie dazu befähigen, ihre Mitarbeiter/innen zu motivieren und für Gruppenzusammenhalt und hohe Leistungen zu sorgen (Kets de Vries 2009, 37f). In geringem Ausmaß sind diese Eigenschaften einer Führungsperson also für eine Organisation von großem

Nutzen. In übersteigertem Ausmaß können sie jedoch auch Schaden anrichten – dann, wenn das Verlangen nach Macht, Geltung und Ruhm zu groß wird und der Erhalt der eigenen Position wichtiger als das Gesamtwohl der Organisation und die Führung der Mitarbeiter/innen wird. Manipulatives Verhalten, Anmaßung und Selbstgerechtigkeit erzeugen Blindheit in Bezug auf die Einschätzung der eigenen Stärken und Schwächen und erlauben keine Kritik und keine Kompromisse (ebd., 51f). Unkontrollierter Narzissmus führt zu Hochmut, der sich in Überzeugtheit von der eigenen Meinung, Selbstüberschätzung und der Unmöglichkeit von anderen Rat anzunehmen, äußert. Das Schaffen einer eigenen Realität führt zur Blindheit gegenüber den negativen Konsequenzen ihres Verhaltens und letztendlich zur Beeinträchtigung der Strukturen einer Organisation (ebd., 107).

Subjektives Gefühl von Hochstapelei

Bei dieser Art von Führungsverhalten glauben die Führungspersonen nicht an ihre eigene Kompetenz und Befähigung. Sind sie erfolgreich, haben sie das Gefühl, die anderen zu täuschen und zu hintergehen, da der Erfolg auf Zufälligkeiten und äußere Faktoren zurückgeführt wird (Kets de Vries 2009, 139ff). Sie leben in der ständigen Angst, entlarvt zu werden und versuchen daher, möglichst perfekt zu sein und durch harte Arbeit das Gefühl der Hochstapelei zu kompensieren. Diese Anstrengungen bereiten ihnen großen Stress, den sie sich aber nicht anmerken lassen. Durch ihre Eloquenz und ihr scheinbar selbstsicheres Auftreten erlangen sie bei den Mitarbeitern/innen Vertrauen, was aber gleichzeitig wiederum Schuldgefühle bei ihnen hervorruft und die Angst, dem Vertrauen nicht gerecht zu werden. Für die Organisation ergeben sich insofern Probleme, da die Führungspersonen unter ständigem Stress leben und bedrohliche innere Konflikte durch Lügen und Selbsttäuschung unter Kontrolle zu halten versuchen (ebd., 131).

Aufsteiger

Für die Aufsteiger (ebd., 90ff) stehen Sicherheitsdenken, Berechenbarkeit, Opportunismus und Komfort an erster Stelle. Sie orientieren sich vollkommen an den Abläufen und Erwartungen der Organisation. Deren Regeln, Werte und Normen werden nicht in Frage gestellt, sondern in strikter Konformität erfüllt. Führungspersonen dieser Art finden sich oft erfolgreich in großen bzw. bürokratisch gestalteten Organisationen. Sie vermeiden zwischenmenschliche Beziehungen, halten strikt an geregelten Abläufen fest und idealisieren die Organisation und deren Machtpositionen. Das eigene Ich verschmilzt mit der Organisationskultur und es fällt ihnen schwer zwischen der beruflichen Rolle und dem eigenen Selbst zu unterscheiden. Diese übertriebene Anpassung zu

Lasten der eigenen Authentizität kann zu negativer Abhängigkeit von der Organisation und zu psychischen und physischen Belastungen führen. Kets de Vries (2009) sieht Ähnlichkeiten mit dem Menschenbild des Homo Oeconomicus (ebd., 89) und dem Organisationstypus der bürokratischen Organisation gegeben und hält die Fähigkeit zu Selbstreflexion, insbesondere in Bezug auf die Motivation des eigenen Handelns, als wesentlich zur Vermeidung dieses selbstschädigenden Verhaltens (ebd., 151f).

Sozialer Sensor

Der soziale Sensor (ebd., 96f) hat die Fähigkeit, Signale von anderen rasch aufnehmen und entsprechend darauf reagieren zu können. Dies vermittelt den Eindruck von Empathie und zwischenmenschlicher Zuwendung, dahinter steht allerdings emotionale Leere. Die eigenen Gefühle können nämlich nicht wahrgenommen werden und die rasche adäquate, scheinbar empathische Reaktion entspringt einer gelernten Überangepasstheit, auf die Gefühle anderer Menschen zu reagieren und dient der Vermeidung der eigenen Gefühle, was sich in reduzierter mimischer Ausdrucksfähigkeit wiederspiegelt. Kets de Vries (2009) sieht dieses Verhalten in Zusammenhang mit dem Konstrukt von Alexithymie. Dabei handelt es sich um das Unvermögen, eigene Gefühle wahrzunehmen, zu unterscheiden und zu beschreiben. Menschen mit Alexithymie passen sich übertrieben an die Gefühle anderer Menschen an, um die eigene Gefühlsarmut zu verbergen und zu kompensieren, um Konflikte zu vermeiden und soziale Kontakte zu ermöglichen. Haben sie die Wahl, beschäftigen sie sich allerdings lieber mit äußeren Begebenheiten als mit Gefühlen und sind mehr an äußeren Handlungen und konkreten objektiven Ereignissen interessiert als am inneren Erleben und Erfahren. Als Führungspersonen neigen sie zu Arbeits- und Aktivitätssucht, übertriebener Realitätsanpassung und sozialer Konformität, was ihnen durchaus Erfolg als Führungsperson gewährt. Innerpsychische Unbeweglichkeit, Gedankenmonotonie und Verarmung der Vorstellungskraft kann ihre Führungskompetenz allerdings einschränken. Innere Konflikte sind ihnen nicht bewusst, und können zu inneren Spannungen sowie psychischen und physischen Belastungen führen.

Zusammenfassend können Führungspersonen aufgrund der unterschiedlichen Gegebenheiten und Anforderungen in den Organisationen auf verschiedene Machtkonzepte und Einflussmöglichkeiten zurückgreifen, um einen eigenen Führungsstil zu verwirklichen und individuelles Führungsverhalten umzusetzen. Um Führung erfolgreich zu gestalten, sind neben administrativer und ökonomischer Kompetenz vor allem Fähigkeiten in den Bereichen Selbstreflexion, Realitätsbezug, Kommunikation und Interaktion erforderlich.

Im folgenden Unterkapitel werden die Aspekte von Führung im speziellen Kontext der

pädagogischen Organisation Schule thematisiert.

3.3 Führung in Schulen

Führende in Schulen haben, wie andere Führungspersonen auch, viele und verschiedenartige Aufgaben zu erfüllen und bewegen sich im Spannungsfeld dieser unterschiedlichen Anforderungen. Das folgende Unterkapitel widmet sich den Besonderheiten von Führung in der pädagogischen Organisation Schule und den Aufgaben und Anforderungen, die laut österreichischem Schulunterrichtsgesetz mit der Leitung von Schulen verbunden sind und erfüllt werden sollen.

Leitung einer Schule bedeutet die „pädagogische und organisatorische Führung einer Schule in allen inneren und äußeren Schulangelegenheiten und Vertretung der Schule nach außen“ (Schaub et Zenke 2000, 485). Schulleiter/innen haben durch den Bildungsauftrag sowohl für die individuellen Bedürfnisse der einzelnen Schüler/innen Sorge zu tragen, als auch die gesellschaftlich relevanten Ziele zu verwirklichen, denen möglicherweise voneinander abweichende Normen und Wertvorstellungen zugrunde liegen. Neben der pädagogischen Aufgabenerfüllung und dem Management von Wissen spielen zunehmend auch ökonomische Überlegungen und das Management von Ressourcen eine wesentliche Rolle. So sind Führende in Schulen auch mit der wirtschaftlichen Leitung, der Dokumentation von Leistungserbringung und Schulqualität sowie dem Qualitätsmanagement beauftragt (Blutner 2004, 155; Merkens 2006, 79).

Köck und Ott (2002) fassen die wesentlichen Faktoren der Aufgaben von Führungspersonen in Schulen folgendermaßen zusammen:

- Erstellen und Festlegen von Zielen
- Planung, Entscheidung und Durchführung
- Organisation
- Information
- Rationalisierung und Technologie
- Kontrollvorgänge
- Kommunikation
- Zusammenarbeit mit schulinternen Gruppen, mit Verbänden und Behörden, Vereinigungen usw.
- Berücksichtigung der sich stets im Wandel befindlichen Bildungspolitik

(Köck et Ott 2002, 639).

Zur optimalen Gestaltung der pädagogischen Organisation Schule brauchen Schulleiter/innen neben pädagogischer Kompetenz also auch ein entsprechendes Geschick in Bezug auf ökonomisches und verwaltungstechnisches Management (Merkens 2006, 67; Loos 2002). Die Organisation Schule wird nicht wie wirtschaftliche Unternehmen durch Marktmechanismen gesteuert, daher können marktwirtschaftliche Managementverfahren auch nur teilweise im Schulmanagement angewendet werden. Dennoch sind auch für die Leitung der Organisation Schule Managementfähigkeiten erforderlich, die allerdings an die Besonderheiten der Organisation Schule angepasst werden müssen (Fischer 1999; Schratz 1999; Köck et Ott 2002, 639). Giesecke sieht diese Managementfähigkeiten, die zusätzlich zur Erfüllung der pädagogischen Aufgabe als Primäraufgabe der Organisation Schule geleistet werden müssen, im administrativen Bereich, im ökonomischen Bereich und im politischen Bereich angesiedelt. Administratives Handeln bedeutet für Giesecke (1996) „vorgegebene allgemeine Normen oder Verfahrensweisen auf Einzelfälle anzuwenden, um dadurch das Einzelne, Einmalige, Individuelle als mit anderen Einzelnen usw. gleich zu definieren und zu behandeln". Ökonomisches Handeln heißt für ihn „mit möglichst geringen Kosten eine Absicht zu realisieren" und politisches Handeln sieht er darin „von der Institution verliehene Macht zur Herstellung oder Wiederherstellung der für das gemeinsame Arbeiten oder Zusammenleben nötigen Ordnung anzuwenden" (ebd., 397).

Führungspersonen in Schulen sollten also neben der pädagogischen Kompetenz, auch über administrative, ökonomische und politische Kompetenzen verfügen, um Innovationen in Bildungsprozessen anzuregen, die Umsetzung der vorgegebenen Bildungsstandards zu kontrollieren, die Bildungsqualität zu dokumentieren und die zugeteilten Ressourcen wirtschaftlich zu verwalten (Blutner 2004, 145, 155). Nach Altrichter (2004) teilen sich die Ressourcen, die den Führungspersonen dafür zur Verfügung stehen, in materielle, organisationale, normative/ideologische, informationelle, soziale und personale Ressourcen auf (ebd., 879), wobei die Problematik darin besteht, dass diese Ressourcen zwar ökonomisch verwaltet werden sollen, aber zum Großteil von den Schulleiter/innen nicht selbst ausgewählt, sondern sie ihnen zugewiesen werden. So können etwa die Mitarbeiter/innen in Schulen nicht von der Führungsperson ausgewählt werden, sondern werden von den Schulbehörden zugewiesen (Merkens 2006, 49; Blutner 2004, 145). Blutner sieht in dieser Diskrepanz zwischen der Pflicht der Umsetzung und Kontrolle von Bildungsqualität und der fehlenden Macht, Nachlässigkeiten oder Fehlverhalten von Mitarbeiter/innen zu sanktionieren, eine „tiefe Kluft zwischen Entscheidungskompetenz und Verantwortungskompetenz" (Blutner 2004, 150). Dieser Mangel des Einflusses insbesondere auf personale Ressourcen und der Mangel an wirksamen Führungsinstrumenten zur Mitarbeiter/innenführung, kann sich belastend auf Direkto-

ren/innen auswirken. Dies kann verstärkt werden durch eventuell mangelndes kooperatives Verhalten von Lehrer/innen gegenüber den Schulleiter/innen, denen sie zwar unterstellt sind, die aber über keine direkte Macht über sie verfügen (ebd., 142). Dies zeigt sich insbesondere bei der Realisierung von innovativem Management, wenn Schulleiter/innen aufgrund der Schulentwicklung neue Gesetze und Vorschriften umsetzen müssen und bei den Mitarbeiter/innen auf Widerstand treffen, weil Neuerungen häufig unbekannte Anforderungen und Umstellung etablierter Verhaltensmuster zur Folge haben (ebd., 155). Diese Diskrepanz zwischen mangelnder Entscheidungskompetenz und Verantwortung als Führungsperson, wird oft noch verstärkt durch das häufig auftretende Dilemma von Schulleiter/innen, entweder Führungskompetenz gegenüber ihren ehemals gleichgestellten Kollegen/innen unter Beweis zu stellen und sich damit von der Gemeinschaft des Lehrerkollegiums zu distanzieren oder diese Gemeinschaft zuungunsten von Führungsverhalten und Führungskompetenz aufrechtzuerhalten (ebd., 142). Dieses Dilemma spiegelt auch die Widersprüchlichkeit in Bezug auf das Thema Machtausübung wieder. West-Leurer (2007) bezeichnet Macht als ein Thema, das in der Gestaltung des pädagogischen Prozesses im Schulalltag zwar eine wesentliche Rolle spielt, aber nicht offen angesprochen, sondern ins Unbewusste verdrängt wird, da Machtausübung dem pädagogischen Selbstverständnis widerspricht und nicht gerne in das Selbstbild von Pädagogen/innen integriert wird (ebd., 61). Rolff (2007) spricht daher von einem wesentlichen Anliegen, sich mit dem eigenen Selbstbild und den inneren Bildern von Schule und pädagogischer Kompetenz und deren Einfluss auf das pädagogische Verhältnis bewusst zu machen, sie explizit anzusprechen und somit der „Bearbeitung und Veränderung zugänglich zu machen“ (ebd., 144ff). Diese Aufgabe teilt Rolff (2007) insbesondere den Führungspersonen zu, die er für die Weiterentwicklung der schulischen Qualität und der pädagogischen Kompetenz der Mitarbeiter/innen im Sinne der Personalentwicklung verantwortlich sieht (ebd., 144ff). Dazu braucht es eine Art von Führungsgeschick, das sich vor allem in den Bereichen der zwischenmenschlichen Interaktion und Kommunikation zwischen Führungsperson und Mitarbeiter/innen entfaltet, die Steinkellner als interaktionelle Führung bezeichnet und als wesentlichste Führungsaufgabe sieht (Steinkellner 2007, 117, 203), da Interaktion und Kommunikation ohnehin einen Großteil der Arbeitszeit von Führungspersonen in Organisationen gestalten (Eckardstein 2002, 385; Wunderer 1997, 117). Zusätzlich sieht Blutner (2004) darin die Möglichkeit einen eventuellen Mangel an strategischen Managementfähigkeiten damit auszugleichen (ebd., 157). Die Förderung der kommunikativen Fähigkeiten, insbesondere der Fähigkeit zu konstruktivem Feedback, erscheint auch Rolff et al (2007) wesentlich zur Erhöhung der Führungsqualität. Er identifiziert für die pädagogische Organisation Schule drei Ebenen, auf denen die Förderung kommunikativer Kompetenzen greifen solle, „die individuelle/personale Ebene (Werte,

Normen, Glaubenssätze und Wissen des Einzelnen), die Ebene des Unterrichts (Umsetzung der o.g. Werte etc. in Handlungen) sowie die Ebene der Organisation (Strukturschaffung zur Lenkung dieser Handlungen)“ (ebd., 157).

Es stellt sich die Frage, wie Führungspersonen in Schulen auf diese Anforderungen vorbereitet werden und sich die nötigen Kompetenzen zu eigen machen. Grundsätzlich können in Österreich alle jene Personen Schulleiter/innen werden, die pragmatisierte Landeslehrer/innen sind und sich mittels Bewerbung einem Schulleiterauswahlverfahren stellen. Seit ca. 30 Jahren stehen freiwillige Lehrgänge zur Erlangung der notwendigen Kompetenzen für neu ernannte Schulleiter/innen zur Verfügung, seit 1997 gibt es eine verpflichtende Schulmanagementausbildung, die seit dem Sommersemester 2003folgende Struktur aufweist: In einer viersemestrigen Ausbildung sind insgesamt 240 Unterrichtseinheiten (15 Gesamtwochenstunden) zu absolvieren, wobei 160 Unterrichtseinheiten auf die drei Grundmodule entfallen und 80 Einheiten auf das Selbststudium der Erweiterungsmodule. Die drei Grundmodule beinhalten führungspsychologische Themen wie Kommunikation, Konfliktmanagement und Personalentwicklung, ebenso wie Gegenstände des Organisations- und Verwaltungsbereiches, wie Schul- und Dienstrecht, Schulverwaltung und Administration. Zusätzliche Kenntnisse in Evaluierung, Schulqualität und Schulentwicklung können zusätzlich frei gewählt werden. Mit diesem Lehrgang sollen „die pädagogischen, funktionsbezogenen, sozialen und personalen Kompetenzen der Schulleiter/innen“ entwickelt und gefördert werden (Pädagogische Hochschule Wien 2012, 2).

Inwieweit Schulleiter/innen mit dieser Ausbildung auf die Führungsaufgabe vorbereitet werden, wurde in einer Studie untersucht, in der Kärntner Direktoren/innen in Bezug auf ihre Führungskompetenz verglichen wurden. 58 Direktoren/innen hatten die Ausbildung absolviert, 46 hatten sie nicht absolviert. Die Gruppe der Direktoren/innen, die den verpflichtenden Lehrgang absolviert hatte, betonte dass sie vom Lehrgang profitiert hätten. In der statistischen Auswertung zeigten sich allerdings keine Unterschiede zwischen den beiden Gruppen in Bezug auf Führungsstil, Kommunikationskompetenz, Fähigkeit zu Konfliktmanagement und Beratungskompetenz. Einzig der Aspekt Qualitätsmanagement wurde von der Gruppe mit verpflichtendem Lehrgang signifikant positiver bewertet und motivierter durchgeführt (Stückler 2005, 137ff).

3.4 Zusammenfassung

Von Führungspersonen in Schulen werden in hohem Maß Führungskompetenz und Handeln entsprechend ihrer Rolle als Führungsperson erwartet. Schuldirektoren/innen haben neben ihrer beratenden und entscheidenden Position pädagogische, administrative, ökonomische und politische Aufgaben zu erfüllen. Sie tragen sowohl Verantwor-

tung für das Gelingen und die Administration des pädagogischen Prozesses im Sinne von Schulqualität und Leistungsstandards, als auch für die ökonomische Nutzung und Verteilung der benötigten Ressourcen (Blutner 2004, 155). Tacke (2004) sieht Schulleiter/innen dadurch im beinahe schon "klassischen Konflikt zwischen staatlicher Schulverwaltung und Lehrerprofession" zu vermitteln und im steten Spannungsfeld zwischen dem „administrativem und dem pädagogischem Wesen der Schule" stehend (ebd., 24). In Bezug auf Mitarbeiter/innenführung wird von Schulleiter/innen erwartet, Einfluss auf ihre Mitarbeiter/innen zu nehmen, um sie zu befähigen und zu motivieren, zur Erreichung der Ziele der Organisation beizutragen. Um dies zu erreichen, stehen Führungspersonen unterschiedliche Arten der Machtausübung zur Verfügung, die sie je nach Art der Organisation, Führungsstil und Führungsverhalten unterschiedlich einsetzen können. Führungspersonen der pädagogischen Organisation Schule stehen zusätzlich vor der Herausforderung aufgrund des bürokratischen Organisationtyps von Schulen zwar über Verantwortungskompetenz aber wenig Entscheidungskompetenz zu verfügen (Blutner 2004, 150). So verfügen sie zwar aufgrund ihrer Eigenschaft als Direktoren/innen über Positionsmacht und ein gewisses Ausmaß an Informationsmacht, in Bezug auf Belohnungs- oder Bestrafungsmacht sind ihre Befugnisse allerdings eingeschränkt. Die Möglichkeit mangelnde Machtbefugnisse durch kommunikatives und interaktionales Führungsgeschick auszugleichen, befähigt Führungspersonen, insbesondere in Organisationen wie z.B. Schulen, ihre Führungsaufgaben vor allem auf Basis von zwischenmenschlichen Beziehungen und kommunikativer Interaktion zu erfüllen. Dies beinhaltet allerdings die Problematik, die Grenze zwischen privater Person und beruflicher Rolle zu ziehen, was bei Schulleiter/innen eventuell noch durch das Dilemma zwischen der Rolleninterpretation, als entweder außenstehende Vorgesetzte oder Zugehörige zum kollegialen Team, erschwert wird. Diskrepanzen zwischen normativem Rollenverständnis als Führungsperson und individuellem Handeln als Mensch können hier zu innerpsychischen Konflikten führen.

Das Agieren in diesem Spannungsfeld kann unter Umständen bei den Führenden mit Ängsten verbunden sein, Führungsaufgaben nicht oder nicht zufriedenstellend gerecht zu werden.

Das anschließende vierte Kapitel beschäftigt sich daher mit der Thematik von Angst und Angstabwehr, betrachtet aus der psychodynamischen Perspektive.

4. Psychodynamische Konzepte, Angst und Angstabwehr

Die mit Führung verbundene Übernahme einer leitenden Funktion und die damit verbundenen Pflichten und Verantwortungen sowie die Ausübung von Macht, kann von Führungspersonen als positiv herausfordernde Aufgabe wahrgenommen werden, die Vielfältigkeit der Anforderungen kann jedoch auch die Angst auslösen, den Aufgaben nicht gewachsen zu sein und zu versagen. Um sich vor diesen negativen, den Selbstwert beeinträchtigenden Empfindungen zu schützen, entwickeln Menschen Abwehrmechanismen gegen das Gefühl der Angst (Freud S. 1894; 1915, Freud A. 2006). Neben individuellen, mit der einzelnen Person verbundenen Abwehrmechanismen, entwickeln sich in Organisationen auch sogenannte „institutionalisierte“ Abwehrmechanismen, die mit den Gegebenheiten und Anforderungen der Organisation verbunden sind. Sie sind ebenso wie die individuellen Abwehrmechanismen, zum Großteil unbewusst und werden unausgesprochen unter den Organisationsmitgliedern weitergegeben und somit zum Bestandteil der impliziten Organisationskultur (Jaques 1955; Lohmer 2000; Menzies 1974; Kets de Vries 2009).

Um Ängste und Angstabwehrmechanismen verständlich zu machen, ist es erforderlich, im ersten Unterkapitel 4.1 die psychodynamischen Konzepte und Grundannahmen vorzustellen und zu erläutern, insbesondere die Entwicklung psychischer Strukturen mit Bezug auf die Theorien der Objektbeziehung von Melanie Klein(1946) und des Containings von Alfred Bion (1963) sowie die Dynamiken von Übertragung und Gegenübertragung. Da in dieser Arbeit Ängste und Angstabwehrmechanismen von Führungspersonen der pädagogischen Organisation Schule fokussiert werden, und neben individuellen Angstabwehrmechanismen auch institutionalisierte identifiziert werden sollen, scheint es angemessen, im zweiten Unterkapitel 4.2 auf Aspekte von Organisation und Führung unter psychodynamischem Blickwinkel einzugehen. Unterkapitel 4.3 und 4.4 widmen sich schließlich dem Thema der Angst und Angstabwehr. Mit der Einteilung der Abwehrmechanismen in vier hierarchisch geordnete Ebenen nach Vaillant (1971) wird ein Überblick über individuelle Abwehrmechanismen dargelegt und unter Hinzuziehung der psycho-sozialen Abwehrmechanismen (Mentzos 1982) durch eine Erläuterung von interpersonellen und institutionalisierten Abwehrmechanismen in Organisationen ergänzt.

Diese detaillierte Erläuterung der innerpsychischen, interpersonellen und institutionellen unbewussten Dynamiken werden als wesentlich angesehen, nicht nur für das Verständnis der psychodynamischen Perspektive, sondern auch in Bezug auf das metho-

dische Vorgehen, insbesondere für die Auswertung und Analyse der Interviews, da anhand dieser psychodynamischen Konzepte unbewusste Mechanismen und latente Inhalte von Angst und Angstabwehr von Führungspersonen der pädagogischen Organisation Schule identifiziert werden sollen.

4.1 Psychodynamische Konzepte und Annahmen

Psychodynamische Konzepte gründen auf der Annahme, dass das menschliche Erleben und Verhalten nicht nur von bewussten Kräften aktiv beeinflusst werden kann, sondern vor allem von den unbewussten psychischen Strukturen gesteuert wird. Steinhardt (2001) charakterisiert psychische Strukturen als „Ensembles bestimmter latenter Tendenzen einer Person, verschiedene Situationen in ähnlicher Weise wahrzunehmen, zu erleben und einzuschätzen, und damit verbundene Tendenzen, in solchen Situationen bestimmte manifeste Folgeaktivitäten des Erlebens, Denkens und Handeln zu setzen“ (Steinhardt 2001, 152f). Der Entstehung und Wirksamkeit innerpsychischer Strukturen durch frühkindliche Beziehungserlebnisse widmet sich dieses Unterkapitel ebenso, wie den unbewussten Prozessen von Übertragung und Gegenübertragung, die in allen zwischenmenschlichen Interaktionen stattfinden.

Nach Lohmer (2004) bezeichnet **Psychodynamik** im ursprünglichen Sinne „die Beziehungen zwischen den verschiedenen inneren Instanzen und Strebungen einer Person“, die zum Großteil unbewusst bleiben (ebd., 18). Betrachtet man die beiden Wortanteile von Psychodynamik, so ist Psyche das griechische Wort für Seele, in Meyers Taschenlexikon (1992) definiert als „Bez. für die Gesamtheit bewußter und unbewußter seel. (insbes. emotionaler) Vorgänge und geistiger bzw. intellektueller Funktionen“ (Meyers Grosses Taschenlexikon in 24 Bänden 1992, 22). Das Wort Dynamik hat seinen Ursprung im griechischen Wort dynamis, Kraft, und meint das Zusammenwirken von Kräften, durch die etwas bewegt wird (ebd., 22). Psychodynamik bezeichnet also jene Kräfte, die auf unser Seelenleben, auf unsere Emotionen, unsere Wahrnehmung und unser Denken, also das Erleben und Verhalten von Menschen, bewusst oder unbewusst Einfluss nehmen.

Freud war einer der ersten, der den unbewussten psychischen Vorgängen große Bedeutung für das Verhalten und Erleben von Menschen beigemessen hat. In Freuds erstem Strukturmodell schichtet er die menschliche Psyche in bewusste, vorbewusste und unbewusste Anteile (Elhardt 1994, 32). Stehen die bewussten Anteile für die intentionale Steuerung und Bearbeitung von Erleben und Verhalten zur Verfügung, sind die unbewussten Anteile der Wahrnehmung nur schwer zugänglich und daher auch schwer steuer- und veränderbar.

Die Auswirkungen dieser unbewussten Anteile auf unser Erleben und Verhalten, werden unter Bezugnahme auf Freud in **drei zentralen Grundannahmen** folgendermaßen beschrieben (Datler et Stephenson 1999, 83ff; Datler et al. 1998, 613):

- Die Annahme eines ubiquitären dynamischen Unbewussten besagt, dass sich Menschen beständig mit Erlebnisinhalten konfrontiert sehen, die sie unbewusst als bedrohlich empfinden und in bewusster Weise nicht wahrnehmen möchten. Menschen versuchen daher ständig, sich durch unbewusste Abwehrreaktionen und Sicherheitsstrategien vor dem bewussten Gewahrwerden solcher Erlebnisinhalte zu schützen. Aufgrund dieser Mechanismen bildet jeder Mensch spezifische psychische Strukturen aus, auf deren Basis sein Denken, Fühlen und Handeln begründet ist (Datler et Stephenson 1999, 84).
- Die Annahme unbewusster psychischer Strukturen besagt, dass jeder Mensch bestimmte Tendenzen des Erlebens von Selbst und Welt ausbildet, sowie bestimmte Tendenzen, auf dieses Erleben in spezifischer Weise mit weiteren Aktivitäten (zum Beispiel Abwehrreaktionen) zu antworten. Diese Tendenzen sind zum Teil miteinander unvereinbar und den einzelnen Menschen über weite Strecken nicht bewusst. Sie sind über die Zeit hinweg nur langsam bzw. nur sehr schwer veränderbar (ebd., 86).
- Die Annahme unbewusster biographischer Lebenszusammenhänge besagt, dass Menschen beständig die Tendenz verfolgen, in bewusster und vor allem auch in unbewusster Weise einzelnen Lebenssituationen so zu begegnen, dass das bewusste Gewahrwerden von äußerst unangenehmen Erlebniszuständen möglichst gering gehalten wird. Die bewussten und unbewussten Erfahrungen, die Menschen dabei machen, fließen in die Art und Weise ein, in der künftige Situationen erlebt werden und in der diesen Situationen mit weiteren Aktivitäten (zum Beispiel Abwehraktivitäten) begegnet wird. In diesem Sinne geben auch einmal ausgebildete psychische Strukturen die Basis für die weitere Ausbildung von psychischen Strukturen ab (ebd., 88).

Die **Ausbildung und Entwicklung der psychischen Strukturen** von Menschen erfolgen vor allem aufgrund frühkindlicher Beziehungserfahrungen und stehen in engem Zusammenhang mit den vorhergegangenen, schon ausgebildeten und vorhandenen psychischen Strukturen (Datler et Stephenson 1999, 83ff; Steinhardt 2001, 152). Es kann davon ausgegangen werden, dass sich „psychische Strukturen über die ähnliche Einschätzung verschiedener Situationen und wiederholte alltägliche Erfahrungen auszubilden beginnen“ (Steinhardt 2001, 153). Die Art und Weise, wie ein Mensch die Welt und andere Menschen, die ihm begegnen, wahrnimmt, und mit welchen Erwartungen

er an sie herantritt und auf sie reagiert, wird vor allem durch die Art der Beziehung zu wichtigen frühen Bezugspersonen geprägt. Melanie Klein (1935 a, 1935 b, 1946) bezeichnet diese frühkindlichen Bezugspersonen als Objekte, denen das Kleinkind als Subjekt gegenübersteht.

Nach Kernberg (2001, 47f) wird das Erleben und Verhalten von Menschen zu einem wesentlichen Teil von Affekten reguliert. Kernberg (2001) sieht Affekte als anfänglich determinierte genetisch angelegte Reaktionsweisen, die durch die Beziehungen zu anderen Personen (Objektbeziehungen) und der Umwelt schrittweise modifiziert und angepasst werden. Kernberg (2001) sieht daher die Interaktion mit anderen Menschen, vor allem den frühen Bezugspersonen, als die wesentliche Grundlage für die Entwicklung individueller psychischer Strukturen an. Melanie Klein (1946) spricht in ihrer **Objektbeziehungstheorie** in Zusammenhang mit der Entwicklung der psychischen Strukturen davon, dass Menschen im Laufe einer positiv verlaufenden psychischen Entwicklung von der so genannten paranoid-schizoiden zur depressiven Position gelangen. Die paranoid-schizoide Position kennzeichnet Klein (ebd. 140) dadurch, dass nur eine Seite einer Person oder eines Sachverhaltes gesehen werden kann und die andere ausgeklammert wird. Jemand oder etwas kann entweder nur als gut oder böse gesehen werden und kann nicht Anteile beider Aspekte in sich vereinen. In der depressiven Position gelingt es, Menschen oder Sachverhalte mit all ihren Eigenschaften zu betrachten. Sowohl positive als auch negative Aspekte können zugelassen werden und es konnte die Fähigkeit entwickelt werden, konstruktiv damit umzugehen (ebd.140f).

Die beiden Positionen sind laut Klein aber nicht nur als aufeinanderfolgende Entwicklungsabschnitte zu betrachten, sondern als eine Disposition des Erlebens auch im Erwachsenenalter. Schwarz-Weiß Zeichnungen der paranoid-schizoiden Position vermitteln oberflächliche Sicherheit und erlauben, sich selbst oder andere als makellos zu erleben, um sich mit negativen Aspekten der eigenen Persönlichkeit oder geliebter Personen nicht auseinandersetzen zu müssen. Negative Gefühle oder Enttäuschungen werden so zu vermeiden versucht. Oft ist diese Position damit verbunden, eigene ungeliebte Anteile auf andere Menschen zu übertragen, die dann im Gegenzug alle negativen eigenen Anteile zugeschrieben bekommen und als Feindbild erlebt und bekämpft werden können. Gelingt es Menschen, sich mit eigenen negativen Aspekten und denen geliebter Personen auseinander zu setzen und diese unangenehmen Gefühle anzuerkennen und auszuhalten, spricht Klein von der depressiven Position, die sie deshalb so bezeichnet, weil sie eine gewisse Traurigkeit beinhaltet durch den Aspekt des Erkennens und Aushaltens der eigenen negativen Persönlichkeitsanteile (Diem-Wille 2007). Menzies (1974) sieht ein Beharren in der paranoid-schizoiden Position als Ausdruck einer massiven Bedrohung, bekannte Muster und Mechanismen aufgeben zu müssen,

da vertraute Verhaltensweisen Sicherheit geben und durch Veränderungen Chaos und ein Zusammenbruch der Persönlichkeit befürchtet werden. Abwehrhaltungen, die einen realistischen Blick auf die eigene Person und andere verhindert, machen solche Veränderungen unmöglich und verhindern eine förderliche Einschätzung eigener und fremder Persönlichkeitsanteile (ebd., 214f).

Um die depressive Position entwickeln zu können, bedarf es gewisser fördernder Prozesse, die Bion (1963) als **Containing** bezeichnet, und die idealerweise schon in den frühkindlichen Beziehungen erfahren werden, aber auch im Erwachsenenalter noch ihre positive Wirksamkeit entfalten. Containment findet im Zusammenspiel zwischen bewusster und unbewusster, verbaler und nonverbaler Kommunikation statt. Es ist ein komplexer, dynamischer mentaler Vorgang, der nach Lazar (1993) folgendermaßen zu erklären ist: Ein aufnehmendes Objekt (die Psyche des Containers) hat die Fähigkeit das „Hineinprojizierte, Unverstandene, Schmerzhafte, Bedürftige“ (ebd., 81) des Subjekts in sich aufzunehmen, zu entwirren und aufzulösen (in der Bionschen Sprache zu verdauen) und das Verdaute dem Subjekt in einer veränderten Form so zurückzugeben, dass es von diesem in veränderter Form wieder aufgenommen werden kann. So kann z.B. das Verstehen, Aufnehmen, Bearbeiten und in positiv veränderter Weise Zurückgeben von negativen Affekten, mit denen ein Mensch, insbesondere ein Kleinkind, Gefühle von Verstanden werden, Sicherheit und emotionaler Geborgenheit bewirken und nach und nach die Fähigkeit des Subjekts fördern, die eigenen Affekte selbständig (ohne Hilfe von Objekten) zu kontrollieren und regulieren zu können (ebd., 75).

Bion (1963) bezeichnet diesen Vorgang auch als **projektive Introjektion** (Lazar 1993, 75). Die eigenen psychischen Inhalte werden nach außen auf einen anderen Menschen projiziert. Ist dieser Mensch fähig, die Projektion aufzunehmen und zu verarbeiten, kann er sie dem anderen in verarbeiteter Form zur Introjektion wieder zurück spiegeln. Durch diesen Prozess werden diese psychischen Inhalte mit anderer Bedeutung versehen. Durch das Aufgenommenwerden und Bearbeiten der negativen Affekte durch die andere Person, verlieren diese psychischen Inhalte an Schrecken und werden in das eigene Erleben integriert, anstatt abgewehrt oder auf andere Menschen übertragen zu werden. So werden z.B. Gefühle des Schreckens eines Kindes durch das Anerkennen und Aufnehmen dieser unangenehmen Gefühle durch eine Bezugsperson, ihrer Bedrohung beraubt und die Bezugsperson wird vom Kind als „ein Objekt erlebt, das seine Gefühlszustände ´containen´, aufbewahren kann und sie nach und nach verstehen lernt“ (ebd., 75). Das Verstehen und Regulieren der eigenen Gefühlszustände ermöglicht es, zu anderen Menschen Beziehungen aufzunehmen, die auf einer realistischen Wahrnehmung der aktuellen Interaktion basiert. Im Gegensatz dazu kommt es in menschlichen Interaktionen auch immer zu den, meist unbewusst blei-

benden psychodynamischen Phänomen von Übertragung und Gegenübertragung.

Übertragung und Gegenübertragung sind unbewusst ablaufende Interaktionsmuster, die eine Wiederbelebung früherer Beziehungserfahrungen darstellen (Hirblinger 2001, 59). Übertragungen bezeichnen die unbewussten Gefühle, Vorurteile, Erwartungen und Wünsche, die aufgrund früherer Erfahrungen auf andere Menschen, mit denen man interagiert, übertragen werden. Freud (1905) sieht Übertragungen als „Neuauflagen, Nachbildungen von Regungen und Phantasien" indem frühere Erfahrungen in „aktuellen Beziehungen" wieder lebendig werden (ebd., 279). Andere Menschen werden damit zur „Projektionsfläche" an der, aus anderen Objektbeziehungen stammende „Ängste, Wünsche und Konflikte abgehandelt werden" (Rauchfleisch 2006, 167). Die unbewusste Reaktion, die durch diese Übertragungsphänomene ausgelöst wird, wird als Gegenübertragung bezeichnet. Gegenübertragung hat ebenso die unbewussten Gefühle, Vorurteile, Erwartungen und Wünsche zur Grundlage, die aufgrund von früheren Erfahrungen entstanden sind und nun als emotionale Antwort auf das Phänomen der Übertragung entstehen (ebd., 171).

Übertragung kann jedoch nicht nur als „aktuelle Re-Inszenierung unbewältigter infantiler Konflikte" (Haubl 2007, 40) betrachtet werden, sondern auch als die unbewusst wirkende Aktivität einer Person gesehen werden, um Interaktionen mit anderen Menschen den eigenen Möglichkeiten und Einschränkungen gemäß zu organisieren und zu gestalten (Beumer et Sievers 2001, 118). Bleibt Übertragung und Gegenübertragung unbewusst, ist es allerdings nicht möglich, die Interaktionen auf ihre aktuelle Angemessenheit hin zu prüfen (Haubl 2007, 40), was dazu führen kann, dass die Interaktionen im realen momentanen Beziehungsgeschehen von den anderen als unangemessen und wenig förderlich wahrgenommen werden (Hirblinger 2001, 59). Um hinderliche Verhaltens- und Interaktionsmuster bei sich und anderen erkennen zu können, erscheint es daher erforderlich, sich der unbewussten Anteile des eigenen Erlebens und Verhaltens zu stellen, sie ins Bewusstsein zu holen und destruktive Muster zu verändern. Die eigenen emotionalen und mentalen Beweggründe und Handlungsmuster zu erkennen hilft dabei, eine „Haltung sowohl der Anteilnahme als auch der Außensicht" sich selbst und anderen gegenüber einzunehmen, um Kommunikation und Interaktion auf eine förderliche Basis zu stellen (Lazar 1966, 266f; Steinhardt et Datler 2005, 228).

Mit den unbewussten psychodynamischen Mechanismen, wie sie nicht nur in Individuen auftreten, sondern auch in Organisationen wirken, beschäftigt sich das folgende Unterkapitel 4.2.

4.2 Die Wirksamkeit psychodynamischer Konzepte in Bezug auf Organisationen und Führung

Nicht nur Einzelpersonen, auch soziale Verbände bis hin zu großen Organisationen, haben neben bewussten auch unbewusste Anteile, Strukturen und Abläufe, die oft als implizites Klima dieser Organisationen wahrgenommen und gelebt werden. Psychodynamische Organisationsbetrachtung beschäftigt sich daher nicht nur mit den bewussten Ebenen und Mechanismen in Organisationen, sondern richtet das Augenmerk vor allem auf die unbewussten Vorgänge. Die Auseinandersetzung mit psychodynamischen Vorstellungen von unbewussten Ängsten und Abwehrmechanismen in Bezug auf soziale Systeme und Organisationen steht dabei im Vordergrund. Lazar (1966) sieht für Organisation als Ganzes ebenso die Annahmen der psychodynamischen Sichtweise gegeben, wie für Individuen, wenn er davon ausgeht, dass auch die Organisation als Ganzes der Annahme eines dynamischen Unbewussten unterliegt, von dem das menschliches Denken, Fühlen und Handeln in der Organisation zum Teil gesteuert wird, sowie die Wirksamkeit dynamischer Übertragung und Gegenübertragung betont, die das Erkennen eigener Anteile in Bezug auf die Sichtweise auf die Organisation und auf andere erschweren (ebd., 266f).

Manifeste und latente Funktionen und Strukturen von Organisationen verdichten sich zu einer spezifischen Organisationskultur, deren unbewusste Dynamiken von den Mitgliedern zwar mitgetragen, aber nicht bewusst identifiziert werden (Jaques 1955, 497). Zusätzlich sind Organisationen mit einem kulturell und gesellschaftlich determinierten inneren Bild belegt, das zu impliziten, ebenfalls oft unbewussten, Annahmen eines Verständnisses der Rollen und Beziehungen in diesen Organisationen beiträgt (Schörghuber 2005, 59f). Organisationen können dementsprechend als „Interpretationssysteme“ angesehen werden (Haubl 2007, 28). Dieses innere Bild, wie die Organisation von den Mitarbeiter/innen wahrgenommen und innerpsychisch erfahren wird, wird mit dem Terminus **Organization in the mind** ausgedrückt (Beumer et Sievers 2001, 119). Diese Wahrnehmung gestaltet teils bewusst, teils unbewusst das Erleben und Verhalten in der Organisation (ebd., 119) und beinhaltet die Fähigkeit zur Beherrschung der beruflichen Rollen, dadurch wird eine Mitgliedschaft in der Organisation erst möglich gemacht (Turquet 1977, 133). Beumer und Sievers (2001) gehen davon aus, dass in Organisationen Menschen vor allem aufgrund ihrer Rollen interagieren und die eigentliche Bedeutung des individuellen Handelns oft nicht bewusst wird (ebd., 118). Die unbewussten mentalen Konstruktionen beeinflussen die Entscheidungen und Handlungen der Organisationsmitglieder und haben Auswirkungen auf ihre Gefühle, Vorstellungen und Erwartungen in Bezug auf die Organisation und die Interaktionen untereinander. Sie dienen auch dazu, die Verbindung zwischen privater Person, beruf-

licher Rolle und Organisation zu gestalten und damit das eigene Rollenverständnis (Huffington et al 2004, 210f). Unbewusst dienen Beziehungserfahrungen aus der eigenen Kindheit als Ausgangsbasis zur Gestaltung der Rolle in der Organisation (ebd., 374). In der Verschränkung individueller innerpsychischer Prozesse mit den unbewussten Prozessen der Organisation als Ganzes, kommt das „komplexe Zusammenspiel und Ineinander-Verwobensein von persönlicher Dynamik des Einzelnen und psychosozialer Dynamik in der Organisation“ zum Ausdruck (Beumer et Sievers 2001, 108f). Aufgrund der Wiederbelebung unbewusster Prozesse der eigenen Kindheit (Obholzer et Miller 2004, 39) bezeichnet Siewers (1993) Organisationen daher „als Theater, in denen potentiell zwei Dramen simultan zur Aufführung gelangen: das Drama der eigenen Kindheit und das Drama der Arbeit“ (ebd, 367).

Diese Wiederbelebung frühkindlicher Beziehungsmuster in aktuellen Situationen wird durch die ubiquitär wirksamen Phänomene von **Übertragung und Gegenübertragung** gestaltet. Die Interaktionspartner/innen dienen hierbei als „Repräsentanten früherer Bezugspersonen“ (Rauchfleisch 2006, 168) und als Projektionsflächen für unbewusste Wünsche und Ängste. Übertragungsphänomene beruhen aber nicht nur auf der Wiederbelebung frühkindlicher Beziehungsmuster, sondern auch auf Mustern aus früheren Arbeitserfahrungen (Haubl 2007, 41). Übertragungsphänomene können Arbeitsprozesse nicht nur behindern, sondern auch unterstützen – je nachdem, ob es sich um positive oder negative Übertragung handelt. West-Leurer (2007) spricht von, „konkordanten und komplementären“ Übertragungs- und Gegenübertragungsreaktionen (ebd., 28). Konkordante Übertragungen lösen durch Identifikation mit dem Interaktionspartner ein Gefühl von Sympathie, Vertrautheit und Sicherheit aus und bewirken dadurch ein Gefühl von gegenseitigem Verständnis und Verständigung. Im Falle komplementärer Übertragung identifiziert man den Interaktionspartner mit den geleugneten eigenen inneren Objekten, die man beim anderen zu bemerken scheint. Eigene innere Konflikte werden so zu Konflikten mit dem Interaktionspartner gemacht. Er wird als unähnlich und unterschiedlich wahrgenommen und mit Gefühlen von Antipathie belegt, da diese Anteile abgelehnt werden (ebd., 28f). Das Unbewusstsein dieser Mechanismen, vor allem durch ihren Ausdruck mittels nonverbaler Kommunikation, hat aber oft zur Folge, dass die Verständigung in Organisationen auf Interpretationen beruht und zu Missverständnissen führt (Haubl 2007, 35f), was zu Störungen, Ambivalenzen und Konflikten in Arbeitsbeziehungen und der Erfüllung organisationaler Aufgaben führen kann. Interaktions- und Kommunikationsregeln vermitteln unbewusst, welche Gefühle, Gedanken und Handlungen in einer Organisation erlaubt und welche verboten sind (ebd., 34f). Die Organisationskultur trägt auch dazu bei, dass bestimmte Gefühle, Gedanken und Handlungsimpulse unbewusst bleiben und die Organisationsmitglieder sich ihrer Inter-

aktionen in der Organisation oft nicht bewusst sind. Die Einordnung in die Organisationskultur bietet Sicherheit und soziale Integration, solange individuelle und organisatorische Werte und Normen übereinstimmen, wird aber zum Problem, wenn dies nicht der Fall ist (Haubl 2007). Durch Anpassungs- und Abwehrmechanismen bleiben Widerstände gegen eine Organisationskultur unbewusst. Dieses Unbewusst-Halten hat die Funktion, Ängste zu verringern und Machtverhältnisse zu stabilisieren, kann aber auch eine Verzerrung der Realität und der Selbst- und Fremdwahrnehmung zur Folge haben (Haubl 2007, 35) sowie Spannungen und Konflikte zwischen der offiziellen Rolle in der Organisation und den persönlichen Anteile der privaten Person (Beumer et Sievers 2001, 117) auslösen. Probleme und Konflikte in Organisationen haben daher oft emotionale Ursachen, wie etwa Diskrepanzen zwischen den Wünschen, Interessen und Bedürfnissen der Mitarbeiter/innen und den unbewussten Dynamiken der Organisation, die sich implizit in der speziellen Organisationskultur widerspiegeln (Rauchfleisch 2006, 167; Long 2003, 137).

Um diese unbewussten hinderlichen Strukturen und Verläufe aufzudecken und förderliche Prozesse zu begünstigen, braucht es das Verstehen dieser unbewussten Dimensionen der Beziehungen in der Organisation. Dafür ist es wichtig, Gefühle, „insbesondere unbewältigte Ängste und Angst auslösende Zustände“ (Lazar 1996, 266f; Steinhardt et Datler 2005, 226, 228) bei sich selbst und anderen zu spüren, zuzulassen und offene, ehrliche Kommunikation anzubieten.

Besondere Verantwortung für die Gestaltung solcher förderlicher Prozesse in Organisationen kommt den Führungspersonen zu. Sie sind für die Wahrnehmung der Organisation nach außen und den Erfolg der Organisation ebenso verantwortlich, wie für die Arbeitsbedingungen, unter denen die Primäraufgabe umgesetzt wird sowie für ihre Mitarbeiter/innen (Steinhardt et Datler 2005, 224). Führungspersonen sind in der Durchführung dieser Aufgaben ständig der Gefahr ausgesetzt, diese nicht zufriedenstellend erfüllen zu können und als Führungsperson zu scheitern. Damit verbundene Ängste und Spannungen können Abwehrmechanismen verursachen, aufgrund deren Risiken geleugnet oder vermieden und somit die Erfüllung der Aufgaben erschwert oder gänzlich unmöglich gemacht werden (Datler et al. 1998, 625; Steinhardt et Datler 2005, 215). Um Strategien zur Bewältigung belastender Situationen zu erarbeiten, ist es – besonders für Führungspersonen in Organisationen – wichtig, bewusste und vor allem unbewusste Dynamiken wahrnehmen zu können, da nur die bewusst gewahrten Anteile des Erlebens und Verhaltens bearbeitbar sind und somit adäquat auf organisatorische Anforderungen reagiert werden kann (Steinhardt et Datler 2005, 214f). Organisationale Aufgaben bestehen im Wesentlichen in der arbeitsteiligen Erfüllung der Primäraufgabe. Das Erkennen und Erfüllen dieser Primäraufgabe ist daher auch die ei-

gentliche Herausforderung von Führungskräften. In Schulen besteht diese darin, Kinder und Jugendliche zu bilden (Steinhardt et Datler 2005, 216; Haubl 2007, 22). Miller unterscheidet die normative Primäraufgabe (normative primary task), wie sie von der Organisation vorgegeben ist, von der existenziellen Primäraufgabe (existential primary task), wie sie tatsächlich von den Mitarbeiter/innen ausgeführt wird und der phänomenalen Primäraufgabe (phenomenal primary task), wie sie unbewusst von den Mitarbeiter/innen verstanden wird (Miller 1993, 17 zit. nach Hoyle 2004, 97). Bei der Erfüllung dieser Aufgabe stehen Führungspersonen also in einem „triadischen Feld" der Anforderungen der Primäraufgabe, der Dynamik der Organisation und dem eigenen Erleben und Empfinden (Steinhardt et Datler 2005, 216). Um diese Spannungen zu regulieren und abzuschwächen, werden unbewusst Abwehrstrategien eingesetzt. Diese können als funktional angesehen werden, wenn sie dazu dienen, die Anforderungen und Aufgaben erfüllen zu helfen, werden aber dann dysfunktional, wenn sie nicht mehr integrierbar sind und die Aufgabenerfüllung erschweren oder unmöglich machen (ebd., 216). Den Abwehrcharakter dysfunktionaler Handlungen zu erkennen ist oft schwierig, da sie eben meist unbewusst gesetzt und mit rationalen Gründen gerechtfertigt werden (ebd., 216).

Führungspersonen benötigen für die Erfüllung ihrer Aufgaben also ein Verständnis für die psychodynamischen Abläufe in der Organisation, sowohl für individuelle Prozesse als auch für jene der Organisation als Ganzes. Steinhardt et Datler (2005) sprechen von der erstrebenswerten Fähigkeit von Führungspersonen, die Gefühle der Mitarbeiter/innen wahrnehmen und regulieren zu können, Ängste und unbewältigte Situationen ihrer Mitarbeiter/innen containen zu können, um deren (negative) Affekte aufnehmen und verarbeiten zu können „ohne von ihnen überwältigt zu werden" und diese Affekte in konstruktiver arbeitsbezogener Interaktion positiv verändert zurückzumelden (Steinhardt et Datler 2005, 226f). Diese Fähigkeit zur Wahrnehmung, Anerkennung und Verarbeitung negativer Gefühle kann in Verbindung zu Kleins Konzept der depressiven Position gesehen werden, die es der Führungsperson ermöglicht zu erkennen, was tatsächlich in Organisationen umgesetzt und erreicht werden kann (Hoyle 2004, 110ff). Organisationen sind keine abstrakten Systeme von Rollen und Funktionen, sondern mit realen Menschen besetzt. Daher folgen sie interpersonellen Dynamiken, die zur Folge haben, dass jeder Rollenträger andere Vorstellungen und innere Bilder der Organisation und der Erfüllung seiner Rolle hat. Anzuerkennen, dass es nicht als selbstverständlich angenommen werden kann, dass in den Organisationsmitgliedern nicht dieselben inneren Bilder wirksam sind, bedeutet auch anzuerkennen, dass Ambivalenz, Destruktivität und Aggressivität Teile von menschlichen Beziehungen und Beziehungen in Organisationen sind (ebd., 110ff). Die Gefahr der schizoid-paranoiden Position besteht in

Organisationen darin, dass gute und schlechte Eigenschaften und Funktionen auf unterschiedliche Personen, Gruppen oder Sachverhalte aufgesplittert werden (ebd., 110ff). Diese Trennung in Gut und Böse dient einerseits der Abwehr von individuellen und organisationsbezogenen Ängsten, indem eigene unerträgliche oder als bedrohlich empfundene Anteile auf andere Organisationsmitglieder verschoben werden. Andererseits werden aber auch die Eigenschaften der Organisation als Ganzes oder deren Mitglieder, insbesondere der Führungspersonen, in gute und schlechte Anteile aufgesplittert und unterschiedlichen Personen oder Gruppierungen zugeschoben. Dies kann zu Gruppenbildungen zweier unversöhnlicher Positionen oder einer einseitigen Wahrnehmung der Führungsperson führen. Insbesondere bei charismatischen Führern werden oft nur deren positiven Eigenschaften wahrgenommen, um Identifizierung zu ermöglichen. Diese Idealisierung kann bei unwillkommenen Veränderungen in der Organisation, bei Schwierigkeiten oder Misserfolg der Führungskraft schnell ins Gegenteil umschlagen. Auch bei einem Wechsel der Führung wird die alte Führungsperson oft idealisiert und auf die neue Führungsperson werden alle unwillkommenen Eigenschaften übertragen (Hoyle 2004, 108f).

Eine Integration von Gut und Böse in einer Person kann Angst erzeugen, aufgrund der Tatsache, dass, wenn die positiven und negativen Eigenschaften in einer Person vereinigt sind, das Zulassen der negativen Eigenschaften die guten Eigenschaften mitzerstören könnte. Negative Gefühle wie Aggressionen oder Ablehnung einer Person aufgrund unwillkommener negativer Eigenschaften können auch Schuldgefühle generieren. Es besteht also die Möglichkeit entweder die negativen Eigenschaften zu leugnen oder die eigenen Aggressionen (ebd., 110). Eine depressive Position einzunehmen bedeutet also, die Fähigkeit der Integration positiver und negativer Gefühle zu einem Gesamtbild der Organisation, deren Mitgliedern oder eines Sachverhaltes statt der Aufsplitterung negativer und positiver Eigenschaften auf unterschiedliche Personen oder Gruppierungen (Klein 1946, 140f). Dazu ist die Fähigkeit der Führungsperson erforderlich, als Container für die negativen und positiven Anteile zu dienen, diese aufnehmen und verarbeiten zu können und in einer Art und Weise rückzuspiegeln, dass sie von den Organisationsmitgliedern angenommen und integriert werden können (Hoyle 2004, 114f). Das bedarf der Fähigkeit diese Spannungen und Ängste auch auszuhalten und anzuerkennen und sie nicht bei den Mitarbeitern/innen zu belassen und Risiken und Chancen offen anzusprechen (ebd., 116f). Kommt es zu Gruppenbildungen, darf sich die Führungsperson nicht mit einer der Gruppen identifizieren und nicht zulassen, dass eine der Gruppen sie idealisiert (ebd., 117), sondern die Erkenntnis fördern, dass es beiden Seiten um das Wohlergehen der Organisation geht (ebd., 116f). Unterschiedliche Meinungen zu diskutieren und den anderen Weg des Denkens nach-

zuvollziehen und zulassen zu können, eröffnet Wege einer konstruktiven Diskussion im Sinne der depressiven Position (ebd., 114f). Oft ist es dafür notwendig, sich von fertigen altgedienten Verhaltensweisen und Lösungen zu trennen, ausgetretene Pfade zu verlassen und sich Zeit und Raum zu geben für neue Gedanken und Ideen, statt auf sofort verfügbare fertige Lösungen zurückzugreifen (Adamo 2008). Die Herausforderung für Führungspersonen in Organisationen besteht darin, dass „neben der Verantwortung für das Erfüllen der primären Aufgabe auch das ständig existente Risiko des Scheiterns gemanagt werden“ muss (Steinhardt et Datler 2005, 215). Die Erfüllung der organisationalen Aufgaben und das Risiko des Scheiterns kann mit Angst und in weiterer Folge mit der Abwehr dieser Ängste verbunden sein.

Unterkapitel 4.3 beschäftigt sich daher mit den unbewussten Dynamiken in Organisationen und deren Auswirkungen auf Führungspersonen und Mitarbeiter/innen. Es werden Konzepte und Mechanismen von Angst und Angstabwehr betrachtet – sowohl auf individueller als auch organisationaler Ebene, unter besonderer Berücksichtigung der Ängste von Pädagogen/innen in Schulen.

4.3 Angst und Angstabwehrmechanismen

Das vorliegende Kapitel beschäftigt sich mit dem Thema Angst und Angstabwehr. Innere und äußere Konflikte (Mentzos 1982, 75) führen zum Verspüren von Angst. Häufig auftretende Angstreaktionen veranlassen Menschen dazu, Bewältigungsmechanismen, wie bestimmte äußere Handlungen oder innerpsychische Abwehrreaktionen, zu entwickeln, um den Angstzuständen entgegenzuwirken (Schwarzer 2000, 91). Da Angst als unangenehmes Gefühl wahrgenommen wird, bestehen bei Menschen Tendenzen, Ängste zu verleugnen oder zu verdrängen. Für Devereux (1976) ist Angst die Basis aller psychischen Abwehr: „Je mehr Angst ein Phänomen erregt, desto weniger scheint der Mensch in der Lage, es genau zu beobachten, objektiv über es nachzudenken und angemessene Methoden zu seiner Beschreibung, seinem Verständnis, seiner Kontrolle und Vorhersage zu entwickeln.“ (Devereux 1976, 16, 75). Je größere Angst eine tatsächliche oder vorgestellte Bedrohung hervorruft, desto eher werden Abwehrmechanismen zur Abwehr dieser Angst hervorgerufen. Dienen Abwehr und Anpassung anfangs der Aufrechterhaltung der psychischen Stabilität, kann wiederholtes Vermeidungsverhalten zu Abwehrstrategien führen, die dysfunktional sind, da weder die Abwehr noch die dahinterliegenden Ängste wahrgenommen werden, da sie unbewusst bleiben und daher nicht aufgelöst werden können (Lohmer 2004, 21).

Angst wird als ein wesentlicher Bestandteil des menschlichen Erlebens angesehen und gehört zu den Grunderfahrungen von Menschen (Hülshoff 2006, 58; Granzer 2001, 10). Peseschkian et Boessmann (1998) sehen in Angst eine der stärksten Antriebskräf-

te für menschliches Verhalten. Angst führt dazu, dass Menschen sich zusammenschließen, da dies zum Überleben wichtig ist, woraus in weiterer Folge Gemeinschaft, Zivilisation und Kultur entstehen (Peseschkian et Boessmann 1998, 12). Angst erfüllt die Funktion eines Warnsystems vor gefährlichen Situationen und Bedrohungen und mobilisiert Kräfte, die uns helfen, Gefahren zu erkennen und uns davor zu schützen (Hülshoff 2006, 58). Sie wird erfahren als „ein Erleben sich verändernder Mischungen aus Ungewißheit, Erregung, und Furcht“ (Lexikon der Psychologie 1976, 103). Eine Situation wird als bedrohlich wahrgenommen und durch das Gefühl von Ungewissheit und Unsicherheit, diese Situation zu bewältigen, entstehen innerpsychische Spannungen und Belastungen als eine „Reaktion auf das Erkennen oder vermeintliche Erkennen einer Gefahr, unabhängig davon, ob diese Gefahr auch objektiv gegeben ist.“ (Spielberger 1972, 482). Schwarzer (2000, 88f) beschreibt Angst als einen Zustand, der durch als bedrohlich erlebte Ereignisse ausgelöst und als unangenehm erlebt wird. Je bedrohlicher diese Ereignisse subjektiv eingeschätzt werden und je länger dieser Zustand anhält, desto stärker und intensiver fällt die Angstreaktion aus.

Angst hat Auswirkungen auf psychischer, physischer und sozialer Ebene (Hülshoff 2006, 58). Sie bewirkt Unsicherheit, weil sie mit Gefühlen von Ohnmacht und Hilflosigkeit verbunden ist und verringert dadurch das Selbstwertgefühl. Dies kann sich in einer Einschränkung der Beziehungsfähigkeit und des Handlungsspielraums bemerkbar machen und dadurch Auswirkungen auf soziale Interaktion nach sich ziehen (ebd., 72f).

Freud (1915) differenziert zwei Arten von Angst, die funktionale Signalangst als Reaktion auf Gefahren von außen und die neurotische Angst als Reaktion auf Gefahren aufgrund innerpsychischer Vorgänge (ebd., 515ff). Erscheinen Ängste unbewältigbar oder sind sie mit großen inneren Spannungen verbunden, kommt es zu Abwehrmechanismen, um diese inneren Spannungen nicht bewusst wahrnehmen zu müssen. Das Unbewussthalten von Ängsten verhindert allerdings das Erkennen der Ursachen und Zusammenhänge, die zu diesen Ängsten führen und bewirkt dadurch weitere unbewusste innerpsychische Spannungen, die zu den neurotischen Ängsten führen, für die der Grund nicht mehr erkennbar ist und die daher bewusst nicht mehr wahrgenommen und bearbeitet werden können.

So wie man auf äußere Bedrohungen mit Flucht oder Abwehr reagieren kann, so ist dies auch bei innerpsychischen Bedrohungen mit Hilfe von Abwehrmechanismen möglich (Hülshoff 2006, 77). Innerpsychische Konflikte führen zu Spannungen und innerpsychischen Stressreaktionen. Wenn die Situation zu belastend wird, kommt es zu Abwehrreaktionen und Verdrängung der Belastung. Dies ist sinnvoll und notwendig, um Angst zu reduzieren und handlungsfähig zu bleiben (ebd., 77).

Unbewusste Ängste sowie Abwehr- und Bewältigungsstrategien sind überall dort wirksam, wo Menschen in Interaktion miteinander treten, also auch in Organisationen (West-Leurer 2007, 25). Spezielle Ängste in Organisationen können in der Art der Arbeit und die dahinterliegenden Normen, Werte und Tabus begründet sein, und der Angst, diese nicht gut genug erfüllen zu können und die Wertschätzung von Kolleg/innen und Vorgesetzten zu verlieren (Menzies 1974; Jaques 1955; Obholzer 2004, 40). Eine berufliche Rolle zu erfüllen, die mit Rollenerwartung aufgrund von Erfahrungen, Wünschen, Vorstellungen und dem inneren Bilde der Organisation verbunden ist, kann Druck erzeugen, diese Rolle in ganz bestimmter Weise erfüllen zu müssen, bzw. zu Widerstand führen, dieser Rollenkonformität gemäß zu handeln. Der Umgang mit Ängsten in Organisationen ist individuell unterschiedlich, wird aber auch durch Strukturen und die Kultur der Organisation gesteuert. Konflikte und Ängste in Organisationen sind mit den unterschiedlichen Interessen, Bedürfnissen, Wünschen und Ängsten der Mitarbeiter/innen verbunden (Long 2003, 137). Durch Dynamiken, die dazu führen, dass diese innerpsychischen Konflikte unbewusst bleiben, entstehen Abwehrmechanismen in Organisationen, die zwar zu einer Reduzierung von innerpsychischen und interaktionalen Konflikten führen, aber die konstruktive Auseinandersetzung mit diesen Ängsten verhindern (ebd., 137). Arbeitsmuster sind in Organisationen oft so organisiert, dass sie der Aufrechterhaltung der Abwehrmechanismen mehr dienen, als der Erfüllung der Primäraufgabe (Menzies 1974; Jaques 1955; Obholzer 2004).

Mit Angstabwehr und den unterschiedlichen Erscheinungsformen von Abwehrmechanismen beschäftigt sich der folgende Abschnitt.

4.3.1 Angstabwehr

Abwehrmechanismen wurden erstmalig in den psychoanalytischen Werken Sigmund Freuds (1894, 1915) beschrieben und später von Anna Freud (1936) näher untersucht, ausgeführt und erweitert. War bei Freud Abwehr eine unbewusst ablaufende Reaktion auf unerwünschte Triebe und Impulse, so versteht Mentzos (1982) unter Abwehr **„**alle intrapsychischen Operationen, die darauf abzielen, unlustvolle Gefühle, Affekte, Wahrnehmungen etc. vom Bewußtsein fernzuhalten bzw. sie ‚in Schach zu halten" (ebd., 60). Abwehrmechanismen sind per se nicht neurotisch oder psychotisch, sondern werden (unbewusst) als Schutz und Bewältigungsstrategie eingesetzt, um starke negative Gefühle nicht zu stark werden zu lassen. Sie dienen somit der Entlastung der Psyche. Abwehrmechanismen können dann pathologisch werden, wenn sie dauerhaft verhindern, dass die unbewussten psychischen Inhalte bewusst werden. Das Problem besteht dann einerseits darin, dass das unbewusst Halten das Bearbeiten der psychischen Inhalte verhindert, da nur bewusste Inhalte der Bearbeitung zugänglich sind,

andrerseits immer stärkere Abwehrmechanismen nötig sind, um die unbewussten Inhalte nicht ins Bewusstsein aufsteigen zu lassen (ebd., 60f). Wiederholte unlustvolle Erfahrungen führen zu „zentralen, existenziellen Verunsicherungen“, dadurch entsteht eine „vermehrte Angstreaktionsbereitschaft, die ihrerseits eine schnelle Mobilisierung von Abwehrmechanismen zur Folge hat“ (ebd., 78). Dadurch werden aber nicht nur die unangenehmen Gefühle von Angst und Unsicherheit verdrängt, sondern auch die dahinterliegenden auslösenden Frustrationen oder unerfüllten Wünsche und Bedürfnisse (ebd., 78). Für Kets de Vries (2009) dienen die Abwehrmechanismen der Kontrolle von Impulsen und Gefühlen, „die als nicht akzeptabel verworfen werden und Konflikte hervorrufen“ und somit der „Bewahrung eines stabilen, vorteilhaften Selbstbildes“ (ebd., 185f). Dienen Abwehrmechanismen anfangs der psychischen Stabilität, besteht die Gefahr, dass bei länger anhaltender und wiederholter Verdrängung die ursprünglichen Ursachen und Zusammenhänge, die die Angst hervorgerufen haben, nicht mehr bewusst werden und sich die Abwehr zusätzlich auch gegen mit der Angst verbundene oder assoziierte Situationen, Gedanken und Gefühle richtet (Mentzos 1982, 75ff). Angstabwehr dient dann nicht mehr der psychischen Stabilität, sondern wird dysfunktional und hat emotionale, soziale und kognitive Einschränkungen zur Folge (Hülshoff 2006, 77). Diese Einschränkungen können sich in verringerter Impulskontrolle und Wahrnehmung der Realität sowie einer mangelnden Fähigkeit, auf belastende und bedrohliche Situationen angemessen zu reagieren, zeigen und in weiterer Folge zur Verminderung von Selbstsicherheit und der Qualität zwischenmenschlicher Beziehungen führen (Kets de Vries 2009, 187). Starke Vereinfachung der Realität und Widersprüche zwischen Selbst- und Fremdbild können zu Gefühlen von Unwirklichkeit und Entfremdung führen. Angstabwehr schützt also vor der Wahrnehmung von Ängsten und Unsicherheiten, erzeugt aber gleichzeitig andere Ängste und Unsicherheiten (Menzies 1974, 188; Kets de Vries 2009, 186). Je instabiler das Gleichweicht zwischen der inneren und äußeren Welt eines Menschen ist, desto problematischer gestaltet sich die Anerkennung der Realität und desto stärker werden Abwehrmechanismen zur Aufrechterhaltung des psychischen Gleichgewichts erforderlich (Kets de Vries 2009, 186).

Neben den individuellen, intrapsychische Abwehrmechanismen dienen psychosoziale Abwehrmechanismen als Schutz und Angstvermeidung in Bezug auf Interaktionen insbesondere in Gruppen und Organisationen (West-Leurer 2007, 31). Soziale Systeme in Organisationen dienen nicht nur der Erfüllung der Aufgaben der Organisation sondern auch der Abwehr arbeitsbezogener Ängste, Unsicherheiten und Zweifel (Menzies 1974, 188). Diese Abwehrmechanismen sind bedingt durch die Art der Arbeit in der Organisation und dienen als Schutz vor Ängsten, gleichzeitig erzeugen sie aber auch Ängste (Menzies, 1974, 192). Jaques (1955) und Menzies (1974) nehmen soziale Systeme

wie Organisationen daher auch in einer Funktion wahr, die den Mitarbeiter/innen eine kollektive Abwehr von Ängsten, Schuldgefühlen und Unsicherheit ermöglicht (Jaques 1955, 478). Durch die Struktur der sozialen Rollen und Positionen dient die Organisation als Container für gemeinsame Ängste, die in der Organisation entstehen (ebd., 479). Insbesondere der Führungsperson wird, meist unbewusst, eine besondere Rolle als Projektionsfläche übertragen, indem durch die Identifikation mit der Führungsperson, Aspekte der eigenen Persönlichkeit projiziert werden (ebd., 478f).

Im Folgenden erfolgen ein Überblick und eine Auflistung der psychodynamischen Abwehrmechanismen. Auch wenn nicht alle der angeführten Abwehrmechanismen für diese Arbeit von Bedeutung sind, da die Abwehrmechanismen der ersten Ebene beim erwachsenen Menschen als psychotische Formen der Abwehr angesehen werden, erscheint es doch sinnvoll einen Gesamtüberblick anzuführen. Mentzos (1982, 62ff) ordnet die individuellen Abwehrmechanismen hierarchisch und unterscheidet nach Vaillant (1971) vier Ebenen reiferer und unreiferer Abwehrmechanismen. Weiters fügt er die Gruppe der psycho-sozialen Abwehrmechanismen hinzu, die in interpersonelle und institutionelle Abwehrmechanismen aufgeteilt werden können. Psychosoziale Abwehrmechanismen sind nicht zusätzlich zu den individuellen Abwehrmechanismen zu sehen, sondern als Überformung der klassischen Abwehrmechanismen (West-Leurer 2007, 31). Individuelle und institutionalisierte Abwehrmechanismen können kongruent sein oder zueinander in Widerspruch stehen (Long 2003, 137).

Unter Einbeziehung von West-Leurer (2007) und Elhardt (1994) werden mit Mentzos „von den unreifsten zu den reifsten Abwehrmechanismen“ (Mentzos 1982, 62) folgende vier Ebenen unterschieden:

Erste Ebene

Hier werden die unreifsten Abwehrmechanismen beschrieben. Diese werden in frühen Stadien der Kleinkindentwicklung als normale Entwicklungsphasen betrachtet. Bleiben sie allerdings beim Erwachsenen bestehen, werden sie als psychotisch angesehen.

- **Psychotische Projektion**: Eigene unerwünschte Impulse werden anderen Personen zugeschoben und werden zur einzigen möglichen Form von Beziehung, da durch die schlechten, aggressiven Eigenschaften, die anderen Personen zugeschrieben werden, keine Nähe zu anderen Personen zugelassen wird. Hierzu zählt z.B. der Verfolgungswahn.
- **Psychotische Verleugnung**: Sie kann als grobe Verzerrung der äußeren Realität verstanden werden, die abgewehrt wird, z.B. bei Liebeswahn und megalomanen Ideen (Größenphantasien).

- **Spaltungsvorgänge**: Widersprüchliche Zustände (z.B. Gefühle von Wut und Schuldgefühle auf dieselbe Person) können nicht integriert werden und werden, je nach Bedarf, abwechselnd verleugnet. Hierzu zählt z.B. die Borderline Störung.
- **Introjektion:** Objekte werden internalisiert um die Trennung vom Objekt oder die Unterscheidung zwischen Subjekt und Objekt rückgängig zu machen, oder zu vermeiden. Z.B. Regression in Mechanismen der frühen Kindheit.

  (Mentzos 1982, 62f)

Zweite Ebene

Auch die Abwehrmechanismen dieser Ebene werden als unreife Abwehrmechanismen angesehen, sind aber nicht mehr so realitätsverleugnend wie diejenigen der ersten Ebene.

- **Nicht psychotische Projektion**: Diese wird als einer der häufigsten Abwehrmechanismen angesehen. Eigene Gefühle, Impulse und Tendenzen werden anderen zugeschrieben, meist um das eigene Böse dem anderen zuzuschieben.
- **Identifikation als Abwehr**: Zur Abwehr von Trennung oder seelischem Schmerz werden Anteile anderer übernommen, um sie so zum eigenen Anteil zu machen, z.B. die Identifikation mit dem Aggressor.

(Mentzos 1982, 63f)

Dritte Ebene

In dieser Ebene werden die eigentlichen psychoneurotischen Abwehrmechanismen eingeordnet, die den reifen Abwehrmechanismen zugerechnet werden.

- **Intellektualisierung**: Emotionale Inhalte werden vermieden, indem vorwiegend kognitive Aspekte in den Vordergrund gebracht werden und Emotionen in formaler, affektloser Art betrachtet und dargestellt und dadurch vermieden werden.
- **Affektualisierung:** Als Gegenteil der Intellektualisierung ist Affektualisierung eine Emotionalisierung und Dramatisierung von Ereignissen. Die kognitive Sicht wird vermieden, indem Emotionen überbetont und in Szene gesetzt werden. Es besteht die Tendenz eventuelle gefürchtete Emotionen durch gegenteilige Emotionen zu verdrängen.
- **Rationalisierung**: Verhaltensweisen werden nachträglich durch sekundäre Scheinmotive gerechtfertigt.

- **Affektisolierung**: Der Inhalt eines Aspektes bleibt bewusst, die dazugehörigen Emotionen werden verdrängt.
- **Ungeschehenmachen**: Unerlaubte, unerwünschte oder Angst machende Impulse werden kurzfristig bewusst und durch Handlungen wie z.B. Abwehrrituale kompensiert oder in ihr Gegenteil verkehrt, z.B. besondere Güte statt Aggressivität.
- **Reaktionsbildung**: Unerlaubte, unerwünschte oder Angst machende Impulse werden auf Dauer kompensiert. Dadurch entstehen stabile Charakterzüge, wie z.B. zwanghafte Ordnungsliebe als Gegentendenz zum unerwünschten Impuls der Unordentlichkeit.
- **Verschiebung**: Emotionen werden von ihren ursprünglichen Bedeutungen losgelöst und mit anderen harmloseren Belangen verknüpft, die weniger bedrohlich erscheinen, z.B. bei Phobien werden Ängste auf belanglose äußere Situationen verschoben.
- **Verlagerung**: Unerlaubte, unerwünschte oder Angst machende Impulse werden auf andere Objekte gerichtet, z.B. die Wut auf den Chef wird auf den Untergebenen verlagert.
- **Wendung gegen das Selbst**: Unerlaubte, unerwünschte oder Angst machende Impulse werden nicht auf andere Objekte gerichtet, sondern gegen sich selbst.

Alle bisher genannten Abwehrmechanismen dienen der Verdrängung im weiteren Sinn, im Sinne der Unbewusstmachung ängstigender psychischer Affekte.

- **Verdrängung im engeren Sinn**: Inhalte werden dauerhaft verdrängt, z.B. durch fehlende Erinnerung (Amnesie) oder durch das Übersehen bestimmter Inhalte.

(Mentzos 1982, 63ff)

Vierte Ebene

Abwehrmechanismen dieser Ebene werden den reifen Abwehrmechanismen zugeordnet und können weniger als klassische Verdrängungsmechanismen, sondern eher als **Copingstrategien** angesehen werden, um mit unliebsamen Situationen umzugehen (Mentzos 1995, 197; West-Leurer 2007, 33). Unerlaubte, unerwünschte oder Angst machende Impulse werden auf sozial oder kulturell höherwertig beurteilte Aktivitäten verschoben und dadurch positiv abgeführt und befriedigt. Elhardt (1994) bezeichnet mit Hartmann diese Mechanismen der Sublimierung und Neutralisierung als Sonderfall der Verschiebung (Hartmann 1960 zit. nach Elhardt 1994, 65). Devereux (1976) spricht von einer kreativen „Pufferfunktion der Sublimierung“, die darin besteht, durch metho-

disches Vorgehen und Abstrahieren, scheinbar professionelle objektivierende Vorgehensweisen und Haltungen zu entwickeln, die vor angsterregenden Affekten schützen (ebd., 125ff). Zu dieser Art der Angstabwehr zählt Kets de Vries (2009) auch den Humor. Humor führt Spannungen ab und bietet dadurch Möglichkeiten Konflikte zu lösen (ebd., 111). Humor und Sublimierung gelten nicht als klassische Verdrängungsmechanismen, sondern als Copingstrategien, um mit unliebsamen Situationen umzugehen (Mentzos 1995, 197; West-Leurer 2007, 33).

4.3.2 Psycho-soziale und institutionelle Abwehrmechanismen

Diese Abwehrmechanismen haben Bezug zu allen vier anderen Ebenen, indem unbewusst durch die Wahl geeigneter Partner/innen und Rollenzuweisungen zwischenmenschliche Situationen geschaffen werden, die die intrapsychischen Abwehrmechanismen stärken, bekräftigen und rechtfertigen (Mentzos 1982, 66f).

So wie jeder Mensch unbewusst individuelle Abwehrstrategien entwickelt, um sich vor belastenden Affekten zu schützen, entwickeln sich auch in Gruppen und Organisationen interpersonelle und institutionalisierte Abwehrmechanismen, um mit den besonderen Belastungen in der Gruppe oder in Organisation umzugehen. Bei interpersonellen Abwehrmechanismen werden andere Personen in den Vorgang der Abwehr mit einbezogen (West-Leurer 2007, 34). Dabei handelt es sich nicht ausschließlich um intrapsychische Vorgänge, sondern um ein auf zwischenmenschliche Beziehungen gerichtetes Verhalten, das komplementäre Partner/innen braucht, wie z.B. sadomasochistische Beziehungen Partner/innen voraussetzen, die einander in ihren Abwehrmechanismen ergänzen (Mentzos 1982, 66f). In Gruppen entwickeln sich zusätzliche Mechanismen, die einerseits durch die Dynamik der Gruppen bestimmt sind, andrerseits diese aber auch mitgestalten. Die Zugehörigkeit zu einer Gruppe bietet Sicherheit durch Gemeinsamkeiten, Zusammenhalt und geteilte Erfahrungen. Das Ich kann sich der Gruppe unterordnen, wird durch diese aufgefangen und erlebt individuell gefühlte Angstreduktion (Turquet 1977, 94). Bion (1963) spricht von unbewussten Grundannahmen, die sich bei Interaktionen vor allem in Gruppen entwickeln, um vor unangenehmen Gefühlen wie Desintegration, Aggression, Trennungsangst und Schuldgefühlen zu schützen (ebd., 38ff). Diese Grundannahmen drücken sich in bestimmten Verhaltensweisen aus und beziehen sich insbesondere auf Gefühle von Vertrautheit und Autorität zu anderen Gruppenmitgliedern, insbesondere in Bezug auf die Führungsperson der Gruppe (West-Leurer 2007, 34). Mitglieder in Gruppen handeln nach unausgesprochenen unbewussten Annahmen der Funktionalität der Gruppen in Bezug auf die Aufgaben, die Rollenverteilung und Führung. In diesen Grundannahmen sind Gefühle von Angst, Hass und Liebe gleichermaßen vorhanden und kommen je nach Situation in quantitativ

und qualitativ unterschiedlicher Zusammensetzung zum Vorschein (ebd., 34).

Die **Grundannahme von Abhängigkeit** (Dependance) kennzeichnet die Abhängigkeit der Gruppe von der Führungsperson. Diese wird idealisiert und als Inhaber aller Macht und Wissens angesehen. Diese Abhängigkeit wirkt verstärkt in Gruppen mit strengen Hierarchien, bei denen Rollen klar und eindeutig festgelegt sind (Turquet 1977, 110). Lawrence (1979) spricht vom „sozialen Phänomen der Abhängigkeit" in Organisationen (ebd., 53), welches mit Angst und Unsicherheit einhergeht und insbesondere auch Führungspersonen betreffen kann, wenn sich diese Angst in Hilflosigkeit und dem Verlust der Selbstachtung niederschlägt. Lawrence (1979) plädiert dafür, diese Angst und Ungewissheit nicht zu unterdrücken, sondern zuzulassen, da diese immer auch einen Nährboden für Kreativität und Erneuerung darstellt (ebd., 54).

Bei der **Grundannahme Kampf und Flucht** (Fight-Flight) glaubt die Gruppe echte oder imaginierte Gefahren zu identifizieren, vor denen sie geschützt werden muss. Insbesondere von der Führungsperson wird dieser Schutz erwartet. Sie ist dafür zuständig, die Gefahr richtig einzuschätzen und die Gruppe für Kampf oder Flucht zu mobilisieren (ebd., 54).

Bei der **Grundannahme der Paarbildung** (Pairing) versucht die Gruppe durch Paarbildung, entweder zwischen zwei Gruppenmitgliedern oder durch zwei Gruppenbildungen, Ideen zu generieren und durchzusetzen (ebd., 54).

Gruppen, insbesondere Großgruppen wie Organisationen, erzeugen Rollenzuschreibungen, die von den Rolleninhabern angenommen oder abgelehnt werden können, aber nur, wenn diese Rollenzuweisung bewusst geschieht und wahrgenommen wird. Bleiben sie unbewusst, werden diese Rollen gemäß den institutionalisierten Erwartungen zu erfüllen versucht und Ambivalenzen, Ängste oder Unsicherheiten in Bezug auf die Erfüllung der Rolle und die Funktion in der Organisation mittels Mechanismen von Anpassung und Abwehr vollführt (Jaques 1955, 497). Turquet (1977) erforschte Dynamiken in großen Gruppen wie Organisationen, in denen die Mitglieder die „doppelte Eigenschaft als Träger einer Rolle und als Person" innehaben (ebd., 85). Er spricht davon, dass die Selbsteinschätzung abhängig ist vom Selbstbild, das durch die Gruppe vermittelt wird. Diese Selbstbestätigung durch die Bestätigung in der Gruppe wird immer mehr verfestigt und stabilisiert sich zu einem inneren Bild, das die berufliche Rolle in der Organisation ermöglicht (ebd., 104, 133). Eine Entscheidung gegen die Gruppe oder die Organisation bedeutet dadurch auch eine Bedrohung der eigenen Identität, Isolierung und Einsamkeit (ebd., 134).

Um mit belastenden Anforderungen der Arbeitssituation umzugehen, entwickeln sich in Organisationen Strategien, die dazu beitragen, „Gefühle der Angst, des Zweifels, der

Unsicherheit oder der Schuld“ nicht wahrnehmen zu müssen (Steinhardt et Datler 2005, 217). Diese **institutionellen Abwehrmechanismen** entstehen einerseits aufgrund der Struktur, der Funktion und Kultur einer Organisation, werden andrerseits aber auch zum implizit wirksamen Bestandteil dieser Organisation, die die Struktur, Funktion und Kultur wiederum aufrechterhalten und mitbestimmen (Menzies 1974, 190; Steinhardt et Datler 2005, 218). Individuen werden mit ihren verstörenden, beängstigenden Gefühlen nicht allein gelassen, sondern die Organisation als Ganzes findet Mechanismen damit umzugehen, bietet also Schutz und Sicherheit vor belastenden Affekten und Ängsten (Turquet 1977, 124f). Institutionelle Abwehrmechanismen wirken daher „entlastend, stabilisierend und Sicherheit gebend“ (Steinhardt et Datler 2005, 218). Individuelle und institutionalisierte Abwehrstrategien wirken allerdings nicht unabhängig voneinander, sondern beeinflussen sich und benötigen ein gewisses Ausmaß an gegenseitiger Passung, um ein Verbleiben in der Organisation zu ermöglichen (Menzies 1974, 209). Persönliche Ängste lassen sich hinter einer professionellen beruflichen Rolle und Haltung verbergen und vermitteln dadurch ein Gefühl von Sicherheit und Kontinuität (Turquet 1977, 131). Dazu ist es allerdings erforderlich, die eigenen Projektionen in Übereinstimmung mit der Realität der Organisation zu bringen. Gelingt dies nicht, kommt es zu Gefühlen von Inkongruenz und Verwirrung. Werden diese bedrohlichen Gefühle verdrängt und dadurch eine realistische Selbsteinschätzung und Grenzziehung in Bezug auf die Organisation verhindert, wird Sicherheit in stereotyper Rollenerfüllung gesucht und die Interaktionen in der Organisation so gestaltet, dass diese bedrohlichen Gefühle nicht bewusst werden (Turquet 1977, 107f; Steinhardt et Datler 2005, 218). Blockieren die Abwehrmechanismen Selbsterkenntnis und beeinträchtigen die realistische Einschätzung der eigenen Leistung und der von anderen Organisationsmitgliedern, kann das verminderte Urteilskraft und Fehler beim Erfüllen der Organisationsaufgaben zur Folge haben. Daraus können Gefühle von Versagen und weitere Ängste resultieren (Menzies 1974, 211). Das Beharren auf Abwehrmechanismen verhindert die Möglichkeit der Konfrontation mit den Ängsten und daher auch die Möglichkeit der Modifikation und Reduktion der Ängste (ebd., 212). Ebenso wie für Individuen diese Abwehrstrategien dann problematisch werden, wenn sie zu einem Verlust der Realität führen, werden sie auch für Organisationen problematisch, wenn sie sich hemmend auf Veränderungsprozesse oder auf die Erfüllung der Primäraufgabe zeigen (Steinhardt et Datler 2005, 219ff). Long (2003) nennt in diesem Zusammenhang vor allem die individuellen Abwehrmechanismen der Spaltung, Projektion, Introjektion und Verschiebung, die wirksam werden, um Konflikte und bedrohliche Affekte am Arbeitsplatz zu vermeiden (ebd., 137).

Turquet (1977) nennt als wichtigsten Abwehrmechanismus in großen Gruppen und Or-

ganisationen die **Abwehr nach** außen, indem sich die Gruppe als homogene Einheit definiert und wahrnimmt (ebd., 86). Individuelle Personen werden zu Mitgliedern einer Gemeinschaft, die dann funktioniert, wenn zwischen den Bedürfnissen der Individuen und den Anforderungen der Organisation ein Gleichgewicht hergestellt werden kann (ebd., 88). Die Gefahr dieser Abwehr nach außen besteht darin, dass bereits erlebte Erfahrungen und Mechanismen, die Gefühle von Vertrautheit, Sicherheit und Gewissheit vermitteln, auch dann aufrecht erhalten werden, wenn sie bereits dysfunktional geworden sind (ebd., 92).

Zusätzlich sind folgende institutionalisierten Abwehrmechanismen häufig in Organisationen zu beobachten.

- **Anonymität und Verallgemeinerung**: Unbehagen, das man in einer Gruppe aufgrund bedrohlicher Affekte empfindet, wird durch Verallgemeinerungen, indirekte Kommunikation und den Versuch, in der Gruppe nicht aufzufallen, vermieden (West-Leurer 2007, 65).
- **Tendenz zu psychischer Gewalt und Machtausübung**: Insbesondere in großen Gruppen kommt es zur Machtausübung durch das Einsetzen psychischen Druckes. Im Vordergrund steht dabei die Erhaltung der eigenen Identität und Individualität. (ebd., 60)
- **Gruppe-Antigruppe-Dichotomie**: In großen Gruppen werden Bündnisse gebildet, wobei sich oft zwei Gruppen gegenüber stehen. Die Zugehörigkeit zu einer Gruppe bewirkt, dass alles größer und wichtiger erlebt wird als beim Individuum. Die einzelnen Gruppenmitglieder erhalten dadurch auch selber mehr Bedeutung, gleichzeitig teilt sich die Verantwortung auf. Durch das Gefühl der Wichtigkeit und Bedeutsamkeit für die Gruppe werden die eigenen positiven Anteile verstärkt erlebt und das Selbstbild verstärkt. Durch die gleichzeitige Angst vor Zurückweisung und Isolierung werden die eigenen negativen Anteile verstärkt unbewusst gehalten oder auf andere, z.B. die Gegengruppe projiziert (Turquet 1977, 105). Dies entspricht der paranoid-schizoiden Position von Klein (1946), da die beiden Positionen von Gut und Böse innerhalb der Organisation in zwei Gruppen aufgespalten werden oder die negativen Anteile auf Gruppen außerhalb der Organisation projiziert werden (Hoyle 2004, 114). Stärkt diese Spaltung und Projektion zwar Zusammenhalt und Identität, besteht doch die Gefahr der Abkapselung gegen die äußere Realität und der unrealistischen Selbsteinschätzung (Turquet 1977, 112f).
- **Rollenpositionen und Hierarchisierung**: Die Mitarbeiter/innen interagieren in der Organisation aufgrund der Rollenzuteilungen und handeln nach den Macht-

und Autoritätsstrukturen, nicht nach den tatsächlichen Anforderungen. Dies ist insbesondere in Organisationen zu beobachten, in denen Rollen in ihrer Hierarchie ganz klar zugewiesen und ausgefüllt werden. Turquet (1977) spricht von einer „Rollenfixierung durch unbewusste Übereinkunft“ (ebd., 136). Das Gefühl, dass die Rollen unpersönlich, hierarchisch bestimmt und austauschbar sind, und dass die eigenen Bedürfnisse, Wünsche und Befindlichkeit diesen Rolle in der Organisation geopfert werden müssen, kann die eigene Kreativität beeinträchtigen und Angst vor Verlust der eigenen Identität hervorrufen (ebd., 134f).

Machtausübung: Machtausübung wird möglich durch die fachliche Autorität aufgrund der Position als Führungsperson und die Vorschriften und Regeln der Organisation (ebd., 126). Die Macht der Führungsperson, die auch Kontrolle und Verantwortung übernimmt, schützt die Mitarbeiter/innen vor Desorientierung und bietet Möglichkeiten zur Identifizierung und zur Projektion positiver Eigenschaften (ebd., 126). Diese Verlagerung von Verantwortung nach oben führt zu psychischer Entlastung der Mitarbeiter/innen. Kommt es allerdings zu wenig Kontakt mit der Führungsperson, und daher wenig Gelegenheit zur positiven Identifikation und Sicherheit durch die Führungsperson, kann sie auch zum Gegner erklärt und bekämpft werden (West-Leurer 2007, 60). Institutionelle Dynamiken und Abwehrmechanismen sind nicht unabhängig von den individuellen innerpsychischen Dynamiken, sondern beeinflussen sich gegenseitig. „Das Schicksal des Ich in der großen Gruppe ist eng verknüpft mit dem Schicksal seiner Projektionen“ (Turquet 1977, 109). Je nachdem, wie kongruent oder im Widerspruch stehend die institutionellen und individuellen Dynamiken zueinander sind, können kollektive Abwehrmechanismen von den Organisationsangehörigen als Erleichterung oderBedrohung erlebt werden (Long 2003, 137; Hoyle 2004, 115).

4.4 Zusammenfassung

Zusammengefasst kann als das Wesentliche der psychodynamischen Betrachtungsweise angesehen werden, dass bewusste und unbewusste Strukturen der Psyche gleichermaßen anerkannt und für die Ausbildung individueller Verhaltens- und Erlebensmuster als verantwortlich angesehen werden können. Die psychische Determiniertheit besagt, dass „jedes psychische Geschehen durch die vorangegangeneren determiniert“ wird (Brenner 1976, 15). Es wird aber immer auf die Möglichkeit der Veränderung dieser Strukturen verwiesen, da sie nicht statisch und festgeschrieben sind, sondern sich im dynamischen Austausch mit der Umwelt ausbilden und (weiter) entwickeln. Wenn auch in der frühen Kindheit die wesentliche Prägungen dieser psychischen Strukturen erfolgen, die sich zu charakteristischen Persönlichkeitszügen eines Menschen verfestigen, ist es trotzdem möglich, diese Strukturen zu verändern, wenn

auch langsam (Datler 2001, 161). Die Langsamkeit der Möglichkeit zur Veränderung liegt insbesondere daran, dass diese psychischen Strukturen zum Großteil unbewusst sind. Brenner spricht davon, dass „Bewußtheit eher ein außergewöhnliches als ein regelmäßiges Attribut psychischer Prozesse“ ist (Brenner 1976, 14).

Eine differenzierte Wahrnehmung in Bezug auf die unbewussten Anteile des eigenen Erlebens und Verhaltens ist nur möglich durch das Bewusstmachen dieser Anteile (Lazar 1966, 266f; Steinhardt et Datler 2005, 228). Wesentliche Determinanten dieser unbewussten Anteile liegen in den Mechanismen von Übertragung und Gegenübertragung, da frühere Beziehungserfahrungen Einfluss auf das Erleben und die Gestaltung aktueller privater und beruflicher Beziehungen haben (West-Leurer 2007, 41). Interaktionen im realen momentanen Beziehungsgeschehen können aufgrund von Übertragung und Gegenübertragung daher als unangemessen und wenig förderlich erscheinen (Hirblinger 2001, 59). Die emotionale Qualität von Interaktion und Kommunikation kann dann als förderlich angesehen werden, wenn die Interaktionspartner/innen die Fähigkeit haben, auch unangenehme und bedrohliche Aspekte wahrnehmen und zulassen zu können. Insbesondere die Fähigkeit zur Entwicklung der sogenannten depressiven Position nach Melanie Klein (1946) befähigt dazu, Gefühle nicht in Gut und Böse aufzusplitten, sondern beide Seiten anzuerkennen und ein Bild zu integrieren (ebd., 208).

Auch in Organisationen sind förderliche interpersonelle Prozesse wie Kommunikation, Kooperation und Austausch zum Erfüllen der Organisationsziele entscheidend (Lazar 1996, 264). Psychodynamisch orientierte Organisationsbetrachtung geht davon aus, dass nicht nur beim Individuum das Erleben und Verhalten stark von diesen unbewussten Anteilen beeinflusst wird, sondern auch in Organisationen institutionalisierte unbewusste Mechanismen wirken, die sowohl auf das Erleben und Verhalten der einzelnen Mitglieder dieser Organisationen Einfluss haben als auch eine spezielle, nicht explizit formulierte Organisationskultur bewirken. Organisationen können als „Interpretationssysteme“ (Haubl 2007, 28) gesehen werden, in denen sich aufgrund von Interaktions- und Kommunikationsregeln eine spezielle Organisationskultur entwickelt, die die Gefühle, Gedanken und Handlungen in der Organisation mitbestimmt und deren organisationsinterne Mechanismen durch Bräuche, Rituale und Zeremonien aufrechterhalten und gerechtfertigt werden (Jaques 1955, 486).

Probleme können sich dann ergeben, wenn die individuelle Orientierung mit der kollektiven Orientierung nicht übereinstimmt (Haubl 2007, 35). Diese Diskrepanzen zwischen individuellen Wünschen und den Dynamiken der Organisation können zu Ängsten und Widerständen gegen die Organisation führen (Rauchfleisch 2006, 167). Werden diese Ängste als bedrohlich erlebt, dient das Unbewusst-Halten dazu, emotionale

Belastungen zu vermeiden. In Organisationen kommt es durch die spezielle Gestaltung der Interaktionen durch die Wirksamkeit der Organisationskultur dazu, dass bedrohliche, ängstigende Gefühle unbewusst bleiben und die Organisation als Ganzes dazu dient, belastende Affekte abzuwehren (Steinhardt et Datler 2005, 218, 225). Das führt dazu, dass latente Funktionen und Strukturen von Organisationen nicht mehr bewusst identifiziert werden können (Jaques 1955, 497).

Anpassungs- und Abwehrmechanismen erfüllen die Funktion mit äußeren und inneren Anforderungen und Konflikten so umzugehen, so dass innerpsychische Spannungen reduziert werden können (Becker 2003, 63). Sie bewirken daher einerseits psychische Stabilisierung und Anpassung an die Realität (Hülshoff 2006, 77, West-Leurer 2007, 30), erfordern aber auch Anstrengung in ihrer Aufrechterhaltung“ (Kets de Vries 2009, 186). Verhindern sie eine realistische Einschätzung der eigenen Person, von anderen Personen und der Organisation (Menzies 1974, 214f), werden sie dysfunktional, wenn Interaktionen und Handlungen in Organisationen vor allem nur mehr der Aufrechterhaltung dieser Abwehrstrategien dienen (Steinhardt et Datler 2005, 220ff).

Die Ängste und Abwehrmechanismen von Führungspersonen in der pädagogischen Organisation Schule zu identifizieren, ist das Thema dieser Arbeit. Inwieweit und mit welchen Methoden dies möglich ist, wird im folgenden Kapitel dargelegt.

5. Methode

Im diesem Kapitel wird das methodische Vorgehen beschrieben. Wesentlich für die Auswahl einer Methode in Bezug auf Untersuchungsplanung, Untersuchungsdurchführung und Auswertung der Daten ist die Angemessenheit in Bezug auf den Gegenstand und die Fragestellung der Arbeit (Mayring 2002, 134, Flick 2005, 20). Ziel diese Arbeit ist es, psychodynamische Aspekte von Angst und Angstabwehr von Führungspersonen der pädagogischen Institution Schule zu erforschen. Eine qualitative Beforschung des Gegenstandes eignet sich für die vorliegende Arbeit deshalb besonders, da diese sich dadurch auszeichnet, dass sie tief gehende Untersuchungen erlaubt, in welcher sie die „Lebenswelten von innen heraus aus der Sicht der handelnden Menschen beschreibt." (Flick et al. 2010, 14). Qualitative Forschung richtet ihren Fokus auf Verstehen und Deuten. Um einen hohen Informationsgehalt und Einblick in Zusammenhänge zu gewährleiste gilt es, an den Forschungsprozess mit größtmöglicher Offenheit, Nähe zum Forschungsgegenstand und Reflexivität heranzugehen (Mayring 2002, 19ff; Flick 2006, 19). Dabei wird die Benützung eines breiten Spektrums qualitativer Methoden der Bindung an nur einen Ansatz vorgezogen (Mayring 2002, 147, Flick 2006, 20). Unterkapitel 5.1 beschäftigt sich mit den Prinzipien und Besonderheiten qualitativer Forschung.

Die Methoden der Erhebung, Analyse und Interpretation sind in qualitativer Forschung charakterisiert durch ein Bemühen nach Angemessenheit an den Forschungsgegenstand und die Anforderungen des spezifischen Prozesses der Forschung (Flick 2006, 19). Für die vorliegende Arbeit werden als Erhebungsinstrumente problemzentrierte halbstrukturierte Leitfadeninterviews herangezogen, die mit vier Direktorinnen von Wiener Volksschulen geführt wurden. Problemzentrierte Interviews lassen die Befragten möglichst frei zu Wort kommen, halten sich aber an eine bestimmte Problemstellung, in dieser Arbeit die Thematik von Angst und Angstabwehr. Die Problemstellung wird aufgrund der theoretischen Vorkenntnisse analysiert und darauf basierend der Interviewleitfaden erarbeitet. Die Interviews werden mittels eines Tonbandes aufgezeichnet, transkribiert und analysiert. Der Leitfaden bietet in seiner Eigenschaft als halbstrukturierter Leitfaden ein „Gerüst für die Datenerhebung und Datenanalyse „welches genügend Spielraum läßt, spontan aus der Interviewsituation heraus neue Fragen und Themen einzubeziehen oder bei der Interviewauswertung auch Themen herauszufiltern, die bei der Leitfaden-Konzeption nicht antizipiert wurden" (Bortz et Döring 2002, 315). Das Interview wird nicht strikt nach dem Leitfaden gestaltet, sondern je nach Bedarf der Interviewsituation angepasst. Grundsätzlich sollen allerdings inhaltlich alle Themen des Interviewleitfadens behandelt werden. Das Erhebungsinstrument wird im Unterkapitel 5.2 vorgestellt.

Die Wurzeln des qualitativen Denkens liegen in der Hermeneutik, die vor allem als einer „Kunstlehre des Verstehens“ im Sinne Wilhelm Diltheys (Lamnek 1995, 71; Mayring 2002, 13) in der pädagogischen Forschung, im Gegensatz zu den quantitativ orientierten Forschungsparadigmen der Naturwissenschaften, Fuß gefasst hat (Mayring 2002, 17). Die Weiterentwicklung der Hermeneutik von einer „geisteswissenschaftlich verstehenden Orientierung“ (Mayring 2002, 17) zur Objektiven Hermeneutik (Oevermann et al 1979) hat es ermöglicht, „objektive Sinnstrukturen hinter subjektiven Bedeutungen zu erschließen“ (Mayring 2002, 124). Teile der Methode der Objektiven Hermeneutik erscheinen daher für die Beantwortung der Fragestellung dieser Arbeit dienlich, da diese darauf abzielt, aus den subjektiven Aussagen und Angaben der Befragten, auf dahinter liegende Strukturen zu schließen. Da zu erwarten ist, dass Führende nicht immer in der Lage oder willens sind, offen über Ängste und ihren Umgang mit diesen zu sprechen, wird zusätzlich eine besondere Form der Auswertung der Interviews, die tiefenhermeneutische Textinterpretation nach Lorenzer (1986), einbezogen. „Die Enträtselung der unbewußten Bedeutungen ist das Leitmerkmal der psychoanalytischen Kulturanalyse“ (Lorenzer 1986, 27). Über das Material der Interviews wird „auf tiefer liegende Strukturen geschlossen“ (Mayring 2002, 126) und zwar „explizit an die Psychoanalyse angeknüpft: Es soll der vom Textproduzent verdrängte Sinn erschlossen werden“ (ebd., 126). Die Grobstrukturierung der Interviewauswertung wird unter Zuhilfenahme von Methoden der Einzelfallanalyse durchgeführt. Die Beschreibung der Durchführung und Auswertung der Interviews findet sich in Unterkapitel 5.3 und 5.4.

5.1 Qualitative Forschung

Qualitative Forschung versucht der Ganzheit und Komplexität des erforschten Gegenstandes gerecht zu werden (Flick 2005, 17). Dafür ist es entscheidend, dass die Methoden dem Forschungsgegenstand angemessen sind, was oftmals den Einsatz eines breiten Spektrums an Ansätzen und Methoden der qualitativen Forschungsrichtung erfordert. Ebenso werden subjektive Perspektiven von Forschenden und Beforschtem mitbedacht und einbezogen und Vorerfahrungen und Vorwissen über den Forschungsgegenstand reflektiert (ebd., 20).

Folgende zentrale Ansprüche werden daher an qualitative Sozialforschung gestellt:

Offenheit der qualitativen Forschung: Qualitative Forschung ist kein explanatives, hypothesenprüfendes Vorgehen, sondern ein exploratives, hypothesengenerierendes. Es ist daher notwendig, offen und unvoreingenommene an den Forschungsgegenstand heranzugehen (Lamnek 1995, 22ff). Diese Offenheit der Herangehensweise gilt es sowohl der untersuchten Person und der Untersuchungssituation gegenüber einzunehmen, als auch den einzelnen Methoden der Datenerhebung, Datenauswertung und Da-

teninterpretation. Daher wird auf Hypothesenbildungen vor der Untersuchung ganz bewusst verzichtet (ebd., 233). Die Unvoreingenommenheit gegenüber dem Untersuchungsfeld und den untersuchten Personen ermöglicht es, deren individuelles Verständnis vom Untersuchungsgegenstand zu erforschen. Die Methoden sind nicht vorab standardisiert und werden nach starrem Ablauf eingesetzt, sondern je nach Anforderung und Angemessenheit den jeweiligen Situationen angepasst. Dazu ist es wichtig, dass der/die Forschende möglichst vorurteilsfrei an den Forschungsprozess heran geht (ebd., 233)

Kommunikation und Interaktion: Die Beziehung, die sich zwischen Forschendem und Beforschtem ergibt, wird nicht als Störgröße angesehen, sondern in den Forschungsprozess aufgenommen und gilt als Voraussetzung für das Gelingen des Forschungsprozesses. Die subjektiven Anteile der Forschenden werden somit nicht vermieden und ausgeklammert, sondern sind Teil des Forschungsprozesses. Um eine wertneutrale und natürliche Kommunikationssituation zu schaffen, sollen sich die Forschenden ihrer eigenen Subjektivität bewusst sein und diese reflektieren (ebd., 23f).

Prozesscharakter der Forschung: Im Forschungsprozess entstehen durch Kommunikation und Interaktion Dynamiken, die den Forschungsgegenstand im Forschungsprozess verändern. Der Forschungsgegenstand, die beforschte Person und der/ die Forscher/in, werden als Teile eines zusammenhängenden Systems gesehen, das nicht statisch als unveränderliche Größe festgelegt ist, sondern sich im Forschungsprozess erst entwickelt. Das Produzieren und Reproduzieren von Bedeutungszusammenhängen und sozialer Realität, die in den Kommunikations- und Interaktionsprozessen beständig hergestellt werden, beinhaltet die Veränderbarkeit des Vorgehens und des Ablaufs der Forschung, durch ein Anpassen an die jeweilige Situation. Dadurch ist Forschung von vornherein auch immer schon Deutung (ebd., 24ff).

Reflexivität: Im Prozess der Forschung wird versucht Sinn und Bedeutungen des Forschungsgegenstandes zu verstehen und zu entschlüsseln, gleichzeitig werden Bedeutungen aber auch von Forschenden zugewiesen. Bedeutungen und Bedeutungszuweisungen sind aufeinander bezogen und können nicht unabhängig voneinander betrachtet werden (ebd., 25ff). Menschen sind keine geschichtslosen Wesen und eigene Erlebnisse, Erfahrungen und Assoziationen beeinflussen die Wahrnehmung und Bewertung des Wahrgenommenen. Jede/r Teilnehmer/in am Forschungsprozess bringt somit eigene Bedeutungszuschreibungen mit, zusätzlich entstehen neue Bedeutungen und Bedeutungszuschreibungen auch fortlaufend in den Prozessen von Interaktion und Kommunikation (ebd., 25ff, 50). Durch diese Bedeutungszuweisungen werden eigene Handlungen und diejenigen der Interaktionspartner/innen ständig interpretiert. Diese Interpretationen wirken wiederum auf das Handeln und die Interaktionspartner/innen

zurück, wodurch sich die Interpretationen auch jederzeit wieder verändern können. Diesen Kreislauf der Reflexivität gilt es im Forschungsprozess stets mitzubedenken (ebd., 199).

Explikation: Das Offenlegen des Forschungsprozesses, insbesondere bei der Auswertung der Daten trägt dazu bei, die Analyse und Interpretation nachvollziehbar zu machen (ebd., 26). Schon die Auswahl des Forschungsgegenstandes ist vom subjektiven Interesse der Forscher/innen gelenkt, ebenso die Wahl der Methode und des theoretischen Hintergrundes. Auch die Darstellung und Interpretation der Ergebnisse obliegt einer subjektiv gesteuerten Auswahl und ist nicht unabhängig von den (teilweise unbewussten) Einstellungen der Forscher/innen zum Forschungsgegenstand, ihren Assoziationen, Vermutungen und Erwartungen in Bezug darauf (Flick 2005, 19). So werden Beobachtungen, Eindrücke, Gefühle oder Irritationen, die den Forschungsprozess begleiten, in einem Forschungstagebuch oder Protokoll dokumentiert und in die Interpretation der Daten mit einbezogen (ebd., 19).

Flexibilität: Qualitative Forschung bietet durch geringe Standardisierung und offene Vorgangsweise einen Spielraum an Gestaltungsmöglichkeiten. Der Forschungsprozess soll sich entwickeln können, dazu ist es erforderlich nicht nach strenger Vorgabe zu agieren, sondern sich an veränderte Bedingungen und Konstellationen flexibel anzupassen. Auch in der Auswahl und im Einsatz der Methoden kann vom vorgegebenen Verlauf abgewichen werden, wenn es für den Forschungsprozess förderlich erscheint (Lamnek 1995, 27ff). Mayring (2002) spricht von einer „qualitativen Wende“ (ebd., 9), wenn er betont, dass bei der Auswahl der Methode nicht durch ein „Schuldenken des Forschers“ (ebd., 133) nur auf eine einzige Methode zurückgegriffen werden soll, sondern mehrere Methoden miteinander und nebeneinander zur Anwendung kommen können und Möglichkeiten breit genutzt werden sollen. „Kreative, qualitativ orientierte Forschung bedeutet Vielfalt, nicht Einseitigkeit, bedeutet Gegenstandsbezogenheit, nicht Methodenfixiertheit“ (ebd., 133) Die Qualität qualitativer Forschung soll insbesondere durch das Offenlegen und die Nachvollziehbarkeit des Forschungsprozesses gewährleistet werden (Lamnek 1995, 26; Mayring 2002, 140). Mayring (2002) nennt folgende sechs allgemeine Gütekriterien qualitativer Forschung:

Verfahrensdokumentation: Da in qualitativer Forschung der Forschungsprozess spezifisch auf den jeweiligen Forschungsgegenstand abgestimmt wird, ist es wichtig das Vorgehen bei Datenerhebung, Datenauswertung und Dateninterpretation nachvollziehbar zu dokumentieren (ebd., 144f).

Argumentative Interpretationsabsicherung: Interpretationen sind immer subjektive Bedeutungszuschreibungen. Der Prozess der Interpretation soll so gestaltet werden,

dass er anschaulich ist, indem Bedeutungszuweisungen nachvollziehbar dargestellt, sowie die Vorerfahrungen des Forschenden und sein Vorverständnis zum Forschungsgegenstand explizit gemacht und reflektiert werden (ebd., 145).

Regelgeleitetheit: Die Offenheit des Forschungsprozesses bedeutet nicht, dass auf Regeln vollkommen verzichtet wird. Der Forschungsprozess soll geplant und überlegt sein. So dient etwa die Erstellung eines Interviewleitfadens der Strukturierung der Gesprächssituation. Die systematische Vorgangsweise hilft bei der Orientierung, kann aber individuell abgeändert werden, wenn der Forschungsprozess dies verlangt (ebd., 145f).

Nähe zum Gegenstand: In qualitativer Forschung soll die Nähe zum Alltag der beforschten Subjekte möglichst erhalten bleiben. Interviews finden daher am besten in der natürlichen Umgebung der Befragten statt. In einem geschützten, sicheren Rahmen soll der interviewten Person die Möglichkeit gegeben werden, Beziehung und Vertrauen aufzubauen. Dazu ist es wichtig, menschliche Nähe zur befragten Person herzustellen, um durch ein Vertrauensverhältnis größtmögliche Mitteilsamkeit und Aufgeschlossenheit in Bezug auf die Beantwortung der Fragen zu ermöglichen. (ebd., 146). Die Interviewer/innen sollen versuchen, sich den interviewten Personen so zu nähern, dass diese sich als einmalige individuelle Person wahrgenommen fühlen und sich so weit als möglich öffnen (Lazar 1996, 272).

Kommunikative Validierung: Um die Gültigkeit der Interpretationen zu validieren, können diese den befragten Personen vorgelegt werden, sodass sie dazu nochmals Stellung beziehen können (Mayring 2002, 147). In dieser Arbeit wird aufgrund der speziellen Auswertungsart einer psychodynamischen Textinterpretation darauf verzichtet, da ja auch latente Dynamiken Gegenstand der Forschung sind, derer sich die befragten Personen nicht bewusst sind. Um die Gültigkeit der Interpretation abzusichern, werden die Interpretationen stattdessen in einer Forschergruppe diskutiert.

Triangulation: Unter Triangulation wird die Verknüpfung verschiedener Methoden und theoretischer Ansätze verstanden, um unterschiedliche Perspektiven einzubeziehen. (Mayring 2002, 147f; Flick 2005, 330). Ziel von Triangulation ist es, für eine spezielle Forschungsfrage die bestmögliche Vorgangsweise zu finden. Die Kombination mehrerer Theorien und Methoden zur Einbeziehung verschiedene Perspektiven wird als begrüßenswerte Strategie zur Erweiterung der Erkenntnismöglichkeiten befürwortet (Mayring 2002, 147f; Flick 2005, 329f).

So werden auch in dieser Arbeit verschiedene qualitative Methoden miteinander verknüpft, um die Forschungsfrage angemessen beantworten zu können, deren Überblick und Anwendung in den Unterkapiteln 5.3 Datenerhebung und 5.4 Datenauswertung

beschrieben werden.

5.2 Erhebungsinstrumente

Als Erhebungsverfahren wurde das halbstrukturierte problemzentrierte Leitfadeninterview gewählt. Problemzentrierte Interviews sind dadurch gekennzeichnet, dass sich die Forscher/innen im Vorfeld mit der Thematik der Forschungsfrage befassen, sich theoretisches Wissen aneignen und ausschlaggebende Kriterien zu einem theoretischen Konzept zusammenfügen (Lamnek 2010, 333). Dieses theoretische Konzept wird im ersten Teil dieser Arbeit, in den Kapiteln eins bis vier dargelegt. In den Forschungsprozess fließen die theoretischen Ansätze und Erkenntnisse sowie Vorerfahrungen des Forschers mit ein. Es wird vorausgesetzt, dass der Forscher „nicht eine tabula rasa sein kann, daß er sich nicht völlig theorie- und konzeptionslos in das soziale Feld begibt und er immer schon entsprechende theoretische Ideen und Gedanken (mindestens implizit) entwickelt hat“ (Lamnek 1995, 75). Aufgrund dieser Voraussetzung wird in der Erstellung des Leitfadens und der Interviewführung von der Forscherin auf die Aspekte Bezug genommen, die ihm/ihr im Forschungsprozess und aufgrund der theoretischen Vorkenntnisse wichtig erscheinen.

Halbstrukturierte problemzentrierte Interviews versuchen mittels eines Interviewleitfadens subjektive Einstellungen, Erfahrungen und Erlebnisse der Interviewpartner/innen zu einem bestimmten Thema zu erfragen. Für die vorliegende Arbeit wurde aus den Erkenntnissen der Forschung zu Organisation und Führung sowie den dargelegten psychodynamischen Ansätzen, ein entsprechender Interviewleitfaden entwickelt, der versucht, Angst und Angstabwehr anhand von Spannungsfeldern, die aus den Aufgaben der Führungspersonen und deren Anforderungen an sie entstehen, zu identifizieren. Der Interviewleitfaden dient den Forscher/innen als Stütze und zur Orientierung, um essentielle Themenschwerpunkte umfassend abzudecken und bei offen gebliebenen bzw. im Gespräch entstandenen Fragen nachzuhaken (Lamnek 2010, 337). Der Aufbau des Interviews gliedert sich in einen organisatorischen Teil, in dem die Interviewpartnerinnen über die Thematik und den Ablauf des Interviews informiert werden und Formales geregelt wird. Die im Interviewleitfaden notierten Fragen dienen als Gedächtnisstütze beim Einstieg und bei der Durchführung der Interviews. Durch den Interviewleitfaden werden die befragten Personen zwar auf bestimmte Thematiken hingeleitet, durch die offenen Fragen soll aber gewährleistet werden, dass sie die Möglichkeit haben, sich frei und in ihren eigenen Worten zu einem bestimmten Thema zu äußern. Um tiefer in den Forschungsgegenstand vorzudringen, ist es von Vorteil, wenn zwischen fragender und befragter Person ein Vertrauensverhältnis entsteht (Flick 2005, 127ff). Es ist daher üblich, nicht sofort mit der eigentlichen Thematik einzustei-

gen, sondern das Interview mit Erklärungen zum Ablauf und allgemeinen Erläuterungen zur Thematik und zum Zweck des Interviews zu beginnen. Nach der Begrüßung wird Dank für Teilnahmebereitschaft ausgesprochen und das Vorgehen erläutert. Das Thema wird vorgestellt und Vertraulichkeit und Datenschutz zugesichert. Wichtig ist das Einholen des Einverständnisses zur Tonbandaufnahme, wobei nochmals auf vertrauliche Behandlung und Anonymisierung aller Daten hingewiesen wird. Zu Beginn der Befragung wird mit Einstiegsfragen die Gesprächssituation aufgelockert, um die Atmosphäre natürlich zu gestalten. Anschließende Sondierungsfragen zum Thema sollen ausfindig machen, welchen subjektiven Stellenwert das Thema für die interviewte Person hat und wie sie auf Fragen dazu reagiert. Danach folgen die Fragen zum eigentlichen Forschungsthema. Von deren jeweiliger Beantwortung hängt es ab, inwieweit mittels der formulierten Leitfragen weitergegangen oder durch spontane ad hoc Fragen vertiefend angeknüpft wird. Narrative Phasen des Interviews sollen speziell durch das Aufgreifen von persönlichen und beruflichen Alltagselementen gefördert werden. Durch Rückfragen und Spiegelungen können Verständnisfragen bearbeitet und spezifisches Material ermittelt werden (ebd., 333ff). Diese Gestaltungsspielräume bei der Durchführung des Interviews lassen die Entscheidung offen, welche Fragen des Leitfadens wann und in welcher Reihenfolge gestellt werden (Flick 2006, 229f). Flick (2006) bezeichnet mit Hermanns (2000) das Interview als ein Drama, in dem die Forscher/innen den interviewten Personen eine Bühne schaffen, sich zu entfalten und zu öffnen (Hermanns 2000, 367f; Flick 2006, 230f). Zum Abschluss und zur Verabschiedung wird nochmals Dank für die Auskunfts- und Teilnahmebereitschaft ausgesprochen. Die Aufzeichnung des Interviews mittels eines Diktiergeräts, dient der Aufzeichnung für die nachfolgende Transkription. Zusätzlich wird nach dem Interview ein Postskript angefertigt. In diesem Dokumentationsbogen werden zusätzliche Informationen des Interviews, wie Datum, Ort und Dauer ebenso festgehalten wie Empfang, Gesprächsklima und eigene Gefühle der Forscher/innen. Zusätzlich werden situative Rahmenbedingungen des Interviews, Äußerungen nach Ausschalten des Aufnahmegeräts, Besonderheiten oder Störungen der Gesprächssituation und ähnliches notiert (Lamnek 1995, 98; Flick 2005, 251f).

Der Interviewleitfaden befindet sich im Anhang.

5.3 Datenerhebung und Stichprobe

Insgesamt wurden vier Direktorinnen, (alle weiblichen Geschlechts) aus vier Wiener Volksschulen befragt. Das Kriterium, nach dem die befragten Personen ausgewählt wurden, war ihrer beruflichen Stellung als Führungsperson der Organisation Schule. Die Erreichbarkeit der Interviewpartnerinnen erfolgte aufgrund persönlicher Kontakte

relativ rasch und unkompliziert. Drei Interviewpartnerinnen wurden in persönlichen Kontakt angesprochen, da an ihren Schulen Projekte durchgeführt wurden, denen die Forscherin als Organisatorin vorstand. Es wurden allerdings nur Direktoren/innen angesprochen, mit denen eine kurze Zusammenarbeit entweder schon stattgefunden oder vorgesehen war. Direktoren/innen, an deren Schulen das Projekt über längeren Zeitraum durchgeführt wird, wurden nicht in die Befragung einbezogen, da eine Vermischung von beruflichen und Forschungsinteressen vermieden werden sollte. Insgesamt wurden fünf Personen angesprochen, drei stimmten dem Interview zu. Die vierte Interviewpartnerin wurde über Vermittlung einer bekannten Schulärztin per Telefon kontaktiert. Mit allen vier Personen wurde telefonisch ein Termin in der ersten Ferienwoche vereinbart. Alle Interviews fanden am Arbeitsplatz der interviewten Personen, also in den Direktionskanzleien der jeweiligen Schulen statt. Girtler (1985) betont die Wichtigkeit der Interviewdurchführung in der Lebenswelt der befragten Personen, die ihnen bekannt und vertraut sind (ebd., 151).

Schon bei der Erhebung der Daten, also bei der Durchführung der Interviews, soll das Prinzip der Offenheit und Flexibilität zum Tragen kommen (Lamnek 1995, 196). Die Forscherin passt sich der Situationen an und gestaltet das Gespräch so, dass die interviewte Person das Gefühl hat, offen und vertrauensvoll sprechen zu können ohne bewertet oder beurteilt zu werden. In diesem Zusammenhang sind auch vorhergehende Informationen zu Thema und Zweck des Interviews, das Einholen der Zustimmung zur Aufzeichnung des Gesprächs und die Zusicherung von Anonymität wesentliche Voraussetzungen zum Aufbau von Vertrauen. Je nach Gesprächspartner/in und Gegebenheiten wird das Interview dahingehend modifiziert, dass die Gesprächssituation möglichst natürlich bleibt und Vertrauen hergestellt werden kann. Dazu ist es auch wichtig, sich an die Sprache der interviewten Person so weit anzupassen, dass ein ähnliches Sprachniveau hergestellt wird, ohne anbiedernd zu wirken (Lamnek 1995, 196, 107).

Da in dieser Arbeit neben manifesten Aussagen auch unbewusste Dynamiken Gegenstand der Untersuchung sind, werden in die Interviewführung Elemente der psychodynamischen Organisationsbeobachtung mit einbezogen, die auch für die Führung von Interviews als geeignet erscheinen. Psychodynamische Organisationsbeobachtung geht davon aus, dass immer Beziehungen zwischen Beobachter/innen und Beobachteten, eben auch zwischen Interviewer/innen und Interviewten, aufgebaut werden und vorhanden sind. Es ist daher immer auch die Subjektivität der Interviewer/innen mitzubedenken, die ebenso, wie der Kontext der Organisation, im Sinne der Organisationskultur, eine wesentliche Rolle für das Verständnis des Forschungsgegenstandes spielt. Forscher/innen sollen daher die Fähigkeit zu Selbstprüfung, Selbstbeobachtung und

Selbstreflexion mitbringen und Beobachtungen mit einbeziehen, die sie in der Organisation machen (Hinshelwood et Skogstad 2006, 43). Psychodynamische Beobachtung zeichnet sich durch folgende fünf Aspekte aus, die in den Forschungsprozess dieser Arbeit miteinbezogen werden:

1. Der Beobachtungsvorgang/ Interviewvorgang wird durch gleichschwebende Aufmerksamkeit geleitet.
2. Eine voreilige Bewertung des Beobachteten/ des Gesagten wird vermieden.
3. Die subjektiven Erfahrungen der Forscher/innen werden mit einbezogen und durch persönliche Analysen geschärft.
4. Die Forscher/innen verfügen über die Fähigkeit, über ihre Erfahrungen der Beobachtung als Ganzes zu reflektieren.
5. Unbewusste Dimensionen werden in die Analyse und Deutung der Forschung miteinbezogen

   (Hinshelwood et Skogstad 2006, 43).

Im Sinne der psychodynamischen Organisationsbeobachtung werden Erstkontakt und Anbahnung schon als erste Schritte des Forschungsprozesses gesehen und im Dokumentationsbogen festgehalten. Bei der Durchführung des Interviews sollte darauf geachtet werden, dass die Beobachtung auf objektiv stattfindende Ereignisse in der Reihenfolge ihres Auftretens, auf die emotionale Atmosphäre und auf das eigene innere Erleben (zum Beispiel eigene Gefühle von Zu- oder Abneigung, Anerkennung oder Missbilligung) gerichtet ist. Die Haltung der Interviewerin sollte dabei getragen sein von offenem Interesse, aber auch Zurückhaltung in Bezug auf Mitagieren und Interaktion. Die Interviewerin soll sich daher eher passiv verhalten und versuchen in dieser Passivität die Kultur und Atmosphäre der Organisation aufzunehmen und in sich einwirken zu lassen. Von Interesse dabei ist auch die emotionale Qualität der Interaktionen zwischen interviewender und interviewter Person. Dies verweist auf die Prinzipien von Übertragung und Gegenübertragung, die in Kapitel vier dargelegt werden und dazu benützt werden können, unbewusste Strukturen bei den Interviewpartner/innen zu erkennen, da das Unbewusste der Beobachterin oft das Unbewusste in der Organisation wieder spiegelt (Hinshelwood 2006, 44ff; West-Leurer 2007, 26). Diese psychodynamischen Prinzipien können daher bei der Auswertung der Interviews dazu benützt werden, Einblick in Bedeutungen zu erlangen, die aufs erste nicht zugänglich erscheinen. Über die Methoden der Auswertung der Interviews gibt das Unterkapitel 5.4 Auskunft.

5.4 Datenauswertung

Die Auswertung qualitativer Daten steht vor der Herausforderung, einerseits aufgrund der Prinzipien der Offenheit und Flexibilität abstrakte Regeln und starre Auswertungsschemata so weit wie möglich zu vermeiden (Lamnek 1995, 196), andrerseits braucht jede Analyse, insbesondere auch die Hermeneutik als verstehende „Deutungskunst" und „Entdeckungs-Verfahren" (Kleining 1982 in Lamnek 1995, 198), einen theoretischen Hintergrund und eine systematisches Vorgehensweise, um das Verstehen und die Interpretation der Daten zu leiten und den Forschungsprozess nachvollziehbar zu gestalten (Lorenzer 1986, 88; Lamnek 1995, 198). In qualitativer Forschung bedeutet Methodenkontrolle ein theorie- und textgebundenes Ablaufen des Forschungsprozesses. Insbesondere sollen die Methoden beschrieben und begründet werden (Mayring 2002, 29).

Um die Forschungsfrage nach Angst und Angstabwehr zu beantworten erscheint es von Vorteil sich nicht nur einer qualitativen Methode zu bedienen, sondern verschiedene Methoden miteinander zu verknüpfen und das jeweils Brauchbare und Nützliche dieser Methoden zur Analyse und Interpretation der Interviews heranzuziehen. Um Ängste und Abwehrmechanismen der Führungspersonen in pädagogischen Institutionen zu untersuchen, werden in explorativer Vorgangsweise, mittels halbstrukturierter Leitfadeninterviews, unter Einbeziehung der Prinzipien der psychodynamischen Organisationsbeobachtung, Gespräche mit vier Direktoren/innen von Wiener Schulen geführt. Um eine Datenanalyse vorzunehmen, muss zunächst eine Aufzeichnung und Dokumentation der Beobachtungen und des Gesprochenen erfolgen (Flick 2009, 369). Die eigentliche Auswertung beginnt bereits mit dem Schritt der Transkription, da die Umwandlung von auditiven Datensätzen in die Schriftsprache bereits erste Interpretationen beinhaltet und der Aufbau der Transkription für weitere Bearbeitungen relevant ist (ebd., 369). Bei der Transkription der Interviewmaterials wird auf die Darstellung von Aspekten wie z.B. das aufmunternde Kopfnicken der Interviewerin, welches den Gesprächspartnerinnen Aufmerksamkeit signalisieren soll, sowie auf non-verbale Parameter (Gesten, Mimik) verzichtet. Umgangssprachliches wird nicht ins Hochdeutsche übersetzt, da der Originalton für die Beantwortung der Fragestellung der Arbeit bedeutsam ist, da er dazu beiträgt, latente Strukturen der interviewten Personen zu demonstrieren. (ebd., 516). Beobachtungen zur Interviewsituation werden in einem eigenen Dokumentationsbogen festgehalten. Besondere Betonungen einzelner Wörter oder Satzteile werden durch Großbuchstaben ausgewiesen.

Als Auswertungsmethode werden unterschiedliche inhaltsanalytische Methoden herangezogen und miteinander kombiniert. Inhaltsanalysen gehen davon aus, dass sich aus dem, was Menschen sprachlich von sich geben, ihre Einstellungen, Annahmen

und Absichten ermitteln lassen. Jede soziologische Forschung ist auch immer eine inhaltsanalytische, da Sinngehalte und Bedeutungen erforscht und analysiert werden (Lamnek 1995, 174). Insbesondere für Interviews sieht Lamnek (1995) als wesentlich für den Forschungsprozess an, dass der Forscher sich mit dem Sachverhalt der Forschungsgegenstandes auseinandergesetzt hat, um ein Verständnis davon zu haben und die Bedeutungen sowie den damit verbundenen Sinn im Gespräch zu erkennen (ebd., 174). Die Erforschung des Sinngehalts kann sich auf den manifesten Teil der Aussagen beschränken, oder darüber hinaus Bedeutungszusammenhänge aus latenten Kommunikationsinhalten indirekt erschließen (Lamnek 1995 II, 177f).

Für die vorliegende Arbeit sind sowohl manifeste Aussagen als auch latente Sinngehalte von Bedeutung. Zur Auswertung werden daher geeignete Elemente aus der Einzelfallanalyse, der objektiven Hermeneutik und der tiefenhermeneutischen Textinterpretation herangezogen und miteinander verknüpft.

Einzelfallanalysen bieten die Möglichkeit, die Person in der Gesamtheit ihrer Komplexität und im Zusammenhang aller angesprochenen Lebensbereiche und Funktionen zu erfassen, indem wichtige Einflussfaktoren und Zusammenhänge erörtert werden (Mayring 2002, 42). „Die Einzelfallanalyse will sich während des gesamten Analyseprozesses den Rückgriff auf den Fall in seiner Ganzheit und Komplexität erhalten, um so zu genaueren und tief greifenderen Ergebnissen zu gelangen“ (Mayring 2002, 42). Ziel ist es, die individuelle Charakteristik einer befragten Person im Hinblick auf die Forschungsfrage darzulegen (Lamnek 1995, 26). Analyse und Interpretation der Interviews sollen sich sowohl auf das Allgemeine, als auch auf das Besondere des Einzelfalles beziehen, indem prägnanter Textstellen inhaltsanalytisch ausgewertet werden (ebd., 109). Mögliche Auswertungsschritte für die Interpretation ergeben sich durch eine anfängliche Fallzusammenfassung, in der die wichtigsten Erkenntnisse zusammengefasst und übersichtlich dargestellt werden und eine Fallstrukturierung, in der die einzelnen thematischen Aspekte detailliert dargelegt werden (Lamnek 1995, 117; Mayring 2002, 43). Diese beiden Schritte werden in dieser Arbeit für die Auswertung der Interviews herangezogen. Die Fallzusammenfassung enthält eine kurze Charakterisierung der interviewten Person in Hinblick auf die Fragestellung, sowie diejenigen Aspekte, die von ihr im Interview zentral thematisiert wurden (Flick 1995, 164). Die Fallstrukturierung bildet die Grundlage der Interpretation, indem das Material des Interviews inhaltlich und thematisch gegliedert wird (Mayring 2002, 43f), sodass in weiterer Folge die schrittweise Deutung anhand der Methoden der Objektiven Hermeneutik und der tiefenhermeneutischen Textanalyse ermöglicht werden.

Objektive Hermeneutik, eine von Oevermann (1979) entwickelte Methode zur Analyse qualitativer Daten, versucht hinter den manifesten Aussagen auf latente Sinnstruktu-

ren zu schließen, insbesondere auf latente Bedeutungen von Interaktionsprozessen (Lamnek 1995, 208f; 218ff). Die Auswertung der Daten erfolgt in zwei Schritten, der Grob- und der Feinanalyse. In der Grobanalyse des Materials werden vor allem die Rahmenbedingungen und die situativen Gegebenheiten der Interviewsituation thematisiert, die in weiterer Folge als Bezugspunkt für die folgenden Analyseschritte dienen (ebd., 220).

Die Feinanalyse untersucht einzelne Sequenzen des Gesprächs, die in einem Bedeutungszusammenhang gesehen werden, wobei auch andere Stellen des Interviews herangezogen werden, um ergänzend oder unterstützend Zusammenhänge und Bedeutungen der unterschiedlichen Informationen zu erschließen (ebd., 221ff). Die Feinanalyse soll sequenziell erfolgen, was bedeutet, dass das Material in einzelne, aufeinander bezogene Sequenzen zerlegt wird, die nacheinander analysiert werden. Im Sinne einer sequenziellen Analyse wird dabei der chronologische Verlauf der Lebenszusammenhänge berücksichtigt, unabhängig davon, zu welchem Zeitpunkt diese Aspekte im Interview auftreten. Es geht dabei nicht darum, jede einzelne Passage zu analysieren, sondern diejenigen, die für den Forschungsprozess bedeutsam erscheinen (Lamnek 1995, 209, 220). Die einzelnen Sequenzen werden zeitlich und inhaltlich miteinander in Zusammenhang gebracht und in Hinblick auf das Gesamte interpretiert. In die Interpretation einbezogen werden vorausgehende und nachfolgende Kontexte sowie eventuelle Motive und Intentionen der interviewten Person, die durch sprachliche Merkmale und Besonderheiten, durchgängige Kommunikationsmuster oder Sprachfiguren entschlüsselt werden können (Flick 2005, 302). Wichtig erscheint Oevermann (1979) dabei auch, dass der Forschende mit der zu untersuchenden Lebenswelt gut vertraut ist und über möglichst viele theoretische Ansätze verfügt, die bei der Interpretation mit einbezogen werden. Die Interpretation soll in einer Gruppe diskutiert und kontrolliert werden (ebd., 393). In strenger Anwendung der Objektiven Hermeneutik werden diese Sequenzen von einer Gruppe von fünf Interpreten/innen bearbeitet und schriftlich interpretiert. Dieses Verfahren erscheint für die vorliegende Arbeit zu aufwändig und wird daher folgendermaßen abgekürzt: Das Material aus den Interviews wird in Kleingruppen diskutiert sowie interpretiert und die wesentlichen Erkenntnisse daraus herausgearbeitet.

Über die Objektive Hermeneutik hinaus, soll mit der **tiefenhermeneutischen Textinterpretation** nach Lorenzer (1986) spezieller an die psychoanalytische Denkart angeknüpft werden. Bezieht sich die Objektive Hermeneutik auf die dahinterliegenden Strukturen der subjektiven Aussagen der Befragten, so geht es bei der tiefenhermeneutischen Textinterpretation darüber hinaus auch um die unbewussten und verdrängten Inhalte. Tiefenhermeneutische Textinterpretation geht davon aus, dass das Materi-

al nicht voll verständlich ist, wenn man an der Oberfläche stehen bleibt (Mayring 2002, 127). Unter Zuhilfenahme der unterschiedlichen Erscheinungsformen von Verdrängungsdynamiken, wie sie in Kapitel vier besprochen werden, sollen manifeste Aussagen auf ihre latenten Gehalte hin analysiert und interpretiert werden.

Mayo (1949) war einer der ersten Forscher, der sich bei seinen Interviews über Arbeitsbedingungen von Fabrikarbeiterinnen in den 20er Jahren, des psychoanalytischen Prinzips der freien Assoziation bediente, um „emotionale Blockaden“ (ebd. in Haubl, 2007, 13) zu lösen und auf unbewältigte Konflikte und Übertragungsmechanismen der Arbeiterinnen bezüglich ihrer Vorgesetzten zu stoßen. In seiner Interviewschulung betonte er, die Interviewer/innen sollten sich nicht mit dem manifesten Inhalt des Gehörten begnügen, sondern besonders darauf achten, was der Interviewpartner „ a) sagen will, b) was er nicht sagen will, c) was er nicht ohne Hilfe sagen kann (Mayo 1949 in Haubl 2007, 14). Dies ist auch deshalb wesentlich, da Organisationen sich als Kulturen darstellen, „in denen Organisationsmitglieder angehalten sind, bestimmte Gedanken, Gefühle und Handlungsimpulse zu de-thematisieren“ und Arbeitsbeziehungen daher oft nonverbal kommuniziert und inszeniert werden (Haubl 2007, 24f). Lorenzer (1986) bezeichnet seine tiefenhermeneutische Analyse als ein „kritisch-hermeneutisches Verfahren“ (ebd., 27, 28), bei dem es darum geht, die unbewusste Bedeutung von Mitteilung zu entschlüsseln (ebd., 24, 26). Diese Mitteilungen sind für Lorenzer (1986) Szenen, die „in der Diskrepanz zwischen Ereignis und Erlebnis“ „einen doppelten Boden“ haben, auf der einen Seite das, was dem Kommunikationspartner offen entgegengebracht wird, auf der anderen Seite den verborgenen Hintersinn, der nicht eindeutig hervortritt (ebd., 26). Lorenzer (1986) betont zwar, dass der „zentrale Erkenntnisgegenstand“ die Erschließung des Unbewussten sei, weist aber auch auf die Bedeutung des manifesten Sinngehaltes hin (ebd., 29). Manifeste und latente Sinnebenen stehen immer miteinander in Beziehung. Sie können, müssen aber nicht, in Widerspruch zueinander stehen (ebd., 36f).

Die Methode der psychoanalytischen Textinterpretation folgt im Wesentlichen fünf Schritten (Leithäuser et Volmerg 1979, 163ff; Mayring 2002, 127f):

1. Logisches Verstehen: Erfassen des manifesten Inhalts des Materials
2. Psychologisches Verstehen: Erfassen von nonverbalen Äußerungen der interviewten Person wie Gestik und affektive Gehalte.
3. Szenisches Verstehen: Erfassen von Interaktionszusammenhängen und Vergleich verschiedener Szenen, um Muster zu entdecken.
4. Tiefenhermeneutisches Verstehen: Erfassen von Verdrängungen auf Grundlage der vorangegangenen Schritte.

5. Tiefenhermeneutische Rekonstruktion: Erfassen des verdrängten Sinns und des Sinns der Verdrängung.

Die einzelnen Ebenen des Analysierens und Interpretierens, umgelegt auf die Auswertung der Interviews, können mit Leithäuser und Volmerg (1979) in drei Schichten erfolgen: In der ersten Schicht, dem manifesten Textgehalt, wird der Inhalt des Gesprächs widergegeben, in der zweiten Schicht wird versucht zu interpretieren, was eventuell verschwiegen wird. In der dritten Schicht wird auf die unbewussten und verdrängten Inhalte Bezug genommen, indem versucht wird, Mechanismen der Verdrängung zu identifizieren (Leithäuser et Volmerg 1979, 128f). So beinhaltet die erste Schicht biografische Daten wie Erzählungen über den beruflichen Werdegang, die Ausbildung, vorherige Arbeitsplätze usw., die vordergründig als eindeutig interpretierbar erscheinen. Zusätzlich ist aber auf den Gebrauch bestimmter Strukturen im Satzaufbau oder Sinngehalt (zum Beispiel die Verwendung von *man* statt *ich*, Verwendung passiver Formen statt aktiver, Verwendung von Konjunktiv statt Indikativ), sowie einer ungewöhnlichen Satzstellung, Wortwahl oder grammatikalischer Abweichungen zu achten, da diese als Träger besonderer Sinngehalte angesehen werden können. Auch der manifeste Textgehalt kann so auf Widersprüche und Inkonsistenzen hinweisen, indem diesbezüglich versucht wird, Zusammenhänge dieser ungewöhnlichen Wort- oder Satzstrukturen mit Erfahrungen und Erlebnissen, von denen berichtet wird, herzustellen. Der zweiten Schicht Angehöriges, wie unbeantwortete oder falsch verstandene Fragen, Ausweichantworten auf gestellte Fragen oder Inkonsistenz zwischen verbalen und nonverbalen Mitteilungen, lassen auf etwaige unangenehme Inhalte schließen, die bewusst oder unbewusst nicht zur Sprache gebracht werden. Zur Identifizierung verdrängter unbewusster Inhalte der dritten Schicht können psychodynamische Abwehr- und Bewältigungsmechanismen herangezogen werden, wie sie in Kapitel vier beschrieben werden (Leithäuser et Volmerg 1979, 166f).

5.5 Zusammenfassung

Qualitative Methoden zeichnen sich durch Offenheit, Nähe zum Forschungsgegenstand, Kommunikativität und Reflexivität aus (Lamnek 1995, 41ff). Der Forschungsgegenstand soll durch eine offene Herangehensweise und eine angemessene Auswahl der Methoden seiner Ganzheit erfasst und angemessen beschrieben werden. Für die Qualitätskontrolle qualitativer Forschung ist methodische Planung und das systematische Vorgehen bei der Erhebung und Auswertung der Daten wichtig (Mayring 2002, 45).

Um den Forschungsprozess nachvollziehbar zu gestalten, ist es notwendig, die einzelnen Schritte zu begründen und offen darzulegen. Besonderes Augenmerk wird dabei

auf die Analyse und Interpretation der Daten gelegt. Bewährt hat sich in der qualitativen Forschung, nicht ausschließlich einen methodischen Ansatz heranzuziehen, sondern durch die Kombination mehrerer Methoden die bestmögliche Beantwortung der Forschungsfrage zu gewährleisten (Mayring 2002, 147f; Flick 2005, 329f). Für die Beantwortung der Forschungsfrage dieser Arbeit werden halbstrukturierte problemzentrierte Interviews verwendet, deren Leitfaden anhand der theoretischen Vorkenntnisse und des Vorverständnisses der Forscherin, manifeste Aussagen und latente Sinngehalte zum Thema Angst und Angstabwehr von vier Direktoren/innen an Wiener Volksschulen erfragen will. Der Interviewleitfaden dient nicht dazu, vereinheitlicht eine Frage nach der anderen zu stellen, sondern als Gedächtnisstütze, um zu gewährleisten, dass nichts vergessen wird, was für die Beantwortung der Forschungsfrage wesentlich erscheint (Mayring 2002, 70).

Die Untersuchungsdurchführung gliederte sich in zwei Schritte. Der Erstkontakt wird genützt, um die Erlaubnis für das Interview einzuholen und die Rahmenbedingungen auszuhandeln. Im zweiten Schritt wird das eigentliche Interview durchgeführt. In die Datenerhebung werden Prinzipien der psychodynamischen Organisationsbeobachtung einbezogen, die Wert darauf legt, die Rahmenbedingungen der Organisation, die Organisationskultur und die Lebenswelt der beforschten Personen in die Forschung mit einzubeziehen. Eine genaue Beschreibung der Anbahnung, der Interviewsituation und des Verlaufs der Interviews wird in einem Dokumentationsbogen festgehalten (Lamnek 1995, 98; Flick 2005, 251f).

Zur Auswertung werden methodische Schritte aus der Einzelfallanalyse, der objektiven Hermeneutik und der tiefenhermeneutischen Textinterpretation herangezogen. Geeignet erscheinende Elemente dieser Verfahren werden miteinander kombiniert, um explizite und implizite Sinngehalte zu erfassen und die Fragestellung angemessen zu beantworten. Zusammenfassend lässt sich für die Auswertung der Interviews folgendes Vorgehen beschreiben: Aus der Einzelfallanalyse wird der Aufbau der Auswertung in Fallzusammenfassung und Fallstrukturierung herangezogen sowie das Prinzip, den Fall in seiner Ganzheit nicht aus den Augen zu verlieren. In der Fallzusammenfassung werden die wesentlichen Erkenntnisse dargestellt, während die Fallstrukturierung einzelne Aspekte darlegt, die mit Hilfe der Methode der Objektiven Hermeneutik einer Grob- und Feinanalyse unterzogen werden. In der Grobanalyse werden vor allem die Rahmenbedingungen und die Interviewsituation thematisiert, während in der Feinanalyse sequenziell einzelne, aufeinander bezogene Passagen nacheinander analysiert, aber auch miteinander in Zusammenhang gebracht werden. Dabei wird nicht jede einzelne Sequenz einer Analyse unterzogen, sondern diejenigen, die für die Forschungsfrage von Bedeutung sind (Lamnek 1995, 209). Mit Hilfe der tiefenhermeneutischen

Analyse wird versucht sowohl manifeste als auch latente Inhalte zu erfassen und zu deuten. Dazu werden offenbare Aussagen ebenso herangezogen wie Besonderheiten in Wortauswahl und Satzgefüge und Mechanismen psychodynamischer Abwehr- und Bewältigung. Die einzelnen Schritte der Auswertung, sowie die Analyse und Interpretation der Interviews sind im folgenden Kapitel sechs zu finden.

6. Auswertung der Interviews

Kapitel sechs beinhaltet die Auswertung und Interpretation des Datenmaterials zur Erforschung von Angst und Angstabwehr von Führungspersonen der Organisation Schule. Zur Erhebung der Daten wurden halbstrukturierte, problemzentrierte Interviews geführt, die zwar durch einen Interviewleitfaden die Interviewführung strukturieren, gleichzeitig aber auch Spielraum zu flexible Gestaltung der Gespräche offen lassen. Der Interviewleitfaden befindet sich im Anhang der Arbeit.

Die Interviews wurden mit vier Direktoren/innen aus Wiener Grundschulen in deren Arbeitsumgebung durchgeführt. Die Länge der Interviews bewegt sich zwischen 52 und 71 Minuten. Nach der Durchführung der Interviews wurden die gesicherten Tonbandaufnahmen vollständig transkribiert, um anschließend, anhand des so entstandenen Datenmaterials, die Auswertung der Interviews vorzunehmen.

Die Auswertung und Interpretation der Interviews erfolgte in folgenden Schritten:

1. Für den ersten Schritt der Auswertung wurden Methoden aus der psychodynamischen Organisationsbeobachtung mit der Grobanalyse der Objektiven Hermeneutik verbunden. Rahmenbedingungen der Anbahnung des Interviews, des ersten Kontaktes und der Interviewsituation wurden ausführlich beschrieben und erste Eindrücke der Forscherin, die im Dokumentationsbogen festgehalten wurden, mit einbezogen.

2. Im zweiten Schritt wurde das verschriftlichte Interviewmaterial nach einzelnen, inhaltlich und thematisch zusammenhängenden Sequenzen, entsprechend der Methoden der Fallstrukturierung und Feinanalyse, aus Einzelfallforschung und Objektiver Hermeneutik durchsucht. Wesentlich ist es hierbei die zusammenhängenden Passagen thematisch zu gliedern und sinngemäß zu paraphrasieren. Durch wörtliche Zitate aus den Interviews wurden die einzelnen Thematiken anschaulich unterstrichen, wodurch ein Gefühl für den Originalton der interviewten Person vermittelt werden soll.

3. Manifeste Aussagen wurden in einem dritten Schritt analysiert und auf ihre Bedeutung hin untersucht. Zusätzlich wurde, entsprechend den Methoden der Objektiven Hermeneutik und der tiefenhermeneutischen Textanalyse, auf dahinterliegende, latente Strukturen geschlossen und auf das, was eventuell verschwiegen wurde. Zu diesem Zweck wurde nicht nur auf den Inhalt des Textes eingegangen, sondern auch auf Besonderheiten in der Wortwahl, der

Satzbildung und der grammatikalischen Strukturen geachtet und versucht Zusammenhang zwischen diesen Besonderheiten und dem Inhalt der Aussagen herzustellen. Zögerliches oder Nicht Beantworten von Fragen falsches Verstehen von Fragen oder Ausweichantworten können Hinweise auf eventuelle unangenehme Inhalte sein, die (bewusst oder unbewusst) nicht zur Sprache gebracht werden wollen.

4. Zusätzlich wurden im Sinne der tiefenhermeneutischen Textanalyse in einem vierten Schritt die psychodynamischen Abwehr- und Bewältigungsmechanismen herangezogen, um etwaige unbewusste Inhalte zu identifizieren. Die Interpretationen wurden durch Diskussionen in der Kleingruppe abgesichert.

Die Kurzportraits dienen der kurzen Darstellung der interviewten Person und ihrer Arbeitsumgebung. In der Anbahnung wird das Zustandekommen des Interviews beschrieben, um den erster Eindruck der Forscherin zu vermitteln. In der Interviewsituation werden Rahmenbedingungen des Gesprächs, besondere Vorkommnisse und Notizen aus dem Dokumentationsbogen dargelegt. Die Falldarstellung beinhaltet die sequentielle Feinanalyse, in der der Text thematisch geordnet für die Interpretation aufbereitet wird und Originalzitate aus den Interviews. Die Zitierung der Passagen aus den Interviews dient dazu, die Stimmung der Gesprächssituation wiederzugeben und einen Eindruck von der Persönlichkeit der Interviewpartnerinnen zu bekommen. Die emotionale Qualität gewisser Aussagen, Einstellung zu den befragten Thematiken und latente Dynamiken der interviewten Personen, können oft nur durch den Originalton verständlich gemacht und belegt werden. Die Zitate werden mit Seitenangaben aus den Transkripten belegt.

6.1. Fallbeispiel Frau H.: Da prallen Machtmenschen aufeinander

Kurzporträt

Frau H. ist Direktorin einer Volksschule mit sonderpädagogischem Schwerpunkt. Sie ist etwa 55 Jahren alt. Am Tag des Interviews trägt sie die langen, kastanienrot gefärbten Haare offen, sie reichen ihr fast bis zu den Hüften. Sie ist wenig geschminkt, trägt einen weiten wadenlangen bunten Rock und eine lange Bluse darüber. Insgesamt ist ihre Erscheinung bunt und gepflegt, mit etwas alternativem Touch. Sie wirkt auf mich auf eine gewisse Art mütterlich, harmlos und friedfertig, so als könne sie keiner Fliege etwas zuleide tun**.** Dieser Eindruck wird wahrscheinlich hervorgerufen durch ihre langsame Art zu sprechen, ihre Ruhe und Gelassenheit und den Eindruck, sich durch nichts ihren Frieden stören zu lassen.

Frau H. leitet die Schule seit acht Jahren. Die Schule verfügt über acht Klassen und insgesamt 18 Pädagogen/innen. Zum Aufgabenbereich von Frau H. gehört es aber auch, 29 Integrationsklassen in zwei anderen Bezirken zu betreuen. Sie hat zwei Vorgesetzte, einen Landesschulinspektor, der speziell für Sonderschulen zuständig ist und einen Bezirksschulinspektor. Mit beiden arbeitet sie eng zusammen. Führung bedeutet für sie den Überblick zu haben und Hilfestellung dabei zu geben, möglichst das Beste zu tun. Wichtig ist ihr dabei auch, zur Zielerreichung beizutragen, indem sie Ziele vorgibt, aber auch dabei unterstützt, diese Ziele klarer zu sehen. Sie sieht, dass sehr viel von Lehrer/innen verlangt wird und setzt daher thematische Schwerpunkte für ein gesamtes Schuljahr fest. Die Schwerpunkte werden im Team vereinbart.

Die Schule von Frau H. liegt in einem der weniger angesehenen Bezirke Wiens. Sie ist in einem zweistöckigen Gebäude in einer wenig befahrenen Straße untergebracht und verfügt über einen Innenhof, der begrünt und mit Sport- und Spielgeräten für die Kinder ausgestattet ist. Die Räumlichkeiten sind hell und freundlich gestaltet. Die Schule wurde erst vor kurzem renoviert. Die Direktionskanzlei, in der Frau H. arbeitet, befindet sich im ersten Stock, direkt neben dem Stiegenaufgang und ist ein großer, heller Raum mit einem Doppelfenster und zwei zusätzlichen Türen, von denen eine rechts in das Konferenzzimmer und links in einen kleineren Raum mit Kopiergerät und sonstiger Büroausstattung führt. In der Kanzlei selbst befinden sich ein geräumigen Schreibtisch, verschiedene Büromöbeln und eine runder Tisch mit vier Stühlen.

Anbahnung

Der erste Kontakt mit Frau H. wurde anlässlich eines Projekts, das die Autorin als Projektleiterin führt, hergestellt. Nach einem telefonischen Erstgespräch wurde ich von Frau H. in die Schule eingeladen, um die Durchführung des Projekts zu besprechen. Dieses erste Zusammentreffen fand im Rahmen einer Teambesprechung statt, bei der mit dem Schulteam die Einzelheiten durchgegangen werden sollten. Frau H. zeigte sich sehr interessiert am Ablauf und der Durchführung des Projekts, delegierte die innerschulische Organisation aber sofort an eine Kollegin, die ab diesem Zeitpunkt meine Ansprechpartnerin war. Zu diesem Zeitpunkt wurde das Gespräch noch nicht auf ein etwaiges Interview gebracht, um keine Verbindung zwischen der etwaigen Gewährung eines Interviews und der Realisierung des Projekts herzustellen. Im ersten Kontakt mit Frau H. entstand der Eindruck von ihr als einer Person, die freundlich aber bestimmt ist, weiß, was sie will und das auch durchsetzt. So wurden in der Konferenz Anfragen oder Vorschläge von Kollegen/innen nach knappem Nachdenken kurz und präzise befürwortend oder ablehnend beschieden, ohne dass daraus weitere Diskussionen entsprangen, wie ich es oft in anderen Schulen erlebt hatte. Nach dieser Teambesprechung hatte ich keinen weiteren Kontakt mit Frau H., bis ich sie, etwa zwei Monate nach erfolgreicher Durchführung des gemeinsamen Projekts, anrief und anfragte, ob sie mir für ein Interview zur Verfügung stehen würde. Sie schien erfreut über meinen Anruf und sagte mir das Interview nach einigen Erkundigungen über Zeitrahmen, Ablauf und Thema zu. Als Termin wurde der erste Montag in den Schulferien um 8:00 vereinbart, da sie da Zeit hätte, da kein Schulbetrieb mehr sei und sie nur noch Kanzleidienst und organisatorische Arbeiten habe.

Interviewsituation

Am vereinbarten Tag betrete ich, um fünf Minuten vor acht Uhr, das Schulgebäude, in dem, außer dem Schulwart, der die Stiegen kehrte, niemand anwesend zu sein scheint. Die Direktionskanzlei befindet sich im ersten Stock des Schulgebäudes und ich klopfe leise an die Tür. Da keine Reaktion erfolgt, versuche ich die Tür zu öffnen, die aber verschlossen ist. Ich klopfe noch einige Male lauter an, allerdings ohne Erfolg. Der Schulwart, der mein Bemühen beobachtet hat, kommt zu mir und fragt, wen ich denn suchen würde. Ich erkläre ihm meinen Termin mit der Frau Direktor, worauf er mich zweifelnd ansieht und meint, er wisse nicht, ob und wann die Frau Direktor kommen würde. Ich bedanke mich, beschließe einfach einmal abzuwarten und setze mich vor die Direktionskanzlei auf einen Sessel. Da ich keine private Telefonnummer von Frau H. habe, erscheint mir das als die beste Lösung. Kurz nach 8:20 höre ich die Haustüre und sehe Frau H. gemütlich eintreten. Sie kommt die Stiegen hoch und be-

grüßt mich mit den Worten: „Ach, Frau H., guten Tag, ich hab schon gehofft, Sie haben vergessen und sind nicht da!“ Trotz dieser Worte und des Zuspätkommens von Frau H. fühle ich mich dessen ungeachtet willkommen geheißen, da sie freundlich lächelt und mich offen und entgegenkommend ansieht. Ich versichere ihr, wie sehr ich zu schätzen wisse, dass sie sich die Zeit nimmt, obwohl sie sicher viel zu tun habe und bedanke mich nochmals für ihre Bereitschaft zum Interview. Ich habe das Gefühl, das ist das, was sie gerne hört, um sich verstanden zu fühlen. Sie lacht, sperrt die Tür zur Direktionskanzlei auf und wir treten gemeinsam ein

Ich leite das Gespräch ein, indem ich Frau H. nochmals das Thema des Interviews vorstelle, mein Forschungsvorhaben erkläre und ihre Erlaubnis zur Aufzeichnung auf Band einhole, indem ich explizit auf Anonymität und Vertraulichkeit hinweise. Im Gespräch fühle ich mich von Anfang an entspannt und sicher. Das Interview dauert 55 Minuten. Es kommt zwei Mal zu einer Situation der Störung, einmal, als eine Lehrerin in die Direktionskanzlei kommt und mit Frau H. etwas besprechen will. Frau H. sagt freundlich, aber kurz angebunden und bestimmt, dass sie jetzt bitte nicht gestört werden wolle, sie solle sich bitte später an sie wenden. Das zweite Mal ist es ein Telefongespräch, das Frau H. nach mehrmaligem Läuten annimmt. Sie hört sich kurz an, was die Person ihr mitteilen will und bittet darum, zurückrufen zu dürfen. Im Laufe des Gesprächs ergibt sich mehrmals die Situation das Thema Angst direkt anzusprechen. Frau H. geht zwar bereitwillig auf das Thema ein und sagt offen, dass sie sehr wohl im beruflichen Kontext Situationen kenne, die ihr Angst verursachen, beim konkreten Nachfragen weicht sie aber schnell aus und verweist auf Direktoren/innen in anderen Schulen oder wechselt auf aufgabenbezogenen Sachverhalte.

Nach Abschalten des Tonbandgeräts entspinnt sich noch ein etwa zehnminütiges Gespräch. Auf meinen nochmaligen Dank für Ihre Offenheit im Interview antwortet sie, dass das doch selbstverständlich sei, sie sei eben ehrlich und habe keine Angst etwas anzusprechen, obwohl ihre direkte Art ihren Kollegen/innen auch manchmal Probleme bereite. Überdies gebe es auch nichts zu verbergen. Andrerseits sei sie selber erstaunt über ihre Offenheit und hoffe, dass diese nicht missbraucht werde. Sie kommt in diesem Zusammenhang nochmals auf das Thema Supervision zurück und betont, wie gerne sie regelmäßige Supervision in Anspruch nehmen würde. Schließlich erzählt sie von der vorhergehenden Direktorin, dass diese sehr beliebt an der Schule gewesen war, da sie sehr offen und wertschätzend den Kollegen/innen gegenübergetreten war und viel für die Schule gemacht hatte. Diese Beliebtheit sei schlagartig vorbei gewesen, als sie in Pension gegangen war. Es habe in der Schule ein Fest gegeben, bei dem vorgeschlagen wurde, auch die ehemalige Direktorin einzuladen. Nicht eine der Lehrer/innen sei für sie eingetreten und hätte Interesse an einer Einladung bekundet.

Dieses Verhalten habe sie sehr enttäuscht und ihr auch zu denken gegeben. Dies erinnere sie auch an einen Bezirksschulinspektor, der immer sehr beliebt gewesen war. Bei Treffen und Besprechungen sei er immer so umringt, ja direkt umschwärmt, gewesen, dass man kaum die Möglichkeit hatte, mit ihm in Kontakt zu treten**.** Kaum war er in Pension, saß er bei den Treffen vollkommen alleine und niemand kümmerte sich mehr um ihn. Sie will nicht, dass es ihr auch so gehen könnte, daher halte sie Distanz zu den Kollegen/innen und lasse sich nicht auf zu private Dinge ein. Sie würde auch nie eine Kollegin zu sich nach Hause einladen. Da sie zur Selbstausbeutung neige, sei sie froh, durch diese beiden Beispiele gewarnt worden zu sein. Bei der Verabschiedung spricht sie mich auf unser gemeinsames Projekt im vergangenen Frühling an und äußert den Wunsch nach weiterer Zusammenarbeit. Ich bin etwas erstaunt darüber, dass dieser Wunsch nicht nach Beendigung des Projektes aufgetreten ist, sondern in einer völlig anderen Situation kommt, in der Frau H. sich nach eigenen Angaben mir gegenüber geöffnet und private Dinge preisgegeben hat, was mich eher zu der Annahme veranlasst hätte, dass die Interviewsituation einen Wunsch nach Distanz hervorrufen würde, da es eventuell für Leitungspersonen unangenehm sei, mit jemanden zusammenzuarbeiten, der viel über sie und die Organisation weiß.

Falldarstellung

Die vier großen Themenbereiche von Frau H., in denen sich Ängste und Angstabwehr ausmachen lassen, sind Überforderung durch die Aufgaben, Probleme mit dem Team, mangelnde Autonomie als Führungsperson und fehlende Solidarität unter ihren Führungskolleginnen.

Den weitaus größten Bereich nimmt das Thema Team und Teamführung ein. Obwohl Frau H. die Frage nach dem Schulklima spontan mit „*gut*“ beantwortet, stellt sich im weiteren Gespräch schnell heraus, dass es viele Probleme gibt. Diese Probleme zeigten sich Insbesondere am Anfang ihrer Leitungsfunktion. Besonders schwierig war das erste Jahr. Frau H. hat sehr unter dem Druck der älteren Kollegen/innen gelitten, die eine andere Dienstauffassung als sie in Bezug auf die Beaufsichtigung der Schüler/innen gehabt hätten. So wären die Lehrer/innen zu Unterrichtsbeginn am Morgen nicht in die Klassen gegangen, in denen die Schulaufsicht um dreiviertel acht beginnt, sondern seinen bis lange nach acht im Konferenzzimmer sitzen geblieben, aus dem sie dann von den Kindern geholt werden mussten.

> *„Da sind die Kinder im Gang gesessen und die zwei Lehrerinnen, die auch für die Aufsicht bezahlt wurden, sind im Lehrerzimmer gesessen und haben geraucht und haben Kaffee getrunken. Die Tür war offen, eigentlich beaufsichtigt hat die Kinder der Schulwart, damit überhaupt wer auf die Kinder aufpasst. Und da hat man mir auch gedroht, also wenn ich das anders haben will, das wird sicher dann niemand in*

der Schule machen, und da ist dann selbstverständlich auch Stimmung gemacht worden dann im Lehrkörper, sozusagen, die will jetzt alles umdrehen, macht's es einfach niemand und so" (Interview 1, 9).

Dieses Verhalten habe vor allem einige ältere Lehrer/innen betroffen, bei denen sie auf massiven Widerstand gestoßen sei, da sie nicht einsehen wollten, dass sie ihr Verhalten ändern sollten. Sie habe sich dann trotzdem durchsetzen können, auch mit Hilfe anderer Kollegen/innen, die sie dabei unterstützt hätten.

„Dann bedarf es halt einigen Mutes, als Lehrer zu sagen, nein ich mach die Schulaufsicht und ich mach das ordentlich, weil man stellt sich dann halt auf die Seite der Leitung" (Interview 1, 9f).

Auch bei anderen Veränderungen sei sie auf großen Widerstand gestoßen, insbesondere, was die Qualität des Unterrichts, sowie Ausflüge und Veranstaltungen mit den Kindern betroffen hätte.

„Und da hätte ich mir schon manchmal ein bisschen Unterstützung, nämlich auch in Konferenzen erwartet, aber da wurde sehr stark mir ständig gesagt, bei allem was ich initiieren wollte, ja ist eh recht schön und nett, aber mit unseren Kindern ist das nicht machbar" (Interview 1, 11).

Sie konnte sich aber durchsetzen und seither seien Wandertage oder Schulfeste kein Thema mehr. Es gehe aber alles nur mit sehr starkem persönlichem Einsatz von ihr und sie müsse sich alles erkämpfen gegen die Kollegen/innen.

Im Team gebe es zwei Gruppen von Lehrer/innen, die sich nicht gut verstehen.

„Das sind auf der einen Seite die älteren Kolleginnen, die schon sehr, sehr lange da sind. Die sind natürlich, so wie wir sagen, so richtige Platzhirschen, pragmatisiert, schulfest, ja … Und äh machen alles halt schon ein bisschen gemütlicher. Währenddem die Jungen, die ich hab … die noch mit vollem Eifer und Tatendrang und mit viel, viel Energie ans Werk gehen und da hab ich das Gefühl, dass da manchmal, und das geht für mich schon deutlich von den älteren Kolleginnen aus, dass es da Vorbehalte gibt gegen die jeweils andere Gruppe" (Interview 1, 3).

Es komme auch immer wieder zu Konflikten zwischen den beiden Gruppen. Jede Gruppe habe gegen die anderen Vorbehalte. Die jungen Lehrerinnen gelten als beliebter bei ihr als Direktorin, sie machen aber auch viel und bekämen daher auch Unterstützung von ihr.

„Ist eh klar, die sind bei der H. halt so beliebt (Lachen), die Jungen" (Interview 1, 4).

Ein weiterer Konfliktbereich in der Schule zeige sich darin, dass immer wieder Dinge verschwinden, vor allem private Dinge, die ihr gehören. Das kränke sie besonders. Sie ist überzeugt davon, dass die Kollegen/innen diese Dinge nehmen und hat das wiederholt angesprochen. Das hat zu großem Aufruhr unter den Lehrer/innen geführt, auch hier waren es besonders die älteren Kollegen/innen, die sich angegriffen gefühlt und

vehement abgestritten hätten, damit etwas zu tun zu haben. Das sei für sie besonders schlimm. Nicht nur, dass so etwas passiert, sondern auch, dass versucht würde, es auf andere, schulfremde Personen abzuschieben.

> *„Das hab ich zum Muttertag bekommen, das hab ich ihnen auch damals gesagt. Also, ich bin sehr gekränkt, dass man mir das nimmt, dass ich das auch schon als Bosheitsakt eigentlich sehe und man soll sich das überlegen und mir das Häferl wieder herstellen … wenn ihr es in die Klassen getragen habt, tragt es bitte wieder zurück und dann vergess ma das wieder" (Interview 1,6).*

Im Verhältnis zu ihren Kollegen/innen missfällt Frau H. auch, dass diese zwischen ihrer Rolle als Leiterin und ihrer Person nicht unterscheiden würden. Es werde alles sofort auf die persönliche Ebene geholt. Sie fände es ganz schlecht, dass die berufliche und persönliche Ebene nicht getrennt würden. Das sei für sie nicht professionell. So habe sie z.B. die Aufgabe im Rahmen der Qualitätssicherung durch Stundenbeobachtung ihre Kollegen/innen zu beurteilen. Sie selber sehe das zwar schon auch als vermehrte Kontrolle, habe damit aber kein Problem. Sie habe auch keine Absicht, die Lehrer/innen zu vernichten oder zu kritisieren. Die Kollegen/innen hätten es allerdings nicht gerne, wenn sie von ihr kontrolliert würden, sie lehnten das ab.

> *„Es ist im Moment so, dass natürlich jeder Lehrer es nicht gerne hat, wenn der Leiter kommt, auch wenn die Lehrer wissen, es ist nicht sozusagen (Lachen) aufgrund meines Willens jetzt unbedingt da jetzt eine Stunden anschauen zu müssen, sondern weil ich selber dazu gezwungen bin, lehnt man das sehr stark ab" (Interview 1, 3).*

Sie sehe die Problematik mit ihrem Team vor allem deswegen, weil manche Lehrer/innen eine schwierige Persönlichkeit hätten. Das mache es auch so schwer, Lehrer/innen zu führen. Sie sei vorher in der Privatwirtschaft angestellt gewesen und im Unterschied zu ihrer jetzigen Position würden in der Privatwirtschaft Autorität und Entscheidungsmacht von Vorgesetzten nicht angezweifelt werden. Lehrer/innen zweifelten die Autorität der Führung ständig an. Sie seien Machtmenschen, sonst würden sie nicht Lehrer/innen werden. Die Problematik von Führung in Schulen sei es, dass Machtmenschen aufeinander prallen. Das Schulsystem sei stark hierarchisch, damit gäbe es viele Probleme**.** Der Wunsch der Lehrer/innen sei es, dass die Leitung ihnen zwar alles Unangenehme fern halte, sie aber sonst in Ruhe lasse und sich nicht einmischen würde.

> *„Ja, und hab das auch nie erlebt, dass da irgendjemand auch nur irgendwie die Autorität von einem Chef oder einem Vorarbeiter oder was immer es da für hierarchische Strukturen gibt, da in so einem hohen Ausmaße grundsätzlich anzweifelt, wie das Lehrer machen. Also meine Erfahrung ist wirklich, dass Lehrer sehr dazu neigen, zu denken, ich mach das eh gut oder zumindest ich mach das, wie ich will, und da hat niemand was dreinzureden. Es sind auch Machtmenschen und da prallen Machtmenschen aufeinander. Ich glaube nicht, dass jemand, der nicht gerne Macht hat, Lehrer wird" (Interview 1, 8).*

Es sei schwierig für Lehrer/innen Schwäche zu zeigen, das liege auch am System, in dem Kompetenzen erwartet werden, insbesondere von der Öffentlichkeit und den Vorgesetzten.

> *„Na, das ist sowieso schwierig, es wird ja auch grad in Schulen selten offen gesprochen über Konflikte, die man hat, die man vielleicht nicht gleich lösen kann. Für jemanden, der nicht sehr stark ist, ist es umso schwieriger, Schwäche zu zeigen. Man muss ja das Bild nach außen zeigen, man hat alles im Griff, man kann mit Situationen umgehen" (Interview 1,17).*

Manche jungen Kollegen/innen haben auch Angst vor den Kindern, die teilweise schwer führbar sind, es komme zu Beschimpfungen und Ähnlichem. Die Führung der Kinder sei nur durch emotionale Bindung möglich. Ihre Kolleginnen könnten jederzeit zu ihr um Unterstützung kommen und sie würden das auch machen und schätzen. Hier gebe es auch die Offenheit von Lehrern/innen, Probleme anzusprechen. Das läge daran, dass sie als Leiterin das nicht als Schwäche der Lehrer/innen sehe, sondern dass es ihr um ehrliches Bemühen des gemeinsamen Überlegens zur Lösung von schwierigen Situationen gehe.

> *„Sie kommen dann eh alle. Oft mitten im Unterricht müssen sie kommen, entweder mit Kindern, die sie ganz besonders da aufführen oder die sitzen dann halt da kurze Zeit bei mir. Im schlimmsten Fall holen wir die Eltern, der Beratungslehrer wird eingeschaltet, und und und. Das glaub ich wissen auch meine Kolleginnen und das ist eins der wenigen, äh, Dinge, wo ich auch regelmäßig Lob höre, ja. Sie sagen, das ist super, du stehst hinter uns und wir können uns darauf verlassen, dass wir da nicht alleine sind" (Interview 1, 19).*

Sie selber könne von ihren Lehrer/innen nur Dienst nach Vorschrift verlangen. Bei allem was darüber hinausgehe, müsse sie die Lehrer/innen merken lassen, dass es ihr ein wirkliches Anliegen sei und sie müsse sich durchsetzen. Die Lehrer/innen hätten ja auch Methodenfreiheit, sie habe keinen Einfluss darauf, könne aber versuchen auf sie einzuwirken.

> *„Was man aber sehr wohl machen kann, ist natürlich positive Stimmung zu erzeugen für eine andere Sicht des Unterrichtens, das kann man. Aber in Wahrheit ist man da ein Bittsteller, ja oder jemand, der halt mit möglichst viel Schläue versuchen muss, ein gewisses, einen Umdenkprozess in Gang zu setzen" (Interview 1, 15).*

Angst, sich nicht durchzusetzen zu können, habe sie nicht, wovor sie aber Angst habe, sei vor der Isolation, die ihrer Meinung nach unter ihren Leiterkollegen/innen sehr verbreitet sei.

> *„Nein, also diese Angst hab ich nicht gehabt, muss ich ehrlich sagen, dass ich mich nicht durchsetzen könnte. Aber die Angst vor der Isolation glaub ich, ist bei fast allen Kolleginnen da. Und da haben sich natürlich auch bei Leitertagen oder auch nach Leitersitzungen immer wieder Gespräche ergeben, und das ist dann sehr tröstlich,*

wenn man sieht, dass eigentlich fast alle haben dieselben Probleme“ (Interview 1, 7).

Das weitere, häufig angesprochene Thema der Überforderung mit den Aufgaben, bringt Frau H. vor allem mit dem administrativen Aufwand in Beziehung, den sie als Schulleiterin zu bewältigen habe. Aufgrund der Administration komme das Pädagogische bei ihr viel zu kurz, es sei kaum zu schaffen.

„Sehr, sehr viel administrative Tätigkeiten. Eigentlich ist dieser Teil VIEL zu groß, das Pädagogische kommt sehr zu kurz, ja … Und alle diese Lehrer, die in den Integrationsklassen arbeiten, sind von mir administriert und ich soll mich aber auch pädagogisch um Integrationskinder kümmern … Dann, äh, sind alle möglichen administrativen Tätigkeiten zu machen, die nehmen ungefähr würde ich sagen, 80 Prozent meiner Zeit in Anspruch“ (Interview 1, 1).

Ihr Arbeitstag beginne um halb acht und bestehe am Vormittag vor allem darin, zu telefonieren, sich zu erkundigen, wer von den Lehrer/innen fehlt und die Supplierpläne zu erstellen. Sie habe sich das nicht so vorgestellt. Der Nachmittag ist für die eigene Administration reserviert, aber auch für die Kommunikation mit den Lehrer/innen der ihr unterstellten anderen Schulen, die durch die Entfernung erschwert sei. Die Kontakte werden daher nachmittags per Mail und Telefon hergestellt. Es werde immer mehr von den Leiter/innen gefordert, sowohl im pädagogischen Bereich, als auch in der Administration, was alles sehr arbeitsaufwendig sei.

„Nein, ich hab mir zumindest vorgestellt, dass es wenigstens im Worst Case Fifty-fifty ist. Bin sehr überrascht davon, wie das ausufert, ja. Das ist Computer und das ganze Schulverwaltungsprogramm, das wir da haben, offensichtlich keine wirkliche Erleichterung. Es kommen pausenlos Untersuchungen, einmal wollen sie die Liste haben, einmal wieder eine andere, ich glaub viele haben die Vorstellung "wir drücken auf eine Taste" und haben sofort alle Daten parat. In Wahrheit ist das aber meist, ja, viel, steckt bei jeder (Lachen) Liste doch viel Arbeit wieder dahinter“ (Interview 1, 2).

Sie selber mache viele Dinge, sie sie nicht machen müsse, weil sie merke, dass es gut für Team sei.

„Einerseits ist man schon sehr abhängig von Weisungen von Oben, aber man kann was bewirken, wenn man engagiert ist. Aber man muss sich engagieren“ (Interview 1, 12).

Das dritte große Thema, die mangelnde Autonomie, wird von Frau H. insbesondere in Bezug auf die fehlende Möglichkeit der Auswahl des Personals angesprochen. Es gäbe keine geregelte Handhabung zur Führung der Kollegen/innen, da sie keine Macht bei Personalentscheidungen habe. Wenn von Direktoren/innen verlangt werde, Schulen gut zu führen, dann wäre es auch erforderlich, in diesem Bereich mehr Entscheidungsmacht zu haben. Es sei sehr schwierig, Qualitätsstandards einzuhalten, wenn man sich das Team nicht aussuchen könne.

„Wie bei mir halt auch einige Kolleginnen, nicht nur pragmatisiert sind, das heißt nahezu unkündbar, haben die noch dazu schulfeste Stellen, was für viele Leiterinnen eine echte Katastrophe ist. Weil nur wenn ein Lehrer ganz massive Vergehen begehen würde, kann er dann überhaupt sagen, es geht mit der Kollegin nicht oder anraten, eine Versetzung vorzunehmen. Das ist auch nicht zeitgemäß, weil man verlangt von den Leitern, wir sollen Schulen führen auf ganz hohem Niveau (Lachen) ja, auf hohem Qualitätsniveau, nach allgemein gültigen Kriterien, wie es auch in der Wirtschaft üblich ist, und wir haben aber bei der personellen Besetzung überhaupt nichts mitzureden oder ganz, ganz wenig nur mitzureden, ja" (Interview 1, 8).

Sie persönlich habe allerdings die Möglichkeit, Lehrerinnen an andere Schulen zu versetzten, da sie ja mehreren Schulen vorstehe.

„Ich hab's da insofern als Sonderpädagogisches Zentrum leichter, weil ich kann, was meine Kolleginnen nicht wussten, äh, auch eine schulfeste Lehrerin einsetzen in eine Integrationsklasse. Sodass sie zwar bei mir im Lehrerstand bleibt, aber halt nicht direkt hier im Haus ist" (Interview 1, 9).

Auch in finanzieller Hinsicht schreibe die starke Hierarchie der Schule Ausgaben bis ins Detail vor, was zum Beispiel um wie viel gekauft werden dürfe. Sparen sei nicht möglich, weil nur gewisse Beträge ausgegeben werden dürften. Sie habe viele Pflichten, aber wenig Spielraum.

„Recht viel Autonomie ist nicht, auch nicht im finanziellen Bereich. Ja, also wenn man keinen Elternverein hat, mit dem man gut kommunizieren kann, dann bleiben schon mal viele finanzielle Wünsche auf der Strecke. Weil es läuft sehr, sehr vieles nur über Elternvereinsgelder" (Interview 1, 12).

Mangelnde Autonomie sieht Frau H. nicht nur durch die Weisungsgebundenheit an die Schulbehörde, sondern auch durch die Rechte der Eltern. Bei ihr an der Schule gäbe es zwar nicht die Spannungsfeder mit Eltern wie in anderen Schulen, dass von ihnen große Forderungen kämen, allerdings hätten die Eltern sehr viele Rechte in der Schule, müssten stark eingebunden werden und dürften in vielen Dingen mitbestimmen.

Ein weiteres, mehrmals angesprochenes Thema ist die mangelnde Solidarität und Unterstützung, sowohl von ihren Leiterkollegen/innen als auch von ihren Vorgesetzen**.** Frau H. erzählt, dass es für sie nicht leicht sei, berufliche und private Rolle zu trennen, sie nehme sich jeden Tag Zeit ihre Arbeit zu reflektieren und bespreche auch vieles mit ihrem Mann, der selber Volksschullehrer sei, aber eigentlich würde sie schon gern professionelle Unterstützung haben gehen

„Es is eh nicht leicht, ja [berufliche und private Rolle zu trennen, Anm. der Verfasserin]. Es ist nicht leicht, aber ich versuch das natürlich schon, ja. Und nehme mir auch jeden Tag Zeit zuhause, wenn ich dann mal abgeschalten habe, zu reflektieren, wirklich jeden Tag zu überlegen, wenn was Besonderes war außer der üblichen Arbeit, die einen eh genug in Anspruch nimmt, wie war das, hab ich da geschickt genug agiert, hätt ich auf eine andere Art und Weise vielleicht mehr erreichen können, ja. Also des sind so Dinge, ja, die ich dann auch wahnsinnig gern

zum Beispiel in einer Supervision besprechen würde, ja. Das wären so typische Fälle, wo ich dann gern jemandem erzählen würd“ (Interview 1, 23).

Es habe auch einmal eine Supervisionsgruppe gegeben, die von den Leiter/innen selber bezahlt wurde. Sie würde grundsätzlich viel davon halten, habe aber dann doch ihre Freizeit vorgezogen, auch aus der Befürchtung heraus, dass alles weitergegeben werde, was in der Supervision gesagt würde.

„Es hat eine Supervisionsgruppe gegeben, die wir, wo die Leiterinnen selber das auch bezahlt haben. Und ich würde davon auch sehr viel halten. Ich muss sagen, ich hab immer dann letztendes mich doch nicht gemeldet, weil ich immer gesagt habe, die Nachmittage sind so verplant und der Druck ist so groß, auch einmal zu Hause zu sein bei der Tochter und beim Mann und mit Haushalt und alles, was da zukommt, dass ichs mir NICHT, sozusagen selber gar nicht genehmigen konnte, da jetzt no zwei Stunden irgendwie zu opfern … Nachdem ich die Kolleginnen kennengelernt habe und bemerkt habe (unverständlich) dass Dinge, die wir in der Leiterplattform besprechen, eine halbe Stunde später bei unserm Chef, dem Stadtschulrat sind, das hat das Vertrauen nicht gefördert. Und jetzt seh ich das sowieso so, dass ich mir denk, das ist für mich absolut gestorben. Also, diese Möglichkeit mit anderen Kolleginnen da gemeinsam Probleme zu besprechen, würde ich schon aus diesem Grund auf gar keinen Fall mehr machen“ (Interview 1, 20f)

Sie habe kein Problem damit, Schwäche zu zeigen, aber ihren Leiterkollegen/innen würde das schwer fallen. Das sehe sie auch als Grund für die mangelnde Solidarität unter ihren Kollegen/innen, dass sie nicht offen sprechen und alles abwehren.

„Und ich erleb mich da als eine der wenigen, die da sehr ehrlich damit umgehen, ja. Also ich hab viele Leiterkolleginnen, wo ich von meinen Lehrerinnen am Standort weiß - das war so in diesen Anfangsjahren eben - dass die auch ganz große Schwierigkeiten mit einzelnen Lehrern haben. Und wenn man sie fragt, wie geht's dir denn, hast du da auch manchmal Probleme oder wie löst du die, dann heißt's: Nein, nein, nein, also das wird weggewischt, da versucht man sehr nach außen den Eindruck von "ich schaff doch eh alles". Das ist natürlich sehr schlecht, weil damit werden die Schwierigkeiten nicht genannt und es gibt auch leider keine Solidarität“ (Interview 1,18).

Es gebe Direktoren/innen, die gar nicht aushalten würden, sich mit Problemen auseinander zu setzen, die lieber alles laufen lassen und aufgeben würden. Es gebe ganz klare Tabuthemen in den Leiterinnensitzungen, die nie angesprochen würden, etwa das eigene Unvermögen. Frau H. erwähnt eine Kollegin, die das einmal angesprochen habe, dass ihr alles zu viel geworden sei. Sie habe aber ein besonderes Naheverhältnis zum Chef, müsse also keine Konsequenzen befürchten. Es gäbe zwar auch Sitzungen außerhalb der Leiterinnensitzungen, speziell für Leiter/innen von sonderpädagogischen Zentren, die einmal im Monat, ohne Chef, sattfinden. Aber auch hier falle stark auf, dass Schwierigkeiten nicht angesprochen würden und es wenig Solidarität gäbe. Hier hätte man die Möglichkeit etwas anzusprechen, was aber nicht gemacht

würde aus Angst, dass Informationen von Kolleginnen an den Chef weitergetragen werden könnten.

> *„Wir treffen uns einmal im Monat an verschiedenen S-Bezirksstandorten, um ohne Anwesenheit, also außerhalb der Anwesenheit vom Chef, über Dinge, die uns am Herzen liegen, die uns beschäftigen, pädagogisch, administrativ, oder wie auch immer, miteinander kommunizieren zu können. Und auch da fällt sehr stark auf, dass es in Summe in ganz wenigen Punkten wirklich solidarisches Handeln gibt, ja. Es ist wie in jedem anderen Bereich auch, es sitzen dann die Freundinnen vom Chef da, die rufen nach der Sitzung an und berichten, wer was gesagt hat … Dort, wo man eigentlich die Möglichkeit hätte, etwas anzusprechen und Hilfestellungen zu bekommen, da passierts nicht" (Interview 1, 18).*

Auf die Frage nach ihren eigenen Ängsten antwortet spricht Frau H. ihre Aggressionen an. Sie sei manchmal extrem geladen und wisse nicht, wie sie damit umgehen solle. Die Aggressionen würden sich vor allem gegen die Kollegen/innen richten. Das belaste sie sehr und beschäftige sie auch stark in ihren privaten Bereich.

> *„Angst - es wird wahrscheinlich jeder anders sehen. Meine größte Belastung ist (kurze Pause) ich geh' eher in die Aggression … Also ich erlebe manchmal, dass ich wahnsinnig geladen das Schulhaus verlasse, ja. Das muss ich sagen, dass mich manche Dinge massiv stören. Man weiß dann manchmal nicht, wie gehe ich das jetzt am besten an … Ja, also ich kann mich nicht erinnern, dass ich jemals auf Eltern oder auf Schüler irgendwie so Aggressionen verspürt hab. Aber auf manche Kolleginnen schon, das muss ich ehrlich zugeben. Und das beschäftigt mich dann auch (Lachen) … Ja, das nehme ich mit nachhause. Ganz deutlich, nehme ich sogar mit ins Bett und dann in der Nacht schläft man dann schlecht" (Interview 1, 16f).*

Auf die Frage, nach möglichen institutionellen Ängsten nennt Frau H. die Angst, dass die Kinder ihrer Sonderschule diskriminiert würden. Es gäbe viele Vorurteile gegen die Sonderschule, sogar die Kinder würden ihre Herkunft von der Sonderschule verschleiern, Sie habe Angst davor, dass die Schule negativ dargestellt werden könnte.

Zum Abschluss des Gespräches nach ihren Wünschen gefragt, erwähnt Frau H. sich von ihren Kollegen/innen mehr solidarisches Vorgehen und ein Bewusstsein für die eigene Rolle zu wünschen. Ihre Leitungsrolle solle klar akzeptiert werden und die Kollegen/innen sollen Verständnis für die Aufgaben der Führungsrolle haben. Für die Kinder würde sie sich eine andere Aufteilung des Lehrstoffs wünschen und mehr fächerübergreifenden Unterricht.

Fallzusammenfassung und Interpretation

Das große Thema von Frau H., auf das sie immer wieder im Verlauf des Interviews zu sprechen kommt, ist die Problematik, die sie in Zusammenhang mit ihrem Team empfindet. Insbesondere beklagt sie die Zwei-Gruppen-Bildung innerhalb des Teams, die zu Konflikten führt. In diesem Zusammenhang fällt auf, dass Frau H. sehr klar Position

bezieht. Sie sieht auf der einen Seite die Gruppe der älteren Lehrer/innen, von denen sie berichtet, dass diese ihr sehr viele Widerstände entgegenbringen und ihr dadurch Schwierigkeiten bereiten. Sie fühlt sich von ihnen als Führungsperson nicht anerkannt und bedauert offensichtlich, nicht die Möglichkeit zu haben, Sanktionen zu setzen. Auf der anderen Seite lobt sie die jungen Lehrer/innen, da diese fleißig und engagiert seien und auf ihrer Seite stünden. Frau H. identifiziert sich ganz eindeutig mehr mit der zweiten Gruppe, und es stellt sich die Frage, inwieweit sie selbst zur Entstehung und Aufrechterhaltung dieser Gruppendichotomie beiträgt, indem sie, laut eigener Aussage, schon von Anfang an, die älteren Lehrer/innen als Bedrohung und die jüngeren Lehrer/innen als Bereicherung erlebt hatte. Es gelang ihr auch nicht die beiden Gruppen zu vereinigen, sondern im Laufe ihrer Tätigkeit hatte sich die Gruppenbildung noch verstärkt. Frau H. zeigt im Gespräch auch deutlich ihre Vorliebe für die jüngeren Kolleginnen, spricht das aber nicht offen aus, sondern legt es den Kolleginnen in den Mund, wenn sie berichtet, dass diese meinen, die jungen Kollegen/innen seien bei ihr beliebter. Ihrer Aufgabe als Führungsperson hätte es allerdings entsprochen, sich nicht mit einer der Gruppen zu identifizieren und nicht zuzulassen, dass diese sie idealisiert (Hoyle 2004, 117). Turquet (1977) sieht Gruppendichotomie in Organisationen als einen institutionellen Abwehrmechanismus, der zwei Funktionen hat. Die erste Funktion ist, dass durch die Zugehörigkeit zu einer der beiden Gruppen Gefühle von Isolierung und Einsamkeit der Führungsperson verhindert werden. Dieser Aspekt wird von Frau H. auch im Interview angesprochen. So spricht sie ganz explizit von der Angst, isoliert zu sein, welche auch die einzige Angst im Interview ist, die sie eindeutig identifiziert und anspricht. Ihre Angst vor Isolation und Zurückweisung zeigt sich auch im Gespräch nach dem eigentlichem Interview, indem sie ihre Enttäuschung über das Verhalten ihrer Kollegen/innen kundtut, früherer beliebte Führungskräfte nach Beendigung ihrer Funktion einfach fallen gelassen zu haben. Die zweite Funktion besteht darin, dass durch die Zugehörigkeit zu derjenigen Gruppe, der positive Eigenschaften zugeschrieben werden, die eigenen positive Anteile verstärkt erlebt werden und dadurch eine positive Sicht auf die eigene Person bestärken, während eigene negative Anteile auf die negativ gesehene Gruppe projiziert werden können (Turquet 1977, 105). Diesen Funktionen der Gruppendichotomie können auch bei Frau H. beobachtet werden, wenn sie sich sichtlich geschmeichelt und in ihrer Arbeit bestätigt fühlt, wenn die jüngeren Kollegen/innen vertrauensvoll zu ihr kommen und ihre Probleme mit ihr teilen. Das bestärkt auch ihre Bild als Führungskraft, das sie von sich hat, und dass vor allem darin besteht, die Lehrer/innen bei ihrer pädagogischen Arbeit zu unterstützen und sich für sie einzusetzen. Dazu gehört es für Frau H. offene Kommunikation anzubieten und Probleme auszuräumen. Hier zeigen sich allerdings Widersprüche, indem Frau H. zwar wiederholt ihre eigene, offene, direkte und ehrliche Art zu kommunizieren betont, ande-

rerseits in verschiedenen Zusammenhängen davon spricht, mit Schläue und Geschick vorgehen zu müssen, um bei den Kollegen/inne etwas zu erreichen. Dies lässt die Vermutung zu, dass Frau H. sehr wohl auch zu manipulativen Mitteln greift, um sich durchzusetzen. So bestreitet sie zwar jegliche Angst, sich nicht durchsetzen zu können, in verschiedenen Situationen, die sie beschreibt, wird aber gerade diese fehlende Möglichkeit thematisiert und darauf hingewiesen, dass der direkte Weg nicht immer erfolgreich sei und sie deshalb auch zu anderen Mitteln greifen müsse. Sie sieht aber nicht eigenes Unvermögen an Führungsfähigkeit als Ursache dieser mangelnden Durchsetzungskraft, sondern nennt als einen Grund dafür die Besonderheiten der Strukturen der Organisation Schule, die den Leiter/innen in Bezug auf das Personal keinerlei Entscheidungsmacht zugesteht. Die Autorität, die in privaten Betrieben der Führungsposition verliehen werde, würde im Schulsystem fehlen. Es fällt auf, dass das Thema Macht von Frau H. meist nicht direkt in Beziehung zu ihr selber angesprochen wird, sondern indirekt, indem sie allgemein von Strukturen in Organisationen spricht oder andere Personen heranzieht. Oft spricht sie nicht von sich selbst in der Ichform als Person, sondern benützt das unverbindliche *man*. Das betrifft auch den anderen Bereich, dem sie ihre mangelnde Durchsetzungsmöglichkeit verschuldet sieht, der Persönlichkeitsstruktur der Lehrer/innen. Sie bezeichnet sie als Machtmenschen, die sich von anderen, insbesondere von ihren Direktoren/innen nichts sagen lassen würden. Auch hier spricht sie nicht ihre eigene Situation an, sondern allgemein die Situation an Schulen. Diese Tendenz, gewisse Themen nicht auf persönlicher, sondern auf allgemeiner Ebene abzuhandeln, zeigt Frau H. auch bei direkten Fragen nach eigenen Ängsten. So weicht sie auf die Frage nach Angst auf die allgemeine Aussage aus, Ängste bedeuten für jeden etwas anderes, um weiterführend über ihre Belastungen zu sprechen, wobei das Wort Angst nicht mehr erwähnt wird. Die einzige Ausnahme ist die Angst vor Isolation, die sie explizit als ihre eigene Angst anspricht, aber auch diese sofort wieder auf alle anderen Führungspersonen in Schulen generalisiert. In Bezug auf andere Personen zeigt sie keine Scheu, das Thema Angst anzusprechen. So kann sie über Ängste ihrer Pädagogen/innen ebenso sprechen wie über Ängste ihrer Leiterkollegen/innen. Die Vermeidung der Problematiken von Macht und Angst in Zusammenhang mit ihrer eigenen Person, sowie ihre Bereitschaft darüber in Zusammenhang mit anderen Personen zu sprechen, werden als Hinweis darauf gedeutet, dass diese Themen für Frau H. mit großem Unbehagen verbunden sind und daher auf andere Personen und fremde Situationen verschoben werden. Das kann als eine Funktion gesehen werden, ihr eigenes Selbstbild einer kompetenten und durchsetzungsfähigen Führungsperson nicht zu beschädigen. Auch ihre Ambivalenz in Bezug auf Supervision, die sie widerholt anspricht und die sie gerne in Anspruch nehmen würde, aber nie in Anspruch nimmt, deutet auf eine eventuelle Angst hin, durch das Thematisieren ihrer

Überforderung in Bezug auf den Arbeitsaufwand und ihre Schwächen in Bezug auf die Mitarbeiter/innenführung, bei Kollegen/innen und Vorgesetzen an Ansehen als Führungskraft zu verlieren. In diesem Zusammenhang könnte auch mangelndes Vertrauen in andere Personen und die Angst enttäuscht zu werden, eine Rolle spielen. Enttäuschung äußert sie auch darüber, dass sie sich von ihren Kollegen/innen nicht nur in ihrer beruflichen Rolle als Führungsperson missachtet fühlt, sondern auch in ihrer privaten Rolle. Das kommt insbesondere in der Sequenz zum Ausdruck, in der sie ihrer Kränkung darüber Ausdruck gibt, dass ihr wiederholt private Dinge wegkommen würden. Sie vermeidet das Wort Diebstahl und wünscht sich, dass die Dinge zurückgegeben würden, damit sie die Angelegenheit vergessen könne. Dieser Wunsch nach Ungeschehenmachen kann als Wunsch nach Harmonie und Solidarität von Seiten ihrer Kollegen/innen interpretiert werden, für die sie bereit ist, vor unangenehmen Geschehnissen die Augen zu verschließen**.** Die Ambivalenz zwischen Wunsch nach Vertrauen und Misstrauen zeigt sie auch der Forscherin gegenüber, als sie sich einerseits während des Interviews nochmals der Anonymität der Aufzeichnung aus Angst vor Missbrauch versichert, allerdings nach dem eigentlichem Interview den Wunsch nach weiterer Projektzusammenarbeit und somit weiterem Kontakt äußert.

Zusammenfassend können bei Frau H. vor allem Ängste im Hinblick auf Autorität und Durchsetzungsvermögen sowie auf den Verlust von Anerkennung durch andere identifiziert werden. Es scheint Frau H. nur bis zu einem gewissen Ausmaß möglich zu sein, sich diese Ängste einzugestehen und bewusst zu machen. Als Abwehr- und Bewältigungsmechanismen lassen sich vor allem Projektionen und Verschiebungen auf andere Personen und Situationen identifizieren. Besonders deutlich zeigen sich diese Dynamiken auch in Hinblick auf die Zwei-Gruppen-Bildung im Team und des Unvermögens von Frau H., sich als Führungsperson dagegen abzugrenzen.

6.2. Fallbeispiel Frau R.: Tanz auf dem Vulkan

Kurzporträt

Frau R. war vor ihrer Führungsposition an der Pädagogischen Akademie angestellt. Seit acht Jahren ist sie nun Direktorin an der Schule. Die Schule von Frau R. wird als Ganztagsschule geführt und befindet sich, trotz ihrer Lage in einem Wiener Innenbezirk, im Grünen. Sie verfügt daher über ein großes, weiträumiges und modernes Schulgebäude und großzügige Außenflächen wie Wiesen sowie Sport- und Spielplätze. Die Schule verfügt über einen sehr guten Ruf und gilt als Vorzeigeschule des Bezirks. Sie ist dafür bekannt, besonders gut mit Lehrmaterialien und Geräten aller Art ausgestattet zu sein und über ein großes Freizeitangebot zu verfügen. Plätze in dieser Schule sind daher sehr begehrt und müssen lange vorher angemeldet werden. Frau R. ist etwa um die 50 Jahre alt, groß und mit üppiger Figur. Sie trägt ihre Haare blond gemaischt in einer modernen Kurzhaarfrisur, die in ihrer gestylten Unordentlichkeit einen Touch von Unangepasstheit und Individualität vermittelt. Frau R. ist immer perfekt geschminkt und stets ausgesprochen schick und modisch elegant, aber auch etwas auffallend, gekleidet. Auch am Tag des Interviews trägt sie eine Art Designerkostüm, das durch Farbe und Schnitt exquisit und teuer, aber auch ausgefallen und originell, wirkt. Auch die dazugehörigen Assessoirs, Schmuck, Tasche und Schuhe, sind farblich abgestimmt und dazu passend gewählt. Frau R. leitet ein großes Haus mit vierzehn Klassen, als Ganztagesschule mit Vormittags- und Nachmittagsbetreuung. Es unterstehen ihr insgesamt 50 Mitarbeiter/innen, die Lehrer/innen, Betreuer/innen, die für den Freizeitbereich zuständig sind, das Küchen-und Reinigungspersonal und der Schulwart, für die sie alle zuständig ist.

Die Kanzlei ist ein großzügig gestalteter Raum mit einem sehr großen rechteckigen Tisch, an dem etwa 10 Personen Platz finden können. Auch der Schreibtisch wirkt sehr groß und ich fühle mich ein bisschen verloren. Der Raum ist mit Pflanzen, Bildern und auserlesenen Gegenständen, wie geschmackvollen Vasen, Zierfiguren und ähnlichem Zierrat ausgestattet.

Anbahnung

Der erste Kontakt mit Frau R. liegt bereits fünf Jahre zurück. Im Rahmen eines Projekts gab es im Schuljahr 2007/08 eine Zusammenarbeit über einen Zeitraum von mehreren Monaten. Meine Aufgabe als Projektleiterin war es mit Frau R. in einem persönlichen Gespräch die Rahmenbedingungen des Projekts, den Zeitraum der Durchführung und die Klassen, die daran teilnehmen sollten, zu vereinbaren. Zweimal wurde mir von Frau

R. der Gesprächstermin kurzfristig abgesagt, einmal war Frau R. trotz Vereinbarung nicht in der Schule anwesend. Trotz ihres bekundeten Interesses an der Durchführung des Projekts brauchte es insgesamt drei Gespräche, um Wochentag, Uhrzeit und Einteilung der Klassen zu vereinbaren. Es schien mir, als würde Frau R. von einem zum anderen Mal vergessen haben, worum es überhaupt ging und was wir gemeinsam entschieden hatten. Mein Eindruck von Frau R. damals war der einer chaotischen Person, die es nicht schaffte, einfache organisatorische Dinge zu erledigen und zu kommunizieren. Auch die Durchführung des Projekts erwies sich als schwierig. Meine Kollegen/innen, die vor Ort mit der Durchführung betraut waren, berichteten mir immer wieder, dass Klassen über die Termine nicht informiert worden waren, oder umgekehrt, sie keine Nachricht bekamen, wenn sich Termine verschoben hatten oder ausfielen. Dadurch bekam ich zum damaligen Zeitpunkt den Eindruck, dass zwischen Direktion und einzelnen Pädagogen/innen wenig Kommunikation vorhanden sei, auch weil die Direktorin oft nicht wusste, dass sich eine Klasse z.B. auf Ausflug befand und gar nicht in der Schule anwesend war.

Um bei Frau R. wegen eines Interviewtermins anzufragen, rief ich in der Schule an. Sie konnte sich sofort an mich erinnern und erkundigte sich nach meinem Projekt. Auf meine Frage nach einem möglichen Interview mit ihr sagte sie mir sofort zu, fragte allerdings sehr genau nach dem Zweck des Interviews, nach dem Thema, wofür es benötigt werde und welche Person meine Diplomarbeit betreue. Auf meine Erwähnung des pädagogischen Instituts reagierte sie sehr erfreut, fragte sofort nach verschiedenen Personen, die sie kannte und gab mir ohne Nachfrage von meiner Seite Auskunft darüber, woher und aus welchen Zusammenhängen sie mit diesen Personen zu tun gehabt hatte. Wir vereinbarten einen Gesprächstermin in der ersten Ferienwoche und sie versicherte mir, dass sie sich darauf freuen würde.

Interviewsituation

Das Interview findet am Dienstag in der ersten Ferienwoche statt und ist für 9:00 vereinbart. Kurz vor 9:00 betrete ich die Schule, in der trotz Schulschluss noch reger Betrieb herrscht. Es sind zwar keine Schulkinder mehr zu sehen, aber mehrere Personen, dem Anschein nach Schulwarte, Reinigungspersonal und Handwerker, sind auf den Gängen und in den Klassenzimmern beschäftigt und von irgendwoher ertönt Radiomusik. Um 9:00 stehe ich vor der Direktionskanzlei, die sich im zweiten Stock am Ende eines langen Ganges befindet. Die Tür steht offen, ich klopfe kurz an und Frau R. kommt mir lächelnd entgegen, reicht mir die Hand und begrüßt mich freundlich. Sofort darauf wendet sie sich aber wieder ab und einem jungen Mann zu, der in der Direktionskanzlei an einem großen Tisch sitzt und arbeitet. Sie spricht kurz mit ihm, ich warte

unterdessen. Kurz darauf kommt sie wieder zu mir zurück, bedeutet mir ihr zu folgen und fragt, ob ich auch Wasser haben möchte. Ich bedanke mich und will ihr auch folgen, als sie in einen anderen Raum geht, sie bittet mich aber zu warten und bietet mir Platz an ihrem Schreibtisch an mit den Worten, sie käme gleich wieder, sie habe noch kurz zu tun. Ich setze mich und fühle mich etwas verwirrt und verunsichert durch die für mich nicht eindeutigen Botschaften. Ich habe den Eindruck, sie will mir vermitteln, wie beschäftigt sie ist und bin nicht sicher, ob sie nun Zeit hat für das Interview hat oder nicht. Ich sehe mich um.

Nach einigen Minuten kommt Frau R. wieder, setzt sich hinter ihren Schreibtisch und fragt, wie schon beim Telefonkontakt, nach den näheren Einzelheiten des Interviews, auch nochmals nach der Person, die mich in der Diplomarbeit betreut sowie nach anderen Personen am Institut für Bildungswissenschaften. Sie will nochmals Thema und Fragestellung der Arbeit wissen und ich habe den Eindruck, sie möchte mir gerne vermitteln, dass sie sich auskennt und über viel Wissen und Kompetenzen in verschiedenen Bereichen verfügt.

Nach ihren Erkundigungen lehnt sich Frau R. in ihrem Sessel zurück, nickt mir zu und signalisiert mir dadurch, dass wir anfangen können. Ich beginne das Interview mit der Bitte um Erlaubnis, das Tonbandgerät einzuschalten, was Frau R. mit einer Handbewegung als selbstverständlich abtut. Ich habe den Eindruck, sie ist Interviewsituationen gewohnt und will mir damit bedeuten, sie sei bereit, wir können nun endlich anfangen. Das Gespräch dauert alles in allem etwa eineinhalb Stunden, davon sind reine Interviewdauer aber nur 73 Minuten, da das Gespräch zwei Mal durch Telefonate unterbrochen wird, die ausgiebig und über längeren Zeitraum geführt werden, wobei nicht ganz klar zu erkennen ist, ob es sich um private oder berufliche Anrufe handelt. Mein Eindruck ist der eines beruflichen Gesprächs, das vor allem auf privater Ebene geführt wird und in dem ausgiebiger Austausch über persönliche Befindlichkeiten im Vordergrund stehen und als Abschluss der Gespräche jeweils ein Termin ausgemacht wird. Einmal steht Frau R. auf und geht kurz zu ihrem Praktikanten, der während des gesamten Interviews am großen Tisch arbeitet. Sie ist sehr vertraut mit ihm und legt ihm die Hand auf den Oberarm, als sie einen Blick über seine Schulter auf seine Unterlagen wirft und diese kurz kommentiert. Auch diese Szene vermittelte mir den Eindruck einer Demonstration von beschäftigt sein und davon, wie wichtig es sei, dass sie sich um alles kümmere und den Überblick habe. Nach dem Interview findet noch ein kurzes Gespräch statt, in dem sie mir versichert, sie hätte mir sehr viel Privates und Persönliches anvertraut und ob ich ihr nicht eventuell ein Transkript des Interviews zur Verfügung stellen würde. Ich versichere ihr, dass ich das gerne machen würde. Ebenso bietet sie an, im Herbst doch wieder mit gemeinsamen Projekten zu beginnen, sie habe

die Zusammenarbeit damals als sehr gut in Erinnerung. Frau R. verabschiedet mich sehr herzlich und begleitet mich noch bis auf den Gang hinaus. Im Erdgeschoß setze ich mich an einen Tisch und versuche in meinen Demonstrationsbogen meine Eindrücke und Erinnerungen an das Interview zu notieren. Während ich noch schreibe, kommt der junge Praktikant die Stiege herunter und ich fühle mich ertappt und habe das Gefühl etwas Unrechtes zu tun.

Falldarstellung

Die großen Themen, die von Frau R. im Interview angesprochen werden, betreffen ihre Rolle als Direktorin, in Zusammenhang mit den Anforderungen von den vorgesetzten Schulbehörden, sowie den Kompetenzen, die sie diesen Anforderungen entgegensetzt und das mangelnde Verständnis, das ihr in ihrer Situation entgegengebracht würde.

Frau R. schildert die Organisation der Schule als sehr schwierig und dass sie viel Druck aushalten müsse. Es sei sehr schwer gut zu arbeiten, da immer wieder unvorhergesehene Ereignisse sie davon abhielten, ihrer Tätigkeiten nachzugehen.

> *„Es ist dann immer spannend, wenn ich erst in der Früh, so um sieben herum, dann die ersten Mitteilungen bekomm, dass eine Lehrperson krank ist und das ist ein ziemlicher Druck, der, den ich dann aushalten muss, weil ich dann sofort disponieren muss in kürzester Zeit, dass also die Klasse besetzt ist. Entweder, dass ich jemanden bitte, früher zu kommen, aber das ist meistens nicht möglich, weil diejenigen, die erst um elf anfangen, die haben noch den heiligen Schlaf und es bleibt mir oft nichts anderes über, als alle Arbeit, die ich hier zu verrichten habe, liegen und stehen zu lassen und einfach selbst in die Klasse zu gehen für die erste Stunde“ (Interview 2, 1f).*

Die Administration beschreibt Frau R. als sehr anstrengende Tätigkeit und mit teilweise absurden Anforderungen.

> *„Hm, was sehr intensiv ist, ist einfach die Administration. Sie wird immer intensiver … es kommen täglich an die vierzig Mails mindestens rein … Heikel wird's dann, wenn von allen möglichen Institutionen, wie zum Beispiel vom Stadtschulrat oder vom Ministerium oder von anderen Anfragen, irgendwelche Erhebungen durchgeführt werden sollen, weil man nie genau weiß, wie lang diese Erhebungen wirklich an Zeit erfordern. Äh, eigenartig wird's dann, wenn man zum Beispiel die Quadratmetergröße von irgendwelchen Räumen angeben sollte. Also ich bin nicht bereit, jetzt, äh, von Klasse zu Klasse zu rennen, um die Räumlichkeiten nachzumesse“ (Interview 2, 2).*

> *„Weil phasenweise ist Administration wirklich so, dass man an allem fast erstickt“ (Interview 2, 7).*

Frau R. beklagt, dass sie nicht ungestört arbeiten könne, da sie viel mehr Aufwand habe als Leiter/innen anderer Schulen. Ihre Schule sei eine ganz besondere Schule, sowohl aufgrund des Umstandes der Ganztagsschulen, als auch auf Grund des besonderen Rufes, den die Schule in der Öffentlichkeit genieße. Sie müsse sich daher in der Öffentlichkeit gut präsentieren, um diesem Ruf gerecht zu werden.

„Und wir sind als Schule eigentlich unvergleichbar, weil wir einfach, ähm, von den Erwartungen und von den Leistungen, die, die, äh, erzielt werden, ähm, niveauvoll sehr hoch angesiedelt sind“ (Interview 2, 15).

„Es ist so, dass, ähm, die Selbständigkeit, die auch den Kindern zugestanden wird, natürlich auch den Mitarbeitern zugestanden wird, ähm, manche vergaloppieren sich gelegentlich, aber so wie die Kinder manchmal auch. Ähm, es geht darum, dass wenn Dinge nach außen kundgetan werden, dann wäre es sehr günstig, wenn man mir diesbezüglich Bescheid gibt, weil ich dann für alles immer gradstehen muss. Und da erinnere ich auch immer wieder daran, dass sie sich dann nicht irgendwie zu sehr zu verselbständigen haben, weil sonst hört man von außen wieder, was war denn da, was ist mit deinem Haus los. Ähm“ (Interview 2, 14).

„Das läuft nicht gut, ähm, (kurze Pause) so nach außen tragen. Also das, durch die, durch die Mail-Kontakte und durch dieses Internet ist es natürlich extrem. Und es ist nicht leicht, äh, das wieder zu beruhigen. Und wenn da irgendwelche Ungereimtheiten auftauchen, die ich zwar bitte, dass sie über meine Person dann laufen, damit ich das in irgendeiner Weise dann auch wieder (kurze Pause) vielleicht gegensteuern kann oder aufklären kann oder, oder Irrtümer, Missverständnisse erklären kann, wenn sich das verselbständigt, ist das wirklich ein Vulkan“ (Interview 2, 16).

Frau R. schildert ausführlich und sehr detailliert ihren administrativen Aufwand mit Supplierstunden, Betreuungszeiten und Verrechnung, den sie täglich erledigen müsse.

„Das ist, in einer normalen Halbtagsschule kommt das überhaupt kaum zum Tragen … Und in der Ganztagsschule … kommt es sehr zum Tragen, weil es einfach ein anderer Stundenplan ist, ja. Also hier gibt es die Lehrpersonen, die eben dann dazwischen immer wieder Freistunden haben und in diesen Freistunden müssen sie ständig einspringen. Und wir haben dann im Herbst bereits zwanzig Stunden von etlichen schon aufgebraucht, so schnell geht das nämlich. Und die 21. Stunde wird dann bezahlt, also es gibt jetzt dann so eine Liste, wo eben dann ganz penibel eingetragen wird, wer wie viele Stunden von den 20 schon verbraucht hat. Und dann muss ich also die 21 und weitere Stunden dann eingeben und die werden dann wieder anderweitig eingegeben und bezahlt und so weiter und so fort … Und dann gibt's noch Mittagspausen und Abenddienstbereiche … Und die werden auch extra bezahlt und extra verrechnet. Also es ist eine sehr komplizierte Geschichte. Ähm, und, ja, also das ist monatlich immer zu berücksichtigen und da, ähm, ist es so, dass ich eigentlich da ungestört eigentlich arbeiten sollte und es geht aber nicht, weil es ständig das Telefon läutet oder ständig Leute hereinkommen und so also, es ist sehr, äh, spannend … zum Beispiel bei der Abrechnung am Monatsende auch immer heiß hergeht, weil diese, äh, zumindest 40 Mitarbeiter, die für die Kinder zur Verfügung stehen, und mit den Kindern auch wahnsinnig viel unternehmen … Und da müssen zum Beispiel Konsignationen verrechnet werden, das heißt, sie bekommen also ihre Fahrscheine verrechnet, dann, wenn irgendwelche Leute krank sind oder ausfallen wegen Seminar oder wegen irgendwelche Veranstaltungen, wo sie nicht da sind, muss ich natürlich Sorge tragen, dass andere in den Klassen dann, äh, sind. Und da fallen natürlich sehr viele Supplierstunden an“ (Interview 2, 3f).

In diesem Zusammenhang erwähnt Frau R. auch den Tod einer Lehrerin, der ihr in Bezug auf die Organisation der Stunden große Probleme bereitet hatte.

„Wir haben im vergangenen Jahr auch eine Lehrerin gehabt, die dann verstorben ist während des Jahres und für die mussten wir vorher bereits, weil sie die ganze Zeit krank war und dann ab ihrem Tod natürlich durchgehend, äh, die Stunden, die sie

hätte halten sollen, durchsupplieren. Also, eine Ganztagsschule ist eine sehr, sehr intensive Geschichte und das gehört also alles dann auch noch monatlich abgerechnet und eingegeben in den Computer“ (Interview 2, 2f).

Die formale Art der Aufgabenzuteilung findet sie insgesamt nicht sehr angenehm. Aufgaben würden oft sehr kurzfristig angekündigt und rasche Erledigung erwartet. Dadurch entstehe ein großer Druck.

„Ja, die Formalgeschichten sind nicht ganz so, ähm, angenehm … das wird geschickt, in zwei Wochen muss man das wieder zurück, ja. Und in diesen zwei Wochen, wenn ich da irgendein Seminar oder sonst was drinnen hab, ja, wie soll ich das alles über die Bühne bringen? Und das sind halt so Sachen, wo unheimlicher Druck von oben oft kommt, einfach aus (kurze Pause) Gedankenlosigkeit, ja. Oder einfach, weil, das brauchen's jetzt und das haben sie sich jetzt einfallen lassen und können überhaupt nicht beurteilen, wie sehr man in den Seilen hängt, ja“ (Interview 2, 5).

Neben der Administration seien ihr die pädagogischen Aufgaben wichtig. Laut Frau R. bestünden diese hauptsächlich in der Qualitätskontrolle der Beurteilung der Mitarbeiter/innen, was mit großem administrativem Aufwand versehen sei.

„Ja, also die pädagogischen Aufgaben sind natürlich auch sehr wichtig. Wobei es amüsant ist, weil von der, also von, vom Schulsystem her, äh, werden pädagogische Ideen eher von oben herab den Schulen verordnet und umgehängt. Ähm, weil man den Leiterinnen und Leitern von Schulen nicht wirklich zugesteht, dass sie irgendwelche pädagogischen Ideen hätten. Einerseits, äh, erwartet man, dass wir regelmäßig die Unterrichtsmitschau, äh, durchführen und dass wir die Lehrer und Erzieher und alle betreuen und beurteilen. Also, wir sind aufgefordert, äh, immer wieder die Junglehrer zu beurteilen und die Erzieher zu beurteilen und das Küchenpersonal zu beurteilen und das Reinigungspersonal zu beurteilen und so weiter. Also, da wird einem per Mail … geschickt mit der Aufforderung, ja, in zwei Wochen sollen wirs wieder zurückschicken, ja. Und dann hab ich aber acht Betreuer und wenn ich diese acht beurteilen soll, dann würde es für mich pädagogisch bedeuten, dass ich einmal zumindest einmal eine Stunde oder, oder einige Stunden sie einmal begleite und wirklich, ähm, mit ihnen verschiedene Dinge aufarbeite. Und, äh, auch ein Feedback-Gespräch führe, sodass sie, ähm, ja, dass ich alles, was ich so beobachten konnte, analysiere und ich bin aber jemand, die nicht auf Fehlersuche ist, sondern die einfach einmal schaut, was hat gut geklappt und was wär da oder dort vielleicht ein bisschen optimierter, ja. Negative Dinge besprech ich immer unter vier Augen, da ist nie jemand dabei. Das versuche ich tunlichst zu halten und tschuldigen Sie (Telefon läutet – Unterbrechung)“ (Interview 2, 4f).

Bei pädagogischen Vorgaben, die von oben kämen, ginge es nicht immer um Qualität, sondern um die Darstellung von Kompetenz nach außen. Dabei nimmt Frau R. insbesondere auf die Pisa- Studie Bezug, die sich ihrer Meinung nach mehr an der Durchführung des Unterrichts orientieren sollte.

„Pädagogische Ideen, wie zum Beispiel Schwerpunkt Lesen und Schwerpunkt Kompetenzorientierung und so weiter kommen von oben. Ähm, von der Idee her sicher gut, sicher auch, dass sich da weiterhin etwas tut, aber es ist der Hebel nicht wirklich so angesetzt, dass, äh, ähm, an der Qualität, die Qualität gehoben wird, ja. Sondern es ist so, dass bestimmte Dinge nach außen hin gut ausschauen sollen, medial effektiv und ansonsten versteht man, meines Erachtens … nicht, wo man wirklich ansetzen soll, damit wirklich der Effekt ein positiver und hoher wird. Äh, wie

zum Beispiel Schwerpunkt Lesen … Weil ich der Ansicht bin, dass wenn man eine gute Lesetechnik beherrscht, dann beginnt man auch gerne zu lesen. Aber solang man die Technik nicht kann, ähm, so als wenn man nicht gehen kann, weil man Gehen nicht gelernt hat und ständig Laufen muss, ja. Das geht irgendwie nicht, ja. Und das ist ein bissi ein Problem" (Interview 2, 5).

Sie habe die Möglichkeit zwei pädagogische Konferenzen abzuhalten. Wichtig sei ihr dabei, dass alle Mitarbeiter/innen gleichermaßen eingebunden sind. Sie sei sehr bemüht, dass sich Lehrpersonen und Erzieher/innen gleichermaßen angesprochen fühlen und als gleichwertig erleben, das sei in anderen Schulen nicht so.

„Weil oft in anderen Schulen hab' ich schon bemerkt, dass also da schon zwei verschiedene Kategorien von Bewertungen den Menschen gegenüber gebracht werden und das ist etwas, was ich überhaupt nicht, ähm, schätze und eigentlich auch gar nicht ausstehen kann" (Interview 2, 6).

Auch die Eltern kämen zu ihr mit privaten Problemen in Bezug auf Erziehung und Partnerschaft. Sie übernehme Beratung und Coaching für diese Eltern, zum Wohle der Kinder, die sehr bei Problemen zu Hause leiden würden. Auch ihre Lehrerinnen wüssten, dass sie sie unterstütze, das sei zwar alles viel Aufwand, sie nehme sich aber viel und gerne Zeit dafür und ihre Türen seien immer offen.

„Also Mutterfels und Vaterfels, wenn die zum Wackeln anfangen, äh, bedarf es der kompletten Energie, da Balance zu halten, statt sich auf die Entwicklung zu konzentrieren. Und das war in den letzten Monaten EXTREM, ja. Also da waren einige Kinder, die furchtbar gelitten haben und die Lehrerinnen, äh, wissen, dass ich sie unterstütze bei solchen Dingen, weil sie das auch nicht alles allein schaffen und ich mach das sehr gerne, aber es kostet natürlich extrem viel Zeit" (Interview 2, 3f).

Dass das Arbeitsklima an ihrer Schule gut sei, läge daran, dass sie sich sehr darum bemühe, ihre Mitarbeiter/innen zufrieden zu stellen. Sie fühle sich für das Schulklima verantwortlich, da dies für die Kinder wichtig sei.

„Das Arbeitsklima ist im Großen und Ganzen ein sehr gutes … ich achte darauf, dass die zwei Personen, die für eine Klasse zuständig sind, äh, sich gut verstehen und kümmer mich auch während des Schuljahres auch immer darum, ob das auch noch so ist und versuche da oder dort, ähm, wieder Initiativen zu setzen, damit sie sich, falls das nicht ganz so klappt, wieder besser verstehen. Und weil das einfach den Kindern zugute kommt … ansonsten hab ich Gott sei Dank sehr fleißige Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter und ich versuche die Interessen und Talente und alles, was die einzelnen Personen interessiert, auch einzubinden in die Schule und zu fördern" (Interview 2, 6).

In Bezug auf die Schüler/innen sei es ihr besonderes Anliegen, deren Stärken zu fördern und dies auch zu dokumentieren.

„Ich hab eine Erhebung gemacht im Klassenbuch, äh, dass jedes Kind ein Blatt im Klassenbuch hat, wo die Personen, die in einer Klasse sind, einfach eintragen können, was sie beobachten an den Kindern, an Interessen und an Talenten. Die hab ich jetzt, ähm, erheben, also erhoben, und geschaut, dass, in welche Richtungen geht das … werd da Schwerpunkte auch vom Stundenplan setzen, sodass die Kinder optimal noch gefördert und sich weiterentwickeln können, ja. Das

ist ein bisschen ein Aufwand, aber ich hoffe, dass der, äh, sich auf jeden Fall lohnt … es gibt ein bekanntes Buch von, die Durchschnittsfalle, die jetzt herausgekommen ist und das beweist eigentlich wieder, dass wenn man sich nur konzentriert auf die Schwächen und diese hebt, äh, was passiert dann mit unseren Stärken, ja" (Interview 2, 6f).

Als Spannungsfeld bezeichnet Frau R. die Führung in Schule, für die sie die Metapher des Tanzes auf dem Vulkan heranzieht. Mangelnde Autonomie, insbesondere in Hinblick auf Personalauswahl und Entscheidungsmacht, mache Führung in Schulen extrem schwierig und Führung mache auch einsam.

„Ja, man stellt sich Führung in einer Schule sehr leicht vor. Führung in einer Schule heißt aber ganz was anderes als Führung in einem eigenen Betrieb … wenn etwas bei ihm nicht klappt, dann sagt er das und wenn die Mitarbeiter sich da nicht dementsprechend nach seinen Anweisungen halten, dann hat er die Möglichkeit, sie auf die Straße zu setzen. Oder wie auch immer, äh, ihnen solche Anweisungen zu geben, dass sie es durchführen müssen. Äh, im schulischen Bereichen schaut das ganz anders aus, Führung hier heißt im Extremfall ein Tanz auf dem Vulkan, ähm … Also es ist eine sehr große Balancegeschichte, äh, wenn Mitarbeiter gegen einen sind, ist Führung fast nicht möglich, ja. Man kann sie zwar autoritär probieren durchzusetzen, aber es bringt, ja, mit ähm, mit Strenge und so weiter sicher auch, aber ähm Actio ist gleich Reactio, wo Härte ist, ist, äh, irgendwie eine kontraproduktive Situation gegeben und, ähm, ich glaube, zumindest mein Weg ist der, das man schaut, dass man dieses Spannungsfeld von denjenigen, die, ähm, sich zum Teil profilieren wollen, so in Balance hält, dass es den anderen nicht zu viel wird" (Interview 2, 8).

„Ja. Und Führung ist etwas, was einsam macht. Und mir fällt Einsamkeit diesbezüglich aber nicht irgendwie schwer, weil man sie einerseits sucht, um wieder ein bisschen Ruhe zu finden, und wenn man es schafft, irgendwo dann so Prozesse zu reflektieren und darüber nachzudenken, braucht man Einsamkeit auf alle Fälle" (Interview 2, 19).

Diese Problematik des mangelnden Mitspracherechts führe zu Situationen, die sie vor Probleme und Belastungen stellten, bei der Lösung sie aber keine Möglichkeit zur Mitsprache habe.

„Und das wäre schön, wenn man sich da die Leute ein bisschen eher aussuchen könnte, welche zu einem passen. Und man wird also in diesem Schuljahr ist es ganz gut gegangen und kommendes Schuljahr brauch ich noch drei Lehrer und hab noch keine. Und ich hab eine erste Klasse noch komplett unbesetzt. (kurze Pause) Und ich weiß nicht … Ja, ja. Und die Entscheidung fällt in der letzten Ferienwoche, von, vom Stadtschulrat her. Und es gibt, also die, die wird am Mittwoch in der letzten Ferienwoche, ähm, dann offiziell gefällt. Und am Freitag nach unserem Dienst um 12 Uhr sitzen wir dann zusammen und wir erfahren dann offiziell, wer dann wirklich uns zur Verfügung steht. Wir können diese Personen, wenn wir nicht vorher schon irgendwie Quellen haben, wo wir herausfinden, wer das eigentlich sein könnte, ähm, gar nicht gescheit kennenlernen und am Montag beginnt der Schulbetrieb. Also es ist nur das Wochenende dazwischen, dass wir alles vorbereiten für die Schule. Und das ist ein, eine Belastung, die eigentlich unerträglich ist, ja" (Interview 2, 9f).

Frau R. sieht die mangelnde Autonomie in den stark hierarchischen Strukturen der Schule begründet, die Leiter/innen wenige Möglichkeiten zum selbständigen Handeln

böten. Den Schulbehörden gehe es bei der Schulentwicklung vor allem darum, der Öffentlichkeit ein gutes Bild zu bieten.

> *„Es ist so, dass die Schulstruktur (kurze Pause) phasenweise sehr, ähm, also nicht demokratisch genug abläuft und dass die Kommunikation zwischen den einzelnen Bereichen auch nicht immer optimal funktioniert … Es heißt zwar im Gesetz, dass alle Mitarbeiter dem Leiter der Schule unterstehen und ähm er auch das Recht hat, Weisungen auszugeben, aber trotzdem so, dass man immer wieder von oben, ähm, (kurze Pause) Anordnungen bekommt, die einem schon manchmal kontraproduktiv vorkommen, ja“ (Interview 2, 7).*

> *„Das System selber, das Schulsystem hat sich eher wieder vom demokratischen zum hierarchischen entwickelt. In den letzten acht Jahren, in denen ich hier bin. Also, irgendwie, je mehr an Autonomie am Papier steht, umso hierarchischer wird's meines Erachtens … Ja, Scheinautonomie. Es ist zwar, ähm, nach außen hin, (kurze Pause) das schriftlich, äh, festgehalten, sodass man es immer wieder, ja, medial gut verkaufen kann. Aber genau darf man nicht hinschauen“ (Interview 2, 15).*

Als Führungsperson vermisse sie Unterstützung und Wertschätzung von den vorgesetzten Behörden und denke, dass diese keine Ahnung davon hätten, wie es in Schulen abläuft und was Direktoren/innen zu leisten hätten.

> *„Nein, es interessiert niemanden. Es interessiert niemanden, weil die, die für Sekretärinnen zum Beispiel zuständig wären, die haben selber ja nichts zu tun. Und wissen, ich sag jetzt frech, die wissen nicht, was arbeiten heißt. Und sie wissen gar nicht, was sich hier abspielt“ (Interview 2, 13).*

> *„Wie zum Beispiel, äh, es wird von wieder mehr und mehr verlangt. Und wenn sie dann den Eindruck haben. Und wenn man dann den Eindruck hat, dass die ganze Leistung eigentlich nicht wertgeschätzt wird von äußerer Seite … Von der Öffentlichkeit nicht wertgeschätzt wird, aber auch vom Schulsystem. Von der Hierarchie des Schulsystems nicht wertgeschätzt wird. Dann ist es auch ein Tanz auf dem Vulkan, weil einerseits muss man vom hierarchischen System her, ähm, schauen, dass diese Vorgaben irgendwie umgesetzt werden und andererseits, ähm, stößt man auf Widerstand. Und das ist natürlich auch wieder so ein Tanz“ (Interview 2, 16).*

> *„Was wünschenswert wäre, ist … eine supervisionäre Begleitung. Ähm, ich selbst hab mir privat in den Anf, ersten Jahren einen Coach geleistet. Das hat mir sehr viel an Reflexions, ähm, Arbeit, ähm, war sehr brauchbar und sehr hilfreich, sowohl im Ablauf von verschiedenen, äh, Arbeitsprozessen wie Administrationsbewältigung und so weiter, als auch die Bewusstmachung der Führungsdimension. Verhältnisse zu einzelnen Mitarbeitern. Und das wäre ganz wichtig, dass das so eine Zwischenschiene gäbe, wo eine kleine Gruppe, ähm, wo ich mich eigentlich auch, äh, von meiner Ausbildung her befähigt fühlen könnte, da beratend zur Verfügung zu stehen“ (Interview 2,19).*

Ihren Umgang mit diesen Belastungen schildert Frau R. dahingehend, dass sie versuche mit Gelassenheit zu reagieren und sich nicht unter Druck setzten zu lassen. Manche Angelegenheiten verschiebe sie einfach auf später, anderen Anforderungen würde sie einfach nicht entsprechen und es sein lassen.

„Ähm, immer mehr und mehr mit Gelassenheit. Äh, wenn zum Beispiel… wenn Beschwerden kommen, dann gibt's sie in zwei verschiedenen Dimensionen. Die einen Beschwerden kommen über, über Mail. Ähm, da hab ich mir angewöhnt, dass ich grundsätzlich, ähm, diese Mails nicht sofort beantworte … Also, der Betrieb muss laufen und wenn dann Zeit bleibt, dann setz ich mich halt einmal, äh, zu den Mails … Ähm, und ich lass das ein bisschen ruhen und überlege mir, wie, was ist eigentlich was ist eigentlich der Anlass von dieser Beschwerde“ (Interview 2, 10).

„Also das würde, so eine Untersuchung bremst total, weil ich dann ansteh. Also entweder ich überspringe das oder ich lass alles sein, weil dann ist das sinn- und zwecklos. Oder ich geb's dann irgendwo weiter, aber man muss immer herausfinden, wer es dann weiß“ (Interview 2, 2).

„Man versucht halt dann das Bestmögliche zu machen und Etliches ergibt sich dann einfach, wenn man's nicht gemacht hat als ohnehin nicht wichtig. Und damit erübrigt sich einiges, ja, aber, ähm, also es ist hier schon eine Extremherausforderung“ (Interview 2, 14).

Ihr Zugang zu Problemen und Belastungen sei es, sachlich zu bleiben, die Problemlage zu Analysieren und Lösungsmöglichkeiten zu finden.

„Und dass, und versuche es so, emotional neutral wie möglich zu bearbeiten und zu behandeln. Wenn es, äh, eine persönliche Sache ist, eine persönliche Konfrontation ist mit Problemen direkt hier im Haus, ähm, dann versuch ich einmal, die einzelnen Personen emotional wieder ein bisschen zu beruhigen und einmal mir genau anzuhören, worum es wirklich geht. Also viele kommen mit einer unheimlichen emotionalen, äh, Schock, Frust und ich weiß nicht, was alles, einmal herein und wollen das abladen. Da hab ich Gott sei Dank diesen großen Tisch. Auf dem wird alles abgelegt und dann wird das genau analysiert und angeschaut, worum geht's eigentlich. Und dann, äh, versuch ich sofort ein Feedback-Gespräch zu führen, wo ich einfach dann, ähm, zurück, äh, signalisiere, hab ich sie richtig verstanden … Und da geh ich also sehr sehr genau auf sie ein. Ich hab auf der Uni hab ich, ähm, Tiefeninterviewtechnik gelernt, war wahnsinnig anstrengend, aber ich kann sehr, sehr gut zuhören und auch sehr mich hineinversetzen“ (Interview 2, 11).

Darauf angesprochen, ob die Anforderungen an sie auch mit Ängsten verbunden wären, gibt Frau R. zur Antwort, dass sie nicht unter Ängsten leide, auch wenn die Belastung manchmal groß sei.

„Angst hab ich keine. Kenn ich nicht. Ähm, umgehen tu' ich insofern so, dass ich einfach, ähm, dass ich mir Probleme von allen Seiten anschaue und, ähm, mir verschiedene Lösungsmöglichkeiten, ähm, durchdenke. Was ist wenn, ja. Und meistens geht's dann eh gut, aber äh es ist schon auch eine große Belastung. Das muss ich schon sagen“ (Interview 2, 10).

„Ich bin grundsätzlich ein Mensch, der, ähm, wenig Angst hat, wenn überhaupt. Äh, und eher es als Problem betrachte und versuche immer wieder verschiedene, also die Probleme so zu analysieren, dass es verschiedene Lösungsmöglichkeiten gibt (Interview 2, 17).

Auf die Frage nach Ängsten, die sich in Zusammenhang mit den Belastungen von Führungspersonen in Schulen vorstellen könne, nennt sie zeitlichen Anforderungen, nicht genügen zu können, Fehler zu machen, Dienststellen nicht besetzen zu können oder Widerständen von Seiten der Kollegen/innen zu begegnen.

„Äh, bin aber schon angesprochen worden, in, bei meinen Kollegen, äh, die mich sehr erstaunlich, erstaunt angesprochen haben und gesagt haben, ja, du schaffst alles so schnell … Und außerdem hab ich so ein bisschen eine Tendenz, äh, so analytisch zu, ähm, denken. Äh, ich kann mir gut vorstellen, dass, ähm, wie auch schon angesprochen, diese Ängste, wen hab ich nächstes Jahr, ich hab nächstes Jahr eine Klasse, die komplett unbesetzt ist, was mach ich dann, wenn ich so quasi hängen gelassen werde, ähm, oder Angst auch irgendetwas, äh, zeitlich erledigen zu müssen, wo man nicht zeitlich hinkommt, dass man es schafft. Oder Angst, dass man, ähm, Fehler macht, auf die man irgendwie darauf dann angesprochen wird. Das sind einfach Dinge, zu denen steh ich aber, also ich hab da keine Angst, weil wenn ich einmal einen Fehler mach, dann mach ich halt einen. Bei diesen Rahmenbedingungen kann es passieren, ja. Also dann, ich halte es auch mit offenen Karten und dann wird das halt nachkorrigiert. Und, ähm, ja, manche kennen sich auch mit den Gesetzen vielleicht nicht so ganz gut aus und fühlen sich da nicht ganz so sicher, also Angst ist ja immer eine Sache, als Gegenpart ist Sicherheit, ja. Also wenn man, wenn man kein sicherer Mensch ist, wenn man in seiner Persönlichkeit nicht so abgesichert ist, dann ist man eher ängstlich … Ich weiß nicht, welche Ängste andere haben, ich weiß es nicht … Äh, vielleicht hab ich kein Ohr dafür, weil ich keine, eigentlich nicht unter Angst leide. Ja. Weiß ich nicht, kann ich nicht beantworten“ (Interview 2, 17 f).

„Ja, also, naja es ist ja so, dass, äh, wann könnten Ängste entstehen, also wenn zum Beispiel die Schülerzahl so sinkt, dass es darum geht, dass man den Standort vielleicht nicht mehr halten kann. Das könnte vielleicht eine Angst sein, die ich hier aber nicht habe, ja … Das könnten Sachen sein, natürlich gibt's auch Situationen, wo wenn, wenn Mitarbeiterstimmungen irgendwie sich gegen einen stellen oder so, dass man dann auch vielleicht unangenehme Situationen hat“ (Interview 2, 18).

Frau R. berichtet, dass sich ihre private und berufliche Rolle nicht trennen ließen. Sie sei auch krank und solle eigentlich keinen Stress haben. Manchmal habe sie schon das Gefühl, das alles nicht mehr zu schaffen.

„Ich nehme alles mit nach Haus. Und es ist so, dass ich fast überhaupt nicht abschalten kann. Also, es gibt für mich, äh, fast kein Privatleben. Also, sind, alles, was so ringsum ist, äh, muss ich mir aufschreiben, damit ich das nicht vergess … Und ich wach auch mitten in der Nacht auf, um, äh, wo mir dann plötzlich durch den Kopf geht, der und der hat mir das und das gesagt. Das ist noch nicht ganz ausgeräumt und auf das muss ich wieder noch mal zu sprechen kommen“ (Interview 2, 13).

„Es ist nicht zu schaffen und es ist einfach, äh, ähm, kommt noch ein, eine Situation dazu, dass ich einfach, seitdem ich hier arbeite schon zweimal einen Eingriff im Spital, also im Spital einen Eingriff un, mir, mir machen musste, und seitdem Medikamente nehmen muss und so weiter. Und, ähm, Ärzte auch empfohlen haben, ich sollte eigentlich Stress vermeiden. Aber wie soll das gehen“ (Interview 2, 13).

„Vulkan auf dem man balanciert. Auf dem man tanzt. Es ist schon so, dass es Phasen gibt, wo, ähm, dann plötzlich es kippen kann, ja“ (Interview 2, 16).

Fallzusammenfassung und Interpretation

Frau R. zeigt sich zu Beginn des Interviews sehr selbstsicher und redefreudig. In langen Monologen betont sie die Schwierigkeiten ihrer speziellen Situation, eine Ganztagesschule zu leiten und kommt auf die Anforderungen, die an sie gestellt werden, zu

sprechen. Diese schildert sie ausführlich bis ins kleinste Detail, wobei beim Zuhören nicht der Eindruck entsteht, als wären diese Anforderungen im Vergleich zu anderen Schulen tatsächlich so außergewöhnlich hoch und unerfüllbar, wie sie von Frau R. dargestellt würden.

Bei der Erzählung verwendet Frau R. wiederholt ironisierende Wortwendungen, etwa, wenn sie eine fordernde Situation als „spannend“ und pädagogische Vorgaben der Behörden als „amüsant“ bezeichnet und, während sie schon lange arbeite, ihre Lehrer/innen noch im „heiligen Schlaf“ lägen. Diese Wortwahl erzeugt den Eindruck, als wolle sie Distanz zu ihrem tatsächlichen Erleben herstellen, indem sie bedrohliche Gefühle der Überlastung mit Abwehrmechanismen der Ironisierung und Intellektualisierung in Schach halten würde. Gefühle werden auch in der Sequenz ausgeklammert, in der sie von Krankheit und Tod einer Kollegin berichtet. Dieser Vorfall wird nur in Hinblick auf die Schwierigkeit der Ersetzung der Stunden geschildert und erinnert an den Abwehrmechanismus der Affektisolierung, bei dem die Inhalte eines Umstands bewusst bleiben, die dazugehörigen Emotionen aber verdrängt werden (Mentzos 1982, 62). Frau R. selber schildert sich als empathisch, wenn sie erzählt, dass Eltern zu ihr kommen und sich in heiklen Angelegenheiten wie Scheidung oder Schwierigkeiten mit den Kindern von ihr beraten lassen.

Frau R. bemüht sich im Laufe des Interviews sehr, ihre Kompetenz, ihr Wissen und ihre Erfahrung zur Schau zu stellen. Die Interviewsituation wirkt, insbesondere anfangs so, als würden der Forscherin Szenen dargeboten mit Frau R. als Hauptdarstellerin und der Forscherin und dem Praktikanten als Nebenrollen. Es entsteht der Eindruck, als wolle sie demonstrieren, wie sehr sie alles im Griff habe. So etwa, wenn sie mit großen Gesten den Raum durchschreitet, um Wasser zu holen und dabei wie nebenbei die Gegenstände, mit denen ihr Büro geschmückt ist, zurechtrückt, um den Blick der Beobachter/innen auf die erlesenen Dinge zu richten, oder wenn sie unvermutet, ohne besonderen Anlass zu ihrem Praktikanten geht, ihm Vertrautheit signalisierend, ihre Hand auf den Oberarm legt und im Gespräch mit ihm einige Male ein helles Lachen von sich gibt.

Auf die Fragen des Interviews geht Frau R. manchmal nur indirekt ein und benützt ihre Antworten oft dazu, eigene Stärken und Kompetenzen zu betonen. So gereichen ihr im Vergleich mit anderen die einzigartige Qualität ihrer Schule ebenso zum Vorteil, wie ihr unermüdlicher Arbeitseinsatz, ihre Vorurteilslosigkeit und Gerechtigkeit in Bezug auf Pädagogen/innen und Erzieher/innen, ihre Analysefähigkeiten und ihre Fähigkeit, alles schnell zu durchschauen. Gerne drückt sie sich auch in Bildern und Metaphern aus, etwa wenn sie von Eltern als Vaterfels und Mutterfels spricht oder von der Schule als einem Vulkan, auf dem sie sitzt.

Die dargebotene Selbstsicherheit wird im Laufe des Gesprächs mehr und mehr von ruhigeren Tönen und konzentriertem Gespräch abgelöst. Dieser Wechsel fällt mit einem Themenwechsel von eher sachbezogenen Aspekten wie Arbeitsalltag und Anforderungen, zu eher sozialen und persönlichen Aspekten von Mitarbeiterführung und Ängsten zusammen. Antwortet sie auf sachbezogene Themen schnell und mit einem Redeschwall, werden ab dem Thema Führung ihre Gesprächsanteile kürzer und stockender, ihre Wortwahl persönlicher und ironisierende Aussagen verschwinden gänzlich.

Stärke zu demonstrieren scheint für Frau R. allgemein sehr wichtig zu sein. So sieht sie ihre pädagogische Aufgabe auch darin, Stärken und Talente bei ihren Schüler/innen und Pädagogen/innen zu fördern, wobei sie ihre Kollegen/innen mit den Schüler/innen gleichsetzt, wenn sie die betont, dass die Selbständigkeit, die sie ihren Schüler/innen zugestehe, natürlich auch ihren Lehrer/innen gelte. Bei pädagogischen Themen verweist sie zwar auf Bücher, die sie gelesen oder Fortbildungen, die sie besucht hat, bleibt inhaltlich aber eher unspezifisch, wenn sie in Zusammenhang mit der Pisa Studie etwa ausführlich darlegt, dass Kinder eine gute Lasertechnik bräuchten, um lesen zu lernen. Über Unsicherheiten oder Schwächen kann Frau R. nur schwer reden, sie kommen meist nur indirekt zur Sprache und werden oftmals sofort wieder relativiert. Passagen über etwaige eigene Schwächen werden nur stockend vorgetragen und bleiben im Gegensatz zur Eloquenz, die sie in sachlichen Angelegenheiten zur Schau stellt, oft unklar und vage, oder werden auf andere Personen projiziert. So thematisiert sie etwa die Einsamkeit von Führung, um im gleichen Atemzug zu versichern, ihr falle das Aushalten dieser Einsamkeit nicht schwer.

Von besonderer Bedeutung scheint für Frau R. das Bild nach außen zu sein. Sowohl was das Ansehen ihrer eigenen Person betrifft, als auch das der Schule, mit der sie sich anscheinend stark identifiziert. Es hat den Anschein, als hole sie sich die Unterstützung und Wertschätzung, die sie von den vorgesetzten Behörden vermisst, von der Öffentlichkeit. Einerseits durch ihre Präsentation nach außen und andererseits von den Eltern, die sie weit über ihre eigentlichen Aufgaben hinaus unterstützt und sie mit Beratung und Coaching bei privaten Problemen betreut, die nur am Rande mit der Schule zu tun haben.

Wichtig ist ihr auch, zu dokumentieren und sichtbar zu machen, was sie in der Schule initiiert und durchführt. Die Lehrer sollen, wie fleißige Kinder, mit Zusatzangeboten, entsprechend ihrer Talente, die Schule noch attraktiver machen. So möchte sie auch nicht, dass über die Lehrer/innen Angelegenheiten ihrer Schule über ihren Kopf hinweg nach außen dringen, um den Ruf der Schule, und ihren eigenen Ruf, nicht zu gefährden. Es ist ihr zwar wichtig die Talente der Kinder zu fördern, noch wichtiger sind aller-

dings die anschaulichen Beweise der Fortschritte, die durch Beobachtung und Dokumentation erbracht werden.

Auf Angst angesprochen, bestreitet Frau R. zunächst vehement Ängste zu haben. Als sie allgemein nach eventuellen Ängsten von Führungspersonen in Schulen gefragt wird, betont sie anfangs zwar nochmals, keine Ängste zu kennen, nennt dann aber sehr wohl ihre Ängste, davor, Klassen nicht besetzen zu können, Anforderungen zeitlich nicht bewältigen zu können oder Fehler zu machen. Diese Aussage wird aber sofort wieder relativiert, indem sie versichert, dass sie davor ja keine Angst hätte, weil sie ja zu ihren Fehlern stehe. Ebenso thematisiert sie eine mögliche Existenzangst mancher Kollegen/innen, ihre Schule aufgrund fehlender Schülerzahlen zusperren zu müssen. Aber auch das träfe auf sie nicht zu. Auch, wenn sie nicht explizit ihre Ängste anspricht, kommen sie doch in Aussagen zum Vorschein, in denen sie von großen Belastungen, Druck und einem Tanz auf dem Vulkan spricht. In diesem Zusammenhang äußert sie auch den Wunsch nach Unterstützung durch Supervision, die sie am Anfang ihrer Leiterinnentätigkeit schon in eigener Initiative in Anspruch genommen hätte. Das teilweise übertriebenen zur Schaustellen der eigenen Kompetenz in fachlichen Angelegenheiten und die Unsicherheit ihrer Sprechweise in Bezug auf Themen, die zwischenmenschliche oder individuelle, persönlichkeitsbezogene Aspekte wie Führung, Schwäche oder Anerkennung und Unterstützung betreffen, lassen eventuelle Ängste, nicht kompetent genug zu sein, im Hintergrund vermuten. Darauf würden auch die Aussagen zu ihrer Krankheit und ihren Schlafstörungen hinweisen, sowie ihr Gefühl, sie könne überhaupt nicht mehr abschalten und wäre am Ende ihrer Kräfte.

Zusammenfassend lässt die Selbstdarstellung von Frau R. auf eine Führungspersönlichkeit mit möglichen narzisstischen Anteilen schließen, die sich sowohl in hohem beruflichen Einsatz, Zielgerichtetheit und Entschlossenheit zeigt, als auch in der Überzeugtheit von der eigenen Meinung und Selbstüberschätzung (Kets de Vries 2009, 37f). Frau R. vermittelt das Gefühl in ständigem Stress zu leben und bedrohliche innere Widersprüchlichkeiten unter Kontrolle halten zu müssen. Kompetenz- und Konkurrenzangst sowie Angst vor zu wenig Anerkennung werden von Frau R. verdrängt und durch Eloquenz, selbstsicheres Auftreten und Zurschaustellung eigener Kompetenzen und Fähigkeiten und kompensiert.

6.3. Fallbeispiel Frau S.: Soll ich einen Kopfstand machen

Kurzporträt

Frau S. ist seit Februar 2011, also seit knapp eineinhalb Jahren, Direktorin an einer Volksschule in einem Wiener Bezirk jenseits der Donau. Die Schule wird als Ganztagesschule geführt und hat insgesamt zwölf Klassen. Das Schulgebäude liegt an einer breiten, stark befahrenen Straße und ist ein relativ moderner eingeschossiger Flachbau mit vielen großen Fenstern. Das Schulgebäude ist nach hinten von einem großzügigen Garten, Sportanlagen und Grünflächen umgeben. Zum Eingang der Schule führt eine breite Rampe. Von der geräumigen Eingangshalle aus sind alle Klassenzimmer begehbar. Die Halle wirkt auf Grund ihrer Größe leer, nur an den Wänden hängen Plakaten und Bilder, die teilweise von den Kindern selbst gemalt sind. Die Direktionskanzlei befindet sich auf der linken Seite der Halle zwischen Konferenzzimmer und Büro. Die Kanzlei ist ein mittelgroßer Raum, der aber klein wirkt, da er mit sehr Möbeln und Regalen vollgestellt ist.

Frau S. ist eine schlanke große Frau von etwa 55 Jahren. Zum Zeitpunkt des ersten Kontaktes ist sie elegant gekleidet. Sie trägt ein kurzes schwarzes Kleid und hochhackige Schuhen. Sie ist dezent geschminkt und ihre schwarzen, mittellangen Haare sind perfekt frisiert. Frau S. wirkt kompetent und selbstsicher, aber auch etwas unter Zeitdruck. Sie wird in ihrer Tätigkeit von Frau W. unterstützt, die die Leitung der Freizeitbetreuung überhat, ihr aber auch in anderen Bereichen zur Hand geht.

Anbahnung

Der Erstkontakt mit Frau S. kam durch eine Einladung zustande, bei der ich ihr das Projekt, dem ich als Leiterin vorstehe, vorzustellte. Beim ersten Termin schickte mich Frau S. wieder weg, da sie, trotz telefonischer Terminvereinbarung keine Zeit hatte und bat darum, einen neuen Termin zu vereinbaren. Auch beim zweiten Termin wirkte sie gestresst, nahm sich aber die Zeit für ein kurzes Gespräch. Sie wirkte sehr professionell und sachlich und es kam schnell zu einer Vereinbarung. Aufgrund der langen Zeitspanne bis zur Durchführung des Projekts und der kompetenten Ausstrahlung von Frau S. fragte ich spontan, ob sie mir für ein Interview zur Verfügung stehen würde und erläuterte kurz worum es ginge. Sie erklärte sich sofort bereit und wir vereinbarten einen Interviewtermin. Sie bat mich, sie am Tag vorher nochmals anzurufen, um den Termin zu bestätigen. Ich meldete mich telefonisch zum vereinbarten Zeitpunkt und bekam die Zusicherung, dass alles wie geplant stattfinden könnte.

Interviewsituation

Der Termin ist für die erste Ferienwoche, an einem Dienstag um 12:00 vereinbart. Als ich einige Minuten vor 12:00 vor dem Schultor stehe, ist es allerdings verschlossen. Ich schaue mich um und entdecke eine Klingel, bei der ich anläute. Eine mir unbekannte Dame öffnet mir die Tür und bittet mich noch etwas in der Halle zu warten, da die Direktorin noch eine kurze Besprechung hätte. Die Türen zu den Klassenzimmern sind alle geschlossen. Hinter der Tür zum Direktionszimmer kann ich Stimmengemurmel höre. Außer mir befindet sich niemand in der Halle. Ich warte etwa 10 Minuten, dann kommt mir Frau S. aus der Direktionskanzlei entgegen. Sie hat einen verletzten Fuß, der in eine Aircastschiene verpackt ist und hinkt. Sie wirkt im Vergleich zu meinem ersten Besuch vollkommen verändert. Sie ist ungeschminkt und die Haare sind zu einem Pferdeschwanz zusammengebunden. Das leichte Sommerkleid und die Schuhe die sie trägt, lassen eher an einen Besuch in einem Garten denken, als in einem Schulgebäude. Auch ihr Verhalten erscheint mir völlig anders. Sie lacht, wirkt lustig und unkompliziert und als ich sie auf ihr verletztes Bein anspreche, macht sie Späße, winkt ab und meint, das sei doch nicht der Rede wert. Wir betreten die Direktionskanzlei und sie stellt mir ihre Kollegin Frau W. vor, die sie hoch lobt und als ihre Stütze bezeichnet, ohne die sie nicht auskommen würde. Sie erzählt, sie würden sehr eng zusammen arbeiten. Die Direktionskanzlei wirkt sehr vollgeräumt. Auf dem Schreibtisch stapeln sich Papiere und Ordner, ebenso in den Regalen an den Wänden. Frau S. fragt mich, ob es mir etwas ausmache, das Interview auf dem kleinen Balkon zu führen, der von der Direktionskanzlei aus zu betreten ist. Erstens könne sie draußen rauchen und zweitens sei das Wetter doch so schön und außerdem könne Frau W. in Ruhe am Schreibtisch weiterarbeiten. Ich stimme zu und wir nehmen auf dem Balkon an einem kleinen Tisch Platz. Frau S. zündet sich sofort eine Zigarette an und erklärt, die Tür zur Direktionskanzlei lasse sie offen, da sie ja keine Geheimnisse habe. Frau S. wirkt vergnügt, entspannt und gut gelaunt. Ich beginne das Gespräch mit dem Einverständnis zur Aufzeichnung, was ohne jegliche Nachfrage gewährt wird. Das Interview dauert 55 Minuten und es gibt keine Unterbrechungen durch Telefon oder Mitarbeiter/innen. Einmal bezieht Frau S. ihre Kollegin Frau W. in eine Frage ein, steht dabei aber nicht auf, sondern spricht durch die offene Tür mit ihr. Nach dem Interview geht Frau S. mit mir in die Direktionskanzlei, erklärt mir nochmals die Funktion von Frau W. und betont, welch großes Glück sie mit ihr und dem ganzen Team habe. Dieses Kompliment gibt Frau W. auch an ihre Direktorin zurück. Sie kommen nochmals auf das Team zu sprechen, das wahrscheinlich aus dem Grund so gut funktioniere, weil der große Kern von circa 15 Lehrpersonen schon seit 15 Jahren an der Schule sei, sie sehr eng zusammenarbeiten würden und alle gut befreundet seien. Das hindere sie aber nicht daran, auch neue Personen aufzunehmen und ins Team zu lassen, da sie diesbezüglich sehr offen sei.

Ich bedanke mich nochmals und verabschiede mich von Frau W. Frau S. begleitet mich noch an die Eingangstüre, da sie mir aufsperren und mich hinauslassen muss, und verabschiedet sich mit einem herzlichen Händedruck von mir.

Falldarstellung

Die großen Themen von Frau S. sind das Spannungsfeld zwischen administrativen Anforderungen und pädagogischen Aufgaben sowie die mangelnde Autonomie im Schulbetrieb.

Frau S. sieht ihre pädagogische Hauptaufgabe vor allem in der Schulentwicklung und der Unterstützung ihrer Kollegen/innen. Sie würde gerne mehr pädagogisch arbeiten und auch selber in den Klassen stehen, der große administrative Aufwand verhindere dies allerdings. Sie hoffe, dass die Administration durch ein neues Programm weniger würde, fürchte aber, dass dem nicht so sei. Die Problematik sehe sie vor allem darin, dass die übergeordneten Schulbehörden von der tatsächlichen Praxis in der Schule wenig Ahnung hätten und von den Direktoren/innen teilweise unverständliche und unsinnige Sachen einforderten würden.

> *„Wir hoffen das sehr, ein neues Computerprogramm zu bekommen, dass die administrative Arbeit weniger wird. Das Spannungsfeld, jetzt speziell ist ganz extrem zwischen Stadtschulrat und der Schule. Ähm, um es extrem auszudrücken, die zwischen und Praxis und denen die etwas wollen, nicht, und wenig von der Praxis jetzt Ahnung haben, ist jetzt vielleicht zu böse ausgedrückt. Ähm, die halt weit weg sind davon und nicht mehr wissen, was und nicht wissen wollen, was da abgeht. Äh, meine Hauptaufgabe wäre, äh, mit den Lehrern gemeinsam, mit den Kindern gemeinsam Schulentwicklung zu betreiben, Lehrer zu unterstützen, äh, den Unterricht mit ihnen gemeinsam zu planen, ihnen zu helfen, Tipps zu geben, was auch immer in diese Richtung einfach sie zu fördern, dass die Kinder, wenn man jetzt so will in der Kette den bestmöglichen Unterricht bekommen und Lernerfolg haben und alles. Äh, wird sicher dadurch großteils gehemmt, weil die Administration irre ist. Und das ist für mich das größte Spannungsfeld … Äh, es ist in Zeiten des Computers völlig für mich unverständlich von Lehrern Listen zu fordern, wo sie etwas ausfüllen müssen, die ich dann wieder auf andere Papierformlisten übertragen muss und dann in den Computer eingeben muss. Und dass alles in dreifacher, vierfacher Ausführung da sein muss. Ich kann dann nicht den Zettel zerreißen und weggeben, sondern das muss alles abgelegt werden und das sind Dinge, die ich nicht ganz, die halt sehr schwierig sind“ (Interview 3, 1).*

> *„Unterstützung, ja. Und da fällt ja die Schulentwicklung hinein, nicht, da wär ja jede Schule in eine gewisse Richtung, jetzt müssen wir in die Richtung gehen, äh, der Bildungsstandards, die ja ganz anders sind als wir bis jetzt gewohnt waren, äh, mit den Kindern zu lernen. Und, äh, da muss, da steht vor der Tür eine große Umstellung für sicher viele Lehrer. Und das birgt auch Konfliktmaterial in sich. Und vor allem muss man jetzt ein bissl auch umdenken, nicht nur vom Unterricht her, ein anderes Unterrichten, äh, auch die Fortbildung muss, geht ja auch in diese Richtung. Ja, das wird spannend“ (Interview 3, 13).*

Ein normaler Arbeitstag schaue bei Frau S. so aus, dass sie von Arbeitsantritt bis Dienstschluss fast ausschließlich mit administrativen Arbeiten beschäftigt sei.

„So um sieben herum bin ich meistens da und dann beginnt schon das Telefon zu läuten, ununterbrochen. Da hat man also den, sagen wir einmal, die ersten zwei Stunden ist man beschäftigt mit Lehrerwünschen in der Früh, mit Elternanrufen, die Kinder entschuldigen und das dann weitergeben, ähm, ja das ist einmal administrativ ist meistens die ersten Stunden, ohne dass man jetzt etwas gemacht hat, was notwendig wäre zum Wegschicken … Das ist zwar dann auf den Tag verteilt eigentlich ununterbrochen bis halb vier immer und ab halb vier geht's dann los mit den Telefonaten … Dann steht schon der Schulwart in den Startlöchern für die Dienstposten, die man in die Inspektionskanzlei schicken muss, also diese Dinge, die eben einfach dort weiter administriert werden müssen, um dann in den Stadtschulrat zu kommen. Ja, und sagen wir einmal für, an schlechten Tagen, jetzt unter Anführungszeichen, für die Administration komm ich halt frühestens, weiß ich nicht, um halb drei, drei zu einer Arbeit, wenn es volle Konzentration verlangt, wie irgendwas ausrechnen oder eintragen, Listen eintragen oder das Controlling oder diese Sachen, wo man wirklich sich voll konzentrieren muss, das ist am besten ganz nach hinten zu verschieben. Weil das ist sinnlos, wenn du dauernd unterbrochen wirst, brauchst gar nicht anfangen, weil dann fängst immer von vorne an“ (Interview 3, 4).

Der Arbeitsaufwand sei für sie nur zu schaffen, wenn sie auch in ihrer Freizeit arbeite. Sie habe aber die Befürchtung, dass sie das nicht lange durchhalten könne.

„Ich versuche es insofern zu schaffen, dass ich dann am Wochenende herinnen sitze und die administrative Arbeit mache. Oder in den Ferien, am Abend, wenn's ruhig ist, wenn mich sonst niemand braucht. Ja, oder ich meine, jetzt ist alles so weit mit Gesprächen oder so abgedeckt, ja dann bin ich halt am Abend oder am Wochenende da. Insofern geht's. Nur (kurze Pause) man kann nicht sagen, wie lang ich das dann durchhalte bzw. ob es wirklich so viel Sinn macht, weil es ja dann auf meine Gesundheit geht. Ja. Schau ma“ (Interview 3, 3).

„Der administrative Aufwand muss weniger werden. Das ist nicht fassbar“ (Interview 3, 17).

Sie habe aber das Glück, Unterstützung bei ihren Aufgaben zu erhalten, was ihr die Arbeit sehr erleichtere.

„Ähm, hab aber in dieser Schule jetzt in meinem speziellen Fall eine tolle Unterstützung, die viel weiß, viel kann, immer viel da gearbeitet hat, auch in der Administration in der Kanzlei und daher es eh für mich jetzt leichter war“ (Interview 3, 1f).

Da von Schule immer mehr verlangt würde Erziehungsaufgaben zu übernehmen, sehe sie ihre eigentliche Aufgabe auch in der Unterstützung der Eltern und Kollegen/innen in Bezug auf pädagogische Fragen und Probleme, für die aber kaum Zeit blieben.

„Wenn Eltern Probleme haben mit dem Kind, äh, oder immer geartete Probleme, auch teilweise von zu Hause, familiäre Probleme, sie kommen zu uns und wollen beraten werden“ (Interview 3, 2).

„Ja, ja. Und wenn sie zu den Lehrern gehen, dann kommen die dann und führen gemeinsam Gespräche und das ist schon, seh ich als eine der wichtigsten Aufgaben, gerade in der heutigen Zeit, wo es doch immer mehr auf die Schule alles abge, wie sagt man da jetzt, na, jetzt fehlen mir die Worte … Ja, abgewälzt wird … weil's einfach notwendig ist … ja. Und natürlich hat die Schule auch eine Erziehungsaufgabe, nur ich kann die sechs Jahre, die wenig bis gar nichts gemacht

wurde in sehr vielen Fällen, nicht aufholen. Und das sind dann eben Fälle, wo noch mehr Zeit dafür eigentlich notwendig wäre mit den Familien zu sprechen, mit den Kindern zu arbeiten, die Lehrer zu unterstützen, äh, einfach ein Umdenken auch, äh, irgendwie zu initiieren … Und für diese Dinge hat man relativ wenig Zeit" (Interview 3, 2f).

Sie versuche Zeiten zu finden, zu denen sie für Gespräche zur Verfügung stehen könne. Bei dringenden Angelegenheiten nehme sie sich immer sofort Zeit.

„Dass ich dann mit den Lehrern sprechen kann, das versuch ich halt dann immer in diese Zeiten hineinzulegen, da wissen sie auch, wenn die Tür offen ist, können sie jederzeit reinkommen. Dann stehen sie aber oft wie im Wartezimmer (Lachen) hintereinander, immer ganz lustig" (Interview 3, 4).

„Zu dem man eben so selten kommt, hab ich da auch ein großes Spannungsfeld. Weil sie kommen dann hereingeschossen, plötzlich, weil das eben schon so lang aufgestaut ist, was sie sagen wollen und das ist natürlich auch relativ schwierig dann zu handhaben und zu sagen, komm, mach ma uns einen Termin aus und komm in zehn Minuten wieder. Das geht oft auch nicht dann" (Interview 3, 2).

In schulischen Angelegenheiten sei es ihr wichtig, ihren Mitarbeiter/innen viel Freiheit und volles Mitspracherecht zu gewähren. Entscheidungen würden gemeinsam getroffen, da sie auch von allen gemeinsam zum Wohle der Schule umgesetzt werden müssten.

„Äh, gemeinschaftlich beziehungsweise in Gesprächen, wo ich mit den Betroffenen ein Einzelgespräch hab, dann zusammenführ, das kommt immer darauf an, auf die Situation, ja. Und dann finden wir, also ich sag schon die Richtung, in die ich gehen möchte und das, äh, wenn das dann auch passt für die anderen, ist das ok, und sonst hab ich aber auch schon, bin ich auch bereit, wenn ich seh, dass es für die Schule oder für die Klasse, je nachdem, was es für ein Thema ist, äh, besser ist, doch einen anderen Weg zu gehen, dann ist das auch ok. Das Wichtigste ist immer und das steht für mich an erster Stelle, dass für die Kinder das Beste gefunden wird und für die Schule als Ganzes" (Interview 3, 8).

„Was die Schule, die wenigen Dinge, die man selbst organisieren kann, als Schule jetzt, lass ich, mh, den Lehrern, dem Team, gerne alle dazu, also auch Küche und Reinigung, jegliche Freiheit" (Interview 3, 10).

In diesem Zusammenhang kommt auch das Thema Führung zur Sprache. Frau S. berichtet, sie fühle sich mehr als ein Teil des Lehrkörpers als eine Vorgesetzte. Sie könne nicht sagen, ob sie sich schon in die Rolle der Führungsperson eingelebt habe.

„Ich weiß gar nicht, ob ich's schon hab, ja. Es ist da vielleicht auch, dass so von den Menschen, die hier arbeiten, das so freundschaftlich und positiv alles ist, vielleicht noch schwerer, als wenn du im Lehrkörper Probleme hättest. Weil dann musst du raus, ja, aber dadurch, dass ich da sehr toll aufgenommen wurde, ich überall hin eingeladen wurde, war's schon schwer und ich weiß bis heute nicht, ob ich überhaupt drinnen bin. Also das ist schon, äh. Ja, kritisch, weil ich sollte es sein, natürlich, ja" (Interview 3, 7).

Sie thematisiert das Problem, sich von ihren Kollegen/innen abzugrenzen und persönliche und berufliche Positionen zu trennen.

„Weil mir das dann natürlich auch schwerfällt, wenn du dich mit jemandem sehr gut verstehst, dann zu sagen, na so nicht und das musst du jetzt so machen, ja. Das ist aber auch meine Geschichte. Da gibt's sicher andere, die das beides recht gut lösen können. Ah, das würde ich jetzt nicht als Verallgemeinerung sehen, dass das schwierig ist. Da hab ich ein bissl Probleme, weil ich möchte es immer ganz gern allen recht machen und jeder soll sich wohl fühlen und das funktioniert nicht, das weiß ich. (Lachen) Aber das ist halt schwer, ja. Und dann überhaupt, wenn man Entscheidungen treffen muss, wo man weiß, die sind für den anderen unangenehm" (Interview 3, 7).

Auf die Frage, was sie unter Führung verstehe, antwortet sie zunächst allgemein.

„Führen tun wir ununterbrochen, also jeder eigentlich" (Interview 3, 10).

Um eine Antwort zu finden, wendet sie sich um Unterstützung an ihre Kollegin, Frau W., die im Nebenzimmer arbeitet. Frau S. sieht ihre Führungsposition in der Vermittlerrolle zwischen den Kollegen/innen und übergeordneten Schulbehörden. Ihren Führungsstil bezeichnet sie als kameradschaftlich.

„Ja, wie soll ich das beschreiben. Eu (Pause). S., wie ist mein Führungsstil? (Lachen und Frage an Frau W.) Wie ist mein Führungsstil? Schrecklich? [Frau W.: Nein.] Nachdenken. Ja, naja, jetzt eine Definition finden, ist etwas schwierig … [Frau W.: Auf jeden Fall nicht autoritär.] Nein, das ist nicht meins. (Lachen) Äh, wie soll ich das sagen … in einer wertschätzenden Kommunikation, die nicht autoritär ist, bring ich da … Äh, und das würde ich jetzt eher als, hm, freundschaftliche Führung nehmen, jetzt nicht, kameradschaftliche ist vielleicht das bessere Wort … mh, ich denk vielleicht auch die, äh, dass das Team weiß, dass die Führung auch die Verbindung zu den, ähm, höhergesetzten Stellen ist, die auch alles wertfrei weitergibt, was an mich herangetragen wird, an Wünschen, an Beschwerden, was auch immer. Ähm, ich geb das weiter, auch wenn es nicht in meinem Sinne ist oder wenn es nicht meine Meinung ist, Beschwerden zum Beispiel oder Vorschläge, etwas anderes machen zu können, zu wollen. Das geb ich auch weiter, dazu, denke ich auch, ist eine Führungskraft da" (Interview 3, 10f).

Insbesondere wichtig sei ihr die Kommunikation mit dem Team und ihren Kollegen/innen, und ihnen die Wertschätzung und Achtung entgegenzubringen, die sie von anderer Seite nicht bekämen.

„Vertrauen, Kommunikation, Wertschätzung, Toleranz, einer der wichtigsten Dinge, ja, ja. Und jeden einmal so nehmen, wie er ist und ja, das einfach wertzuschätzen, wie er ist. Ganz wichtig. Und genau zu dem hat man auch relativ wenig Zeit. Und man hat auch wenig Möglichkeiten, weil es gibt keine, ähm, Wertschätzung jetzt von oben in dem Sinn. Ich kann um eine Auszeichnung ansuchen, also, es ist ein Stück Papier, wo das draufsteht, ja ok. Aber das ist die einzige Möglichkeit, die wir auch haben" (Interview 3, 11).

Kommunikation und Wertschätzung sieht Frau S. auch als das wesentliche Mittel für die Lösung von Konflikten. Wichtig bei Kontroversen sei es vor allem, alle Konfliktpartner/innen gleichberechtigt einzubeziehen und Gespräche möglichst früh zu führen, bevor die Meinungsverschiedenheiten zu groß würden.

„Mit Kommunikation ganz, ganz wichtig. Dass man, ähm, sich alle Seiten anhört der Konfliktpartner, wenn man so will. Und, äh, ja und dann versucht eben aufgrund, was man halt dann hört, mit den jeweiligen Konfliktpartnern versucht eben ein gemeinsames Gespräch zu führen und Lösungsansätze, Vorschläge zu bringen oder sie selbst finden zu lassen. Aber das versuch ich immer gleich im Ansatz anzusprechen, bevor sich da große Sachen noch aufbauschen und noch dazukommen. Das ist mir ganz wichtig, die, ich sag's jetzt überspitzt, die Harmonie … Weil dann viele Konflikte, denk ich mir, von vornherein schon gar nicht mehr entstehen, wenn man das einmal erkennt, dass jeder ganz andere Wahrnehmung hat, andere Auffassung und wie wichtig ist es, auch einen gewissen Ton zu haben, einen Umgangston miteinander. Und das, ja, da kann man schon viel, äh, vorher schon so weit ausbügeln, dass da gar nichts mehr passiert" (Interview 3, 11f).

In Bezug auf ihr Verhältnis zu den übergeordneten Schulbehörden vermisse Frau S. allerdings die Autonomie und Unterstützung, die sie ihrem Team gewährt.

„Es wird einem sehr viel vorgegeben, das ist richtig. Das in der Schule eher flach, und hinauf zu sehr starke Hierarchie, ja" (Interview 3, 9).

Autonomie habe sie nur in den Bereichen, die interne Angelegenheiten der Schule beträfen.

„Teilweise sehr weisungsgebunden und autonom nur in dem, was wirklich den inneren Kreis betrifft. Also, ja, wer macht die Klassenführung, wer macht hier welche Ämter, aber sonst kannst nix machen" (Interview 3, 8).

„Muss in dem Rahmen sein, den wir nicht sprengen dürfen, können. Na, könnten, würden wir schon, aber (Lachen) dann würde gleich wieder von oben was passieren" (Interview 3, 10).

Trotz der Thematisierung von schulischer Eigenständigkeit im Rahmen der Schulentwicklung, vermisse Frau S. Entscheidungsfreiheit in personalen und finanziellen Angelegenheiten.

„Also Autonomie, dass man Lehrer aussuchen kann oder Lehrerinnen und auch die Geldautonomie, gar nichts … Und ich kann Schulentwicklung, Teambildung, was auch immer, ist ein Riesenunterschied, ob ich das in einer Firma oder halt in einem System machen kann, wo ich die Autonomie hab, wo ich entscheiden kann, wen ich in dem Team haben möchte, wen ich mir hole. Und wo ich auch Entscheidung habe, darüber, wie viel materielle Mittel oder was ich an Mittel zur Verfügung habe und das haben wir alles nicht. Natürlich nicht, ja. Schule hat das nicht" (Interview 3, 9).

„Und da gehört eben die Autonomie der Finanzen dazu, weil es geht nicht ohne dem. Und ja, es kann ja ruhig eine Stelle geben, die das kontrolliert, ja. Soll sein, ist ja auch ok, nur ich als Schulstandort sollte die Möglichkeit haben, mir Möglichkeiten zu überlegen und selbständig und um für den Schulstandort etwas Gutes, Notwendiges, was auch immer, rasch zu bekommen. Das ist ja die nächste Geschichte, dass das alles so lang dauert" (Interview 3, 17f).

„Und auf der anderen Seite sagen's uns aber dauernd wir brauchen mehr Autonomie. Und wie soll das funktionieren. Das ist ein kompletter Widerspruch eigentlich" (Interview 3, 14).

Insbesondere hätte Frau S. gerne mehr Autonomie in Bezug auf die pädagogische Arbeit. Wenn sie ihre Mitarbeiter/innen frei wählen und einsetzten könnte, böte ihr das die Möglichkeit, qualitativ hochwertigeren Unterricht durchführen zu können.

> *„Also diese Autonomie, das wär schon sehr wichtig, das würd ich mir wünschen und damit verbunden ist ja dann auch meine Personalautonomie, dann kann ich auch sagen, äh, Projekte, äh, oder kann schauen in der Klasse geht's halt ein bissl in die Richtung, dann machen wir dort eher einen Schwerpunkt Musik und dann sind die Lehrer, denen Musik Spaß macht dort drinnen, was auch immer, ja. Also da gibt's so viele Möglichkeiten, ja. Aber das würde ich mir wünschen (Lachen)" (Interview 3, 18).*

Pädagogische Arbeit bedeutet für Frau S. auch die Unterstützung der Familien. Sie würde sich wünschen, die Freiheit zu haben, den Familien pädagogischen Beistand zu Hause anbieten zu können, da sie glaube, dass das dringend erforderlich wäre.

> *„Ich versuche seit Jahren, klemm ich mich dahinter, dass man schaut, dass Leute an den Schulen sind, die in die Familien gehen dürfen, weil wir dürfen ja nicht, ähm, die die Familien besuchen können, die sagen können, die unterstützen können, die da irgendwie vor allem bei Kindern mit nichtdeutscher Muttersprache, bei den Familien mit Migrationshintergrund es oft eine irre Überwindung und Hemmung, nein Hemmung bei den Eltern da ist, in die Schule zu gehen, weil sie gar nicht wissen, was Schule ist, ja" (Interview 3, 17).*

> *„Institutionen, die Eltern unterstützen, die Kinder unterstützen, ja, aber es dauert mindestens ein halbes Jahr, bis irgendwer mal sich in die Richtung Schule bewegt. Wenn man Glück hat, ein halbes Jahr, oft länger. Und bis dann dieses ganze Rad rennt und dem Kind geholfen wird, der Familie geholfen wird, ein Jahr. So. Ja. Und oft ist da sofort etwas notwendig, weil sich ja das, das wird ja immer schlimmer sonst" (Interview 3, 18).*

Den Druck und die Kontrolle, die von den Schulbehörden ausgeübt würden, nehme sie mit Gelassenheit hin.

> *„Das ist schon ein relativ großer Druck der da ist, ja. weil sie ja jetzt alles testen wollen und alles dann begründet haben wollen für jeden Cent, den man irgendwo braucht und damit ja auch jede Minute, die ein Lehrer irgendwo verbringt, muss man genau begründen, warum" (Interview 3, 2).*

> *„Ich seh mich nicht kontrolliert und ja. Aber aus dem einzigen Grund, weil da spielt jetzt glaub ich wieder ein bissl meine Gelassenheit, vielleicht ist sie auch völlig falsch und fehl am Platz, meine Gelassenheit, (Lachen) spielt da jetzt eine Rolle, weil ich mir denke, äh, was sollen sie tun?" (Interview 3, 15).*

So benütze sie auch die Unterrichtsbeobachtung, die sie im Rahmen der Qualitätskontrolle durchführe, nicht dazu, ihre Kollegen/innen zu kontrollieren, sondern als eine Gelegenheit Unterrichtsmethoden zu reflektieren.

> *„Und die schauen sich diese Schulportfoliomappe an und da muss von jedem Lehrer eine Unterrichtsbeobachtung drinnen sein. Ähm, ich mach das jetzt nicht wirklich so als Beurteilung des Lehrers als Person, sondern ich seh' das sogar eher positiv … Äh, da geht's jetzt nicht um die Person, ja, ob die, wie die jetzt ist vom Charakter her sondern da geht's um die Unterrichtsformen, ja. Wie unterrichte ich*

am geschicktesten, dass die Kinder diesen Lernerfolg haben, der jetzt verlangt wird. Und wie mach ich das für mich als Lehrperson am leichtesten, am einfachsten, wenn man so will, äh, weil die Ressourcen immer weniger werden“ (Interview 3, 13f).

Kontrollen und Beurteilungen der pädagogischen Arbeit findet Frau S. wenig sinnvoll, da sie unter den Pädagogen/innen Angst verbreiten würden und Erfahrungen daraus ohnehin nicht umgesetzt würden.

„Wir haben auch jetzt erst letztes Jahr … dass die Fortbildung damit begonnen hat, überhaupt etwas anzubieten für die Lehrer, dass sie halt ihren, was es für Möglichkeiten gibt, den Unterricht umzustellen und so weiter. Ja. Und jetzt haben wir die ersten Testungen und jetzt wundern sich alle, dass alle panisch sind und Angst haben und berechtigt die Lehrer auch sagen, äh, die Bildungsstandards sind ein Test des Lehrers, ob er gut unterrichtet oder nicht. Ich versteh die Ängste … Aber in Wahrheit, es geht nur das, was geht, ja. Und alles andere. Und das ist auch das, was mich an dem ganzen System ein bissl ungut macht, sie kontrollieren, sie kontrollieren, sie kontrollieren, sie schüren Ängste, alles Mögliche, aber in Wahrheit passiert ja dann nichts. Wenn ich sage, ok, ich mach das jetzt alles, ich mach diese Überprüfungen und die Kontrolle und aufgrund der Ergebnisse kommen jetzt zu diesem Schulstandort noch zehn Lehrer, weil die brauchen die Unterstützung und aus diesem Grund, dort schaut's aus, ha, da brauchen wir halt keinen mehr, da funktioniert das eh super. Schau ma mal dort, warum das so gut funktioniert und bring dann diese best practice Beispiele … Aber es passiert nichts, das ist das, was ich absolut nicht verstehe“ (Interview 3,14f).

Sie versuche daher auch ihren Lehrer/innen die Angst vor Kontrollen und Leistungsstandards zu nehmen.

„Und ich weiß nicht, ob das jetzt sehr gut ist, diese Gelassenheit und dieses, äh, bring ich halt auch rüber und versuch die Lehrer ein bisschen runterzubringen und sagen, bitte mach das, was du kannst, geh bitte zu der Fortbildung, schau dir das einmal an, ob du damit umgehen könntest, ob das etwas für dich wäre - und wenn nicht, ja was soll ich machen. Soll ich einen Kopfstand machen? Ja“ (Interview 3, 15).

Auch für sich selber habe sie gelernt mit den Anforderungen umzugehen. Ihr Motto sei Gelassenheit. Sie versuche ihre Aufgaben bestmöglich zu erledigen, darüber hinaus mache sie sich wenig Gedanken, da sie ohnehin nicht an eventuelle Konsequenzen von Seiten der übergeordneten Schulbehörde glaube.

„Ich hab gelernt, gelassen zu sein, zu werden. Ähm, das sicher natürlich aus Erfahrung gelernt, dass man Fehler machen darf. Und das muss man aber lernen, das ist ein Lernprozess. Äh, und dass, wenn Dinge nicht sofort oder erledigt sind, so wie der Termin von oben vorgegeben wird, wenn man etwas vergisst, es passiert nicht wirklich was, sie melden sich. Und dieses, es passiert nicht wirklich was´ ist jetzt meines. Natürlich denkt sich der auch mhm, na, eigenartig oder man hat vielleicht einen, sag ich jetzt, schwarzen Punkt, überspitzt. Dann denk ich mir, ja, hm, es geht eben nicht, und wenn sich wer aufregt, dann kann ich ihm das argumentieren und wenn er meint, ich bin unfähig, ja, was soll ich jetzt machen, es geht nicht anders, ich bemühe mich und ja“ (Interview 3, 5).

Mit den administrativen Anforderungen nicht zurechtzukommen, mache ihr keine Angst. Belastungen verspüre sie, wenn sie das Gefühl habe, für soziale Kontakte und die Unterstützung ihrer Mitarbeiter/innen zu wenig Zeit gefunden zu haben.

> *„Nein, äh, was das Administrative betrifft, nicht. Äh, die Angst hab ich schon in mir, was das Zwischenmenschliche betrifft. Dass ich da, wenn du neu bist wo, in einem doch sehr, ähm, engen freundschaftlich geschlossenen Lehrkörper, äh, die toll sind, super unterstützen untereinander und ganz, also ein Glücksfall für mich ist, vergrößert vielleicht noch die Angst, äh, etwas, nicht falsch zu machen, aber für jemanden zu wenig Zeit gehabt zu haben, der dann vielleicht sagt, na, servas, sollt sich weniger um die Papiere kümmern sondern jetzt um mich, ja. Ähm, da, das ist aber auch meine Geschichte" (Interview 3, 6).*

Diese Probleme könne sie auch nicht einfach abstellen, sie würden sie auch zu Hause noch beschäftigen.

> *„Was ich sicher mit nach Hause nehme, ist, wenn ich merke, es geht jemandem nicht gut und ich hab keine Zeit gehabt, mit ihm zu reden. Oder schon Zeit gehabt zu reden, aber noch keine für mich Lösung gefunden, die ich ihm anbieten kann. Das arbeitet dann schon sehr … aber auch so Sachen, wenn ich merk, der ist jetzt nur so vorbeigegangen, so traurig und ich hab dann keine Zeit gehabt, ihn zu fragen, wie geht's dir, möchtest du sprechen drüber oder so, das arbeitet schon, ja" (Interview 3, 6).*

> *„Also mit dem, da muss ich sicher noch lernen, damit umzugehen. Das versetzt mich unter Druck und das arbeitet auch in der Nacht oder wenn ich zuhause bin, ja … Aber der letzte Gedanke ist Schule und der erste. Also das schon. Aber jetzt nicht, dass ich nicht schlafen kann oder dass ich Schlafstörungen hab, nein, sicher nicht" (Interview 3, 6).*

Generell auf Ängste von Mitarbeiter/innen in Schulen angesprochen, antwortet Frau S., andere Ängste als die eben beschriebenen, verspüre sie persönlich nicht. Sie könne sich aber Ängste von Lehrer/innen vorstellen, die deren Existenz und die Wahrnehmung ihrer Kompetenz beträfen.

> *„Nein. Also, Ängste, jetzt so wie ich sie verstehe, ähm, eher vielleicht dann bei den Jungen, die nicht mehr so sicher die Verträge haben befristete und jedes Jahr neu ansuchen müssen. Das ist ein gewaltiger Unterschied, ja … Ja. Ob der Vertrag überhaupt verlängert wird. Ähm, sonst eher in eine andere Richtung Ängste, aber, ähm, dass man einfach das nicht mehr schaffen kann, was vom Lehrer verlangt wird, dass er abdeckt. Ja, dass einfach da ein irrer Druck schon da ist oder noch kommt, einfach die ganzen Erziehungsaufgaben, äh, das Administrative, der Lehrer muss ja auch irrsinnig viel Administratives erledigen und zusätzlich, hehe, eigentlich den wichtigsten Job, den Kindern, mit den Kindern gemeinsam etwas zu erarbeiten, dass er das nicht mehr geben kann. Das ist Multitalent und das natürlich, in die Richtung sind sicher Ängste da und ein ungemeiner Druck" (Interview 3, 15f).*

Sie spreche mit ihren Leiterkollegen/innen diese Belastungen auch offen an. Veränderungen der Situation würde es allerdings keine geben.

> *„Ja, ja. Mhm. Es wird offen darüber gesprochen, aber es zu ändern, dagegen einmal, weiß ich nicht, irgendetwas zu tun und zu sagen … aus, es geht nicht mehr, wir können nicht mehr, so kanns nicht nicht weitergehen, wir müssen was tun, im*

Endeffekt tut dann niemand etwas, weil einem wieder die Kinder leid tun, weil man sagt, na, das kann man nicht machen. Ja. Und da ist man immer in diesem Rad drinnen. Und das stresst auch ungemein. Weil es gibt genug, die unzufrieden sind, weil sie spüren, so kanns nicht weitergehen oder, äh, man muss etwas ändern, man muss einmal sagen, bitte tut das und das, und das wär doch gscheiter, es aber nicht tun kann, tun will, weil man's wieder mit sich nicht vereinbaren kann und dann entsteht auch ein ungemeiner Druck" (Interview 3, 16f).

Zum Abschluss des Gesprächs nach ihren Wünschen befragt, spricht Frau R. von ihrem Anliegen nach mehr Autonomie. Dafür wäre sie auch bereit, die volle Verantwortung zu übernehmen. Sie glaube aber, dass das ein Wunschtraum bleibe, weil sie nicht annehme, dass die Schulbehörden bereit wären, Macht aus der Hand zu geben.

„Weil in dem Moment, wo ich auch diese Autonomie habe, das ist ja so ein, ganz ein böser Gedanke von mir, würde ja die Kontrolle von oben nicht mehr so notwendig sein, nicht. Das ist, damit würden sie einen Machtverlust haben" (Interview 3, 18).

Fallzusammenfassung und Interpretation

Die wesentlichen Themen von Frau S. betreffen vor allem die Diskrepanz zwischen dem Aufwand an administrativer Arbeit und ihrem Wunsch nach pädagogisch sinnvollem Wirken. Ihre Wunschvorstellung von Schule entspricht nicht dem, was sie täglich erlebt. Als ihre Hauptaufgabe sehe sie die Anregung pädagogisch sinnvoller Entwicklung zum Wohle der Schule, Kinder, Eltern und Pädagogen/innen. Ihr Arbeitsalltag sehe aber anders aus. Frau S. versuche während ihres Arbeitsalltages so viel Zeit wie möglich für Kommunikation mit Eltern und Kollegen/innen aufzubringen, auch wenn ihre administrativen Aufgaben darunter leiden würden und sie diese dann oft nach Dienstschluss oder am Wochenende aufarbeiten müsse. Das sei ein enormer Stress für sie, von dem sie nicht wisse, wie lange sie das durchhalten könne. Von den übergeordneten Schulbehörden kämen wenig Unterstützung und Anerkennung, sondern vor allem Vorschriften und Kontrolle. Sie persönlich nehme nicht alles so ernst, was von den Vorgesetzten käme und stelle sich in vielen Angelegenheiten gegen die Schulbehörde, so zum Beispiel, wenn sie Unterrichtsbeobachtung auf ihre eigene Art und Weise durchführe oder Abgabetermine nicht fristgerecht wahrnähme. Frau S. thematisiert auch wiederholt und ganz unmissverständlich den Umstand, dass die Schulbehörden ihr eigentlich nichts anhaben könnten, da sie versuche ihre Arbeiten so gut wie möglich zu erledigen und was nicht ginge, das ginge eben nicht, man dürfe auch Fehler machen. Sie habe gelernt, gelassen zu sein. Sie habe auch keine Angst vor möglichen Konsequenzen, da ihre Erfahrung sei, dass, selbst wenn nicht alles nach Termin und Vorschrift erledigt würde, nicht wirklich etwas passiere. Es macht den Anschein, als fühle sich Frau S. in ihrer Position sehr sicher und habe weder Existenz- noch Kompetenzängste. Ihre Wortwahl, wie etwa, sie könne ja wohl keinen Kopfstand machen, lässt vermuten, dass es ihr eventuell sogar Vergnügen bereite, sich gegen die

Behörden zu stellen. Was ihr Team anbelangt, berichtet Frau S. voll hinter ihren Kollegen/innen zu stehen. So sieht sie es als eine ihrer Hauptaufgaben als Führungsperson, ihren Mitarbeiter/innen volle Unterstützung und Sicherheit zu gewähren. Sie versuche ihren Mitarbeiter/innen all das zu geben, was sie selber von ihren Vorgesetzten nicht bekomme, wie offene Kommunikation, Wertschätzung und Anerkennung. Auch Autonomie und Entscheidungsfreiheit, die sie selber von den Schulbehörden vermisst, gesteht sie ihrem Team voll und ganz zu. Gutes Einverständnis und Harmonie mit dem Team zu haben, ist für Frau S von großer Bedeutung. Dies legt die Vermutung nahe, dass das Team für Frau S. als Container dient, aus dem sie Sicherheit und Vertrauen, und die nötige Kraft für die Durchführung ihrer Aufgaben schöpfen kann (Lazar 1993, 1996). Durch die Identifizierung mit dem Team fällt es Frau S. schwer, ihre Position als Führungskraft anzunehmen und die private und berufliche Rolle zu trennen. Ihre Selbsteinschätzung als Führungsperson ist abhängig vom Selbstbild, das ihr durch die Gruppe vermittelt wird (Turquet 1977, 104, 133). Das zeigt sich insbesondere in der Sequenz des Interviews, in der Frau S. nach ihrer Definition von Führung und ihrem Führungsstil gefragt wird. In diese Frage bezieht Frau S. ihre Kollegin Frau W. ein, indem sie Rücksprache mit ihr hält, wie sie von Frau W. als Führungsperson wahrgenommen werde. Das Verhalten von Frau S. erweckt den Anschein, als wäre ihr dieses Thema unangenehm. Nach Bestätigung der kameradschaftlichen Art ihrer Führung durch Frau W. scheint der Bann gebrochen zu sein und Frau S. beantwortet die Frage ausführlich. Diese Situation vermittelt den Eindruck, als wolle Frau S. auf alle Fälle vermeiden, sich außerhalb des Teams zu positionieren. Das starke Gefühl der Zugehörigkeit zur Gruppe könnte die Funktion haben, Ängste vor Bedrohung der eigenen Identität, Isolierung und Einsamkeit abzuwenden (Turquet 1977, 134). So spricht Frau S. auch als ihre einzige Angst die Befürchtung an, von ihrem Team als wenig empathisch und unterstützend erlebt zu werden. In diesem Zusammenhang spricht sie auch davon, ihren Kollegen/innen in allen Belangen den Rücken zu stärken und, notfalls auch gegen ihre Vorgesetzten, zu ihnen zu stehen. Frau S. starke Identifizierung mit ihrem Team und die Tendenz, sich gegen die übergeordnete Schulbehörden zu stellen, lassen an einen häufigen Abwehrmechanismus in Organisationen, der Abwehr nach außen, denken, bei dem sich die Gruppe als homogene Einheit definiert und gegen äußere, als bedrohlich erlebte Einflüsse zusammensteht (Turquet 1977, 86 ff). Das entspricht auch dem Wunsch von Frau S. nach mehr Autonomie, für den sie bereit wäre, die Verantwortung für die gesamte Schule zu übernehmen.

Zusammenfassend ist für Frau S. der interne Zusammenhalt mit dem Team wichtiger als Demonstration ihrer Führungsposition nach außen. Ihr Wunsch nach Autonomie und die geäußerte Bereitschaft zur Übernahme der gesamten Verantwortung für die

Schule zeigen aber, dass Frau S. ihre Führungsrolle sehr wohl wahrnehmen und auch erfüllen kann. Diskrepanzen zwischen den Anforderungen der Schulbehörden und ihrer Auffassung von pädagogischen Zielen lassen sie an der Sinnhaftigkeit mancher verordneter Vorgaben zweifeln. So zeigt Frau S. keine Scheu eigene Wege zu gehen und ihre Schule so zu führen, wie es ihrer Einstellung entspricht. Angst vor möglichen Konsequenzen zeigt sie keine. Ihre Ängste liegen vor allem im etwaigen Verlust der Anerkennung ihrer Kollegen/innen und des möglichen ausgeschlossen Werdens aus dem Team, dessen Zugehörigkeit ihr Sicherheit und Identität bieten.

6.4. Fallbeispiel Frau N.: Forderung, Forderung, Forderung

Kurzporträt

Frau N. ist seit 8 Jahren Direktorin an einer Schule in einem inneren Wiener Gemeindebezirk. Vorher war sie Volksschul- und Beratungslehrerein. Frau N. ist eine eher kleine, rundliche Frau von 59 Jahren. Sie hat kurzes modern geschnittenes rötlich blondes Haar und trägt am Tag des Interviews eine dunkelblaue Hose und eine hellgrüne Bluse, kombiniert mit blauem Jackett und grünblauem Tuch. Die Kleidung wirkt sehr korrekt und ist farblich exakt abgestimmt. Frau N. wirkt insgesamt seriös und ernst, gleichzeitig aber auch etwas leblos und traurig. Sie spricht ruhig und ohne große Modulationen, manchmal etwas leise. Ihr Gesichtsausdruck und ihre Haltung drücken Resignation und Erschöpfung aus. Diese ersten Eindrücke werden im späteren Gesprächsverlauf bestätigt.

Die Schule von Frau N. liegt in einer befahrenen Durchzugsstraße. Das Schulgebäude ist zweistöckig und man sieht schon von außen, dass es neu renoviert wurde, die Fassade ist makellos hellgrau gestrichen. Die Schule besteht aus acht Klassen, wovon vier als Regelklassen geführt werden und vier als Mehrstufenklassen. In den Regelklassen werden Schüler/innen einer Schulstufe unterrichtet, Mehrstufenklassen umfassen Schüler/innen von der ersten bis zur vierten Schulstufe. Die Direktionskanzlei der Schule liegt im ersten Stock auf der linken Seite eines langen Ganges. Die Direktionskanzlei ist ein relativ kleiner Raum, der vor allem durch den Schreibtisch beherrscht wird. Neben dem Bürostuhl der Direktorin gibt es noch einen zweiten Stuhl auf der anderen Seite des Schreibtisches. Andere Sitzgelegenheiten gibt es im Zimmer nicht. Eine Tür führt auf der linken Seite in einen Nebenraum. Die Kanzlei wirkt ordentlich, aufgeräumt und insgesamt nüchtern.

Anbahnung

Der erste Kontakt zu Frau N. entstand durch Vermittlung einer Freundin, die in dieser Schule als Schulärztin tätig ist und mir zusicherte, dass Frau N. eine durchaus liebenswürdige aufgeschlossene Person sei, bei der ich anfragen solle. Ich könne mich gerne auf sie berufen, da sie ein ausgezeichnetes Verhältnis zu Frau N. habe. Das erste Telefonat schien nicht vielversprechend. Frau N. reagierte kühl und sehr zurückhaltend auf meine Anfrage nach einem Interview. Sie ließ sich von mir genau erklären, wozu ich das Interview brauche und erklärte sich schließlich, nach meinem Dafürhalten eher zögerlich und widerstrebend, damit einverstanden, mir in einem der ersten Ferientage für das Interview zur Verfügung zu stehen. Sie betonte aber, dass sie maximal

eine halbe Stunde Zeit habe. Wir vereinbarten einen Termin für den ersten Mittwoch in den Schulferien um 10:00 Uhr. Ich bedankte mich sehr herzlich.

Interviewsituation

Zum vereinbarten Interview komme ich zehn Minuten zu früh bei der Schule an. Auf meinem Weg zur Direktionskanzlei treffe ich auf niemanden, die Schule wirkt leer und verlassen. Die Tür zur Kanzlei steht offen. Ich klopfe an die offene Tür und stecke meinen Kopf ins Zimmer ohne einzutreten. Frau N. sitzt an ihrem Schreibtisch und schaut kurz auf. Mit den Worten, sie habe noch zu tun, bittet sie mich noch etwas Geduld zu haben und am Gang zu warten. Die Worte werden ohne Begrüßung und nebenbei, ohne mich direkt anzusprechen, geäußert. Der kurze Blickkontakt ist nicht besonders freundlich, verrät auch kein Interesse, sondern eher Ungeduld und Ärger über meine Anwesenheit. Frau N. runzelt die Stirn, als hätte sie eigentlich nicht mit mir gerechnet und fühle sich gestört. Ich beschließe, die Gelegenheit zu nützen, um mich umzusehen und meine Verunsicherung und Irritation durch diese unfreundliche Aufnahme durch positive Eindrücke zu relativieren. Der Gang ist reichlich geschmückt mit Bildern eines Eröffnungsfestes nach der Renovierung, das erst vor kurzem stattgefunden haben musste. Die Bilder sind hell und fröhlich, zeugen von Spaß, Ausgelassenheit und Aktivität und ich versuche durch die Betrachtung der Fotos in eine positive Stimmung zu kommen und in Bezug auf das kommende Interview Befürchtungen und Angespanntheit nicht zu groß werden zu lassen. Vom Gang kann ich in den großen Hof hinunter sehen, der zum Großteil gepflastert, aber doch auch mit Bäumen, Grünflächen und Spielgeräten freundlich und einladend gestaltet ist. Mein besonderes Interesse weckt eine hohe, bunt geschmückte Säule, die gut sichtbar in einer Grünfläche positioniert ist. Die Säule istr mit unzähligen kleinen bunten Plaketten geschmückt und erinnert an ein indianisches Totempfahl. Diese Annahme wird später von Frau N. im Interview bestätigt. Der Pfahl wirkt ungewöhnlich, interessant und anregend auf mich. Als Frau N. kommt, um mich ins Direktionszimmer zu holen, trete ich ihr in einer guten Stimmung entgegen, ein Rest von Unsicherheit und Angespanntheit ist allerdings immer noch vorhanden. Auch Frau N. scheint mir nun anders entgegenzutreten, sie begrüßt mich zwar kurz, aber freundlich, reicht mir die Hand und lädt mich ein, ihr gegenüber am Schreibtisch Platz zu nehmen. Die Tür ins Nebenzimmer schließt Frau N. mit den Worten, dass sie jetzt bitte eine halbe Stunde nicht gestört werden wolle. Die Menschen, an die sie die Worte richtet, kann ich nicht sehen. Das Gespräch dauert dann doch 52 Minuten und wird einmal durch das Läuten des Diensttelefons unterbrochen. Frau H. hebt nicht ab, mit dem Hinweis, dass ja eigentlich schon Ferien wären und sie nicht mehr zur Verfügung stehen müsste. Im Laufe der Interviewsituation fällt die anfängliche Spannung und Beklommenheit mehr und mehr von mir ab. Was bleibt, ist eine gewisse

Unsicherheit in Bezug auf die Fragestellungen, insbesondere inwieweit ich Frau N. mit direkten Fragen nach Ängsten konfrontieren solle und könne. Es gelingt mir dann in mehreren Situationen, diese Fragen direkt zu stellen. Auffällig ist, dass Frau N. zwar zunächst bereitwillig auf meine Fragen eingeht und Ängste zugibt, dann allerdings sofort wieder ausweicht, um stattdessen auf die Beschreibung von Tätigkeiten oder Ängsten von Kollegen/innen in anderen Schulen einzugehen.

Falldarstellung

Als großes Thema des Interviews erwies sich die Überlastung durch die Anforderungen im Schulalltag, die Frau N. verspürt und bei deren Bewältigung sie sich von ihren Vorgesetzten im Stich gelassen fühlt. Damit verbunden ist das Bedauern, nicht mehr Zeit für pädagogische Aufgaben und Kommunikation zu haben. Einen großen Stellenwert in den Erzählungen, hat auch die Auseinandersetzung mit dem Team.

Frau N. berichtet, dass der Wunsch Direktorin zu werden aufgrund des Verlangens nach Veränderung und Weiterentwicklung entstanden sei. Vorbereitet auf die Rolle der Direktorin, wäre sie allerdings nicht geworden. Es gäbe zwar Seminare zur Vorbereitung auf diese Führungsrolle, diese seien allerdings, wegen Überbelegung, erst zur Verfügung gestanden, als sie ihren Posten schon angetreten hatte. Von Anfang an habe sie die Belastung durch die Anforderungen der Administration gespürt. Sie sei auf diesen Arbeitsaufwand nicht vorbereitet gewesen, als sie sich als Direktorin beworben hätte. Sie wisse daher auch nicht, ob sie sich aus heutiger Sicht noch einmal bewerben würde.

> „Naja, da war ich sehr mutig, weil ich mir gedacht hab, das wird nicht so schlimm sein, oder. Es ist dann zum Teil viel schlimmer geworden (Lachen) und gekommen, ja. Man wird dann schon erschlagen in den ersten Jahren von der Administration“ (Interview 4, 13).

Ein normaler Schulalltag beginnt für Frau H. zwischen 7:15 und 7:30. Sobald sie in der Schule ankommt, ist ihr erster Weg zum PC, um ihre E-Mails zu lesen. Ihr Arbeitstag dauere bis 15:30. In dieser Zeit arbeitete sie ununterbrochen, weil immer etwas zu tun sei, sie habe gerade einmal Zeit kurz etwas zu essen, aber eine wirkliche Pause machen könne sie nicht.

> *„Man kann nicht abschalten, ja. Also ich muss ganz ehrlich sagen, ich bin ab viertel Acht, wenn ich um halb Vier gehe, dann hab ich im Prinzip durchgearbeitet. Zwischendurch ein Brot gegessen, den Kaffee zwischendurch. Wenn ich mir mal, also, Mittagessen nehme, entweder sitz ich unten bei den Kindern, und schau und, oder es setzen sich Kolleginnen dazu und es kommt immer Schule, Schule, Schule“ (Interview 4, 6f).*

Sie schaffe ihre Arbeit nicht, sodass immer etwas vom vorigen Tag zu erledigen bleibe. Administration und Bildungsdokumentation würden ihr sehr zu schaffen machen, das sei zermürbend und die Vorgaben von Stadtschulrat und Ministerium ließen ihr nur wenig Freiheit und seien teilweise schwer zu erfüllen.

> *„Dann sollte ich anfangen, das, was vom Tag vorher übergeblieben ist, es läuft ja jeden Tag immer so viel an, dass ich nie alles bis um halb vier erledigen kann, ja. Es bleibt dann immer ein Restposten schon wieder, der am Tag gekommen ist, für den nächsten Tag. Dann versuch ich das aufzuarbeiten, fang das eine an, dann kommt der drauf, das, dann kommt ein Kind, hat sich verletzt (Lachen)" (Interview 4, 2).*

Unterstützung oder Sicherheit hingegen bekäme sie von ihren Vorgesetzten keine und sie fühle sich daher ziemlich alleine gelassen.

> *„Da bekommt man eigentlich immer nur die Vorgaben. Und das ist eine, eigentlich eine traurige Geschichte, denk ich mir" (Interview 4, 18).*

> *„Also da ist einfach Forderung, Forderung, Forderung. Also es ist wirklich eine, eine, ich glaub, ein großes gesellschaftspolitisches Diskussionspool wär da wirklich vorhanden" (Interview 4, 21).*

Mit dieser Überforderung sein auch Ängste verbunden, etwas falsch zu machen oder die Aufgaben nicht mehr zu schaffen.

> *„Ängste, etwas vergessen zu haben. Also meine persönliche. Ängste, etwas nicht rechtzeitig abzugeben, äh, abgegeben zu haben. Ängste, dass man, ähm, das Mail nicht mehr findet, das unbedingt beantwortet gehört oder irgendeinen Zettel. Ähm, ja, das sind die Hauptängste von meiner Seite her … Also die Unsicherheit, es richtig zu machen, ist schon immer wieder da, bei Entscheidungen … von unserer Führung her nach oben in der Hierarchie bekommen wir keine Sicherheit" (Interview 4, 18).*

Frau N. berichtet, dass sie manchmal dem Druck einfach ausweiche und versuche Dinge, die sie nicht als so notwendig ansehe, einfach nicht zu machen und zu schauen, ob und was dann passiere.

> *„Also, bitte, also ja, ich hoffe, es ist anonym. Also, ich versuche wirklich weitgehend, was nicht unbedingt sofort notwendig ist, einmal nicht zu machen, zu sagen, es kommt, aber bitte, wann, na ja, keinen Druck zu machen" (Interview 4, 12).*

Sie habe eine lange Fahr nach Hause, da könne sie vieles verarbeiten, außer, wenn es zu viel würde, dann schaffe sie es nicht mehr. Früher habe sie sich auch Unterstützung gesucht, insbesondere im Bereich der Teamführung.

> *„Ich fahr fast also eine Stunde mit dem Zug, da lass ich viel da. Also in den ersten Jahren natürlich nicht. Ja. Und in, in sehr stressigen Zeiten des Umbaus konnte ich es auch nicht. Also da, da hab ich schon sehr viel mitgenommen, sehr viel rotiert, hab ich sehr viel noch im Zug gearbeitet, am Abend wenn ich heimfahren bin, in der Früh, wenn ich hergefahren bin, ja" (Interview 4, 7).*

„Ich hab mir Supervisionen in den ersten Jahren privat gezahlt. Ähm, war dann auch eine Zeit lang bei einem Coach über ein Jahr, wo ich so Teamgeschichten mit dem aufgedröselt hab und so, und, ja, das wär schon gut, ja“ (Interview 4, 13).

Da die Administration den größten Teil ihrer Arbeit einnehme, komme ihre eigentliche Aufgabe, im pädagogischen Bereich, viel zu kurz, welche ihr eigentlich am meisten Freude bereite. Gerne würde sie auch mehr unterrichten. Sie habe zwar eine Restlehrverpflichtung von sechs Stunden. Supplieren in Klassen, die man kaum kenne, sei allerdings wenig befriedigend.

„Es macht mir Freude, was zu organisieren, es macht mir Freude, äh, neue Ideen reinzubringen oder, wenn die Kolleginnen kommen mit Ideen, die aufzugreifen … und da wirklich etwas in Bewegung zu setzen vom pädagogischen her, von einfach schönen Ideen. Ähm, das macht mir sehr viel Freude, ja. Was natürlich sehr zermürbend ist, ist diese Administration und die Vorgaben, die vom Stadtschulrat, vom Ministerium jetzt immer wieder kommen, was man noch und noch und noch machen soll. Und da hab ich dann sehr oft das Gefühl, wir ersticken. Wir werden so zugepflastert mit Arbeit, dass eigene Ideen gar nicht mehr entstehen können“ (Interview 4, 3).

Spannungsfelder sieht Frau N. vor allem in der Diskrepanz zwischen dem Wunsch nach Erfüllung der pädagogischen Aufgabe und der Realität, der Fülle der zu bewältigenden administrativen Aufgaben.

„Wenn's da um Kinder geht, bin ich wirklich so gut, wenn nicht irgendetwas ist, wie immer jederzeit gesprächsbereit. Und das andere ist, dass das Andere halt funktionieren muss, ja. Und manchmal ist natürlich schwieriger, aber ich denke, ähm, ja, wenn von oben die Direktiven kommen, das und das hat man zu tun, dann hat man sehr wenig Möglichkeiten … Also es kommt, kommt alles, sehr viel von oben, und alles sofort und neu und muss sein. Und das macht sehr viel Druck“ (Interview 4, 11f).

In der Schule sei das Arbeitsklima gut und die Kollegen/innen kämen gut untereinander aus.

„Ich denke, das ist ein gutes Arbeitsklima, ja ein sehr gutes. Äh, es ist natürlich sehr viel Veränderungen in den letzten zwei Jahren, weil immer wieder so viel neue Leute dazukommen, ja. Und, äh, von manchen verabschiedet man sich gerne (Lachen) von anderen muss man sich verabschieden, weil sie ein Baby bekommen oder sonst irgendwas … Die Kolleginnen kommen auch mit denen, wo ich nicht einverstanden bin, intern kameradschaftlich eigentlich gut zurecht“ (Interview 4, 5).

Bei Konflikten kämen die Kollegen/innen zu ihr. Sie stehe ihnen immer zur Verfügung, wenn diese sie bräuchten.

„Äh, es sind viele Gespräche mit Lehrerinnen über Probleme, die aufgetreten sind mit Kindern, mit Schülern … entweder macht man sich einen Termin aus, wenn Zeit ist, oder ich nehme mir, wenn ich das Gefühl hab, es ist dringend, dann nehme ich mir gleich Zeit. Also das hat Vorrang bei mir, zu den schriftlichen Arbeiten“ (Interview 4, 2).

Dass das Team gut funktioniere, liege sicher auch zum Teil an ihr, an der Führung, da sie versuche alle Kollegen/innen wertzuschätzen und gleich zu behandeln. Natürlich habe sie auch Kolleginnen, mit denen sie besser oder schlechter auskomme, auf keinen Fall wolle sie aber vermitteln, dass sie Liebkinder hätte.

> *„Ich glaub es hängt schon mit der Wertschätzung jeder Person zusammen. Also, natürlich hab ich, äh, in, in, bei den Lehrerinnen schon einige, mit denen ich vertrauter bin, wo man mehr weiß, die mehr erzählen, denen ich auch einmal privat natürlich, erzähl. Man kann das, ich versuch das nicht auszuschließen … Und äh ich glaube, das ist wichtig, dass sie nicht das Gefühl haben, so, ich habe meine Liebkinder. Ja, obwohl ich mit einigen sehr vertraut bin und ja, wir manchmal auf ein Eis gehen oder auf einen Kaffee gehen" (Interview 4, 16).*

Führung bedeute für sie da zu sein, wenn sie gebraucht werde. Wichtig sei ihr vor allem die Kommunikation sowie den Kollegen/innen Sicherheit und Rückhalt zu bieten und zu ihnen zu stehen. Allerdings sei es auch wichtig nicht aufdringlich zu sein. Durchsetzungsvermögen müsse allerdings auch sein, sonst passiere nichts.

> *„Wichtig ist reden, reden, reden. Es geht nur übers Reden und das Kommunizieren … Die Führung muss irgendwo im Hintergrund bleiben und doch da sein. Also es muss spürbar sein, weil es den Leuten Sicherheit gibt, glaub ich. Dass Wissen, das Führung da ist. Äh, sie müssen die Sicherheit haben, glaub ich, dass sie auch einen gewissen Rückhalt haben. Dass man zu ihnen steht. Aber nicht zu aufdringlich, denk ich mir" (Interview 4, 5).*

> *„Da sag ich, entweder das ist mir wichtig und deshalb muss es sein, oder ich sag, das ist der Obrigkeit wichtig und das muss sein" (Interview 4, 17)*

Sie persönlich lasse ihren Kollegen/innen völlige Freiheit in der Ausübung ihrer Unterrichtstätigkeit, gebe zwar manchmal Hinweise, wie sie das besser machen könnten, aber grundsätzlich lasse sie ihnen die Entscheidungsfreiheit.

> *„Also das, wenn ich sehe, dass mir halt so ein bisschen sehr traditionell oder vielleicht ein bisschen sehr altmodisch vorkommt, geb ich immer wieder Hinweise. Aber ich muss sagen, das Team ist sehr gut. Es hat auch diese altmodische Art und Weise, hat seine Vorteile, ja" (Interview 4, 4).*

Auf die Frage, ob es leicht oder schwer sei, Lehrer/innen zu führen, antwortet sie zuerst ausweichend, sie wisse nicht, wie das an anderen Schulen sei, meint dann aber Lehrer/innen seien nicht leicht zu führen, sie benähmen sich oft wie Kinder.

> *„Ich weiß nicht, wie's in anderen Betrieben ist mit Führung und mit Leitung. Da fällt mir eigentlich kein Vergleich ein … sie sind wie die Kinder, sie vergessen wie die Kinder, sie sind nicht pünktlich zum Termin - also nicht jetzt um Dreiviertel Acht, ja, Beginnzeiten, sondern mit Abgabeterminen ja. Sie sind nicht immer ganz pünktlich, man muss sie erinnern, man muss sie ermahnen. Also, da denk ich mir, da, das schleift sich ein, dass sehr vieles so wie bei den Kindern ist. Bei den Konferenzen wird getratscht, (Lachen) das ist halt so … ich versuche bei Konferenzen schon auch genug Freiraum zu lassen, weil das Miteinanderreden meiner Meinung nach ebenso wichtig ist, ja. Und wann sehen sie einander alle, wann sitzen wir zusammen" (Interview 4, 6).*

Problematisch sei es schon auch, sich die Kollegen/innen nicht selber aussuchen zu können, das führe schon auch zu Belastungen und zur Angst, dass die neuen Lehrer/innen nicht ins Team passen.

> *„Naja, ich versuche positiv zu denken. Ich denk mir, ich hoffe, ich wünsche mir für die Schule, es ist ja nicht für mich persönlich sondern für die Schule, dass da wirklich jemand kommt, dass sie jemand schicken, der gut ins Team passt, der gut zu den Kindern, mit denen arbeiten kann, der das nehmen kann. Kann man nur immer wieder versuchen, dass man sagt, okay, nicht jammern, versuch positiv zu denken, es wird schon" (Interview 4, 9).*

Dass ihre Kollegen/innen in Bezug auf Kompetenzerwartungen Druck von außen ausgesetzt fühlten, sehe sie nicht.

> *„Ich glaub, die haben alle weitgehend ein gutes Selbstbewusstsein (Lachen). Dieses Team da" (Interview 4, 14).*

In Bezug auf Kontrolle sei sie großzügig. Es mache ihr aber auch nichts aus, im Rahmen der Qualitätskontrolle Unterrichtsbeobachtungen durchzuführen. Allerdings sei sie schon erstaunt, wenn sie im bemerke, wie nervös manche Lehrer/innen reagierten und ihre pädagogischen Aufgaben unzureichend erfüllten, wenn sie von ihr beim Unterricht beobachtet würden.

> *„Ja, ich muss schon kontrollieren und ich bin großzügig. Ich vergess (Lachen) dann immer wieder sehr viel einfach, zu kontrollieren" (Interview 4, 18).*

> *„Ja, ja. Hab ich mich auch hineingesetzt. Und ich, ich war bei manchen sehr enttäuscht, bei manchen Kolleginnen. Die waren so aufgeregt, es ist eigentlich so eine langweilige und fade Stunde gewesen, dass ich mir gedacht habe, ja. Dann sind die Stunden bei ein paar Leuten so fad gewesen, und so langweilig, da denkt man, das macht Kontrolle aus. Wenn sie die Angst haben" (Interview 4, 18f).*

Frau N. berichtet über ein regelwidriges Verhalten ihrer Kollegen/innen, die sich mit einer Beschwerde unter Umgehung des Dienstweges statt an sie als direkte Ansprechpartnerin an die nächsthöhere Vorgesetzte gerichtet hätten. Aufgrund dieses Vorfalls wurden ihr von ihren Vorgesetzten Konsequenzen angedroht, es kam auch zu einer Frühkonferenz deswegen, was ihr großes Unbehagen und auch Angst bereitete. Trotzdem nahm sie ihre Kollegen/innen in Schutz, dass diese nicht aus böser Absicht, sondern aus Unachtsamkeit gehandelt hätten. Das läge an der stark hierarchischen Struktur, die strikt eingehalten werden müsse.

> *„Und die haben einen Brief geschrieben ohne dass ich ihn weitergeleitet hab. Und das ist regelwidrig. Also eine Lehrerin darf nicht selber eine, eine, eine interne Beschwerde, wenn's da um Lehrer stunden geht, sozusagen, gleich zum nächsten Inspektor gehen … Ich wurde übersprungen und hab dann dementsprechend eine aufs Dach gekriegt. Also, es war ein sehr ernstes Gespräch, wie kann das nur sein, und, also es war viel Empörung dabei von Seiten der Inspektorin … Da fühlt man sich schon sehr klein und ding. Hab ich gesagt, ja und was sind jetzt die*

Konsequenzen. Und sie sagt dann drauf, na ich hoffe es gibt keine“ (Interview 4, 10).

Frau N. will den Beruf nicht mehr lange ausüben und so schnell wie möglich in Pension gehen. Sie fühle sich erschöpft und denkt daran, mit Ende des nächsten Jahres aufzuhören.

„Ich fühle eine, eine gewisse Müdigkeit und Erschöpfung schon und ich denke, ja, so noch dieses und nächstes Schuljahr, das tu, also bis nächstes Jahr, Ende nächsten Jahres, das kann ich schon noch gut durchhalten. Aber dann von einem Ende zu wissen, ist auch für mich irgendwie gut“ (Interview 4, 17)

Angst von Frau N auch thematisiert in Bezug auf den guten Ruf der Schule, davor dass Schule in der Öffentlichkeit nicht gut da stehe und eventuell sogar zugesperrt werden könnte.

„Ja, ja. Also in den ersten Jahren hab auch ich sehr viel, wie soll man sagen, Angst verspürt, Angst (kurze Pause) Es ist in gewissem Maße Angst, dass man sagt, na ich möchte, dass die Schule gut dasteht, dass die einen guten Ruf hat. Dieses Bild nach außen. Es ist, äh, an der Schule sehr wenig Öffentlichkeitsarbeit gemacht worden. Ähm, wie ich angefangen hab, hat's geheißen, ja, wer weiß, vielleicht ist das eh die nächste Schule, die zusperrt, weil grad eine zugesperrt hat. Und da ist mir bewusst geworden, ich muss natürlich sehr viel tun“ (Interview 4, 9).

„Also ich hab das Gefühl gehabt, wie ich angefangen habe, da war's noch was, Lehrer zu sein. Also das ist sukzessive in den letzten 15, 20 Jahren immer weniger geworden“ (Interview 4, 20).

Nach ihrem Bild oder einer Metapher von der Schule befragt, drückt sie den Wunsch danach aus, dass Schule bei allen Beteiligten mit positiven Gefühlen verbunden sei.

„Strahlende Kinderaugen und strahlende Augen der Lehrerinnen und Eltern. Das wär's. Gern hineingehen. Natürlich auch wieder rausgehen, klar. Aber gern in die Schule zu kommen“ (Interview 4, 19).

Fallzusammenfassung und Interpretation

Die großen Themen von Frau N. sind ihre Überforderung mit dem administrativen Arbeitsaufwand und die Arbeit mit und in ihrem Team. Frau N. betont zu Beginn des Gesprächs, wie gut alles in ihrer Schule funktioniere und wie zufrieden sie mit ihrem Team sei. Im Verlaufe des Interviews zeigen sich allerdings deutliche Ambivalenzen, die Frau N. nicht bewusst zu sein scheinen. So sehr sie ihre Kollegen/innen auch offenkundig lobt, gibt es doch immer wieder auch Aussagen, die auf Abwertung schließen lassen. Diese Bemerkungen werden oft in Nebensätzen oder zwischendurch eingeschoben, als würden sie sich ihr aufdrängen, ohne ihren bewussten Willen. So berichtet sie davon wie gut das Team sei, erzählt aber anschließend mit einem Lachen, dass sie froh wäre, sich von manchen verabschieden zu können. An anderer Stelle betont sie, ihren Kollegen/innen alle Freiheiten im Unterricht zu lassen, beschreibt deren Methoden aber

gleichzeitig als fragwürdig, indem sie sie als altmodisch bezeichnet. So vergleicht sie die Kollegen/innen auch mit Kindern, die man ermahnen und kontrollieren müsse oder berichtet wie langweilig manche Stunden seien, denen sie bei der Unterrichtsbeobachtung beiwohnen müsse. Bei all diesen Äußerungen fällt aber auch auf, dass sie oft sofort wieder relativierend ihre Kollegen/innen in Schutz nimmt. Dass die Methoden altmodisch seien, habe auch sein Gutes. Dass die Lehrer/innen sich wie Kinder benähmen und bei Konferenzen störten, läge daran, dass sie sich so selten sehen würden. Dass die Unterrichtsstunden langweilig seien, läge daran, dass sie eben Angst hätten, wenn sie beobachtet werden würden. Böse Absichten werden den Kollegen/innen nie unterstellt, ihr Verhalten wird auf äußere Umstände zurückgeführt, auch dann wenn die Kollegen/innen wie Frau N. erzählt, über ihren Kopf hinweg bei der Schulbehörde Beschwerde einlegen. Auch in diesem Fall nimmt sie ihr Team in Schutz, welches es eben nicht besser gewusst hätte. Besonders belastend für Frau N. sei gewesen, dass sie als Vorgesetzte eine strenge Rüge erhalten hätte und sogar mit Konsequenzen bedroht worden war, was ihr große Angst bereitet habe. Schuld an diesem Ereignis seien die starken hierarchischen Strukturen im Schulsystem, die eine strenge Einhaltung des Dienstweges verlangten. Es scheint so, als würde Frau N. alle unangenehmen Eigenschaften ihres Teams verdrängen und nicht sehen wollen. Gleichzeitig wird, oft in gleichen Zusammenhang das Team in Schutz genommen und die vorgesetzte Schulbehörde für Unannehmlichkeiten verantwortlich gemacht. Dass Lehrer/innen Angst vor Unterrichtsbeobachtung hätten, läge an der angeordneten Kontrolle. Passten neue Kollegen/innen nicht ins Team, so wären sie von der Schulbehörde schlecht ausgesucht worden. Von den übergeordneten Behörden kämen nur Vorschriften, Regeln und Druck, Unterstützung oder Freiheiten würden ihr aber keine gewährt. Diese dichotome Darstellung vermittelt den Eindruck, dass es zwei Positionen geben würde, zwischen denen Frau N. sich befände: Oben die bösen Vorgesetzten, die nur forderten, unten die guten Kinder, die man in Schutz nehmen müsse. Dies entspricht der paranoid-schizoide Position von Klein, da die die beiden Positionen von Gut und Böse in zwei Gruppen aufgespalten werden, die positiven Anteile verbleiben in der eigenen Gruppe, die negativen Anteile werden nach außen verschoben. (Hoyle 2004, 114). Für Turquet (1977) stellt diese Abwehr nach außen, bei der sich die Gruppe als homogene Einheit definiert und wahrnimmt, einen der wichtigsten Abwehrmechanismen in großen Gruppen und Organisationen dar, der eingesetzt wird, um durch das Gefühl von Zusammengehörigkeit Vertrautheit, Sicherheit und Gewissheit zu verspüren (Turquet 1977, 86). Einheit vermittelt auch das Bild, das Frau N. von ihrem Team gibt, wenn sie meint, dass es wichtig sei, nicht den Eindruck zu erwecken Liebkinder zu haben. Sicherheit ist ein Aspekt, den Frau N. wiederholt anspricht. So sieht sie ihre wichtigste Aufgabe als Führungsperson darin, ihren Mitarbeiter/innen Sicherheit zu geben.

Da sie selber keine Sicherheit von ihren Vorgesetzten bekomme, scheint sie diese Sicherheit in ihrem Team zu finden. Das eigene Tema wird aus dem Grund geschützt, diese Sicherheit zu gewährleisten und aufrecht zu erhalten. Schützt sie ihr Team, so schützt sie damit auch sich selbst. Auch das Bild der Schule nach außen ist ihr wichtig, weil das gute Bild ihrer Schule nach außen sie davor schützt, dass die Schule zugesperrt werden und sie ihren Job verlieren könnte. Frau N. ist daher sehr bemüht, alles richtig zu machen. Sie berichtet von ihrer Angst, etwas zu vergessen, nicht rechtzeitig abzugeben oder zu wenig kontrolliert zu haben. Diese Angst könnte in Zusammenhang damit gesehen werden, dass sie wiederholt auch Existenzängste anspricht, insbesondere die Angst, ihren Job zu verlieren. Frau N. scheint daher sehr erleichtert, dass das alles bald ein Ende haben könnte, da sich ihr die Möglichkeit bietet würde, demnächst in Pension zu gehen. Sie scheint sich inzwischen von ihren Aufgaben so überfordert zu fühlen, dass sie eigentlich nicht mehr weitermachen kann und das Gefühl beschreibt „zu ersticken“. Früher habe sie Unterstützung durch Supervision und Coaching in Anspruch genommen, um mit Belastungen fertig zu werden.

Bei der Gesprächsführung fällt auf, dass Frau N. bei Themen, die ihr unangenehm sind, versucht auszuweichen, insbesondere bei denjenigen, die eventuelle konflikthafte Aspekte in Bezug auf ihre Arbeit mit dem Team betreffen könnten. Wenn im Interview diese unangenehmen Dinge zur Sprache kommen, spricht sie stockend, beendet oft die Sätze nicht, lässt sie in der Luft hängen oder vermeidet eindeutige Aussagen. Mitarbeiter/innenführung und Kontrolle der Kollegen/innen dürften solch ein unangenehme Themen sein, da Frau N., obwohl sie sonst sehr besorgt erscheint alles richtig zu machen, nach eigenen Angaben oft „vergisst“ die Kollegen/innen zu kontrollieren. Dies scheint eine Neigung zu Vergessen und Verdrängen auszudrücken, die auch bei ihrer Berufswahl zur Führungsperson zur Sprache kommt, zu der Frau N. angibt, dass sie zwar gewusst hätte, was als Direktorin auf sie zukommen würde, dass sie es sich aber nicht so vorgestellt hätte. Auffällig ist auch, dass Frau N. häufig lacht, wenn sie von unerfreulichen Dingen berichtet, z.B. dass sie nicht zurechtkomme mit den Anforderungen und der vielen Arbeit. Deutlich wird dies, als sie erzählt, dass sie sich von manchen Kollegen gern verabschieden würde und alles viel schlimmer gekommen sei, als sie es sich vorgestellt hätte. Das Lachen könnte in diesem Zusammenhang als Abfuhr von Spannungszuständen in Zusammenhang mit der Angstabwehr gesehen werden.

Zusammenfassend zeigen sich bei Frau N. im Verlaufe des Interviews viele Widersprüchlichkeiten, die oft auch von nonverbalen Hinweisen auf ihre Angstabwehr begleitet werden. Frau N. lacht zum Beispiel oft deplatziert bei scheinbar unangenehmen Inhalten oder ihrer Satzstruktur wird mitunter ungeordnet und unvollständig. Ängste zeigen sich vor allem als Versagens- und Existenzängste, die in der Befürchtung zum

Ausdruck kommen, ihren Arbeiten nicht mehr gewachsen zu sein und aufgrund dessen mit Konsequenzen rechnen zu müssen. Um diese unangenehmen Affekte zu bewältigen, sucht Frau N. vor allem Sicherheit im Zusammenhalt und der Identifizierung mit ihrem Team. Ambivalente Einstellungen zu ihren Kollegen/innen, die sich im Laufe des Gesprächs zeigen, werden von ihr nicht bewusst wahrgenommen, die negativen Selbstanteile und diejenigen des Teams werden hierbei nach oben auf die Vorgesetzten projiziert und verlagert, deren Leistungsanforderungen sie, allem Anschein nach, als stark selbstwertbedrohlich empfindet. Belastungen aufgrund negativer Spannungen, die durch das Verhalten der Kollegen/innen entstehen, versucht sie durch Rationalisierung und Verallgemeinerungen abzuwehren. So bezieht sie das enttäuschende Verhalten der Kolleginnen nicht auf deren eigene Handlungsweise, sondern auf die äußeren Strukturen des Schulbetriebs.

6.5. Zusammenfassung

Alle vier Interviewpartnerinnen sind Direktorinnen von Grundschulen in Wien. Drei stehen Ganztagesschulen vor, eine Direktorin führt eine Schule mit Sonderpädagogischem Schwerpunkt. In den Interviews wird von den Direktorinnen in sehr hohem Ausmaß der beträchtliche zeitliche Aufwand der Administration der Schulen hervorgehoben und beklagt. Pädagogische Aufgaben, die von den Schulleiterinnen als ihre Primäraufgaben genannt wurden, kämen dadurch zu kurz. Die starke Hierarchie des Schulsystems, starre Verordnungen und unflexible Dienstwege ließen ihnen wenig Autonomie und Entscheidungsmacht. Fehlende Macht und Autorität werden insbesondere in Zusammenhang mit der finanziellen Abhängigkeit und der Unmöglichkeit der Auswahl des eigenen Personals thematisiert. Dadurch würden innerschulisch Strukturen entstehen, die den Direktorinnen die Freiheit nehmen, eine hohe Schulqualität an den jeweiligen Standorten umzusetzen oder aufrechtzuerhalten. Das Verhältnis zwischen den Direktorinnen und den Pädagogen/innen stellt sich zum Teil als ambivalent heraus. Auf der einen Seite werden die Pädagogen/innen für ihren Einsatz und ihr Durchhaltevermögen gelobt, auf der anderen Seite als schwierig zu führen oder als Machtmenschen bezeichnet, sowie mit eigenwilligen Kindern verglichen.

Obwohl alle Interviewpartnerinnen berichten, aufgrund des hohen administrativen Arbeitsaufwands am Ende ihrer Kräfte zu sein, antworten sie eher vorsichtig und ausweichend auf Fragen nach Ängsten in Zusammenhang mit ihrer Führungsposition, sowohl was eventuelle individuelle, als auch institutionalisierte Ängste betrifft. Vermehrt sind hier Abwehrmechanismen wie Projektion und Verschiebung zu beobachten. So wird das Thema Angst oft nicht auf persönlicher, sondern auf allgemeiner Ebene abgehandelt, womit eigene Ängste verdrängt werden können. Als individuelle Ängste können

vor allem die Angst vor Einsamkeit und Isolierung aufgrund der Führungsposition sowie Existenz- und Kompetenzängste aufgrund der Situation in den Schulen identifiziert werden. Belastungen entstehen auch durch mangelnde Anerkennung und Wertschätzung durch die Vorgesetzten und die Öffentlichkeit.

Als institutionelle Abwehrmechanismen zeigen sich insbesondere Gruppenbildung und Abwehr nach außen, die oft Hand in Hand gehen. So ist ein starker Zusammenhalt innerhalb einer Gruppe oft mit hoher Identifizierung und dementsprechender Idealisierung verbunden. Positive Eigenschaften werden vermehrt der eigenen Gruppe zugesprochen, während negative Eigenschaften vor allem nach außen, auf die übergeordneten Schulbehörden, projiziert werden. Dieser Abwehrmechanismus unterstützt auch die Wahrnehmung eigener positiver Eigenschaften sowie die Verdrängung eigner negativer Anteile und stärkt dadurch ein positives Selbstbild und vermittelt ein Gefühl von Sicherheit und Stabilität.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Interviewpartnerinnen ihre Ängste oft nicht bewusst zur Kenntnis nehmen wollen, lieber von Belastungen und Stress sprechen und Angst mit Hilfe individueller und institutionalisierter Abwehrmechanismen verdrängen und unbewusst halten.

7. Resümee und Ausblick

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit Angst und Angstabwehr von Führungskräften der pädagogischen Organisation Schule. Schulen unterstehen den Schulbehörden, die als staatliche Organisationen strukturelle Merkmale eines bürokratischen, stark hierarchischen Gefüges aufweisen. Die Führungspersonen der Organisation Schule haben unterschiedliche Anforderungen zu erfüllen. Primäraufgabe von Schule ist die Erziehung und Bildung der Schüler/innen. Schulentwicklung und Qualitätssicherung von pädagogischen Prozessen gehören daher ebenso zur Aufgabe von Direktoren/innen, wie die Organisation und Dokumentation der Bildungsprozesse sowie die administrative, wirtschaftliche und finanzielle Leitung der Schule. Als Pädagogen/innen sind sie oft wenig für diese Managementfunktionen gerüstet (Köck et Ott 2002, 639; Merkens 2006, 15f).

Verantwortung zu tragen, beinhaltet immer auch die Möglichkeit des Scheiterns. Wenn Belastungen aufgrund der beruflichen Anforderungen als nicht mehr bewältigbar erscheinen, werden innere Konflikte und widersprüchliche Tendenzen verdrängt. In krisenhaften Situationen, unter großer Belastung, kommt es zu Abwehrmechanismen, indem bedrohliche Gefühle wie Schuld, Scham und Angst verdrängt, abgespalten oder verschoben, und somit unbewusst gehalten werden Aus psychodynamischer Betrachtungsweise ist es erstrebenswert, diese innerpsychischen Konflikte, widerstrebenden Gefühle und Bedürfnisse aufzudecken und bewusst und bearbeitbar zu machen, um das seelische Gleichgewicht der Betroffenen wieder herzustellen (Datler et al. 1998; Steinhardt et Datler 2005).

Innerpsychische Abwehrmechanismen treten zwar individuell in Erscheinung, können aber auch durch äußere Rahmenbedingungen, wie die Strukturen einer Organisation bedingt sein (Menzies 1974; Jaques 1955; Obholzer 2004). Um innerpsychische, individuelle und institutionalisierte Abwehrmechanismen von Führungspersonen in Schulen zu erforschen, wurden mit vier Direktorinnen von Wiener Volksschulen halbstrukturierte, themenzentrierte Interviews geführt und mittels qualitativer Auswertungsmethoden unter Einbeziehung der tiefenhermeneutischen Textinterpretation (Lorenzer 1986) analysiert und interpretiert. Als vornehmliche Ursache für Ängste und Angstabwehrmechanismen konnten folgende drei Spannungsfelder identifiziert werden:

Das Spannungsfeld zwischen administrativer Überforderung und der pädagogischen Primäraufgabe

Alle vier Interviewpersonen klagen über den enormen administrativen Aufwand, dem sie sich ausgesetzt fühlen. Sie seien so überlastet mit den Verwaltungs- und Dokumentationsaufgaben, dass für pädagogische Aufgaben kaum Zeit bliebe, was sie allerdings als ihre Hauptaufgabe zu betrachten scheinen. In Zusammenhang damit werden vor allem die Unterstützung der Pädagogen/innen in Bezug auf ihre Arbeit im Unterricht und pädagogische Probleme angesprochen. Eltern und Kinder bräuchten viel Beistand, den die Schule leisten müsse. Die Zeit für Kommunikation und Interaktion mit Pädagogen/innen, Eltern und Schüler/innen könnten sie aber nur aufbringen, wenn sie für die Erledigung der administrativen Anforderungen auch ihrer Freizeit einbeziehen würden. Sie fühlten sich von den vorgesetzten Schulbehörden durch deren Anforderungen enorm unter Druck gesetzt, was sich auch in Stresssymptomen wie innerer Anspannung, Nicht Abschalten Können und Schlaflosigkeit bemerkbar mache. So beschreiben sie auch alle die Empfindung von Erschöpfung und das Gefühl, nicht mehr lange auf diese Art und Weise durchhalten zu können.

In den Interviews kommt sehr deutlich eine bestimmte Erwartungen an die eigene Rolle als Schulleiterin zum Ausdruck. So sehen sich die befragten Direktorinnen überwiegend in der Rolle der Pädagogin, während sie sich mit der Rolle der wirtschaftlichen Leiterin und Managerin nicht, oder nur ungern, zu identifizieren scheinen. Diese zugewiesene Rolle entspricht nicht ihrem Selbstverständnis und innerem Bild. Zeigen sich bei ihnen auch Zweifel in Bezug auf die Sinnhaftigkeit ihrer Tätigkeiten, so ist das Agieren in diesem Spannungsfeld doch auch sehr stark mit Ängsten verbunden, den Anforderungen nicht gewachsen zu sein. Als Ängste in diesem Zusammenhang können vor allem Leistungs- und Kompetenzangst identifiziert werden, die darin zum Ausdruck kommen, für die beruflichen Anforderungen nicht ausreichend ausgebildet und vorbereitet zu sein und daher auch ihre Aufgaben nicht erfüllen zu können. Zu diesen Ängsten kann zusätzlich noch Existenzangst gezählt werden, die vor allem in der Befürchtung Ausdruck findet, den Arbeitsplatz zu verlieren, wenn ihre Aufgaben nicht zu schaffen wären und daher der Schulstandort aufgrund mangelnder Schulqualität und demzufolge mangelnder Schüler/innenzahlen, geschlossen werden müsste (Schwarzer 2000, 88ff, Rudow 1994, 95).

Abgewehrt werden diese Ängste vor allem durch individuelle Abwehrmechanismen. Durch Verdrängung scheinen sie verhindern zu wollen, sich mit den bedrohlichen innerpsychischen Dynamiken der Belastungen zu konfrontieren. Durch Intellektualisierung werden die kognitiven Aspekte des Schulbetriebs überbetont, während die affekti-

ven Auswirkungen oftmals verleugnet werden (West-Leurer 2007, 59f). Abwehrmechanismen der Projektion zeigen sich insofern, als es den Interviewpartnerinnen oft schwer fällt, die eigenen Ängste zu benennen. Diese werden auf die Kollegen/innen verschoben und können nur dort thematisiert und beschrieben werden (ebd., 61). Als institutioneller Abwehrmechanismus kann eine Abwehr durch Rollenpositionierung angenommen werden. Im Falle der Interviewpartnerinnen besteht diese Rollenpositionierung darin, dass sie die Rolle, die ihnen von den vorgesetzten Behörden zugewiesen wird, trotz Widerstrebens annehmen und auch danach handeln. Durch diese Annahme der Rolle opfern sie zwar eigene Bedürfnisse, Wünsche und Befindlichkeiten, sie verleiht ihnen aber auch, aufgrund ihrer Funktion als Führungsperson, Autorität und Einfluss sowie Macht und Sicherheit, die ihnen dabei helfen, bedrohliche Gefühle wie Angst abzuwehren. Durch ihre Position als Führungskraft werden das positive innere Selbstbild und ihr Selbstwertgefühl gestärkt (Turquet 1977, 136).

Das Spannungsfeld zwischen Kontrolle von oben und dem Bedürfnis nach Autonomie

Sehr intensiv kommt in den Interviews auch das Thema der fehlenden Autonomie zur Sprache. Die Direktorinnen berichten, sie fühlten sich von den vorgesetzten Schulbehörden stark kontrolliert und hätten kaum Autonomie. Insbesondere werden die fehlenden Möglichkeiten in Bezug auf Personalauswahl und Verfügbarkeit über finanzielle Mittel als sehr einschränkend erlebt. Dadurch würden ihnen jegliche Freiheiten genommen, selbstbestimmt über Ressourcen verfügen zu können. Hohe Schulqualität zu gewährleisten wäre sehr schwierig, wenn die Direktorinnen als Teamleiterinnen ihre Mitarbeiter/innen nicht selber auswählen könnten und diesbezüglich keinerlei Entscheidungsmacht hätten, selbst wenn diese keine gute Arbeit leisteten oder sich gegen sie stellen würden.

Vor allem in Zusammenhang mit der pädagogischen Primäraufgabe bezweifeln sie stark die Sinnhaftigkeit der Verordnungen von oben. So berichten sie, eine starke Diskrepanz zwischen den vorgegebenen Bildungszielen und der Arbeit im Unterricht zu erleben. In ihrem Rollenverständnis als Pädagoginnen mache es wenig Sinn, die von oben verordneten Bildungsprogramme und Qualitätsstandards umzusetzen, da die Praxis der Lehrer/innen in den Klassen anders aussehe, als die vorgesetzten Schulbehörden sich das vorstellen würden. Wichtig für die Umsetzung der pädagogischen Aufgabe sei der Prozess des Unterrichtens und nicht die Kontrolle von Ergebnissen. Die Kontrolle durch die Vorgesetzten wird als Eingriff in Eigenständigkeit und Selbstbestimmung wahrgenommen und abgelehnt. Der hohe Aufwand an Verwaltung, Dokumentation und Begutachtungen wird von den Direktorinnen als fremdbestimmt und we-

nig sinnvoll wahrgenommen und als hinderlich für die Erfüllung der pädagogischen Aufgaben beschrieben. Sie würden diese ewigen Vorschriften als sehr belastend empfinden und Gefühle von Resignation und Entmutigung verspüren.

Ängste in Zusammenhang mit Vorschriften und Kontrolle können Furcht vor dem Verlust des eigenen Selbstwertgefühls und eines positiven inneren Bildes der eigenen Kompetenz und Zuständigkeit auslösen. In Bezug auf die Erneuerungen im Schulsystem könnte auch die Angst vor Innovation eine Rolle spielen. Sie zeigt sich in der Angst davor, alte Wege zu verlassen und sich auf Neues einzustellen (Raether 1982, 54). Verbunden damit kann auch Kompetenzangst sein, indem befürchtet wird, den neuen Anforderungen nicht gewachsen zu sein. Als individuelle Abwehrmechanismen lassen sich auch in diesem Spannungsfeld Projektionen auf andere Personen, denen die Ängste zuschrieben werden, erkennen. Verschiebungen gibt es vor allem auf die vorgesetzten Behörden, denen negative Eigenschaften besonders häufig zugesprochen werden (Mentzos 1982, 67). An institutioneller Abwehr kann der Mechanismus von Hierarchisierung angenommen werden (Turquet 1977, 126). Die starken hierarchischen Strukturen, Vorschriften und Regeln des Schulsystems schränken nicht nur ein, sondern können auch zur Machtausübung aufgrund der Position in der Hierarchie herangezogen werden, etwa, indem man sich bei unliebsamen Entscheidungen auf die äußeren Strukturen und die vorgesetzten Behörden berufen kann. So bieten sie Schutz und Sicherheit, indem Kontrolle und Verantwortung für unangenehme Aufgaben der Führung nach oben verlagert wird und tragen dazu bei, das eigen innere Bild der guten wohlwollenden Führungsperson aufrechtzuerhalten (Turquet 1977, 126; West-Leurer 2007, 60).

Das Spannungsfeld zwischen Einsamkeit, aufgrund der Führungsposition, und dem Wunsch nach Zugehörigkeit zum Team

Von allen vier Interviewpartnerinnen wird die Problematik der Balance zwischen persönlicher und beruflicher Rolle thematisiert. Sie erwähnen, dass es schwer sei, in Zusammenarbeit mit den Kollegen/innen privaten und beruflichen Bereich zu trennen. So sehen sie sich selbst als Direktorin auch weniger in der Position einer vorgesetzten Führungsperson, sondern eher in der einer gleichwertigen Kollegin. Kooperation und Kollegialität wird von allen Interviewpartnerinnen gleichermaßen als ihre Art des Umgangs mit den Mitarbeiter/innen beschrieben. So sehen sie ihre hauptsächliche Führungsaufgabe auch darin, den Mitarbeiter/innen Unterstützung und Sicherheit zu gewähren. Gutes Einverständnis mit dem Team und harmonische Zusammenarbeit bezeichnen sie als Voraussetzungen für ein gutes Arbeitsklima. Bei Problemen stellen sie sich vor ihre Mitarbeiter/innen und schützen sie notfalls vor der vorgesetzten Behörde.

In ihrer Darstellungen der Zusammenarbeit mit dem Team lassen sich aber auch stark ambivalente Gefühle gegenüber den Kollegen/innen erkennen. So werden die Kollegen/innen nicht nur gelobt, sondern auch als schwierig zu führen und als „Machtmenschen“ beschrieben. Die Direktorinnen beklagen auch, dass sie, von den Kollegen/innen als unliebsam erlebte Forderungen oder Anweisungen oft sehr schwer und nur indirekt, mit Geschick und Diplomatie, durchsetzen könnten. Die Pädagogen/innen würden ihnen oftmals Widerstand entgegensetzten. Da die schulischen Strukturen ihnen keine Führungsautorität in Bezug auf die Mitarbeiter/innen gewähre, hätten sie diesbezüglich aber kaum Handlungsfreiheiten.

Kets de Vries (2009) beschreibt in seinen Führungstheorien die Einsamkeit von Führungspersonen (ebd., 115). Diese Angst vor Einsamkeit wird von den Direktorinnen auch direkt angesprochen. Die Angst vor Vereinsamung und Isolation drückt sich vor allem in der starken Identifizierung mit ihrem Team aus. So wird unangebrachtes Verhalten von Kollegen/innen oft nicht zur Kenntnis genommen oder sanktioniert, sondern die Verantwortung für deren Verhalten auf die Strukturen des Schulsystems verschoben. Widerstände gegen sie als Führungsperson werden als Widerstand gegen die vorgesetzten Behörden interpretiert. Mit Hilfe des Abwehrmechanismus der Identifikation identifizieren sie sich mit dem Verhalten der Lehrer/innen, statt die nötige Distanz als Führende zu wahren. Konflikte mit den Pädagogen/innen werden auf Konflikte mit den Vorgesetzten projiziert. Durch Introjektion verschmelzen Anteile der Kollegen/innen mit den eigenen Anteilen und sind so nicht mehr voneinander trennbar. Dies dient der Abwehr der Tatsache, dass tatsächlich eine Trennung der Positionen durch die Rolle als außenstehende Direktorin besteht (West-Leurer 2007, 59f).

Diese individuelle Abwehr durch Verdrängung, Verschiebung und Projektion ist verknüpft mit den institutionellen Abwehrmechanismen der Gruppenbildung und Gruppendichotomie (Turquet 1977, 105). Die Funktion dieser Art der Angstabwehr ist eine doppelte. Im innigen Gefühl der Verbindung mit der Gruppe werden bedrohliche Empfindungen von Isolierung und Einsamkeit verhindert, da durch das Gefühl von Zusammengehörigkeit Vertrautheit, Sicherheit und Gewissheit verspürt wird (Turquet 1977, 86). Die Gruppe kann, im Sinne Bions (1963) als Container gesehen werden, von dem eigene negative Anteile aufgenommen werden, und der Sicherheit und Vertrauen gibt (Lazar 1993, 1996). Damit verbunden ist auch die zweite Funktion. Sie besteht in der Stärkung des eigenen positiven Selbstbildes und Selbstwerts durch die Zugehörigkeit zur Gruppe, indem dieser vermehrt positive Eigenschaften zugeschrieben werden, und dadurch auch eigene positive Anteile verstärkt erlebt werden, während eigene negative Anteile auf Außengruppen projiziert werden können (Turquet 1977, 105). Diese negativen Außengruppen können in den Gesprächen implizit als die vorgesetzten Schulbe-

hörden identifiziert werden. Diese Gruppendichotomie kann auch mit der paranoid-schizoide Position von Melanie Klein (1946) in Verbindung gebracht werden, indem die beiden Positionen von gut und böse innerhalb der Organisation Schule in zwei Gruppen aufgespalten werden. Hierbei vertritt die Gruppe des Teams die gute und die Gruppe der vorgesetzten Behörden die böse Position (Hoyle 2004, 114). Für Turquet (1977) stellt diese Abwehr nach außen, bei der sich die Gruppe als homogene Einheit definiert und wahrnimmt, einen der wichtigsten Abwehrmechanismen in Organisationen dar, der eingesetzt wird, um durch das Gefühl von Zusammengehörigkeit Vertrautheit, Sicherheit und Gewissheit zu verspüren und bedrohliche innere Dynamiken und Ambivalenzen abzuwehren (ebd., 86).

Führungspersonen holen sich in der Zusammengehörigkeit mit dem Team die Unterstützung und Anerkennung, die sie, laut Aussagen der befragten Direktorinnen, von ihren Vorgesetzten nicht bekämen. Von drei der vier Interviewpartnerinnen wird der Wunsch nach Supervision geäußert, die sie als Hilfestellung für den Umgang mit ihren Belastungen gerne in Anspruch nehmen würden. Supervision als ein Bereich der berufsbezogenen Beratung ist ein wirksamer Arbeitsbereich pädagogischer Theorie und Praxis. Die pädagogische Relevanz einer berufsbegleitenden Supervision für die Schulleiter/innen liegt auf der Hand. Führungspersonen dienen als Rollenmodell und tragen durch ihr soziales Verhalten, insbesondere das Verhalten gegenüber ihren Mitarbeitern/innen maßgeblich zur Organisationskultur bei (Kirchler et al. 2004, 156). Schule hat zentrale Funktionen, die nicht nur die Bildung betreffen, sondern auch in Vermittlung von sozialen Normen und Werten, Einfluss auf die Gestaltung der Gesellschaft haben (West-Leurer 2007, 45). Die Spannungsfelder, die von den interviewten Direktorinnen in Bezug auf ihre Führungsaufgaben angesprochen wurden, zeigen, dass sie unter hoher Belastung und Anspannung leiden, die sich in, oft unbewusst gehaltenen, Ängsten und Angstabwehrmechanismen äußern. Abwehrstrategien können funktional sein und dabei helfen, Anforderungen und Aufgaben ordnungsgemäß zu erfüllen. Werden die Belastungen und Ängste aber zu groß, müssen die Abwehrmechanismen immer häufiger eingesetzt werden, bis sie nicht mehr integrierbar sind und die Aufgabenerfüllung erschweren oder sogar unmöglich machen (Steinhardt et Datler 2005, 216). Selbsterfahrung ist also für Führungspersonen wesentlich, um zu lernen bei Belastungen mit den eigenen Ängsten richtig umzugehen, sie zuzulassen, und sie schließlich der bewussten Reflektierung und Bearbeitung zugänglich zu machen. Selbstreflexivität als ein Merkmal der Professionalität von pädagogischem Handeln soll sowohl hohe methodische Kompetenz als auch Praxisbezug gewährleisten (Combe et Kolbe 2004, 835). Für Rolff (2007) besteht die zentrale Aufgabe von Personalentwicklung im Bereich Schule darin, existierende innere Dynamiken bewusst zu machen und

deren Einfluss auf die Gestaltung des pädagogischen Prozesses im Schulalltag zu erkennen, um sie so in weiterer Folge der Bearbeitung und Veränderung zugänglich zu machen (ebd., 144f).

Supervision ist ein pädagogisches Tätigkeitsfeld, in dem, unter Einbeziehung psychoanalytischer Konzepte und psychodynamischer Organisationsbeobachtung, innerpsychische Vorgänge und unbewusste Dynamiken dem Bewusstsein zugänglich gemacht und reflektiert werden können (Hinshelwood et Skogstad 2006, 43). Psychodynamisch orientierte Supervision bietet eine Form des Nachdenkens über Arbeitsprozesse, die befähigt, die Rolle als Führungsperson selbst managen zu können.

In Bezug auf die vorliegende Arbeit kann zusammenfassend angemerkt werden, dass zwar Belastungen und Ängste bei allen vier Interviewpartnerinnen identifiziert werden konnten, die Darstellung der vier Einzelfällen an dieser Stelle jedoch lediglich als der Blick durch ein Schlüsselloch betrachtet werden kann. So konnten bei der Erhebung und Auswertung der Daten wesentliche psychodynamische Aspekte wie gleichschwebende Aufmerksamkeit sowie Mechanismen von Übertragung und Gegenübertragung anhand der vier Fälle nur beispielhaft dargestellt werden. Dort wo Angst verstärkt aufzutreten scheint, erweist es sich mitunter als gefährlich diese direkt anzusprechen, da Abwehrmechanismen umso stärker wirksam sind, je bedrohlicher innere Spannungen erlebt werden. So wurde in der Interviewführung versucht, nicht gleich auf Angst zu sprechen zu kommen, sondern sich vorsichtig über eher sachliche Thematiken der Angst und Angstabwehr der befragten Personen anzunähern. Die Gefahr bei dieser Vorgehensweise besteht darin, bei äußeren Ereignissen hängen zu bleiben und nicht zu den inneren Dynamiken vorzudringen. Um Fehlinterpretationen und voreilige Schlüsse zu vermeiden, wurden durch Selbstreflexion und durch die Reflexion in der Gruppe bestmöglich versucht die eigenen Anteile der Forscherin zu identifizieren und in den Reflexions- und Interpretationsprozess einzubauen.

Im Zuge der Forschungsarbeit zeigte sich der große Bedarf der befragten Direktoren/innen nach Unterstützung und Hilfestellung. Es wäre daher wünschenswert, die Forschung nach unbewussten Dynamiken in Bezug auf Angst und Angstabwehr der Führungskräften in Schulen mit Experten/innen, auf dem Gebiet der psychodynamischen Beratung und Supervision weiter zu verfolgen. Durch eine ausgedehnte Erforschung der in dieser Arbeit bearbeiteten innerpsychischer Dynamiken, könnten die vorliegenden Ergebnisse noch weiter gestützt und ausgearbeitet werden.

Abstract

Thema der vorliegenden Arbeit sind Angst und Angstabwehr von Führungskräften der pädagogischen Organisation Schule. Schule als Organisation weist strukturelle Besonderheiten auf, die für ihre Organisationsmitglieder Spannungsfeder enthalten, welche in ihnen Ängste hervorrufen können. Angst ist ein als unangenehm und bedrohlich empfundener Gefühlszustand, der insbesondere in psychodynamischer Forschung als eine der zentralen Ursachen für Abwehrmechanismen angesehen wird.

Zur Beantwortung der Forschungsfrage werden qualitative Methoden herangezogen. Die Erhebung der Daten erfolgt mittels halbstrukturierter, themenzentrierter Interviews mit vier Direktorinnen von Wiener Volksschule. Die Auswertung erfolgt durch eine Kombination der Methoden von psychodynamischer Organisationsbeobachtung, Einzelfallanalyse, Objektiver Hermeneutik und tiefenhermeneutischer Textanalyse.

In der Analyse der Daten zeigen sich bei den befragten Direktorinnen Belastungen und Ängste, die nicht immer manifest zutage treten, sondern durch individuelle und institutionalisierte Abwehrmechanismen unbewusst gehalten werden.

Literaturverzeichnis

Adamo,S.M.G.; Serpieri, S.A.; Giusti, P.; Contarini,R.T. (2008): Parenting a new institution. In: Rustin, M.; Bradley, J. (Hg.): Work Discussion. Learning from reflective practice in work with children and families. London: Carnac, 233-252

Altrichter, H. (2004): Die mikropolitische Perspektive im Studium schulischer Organisation. In: Böttcher, W., Terhart, E. (Hg.): Organisationstheorie in pädagogischen Feldern. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 85-102

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

Becker, H. (2003): Psychoanalyse und Organisation. Zur Bedeutung unbewusster Sozialisation in Organisationen. In: Sievers, B.; Ohlmeier, D.; Oberhoff, B.; Beumer, U. (Hg.): Das Unbewusste in Organisationen. Freie Assoziationen zur psychosozialen Dynamik von Organisationen. Gießen: Psychosozial Verlag, 53-72

Beumer, U.; Sievers, B. (2001): Die Organisation als inneres Objekt – Einzelsupervision als Rollenberatung. In: Oberhoff, B.; Beumer, U. (Hg.): Theorie und Praxis psychoanalytischer Supervision. Münster: Votum, 108-123

Bion, W.R. (1963): Elemente der Psychoanalyse. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag

Blutner, R. (2004): Optimality theory and pragmatics. Houndmills, Basingstoke, Hampshire: Palgrave/Macmillan

BMUKK (2005): Lehrplan der Volksschule. Zweiter Teil. Allgemeine Bestimmungen Online verfügbar unter: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/14041/lp_vs_zweiter_teil.pdf (21.6.2012)

BMUKK (2011) PädagogInnenbildung neu. Online verfügbar unter: http://www.bmukk.gv.at/schulen/lehr/labneu/warum.xml (21.6.2012)

BMUKK (2011): Allgemeines Bildungsziel. Online verfügbar unter: http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_vs.xml#toc3-id1 (21.6.2012)

BMUKK (2012): Allgemeine Lehrplanbezüge – SchOG und Berufsorientierungslehrpläne. Online verfügbar unter: http://www.bmukk.gv.at/schulen/bo/rg/allglpbez.xml (2.7.2012)

Bortz, J., Döring, N. (2002). Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. Berlin, Heidelberg, New York: Springer, 3. überarbeitete Auflage

Brenner C. (1976): Grundzüge der Psychoanalyse. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag

Brohm M. (2004): Management des Wandels Die Theorie des Change Managements und die schulpolitische Praxis. In: Böttcher, W.; Terhart, E. (Hg.): Organisationstheorie in pädagogischen Feldern. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 173-190

Brunner, A. (2005): Bildung – weder Ware noch Dienstleistung? In: Dzierzbicka, A; Kubac, R.; Sattler, E. (Hg.): Bildung riskiert. Erziehungswissenschaftliche Markierungen. Wien: Löcker, 245-252

Combe, F.; Kolbe, A. (2004): Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In: Werner Helsper (Hg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Datler W.; Steinhardt K.; Gstach J. (1998): Psychoanalytisch orientierte Beratung. Weinheim: Deutscher Studien Verlag

Datler, W.; Stephenson T. (1999): Tiefenpsychologische Ansätze in der Psychotherapie. In: Slunecko, T.; Sonneck G. (Hg.): Einführung in die Psychotherapie. Wien: Facultas UTB, 77-139

Datler, W. (2001): Zeit, Struktur und Lebensalter II. Über Prozesse der Bildung basaler psychischer Strukturen und die heilpädagogische Arbeit mit „verhaltensauffälligen“ Jugendlichen. In: Hofmann, C.; Brachet, I.; Moser, V.; Von Stechow E. (Hg.): Zeit und Eigenzeit als Dimensionen der Sonderpädagogik. Luzern: Edition SZH, Edition SPC, 157-166

Datler, W.; Steinhardt, K.; Gstach, J. (2004). Psychoanalytisch orientierte Beratung. In Nestmann, F.; Engel, F.; Sickendiek, U.: (Hg.) Das Handbuch der Beratung Band 2. Ansätze, Methoden und Felder. Tübingen: DGVT-Verlag, 613-627

Devereux, G. (1976): Angst und Methode in den Verhaltenswissenschaften. Frankfurt/Main: Ullstein

Diem-Wille, G: (2007): Die frühen Lebensjahre. Psychoanalytische Entwicklungstheorie nach Freud, Klein und Bion. Stuttgart: Kohlhammer

Drath, W.; Paulus, C. (1994): Making common sense. Leadership as meaning making in a community of practice. London: Greensboro Press

Elhardt, S. (1994): Tiefenpsychologie. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer, 13. Auflage

Elmar, P.; Rolff, H.-G. (2006): Schulprogramme und Leitbilder entwickeln. Weinheim, Basel: Beltz Verlag

Fend, H. (1988): Schulqualität. Die Wiederentdeckung der Schule als pädagogische Gestaltungsebene. In: Neue Sammlung 28, 4, 537-547

Fend, H. (2000): Entwicklungspsychologie des Jugendalters: ein Lehrbuch für pädagogische und psychologische Berufe. Opladen: Leske und Budrich

Fend, H. (2006): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Fend, H. (2008): Schule gestalten: Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Fischer, W. (2001): Pädagogische Führung in Kindergärten und anderen pädagogischen und sozialen Einrichtungen. Innsbruck: Studienverlag

Flick, U. (2005): Interviews in der qualitativen Evaluationsforschung. In: Flick U. (Hg.): Qualitative Evaluationsforschung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 214-232

Flick, U. (2005): Qualität der qualitativen Evaluationsforschung. In: Flick U. (Hg.): Qualitative Evaluationsforschung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 424-443

Flick, U. (2005): Qualitative Evaluationsforschung zwischen Methodik und Pragmatik – Einleitung und Überblick. In: Flick U. (Hg.): Qualitative Evaluationsforschung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 9-29

Flick, U. (2006): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag

Flick, U.; Kardorff, E.; Steinke, I. (2010): Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In: Flick, U.; Kardorff, E.; Steinke, I. (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag

Freud, A. (1936): Das Ich und die Abwehrmechanismen. In: Die Schriften der Anna Freud. Band 1. München: Kindler, 191-351

Freud, A. (2006): Das Ich und die Abwehrmechanismen. Frankfurt am Main: Fischer, 19. Auflage.

Freud, S. (1894): Die Abwehr-Neuropsychosen, Versuch einer psychologischen Theorie. In: Gompertz, T. (Hg.): Gesammelte Werke. Band I. Frankfurt am Main: Fischer, 59-74

Freud, S. (1905): Bruchstück einer Hysterie-Analyse. In: Gompertz, T. (Hg.): Gesammelte Werke, Band V, Frankfurt am Main: Fischer, 172-224

Freud, S. (1915): Die Verdrängung. In: Gompertz, T. (Hg.): Gesammelte Werke, Band X, Frankfurt am Main: Fischer, 248-61

Giesecke, H. (1996): Wozu ist die Schule da? Die neue Rolle von Eltern und Lehrern. Stuttgart: Klett-Cotta Verlag

Girmes, R. (2004): Welches Organisationsformat fördert Professionalität in Bildungseinrichtungen? In: Böttcher, W.; Terhart, E. (Hg.): Organisationstheorie in pädagogischen Feldern. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 103-119

Girtler, R. (1984): Methoden der Feldforschung. Wien: Facultas UTB

Granzer, D. (2001): Schlaflose Nächte. In: Grundschule, 33, 6, 8-13

Greenberg, J.; Baron R.A. (2000): Behavior in Organizations: Understanding and Managing the Human Side of Work. New Jersey : Upper Saddle River Prentice, 7th edition

Hartmann, H (1960): Ichpsychologie und Anpassungsproblem. In: Psyche, 14, 81-164

Haubl, R. (2007): „Die Unterwelt bewegen…“. Zum Selbstverständnis einer psychoanalytisch bzw. gruppenanalytisch konzipierten Organisationsanalyse und Organisationsberatung. In: Lang, F.; Sidler, A. (Hg.): Psychodynamische Organisationsanalyse und Beratung. Gießen: Psychosozial Verlag, 13-50

Herkner, W. (2001): Lehrbuch der Sozialpsychologie. Bern: Huber, 2. unveränderte Auflage

Hermanns, H. (2000): Interviewen als Tätigkeit. In: Flick, U.; Kardorff, E.; Steinke, I. (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 360-369

Hinshelwood, R.D.; Skogstad, W. (2006): Die Methode der Organisationsbeobachtung. In: Hinshelwood, R.D.; Skogstad, W. (Hg.): Organisationsbeobachtung. Psychodynamische Aspekte der Organisationskultur im Gesundheitswesen. Gießen: Psychosozial-Verlag, 43-54

Hirblinger, H. (2001): Einführung in die psychoanalytische Pädagogik der Schule. Würzburg: Königshausen und Neumann

Hoyle L. (2004): From sycophant to saboteur- responses to organizational change. In: Huffington, C., Armstrong, D., Halton, W., Hoyle, L.; Pooley, J. (Hg.): Working below the surface. The emotional life of contemporary organizations. London, New York: Karnac, 87-106

Huffington C.; Armstrong D.; Halton W.; Hoyle L.; Pooley J. (2004): Appendix 1. Notes on consultancy approach and techniques. In: Huffington, C.; Armstrong, D.; Halton, W.; Hoyle, L.; Pooley, J. (Hg.): Working below the surface. The emotional life of contemporary organizations. London, New York: Karnac, 209-222

Hülshoff T. (2006): Emotionen. München: Ernst Reinhardt Verlag, 3.Auflage

Jank, W.; Meyer, H. (1997): Didaktische Modelle. Berlin: Cornelsen Scriptor, 4. Auflage

Jaques, E. (1955): Social systems as a defence against persecutory and depressive anxiety. In Klein, M. (Hg.): New Directions in Psychoanalysis. London: Tavistock Publications, 478 – 498

Kernberg, O. (2001): Handbuch der Borderline –Störungen. Kernberg, O.; Dulz, B.; Sachsse U. (Hg.): Stuttgart New York: Schattauer

Kets de Vries, M.F.R. (2009): Führer, Narren und Hochstapler. Die Psychologie der Führung. Stuttgart: Schäffer-Pöschel Verlag

Kirchler, E.; Meier-Pesti, K.; Hofmann, E. (2004): Menschenbilder in Organisationen. Arbeits- und Organisationspsychologie 5. Wien: WUV-Universitätsverlag

Klafki, W; Brockmann, J.L. (2002): Geisteswissenschaftliche Pädagogik und Nationalsozialismus. Weinheim, Basel: Beltz Verlag

Klein, M. (1946): Bemerkungen über einige schizoide Mechanismen. In: Thorner, H. A. HG): Das Seelenleben des Kindes und andere Beiträge zur Psychoanalyse. Stuttgart: Klett-Cotta Verlag, 131-163, 2. Auflage

Köck, P.; Ott, H. (2002): Wörterbuch für Erziehung und Unterricht. Donauwörth: Auer Verlag GmbH, 7. Auflage

Lamnek, S. (1995): Qualitative Sozialforschung. Band 1: Methodologie: Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union, 3.korrigierte Auflage

Lamnek, S. (1995): Qualitative Sozialforschung. Band 2: Methoden und Techniken. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union, 3.korrigierte Auflage

Lamnek, S. (2010): Qualitative Sozialforschung. Weinheim, Basel: Beltz Verlag

Lawrence, W.G. (1979):Selbstmanagement-in-Rollen. Ein aktuelles Konzept. In: Freie Assoziation 1, 1/2, 37-57

Lazar Ross A. (1993): „Container-Contained“ und die helfende Beziehung. In Ermann M (Hg.): Die hilfreiche Beziehung in der Psychoanalyse. Göttingen: Vandenhoeck et Ruprecht

Lazar, R. (1996): Das Individuum, das Unbewußte und die Organisation. Ein Bion-Tavistock Modell von Beratung und Supervision von Personen und Institutionen. In: Eckes-Lapp, R.; Körner, J. (Hg.): Psychoanalyse im sozialen Feld. Prävention-Supervision. Gießen: Psychosozial Verlag, 263-273

Leithäuser, T.; Volmerg, B. (1979): Anleitung zur empirischen Hermeneutik. Psychoanalytische Textinterpretation als sozialwissenschaftliches Verfahren. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag

Lersch R. (2004): Schule als Sozialsystem. Theoretische Modellierungsvarianten und ihr Potenzial für Analyse und Entwicklung dieses pädagogischen Feldes. In: Böttcher, W.; Terhart, E. (Hg.): Organisationstheorie in pädagogischen Feldern. Wiesbaden: Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 71-84

Lexikon der Psychologie. (1976): Psychologisches Wörterbuch. Band 1; Freiburg im Breisgau: Verlag Herder, 8.Auflage

Lohmer, M. (2000): Das Unbewusste im Unternehmen. Konzepte und Praxis psychodynamischer Organisationsberatung. In: Lohmer, M. (Hg.): Psychodynamische Organisationsberatung. Konflikte und Potentiale in Veränderungsprozessen. Stuttgart: Klett-Cotta, 17-39

Long S. (2003): Kooperation und Konflikt. Zwei Seiten ein und derselben Medaille. In: Sievers B.; Ohmeier D.; Oberhoff B.; Beumer U. (Hg.): Das Unbewusste in Organisationen. Freie Assoziationen zur psychosozialen Dynamik von Organisationen. Gießen: Psychosozial Verlag, 117-144

Loos, B. (2002): Schulleitung im Wandel. Was sich verändert und was zu tun ist. In: Schulmanagement. In: Die Zeitschrift für Schulleitung und Schulpraxis. München: Oldenbourg Schulverlag, 1-29

Lorenzer, A. (1986): Tiefenhermeneutische Kulturanalyse. In: Lorenzer, A. (Hg.): Kulturanalysen. Frankfurt am Main: Fischer, 11-98

Maynatz, R. (1968): Bürokratische Organisation. Neue Wissenschaftliche Bibliothek Band 27. Köln: Kiepenhauer und Witsch

Mayring, P. (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. Weinheim, Basel: Beltz Verlag, 5. Auflage

Mayring, P. (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim, Basel: Beltz Verlag

Mentzos, S. (1982): Neurotische Konfliktverarbeitung. Einführung in die psychoanalytische Neurosenlehre unter Berücksichtigung neuer Perspektiven. Frankfurt am Main: Fischer, 60-83

Menzies-Lyth, I. E. P. (1974): Die Angstabwehr-Funktion sozialer Systeme – ein Fallbericht. In: Gruppendynamik. Forschung und Praxis (5). Stuttgart: Ernst Klett, 183 – 216

Merkens, H. (2006): Pädagogische Institutionen. Pädagogisches Handeln im Spannungsfeld von Individualisierung und Organisation. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 1. Auflage

Meyers Grosses Taschenlexikon in 24 Bänden (1992): Mannheim, Wien, Zürich: Bibliographisches Institut, 4.Auflage

Neuberger, O. (1995): Unternehmenskultur. In: Flick, U.; v. Kardorff, E.; Keupp, H.; Von Rosenstiel, L.; Wolff, S. (Hg.): Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen; Konzepte, Methoden und Anwendungen. Weinheim: Psychologie Verlags Union, 302ff, 2. Auflage

Oberhoff, B. (1943): Theorie und Praxis psychoanalytischer Supervision. Oberhoff, B.; Beumer, U. (Hg.): Münster: Votum

Obholzer, A. (2004): Führung, Organisationsmanagement und das Unbewußte. In: Lohmer, M. (Hg.): Psychodynamische Organisationsberatung. Konflikte und Potentiale in Veränderungsprozessen. Stuttgart: Klett-Cotta Verlag, 79-97, 2. Auflage

Obholzer A., Miller, S. (2004): Leadership, followership, and facilitating to creative workplace. In: Huffington, C.; Armstrong, D.; Halton, W.; Hoyle, L.; Pooley, J. (Hg.). Working below the surface. The emotional life of contemporary organizations. London New York: Karnac, 33-48

OECD Bericht (2011): Bildung auf einen Blick 2011. Online verüfgbar unter: http://www.oecd.org/berlin/publikationen/bildungaufeinenblick2011.htm (2.7.2012)

Oevermann, U.; Allert, T.; Konau, E.; Krambeck, J. (1979): Die Methodologie einer “objektiven Hermeneutik” und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In: Soeffner, H.-G. (Hg.): Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften. Stuttgart: Metzler, 352-434

Pädagogische Hochschule Wien (2012): Lehrgang Schulmanagement. Online verfügbar unter: http://www.phwien.ac.at/fileadmin/Benutzerdateien/Menuepunkt_Fort_und_Wb/Menuepunkt_Fort_und_Wb_FBAPS/PDF/Lehrgangsinformation_SMMLG_11_1kurz.pdf. (15.7.2012)

Peseschkian, N.; Boessmann, U. (1998): Angst und Depression im Alltag: Eine Anleitung zu Selbsthilfe und positiver Psychotherapie. Frankfurt am Main: Fischer Verlag

Peter, H.-U. (1973): Die Schule als soziale Organisation. Weinheim, Basel: Beltz Verlag

Presthus, R. (1966): Individuum und Organisation: Typologie der Anpassung. Frankfurt am Main: Fischer Verlag

Raether, W. (1982): Das unbekannte Phänomen Lehrerangst. Vielfältige Ursachen – weitreichende Folgen. Freiburg: Herder

Rauchfleich, U. (2006). Tiefenpsychologische Grundlagen der Beratung. In Steinebach C. (Hg.): Handbuch psychologische Beratung. Stuttgart: Klett-Cotta, 163-174

Reed, B.; Bazalgette, J. (2006): Organizational Role Analysis at the Grubb Institute of Behavioural Studies: origin and development. In: Newton, J.; Long, S.; Sievers, B. (Hg.): Coaching in Depth. The Organizational Role Analysis Approach. London, New York: Karnac, 43-62

Robbins S. (2000): Organizational behavior. Concepts-controversies-applications. New York: Englewood Cliffs Prentice Hall

Rodler, C.; Kirchler, E. (2002): Führung in Organisationen. Arbeits- und Organisationspsychologie 2. Wien: WUV-Universitätsverlag

Rolff, H.-G. (1991): Schulentwicklung als Entwicklung von Einzelschulen? In: Zeitschrift für Pädagogik 37, 6, 865 – 886

Rolff, H.-G. (2007): Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung. Weinheim, Basel: Beltz Verlag

RUDOW, B. (1994): Die Arbeit des Lehrers. Zur Psychologie der Lehrertätigkeit, Lehrerbelastung und Lehrergesundheit. Bern: Hans Huber Verlag

Schaub, H.; Zenke, K. G. (2000): Wörterbuch Pädagogik. München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 4. Auflage

Schein E. (1985): Organizational Culture and Leadership. A dynamic view. San Francisco: Jossey-Bass Publishers

Schörghuber K. (2005): Führung- Hilfreiche Modelle und Theorien. In: Fasching H.; Lange R. (Hg.): Sozial managen. Grundlagen und Positionen des Sozioamanagements zwischen Bewahren und radikalem Verändern. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt Verlag

Schratz, M. (1999): Evaluation und Qualität im Bildungswesen. In: Grogger, G.; Satzke, K.; Specht, W. (Hg.): Evaluation und Qualität im Bildungswesen. Problemanalyse und Lösungsansätze am Schnittpunkt von Wissenschaft und Bildungspolitik. Graz: Kärntner Druckerei, 211 – 214

Schwarzer, R. (2004): Stress, Angst und Handlungsregulation. Stuttgart, Kohlhammer, 4. Auflage

Siewers B. (1993): Auf der Suchen nach dem Theater: Organisation als Theater für die Dramen der Kindheit und Arbeit. In: Gruppendynamik 24, 367-389

Spielberger, C. D. (Hg.). (1972): Anxiety: Current trends in theory and research, New York: Academic Press

Steinhardt K. (2001): Zeit, Struktur und Lebensalter I. Über Prozesse und Bildung basaler psychischer Strukturen in den ersten Lebensjahren. In. Zeit und Eigenzeit als Dimensionen der Sonderpädagogik Hofmann, C.; Brachet, I.; Moser, V.; Von Stechow, E. (Hg.): Luzern: Edition SZH, Edition SPC

Steinhardt, K.; Datler, W. (2005): Organisation und Psychodynamik. Psychoanalytische Überlegungen zur Wahrnehmung von Leitungsaufgaben. In: Fasching, H.; Lange, R. (Hg.): Sozial Managen. Grundlagen und Positionen des Sozialmanagements zwischen Bewahren und radikalem Verändern. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt Verlag, 213-231

Steinkellner, P. (2007): Systemische Intervention in der Mitarbeiterführung. Heidelberg: Carl-Auer Verlag, 2. korrigierte Auflage

Stogdill R. 1974: Handbook of leadership. A survey of the literature. New York: Free Press

Stückler, A. (2005): Die Wirksamkeit der Schulmanagementausbildung auf die Tätigkeit der Schulleiter - eine Evaluationsstudie an Kärntens Pflichtschulen. Donauwörth: Auer Verlag GmbH, 7. Auflage

Tacke, V. (2004): Organisation im Kontext der Erziehung. In: Böttcher, W.; Terhart, E. (Hg.): Organisationstheorie in pädagogischen Feldern. Wiesbaden: Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 19-42

Turquet, P. (1977): Bedrohung der Identität in der großen Gruppe. In: Kreeger, L. (Hg.): Die Großgruppe. Stuttgart, Klett, 81-139

Vaillant, G.E. (1971): Theoretical hierarchy of adaptive ego mechanisms. In: Archives of General Psychiatry, 24, 107-118

Vanderstraeten, R. (2004): Interaktion Und Organisation Im Erziehungssystem. In: Böttcher, W., Terhart, E. (Hg.): Organisationstheorie in pädagogischen Feldern. Wiesbaden: Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 70-83

Von Eckardstein, D. (2002): Personalmanagement. In: Kasper, H.; Mayrhofer, W. (Hg.): Personalmanagement, Führung, Organisation. Wien: Linde Verlag, 361-404

Weidenmann, B. (1983): Lehrerangst. Ein Versuch, Emotionen aus der Tätigkeit zu begreifen. München: Franz Ehrenwirth, 2. Auflage

Weinert A. (1998): Organisationspsychologie. Ein Lehrbuch. Weinheim: Psychologie Verlags Union

West-Leuer, B. (2007): Coaching an Schulen. Psychodynamische Beratung zur Stärkung professioneller Beziehungskompetenz. Gießen: Psychosozial-Verlag

Wunderer, R. (1997): Führung und Zusammenarbeit. Eine unternehmerische Führungslehre. Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag

Yukl, G. (2006): Leadership in Organizations. New Jersey: Upper Saddle River Prentice Hall, 6. Auflage

Yukl, G. (2008): The Importance of Flexible Leadership In: Kaiser, R.B. (Chair): The Importance, Assessment, and Development of Flexible Leadership. Practitioner Forum presented at the 23rd Annual Conference of the Society for Industrial-Organizational Psychology. San Francisco: CA, April 2008

Anhang

Interviewleitfaden

Guten Tag, mein Name ist Brigitte Hirschegger, ich schreibe meine Diplomarbeit am Institut für Bildungswissenschaften zum Thema „Führung in pädagogischen Institutionen“. Ich würde Ihnen gerne zu diesem Thema einige Fragen stellen. Es gibt dabei kein richtig oder falsch, sondern es geht mir dabei um Ihre persönlichen Erfahrungen und Einschätzungen.

Ich erlaube mir, das Interview mit einem Diktiergerät aufzunehmen, um es auswerten zu können. Ich kann Ihnen für dieses Interview vollkommene Anonymität zusichern. Weder Ihr Name noch der Name der Schule werden irgendwo genannt.

Wie lange sind Sie schon Direktorin an dieser Schule?

Können Sie mir bitte einen Ihrer normalen Arbeitstage beschreiben.

Wie kam es dazu, dass Sie Direktorin geworden sind? (Was hat Sie dazu veranlasst?)

Erinnern Sie sich noch an Ihre Gefühle von damals? Können Sie mir diese Gefühle bitte ein bisschen beschreiben.

Welche Vorstellung hatten Sie von Ihrer Tätigkeit als Direktorin, bevor Sie Direktorin wurden? Wie haben Sie sich Ihre Tätigkeit als Direktorin vorgestellt?

Inwieweit haben sich diese Vorstellungen erfüllt, inwieweit nicht? Wie geht es Ihnen heute damit?

Wie haben Sie den Unterschied empfunden von einer Kollegin zur Vorgesetzten zu werden? War dieser Wechsel vom Lehren zur Führungskraft für Sie in irgendeiner Weise problematisch? (War es mit Unsicherheit, Angst verbunden?) Können Sie mir Beispiele nennen? (Konkurrenzangst, Autoritätsangst)

Wie haben Sie sich auf Ihre Tätigkeit vorbereitet? Auf welchen Erfahrungen konnten Sie aufbauen?

Was bedeutet Führung für Sie?

Welche speziellen Anforderungen gibt es für Sie als Führungsperson einer pädagogischen Institution? Können Sie mir Beispiele nennen?

Können diese Anforderungen Ihrer Meinung nach auch Angst machen? Machen Sie Ihnen manchmal Angst?

Gibt es Ihrer Meinung nach Unterschiede bzw. zusätzliche Aufgaben, die speziell Führungskräfte in pädagogischen Organisationen zu erfüllen haben?

In Schulen gibt es ja viele Beteiligte (Eltern, Schüler/innen, Lehrer/innen, Gesellschaft, Bildungsaufgaben, Schulärzte/innen, Schulpsychologen/innen). Wie kann man als Direktorin das alles unter einen Hut bringen? Welche Spannungsfelder sehen Sie dadurch? Können Sie mir bitte Beispiele nennen?

Inwieweit wird da auch Druck ausgeübt? Können Sie mir Situationen beschreiben?

Was glauben Sie, muss eine Führungsperson im Bereich Schule grundsätzlich mitbringen?

Wie würden Sie Ihren persönlichen Führungsstil beschreiben?

Welche Aufgaben und Tätigkeiten haben Sie als Direktorin zu erfüllen? (Pädagogische, organisatorische Tätigkeiten, wirtschaftliche Aufgaben, Zusammenarbeit mit den Mitarbeiter/innen). Wie würden Sie Ihre Position, Ihre Tätigkeiten beschreiben?

Welche dieser Bereiche sind Ihnen persönlich besonders wichtig? Würde es darüber hinaus Bereiche geben, die Sie als wichtig empfinden? Welche dieser Aufgaben fallen Ihnen leichter, welche schwerer, welche machen Sie gerne, welche nicht so gerne? Können Sie Beispiele nennen?

Führungspersonen haben ja sowohl beratende als auch entscheidende Tätigkeiten zu erfüllen. Wie würden Sie Ihre Aufgaben beschreiben. Können sie mir Beispiele nennen?

Wie werden in Ihrer Schule grundsätzlich Entscheidungen getroffen? Welche Entscheidungen treffen Sie, welche werden von ihren Vorgesetzten (welche Vorgesetzten haben Sie- direkt, indirekt) getroffen, welche können Ihre Mitarbeiter/innen treffen?

Wie empfinden Sie ihre Freiheit beim Treffen von Entscheidungen? Würden Sie Organisation Schule grundsätzlich als stark oder flach hierarchisch beschreiben? Wie empfinden Sie das persönlich?

Wie würden Sie Ihren Arbeitsbereich Schule in Bezug auf Hierarchie und Arbeitsverteilung unter Ihren Mitarbeiter/innen beschreiben?

Wie viel Freiheit haben Ihre Mitarbeiter/innen beim Treffen von Entscheidungen?

Wie würden Sie das Arbeitsklima in Ihrer Schule beschreiben? Wie ist Ihr Verhältnis zu Ihren Mitarbeiter/innen?

Wer ist wofür verantwortlich? Gibt es deutlich abgegrenzte Aufgabenbereiche? Können Sie mir bitte Beispiele nennen.

Wofür sehen Sie sich in Ihrer Schule als allein verantwortlich?

Welche Aufgaben hat Ihrer Meinung nach Schule in unserer heutigen Gesellschaft?

Was sehen Sie dabei als Ihre Hauptaufgaben, wo sehen Sie dabei Ihre Hauptverantwortung? Welche speziellen Herausforderungen sehen Sie als Führungsperson in einer Schule?

Welche Arten von Konflikten glauben Sie, sind bezeichnend, charakteristisch für den Bereich Schule?

Auf welche Art und Weise wird in ihrer Schule mit Konflikten umgegangen (gehen Sie mit Konflikten um?)

Um nochmals auf Angst zurückzukommen. Wie Sie erzählt haben, bedeutet Führung ja sehr viel Pflichten und Verantwortung. Das ist ja nicht immer nur angenehm, sondern kann auch mit negativen Gefühlen, z.B. Angst verbunden sein. Was können Sie dazu sagen, wie empfinden Sie das? Inwieweit glauben Sie, kann Verantwortung Angst machen?

Glauben Sie, dass es spezielle Ängste gibt, die alle oder viele Direktorinnen teilen, die speziell mit der Institution Schule zusammen hängen? Können Sie mir da Beispiele nennen? (Leistungsangst -Kompetenzangst, Konfliktangst, Entscheidungsangst, Innovationsangst, Autoritätsangst, Durchsetzungsangst)

Wenn Sie für Ihre Schule ein Bild, oder eine Metapher gebrauchen würden, wie würden Sie Ihre Schule beschreiben?

Wenn Sie sich die Schule Ihrer Träume ausmalen würden, wie würde diese Schule sein? Was wäre Ihre Position darin?

Träumen Sie manchmal von der Schule? Würden Sie mir so einen Traum beschreiben?

Gibt es noch irgendetwas, was ich Ihrer Meinung nach vergessen habe zu fragen, was Sie persönlich als wichtig empfinden, was Sie mir gerne noch mitteilen würden?

Vielen Dank für das Gespräch und dafür, dass Sie sich die Zeit genommen haben.

Transkripte

Transkript 1

Interviewerin: Danke vielmals, dass Sie zur Verfügung stehen. Ich freue mich sehr. Ich schreibe meine Diplomarbeit am Institut für Bildungswissenschaften zum Thema "Führung in pädagogischen Institutionen" und habe mich im Speziellen an Schulen gewendet. Wie lange sind Sie schon Direktorin an dieser Schule?

Befragte: Das achte Jahr heuer.

Interviewerin: Und was sind so Ihre Aufgaben? Können Sie mir einen normalen Arbeitstag von Ihnen beschreiben?

Befragte: Sehr, sehr viel administrative Tätigkeiten. Eigentlich ist dieser Teil VIEL zu groß, das Pädagogische kommt sehr zu kurz, ja. Weil ich hab hier im Haus zehn Klassen und hab 29 Integrationsklassen im s. (anonymisiert) und im f. (anonymisiert) Bezirk. Und alle diese Lehrer, die in den Integrationsklassen arbeiten, sind von mir administriert und ich soll mich aber auch pädagogisch um Integrationskinder kümmern. Und das ist wirklich nur ganz peripher halt irgendwie noch mit zu betreuen. Äh, ein normaler Arbeitstag bei mir beginnt um halb 8. Da beginnt mal die Lehrerbegrüßung, schauen, wer fehlt, schnell einen Supplierplan erstellen, weil es fehlt natürlich sehr häufig wer, dann kommen schon die ersten Anrufe aus den Integrationsschulen, wo mir auch mitgeteilt wird, wenn Lehrer nicht zum Dienst erschienen sind. Da ist dann zum Supplieren sehr viel zu organisieren. Dann, äh, sind alle möglichen administrativen Tätigkeiten zu machen, die nehmen ungefähr würde ich sagen, 80 Prozent meiner Zeit in Anspruch. Der Vormittag vergeht, ähm, zu Stoßzeiten wirklich nur oft mit Telefonieren. Es läutet manchmal in GANZ kurzen Abständen am Vormittag so bis 12, 13 Uhr fast UN-unterbrochen das Telefon, weil ich einfach so viele Außenstellen (kurzes Lachen) unter Anführungszeichen habe, sodass ich dann ständig konfrontiert werde, wenn Kinder sehr häufig in der Schule fehlen, wenn es Schwierigkeiten mit Eltern gibt, wenn es disziplinäre Schwierigkeiten gibt. Äh, wenn Kinder, die noch Regelschüler sind, äh, wahrscheinlich den Sonderschullehrplan brauchen bei weiterem Schulversagen. Und das alles sind ja nicht nur kurze Meldungen, sondern da bedarf es dann immer einer gewissen, äh, braucht man einfach eine gewisse Gesprächsdauer, ja. Und ich steh dann immer vor der Wahl, das gleich am Telefon jetzt sozusagen doch noch relativ kurz zu erledigen oder jedem Zweiten, der mich anruft, einen Termin am Nachmittag zu geben. Der Nachmittag ist bei mir reserviert für meine eigenen administrativen Tätigkeiten, wobei ich aufgrund der Größe des SPZ ein paar Stunden zur Koordination eine Hilfe

habe. Ja, also ich hab zehn Stunden vom Herrn Landesschulinspektor bekommen, zehn Stunden in der Woche, wo eine Kollegin anstelle von Unterricht mich unterstützen soll.

Interviewerin: Und sie haben gesagt, achtzig Prozent administrative und nur zwanzig Prozent mehr pädagogische Arbeit? Haben Sie sich das so vorgestellt, als Sie Direktorin geworden sind?

Befragte: Nein, ich hab mir zumindest vorgestellt, dass es wenigstens im Worst Case Fifty-fifty ist. Bin sehr überrascht davon, wie das ausufert, ja. Das ist Computer und das ganze Schulverwaltungsprogramm, das wir da haben, offensichtlich keine wirkliche Erleichterung. Es kommen pausenlos Untersuchungen, einmal wollen sie die Liste haben, einmal wieder eine andere, ich glaub viele haben die Vorstellung "wir drücken auf eine Taste" und haben sofort alle Daten parat. In Wahrheit ist das aber meist, ja, viel steckt bei jeder (Lachen) Liste doch viel Arbeit wieder dahinter. Das dürft aber schon im Speziellen ein Problem der Sonderpädagogischen Zentren sein, weil wir einfach alle sehr viele Klassen, Integrationsklassen in unseren Häusern angeschlossen haben und dadurch auch die Kommunikation mit den Lehrern natürlich erschwert ist, ne, weil ich muss die ja irgendwie erreichen. Am Vormittag sind sie in den Klassen, das heißt, ich bin sehr oft darauf angewiesen, dass ich am Nachmittag, an dem ich sie am privaten Handy meist anrufe, dass ich mir da Daten hol oder wenn hoffentlich genug Zeit ist, dann machen wir das per Mail. Ich hab von jedem Lehrer eine Mail-Adresse, wenn ich dann Information brauche, ganz gezielte, für irgendwelche Untersuchungen oder Listen. Es schaut natürlich leider ned jeder Lehrer regelmäßig in seine Mailbox, das ist schon manchmal schwierig.

Interviewerin: Das heißt, sie sind für die ganze Kommunikation in der Schule verantwortlich?

Befragte: Ja, schon. Also so der pädagogische Bereich (kurze Pause). Also ich hab so das Gefühl, es wird in beiden Bereichen die Schraube irgendwie (Lachen) angedreht und immer mehr von den Leitern gefordert und verlangt. Im Administrativen sowieso aber auch im Pädagogischen. Wir müssen jetzt seit 2, 3 Jahren ein Schulportfolio erstellen, für jedes Jahr eine Mappe zusammenstellen. Im Rahmen dieses Schulportfolios mussten wir jeden Lehrer eine Unterrichtseinheit mindestens an den Schulstandorten besuchen und einen Bericht über diese Arbeit nach vorgefertigter Liste schreiben mit einem anschließenden Reflexionsgespräch, wo über eventuelle Verbesserungsmöglichkeiten auch Raum sein soll. Das war schon WAhnsinnig aufwendig und da haben wir WIEDER eine Besonderheit, dass ich an so viele andere Schulen natürlich fah-

ren muss und alleine die Fahrtzeit und das Organisieren meiner Besuche das natürlich wesentlich erschwert.

Interviewerin: Es geht ein bisschen auch in Richtung vermehrte Kontrolle auch?

Befragte: Ja, ja, schon. Deutlich.

Interviewerin: Und wie geht es Ihnen da damit, wenn Sie praktisch Ihre MitarbeiterInnen auch kontrollieren sollen?

Befragte: Da hab ich persönlich kein Problem, weil ich, es kommt sehr darauf an, wie das dann gemacht wird. Es ist im Moment so, dass natürlich jeder Lehrer es nicht gerne hat, wenn der Leiter kommt, auch wenn die Lehrer wissen, es ist nicht sozusagen (Lachen) aufgrund meines Willens jetzt unbedingt da jetzt eine Stunden anschauen zu müssen, sondern weil ich selber dazu gezwungen bin, lehnt man das sehr stark ab. Aber ich denk mir, dass nachdem diese Runde vorbei war, dass ich bei jedem Lehrer eine Stunde war, man das jetzt, hoffe ich zumindest, schon ein bisschen differenzierter sieht. Weil es ist ja nicht meine Aufgabe, einmal im Jahr aufzutauchen, eine Stunde zu sehen und dann einen Lehrer zu vernichten, oder ihn so zu kritisieren, dass dann Negatives, viel Negatives überbleibt, ja.

Interviewerin: Wie würden Sie das Schulklima hier beschreiben?

Befragte: Ich würde sagen gut. Ich merke, dass es ein bisschen eine Zwei-Gruppen-Bildung gibt, das sind auf der einen Seite die älteren Kolleginnen, die schon sehr, sehr lange da sind. Manche von ihnen ihr ganzes Lehrerleben, die waren NIE in einer anderen Schule, immer an diesem Standort. Die sind natürlich, so wie wir sagen, so richtige Platzhirschen, pragmatisiert, schulfest, ja. Ähm, und auf der anderen, natürlich auch schon in einem gewissen Alter, die sind alle jetzt über 50, und haben sich auch natürlich zum Teil schon ausgepowert, haben jetzt für sich schon ein bisschen im Hinterkopf die Pension - das Pensionsalter ist so hoch hinaufgeschraubt, ich muss mit meinen Energien haushalten, ich muss noch lange auskommen. Und äh machen alles halt schon ein bisschen gemütlicher. Währenddem die Jungen, die ich hab, das sind vor allem die Assistenzlehrerinnen bzw. meine Lehrerinnen in den Projektklassen sind fast ausschließlich sehr junge Kolleginnen, die noch mit vollem Eifer und Tatendrang und mit viel, viel Energie ans Werk gehen. und da hab ich das Gefühl, dass da manchmal, und das geht für mich schon deutlich von den älteren Kolleginnen aus, dass es da Vorbehalte gibt gegen die jeweils andere Gruppe.

Interviewerin: Gibt es da auch Konflikte zwischen den einzelnen Lehrerinnen und Lehrern?

Befragte: (Zögern) Na, zum Teil, bin ich natürlich da diejenige, die das sozusagen ausbadet, weil's dann heißt: Ist eh klar, die sind bei der Helga halt so beliebt (Lachen), die Jungen. Was aber natürlich klar ist, als Leiter freut man sich, wenn man Leute im Haus hat, die viel bewegen wollen. Die, wenn man sie anspricht auf etwas, was sie nicht unbedingt tun müssen, mit Freude sagen: Ja, selbstverständlich, das schauen wir uns an, da werden wir uns zamsetzen und dich unterstützen und uns das überlegen.

Interviewerin: Wie gehen Sie um mit solchen Konflikten? Holen Sie sich die Beteiligten, oder?

Befragte: Die sind nie so offen, die sind nur spürbar. Also es wird ganz wenig wird direkt offen angesprochen. Ich merk's entweder dann an der Stimmungslage, so dass ich spür': irgendwie läuft etwas nicht rund oder es kommt konkret jemand und sagt: H. (anonymisiert), weißt du, die ist mit der grad nicht gut oder da gibt's irgendwie Differenzen. Da ich aber dann nicht involviert bin, ist es auch dann sehr schwierig, auf Leute zuzugehen, ja. Wenn ein Konflikt entsteht, wo ich involviert bin, wo ich das weiß, oder wo ich den ausgelöst habe, dann gibt's auf alle Fälle bei mir Gespräche, mit einzelnen, mit kleinen Gruppen. Das auf alle Fälle. Und ich bin sehr bekannt dafür, nicht (kurzes Lachen) nur bei mir an der Schule, dass ich die Dinge sehr gerne rasch und ungeschont anspreche, weil ich halt da gar nichts davon von diesem Herumreden um den heißen Brei. Also ich hab lieber einen Konflikt und wir versuchen den klären, als man richtet sich dauernd durch irgendwelche Überbringer von Botschaften gegenseitig was aus. Also dieses so hinter dem Rücken der anderen agieren oder versuchen, das alles irgendwie halt zuzudecken, davon halte ich nichts. Also ich schau schon, dass ich das möglichst konkret anspreche, sehr schnell zum eigentlichen Kern komm. Manche Dinge lös ich auch, oder versuch ich zu lösen, in der Konferenz, weil es mir einfach wichtig ist, da auch meine Positionen, meine Sichtweise einzubringen, vor allem bei so Konflikten, die so Dauerbrenner sind, wo (unverständlich), wo die gar nicht weiß, was jetzt eigentlich ist, äh, weil manchmal wird natürlich auch was erzählt, wenn eine Einzelperson mit mir einen Konflikt hat, dann wird es dann natürlich so dargestellt oft, als hätte ich, wenn es inhaltlich sozusagen nicht angreifbar ist, ich hätte es in einer unangenehmen Art und Weise gesagt. Oder zu laut, oder zu hektisch, oder so. Das ist natürlich (Pause - jemand betritt den Raum, kurzes Gespräch)

Befragte: Das heißt, Sie setzen sehr auf direkte Kommunikation? Können Sie mir ein Beispiel nennen?

Interviewerin: Genau. (Pause) Es ist jetzt Gott sei Dank schon viel ruhiger geworden, das mir jetzt nicht einmal ad hoc so ein richtiges Beispiel einfällt. Ja, einen Konflikt ha-

ben wir jetzt vor kurzem gehabt. Es verschwinden ständig Dinge in unserer Schule und was mich persönlich sehr gekränkt hat, war, ich hab für dieses Fest meinen privaten Sektkübel (kurzes Lachen) mitgenommen und da gibt's so vier Kühlpatronen. Die hab ich reingelegt, im Lehrerzimmer in das Tiefkühlfach, im Tiefkühlfach, das war bummvoll mit Eis, ein Kollege, einer von den Jungen, hat das geschafft, über die Firma Eskimo einen Riesenhaufen Eis für das Schulfest zu bekommen, als Sponsorgeschenk. Und alle Tiefkühl, und alles war bummvoll mit Eis. Ich hab dann oben auf diese Eis, vielen Eisbomben, noch meine vier Patronen gelegt, das war Montag Mittag. Am Dienstag in der Früh, wie ich's rausgeben wollte zum Herrichten für das Ehrengästebuffet, komme ich drauf: es fehlen zwei Patronen. Und es fehlt Eis. Und es fehlt ein Geschirrtuch, so eins für ein Brotkörberl, so eine wirklich schöne Stoffserviette, die ich auch schon hergerichtet gehabt habe, einfach weg. Am Mittwoch war Konferenz, ich hab dann gesagt, bitte das fehlt mir, und ich möchte, dass das wieder hergegeben wird. Ich war am Montag bis um 18 Uhr da, weil um 18 Uhr beginnt die Kurzparkzone, das ist für mich dann immer Deadline (Lachen), also auch wenn viel zu tun ist, da fahr ich dann nach Hause, und ich wusste, dass es waren keine Schüler da, es waren keine Handwerker da, es war niemand da, ja. Und ich hab gesagt, dass ich halt sehr gerne hätte, dass man mir das wieder zurückgibt. Und da war die erste Meldung sofort: Nein, wir waren das nicht, ja. Und ich hab dann gesagt: es verschwindet laufend ständig was und auch persönliche Dinge von mir, und ich hätte halt, und es interessiert mich auch nicht wirklich rasend, wer das war. Ich möcht's einfach wieder zurückhaben. Und das hat sich natürlich wieder zugespitzt und irgendwann hab ich mich dann in der Wut hinreißen lassen und hab gsagt, sie sollen das nicht auf irgendwen versuchen jetzt abzuwälzen, es muss offensichtlich für mich schon jemand von den Lehrern gewesen sein. Und das hat dann, da ist dann wieder so ein richtiger Aufruhr entstanden, nicht in der Konferenz, sondern nachher, wurde dann sehr viel getratscht. Es waren TYPischerweise wieder meine alten Kolleginnen, ja, die sich da sehr aufgeregt haben, dass ich ihnen sozusagen am Kopf zugesagt habe, seit ich da bin, acht Jahre lang verschwinden doch ständig Dinge und es bleiben für mich schon langsam jetzt nur mehr über, also dass es von den Kollegen wer war. (kurze Pause) Und die waren dann auch vor der letzten Konferenz, ohne dass sie es mir vorher gesagt haben, haben sie mich gebeten zu einem Gespräch, haben die anderen alle warten lassen und sind dann aufmarschiert da bei mir und haben sich fürchterlich beschwert. Also sie sind so gekränkt und sie sind so traurig und weil ich sie verdächtige und das versteh ich noch alles. Was mich aber sehr gestört hat, war dass sie dann dagesessen sind zu sechst und mir gesagt haben: also WIR waren es einmal sicher nicht. (kurze Pause) Ja. Das sind zum Beispiel so Botschaften, die kann ich dann draußen nicht sagen - so passt's auf, da waren jetzt die

Sechs da, die haben gesagt, wir waren's eh ned. Es war auch sofort damals am nächsten Tag, war gleich meine Leitervertreterin bei mir und hat gesagt, also sie möchte aufmerksam machen, es sind ja nicht nur Lehrer in der Schule sondern auch Schulwarte. Und das war dann wieder sowas, wo ich dann in der Konferenz dann draußen gesagt hab, später Beginn, weil mit mir überhaupt nicht vereinbart, war da jetzt eine Gruppe von Lehrern da, äh, die mir mitteilt, dass zumindest diese Gruppe sehr gekränkt ist, weil ich da die Lehrer verdächtige, und weil sie glauben, jetzt ist das Klima gestört. Und ich hab gesagt, für mich ist, was das anlangt, das Klima schon LANGE gestört. Weil seit ich komm, heißt's bitte legen's bloß nix irgendwo hin, weil bei uns weiß man nicht, man legt was hin und am nächsten Tag ist es weg. Das hab ich dann schon sehr ausgebreitet und aufgezählt, auch für die, die von Anfang ja gar ned da waren, was schon alles weggekommen ist. Gleich in meinem ersten Jahr waren 60, circa 60 Sektgläser weg. Es sind dann, alle Vasen waren dann irgendwann einmal über den Sommer auf einen Schlag weg. Es war keine einzige Blumenvase (Lachen) mehr zu finden. Es sind von mir meine schönen Nespresso Kaffeetassen, die mir der Schulwart zum Einstieg damals geschenkt hat, sind verschwunden. Ich hab ein Kaffeehäferl gehabt mit einer Diddlemaus von meiner Tochter, das hat sie mir mal geschenkt, wo sie im Kindergartenalter war, wo oben gestanden ist "Für die beste Mutti der Welt", das hab ich zum Muttertag bekommen, das hab ich ihnen auch damals gesagt. Also, ich bin sehr gekränkt, dass man mir das nimmt, dass ich das auch schon als Bosheitsakt eigentlich sehe, und man soll sich das überlegen und mir das Häferl wieder herstellen. Und das hab ich auch gesagt, das mag nicht das Schlauste gewesen sein, das zu sagen: einer von euch war das jetzt, weil wo sollen denn all diese Sachen, die da dauernd weg sind, hinverschwinden. Aber ich hab jetzt acht Jahre immer nur gebeten und gesagt: bitte, das fehlt, ich ersuche den oder die, die es mitgenommen hat, bitte, oder ja, wenn ihr es in die Klassen getragen habt, tragt es bitte wieder zurück und dann vergess ma das wieder, so, was man halt so sagt, ja. Also das war so eine Art von Konflikt.

Interviewerin: Und fühlen Sie sich da auch ein bisschen unter Druck gesetzt, durch diese zwei Gruppen, die sich da bilden?

Befragte: Na es ist manchmal unangenehm und am Anfang war's sehr schwierig, weil da war ich die, die sehr unter Druck gekommen ist von meinen älteren Kolleginnen, die unbedingt alles, was sie sich (Zögern) ja schön hergerichtet haben schon, haben sie gesehen, ui, das ist jetzt alles in Gefahr. Und sie müssen wieder Dienst machen wie es im Gesetz vorgesehen ist. Also das hat vor allem dieser Gruppe sehr wehgetan, ja. Und da war für mich das sehr massiv, dass da eine komplett verschiedene Dienstauf-

fassung war, in diesen beiden Lehrergruppen. Ein Beispiel vielleicht: äh, jeder Lehrer muss um Dreiviertel Acht schon die Aufsicht über die Kinder übernehmen, und ist auch gesetzlich dazu verpflichtet natürlich, dass er spätestens um Dreiviertel Acht in seiner Klasse ist, weil da läutet's und die Kinder dürfen ins Haus und die Eltern können darauf vertrauen, dass dann eine Lehrkraft schon auf die Kinder aufpasst. Das weiß jeder Lehrer, ja. Und der typische Morgen war bei mir so, dass um Dreiviertel Acht, spätestens beim Läuten, meine jungen Kolleginnen aufgestanden sind und selbstverständlich in die Klassen gegangen sind und meine älteren halt sitzen geblieben sind und haben sich noch unterhalten. Und da wurde damals noch geraucht im Lehrerzimmer, das hat auch meine Vorgängerin gestattet. Und das hat dann binnen zwei, drei Tagen so gegipfelt, dass die Frau H. (anonymisiert), kann mich noch gut erinnern, vielleicht eine Minute vor Acht noch schnell eine frische Zigarette angezündet. Und die Kinder haben das offensichtlich gewusst, dass die Lehrer nicht pünktlich kommen. Es ist dann pro Klasse immer ein Schüler gekommen, der hat dann die Tür aufgemacht im Lehrerzimmer, da konnte man auch noch von außen öffnen, und hat dann reingschaut und gesagt: ja, Hanna, wir sind schon da oder Evi, wir sind schon oben. Ja, das heißt, die Kinder sind dann, haben dann irgendeinen Abgeordneten sozusagen ins Lehrerzimmer geschickt, um die Lehrer zu holen. Wenn man da dann sagt, das geht nicht und das müsst ihr einsehen, da kann man da, hab ich das Gefühl gehabt, da kann ich auf der Sachebene argumentieren, was ich will, diese Gruppe nimmt mir das krumm, weil's einfach so schön war, bis um 8 oder wenn's geht länger herunten sitzen und zu rauchen.

Interviewerin: Das heißt, Sie haben da auch sehr viel doch mit Schwierigkeiten zu kämpfen gehabt?

Befragte: Ja, das erste Jahr war schwierig. Das erste Jahr war sehr schwierig.

Interviewerin: Wenn man doch von praktisch einer Kollegin zu einer Vorgesetzten wird, ist das auch mit Ängsten, mit Unsicherheiten verbunden, sich nicht durchsetzen zu können?

Befragte: Nein, also diese Angst hab ich nicht gehabt, muss ich ehrlich sagen, dass ich mich nicht durchsetzen könnte. Aber die Angst vor der Isolation glaub ich, ist bei fast allen Kolleginnen da. Also es sind damals aufgrund der Pensionierungswelle sehr, sehr viele Leiterinnen auf einen Schlag in Pension gegangen und rundherum auch in den Nachbarschulen sind fast alle ziemlich zur selben Zeit neu besetzt worden. Und da haben sich natürlich auch bei Leitertagen oder auch nach Leitersitzungen immer wieder

Gespräche ergeben, und das ist dann sehr tröstlich, wenn man sieht, dass eigentlich fast alle haben dieselben Probleme.

Interviewerin: Haben Sie überhaupt das Gefühl - Schule ist ja eine spezielle Institution, eine spezielle Organisation, die vergleichbar ist mit anderen privaten oder wirtschaftlichen Organisationen, aber doch auch ganz spezielle Anforderungen hat?

Befragte: Ich glaub, dass Lehrerinnen von ihrer Persönlichkeitsstruktur her eigene Persönlichkeiten sind. Und ich glaube, dass es wirklich schwierig ist, Lehrerinnen zu führen. Ich hab sieben Jahre bevor ich äh erst im zweiten Bildungsweg die Matura nachgeholt habe, dann das Pädagogikstudium gemacht hab, in einem Büro gearbeitet. In einem mittelgroßen Sägewerk mit circa 20 Arbeitern, ich war die einzige Angestellte und hab da auch alleine im Büroraum gewirtschaftet und es war überhaupt kein Problem mit anderen da zusammenzuarbeiten. Ja, und hab das auch nie erlebt, dass da irgendjemand auch nur irgendwie die Autorität von einem Chef oder einem Vorarbeiter oder was immer es da für hierarchische Strukturen gibt, da in so einem hohen Ausmaße grundsätzlich anzweifelt, wie das Lehrer machen. Also meine Erfahrung ist wirklich, dass Lehrer sehr dazu neigen, zu denken, ich mach das eh gut oder zumindest ich mach das, wie ich will, und da hat niemand was dreinzureden. Es sind auch Machtmenschen und da prallen Machtmenschen aufeinander. Ich glaube nicht, dass jemand, der nicht gerne Macht hat, Lehrer wird, aber das ist nur wie gesagt meine Erfahrung, weil man braucht diesen Anteil in der Persönlichkeit, sonst würde man untergehen vor Schulklassen im Unterricht. Es ist wirklich vor allem in den Ballungszentren eine Herausforderung, Lehrer zu sein. Und da braucht man, glaub ich, diesen Anteil in der Persönlichkeit sehr stark. Weil dieses Durchsetzungsvermögen und.

Interviewerin: Und glauben Sie, dass das schon mitgebracht wird oder dass das dann durch die Arbeit auch erst erzeugt wird?

Befragte: Ich glaub, dass es von den meisten schon mitgebracht wird. Ob das so bewusst ist, weiß ich nicht. Aber ich denke schon.

Interviewerin: Wie ist denn überhaupt so das Machtgefüge oder die Hierarchie in Schulen? Wie würden Sie das beschreiben?

Befragte: Also, ich seh, dass diejenigen Kolleginnen, die schon sehr hohes Dienstalter haben, die zum Teil, wie bei mir halt auch einige Kolleginnen, nicht nur pragmatisiert sind, das heißt nahezu unkündbar, haben die noch dazu schulfeste Stellen, was für viele Leiterinnen eine echte Katastrophe ist. Weil nur wenn ein Lehrer ganz massive Vergehen begehen würde, kann er dann überhaupt sagen, es geht mit der Kollegin

nicht oder anraten, eine Versetzung vorzunehmen. Das ist auch nicht zeitgemäß, weil man verlangt von den Leitern, wir sollen Schulen führen auf ganz hohem Niveau (Lachen) ja, auf hohem Qualitätsniveau, nach allgemein gültigen Kriterien, wie es auch in der Wirtschaft üblich ist, und wir haben aber bei der personellen Besetzung überhaupt nichts mitzureden oder ganz, ganz wenig nur mitzureden, ja. Ich hab's da insofern als Sonderpädagogisches Zentrum leichter, weil ich kann, was meine Kolleginnen nicht wussten, äh, auch eine schulfeste Lehrerin einsetzen in eine Integrationsklasse. Sodass sie zwar bei mir im Lehrerstand bleibt, aber halt nicht direkt hier im Haus ist.

Interviewerin: Also, Sie haben gewisse Möglichkeiten?

Befragte: Genau, das ist aber eine Ausnahme. Normalerweise, wenn ein Lehrer schulfest ist und pragmatisiert, um das jetzt ganz drastisch zu sagen, dann kriegt man den nicht weg, auch wenn er einen ständig boykottiert in der Arbeit und Unruhe stiftet, man hat's da sehr, sehr hart, es ist schon schwer.

Interviewerin: Haben Sie sowas schon erlebt auch?

Befragte: Also, man hat mir damals, wie ich so diese Dreiviertel Acht Uhr Aufsicht eingefordert hab oder die Frühaufsicht gsagt hab, das kann man auf keinen Fall so machen, da sind die Kinder im Gang gesessen und die zwei Lehrerinnen, die auch für die Aufsicht bezahlt wurden, sind im Lehrerzimmer gesessen und haben geraucht und haben Kaffee getrunken. Die Tür war offen, eigentlich beaufsichtigt hat die Kinder der Schulwart, damit überhaupt wer auf die Kinder aufpasst. Das war auch so, ja, natürlich haben die zwei, ja, älteren Kolleginnen das gemacht und da bin ich schon sehr massiv angegriffen worden. Und da hat man mir auch gedroht, also wenn ich das anders haben will, das wird sicher dann niemand in der Schule machen, und da ist dann selbstverständlich auch Stimmung gemacht worden dann im Lehrkörper, sozusagen, die will jetzt alles umdrehen, macht's es einfach niemand und so. Dann bedarf es halt einigen Mutes, als Lehrer zu sagen, nein ich mach die Schulaufsicht und ich mach das ordentlich, weil man stellt sich dann halt auf die Seite der Leitung. Das ist mir Gott sei Dank gelungen, jemanden zu finden, zwei Kolleginnen, die das machen, ja. Es ist jetzt kein Thema mehr, aber damals war das wirklich auch eine dieser schwierigen Situationen, ned. Und das wär' aber zum Beispiel für mich kein Grund, solchen Kollegen, die da dauernd, ja, da gegen mich Stimmung gemacht haben, zu sagen, ich möchte dich nicht mehr an der Schule haben. Ja, kann ich mir wünschen, aber, ich erleb auch, hab auch als Lehrer oft erlebt, dass es Leiter gibt, die dann irgendwann das Handtuch werfen und sagen: Also dieses dauernde Mauermachen und dieses dauernde Abfangen

(kurzes Lachen) von dem Allen, die lassen dann nach. Die sagen einfach, ja das ist halt so und ich schau da drüber hinweg und ich lass halt das jetzt ein bisschen laufen.

Interviewerin: Und könnte das auch mit dem zusammenhängen, dass man als Direktorin einmal Kollegin war und nicht so wie vielleicht in Privatfirmen, da gibt's von vornherein einen Chef, der vielleicht nie Kollege vorher war? Woran glauben Sie, dass das liegt, diese Widerstände?

Befragte: Ich seh es sogar umgekehrt. Es ist in der Schule ganz anders und würde eigentlich eher dem, das mehr unterstützen, dass man mehr Autorität ist von Anfang an. Weil in Firmen, zumindest so wie ich das damals erlebt hab - ich bin auch schon ewig nicht mehr in der Privatwirtschaft tätig - äh, wird dann Abteilungsleiter oder irgendwas, wird jemand aus dem Kollegenkreis. In Schulen ist das eben bewusst ganz anders. In den üblichen Pflichtschulen wird nicht eine Kollegin aus dem Lehrerkreis Leiterin an der Schule, im Gegenteil, das geht soweit, dass es dies in Wien ganz ausdrücklich nicht gewünscht ist und man keine Chance hat, wenn man sich als Kollege für die eigene Schule als Leiter bewirbt.

Interviewerin: Wäre das einfacher, glauben Sie?

Befragte: Nein, auf keinen Fall. Ich glaube nicht, dass das einfach wäre.

Interviewerin: Und wie ist überhaupt die Hierarchie? Sie haben Ihre MitarbeiterInnen, aber sie haben auch nach oben Vorgesetzte?

Befragte: Ja, ja. Also ich hab mit zwei Vorgesetzten zu tun. Mein eigentlicher Chef ist der Herr Landesschulinspektor T. (anonymisiert). Der ist Wien weit für die Sonderschulen zuständig und für gewisse Spartenschulen aus diesem Bereich, auch für ambulante Lehrer, die aus diesem äh Ding kommen. Und ich hab einen örtlichen Inspektor, das ist der Bezirksschulinspektor Magister P. (anonymisiert), mit dem ich auch sehr eng zusammenarbeite. Wobei die wesentlichen Dinge betrifft natürlich die Zusammenarbeit mit meinem direkten Chef, mit dem Herr Landesschulinspektor, die personellen Sachen, alle, dann die Schülerzahlen in den Klassen und dergleichen.

Interviewerin: Inwieweit haben Sie da Autonomie in Ihren Entscheidungen und inwieweit sind Sie da sehr stark weisungsgebunden?

Befragte: (Zögern) Äh, das Wichtigste wär, dass ich mehr Entscheidung hätte im personellen Bereich, ja. Weil es ist GANZ schwierig, die geforderten hohen Qualitätsstandards zu halten oder überhaupt herzustellen, wenn ich mit den Kolleginnen, die noch bei mir Dienst versehen werden zehn Jahr, wenn die weiterbleiben und die sind dann

an den Schlüsselstellen, weil in allen Sonderschulklassen, die ich hab, ist eine dieser alten Kolleginnen die Klassenvorständin. Und die geben das natürlich auf gar keinen Fall her, ja, und das ist, damit ist natürlich vieles schon verhindert von vornherein. Und ich kann nur Dienst nach Vorschrift verlangen, ja, und alles, was darüber hinausgeht, kann man mit viel Schläue, mit Versuchen, eine gewisse Sogwirkung zu erzeugen, dass die Jungen, Flotten da halt die anderen ein bisschen mitreißen. Ich muss sagen, das geht auch bis zu einem gewissen Grad, weil sehr, sehr viele Dinge, wo mir am Anfang die Lehrer gesagt haben, na das geht nicht, Sie haben zu wenig von der allgemeinen Sonderschule, weil das mit unseren Kindern, das ist unmöglich, ja. Sie können in kein Museum gehen, sie können keine Wandertage mehr machen, ein Schulschlussfest ist UNmöglich mit diesen Kindern, ja, ich weiß nicht, was ich alles gehört hab. Ich hab hauptsächlich gehört, und diese Gruppe war immer lautstark im Lehrerzimmer, ich hab sehr vermisst, dass die anderen sich da auch irgendwie eingebracht haben, ja. Die haben sich da irgendwie abgekapselt und haben das halt alles irgendwie, ja, über sich ergehen lassen. (kurze Pause) Und da hätte ich mir schon manchmal ein bisschen Unterstützung, nämlich auch in Konferenzen erwartet, aber da wurde sehr stark mir ständig gesagt, bei allem was ich initiieren wollte, ja ist eh recht schön und nett, aber mit unseren Kindern ist das nicht machbar. Dann haben wir doch im Laufe der Zeit, und ich denk mir, acht Jahre sind ja so gesehen auch nicht rasend viel Zeit, ist doch einiges jetzt anders. Also es wird absolut für selbstverständlich genommen, dass die Kinder Wandertage machen, damals war's am Attraktivsten man geht ins Kino, ja. Also es gibt Klassen, die gehen, wenn die weg waren im Haus, dann waren die zu 99 Prozent im Kino. Da hat's sehr heftige Diskussionen gegeben, das ist dann soweit gegangen, bis ich dann einer Kollegin gesagt hab, die das auch nach Jahren immer noch so gemacht hat, äh, sie geht jetzt nicht mehr ins Kino mit den Kindern bis Schulschluss. Also das ist schon sehr ein deutlicher Konflikt gewesen. Das hat sich jetzt normalisiert. Ein großer Schritt in diese Richtung war, also, das ist natürlich dann immer mit sehr viel Arbeit für mich verbunden. Ich kann mich erinnern, wie ich dann gesagt hab, alle Schulen (unverständlich) machen ein Schlussfest für die Kinder, wir werdens einmal probieren. Wenn wir sehen, es wird nix, dann haben Sie Ruhe von mir und ich werd nie mehr wieder über Schulfest reden, aber ich möcht's einmal probieren. Und wir haben dann in einer pädagogischen Konferenz eben auch über eine Arbeitsgruppe gehabt zum Schulfest, wo ich fest mitgearbeitet habe. Ich hab da auch einen ganz großen Part an den Vorbereitungsarbeiten übernommen, ich hab alle diese speziellen Sachen, die wir da gebraucht haben, von den Zaubertüchern angefangen bis zu den Kegeln, den Büchsen aus bestimmten Materialien, alles besorgt, angeschafft und hergeschleppt, damit bloß niemand ja irgendwie da viel Arbeit hat. Ich hab Griller angekauft für den Hof, ich hab

Sonnenschirme g'schaut, dass's da sind. Mich wirklich sehr, sehr bemüht. Und das Fest war ein voller Erfolg und seither stellt's niemand mehr in Frage. Ja, das ist ein gelungenes Beispiel. Ein wichtiger Schritt in diese Richtung war, dass, äh, ich (kurze Pause) dafür gesorgt habe, dass meine älteren Kolleginnen Studenten wieder kriegen. Weil die waren schon sehr verbittert, weil sie haben sich jahrelang auf eine Liste setzen lassen, sie möchten wieder Studentinnen haben und wurden nie berücksichtigt. Und ich hab dann die erste sich mir bietende Gelegenheit am Schopf gepackt, wie ich gsehen hab, der Landesschulinspektor sucht Besuchschullehrer, hab sofort mit ihm gesprochen und hab gsagt, das wär die Rettung für meine Sonderschulklassen, wenn ich junge Studentinnen hab. Ja, wenn da wieder Schwung in die Klassen kommt, der nicht von mir initiiert ist, ja. Dass ich glaube, dass das sehr viel bewirken würde.

Interviewerin: Rollenmodelle ein bisschen, wie machen andere das. Oder auch Sie praktisch als Rollenmodell dienen, wenn Sie sich da so einsetzen für das Schulfest. Einerseits ist man schon sehr abhängig von Weisungen von Oben, aber man kann was bewirken, wenn man engagiert ist. Aber man muss sich engagieren

Befragte: Auf was ich setze, ist, die Lehrer müssen merken, dass es einem ein echtes Anliegen ist. Das ist bei mir so. Also ich würde sicher nicht von mir als Typ her, mir so viel Arbeit antun, nur um bei der Obrigkeit punkten zu können oder nur um Ordner mit schönen Bildern irgendwie auszustatten, ja. Also für mich ist schon das Wichtigste, was Sie auch im Hinblick aufs Fest gesagt haben, und wie hat's den Kindern gefallen, dass dann die Kinder sagen, uh das war super. Und die Eltern eine Freude haben, wenn sie sehen, da wird ein Fest gemacht und mein Kind macht bei einer Vorführung mit. Das sind halt Dinge, die schon wichtig sind für eine Schule und letzten Endes auch die Lehrerarbeit wieder, die gute, in den Vordergrund stellt.

Interviewerin: Das ist ja überhaupt ein bisschen das Problem in Schulen. Man hat so viele Gruppen - die Eltern, die Kinder, die Lehrer, die Öffentlichkeit, die Gesellschaft, die Bildungsaufgaben - ständig ist man in den Medien als Schule. Es gibt sehr viele Spannungsfelder.

Befragte: Ja, schon. Um auf die Autonomie noch mal zurückzukommen. Recht viel Autonomie ist nicht, auch nicht im finanziellen Bereich. Ja, also wenn man keinen Elternverein hat, mit dem man gut kommunizieren kann, dann bleiben schon mal viele finanzielle Wünsche auf der Strecke. Weil es läuft sehr, sehr vieles nur über Elternvereinsgelder. Einige SPZs haben da bei uns auch schon Schwierigkeiten, weil die haben an den Standorten selber schon so wenig Klassen, dass sie gar keinen Elternverein mehr bilden können und dann sind viele Möglichkeiten schon verbaut. Äh, ansonsten kriegen

wir Gelder von der MA 56, den sogenannten Warenkorb, aber da ist auch bis ins kleinste Detail genau welche Rechnungen, was gekauft werden darf, sogar, man darf nicht einmal, ein gewisser Rest darf nur überbleiben. Ich darf nicht mehr ansparen als bis maximal, jetzt sind's wenigsten schon 400 Euro, mehr darf ich gar nicht lassen. Es darf kein Einzelgegenstand, der mehr wie 400 Euro kostet, angeschafft werden. Also, wenn wir sparen würden, zum Beispiel auf ein tolles, einen tollen PC oder auf irgendwas, was uns besonders viel wert wäre, das darf ich nicht, weil wenn's mehr, wie diese 400 Euro kostet.

Interviewerin: Dann geht das nicht, ich verstehe. Sie sind schon sehr eingeschränkt in Ihrem Handeln? Andererseits haben Sie viele Pflichten, viel Verantwortung?

Befragte: Und wenig Spielraum. Autonome Stundentafeln für den Stundenplan und für den Lehrplan. Wir nutzen eigentlich, so gut es geht, alle autonomen Möglichkeiten. Also wir haben eine eigene, autonome Stundentafel erstellt, die dann mit den Eltern abgestimmt werden muss.

Interviewerin: Sie beziehen die Eltern auch sehr stark ein?

Befragte: Ja, das muss sein. Es darf die Schule gar keine autonome Stundentafel haben, die nicht Zustimmung der Eltern hat. Es muss dann im Schulforum immer abgesprochen werden, auch die Hausordnung, jeder Ausflug. Also die Eltern haben sehr viele Rechte in der Schule.

Interviewerin: Und gibt's da auch Spannungsfelder zwischen Eltern, Schülern, Lehrern, Direktion?

Befragte: Bei uns nicht, muss ich sagen. Das ist wahrscheinlich eines der Vorteile, wenn man an einer allgemeinen Sonderschule arbeitet. Ich hör das aber immer von Kolleginnen aus den Regelschulen. Dass es sehr wohl Eltern gibt, die sehr massiv da eingreifen. Also die, zum Beispiel, sich wünschen, dass äh besondere Angebote an Nachmittagen da sind, ja. Von Fremdsprachenunterricht schon in der Volksschule bis - ich weiß ned was - Musizieren und und und. Ja, und dass man da sehr stark sich sozusagen einmischt, was mir persönlich zum Beispiel SEHR missfällt ist, dass Eltern das Recht haben, mitzubestimmen, entscheidend, welche Schulbücher ein Lehrer verwendet. Also das finde ich, da geht mir ehrlich gesagt das Recht der Eltern zu weit. Na es könnte, also die Lehrer müssen sich mit den Eltern einigen, welche Schulbücher verwendet werden. Und das find ich eigentlich nicht okay.

Interviewerin: Inwieweit sind eigentlich die Aufgaben in der Schule verteilt? Sie haben die Führungsaufgabe, aber Sie haben auch doch so wie beim Schulfest - Sie organisie-

ren viel? Sind die Aufgaben eher klar verteilt bei Ihnen oder macht jeder alles oder machen manche mehr?

Befragte: Die Aufgaben sind sehr klar verteilt, ja. Also es gibt viele Dinge, die ich mache, die ich nicht machen müsste. Wenn jetzt, das Schulfest als Beispiel hernehmen, also es steht nirgendwo, ich muss da sitzen und schauen, dass die Einladungen schön sind und die Programme und die Tafeln besorgen und was ich. Viele Kolleginnen, glaub ich, machen das auch nicht. Das wird delegiert und dann gibt's eine Arbeitsgruppe, die bereitet das Fest vor und berichtet der Leiterin ab und zu, wie es läuft. Äh, da ich schon oft gemerkt hab, dass es sehr gut ist, da ein bisschen intensiver mitzuarbeiten, mach ich das, solange ich halt noch die Zeit dafür aufbringe (kurzes Lachen) und die Energie, aber sonst sind die Aufgaben schon sehr genau verteilt. Es gibt sogenannte Kustodiate, für die's früher Stundeneinrechnungen gegeben hat. Das ist alles gefallen, bis auf ein Kustodiat für die Computer an den Schulen, die betreut werden müssen, die Drucker, Kopierer und so. Da gibt's ein IT-Kustodiat mit eineinhalb Stunden für die Kolleginnen an Sonderschulen. Das ist aber das Einzige, das noch mit Einrechnung ist. Äh, wir bekommen nie, also im Gegensatz zu den anderen Regelschulen, was eine Ungerechtigkeit ist, eine absolute, auch keine Abschlagstunde für die Bibliothek. Wir haben doch eine ganz schön umfangreiche Schulbibliothek und das muss auch jemand, halt so, einfach nebenbei mitübernehmen. Das ist in der ersten Konferenz des Schuljahres so, dass noch einmal die Liste durchgegangen wird, von allen Dingen, für die ein Lehrer verantwortlich zeichnet. Und wenn im Jahr davor jemand in eine andere Schule versetzt wurde oder Mutterschutz geht oder sonst was, werden dann diese Jobs wieder neu vergeben.

Interviewerin: Bestimmen Sie das oder melden sich die Lehrer?

Befragte: Das ist kein Ende der Konferenz, bevor nicht alle Jobs verteilt sind. Es melden sich dann doch die Kolleginnen. Genau, es ist halt so, je größer der Lehrkörper, desto leichter ist es, alle Aufgaben zu verteilen, aber es kommen schon sehr viele Sachen aufeinander zu. Also, es ist eine zweiseitige Liste und es gibt viele Lehrmittel, um die muss man sich kümmern, es gibt diese audiovisuellen Sachen, wir haben im Turnsaal sehr viele Dinge, die jemand archivieren muss und Listen ausfüllen, schauen und ergänzen, es gibt Musikinstrumente und und und. Sie können sich glaub ich schon vorstellen. Es werden die Aufgaben im Lehrerzimmer verteilt, wer schaltet den Geschirrspüler aus. Also, sehr detailliert. Wer tut ein bisschen aufräumen im Lehrerzimmer, da gibt's dann, wir brauchen Brandschutzbeauftragte, die da den Brandschutz ein bisschen unter Kontrolle haben, das Rote Kreuz. Es gibt eine ganze Liste, mir fällt jetzt gar nicht alles ein, aber wenn Sie's interessiert, kann ich Ihnen die Liste schicken.

Interviewerin: Also, sehr detailliert und sehr klar, Regelaufteilung. Haben Sie das Gefühl, dass die Lehrer da irgendwie noch Autonomie haben in ihren Entscheidungen oder ist das alles stark vorgegeben?

Befragte: Die wissen, es gibt jetzt circa 20 so kleine Jobs, die zu tun sind übers Jahr und wo wir genau wissen müssen, wenn, ob ich vom Roten Kreuz was brauch, einen Erste Hilfe Kurs zum Beispiel, wenn man den Schülern anbieten möchte - dann muss klar sein, welche Kollegin macht das oder die Fahrtendienste - wer ist Ansprechpartner für Fahrtendienstsachen, wer hilft den Warenkorb abrechnen, wer macht die Schulbuchbestellung, das sind alles so Jobs, die meist ausgelagert sind. Dann ist es, äh, klar, es muss jeder was machen. Und manchmal ist es so, dass es nützlich ist, wenn eine kleine Freundesgruppe, ja, was übernimmt. Also ich hab für einige Jobs zwei, drei Leute, die sagen, ah, wenn ich das mit der Susi gemeinsam mach, dann is mir das eh lustig, das mach ma halt ab und zu. Das klappt gut bei mir. Also da muss ich sagen, da gibt's nicht wirkliche Probleme.

Interviewerin: Und im Unterricht, wie weit ist das vorgegeben für die Lehrer oder wie weit geben Sie vor, die Art von Unterricht?

Befragte: Die Lehrer haben die Methodenfreiheit. Ja, die ist absolut gesichert. Also ich könnte, Extrembeispiel, zum Frontalunterricht, offener Unterricht, projektorientiertes Unterrichten - ich könnte nicht in eine Klasse gehen und dann sagen: Frau Kollegin, das gefällt mir nicht, das Sie nur Frontalunterricht machen, bitte planen Sie in Zukunft offene Arbeitsweisen ein. Das ist mir nicht möglich. Weil der Lehrer selber über die Methode entscheidet. Was man aber sehr wohl machen kann, ist natürlich positive Stimmung zu erzeugen für eine andere Sicht des Unterrichtens, das kann man. Aber in Wahrheit ist man da ein Bittsteller, ja oder jemand, der halt mit möglichst viel Schläue versuchen muss, ein gewisses, einen Umdenkprozess in Gang zu setzen. Grundsätzlich erleb ich das schon bei den Sonderpädagogen so, dass man da sehr kindzentriert arbeitet. Also auch die Kolleginnen, die's sonst ganz gern ein bisschen gemütlicher angehen, wissen schon, dass es sehr von großer Bedeutung ist, gerade in unserem Bereich, dass man sehr, sehr differenziert schaut, was ein Kind gerade an Förderung braucht. Und da wir ja, äh, in fast allen Klassen mehrstufig, also fast alle Klassen mehrstufig schon führen, ist so ein Unterricht, wo der Lehrer vorne steht und den ganzen Tag auf die Kinder einredet, sowieso gar nicht mehr möglich.

Interviewerin: Das ist vielleicht ein Vorteil von SPZs, dass der Leistungsgedanke nicht so im Vordergrund steht, oder?

Befragte: Das stimmt. Es ist eine Mischung zwischen Sozialarbeit und Lehrertätigkeit. Und das merkt man auch deutlich, äh, den Kolleginnen an. Dass sie schon sehr interessiert sind, was mir auch besonders gut gefällt hier, dass sie sehr interessiert sind am Umfeld des Kindes, an den Alltagsproblematiken, die die Kinder haben, ja. Das zeichnet für mich einen guten Sonderpädagogen wirklich aus. Dass es Kontakte gibt auch nach außen hin regelmäßig, wir haben doch immer wieder Kinder, die zumindest vorübergehend in Wohngemeinschaften untergebracht sind oder leider in ein Krisenzentrum gehen müssen. Dass wir auch Eltern haben, die Unterstützung brauchen, die dann oft als einzige Konstante in ihrem Leben haben, die Schule, die nur bissl eine - schon vom Zeitlichen her - bissl eine Ordnung in ihren Alltag bringt. Das ist ein wichtiger Teil der Arbeit und das wissen meine Kolleginnen. Also, da brauch ich überhaupt nichts sozusagen noch zusätzlich tun, das ist irgendwie allen klar und das ist auch für mich sehr angenehm, dass das gut läuft.

Interviewerin: Darf ich Sie noch fragen: Was bedeutet für Sie Führung grundsätzlich?

Befragte: Hilfestellung und anleiten, das möglichst Beste zu tun, ja.

Interviewerin: Das Team ist auch sehr wichtig bei Ihnen?

Befragte: Ja, ja. Und dass schon Ziele vorgeben, wenn die aus, ja, aus den Augen verloren sind oder helfen, die einzukreisen, damit klarer gesehen werden. Es wird jetzt so viel gleichzeitig, hab ich auch das Gefühl, von den Lehrern verlangt, dass man den Überblick eigentlich verlieren könnte. Und da denk ich mir, ist es ganz gut, auch im Team sich Ziele zu stecken. Da gefällt mir auch das Schulportfolio ganz gut, weil das arbeitet in diese Richtung, dass man zum Beispiel, was die Lehrerfortbildung anlangt an einem Standort oder die unterrichtlichen Schwerpunkte, sich einen Schwerpunkt setzt für ein ganzes Schuljahr, ja. Das bestimmen meine Lehrer selber in einer pädagogischen Konferenz, überlegen wir gemeinsam, was wären denn Dinge, wo wir uns denken könnten, das wär für die ganze Schule ein wirklich ein Brennpunkt und da möchten wir dran arbeiten. Für das jetzt ablaufende Schuljahr war das gesunde Ernährung, Bewegung und Sport. (unverständlich)

Interviewerin: Was mich noch interessiert: Wenn man so viele Aufgaben hat, so viel Verantwortung, so viele Personen - erzeugt das nicht auch Angst, das man etwas nicht schafft als Führungsperson? Wie, glauben Sie, gehen Führungspersonen um mit Ängsten? Was können Sie darüber sagen?

Befragte: Angst - es wird wahrscheinlich jeder anders sehen. Meine größte Belastung ist (kurze Pause) ich geh' eher in die Aggression. Also ich erlebe manchmal, dass ich

wahnsinnig geladen das Schulhaus verlasse, ja. Das muss ich sagen, dass mich manche Dinge massiv stören. Man weiß dann manchmal nicht, wie gehe ich das jetzt am besten an. Ja, wie kann ich schauen, dass mit möglichster, äh, Unaufgeregtheit trotzdem was Gutes rauskommt, ja. Dass man gegen die Interessen von jemandem verstoßen muss und der das aber akzeptieren kann. Dass das Ziel wieder stimmt. Das ist schon oft eine große Herausforderung.

Interviewerin: Diese Aggression - gegen welche Gruppe? Lehrer, Schüler, Eltern? Oder allgemein?

Befragte: Es sind bei mir deutlich Lehrerkonflikte. Ja, also ich kann mich nicht erinnern, dass ich jemals auf Eltern oder auf Schüler irgendwie so Aggressionen verspürt hab. Aber auf manche Kolleginnen schon, das muss ich ehrlich zugeben. Und das beschäftigt mich dann auch (Lachen).

Interviewerin: Belastet Sie das auch?

Befragte: Ja, das belastet mich.

Interviewerin: Und nehmen Sie das dann auch mit nachhause?

Befragte: Ja, das nehme ich mit nachhause. Ganz deutlich, nehme ich sogar mit ins Bett und dann in der Nacht schläft man dann schlecht.

Interviewerin: Träumen Sie dann von der Schule?

Befragte: Ich schlaf' dann sehr schlecht ein, ja. Also ich glaub, dass schon viele Leiterinnen in diesen Konflikten stehen, aber das wird anderen Führungspersonen auch so gehen, massiv beeinträchtigt sind, dann auch, wenn grad so ein Konflikt sehr groß ist, in ihrem privaten Leben. Weil so schnell bringt man das alles nicht an.

Interviewerin: Das ist ja auch bei den Lehrern so, man will den Eltern, der Öffentlichkeit gegenüber das Bild vermitteln, man kann alles. Eine professionelle Person, die ausgebildet ist und das alles im Griff hat.

Befragte: Na, das ist sowieso schwierig, es wird ja auch grad in Schulen selten offen gesprochen über Konflikte, die man hat, die man vielleicht nicht gleich lösen kann. Für jemanden, der nicht sehr stark ist, ist es umso schwieriger, Schwäche zu zeigen. Man muss ja das Bild nach außen zeigen, man hat alles im Griff, man kann mit Situationen umgehen.

Interviewerin: Schaffen Sie das?

Befragte: Ich muss sagen, ich hab da eher weniger Probleme, ja. Und ich erleb mich da als eine der wenigen, die da sehr ehrlich damit umgehen, ja. Also ich hab viele Leiterkolleginnen, wo ich von meinen Lehrerinnen am Standort weiß - das war so in diesen Anfangsjahren eben - dass die auch ganz große Schwierigkeiten mit einzelnen Lehrern haben. Und wenn man sie fragt, wie geht's dir denn, hast du da auch manchmal Probleme oder wie löst du die, dann heißt's: Nein, nein, nein, also das wird weggewischt, da versucht man sehr nach außen den Eindruck von "ich schaff doch eh alles". Das ist natürlich sehr schlecht, weil damit werden die Schwierigkeiten nicht genannt und es gibt auch leider keine Solidarität. Wir haben im 17. Inspektionsbezirk, das ist der in Wien zuständige für Sonderpädagogen und Integration, immer eigene Sitzungen außerhalb der sonst üblichen Leitersitzungen. Ich glaub, das gibt's eh nur in unserem IB, und wir haben da die sogenannte Leiterplattform. Wir treffen uns einmal im Monat an verschiedenen S-Bezirksstandorten, um ohne Anwesenheit, also außerhalb der Anwesenheit vom Chef, über Dinge, die uns am Herzen liegen, die uns beschäftigen, pädagogisch, administrativ, oder wie auch immer, miteinander kommunizieren zu können. Und auch da fällt sehr stark auf, dass es in Summe in ganz wenigen Punkten wirklich solidarisches Handeln gibt, ja. Es ist wie in jedem anderen Bereich auch, es sitzen dann die Freundinnen vom Chef da, die rufen nach der Sitzung an und berichten, wer was gesagt hat. Also es gibt alles (kurzes Lachen). Ja.

Interviewerin: Es gibt also wenig Ehrlichkeit?

Befragte: Ja, genau. Dort, wo man eigentlich die Möglichkeit hätte, etwas anzusprechen und Hilfestellungen zu bekommen, da passierts nicht. Und es fällt sehr stark auf, dass immer dieselben Probleme ansprechen und initiieren möchten, in welchen gemeinsamen Aktionen, immer dieselben Aktionen. (Telefon läutet, kurzes Telefongespräch)

Interviewerin: Ich find das toll, was Sie mir da alles erzählen. Ich glaube, dass es in Institutionen, egal in welchen Institutionen, so etwas gibt wie institutionelle Ängste, institutionelle Angstabwehr, die speziell für diese Institutionen charakteristisch sind. Zum Beispiel, in Spitälern merkt man das klar - welche Ängste gibt es, von Krankheit, von Tod. Wenn man da ein Kind liegen sieht, muss man das abwehren, dass da nicht das eigene Kind liegen könnte. Da gibt es auch, glaub ich ganz spezielle Mechanismen, das abzuwehren und damit umzugehen. Und ich nehme an, in Schulen gibt es sowas auch?

Befragte: Also, eine Angst, die ich hab als Leiterin, ist, dass meine Kinder diskriminiert werden. Dass sie als Sonderschüler erkannt werden in der Öffentlichkeit, weil das

wünschen sie sich alle nicht. Die Sonderschule hat einen schlechten Ruf und es gibt wahnsinnig viele Vorurteile gegen die Sonderschule. Und das wünsch ich mir oft, dass es ihnen gelingt, dass sie's verschleiern können, ja. Und wir wissen, dass sie das tun. Es ist da oben, beim Ausgang von der U-Bahn, wo die Kinder sich aufteilen müssen. Die einen gehen in die Hauptschule, die gehen dann runter. Ja, wo geht's ihr hin? Dann sagen's meist, wir gehen in die K.gasse (anonymisiert) oder in die S.straße (anonymisiert). Das erzeugt Angst. Und es war jetzt ein Redakteur da, der Sendung (anonymisiert), der dann die Kinder gefragt hat: Ja, wieso bist du denn in der Sonderschule und solche Sachen. Und das sind die Dinge, vor denen man Angst hat. Dass die Schule negativ dargestellt wird, dass die Kinder, die man dann zum Beispiel in so einem Fernsehbericht deutlich als Sonderschulkind dann noch dazu so gefragt werden, ja, so plump, warum bist'n du in der Sonderschule, was ich ja ganz arg finde. Wir haben dann eh sehr massiv mit allen Mitteln den unter Druck gesetzt, dass das zum Beispiel jetzt bloß nicht gesendet wird. Das hat er auch nicht gemacht, zum Glück, ja. Aber das sind so die Hauptängste. Und dass aus unseren Kindern was wird, dass sie einen Job finden und da sind wir aber sehr, sehr dahinter. Also da erleb ich ganz große Bemühungen von meinen Kolleginnen, die auch da sehr erfahren sind.

Interviewerin: Ein sehr persönlicher Bezug?

Befragte: Ja. Manche junge Kolleginnen haben sicher auch Angst vor Kindern, die schwer führbar sind. (kurze Pause) Wo Unterricht nur möglich ist, wenn die emotionale Bindung stattgefunden hat. Dass sonst gar nichts geht. Die Kinder tun ned nur vom Lernen her blockieren, sondern arten dann zum Teil auch richtig aus. Da sind Beschimpfungen nur das wenigste Übel.

Interviewerin: Und greifen Sie dann ein? Oder unterstützen Sie ihre Lehrer?

Befragte: Ich unterstütz meine Kolleginnen sehr. Also ich stell jede Kollegin, die neu kommt, den Kindern mal vor. Schon mit der Bitte, sich zu benehmen, sag den Kolleginnen, wenn was ist, sie sollen kommen. Sie kommen dann eh alle. Oft mitten im Unterricht müssen sie kommen, entweder mit Kindern, die sie ganz besonders da aufführen oder die sitzen dann halt da kurze Zeit bei mir. Im schlimmsten Fall holen wir die Eltern, der Beratungslehrer wird eingeschaltet, und und und. Das glaub ich wissen auch meine Kolleginnen und das ist eins der wenigen, äh, Dinge, wo ich auch regelmäßig Lob höre, ja. Sie sagen, das ist super, du stehst hinter uns und wir können uns darauf verlassen, dass wir da nicht alleine sind, ja.

Interviewerin: Das heißt, da gibt es sehr wohl eine gewisse Offenheit, umzugehen mit Situationen, mit denen man nicht fertig wird?

Befragte: Das wissen sie jetzt, ja. Dass ich das nie als Versagen des Lehrers seh. Und wenn ich mir denke, man könnte Situationen auf die eine oder andere Art vielleicht in den Griff bekommen, dann versuch ich, möglichst nicht als belehrend oder so, wie man sagt "klugscheißerisch", irgendwie aufzutreten, sondern ich glaube, da merken und spüren meine Kolleginnen, dass nicht das das Ziel ist, jetzt den Kollegen jetzt, vor den Kollegen wichtig dazustehen, wie der große Pestalozzi, sondern dass sie merken, es geht um ein ehrliches Bemühen, irgendwie gemeinsam zu überlegen, was könnten wir tun, um die Situation abzuschwächen. Kann man die Schülergruppen anders zusammensetzen? Oder ist vielleicht die Kollegin mit einer zweiten ein besseres Team, sodass die Kinder merken, ich muss auch bei der zweiten, wenn die kommt, folgen, weil da gibt's Kommunikation und, ja. Am Anfang können sich die Lehrer oft nur über das retten, dass die Kinder spüren, die Klassenlehrerin, die ja die meisten Stunden drinnen ist, unterstützt die neue Kollegin. Und die Frau Direktor auch.

Interviewerin: Dass es einfach ein Zusammenhalt ist?

Befragte: Genau, weil sonst is es ganz, ganz schwierig für Kolleginnen, die zum Beispiel nur eine Stunde Informatik eine Klasse haben. Und das is für die Kinder natürlich eine Stunde, wo der Spaß angesagt ist. Und Spaß ist halt oft auch dementsprechend derb, ja. Und da müssen die jungen Kolleginnen schon oft sehr viel einstecken, ja, und da brauchen sie einfach Unterstützung und die kriegen sie von mir ganz sicher, ja.

Interviewerin: Weil Sie gesagt haben, in diesen Leiterinnen-Sitzungen, wo ja die Möglichkeit wäre, Dinge anzusprechen. Haben Sie das Gefühl, da gibt es irgendwelche Tabuthemen, die nie angesprochen werden oder die sofort abgewehrt werden?

Befragte: Also, eigenes Unvermögen wird überhaupt NIE angesprochen. (kurze Pause) Das kommt eigentlich überhaupt nie vor, es gibt eine einzige Kollegin, äh, die ein, zwei Mal erwähnt hat, dass sie schon sehr, mit ihren Kräften schon sehr am Ende ist, ja. Und dass sie manchmal spürt, dass ihr alles zu viel wird, ja. Die auch sagt, ich bin am Rande von Burnout. Das ist eine einzige Kollegin, die ein ganz besonderes Naheverhältnis aber gleichzeitig zu unserem Chef hat, ja, also, die nicht befürchten muss, dass es dann heißt (unverständlich). Aber der würd' ich das zutrauen, auch ohne, dass das so ist, dass sie das so sagen würde, das ist einmal eine Ausnahme. Ansonsten wird über eigene (unverständlich) nicht so viel gesprochen. Es hat eine Supervisionsgruppe gegeben, die wir, wo die Leiterinnen selber das auch bezahlt haben. Und ich würde davon auch sehr viel halten. Ich muss sagen, ich hab immer dann letzendes mich doch nicht gemeldet, weil ich immer gesagt habe, die Nachmittage sind so verplant und der Druck ist so groß, auch einmal zu Hause zu sein bei der Tochter und beim Mann und

mim Haushalt und alles, was da zukommt, dass ichs mir NICHT, sozusagen selber gar nicht genehmigen konnte, da jetzt no zwei Stunden irgendwie zu opfern.

Interviewerin: Sie würden gerne, Sie glauben schon, dass es grundsätzlich gut wäre?

Befragte: Ja, es wäre gut.

Interviewerin: Und es ist jemand Externer? Und das sind so Einzelsupervisionen, oder?

Befragte: Ja, ja, (unverständlich) Nachdem ich die Kolleginnen kennengelernt habe und bemerkt habe (unverständlich) dass Dinge, die wir in der Leiterplattform besprechen, eine halbe Stunde später bei unserm Chef, dem Stadtschulrat und sind,das hat das Vertrauen nicht gefördert. Und jetzt seh ich das sowieso so, dass ich mir denk, das ist für mich absolut gestorben. Also, diese Möglichkeit mit anderen Kolleginnen da gemeinsam Probleme zu besprechen, würde ich schon aus diesem Grund auf gar keinen Fall mehr machen.

Interviewerin: Wenn Sie, äh, irgendwie ein Bild von Schule haben ganz allgemein, was haben Sie da für eine Metapher oder für ein Bild? Was wäre da Ihr Wunschbild?

Befragte: (kurze Pause) Für die Kinder? Für mich?

Interviewerin: Ganz allgemein, für Sie, für die Kinder. Wie wäre die Schule ihrer Träume?

Befragte: (kurze Pause) Ein gemeinsames solidarisches Vorgehen von Leuten, denen bewusst ist, in welcher Rolle sich, man sich selber befindet und der jeweilig Andere. Dass man da diese persönlichen Hickhack und Kleinlichkeiten abstellt. Dass zum Beispiel einem Lehrer klar ist, das ist die Leiterin, die hat jetzt die Rolle, zu schauen. Oder das ist der Schulwart, das ist dem seine Aufgabe, ja, die Kinder, den Kindern zu sagen, putz dir bitte die Schuhe ab, wenn's draußen Matsch gibt. Dass man da mit Verständnis und mit bissl professioneller einfach auch miteinander umgeht. Dass man pädagogisch an einem Strang zieht, was sehr, sehr wichtig wär. Weil das würde dann wirklich die Zusammenarbeit im Lehrkörper auch natürlich sehr, sehr stark fördern. Und für die Kinder würd ich mir wünschen, absolut, fast überall wo ich bin, kann man sagen, absolut andere Art des Aufteilens schon einmal des Lehrstoffs. Diese wahnsinniges Zusammenballen von, äh, dieses Konzentrieren von so viel Lehrstoff, der vermittelt werden muss innerhalb von ein paar Stunden, ist sicher ganz, ganz schlecht. Diese stundenmäßige Einteilung find ich überhaupt nicht gut, die wir ohnehin schon weitgehend bei uns aufgelöst haben, dass die Lehrer, jetzt sind die Kinder müde, dann gehen wir halt zu einem anderen Gegenstand über. Das ist ein Riesenproblem natürlich in den

Hauptschulen 10-14 Jährigen. Alle Stund kommt a anderer Leiter, also a anderer Lehrer rein. Es gibt wenig wirklich Fächerübergreifendes, da sehe ich die Brennpunkte, die bei mir abgeschwächt sind, ja. Aber das, find ich, wär zum Beispiel was, was man dringend machen sollte.

Interviewerin: Sind diese Rollen, die sie jetzt angesprochen haben, eigentlich ganz klar in Schulen? Sind die so klar? Weil sie gesagt haben, Sie würden sich wünschen, dass es klarer akzeptiert würde? Gibt es manchmal überhaupt auch Unklarheiten der Rollen oder geht's um die Akzeptanz?

Befragte: Ich glaub es geht darum, es wird alles, es ist hierarchisch unser Schulsystem. Das ist ganz klar

Interviewerin: Stark hierarchisch, würden Sie sagen?

Befragte: Ja. Und mit dieser Hierarchie haben viele Probleme, ja. Und es wird dann nicht die Leiterrolle so gesehen, dass man sagt, naja da bleibt dir bei meinen Brennpunkten, bleibt dir ja nix anderes übrig, als dass sie sagt um Dreiviertel Acht müsst ihr die Kinder oder ihr könnt nicht Frühaufsicht machen, indem ihr da Kaffeejause macht's und die Kinder sitzen alleine im Schulhaus irgendwo herum und der Schulwart passt auf. Dass man da nicht, also jetzt als Beispiel sagt, ja das is ja ganz selbstverständlich, das war klar, das muss eine Leiterin, das gehört zu ihrem Aufgabengebiet, das muss sie uns abstellen, ja. Da is sofort die persönliche Ebene da und dann heißt's sofort, die ist lästig, die ist ungut, na da werden wir uns noch anschauen und so, dass man die Rolle einfach nicht erkennt, dass man sagt, wir wissen, die ist eine Leiterin, aber die soll halt da sitzen bestmöglich und unseren Papierkram erledigen und uns die Eltern, die schwierigen, ein bisschen vom Hals halten und die schwierigen Schüler disziplinieren und das wär eigentlich, glaub ich, aus Sicht so mancher Lehrkraft die Wunschvorstellung, wie ein Leiter agieren sollte und ansonsten möglichst niemanden bei irgendwas stören.

Interviewerin: Das heißt, die berufliche Rolle und die persönliche Ebene werden sehr stark vermischt?

Befragte: Ja, ja. Und das find ich ganz schlecht. Also ich erleb Lehrer in besonders hohem Maße da als sehr unprofessionell. Auch im Team oft, dass es dann heißt, na, die, mit der geht nicht, weil, und so, ja. Dass man nicht sieht…

Interviewerin: Auch dort werden die Rollen, die professionellen und die persönliche Ebene nicht getrennt. Sondern, wenn man jemanden nicht mag, dann halt man sich auch…

Befragte: Ja, und was da für Vorstellungen oft sind und für Wünsche, dass ich mir denke, ja, da muss ich froh sein, wenn ich einen Partner find. Ja, der mit mir (Lachen) halbwegs übereinstimmt und das alles abdecken kann. Also ausufernde, die, in den Integrationsklassen, ned, is des auch natürlich ein sehr großes Thema oft.

Interviewerin: Fällt es Ihnen schwer oder leicht, ihre berufliche Rolle und ihre private, persönliche Rolle zu trennen?

Befragte: Na, es is eh nicht leicht. Es is eh nicht leicht, ja. Es ist nicht leicht, aber ich versuch das natürlich schon, ja. Und nehme mir auch jeden Tag Zeit zuhause, wenn ich dann mal abgeschalten habe, zu reflektieren, wirklich jeden Tag zu überlegen, wenn was Besonderes war außer der üblichen Arbeit, die einen eh genug in Anspruch nimmt, wie war das, hab ich da geschickt genug agiert, hätt ich auf eine andere Art und Weise vielleicht mehr erreichen können, ja. Also des sind so Dinge, ja, die ich dann auch wahnsinnig gern zum Beispiel in einer Supervision besprechen würde, ja. Das wären so typische Fälle, wo ich dann gern jemandem erzählen würd. Manchmal muss mein Mann herhalten, der Volksschullehrer ist, ja, wenn's wirklich ein gröberer Konflikt ist, dann besprech ich das mit ihm. Wo er natürlich keine große Freude hat, wenn ich um halb 7 heimkomm und dann sag, du, weißt eh, was war und was würdest denn du sagen.

Interviewerin: Dankeschön, es war wirklich ganz toll. Es wird alles anonym behandelt - es wird weder ihr noch der Name der Schule genannt. Sie können auch gerne eine Abschrift haben, wenn Sie das wollen. Gibt es noch irgendetwas, was Sie anmerken wollen, was ich vergessen hab, was Ihnen wichtig erscheint in dem Zusammenhang, zu erwähnen?

Befragte: Ich weiß ja nicht, was genau das Ziel ist. Ob sie auch Lehrerwünsche da deponieren können, oder.

Interviewerin: Mir geht's eher darum, herauszuarbeiten, diese Problematik "Führung in pädagogischen Institutionen", Spannungsfelder als Führungsperson, Anforderungen. Ich glaub, da haben Sie sehr. Und ich danke Ihnen sehr für Ihre Ehrlichkeit.

Befragte: Ja, bitte (Lachen).

Transkript 2

Interviewerin: Danke vielmals nochmal, dass Sie mir zur Verfügung stehen, ich bin sehr froh drüber.

Befragte: Gerne.

Interviewerin: Sie haben ja, wie Sie schon erwähnt haben, eine große Schule. Und viel Erfahrung. Wie lange sind Sie schon Direktorin hier?

Befragte: Das achte Jahr.

Interviewerin: Und Sie haben gesagt, Sie haben eine große Schule mit vierzehn Klassen, Vormittag und Nachmittag.

Befragte: Ja, Ganztagsschule. Vierzehn Klassen und an die 50 Mitarbeiter, verschiedenster Art.

Interviewerin: Welcher Art sind Ihre Mitarbeiter?

Befragte: Es sind hauptsächlich Lehrer, dann Erzieher bzw. Betreuer heißen sie, die für den Freizeitbereich zuständig sind, und dann hab ich natürlich auch noch Küchenpersonal und Reinigungspersonal und Schulwart. Die unterstehen mir alle, für die ich alle zuständig bin, ja.

Interviewerin: Dürfte ich Sie bitten, so ein normaler Arbeitsalltag, wie schaut der aus bei Ihnen?

Befragte: Wie schaut ein normaler Arbeitsalltag aus, ähm, jeden Tag anders. Spannend ist, dass die Mitarbeiter, die ich gebeten habe, ähm, wenn sie sich nicht ganz wohlfühlen, schon am Tag vorher sich zu melden, damit eine Disposition treffen kann, damit die Kinder, die dann nicht versorgt wären, dass man sie dann auch rechtzeitig versorgen kann. Es ist dann immer spannend, wenn ich erst in der Früh, so um 7 herum, dann die ersten Mitteilungen bekomm, dass eine Lehrperson krank ist und das ist ein ziemlicher Druck, der, den ich dann aushalten muss, weil ich dann sofort disponieren muss in kürzester Zeit, dass also die Klasse besetzt ist. Entweder, dass ich jemanden bitte, früher zu kommen, aber das ist meistens nicht möglich, weil diejenigen, die erst um 11 anfangen, die haben noch den heiligen Schlaf und es bleibt mir oft nichts anderes über, als alle Arbeit, die ich hier zu verrichten habe, liegen und stehen zu lassen und einfach selbst in die Klasse zu gehen für die erste Stunde. Bis dann ab 9 Uhr, kommen dann weitere Personen und die können mich dann ablösen. Aber es ist also immer ein ziemlicher Druck. Wenn dem nicht der Fall ist, beginnt der Unterricht ganz

normal. Die erste Stunde von 8 bis 9 sind die Kinder sehr konzentriert und es wird sehr fleißig gearbeitet, da kann ich, wenn ich nicht so telefonisch, äh, unterbrochen werde, eigentlich in der ersten Stunde relativ viel an Arbeit erledigen. Weil einfach keine Störungen, ähm, normalerweise sein, sind. Und ab 9 Uhr kommen dann Lehrpersonen, wie zum Beispiel Religionslehrerin oder andere Lehrpersonen, wie Sportlehrerin und so weiter, um, ähm, den Unterricht zu beginnen und da ist ständig was los und die Leute brauchen mich auch, und fragen mich, ja. Nützen die Gelegenheit, wenn meine Türen offen sind, die eigentlich fast immer offen sind, außer ich führe schon Gespräche oder Telefonate. Ähm, was sehr intensiv ist, ist einfach die Administration. Sie wird immer intensiver. Das ist so, dass, äh, ja allgemein bekannt ist, dass die Kommunikation hauptsächlich per Mail schon, äh, vonstatten geht und äh es kommen täglich an die vierzig Mails mindestens rein, wobei etliche Mails von vornherein einmal gelöscht werden können, weil die sind irgendwelche Werbemails oder Spams oder was auch immer. Heikel wird's dann, wenn von allen möglichen Institutionen, wie zum Beispiel vom Stadtschulrat oder vom Ministerium oder von anderen Anfragen, irgendwelche Erhebungen durchgeführt werden sollen, weil man nie genau weiß, wie lang diese Erhebungen wirklich an Zeit erfordern. Äh, eigenartig wird's dann, wenn man zum Beispiel die Quadratmetergröße von irgendwelchen Räumen angeben sollte. Also ich bin nicht bereit, jetzt, äh, von Klasse zu Klasse zu rennen, um die Räumlichkeiten nachzumessen und es liegen mir keine ganz genauen Daten vor und Pläne vor. Also das würde so eine Untersuchung bremst total, weil ich dann ansteh. Also entweder ich überspringe das oder ich lass alles sein, weil dann ist das sinn- und zwecklos. Oder ich geb's dann irgendwo weiter, aber man muss immer herausfinden, wer es dann weiß. Also oft weiß es dann der Schulwart, weil der eben nochmal die Möglichkeit hat, entweder nachzumessen oder irgendwelche anderen Bereiche noch weiß. Ähm, es ist aber so, dass, ähm, es zum Beispiel bei der Abrechnung am Monatsende auch immer heiß hergeht, weil diese, äh, zumindest 40 Mitarbeiter, die für die Kinder zur Verfügung stehen, und mit den Kindern auch wahnsinnig viel unternehmen, ähm, die sind natürlich ständig auch unterwegs zu irgendwelchen sportlichen Veranstaltungen oder kulturellen Veranstaltungen oder was auch immer. Und da müssen zum Beispiel Konsignationen verrechnet werden, das heißt, sie bekommen also ihre Fahrscheine verrechnet, dann, wenn irgendwelche Leute krank sind oder ausfallen wegen Seminar oder wegen irgendwelche Veranstaltungen, wo sie nicht da sind, muss ich natürlich Sorge tragen, dass andere in den Klassen dann, äh, sind. Und da fallen natürlich sehr viele Supplierstunden an. Wir haben im vergangenen Jahr auch eine Lehrerin gehabt, die dann verstorben ist während des Jahres und für die mussten wir vorher bereits, weil sie die ganze Zeit krank war und dann ab ihrem Tod natürlich durchgehend, äh, die Stunden,

die sie hätte halten sollen, durchsupplieren. Also, eine Ganztagsschule ist eine sehr, sehr intensive Geschichte und das gehört also alles dann auch noch monatlich abgerechnet und eingegeben in den Computer und dann muss man aber berücksichtigen, dass jeder Lehrer jetzt seit einigen Jahren 20 Stunden pro Jahr gratis supplieren muss. Das ist in der Lehrverpflichtung jetzt eingebunden. Das ist in einer normalen Halbtagsschule kommt das überhaupt kaum zum Tragen, weil einfach die am Vormittag in der Klasse stehen und gar keine Zeit haben, äh, für jemanden anderen einzuspringen. Und in der Ganztagsschule kommt das wie auch in Sekundarstufen, also Sekundarschulen wie Mittelschulen oder Gymnasien, kommt es sehr zum Tragen, weil es einfach ein anderer Stundenplan ist, ja. Also hier gibt es die Lehrpersonen, die eben dann dazwischen immer wieder Freistunden haben und in diesen Freistunden müssen sie ständig einspringen. Und wir haben dann im Herbst bereits zwanzig Stunden von etlichen schon aufgebraucht, so schnell geht das nämlich. Und die 21. Stunde wird dann bezahlt, also es gibt jetzt dann so eine Liste, wo eben dann ganz penibel eingetragen wird, wer wieviele Stunden von den 20 schon verbraucht hat. Und dann muss ich also die 21. und weitere Stunden dann eingeben und die werden dann wieder anderweitig eingegeben und bezahlt und so weiter und so fort. Und dann gibt's noch Mittagspausen und Abenddienstbereiche. Mittagspausen ist so, dass die, äh, Mitarbeiter eben mit den Kindern zum Mittagessen gehen und dann Aufsicht halten und so weiter. Das wird auch extra bezahlt. Und nach halb 4, also nach der Kernzeit, gibt's dann noch die, wir nennen sie Abenddienststunden, aber es ist eine Betreuung der Kinder, die bis um halb 5 oder halb 6 dableiben. Und die werden auch extra bezahlt und extra verrechnet. Also es ist eine sehr komplizierte Geschichte. Ähm, und, ja, also das ist monatlich immer zu berücksichtigen und da, ähm, ist es so, dass ich eigentlich da ungestört eigentlich arbeiten sollte und es geht aber nicht, weil es ständig das Telefon läutet oder ständig Leute hereinkommen und so also, es ist sehr, äh, spannend. In letzter Zeit ist es auch so gewesen, dass die, ähm, Eltern zum Teil mit Erziehung und mit Partnerschaft oder nicht funktionierender Partnerschaft so überfordert sind, dass sie einfach, ähm, ähm, ja, man merkt das durch die Leistungen der Kinder und ich hab also in den letzten Monaten sehr, sehr viele Stunden verbracht mit Eltern, die Rosenkrieg geführt haben und die ich eingeladen hab, entweder abwechselnd oder dann zum Schluss wieder gemeinsam, um ihnen klar zu machen, dass sie aufhören müssen mit diesem Rosenkrieg führen, weil es einfach SO belastend für die Kinder ist, dass die einfach, äh, nicht mehr können und dann, wie sollen sie Leistungen erbringen, wie sollen sie ein sich weiter entwickeln und glücklich sein, wenn sie, äh, auf Steinen stehen, auf Felsen stehen, die wackeln, ja. Also Mutterfels und Vaterfels, wenn die zum Wackeln anfangen, äh, bedarf es der kompletten Energie, da Balance zu halten, statt sich auf die Entwick-

lung zu konzentrieren. Und das war in den letzten Monaten EXTREM, ja. Also da waren einige Kinder, die furchtbar gelitten haben und die Lehrerinnen, äh, wissen, dass ich sie unterstütze bei solchen Dingen, weil sie das auch nicht alles allein schaffen und ich mach das sehr gerne, aber es kostet natürlich extrem viel Zeit

Interviewerin: Das heißt, Sie haben einerseits einen sehr hohen Anteil an administrativen Aufgaben, dann diese Elterngespräche, was ja eigentlich - sag ich jetzt einmal - nicht unbedingt Aufgabe der Schule wäre, Coaching für Eltern zu machen, also das klingt jetzt so. Welche Aufgaben gibt's noch in Schulen für Sie als Leiterin, pädagogische?

Befragte: Ja, also die pädagogischen Aufgaben sind natürlich auch sehr wichtig. Wobei es amüsant ist, weil von der, also von, vom Schulsystem her, äh, werden pädagogische Ideen eher von oben herab den Schulen verordnet und umgehängt. Ähm, weil man den Leiterinnen und Leitern von Schulen nicht wirklich zugesteht, dass sie irgendwelche pädagogischen Ideen hätten. Einerseits, äh, erwartet man, dass wir regelmäßig die Unterrichtsmitschau, äh, durchführen und dass wir die Lehrer und Erzieher und alle betreuen und beurteilen. Also, wir sind aufgefordert, äh, immer wieder die Junglehrer zu beurteilen und die Erzieher zu beurteilen und das Küchenpersonal zu beurteilen und das Reinigungspersonal zu beurteilen und so weiter. Also, da wird einem per Mail, wird einfach entweder von der MA 56für das Küchen- und Reinigungspersonal oder vom Verein für Kinder- und Jugendbetreuung für die Erzieher bzw. Betreuer wird einem einfach ein Mail geschickt mit der Aufforderung, ja, in zwei Wochen sollen wirs wieder zurückschicken, ja. Und dann hab ich aber acht Betreuer und wenn ich diese acht beurteilen soll, dann würde es für mich pädagogisch bedeuten, dass ich einmal zumindest einmal eine Stunde oder, oder einige Stunden sie einmal begleite und wirklich, ähm, mit ihnen verschiedene Dinge aufarbeite. Und, äh, auch ein Feedback-Gespräch führe, sodass sie, ähm, ja, dass ich alles, was ich so beobachten konnte, analysiere und ich bin aber jemand, die nicht auf Fehlersuche ist, sondern die einfach einmal schaut, was hat gut geklappt und was wär da oder dort vielleicht ein bisschen optimierter, ja. Negative Dinge besprech ich immer unter vier Augen, da ist nie jemand dabei. Das versuche ich tunlichst zu halten und tschuldigen Sie (Telefon läutet - Unterbrechung).

Interviewerin: Sie haben gerade gesagt, dass Sie eine - so habe ich das verstanden - dass sie einerseits angehalten werden von Ihren Vorgesetzten Ihre Mitarbeiterinnen zu kontrollieren und Berichte zu schreiben, dass Ihnen das nicht so ganz gefällt, hab ich ein bissl rausgehört?

Befragte: Ja, die Formalgeschichten sind nicht ganz so, ähm, angenehm. Weil könnte zum Beispiel, äh, von diesen Instituten, ähm, die solche Berichte oder solche Beurteilungen haben wollen, schon vorankündigen, dass es heißt, was weiß ich, bitte richten Sie sich drauf ein, dass im Februar schicken wir Ihnen dann, äh, die Beurteilungsblätter und richten Sie sich drauf ein, dass wir dann die und die Personen beurteilt haben wollen, ja. Sondern das wird geschickt, in zwei Wochen muss man das wieder zurück, ja. Und in diesen zwei Wochen, wenn ich da irgendein Seminar oder sonst was drinnen hab, ja, wie soll ich das alles über die Bühne bringen? Und das sind halt so Sachen, wo unheimlicher Druck von oben oft kommt, einfach aus (kurze Pause) Gedankenlosigkeit, ja. Oder einfach, weil, das brauchen's jetzt und das haben sie sich jetzt einfallen lassen und können überhaupt nicht beurteilen, wie sehr man in den Seilen hängt, ja. Ich hab mir aber angewöhnt, dass ich mich einfach von diesen Dingen nicht zu sehr unter Druck setzen lassen, sondern, wenn's sich's ausgeht, dann halt ich mich an den Termin, wenn nicht, dann müssen's halt warten, ja. Also. Und die pädagogischen Ideen, wie zum Beispiel Schwerpunkt Lesen und Schwerpunkt Kompetenzorientierung und so weiter kommen von oben. Ähm, von der Idee her sicher gut, sicher auch, dass sich da weiterhin etwas tut, aber es ist der Hebel nicht wirklich so angesetzt, dass, äh, ähm, an der Qualität, die Qualität gehoben wird, ja. Sondern es ist so, dass bestimmte Dinge nach außen hin gut ausschauen sollen, medial effektiv und ansonsten versteht man, meines Erachtens, ich nehme da den Mund sehr voll jetzt, aber meines Erachtens versteht man nicht, wo man wirklich ansetzen soll, damit wirklich der Effekt ein positiver und hoher wird. Äh, wie zum Beispiel Schwerpunkt Lesen, man hat jetzt die PISA-Studie ein bisschen bezweifelt und hat, ähm, einiges an Geld ausgegeben, um eigene Untersuchungen zu machen, was Lesen betrifft. Und ja, und diese ganzen Tests haben bestätigt, was die PISA-Studie festgestellt hat und da hab ich auch schon die Sprüche gehört: Eine Kuh, die keine Milch gibt, die kann man nicht melken und da kommt nichts. Und da find ich halt, es gehört irgendwo anders angesetzt, dass man, äh, mehr auf den Bewusstmachungsprozess, wie Lesen funktioniert, was im Gehirn vorgeht, welche Interessen geweckt werden können und welche Techniken des Lesens vermittelt werden können, damit man besser lesen kann. Weil ich der Ansicht bin, dass wenn man eine gute Lesetechnik beherrscht, dann beginnt man auch gerne zu lesen. Aber solang man die Technik nicht kann, ähm, so als wenn man nicht gehen kann, weil man Gehen nicht gelernt hat und ständig Laufen muss, ja. Das geht irgendwie nicht, ja. Und das ist ein bissi ein Problem. Pädagogisch, äh, haben wir in der Ganztagsschule die Möglichkeit zwei pädagogische Konferenzen zu halten. Das ist eine sehr, äh, ein geringes Ausmaß, weil im Endeffekt gibt es sehr viele Themen, die innerhalb dieses Hauses eigentlich angeschnitten werden müssten. Und, ähm, ich versuche Konferen-

zen immer so anzusetzen, dass sie wirklich nicht nur die Lehrpersonen betreffen sondern auch die Erzieher. und das ist schon ein bisschen ein Unterschied, weil die Lehrpersonen einfach für den Unterricht zuständig sind und die Erzieher für den Freizeitbereich. Aber BEIDE sind für die Kinder zuständig, für die Entwicklungs, ähm, Optimierung der Kinder und daher versuche ich, also, sie so einzubinden in den Gesamtprozess, äh, dass alle sich angesprochen fühlen und alle sich irgendwie gleichwertig vorkommen. Weil oft in anderen Schulen hab' ich schon bemerkt, dass also da schon zwei verschiedene Kategorien von Bewertungen den Menschen gegenüber gebracht werden und das ist etwas, was ich überhaupt nicht, ähm, schätze und eigentlich auch gar nicht ausstehen kann.

Interviewerin: Wie würden Sie das Arbeitsklima beschreiben an der Schule?

Befragte: Das Arbeitsklima ist im Großen und Ganzen ein sehr gutes, es gibt sicher die einen oder anderen, die sich nicht so extrem gut miteinander verstehen würden, aber ich achte darauf, dass die zwei Personen, die für eine Klasse zuständig sind, äh, sich gut verstehen und kümmer mich auch während des Schuljahres auch immer darum, ob das auch noch so ist und versuche da oder dort, ähm, wieder Initiativen zu setzen, damit sie sich, falls das nicht ganz so klappt, wieder besser verstehen. Und weil das einfach den Kindern zugute kommt. Also wenn's da irgendwelche Konflikte gäbe oder, oder Schwierigkeiten, dann würden die Kinder eigentlich es nicht so optimal haben und ansonsten hab ich Gott sei Dank sehr fleißige Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter und ich versuche die Interessen und Talente und alles, was die einzelnen Personen interessiert, auch einzubinden in die Schule und zu fördern. Wie zum Beispiel sportliche Leute können sportliche Dinge den Kindern anbieten, kreative Leute kreative Dinge den Kindern anbieten, sodass eine bunte Palette entsteht und erwarte auch von allen, dass sie den Kindern gegenüber diesen Interessen ein bisschen nachgehen und ich werde im kommenden Jahr auch, äh, schauen, dass, ähm, ich hab eine Erhebung gemacht im Klassenbuch, äh, dass jedes Kind ein Blatt im Klassenbuch hat, wo die Personen, die in einer Klasse sind, einfach eintragen können, was sie beobachten an den Kindern, an Interessen und an Talenten. Die hab ich jetzt, ähm, erheben, also erhoben, und geschaut, dass, in welche Richtungen geht das. Das schau ich mir über den Sommer an und werd da Schwerpunkte auch vom Stundenplan setzen, sodass die Kinder optimal noch gefördert und sich weiterentwickeln können, ja. Das ist ein bisschen ein Aufwand, aber ich hoffe, dass der, äh, sich auf jeden Fall lohnt, weil es geht darum, dass einfach Kinder, die Talente verborgen haben, dass man die entdeckt und dass die zur Entwicklung kommen, weil das Schulsystem orientiert sich viel zu sehr an den Schwächen und an den Fehlern von den Menschen und das halt ich eigentlich gesellschaftspolitisch für

sehr gefährlich und, äh, kontraproduktiv, ja. Ähm, es gibt ein bekanntes Buch von, die Durchschnittsfalle, die jetzt herausgekommen ist und das beweist eigentlich wieder, dass wenn man sich nur konzentriert auf die Schwächen und diese hebt, äh, was passiert dann mit unseren Stärken, ja. Und das Stärken stärken wäre eigentlich schon mehr ins Auge zu fassen

Interviewerin: Das heißt, Sie lassen einerseits den Lehrern schon sehr viel Autonomie auch in ihrer, weil Sie haben ja vorher gesagt, dass Sie ein bisschen sich beklagen über mangelnde Autonomie, die Sie als Direktorin haben. Wie sehen Sie das? Sie sagen, Sie haben Vorgaben von oben, die sich durchsetzen müssen. Das ist ein bissl ein Spannungsfeld, oder?

Befragte: Das ist das Spannungsfeld auf alle Fälle. Es ist so, dass die Schulstruktur (kurze Pause) phasenweise sehr, ähm, also nicht demokratisch genug abläuft und dass die Kommunikation zwischen den einzelnen Bereichen auch nicht immer optimal funktioniert, denn, äh, das Lehrpersonal untersteht dem Stadtschulrat, die Erzieher unterstehen einem Verein von der Gemeinde Wien und die, das Reinigungs- und Küchenpersonal untersteht der MA 56 und das sind schon drei, äh, verschiedene Arbeitgeber und die ziehen halt in verschiedene Richtungen. Und diesen Spagat muss man halt immer wieder hier machen. Es heißt zwar im Gesetz, dass alle Mitarbeiter dem Leiter der Schule unterstehen und ähm er auch das Recht hat, Weisungen auszugeben, aber trotzdem so, dass man immer wieder von oben, ähm, (kurze Pause) Anordnungen bekommt, die einem schon manchmal kontraproduktiv vorkommen, ja.

Interviewerin: Und Sie haben eine starke Weisungsgebundenheit, weisungsgebunden sind Sie ja?

Befragte: Bin auch, äh, wobei ich Gott sei Dank eine, ähm, Chefin hab, die selbst Direktorin war und die, ähm, schon auch weiß, was man an dieser Stelle alles leisten muss und sie muss natürlich auch etliches weitergeben, aber sie versucht immer wieder, so Balance zu halten, dass wir nicht ersticken, weil phasenweise ist Administration wirklich so, dass man an allem fast erstickt.

Interviewerin: Haben Sie sich das so vorgestellt, bevor Sie Direktorin geworden sind, dass die Aufgaben so verteilt sind, so viel Administration?

Befragte: Also, es war so, ich bin ja von der, äh, pädagogischen Akademie, ehemals Akademie, jetzige Hochschule, ähm, hierher gekommen und hab, ehrlich gesagt, wenig Ahnung von dem tatsächlichen administrativen Aufwand eines Schuljahres äh gehabt und hab mich da extrem intensiv einarbeiten müssen. Also das erste Jahr war wirklich

ein, ja, sehr, sehr arbeitsreich und, und mit sehr viel Hürden verbunden und, ähm, (kurze Pause) es ist aber so, dass man immer, äh, Anlässe hat, die einem so Spaß machen und wenn man sehen kann, wie die Kinder Freude haben hier, in die Schule zu gehen, wenn die Augen der Kinder leuchten, dann ist natürlich, weiß man, wofür man arbeitet. Aber abschätzen kann man es gar nicht. Weil gestern war, zum Beispiel, äh, haben wir uns wieder zum Abschluss getroffen, alle Direktoren des Bezirkes und da hat's geheißen, ja, auch wenn man schon 14 Jahre im Dienst ist, man glaubt nicht, wie viel noch immer wieder dazukommen kann. Also es wird nicht leichter.

Interviewerin: Würden Sie sich wünschen, dass die Verteilung der Aufgaben eher in den pädagogischen (Unterbrechung)

Interviewerin: Darf ich Sie einfach einmal fragen, was bedeutet Führung für Sie, ganz allgemein?

Befragte: Ja, man stellt sich Führung in einer Schule sehr leicht vor. Führung in einer Schule heißt aber ganz was anderes als Führung in einem eigenen Betrieb. Also mein Partner hat einen eigenen Betrieb aufgebaut und er kann sich nicht vorstellen, wenn etwas bei ihm nicht klappt, dann sagt er das und wenn die Mitarbeiter sich da nicht dementsprechend nach seinen Anweisungen halten, dann hat er die Möglichkeit, sie auf die Straße zu setzen. Oder wie auch immer, äh, ihnen solche Anweisungen zu geben, dass sie es durchführen müssen. Äh, im schulischen Bereichen schaut das ganz anders aus, Führung hier heißt im Extremfall ein Tanz auf dem Vulkan, ähm, im Normalfall so, dass man sehr gut mit den Mitarbeitern, ähm, zusammenarbeiten sollte. Das heißt, ähm, ich bin draufgekommen, dass je besser die Mitarbeiter angenommen sich fühlen und äh sich entfalten können, aber gleichzeitig auch sich betreut fühlen bei irgendwelchen privaten oder sonstigen psychischen Belastungen, ähm, dann können sie auch mit den Kindern gut arbeiten und Leistungen erbringen. Es gibt Mitarbeiter, die dann Phasen haben, wo sie einfach psychisch nicht können, weil sie einfach irgendwelche gesundheitlichen oder privaten Schwierigkeiten haben, äh, da muss man ein bisschen eine Brücke bauen, damit sie sich in der Zwischenzeit ein bisschen zurücknehmen können und nachher wieder, wenn das irgendwie vorbei ist, wieder mehr leisten können. Also es ist eine sehr große Balancegeschichte, äh, wenn Mitarbeiter gegen einen sind, ist Führung fast nicht möglich, ja. Man kann sie zwar autoritär probieren durchzusetzen, aber es bringt, ja, mit ähm, mit Strenge und so weiter sicher auch, aber ähm Actio ist gleich Reactio, wo Härte ist, ist, äh, irgendwie eine kontraproduktive Situation gegeben und, ähm, ich glaube, zumindest mein Weg ist der, das man schaut, dass man dieses Spannungsfeld von denjenigen, die, ähm, sich zum Teil profilieren wollen, so in Balance hält, dass es den anderen nicht zu viel wird. Dass man diejeni-

gen, die vielleicht sich ein bissl nicht so sehr in Szene setzen wollen, in anderer Weise dort einsetzen kann, wo sie gut sind und wenn es einem gelingt, ein Team zu haben, wo man im Großen und Ganzen jeden dort einsetzen kann, wo er seine Stärken hat, dann bekommt man ein schönes Puzzle zusammen, wo die Steine halt immer mehr und mehr zusammenwachsen und wo ein schönes Bild daraus entsteht. Ähm, aber es ist eine große Herausforderung und vor allen Dingen dann wenn Leute einen verlassen, was eigentlich schon fast jedes Jahr passiert, entweder, indem sie ein Sabbatical-Jahr nehmen oder indem sie Direktoren werden oder indem sie in Pension gehen oder indem sie sich versetzen lassen aus irgendwelchen privaten Gründen meistens und neue dazukommen, ist das natürlich wieder eine neue Herausforderung und eine spannende Sache, die viel Neues wieder hereinbringt. Aber man muss immer schauen, dass es irgendwie passt. Und ich hab einmal ein, ich nenn sie pädagogische Paare, die für die Kinder und Klassen zuständig sind, äh, schon vorgestellt gehabt für eine erste Klasse, weil ich immer den Infoabend so Anfang Juni für die Eltern der ersten Klassen mache und dann am letzten Schultag kommen die zwei zu mir und sagen, das ist absolut unmöglich, es geht nicht mehr, dass wir zusammen arbeiten, wir haben uns irgendwie, ähm, auseinanderdividiert und auseinandergelebt. Und ich hab gesagt, ok, das geht auch nicht, weil, wenn sich zwei nicht verstehen, können Kinder nur darunter leiden und daher hab ich also dann eine neue Konstellation bilden müssen. Und das wäre schön, wenn man sich da die Leute ein bisschen eher aussuchen könnte, welche zu einem passen. Und man wird also in diesem Schuljahr ist es ganz gut gegangen und kommendes Schuljahr brauch ich noch drei Lehrer und hab noch keine. Und ich hab eine erste Klasse noch komplett unbesetzt. (kurze Pause) Und ich weiß nicht.

Interviewerin: Das ist ja auch eine wahnsinnige Belastung, oder?

Befragte: Ja, ja. Und die Entscheidung fällt in der letzten Ferienwoche, von, vom Stadtschulrat her. Und es gibt, also die, die wird am Mittwoch in der letzten Ferienwoche, ähm, dann offiziell gefällt. Und am Freitag nach unserem Dienst um 12 Uhr sitzen wir dann zusammen und wir erfahren dann offiziell, wer dann wirklich uns zur Verfügung steht. Wir können diese Personen, wenn wir nicht vorher schon irgendwie Quellen haben, wo wir herausfinden, wer das eigentlich sein könnte, ähm, gar nicht gescheit kennenlernen und am Montag beginnt der Schulbetrieb. Also es ist nur das Wochenende dazwischen, dass wir alles vorbereiten für die Schule. Und das ist ein, eine Belastung, die eigentlich unerträglich ist, ja.

Interviewerin: Und wie gehen Sie um mit solchen Belastungen? Das macht ja auch Angst, macht das nicht Angst?

Befragte: Angst hab ich keine. Kenn ich nicht. Ähm, umgehen tu' ich insofern so, dass ich einfach, ähm, dass ich mir Probleme von allen Seiten anschaue und, ähm, mir verschiedene Lösungsmöglichkeiten, ähm, durchdenke. Was ist wenn, ja. Und meistens geht's dann eh gut, aber äh es ist schon auch eine große Belastung. Das muss ich schon sagen.

Interviewerin: Ich denke mir, Sie stehen ja auch im Spannungsfeld zwischen vielen verschiedenen Parteien. Da sind einerseits die Kinder, die Schüler, wo ich den Eindruck hab, die liegen Ihnen sehr am Herzen und die sehen Sie als das Wichtigste, als Ihren wichtigsten Partner im Schulsystem?

Befragte: Ja, ja. Ohne Schüler gibt's keine Schule, ja richtig.

Interviewerin: Dann gibt's natürlich die Lehrer, die ja auch gewisse Ansprüche haben an Sie oder an das System Schule. Dann gibt's die Eltern, wo glaub ich immer mehr Ansprüche kommen, gerade in einer Ganztagsschule.

Befragte: Gerade in dieser Schule

Interviewerin: Die auch einen gewissen Ruf hat. Dann gibt's natürlich Ihre Vorgesetzten, die Bezirksinspektoren, das Ministerium. Dann gibt's die Öffentlichkeit, wo Schule ja ständig in Medien ist.

Befragte: Ja, das stimmt.

Interviewerin: Und wie gehen Sie um mit all diesen Anforderungen, die an Sie herangetragen werden? Welche Gefühle.

Befragte: Ähm, immer mehr und mehr mit Gelassenheit. Äh, wenn zum Beispiel, was auch vorgefallen ist, wenn Beschwerden kommen, dann gibt's sie in zwei verschiedenen Dimensionen. Die einen Beschwerden kommen über, über Mail. Ähm, da hab ich mir angewöhnt, dass ich grundsätzlich, ähm, diese Mails nicht sofort beantworte. Sondern es ist einfach nicht möglich, dass man ununterbrochen am Computer sitzt, weil es ist, äh, die Arbeit mit, äh, im Betrieb ist erstrangig, also dass mit den Kindern alles funktioniert, dass die Lehrer alle da sind und so weiter. Also, der Betrieb muss laufen und wenn dann Zeit bleibt, dann setz ich mich halt einmal, äh, zu den Mails. Und hab zum Beispiel bis gestern spät am Abend, äh, die Mails beantwortet, ja. Oder zum Wochenende oft, arbeite ich das auf. Ähm, und ich lass das ein bisschen ruhen und überlege mir, wie, was ist eigentlich der Anlass von dieser Beschwerde.

Interviewerin: Diese Beschwerden kommen hauptsächlich von Eltern, oder?

Befragte: Die Beschwerden kommen hauptsächlich von Eltern. Die natürlich, ja, es geht immer um das Kind, das ist schon klar. Und man muss diese emotionale, diesen emotionalen Druck, den sie empfinden, muss man ein bisschen nachspüren. Worum geht's da eigentlich. Dann versteht man, meistens worum's ihnen geht. Und dann kann man auf das eigentlich eingehen. Es ist natürlich manches also schon ein bisschen, ähm, im Extremfall gepaart mit Hysterie oder mit irgendwelchen sehr egozentrischen Dimensionen und äh ich versuche einerseits auszudrücken, dass es mir auch sehr wichtig ist, dass es dem Kind gut geht. Äh, dass es aber Rahmenbedingungen gibt, die ich nicht ändern kann. Und dass, und versuche es so, emotional neutral wie möglich zu bearbeiten und zu behandeln. Wenn es, äh, eine persönliche Sache ist, eine persönliche Konfrontation ist mit Problemen direkt hier im Haus, ähm, dann versuch ich einmal, die einzelnen Personen emotional wieder ein bisschen zu beruhigen und einmal mir genau anzuhören, worum es wirklich geht. Also viele kommen mit einer unheimlichen emotionalen, äh, Schock, Frust und ich weiß nicht, was alles, einmal herein und wollen das abladen. Da hab ich Gott sei Dank diesen großen Tisch. Auf dem wird alles abgelegt und dann wird das genau analysiert und angeschaut, worum geht's eigentlich. Und dann, äh, versuch ich sofort ein Feedback-Gespräch zu führen, wo ich einfach dann, ähm, zurück, äh, signalisiere, hab ich sie richtig verstanden. Äh, war das so und so und äh, und haben sie so empfunden und haben sie diese und jene Ängste und so weiter. Und die fühlen sich dann dermaßen verstanden, ähm, dass es ihnen hilft und dass somit auch sie bereit wären, dieses Problem in irgendeiner Weise zu lösen. Und da geh ich also sehr sehr genau auf sie ein. Ich hab auf der Uni hab ich, ähm, Tiefeninterviewtechnik gelernt, war wahnsinnig anstrengend, aber ich kann sehr, sehr gut zuhören und auch sehr mich hineinversetzen in so, ähm, Aussagen, die nur als Aussage so herausgestellt werden, aber im Endeffekt was anderes sagen wollen. Ja, also wo die Emotionen einfach so extrem mitschwingen, dass ich dann auf diese eingehe und das hilft mir bei derartigen Gesprächen sehr. Und drum, noch einmal drauf zurückzukommen, was ich am Anfang gesagt habe, also, ich hab diese Eltern, die so Rosenkrieg geführt haben, auch so drauf angesprochen, dass ich sehr wohl verstehe, dass man in einem emotionalen Stress ist und belastet ist und so weiter und so fort, aber man muss als Erwachsene einfach, äh, lernen, ähm, dass ein bisschen wieder in den Griff zu bekommen, damit man den Kindern nicht extrem schadet, ja.

Interviewerin: Das heißt, Sie versuchen, wenn Sie so Botschaften bekommen von den Eltern dahinter zu schauen, was steht dahinter.

Befragte: Ja, ja, genau, wenn sie zum Beispiel aggressiv sind, steht eine Angst dahinter. Und das hilft ihnen sehr, weil sie sich dessen oft gar nicht so sehr bewusst sind.

Sie reagieren einfach und ähm sie können aber dann ihre Situation auch schon besser wieder in den Griff kriegen.

Interviewerin: Und diese Art der Gesprächsführung, machen Sie das auch bei ihren Mitarbeiterinnen?

Befragte: Teilweise. Ich muss nur sehr aufpassen, weil diese Tiefeninterviewtechnik, äh, (kurze Pause) äh, Fragen stellt, die sehr tief hineingehen können und ich sag aber gleich immer dazu, ich muss keine Antwort bekommen. ICH persönlich muss die Antwort nicht bekommen. Wenn sie diese Antwort sich selbst geben oder aufschreiben und mit der irgendetwas dann weiterhin tun, genügt es schon. Und bei Mitarbeitern nehme ich mich sehr zurück, weil ich einfach in private Angelegenheiten mich nicht einmische. Außer sie, ähm, legen sie dar und da bin ich aber auch sehr zurückhaltend. Weil das ist etwas, was sie selber handlen müssen und nur wenn sie einen Rat von mir haben wollen, dann versuch ich ein bisschen, mich zu äußern. Aber das nehme ich sehr zurück, ja.

Interviewerin: Das heißt, Sie haben eigentlich durch diese Ausbildung, die Sie gemacht haben, auch gut gelernt mit Emotionen umzugehen, ich nehme an, auch mit Ihren eigenen?

Befragte: Ja, soweit man es kann. Also es gibt natürlich schon auch Situationen, wo man, äh, wenn man sehr belastet ist, weil man zum Beispiel diese Erhebungen sofort machen muss und die Abrechnung kommt dazu und Leute sind ausgefallen und man kann diese Abrechnungen momentan gar nicht machen, weil man in der ersten Stunde gleich in der Klasse stehen muss und man ist unter Zeitdruck, weil man, weiß Gott was alles, noch erledigen muss und so weiter. Ähm, dann werd ich sehr kurz angebunden und dann hetz ich schon herum und fürchte fast, nicht sehr freundlich zu sein, ja. Wobei ich das schon versuche, zu sein. Aber dann bin ich schon sehr knapp. Und auch wenn ich merke, dass manche dann ein bisschen zamzucken, versuch ich dann am nächsten Tag oder bei nächster Gelegenheit dann wieder darauf anzusprechen und zu sagen, ich weiß, ich war da nicht sehr nett und freundlich, aber das ist mir nicht anders gelungen und gegangen, was war denn da jetzt, nehmen wir uns wieder Zeit. Und da versuch ich. Und ich wach auch mitten in der Nacht auf, um, äh, wo mir dann plötzlich durch den Kopf geht, der und der hat mir das und das gesagt. Das ist noch nicht ganz ausgeräumt und auf das muss ich wieder noch mal zu sprechen kommen.

Interviewerin: Sie nehmen schon auch viel mit nach Hause?

Befragte: Ich nehme alles mit nach Haus. Und es ist so, dass ich fast überhaupt nicht abschalten kann. Also, es gibt für mich, äh, fast kein Privatleben. Also, ich hab auch, ich muss, wenn ich zum Schuster muss, weil ich einfach, äh, dort Schuhe abgegeben hab, muss ich eine Erinnerungsglöckchen in mein Handy geben, weil sonst würde ich das komplett vergessen. Also, sind, alles, was so ringsum ist, äh, muss ich mir aufschreiben, damit ich das nicht vergess.

Interviewerin: Das heißt, Sie stehen teilweise schon unter sehr großem Druck, auch dass alles, alle diese Aufgaben erfüllen zu können?

Befragte: Ja. Ja.

Interviewerin: Also auch zeitlich?

Befragte: Zeitlich ist es extrem. Äh, es ist auch arbeitsmäßig extrem, es ist etliches, ja, ich hab selber einen großen Ordnungssinn, aber ich kann dem nicht entsprechen, weil ich einfach so viel liegen hab, was aufgearbeitet gehört.

Interviewerin: Und was würden Sie sich wünschen in dieser Situation?

Befragte: Jemanden, der mir ständig hilft. Also ich bin sehr glücklich, äh, dass ich da jetzt eine Unterstützung hab', kurzfristig gesehen. Und, aber normalerweise, wenn ich das alles allein mach, ist es nicht zu schaffen. Es ist nicht zu schaffen und es ist einfach, äh, ähm, kommt noch ein, eine Situation dazu, dass ich einfach, seitdem ich hier arbeite schon zweimal einen Eingriff im Spital, also im Spital einen Eingriff un, mir, mir machen musste, und seitdem Medikamente nehmen muss und so weiter. Und, ähm, Ärzte auch empfohlen haben, ich sollte eigentlich Stress vermeiden. Aber wie soll das gehen?

Interviewerin: Das heißt, die Aufgaben sind einfach eigentlich zu viel für eine Person?

Befragte: Ja, ja eindeutig. Ganz eindeutig.

Interviewerin: Und gibt es da irgendeine Stelle, wo man das deponieren kann? Gibt es Supervision?

Befragte: Nein, es interessiert niemanden. Es interessiert niemanden, weil die, die für Sekretärinnen zum Beispiel zuständig wären, die haben selber ja nichts zu tun. Und wissen, ich sag jetzt frech, die wissen nicht, was arbeiten heißt. Und sie wissen gar nicht, was sich hier abspielt.

Interviewerin: Man hat das Gefühl, dass die starke Hierarchie der Schule, dass die oben wenig Ahnung haben, was.

Befragte: Ja, leider.

Interviewerin: Es gibt zwar viele Vorgaben, also viele Pflichten, wenig Rechte?

Befragte: Ja. Das stimmt.

Interviewerin: Also, die Autonomie ist.

Befragte: Man versucht halt dann das Bestmögliche zu machen und Etliches ergibt sich dann einfach, wenn man's nicht gemacht hat als ohnehin nicht wichtig. Und damit erübrigt sich einiges, ja, aber, ähm, also es ist hier schon eine Extremherausforderung.

Interviewerin: Wie treffen Sie Entscheidungen in diesem Rahmen, wo Sie ja doch weisungsgebunden sind, andererseits denk ich mir, wird es Entscheidungen geben, die schnell getroffen werden müssen.

Befragte: Das kommt auf die Entscheidung drauf an. Entscheidungen, die ich hier mit meinem Personal treffen kann, äh, entscheid ich einfach, äh, durch vorherige Gespräche, wo ich mir halt verschiedene Perspektiven einmal anhöre und ähm dann zu Entscheidungen finde. Wo ich Wünsche und so weiter mit einbinde, wenn kurzfristige Entscheidungen zu treffen sind, die zum Schutze der Kinder erforderlich sind, dann treffe ich sie natürlich sofort, ja. Also das ist kein Problem.

Interviewerin: Und inwieweit haben Ihre MitarbeiterInnen Bereiche, wo sie Entscheidungen treffen können, sind die Aufgaben bei Ihnen sehr klar verteilt?

Befragte: Ähm, teilweise. Es ist so, dass, ähm, die Selbständigkeit, die auch den Kindern zugestanden wird, natürlich auch den Mitarbeitern zugestanden wird, ähm, manche vergaloppieren sich gelegentlich, aber so wie die Kinder manchmal auch. Ähm, es geht darum, dass wenn Dinge nach außen kundgetan werden, dann wäre es sehr günstig, wenn man mir diesbezüglich Bescheid gibt, weil ich dann für alles immer gradstehen muss. Und da erinnere ich auch immer wieder daran, dass sie sich dann nicht irgendwie zu sehr zu verselbständigen haben, weil sonst hört man von außen wieder, was war denn da, was ist mit deinem Haus los. Ähm.

Interviewerin: Meinen Sie mit außen andere Kolleginnen oder Eltern, oder?

Befragte: Nein, wie zum Beispiel, wenn, wenn, ähm, irgendwelche Anfragen an den Stadtschulrat gehen, die eigentlich auch ich beantworten könnte, aber nur, weil ich ich einfach gerade nicht zur Verfügung stehe, weil ich so belagert bin oder eben bei einem, bei einer Fortbildung bin oder irgendetwas, wo man mich nicht gleich direkt fragen kann, ist, eine sehr große Selbständigkeit da. Und ich hab erwachsene Menschen, ich

behandle keinen irgendwie als Untergebenen, sondern das sind Mitarbeiter und nicht irgendwelche Angestellten, mit denen man herumspringt. Und wie Sie schon angesprochen haben, das System selber, das Schulsystem hat sich eher wieder vom demokratischen zum hierarchischen entwickelt. In den letzten acht Jahren, in denen ich hier bin. Also, irgendwie, je mehr an Autonomie am Papier steht, umso hierarchischer wird's meines Erachtens.

Interviewerin: Also, Sie meinen, diese Autonomie ist zwar einerseits wird sie einem gegeben, wird aber stark kontrolliert, oder?

Befragte: Sie wird bevormundet. Ja.

Interviewerin: Scheinautonomie?

Befragte: Ja, Scheinautonomie. Es ist zwar, ähm, nach außen hin, (kurze Pause) das schriftlich, äh, festgehalten, sodass man es immer wieder, ja, medial gut verkaufen kann. Aber genau darf man nicht hinschauen.

Interviewerin: Jede Schule sollte so ein eigenes Profil haben, sich selbständig eines erarbeiten. Das würde ja für eine gewisse Autonomie sprechen.

Befragte: Das ist auch der Fall. Wir haben alleine durch die Mitarbeiter und ihre, ähm, Fähigkeiten, aber auch durch die, durch die örtlichen Angebote und Gegebenheiten entsteht einfach ein Profil. Also durch Raum und Mensch. Und Erwartungshaltungen, entsteht ein Profil. Und, äh, ich hab vor acht Jahren eine Schule übernommen, die also extrem, äh, toll von meiner Vorgängerin, ähm, entwickelt wurde. Ausgebaut wurde und, ähm, einen ganz, ganz tollen Ruf hat. Und ich bin mir dessen bewusst, dass ich das auch weiterhin sehr dafür Sorge trage, dass das auch weiterhin so, ähm, gehalten wird. Ich mach's zwar ein bissi anders als sie, aber das muss man jedem zugestehen. Ähm, und (kurze Pause) und wir sind als Schule eigentlich unvergleichbar, weil wir einfach, ähm, von den Erwartungen und von den Leistungen, die, die, äh, erzielt werden, ähm, niveauvoll sehr hoch angesiedelt sind. Aber das sind eigentlich fast alle Ganztagsschulen, weil man einfach die Möglichkeit hat, 40 bis 60 Wochenstunden, die die Kinder hier sind, einfach dem Kind unheimlich viel zu bieten und, äh, Kinder sind im Großen und Ganzen gerade im Volksschulbereich wie die Schwämme, die alles, was sie irgendwie, ähm, geboten bekommen, aufsaugen und das ist faszinierend und solang dann auch das Glücksgefühl dieser Kinder in einiger (kurze Pause) Rahmensituation stimmt und, und, und, äh, gehalten werden kann oder irgendwie darauf bedacht werden kann, passt's.

Interviewerin: Dann stimmt es. Wie Sie vorher dieses Bild gebracht haben vom Vulkan, auf dem.

Befragte: Auf dem man balanciert. Auf dem man tanzt. Es ist schon so, dass es Phasen gibt, wo, ähm, dann plötzlich es kippen kann, ja. Wo dann irgendwie eine Stimmung innerhalb einer Klasse, wo ein, zwei Eltern, die irgendwie meinen, das oder das läuft nicht gut, ähm, (kurze Pause) so nach außen tragen. Also das, durch die, durch die Mail-Kontakte und durch dieses Internet ist es natürlich extrem. Und es ist nicht leicht, äh, das wieder zu beruhigen. Und wenn da irgendwelche Ungereimtheiten auftauchen, die ich zwar bitte, dass sie über meine Person dann laufen, damit ich das in irgendeiner Weise dann auch wieder (kurze Pause) vielleicht gegensteuern kann oder aufklären kann oder, oder Irrtümer, Missverständnisse erklären kann, wenn sich das verselbständigt, ist das wirklich ein Vulkan. Und es ist auch oft ein Vulkan, wenn es, äh, wenn es Situationen gibt, wo sich Lehrer dann nicht mehr verstanden wissen, ja. Wie zum Beispiel, äh, es wird immer wieder mehr und mehr verlangt. Und wenn man dann den Eindruck hat, dass die ganze Leistung eigentlich nicht wertgeschätzt wird von äußerer Seite.

Interviewerin: Auch von der Öffentlichkeit?

Befragte: Von der Öffentlichkeit nicht wertgeschätzt wird, aber auch vom Schulsystem. Von der Hierarchie des Schulsystems nicht wertgeschätzt wird. Dann ist es auch ein Tanz auf dem Vulkan, weil einerseits muss man vom hierarchischen System her, ähm, schauen, dass diese Vorgaben irgendwie umgesetzt werden und andererseits, ähm, stößt man auf Widerstand. Und das ist natürlich auch wieder so ein Tanz.

Interviewerin: Man kann wirklich sagen, Direktorinnen oder Direktoren in diesen Schulen haben sehr viel Verantwortung und sehr viele Pflichten?

Befragte: Ja.

Interviewerin: Und wie Sie sagen, der Tanz auf dem Vulkan oder diese Balance - Sie haben ganz dezidiert gesagt, Ihnen macht das keine Angst.

Befragte: Nein.

Interviewerin: Glauben Sie, dass es Direktorinnen oder Direktoren gibt, denen das Angst macht?

Befragte: Ja.

Interviewerin: Welche Ängste könnten Sie sich vorstellen?

Befragte: Ähm. (kurze Pause) Ich bin grundsätzlich ein Mensch, der, ähm, wenig Angst hat, wenn überhaupt. Äh, und eher es als Problem betrachte und versuche immer wieder verschiedene, also die Probleme so zu analysieren, dass es verschiedene Lösungsmöglichkeiten gibt. Äh, bin aber schon angesprochen worden, in, bei meinen Kollegen, äh, die mich sehr erstaunlich, erstaunt angesprochen haben und gesagt haben, ja, du schaffst alles so schnell. Aber das ist wahrscheinlich auch dadurch bedingt, dass ich einfach nicht in dem Schulsystem so groß geworden bin, ja. Weil ich einfach Seiteneinsteigerin war. Und außerdem hab ich so ein bisschen eine Tendenz, äh, so analytisch zu, ähm, denken. Äh, ich kann mir gut vorstellen, dass, ähm, wie auch schon angesprochen, diese Ängste, wen hab ich nächstes Jahr, ich hab nächstes Jahr eine Klasse, die komplett unbesetzt ist, was mach ich dann, wenn ich so quasi hängen gelassen werde, ähm, oder Angst auch irgendetwas, äh, zeitlich erledigen zu müssen, wo man nicht zeitlich hinkommt, dass man es schafft. Oder Angst, dass man, ähm, Fehler macht, auf die man irgendwie darauf dann angesprochen wird. Das sind einfach Dinge, zu denen steh ich aber, also ich hab da keine Angst, weil wenn ich einmal einen Fehler mach, dann mach ich halt einen. Bei diesen Rahmenbedingungen kann es passieren, ja. Also dann, ich halte es auch mit offenen Karten und dann wird das halt nachkorrigiert. Und, ähm, ja, manche kennen sich auch mit den Gesetzen vielleicht nicht so ganz gut aus und fühlen sich da nicht ganz so sicher, also Angst ist ja immer eine Sache, als Gegenpart ist Sicherheit, ja. Also wenn man, wenn man kein sicherer Mensch ist, wenn man in seiner Persönlichkeit nicht so abgesichert ist, dann ist man eher ängstlich.

Interviewerin: Man sagt ja, dass zum Beispiel gewisse Institutionen, gewisse Organisationen eine gewisse Art von Ängsten institutionalisiert haben. Das Personal in Krankenhäusern hat andere Ängste als in Schulen, aufgrund dieser Arbeit. Glauben Sie, dass in der Schule institutionalisierte Ängste oder Angstabwehr gibt? Wird gesprochen über Ängste von Führungspersonen in Schulen? Sprechen Führungspersonen untereinander?

Befragte: Es ist, es ist im, im schulischen Bereich, dass, ähm, durch die Pragmatisierung diese Existenzängste eigentlich nicht so sehr gegeben sind, ja. Weil, ähm, im Vergleich zur wirtschaftlichen Führungsdimension glaube ich, dass Führungspositionen, die also nicht mit Pragmatisierung verknüpft sind, da kann es schon zu extremen Ängsten kommen, wo dann einfach diese Position ausgeschrieben wird und die wissen gar nix davon. Was ich auch schon gehört hab, ja. Oder dass, wie zum Beispiel, wenn ich noch mal auf meinen Partner zurückkomme, ähm, man nicht weiß, wie der wirtschaftliche Trend ist und wenn die Aufgabe, die, die Auf, ähm, Auftragssituation nicht

so positiv läuft, dann hat natürlich sofort Existenzängste. Das kenn ich nicht, weil ich einfach in diesem System, ähm, ja beamtet bin und, um das braucht man sich nicht so sehr den Kopf zerbrechen. Ähm. (kurze Pause) Ich weiß nicht, welche Ängste andere haben, ich weiß es nicht.

Interviewerin: Das heißt, es wird auch nicht darüber gesprochen? Also Kolleginnen sprechen nicht darüber, oder?

Befragte: Äh, vielleicht hab ich kein Ohr dafür, weil ich keine, eigentlich nicht unter Angst leide. Ja. Weiß ich nicht, kann ich nicht beantworten.

Interviewerin: Aber das heißt, diese Art der starken Hierarchie gibt dann natürlich auch eine gewisse Sicherheit, wenn man ja nicht für alle Entscheidungen letztendlich allein verantwortlich ist, wie zum Beispiel in einer Privatfirma?

Befragte: Ja, also, naja es ist ja so, dass, äh, wann könnten Ängste entstehen, also wenn zum Beispiel die Schülerzahl so sinkt, dass es darum geht, dass man den Standort vielleicht nicht mehr halten kann. Das könnte vielleicht eine Angst sein, die ich hier aber nicht habe, ja.

Interviewerin: Im Gegenteil, oder?

Befragte: Ja, im Gegenteil. Das könnten Sachen sein, natürlich gibt's auch Situationen, wo wenn, wenn Mitarbeiterstimmungen irgendwie sich gegen einen stellen oder so, dass man dann auch vielleicht unangenehme Situationen hat.

Interviewerin: Vielleicht haben Sie aber eben, weil Sie sagen, Sie kommen nicht aus dem Bereich, Sie waren vorher keine Lehrerin?

Befragte: Ja, Lehrerin schon. Aber nicht im, nicht im, nicht in Pflichtschulen.

Interviewerin: Auf der pädagogischen Akademie haben Sie unterrichtet? Glauben Sie, ist es schwieriger für ehemalige LehrerInnen?

Befragte: Ja. Ich glaub schon. Es ist hier in Wien üblich, dass, äh, Lehrer nicht ihre Kollegen im eigenen Haus dann, zur, also übernehmen und sie führen, sondern dann das Haus wechseln, damit neue übernommen werden. Im Österreich ländlichen Bereich ist es absolut üblich, dass sie aus dem eigenen Haus, ähm, dann die Führerrolle herausfiltern oder wählen, wie auch immer. Ähm, das halt ich oft für sehr schwierig. Weil, ähm, da einfach, man von Kollegen zum Alpha-Tier wird, und da es schon auch Situationen geben kann, wo man vielleicht jemanden dann weiterhin im Kollegium hat, die diese Person hätte auch gern diese Führerrolle gehabt und dann, dann entstehen furchtbare,

äh, Gegenruder-Aktivitäten oft und das macht's sehr schwierig. Was wünschenswert wäre, ist, äh, weil sie das auch angesprochen haben, eine supervisionäre Begleitung. Ähm, ich selbst hab mir privat in den Anf, ersten Jahren einen Coach geleistet. Das hat mir sehr viel an Reflexions, ähm, Arbeit, ähm, war sehr brauchbar und sehr hilfreich, sowohl im Ablauf von verschiedenen, äh, Arbeitsprozessen wie Administrationsbewältigung und so weiter, als auch die Bewusstmachung der Führungsdimension. Verhältnisse zu einzelnen Mitarbeitern. Und das wäre ganz wichtig, dass das so eine Zwischenschiene gäbe, wo eine kleine Gruppe, ähm, wo ich mich eigentlich auch, äh, von meiner Ausbildung her befähigt fühlen könnte, da beratend zur Verfügung zu stehen. Aber (kurze Pause) das sieht man alles nicht. Ja. Und Führung ist etwas, was einsam macht. Und mir fällt Einsamkeit diesbezüglich aber nicht irgendwie schwer, weil man sie einerseits sucht, um wieder ein bisschen Ruhe zu finden, und wenn man es schafft, irgendwo dann so Prozesse zu reflektieren und darüber nachzudenken, braucht man Einsamkeit auf alle Fälle. Und dadurch, dass ich einen Partner hab, der auch Alpha-Tier ist, kann man sich ein bisschen in verschiedenen Ebenen austauschen, ja. Und ich kann mir aber vorstellen, es gibt natürlich auch Gespräche unterhalb, also innerhalb der Führungskräfte, also gibt's schon Gelegenheiten, wo man Erfahrungen austauscht, aber das ist eher so ein, eine Leidensdarstellung, also es ist, die Gespräche gehen hauptsächlich über, ja so Beschwerde, ähm, Darstellung, ja. Was man alles, nicht alles schaffen muss und so Jammerszenario und das bringt eigentlich nix.

Interviewerin: Und glauben Sie, fällt es schwer oder fällt es leicht, zwischen der beruflichen Rolle als Führungsperson und der privaten Rolle zu unterscheiden? Vermischt sich das, kann man das trennen, muss man das trennen?

Befragte: Man wird immer mehr und mehr (kurze Pause) auch im privaten Bereich Führungsposition. Also, Führung, ich sag dann Alpha-Tier dazu, ja, ähm, ich war früher in einer Familie, wo ich auch privat Alpha-Tier war extrem und alle sich auf mich verlassen haben. Das ist mir zu viel geworden. Wir Kinder waren dann groß genug und das waren nicht meine persönlichen Kinder, und ich stehe immer noch für sie da, aber sie sind erwachsen und sie gehen ihren Weg, und wenn sie mich brauchen, bin ich für sie da, aber ich kann nicht mehr rund um die Uhr für sie da sein. Und sie mussten selber jetzt Entscheidungen treffen, die ich nicht mehr bereit war, für sie zu treffen. Äh, weil es einfach zu viel Energie aufgebraucht hat. Und die Situation jetzt, wo eigentlich zwei Alpha-Tiere aufeinander stoßen in meinem Privatbereich, ähm, hab ich insofern gut lösen können, weil es Bereiche gibt im privaten Bereich, die entweder A oder B entscheidet oder einfach diskutiert wird und man entscheidet gemeinsam und es gibt keine Konflikte. Ähm, weil ich einfach auch einen sehr vorsichtigen Umgang pflege, ja.

Ähm, weibliche Lehrerinnen neigen eher dazu, Alpha-Tiere zu sein und auch im privaten Bereich sehr starke Alpha-Tiere zu sein und ich bewundere immer deren Partner.

Interviewerin: Meinen Sie jetzt, wenn Sie Direktorinnen sind oder auch schon wenn sie Lehrerinnen sind?

Befragte: Wenn sie Lehrerinnen sind. Frauen sind da sehr, sehr stark und sehr bestimmend.

Interviewerin: Und Sie meinen das speziell bei Lehrerinnen?

Befragte: Ja. Ja. Und, ähm, ich versuche da mit sehr großer Behutsamkeit, äh, ein bisschen eine Bewusstmachung zu erwähnen.

Interviewerin: Das heißt, Sie trennen da - das ist berufliche Rolle und das ist private Rolle.

Befragte: Ja.

Interviewerin: Ich danke Ihnen vielmals. Es war ein sehr schönes Gespräch für mich. Sie waren sehr offen und ich danke Ihnen dafür. Es ist natürlich selbstverständlich, weder Ihr Name noch der Name der Schule erwähnt wird. Ich verwende natürlich nur das verwenden, was für die Arbeit wichtig ist. Das wird auch nicht veröffentlicht und bleibt anonym.

Transkript 3

Interviewerin: Dankeschön, dass Sie sich bereiterklären. Es ist sehr nett von Ihnen. Ich freue mich sehr. Es geht um Führung in pädagogischen Organisationen. Speziell interessieren mich Spannungsfelder in pädagogischen Institutionen in Bezug auf Führung. Diese verschiedenen Teilhabenden - Schüler, Lehrerinnen, Gesellschaft, Bezirksschulinspektorinnen - da gibt's ja sehr viele.

Befragte: Stadtschulrat, Unterrichtsministerium.

Interviewerin: Wo es da Spannungsfelder gibt, inwieweit Führung schwierig ist in diesen Institutionen. Ihre persönlichen Erfahrungen interessieren mich dazu. Wie lange sind Sie denn schon Direktorin hier?

Befragte: Nicht lange. Seit Februar 2011 bin ich da und das ist ja noch nicht so wirklich jetzt lange. Ähm, was sicher immer mehr wird und hoffentlich irgendwann wieder abnimmt - wir hoffen das sehr, ein neues Computerprogramm zu bekommen - dass die administrative Arbeit weniger wird. Das Spannungsfeld, jetzt speziell ist ganz extrem zwischen Stadtschulrat und der Schule. Ähm, um es extrem auszudrücken, die zwischen und Praxis und denen die etwas wollen, nicht, und wenig von der Praxis jetzt Ahnung haben, ist jetzt vielleicht zu böse ausgedrückt. Ähm, die halt weit weg sind davon und nicht mehr wissen, was und nicht wissen wollen, was da abgeht. Äh, meine Hauptaufgabe wäre, äh, mit den Lehrern gemeinsam, mit den Kindern gemeinsam Schulentwicklung zu betreiben, Lehrer zu unterstützen, äh, den Unterricht mit ihnen gemeinsam zu planen, ihnen zu helfen, Tipps zu geben, was auch immer in diese Richtung einfach sie zu fördern, dass die Kinder, wenn man jetzt so will in der Kette den bestmöglichen Unterricht bekommen und Lernerfolg haben und alles. Äh, wird sicher dadurch großteils gehemmt, weil die Administration irre ist. Und das ist für mich das größte Spannungsfeld. Dass also etwas abgegeben werden muss, etwas gemacht werden muss, ähm, dass relativ - es gibt zwar vom Planen her Termine, aber dann muss es doch früher gemacht sein und fertig sein, und es wird in siebenfacher Ausführung verlangt, ein bissl überspitzt gesagt. Äh, es ist in Zeiten des Computers völlig für mich unverständlich von Lehrern Listen zu fordern, wo sie etwas ausfüllen müssen, die ich dann wieder auf andere Papierformlisten übertragen muss und dann in den Computer eingeben muss. Und dass alles in dreifacher, vierfacher Ausführung da sein muss. Ich kann dann nicht den Zettel zerreißen und weggeben, sondern das muss alles abgelegt werden und das sind Dinge, die ich nicht ganz, die halt sehr schwierig sind. Und vor allem, wenn man eine Schule übernimmt, wo man den ganzen Organisationsablauf noch nicht so wirklich kennt und da ist das halt relativ schwierig gewesen. Ähm, hab

aber in dieser Schule jetzt in meinem speziellen Fall eine tolle Unterstützung, die viel weiß, viel kann, immer viel da gearbeitet hat, auch in der Administration in der Kanzlei und daher es eh für mich jetzt leichter war.

Interviewerin: Ist das eine Lehrperson?

Befragte: Ja. Ist eine Lehrerin und Vertretung. Direktionsvertretung und auch Freizeitleiterin. In einer Ganztagsschule ist ja das oft geteilt, ja. Das ist eh die Dame, die da ist. Und ja, das ist halt relativ schwierig. Wir haben aufgrund der Größe der Schule auch keine Suppliermöglichkeiten mehr. Das heißt, ich kann gar nicht - ich geh in die Klasse, aber das ist dann mein Privatvergnügen - aber je mehr Klassen eine Schule hat oder Schüler, desto verringert sich die Supplierverpflichtung des Leiters. Und das ist auch so eine Gschichte, ja, ich würde sehr gerne in die Klasse gehen. Erstens lernt man die Schüler kennen, zweitens die Art, wie die Lehrer unterrichten, und kann ihnen dann auch helfen, nicht. Weil wenn heute wer zu mir kommt und sagt, du ich hab das und das Problem, sag ich, ja schön, sollt einmal schaun, wie das läuft in deiner Klasse und da geht auch wieder die Zeit ab, nicht. Das ist das große Manko von meiner Sicht her. Und ja, ähm, Spannungsfeld. Mh, wenn man das jetzt gleichsetzt mit dem, was ich eigentlich für mich als Hauptaufgabe sehe, mit den, die Lehrer zu unterstützen, mit ihnen Gespräche zu führen, ähm, wie es ihnen geht, was sie für Wünsche haben oder in diese Richtung. Zu dem man eben so selten kommt, hab ich da auch ein großes Spannungsfeld. Weil sie kommen dann hereingeschossen, plötzlich, weil das eben schon so lang aufgestaut ist, was sie sagen wollen und das ist natürlich auch relativ schwierig dann zu handhaben und zu sagen, komm, mach ma uns einen Termin aus und komm in zehn Minuten wieder. Das geht oft auch nicht dann und das ist schon ein relativ großer Druck der da ist, ja. Aber jetzt würd ich sagen, das bekommt man sicher in den Griff, äh, je länger man an einer Schule ist, weil dann natürlich Arbeitsabläufe rascher gehen, klar. Ob die Masse der Arbeit weniger wird, administrativ, bin ich mir nicht so sicher, aber schau ma mal, weil sie ja jetzt alles testen wollen und alles dann begründet haben wollen für jeden Cent, den man irgendwo braucht und damit ja auch jede Minute, die ein Lehrer irgendwo verbringt, muss man genau begründen, warum. Ja. Äh, Spannungsfeld Eltern kommt in das gleich, wenn Eltern Probleme haben mit dem Kind, äh, oder immer geartete Probleme, auch teilweise von zu Hause, familiäre Probleme, sie kommen zu uns und wollen beraten werden.

Interviewerin: Zu den Lehrerinnen oder speziell auch zu Ihnen?

Befragte: Auch zu mir. Ja, ja. Und wenn sie zu den Lehrern gehen, dann kommen die dann und führen gemeinsam Gespräche und das ist schon, seh ich als eine der wich-

tigsten Aufgaben, gerade in der heutigen Zeit, wo es doch immer mehr auf die Schule alles abge, wie sagt man da jetzt, na, jetzt fehlen mir die Worte.

Interviewerin: Abgewälzt.

Befragte: Ja, abgewälzt wird, weil's einfach gesellschaftlich, die Gesellschaft hat sich verändert und es ist so, beide arbeiten oder suchen Arbeit und sind mit dem Kopf woanders, weil's einfach notwendig ist, um die Familie zu erhalten und haben daher, brauchen eine Ganztagsbetreuung und haben aber auch im Vorfeld, in den ersten sechs Jahren oder sagen wir vier Jahre, drei Jahre, was auch immer, bevor das Kind in den Kindergarten geht auch wenig Zeit gehabt, sich um die Erziehung des Kindes zu kümmern, ja. Und natürlich hat die Schule auch eine Erziehungsaufgabe, nur ich kann die sechs Jahre, die wenig bis gar nichts gemacht wurde in sehr vielen Fällen, nicht aufholen. Und das sind dann eben Fälle, wo noch mehr Zeit dafür eigentlich notwendig wäre mit den Familien zu sprechen, mit den Kindern zu arbeiten, die Lehrer zu unterstützen, äh, einfach ein Umdenken auch, äh, irgendwie zu initiieren, dass man eben ein bissl den Mut zur Lücke haben muss und einfach eben nicht das Lehrziel erreicht, sondern viel wichtiger ist, dass das Kind überhaupt einmal lebensfähig ist, überspitzt gesagt, ja. Und für diese Dinge hat man relativ wenig Zeit.

Interviewerin: Haben Sie sich das so vorgestellt damals?

Befragte: Ja, ich habs gewusst, ja. Weil ich muss dazusagen, insofern hab ich's gewusst, weil ich bei mir in der Schule, wo ich unterrichtet hab, die Vertretung hatte und meine Direktorin vor allem in den letzten Jahren sehr viel krank war und ich Klassenführung und Leitung hatte und daher, ja, schon irgendwie gewusst hab (Lachen) was auf mich zukommt, ja. Aber natürlich Wunschvorstellung hab ich eine andere gehabt, dass es eben doch mehr Zeit dafür wäre, um sich um diese primären Dinge zu kümmern.

Interviewerin: Und haben Sie sich vielleicht auch vorgestellt, dass Sie das schaffen, umzusetzen?

Befragte: Ich versuche es insofern zu schaffen, dass ich dann am Wochenende herinnen sitze und die administrative Arbeit mache. Oder in den Ferien, am Abend, wenn's ruhig ist, wenn mich sonst niemand braucht. Ja, oder ich meine, jetzt ist alles so weit mit Gesprächen oder so abgedeckt, ja dann bin ich halt am Abend oder am Wochenende da. Insofern geht's. Nur (kurze Pause) man kann nicht sagen, wie lang ich das dann durchhalte bzw. ob es wirklich so viel Sinn macht, weil es ja dann auf meine Gesundheit geht. Ja. Schau ma.

Interviewerin: Wie schaut so ein normaler Schulalltag, ein üblicher, bei Ihnen aus?

Befragte: Ähm, also um 7, so um 7 herum bin ich meistens da und dann beginnt schon das Telefon zu läuten, ununterbrochen. Da hat man also den, sagen wir einmal, die ersten zwei Stunden ist man beschäftigt mit Lehrerwünschen in der Früh, mit Elternanrufen, die Kinder entschuldigen und das dann weitergeben, ähm, ja das ist einmal administrativ ist meistens die ersten Stunden, ohne dass man jetzt etwas gemacht hat, was notwendig wäre zum Wegschicken. Ja, also von dem einmal abgesehen. Es kommen Eltern, äh, Lehrer wollen etwas, die Kinder kommen dann, ja ich hab das gemacht und ich soll dir das zeigen und wie mach ich das jetzt und das hat meine Mama geschrieben und bitte könnten Sie meine Mama anrufen, weil ich hab den Turnsack vergessen und solche Sachen, ja. Also das ist, die ersten zwei Stunden gehen mit diesen unerwarteten erwarteten Dingen einmal drauf. Und Telefonanrufe natürlich dazwischen nicht nur Eltern, sondern dann wieder die Inspektionskanzlei, dass sie was brauchen oder eine andere Schule eine Frage hat. Also das sind diese Dinge. Das ist zwar dann auf den Tag verteilt eigentlich ununterbrochen bis halb 4 immer und ab halb 4 geht's dann los mit den Telefonaten, ich kann doch nicht kommen, mein Kind abholen, schicken Sie's alleine nach Hause, also diese organisatorischen Sachen. Und sagen wir so, ich bemühe mich dann, dass ich versuche, weil ja immer in einer Ganztagsschule Lehrer auch im Lehrerzimmer sind, weil sie eine Freistunde haben zum Vorbereiten oder was Herrichten oder Verbessern oder Wegräumen oder was auch immer zu tun ist. Es ist ja dauernd irgendwas zu organisieren. Dass ich dann mit den Lehrern sprechen kann, das versuch ich halt dann immer in diese Zeiten hineinzulegen, da wissen sie auch, wenn die Tür offen ist, können sie jederzeit reinkommen. Dann stehen sie aber oft wie im Wartezimmer (Lachen) hintereinander, immer ganz lustig. Nicht jeden Tag, aber das ist schon, und dann haben wir um die Mittag, dann kommen die nächsten Lehrer, weil immer ein paar später kommen, die später anfangen, dann ist das wieder wie in der Früh. Ja. Das ist dann so aufgeteilt einmal um 11 wieder und um 12. Dann beginnt die Mittagspause, dann kommen ja auch schon ab 10, 11 die Betreuer, dann ist da auch wieder so. Also zum, an manchen Tagen hat man Glück und kann um 8 beginnen mit irgendeiner Arbeit oder um 9, die zum Abgeben ist oder die wichtig ist. Dann steht schon der Schulwart in den Startlöchern für die Dienstposten, die man in die Inspektionskanzlei schicken muss, also diese Dinge, die eben einfach dort weiter administriert werden müssen, um dann in den Stadtschulrat zu kommen. Ja, und sagen wir einmal für, an schlechten Tagen, jetzt unter Anführungszeichen, für die Administration komm ich halt frühestens, weiß ich nicht, um halbdrei, drei zu einer Arbeit, wenn es volle Konzentration verlangt, wie irgendwas ausrechnen oder eintragen, Listen eintragen oder das Controlling oder diese Sachen, wo man wirk-

lich sich voll konzentrieren muss, das ist am besten ganz nach hinten zu verschieben. Weil das ist sinnlos, wenn du dauernd unterbrochen wirst, brauchst gar nicht anfangen, weil dann fängst immer von vorne an.

Interviewerin: Das heißt, das machen Sie dann oft erst später, wenn's zu Ende ist?

Befragte: Ja, später.

Interviewerin: Das klingt nach recht hohem zeitlichen Druck.

Befragte: Es ist ein, also, da sind Phasen dabei, die einen ja wirklich großen Druck, ja, ja.

Interviewerin: Nicht nur der zeitliche Druck ist also auch ein Druck? Von Qualitäts?

Befragte: Ja, natürlich. Weil ich ja dann, wenn drei Leute gleichzeitig etwas wollen, ich möchte ja für alle drei da sein, weil die nur vorbeihuschen, weil sie grad wieder, weil sie wieder in der Klasse sein müssen und mir nur irgendwas zuwerfen und das verursacht - vielleicht kann das wer anderer besser - aber mir persönlich verursacht das schon auch Stress und Druck, äh, du hast ja oft nicht einmal Zeit, dir ein Stichwort aufzuschreiben, ja, was dir da jetzt zugeworfen wurde oder schnell ein Telefonat, die gesagt haben, bitte um Rückruf oder so, ja. Dann denkst du dir, na das merkst du dir schon und dann ist es aber weg. Und das, äh, erzeugt mir schon Druck, weil ich dann was vergesse und das passt mir nicht, das ist meins, ja. Wer anderer nimmt das vielleicht lockerer.

Interviewerin: Und wie gehen Sie um mit dem Druck, haben Sie irgendwelche Strategien?

Befragte: Hm. Also nicht wirklich, ich hab gelernt im Laufe meines ganzen Lehrerlebens, weiß ich nicht, Strategien würd ich es nicht nennen, ich hab gelernt, gelassen zu sein, zu werden. Ähm, das sicher natürlich aus Erfahrung gelernt, dass man Fehler machen darf. Und das muss man aber lernen, das ist ein Lernprozess. Äh, und dass, wenn Dinge nicht sofort oder erledigt sind, so wie der Termin von oben vorgegeben wird, wenn man etwas vergisst, es passiert nicht wirklich was, sie melden sich. Und dieses "es passiert nicht wirklich was" ist jetzt meines. Natürlich denkt sich der auch mhm, na, eigenartig oder man hat vielleicht einen, sag ich jetzt, schwarzen Punkt, überspitzt. Dann denk ich mir, ja, hm, es geht eben nicht, und wenn sich wer aufregt, dann kann ich ihm das argumentieren und wenn er meint, ich bin unfähig, ja, was soll ich jetzt machen, es geht nicht anders, ich bemühe mich und ja. Äh, ob das eine Strategie ist, weiß ich nicht, aber.

Interviewerin: Aber Sie haben gelernt, damit umzugehen?

Befragte: Ja, ja. Es belastet mich nicht zu Hause.

Interviewerin: Oder gibt es schon diese Angst auch, vielleicht als unfähig zu erscheinen, oder?

Befragte: Nein, äh, was das Administrative betrifft, nicht. Äh, die Angst hab ich schon in mir, was das Zwischenmenschliche betrifft. Dass ich da, wenn du neu bist wo, in einem doch sehr, ähm, engen freundschaftlich geschlossenen Lehrkörper, äh, die toll sind, super unterstützen untereinander und ganz, also ein Glücksfall für mich ist, vergrößert vielleicht noch die Angst, äh, etwas, nicht falsch zu machen, aber für jemanden zu wenig Zeit gehabt zu haben, der dann vielleicht sagt, na, servas, sollt sich weniger um die Papiere kümmern sondern jetzt um mich, ja. Ähm, da, das ist aber auch meine Geschichte. Also mit dem, da muss ich sicher noch lernen, damit umzugehen. Das versetzt mich unter Druck und das arbeitet auch in der Nacht oder wenn ich zuhause bin, ja.

Interviewerin: Träumen Sie dann davon, oder können Sie nicht schlafen?

Befragte: Nein, nein. Na Gott sei Dank, das nicht. Aber der letzte Gedanke ist Schule und der erste. Also das schon. Aber jetzt nicht, dass ich nicht schlafen kann oder dass ich Schlafstörungen hab, nein, sicher nicht.

Interviewerin: Also, Sie können dann schon einen Teil der Arbeit auch hier lassen?

Befragte: Ja, ich kann das. Auf jeden Fall.

Interviewerin: Sie nehmen nicht alles mit nach Hause?

Befragte: Nein, nein. Was ich sicher mit nach Hause nehme, ist, wenn ich merke, es geht jemandem nicht gut und ich hab keine Zeit gehabt, mit ihm zu reden. Oder schon Zeit gehabt zu reden, aber noch keine für mich Lösung gefunden, die ich ihm anbieten kann. Das arbeitet dann schon sehr.

Interviewerin: Das heißt, Sie fühlen sich dann auch verantwortlich, Lösungen zu bieten?

Befragte: Naja, ja. Zumindest eine Gelegenheit zu bieten, dass er selbst darüber nachdenkt und irgendwie einen, mh, ja, auf einen Weg zu bringen, der für ihn dann auch ok ist. Wenn's um Entscheidungen geht, wer übernimmt eine Klasse oder wenn's Wünsche gibt, ja, da ist es überhaupt sehr speziell, wenn man noch jung an einer Schule ist. Also, aber auch so Sachen, wenn ich merk, der ist jetzt nur so vorbeigegangen, so

traurig und ich hab dann keine Zeit gehabt, ihn zu fragen, wie geht's dir, möchtest du sprechen drüber oder so, das arbeitet schon, ja.

Interviewerin: Weil Sie gesagt haben, dass das Lehrerteam ein sehr freundschaftlich geschlossenes ist - ist das auch schwierig gewesen von dieser Rolle einer Kollegin in die Rolle einer Vorgesetzten zu kommen?

Befragte: Ganz sicher ist das schwierig. Wobei es natürlich da schon von Vorteil ist, dass du in einer anderen Schule bist. In der eigenen Schule wäre es für mich, es geht auch gar nicht mehr. Früher haben sie's erlaubt, dass man sich auch an der eigenen Schule bewirbt, aber das hätte ich nicht gemacht. Also das wär für mich ein kompletter Rollenkonflikt gewesen, ja.

Interviewerin: Und grundsätzlich diese andere Position, die Führerposition, doch ehemalige Kollegin, auch wenn es nicht die eigenen ehemaligen Kolleginnen sind, was ist das für ein Gefühl, plötzlich auf der anderen Seite zu stehen?

Befragte: Ich weiß gar nicht, ob ich's schon hab, ja. Es ist da vielleicht auch, dass so von den Menschen, die hier arbeiten, das so freundschaftlich und positiv alles ist, vielleicht noch schwerer, als wenn du im Lehrkörper Probleme hättest. Weil dann musst du raus, ja, aber dadurch, dass ich da sehr toll aufgenommen wurde, ich überall hin eingeladen wurde, war's schon schwer und ich weiß bis heute nicht, ob ich überhaupt drinnen bin. Also das ist schon, äh. Ja, kritisch, weil ich sollte es sein, natürlich, ja.

Interviewerin: Sie fühlen sich noch mehr ein Teil vom Lehrkörper als die Führungsperson?

Befragte: Ja.

Interviewerin: Aber durchsetzen oder Autorität - ist das ein Thema? Gibt's da Konflikte?

Befragte: Na, Gott sei Dank noch nicht, aber das wurde abgefangen, da kann ich mir vorstellen, dass es kommen könnte. Weil mir das dann natürlich auch schwerfällt, wenn du dich mit jemandem sehr gut verstehst, dann zu sagen, na so nicht und das musst du jetzt so machen, ja. Das ist aber auch meine Geschichte. Da gibt's sicher andere, die das beides recht gut lösen können. Ah, das würde ich jetzt nicht als Verallgemeinerung sehen, dass das schwierig ist. Da hab ich ein bissl Probleme, weil ich möchte es immer ganz gern allen recht machen und jeder soll sich wohl fühlen und das funktioniert nicht, das weiß ich. (Lachen) Aber das ist halt schwer, ja. Und dann überhaupt, wenn man Entscheidungen treffen muss, wo man weiß, die sind für den anderen unangenehm.

Interviewerin: Wie werden bei Ihnen Entscheidungen getroffen an der Schule?

Befragte: Äh, gemeinschaftlich beziehungsweise in Gesprächen, wo ich mit den Betroffenen ein Einzelgespräch hab, dann zusammenführ, das kommt immer darauf an, auf die Situation, ja. Und dann finden wir, also ich sag schon die Richtung, in die ich gehen möchte und das, äh, wenn das dann auch passt für die anderen, ist das ok, und sonst hab ich aber auch schon, bin ich auch bereit, wenn ich seh, dass es für die Schule oder für die Klasse, je nachdem, was es für ein Thema ist, äh, besser ist, doch einen anderen Weg zu gehen, dann ist das auch ok. Das Wichtigste ist immer und das steht für mich an erster Stelle, dass für die Kinder das Beste gefunden wird und für die Schule als Ganzes. Und alles andere, da kann man halt dann manchmal auf persönliche Bedürfnisse nicht viel Rücksicht nehmen, wenn's wirklich so harte Entscheidungen gibt. Wir hatten wirklich am Anfang so eine, musste ich treffen, ähm, weil ein Lehrer sich die Kleinen gewünscht hat, also eine erste Klasse gewünscht hat, der war in den letzten Jahren immer so ein Troubleshooter für große Kinder, wo es Probleme gegeben hat, da ist er eingesetzt worden. Und ist aber nur relativ wenig Stunden an der Schule, weil er Koordinator ist und auf der PH ist und im Stadtschulrat ist, und das musste ich ihm dann halt auch verklickern, dass es keine Klasse gibt, wenn er nie da ist. Und dann haben wir so einen Mittelweg gefunden, dass er eben mit der Vorschulklasse gemeinsam mit der Lehrerin arbeitet. Die wenige Zeit, die er da ist.

Interviewerin: Fühlen Sie sich, was Entscheidungen betrifft, autonom oder doch sehr weisungsgebunden?

Befragte: Also, teilweise. Das kommt aufs Thema an. Teilweise sehr weisungsgebunden und autonom nur in dem, was wirklich den inneren Kreis betrifft. Also, ja, wer macht die Klassenführung, wer macht hier welche Ämter, aber sonst kannst nix machen.

Interviewerin: Das heißt, Aufgaben sind ganz klar verteilt bei Ihnen an der Schule oder vermischt sich das?

Befragte: Nein, das ist relativ klar verteilt. Ja, ja.

Interviewerin: Und in Bezug auf Hierarchie, und Entscheidungsmacht, inwiefern würden Sie das einschätzen an Schulen, wie ist die Hierarchie? Stark oder flach?

Befragte: (kurze Pause) Was meinen Sie jetzt mit schwach?

Interviewerin: Einerseits wird immer gesagt, Schule hat eine sehr flache Hierarchie - es gibt viele Lehrer, eine Direktorin, die ja meistens auch sehr partizipiert. Andererseits

hab ich wieder den Eindruck, dass es vielleicht in der Schule diese flache Hierarchie gibt, wenn's aber nach oben geht, ist es eine sehr starke Hierarchie, wo man eigentlich wenig Entscheidungsspielraum hat.

Befragte: Ja, ja.

Interviewerin: Dass schon sehr viel vorgegeben wird.

Befragte: Ja, genau so. Ja. Es wird einem sehr viel vorgegeben, das ist richtig. Das in der Schule eher flach, und hinauf zu sehr starke Hierarchie, ja.

Interviewerin: Und das habe ich jetzt schon öfter gehört, auch von Direktorinnen, dass man sehr wenig, Möglichkeiten hat, etwas selbst zu gestalten.

Befragte: Gar nix, ja. Das wird immer weniger.

Interviewerin: Und auch die Problematik, dass man sich auch das Team nicht aussuchen kann.

Befragte: Ja, natürlich, ja. Also Autonomie, dass man Lehrer aussuchen kann oder Lehrerinnen und auch die Geldautonomie, gar nichts

Interviewerin: Was ja Schule oder pädagogische Organisationen von anderen unterscheidet?

Befragte: Richtig, genau das, ja. Und ich kann Schulentwicklung, Teambildung, was auch immer, ist ein Riesenunterschied, ob ich das in einer Firma oder halt in einem System machen kann, wo ich die Autonomie hab, wo ich entscheiden kann, wen ich in dem Team haben möchte, wen ich mir hole. Und wo ich auch Entscheidung habe, darüber, wie viel materielle Mittel oder was ich an Mittel zur Verfügung habe und das haben wir alles nicht. Natürlich nicht, ja. Schule hat das nicht.

Interviewerin: Auch die Ziele werden ja vorgegeben?

Befragte: Natürlich, ja. Im Prinzip, ja. Das ist also ganz schlimm. Und sie sprechen dauernd von Autonomie, aber in Wahrheit findet sie nicht statt. Weil es ist irrsinnig schwer, was man mitträgt, die jetzt alle Schulen als Gesamtheitssystem gesehen, jetzt die Schule. Ähm, an Menschen, die, ja, wo es einfach Dauerkrankenstände und diese Sachen, das ist untragbar. Ja, wir pfeifen aus dem letzten Loch, kriegen keine Lehrer, weil kein Geld da ist, oder was auch immer damit begründet wird. Und tragen aber ähm das alles mit, was eben vom (Lachen) System Schule, äh, ja, was man sich angeeignet hat, was ja sicher zu einem Zeitpunkt gut war, in der heutigen Zeit nicht. Diese Prag-

matisierungen, und das alles, ja. Das hat sicher einmal einen guten Sinn gehabt, aber heute ist das untragbar.

Interviewerin: Wie würden Sie grundsätzlich Führung beschreiben? Was bedeutet für Sie Führung?

Befragte: (kurze Pause) Hm. Viele Dinge. Hm. Weil führen tun wir ununterbrochen, also jeder eigentlich.

Interviewerin: Gut, aber Sie haben ja eine Führungsposition. Wie würden Sie Ihren Führungsstil beschreiben?

Befragte: Ja, wie soll ich das beschreiben. Eu (Pause). Sonja, wie ist mein Führungsstil? (Lachen und Frage an Sekretärin) Wie ist mein Führungsstil? Schrecklich? [Frau W.: Nein.] Nachdenken. Ja, naja, jetzt eine Definition finden, ist etwas schwierig.

Interviewerin: Es geht jetzt nicht unbedingt um eine Definition. Sie können auch so. [Frau W.: Ich finde, dass du viel Eigeninitiative zulässt. Wenn es in deinen Rahmen passt und gewisse Vorgaben muss man geben.]

Befragte: Ja, ja.

Interviewerin: Sie können ja ganz allgemein so ein bisschen, muss ja jetzt nicht ausdefiniert sein.

Befragte: (Lachen) Ja, ist dann viel zu kompliziert, denkt man immer, ja. Ähm, hm, hm. [Frau W.: Auf jeden Fall nicht autoritär.] Nein, das ist nicht meins. (Lachen) Äh, wie soll ich das sagen. Das, was sein muss von oben einmal jetzt hergegeben, das, äh, bringt man in einem wertschätzenden, ähm, wie soll ich das sagen, in einer wertschätzenden Kommunikation, die nicht autoritär ist, bring ich das. Was die Schule, die wenigen Dinge, die man selbst organisieren kann, als Schule jetzt, lass ich, mh, den Lehrern, dem Team, gerne alle dazu, also auch Küche und Reinigung, jegliche Freiheit. Es muss in dem Rahmen sein, den wir nicht sprengen dürfen, können. Na, könnten, würden wir schon, aber (Lachen) Dann würde gleich wieder von oben was passieren. Äh, und das würde ich jetzt eher als, hm, freundschaftliche Führung nehmen, jetzt nicht, kameradschaftliche ist vielleicht das bessere Wort. Dass ich da bin und bei Dingen, die vielleicht ausprobiert werden, die sie halt einmal testen wollen, dass ich da ihnen Rückendeckung gebe, falls etwas kommt und es nicht bewilligt wird oder dass irgendwie etwas bestraft unter Anführungszeichen wird. Äh, dass ich da hinter ihnen stehe als die Person, die die Verantwortung dafür übernimmt, ja. Und ja, einfach vielleicht auch das, Verantwortung für, äh, die Dinge übernehmen, weil ich eben diejenige bin, auch wenn

ich direkt was damit zu tun habe, aber da sehe ich mich schon. Das gehört dazu als Führungskraft. Dass sie einfach eine Sicherheit haben, da gibt's jemanden, der ihnen das abdeckt. Und (kurze Pause) mh, ich denk vielleicht auch die, äh, dass das Team weiß, dass die Führung auch die Verbindung zu den, ähm, höhergesetzten Stellen ist, die auch alles wertfrei weitergibt, was an mich herangetragen wird, an Wünschen, an Beschwerden, was auch immer. Ähm, ich geb das weiter, auch wenn es nicht in meinem Sinne ist oder wenn es nicht meine Meinung ist, Beschwerden zum Beispiel oder Vorschläge, etwas anderes machen zu können, zu wollen. Das geb ich auch weiter, dazu, denke ich auch, ist eine Führungskraft da.

Interviewerin: Das heißt, es ist sehr wichtig für Sie, die Kommunikation.

Befragte: Ja, unheimlich.

Interviewerin: Mit ihren Mitarbeiterinnen. Und dass auch - so höre ich raus - ein Vertrauensverhältnis ist.

Befragte: Ja, ja. Vertrauen, Kommunikation, Wertschätzung, Toleranz, einer der wichtigsten Dinge, ja, ja. Und jeden einmal so nehmen, wie er ist und ja, das einfach wertzuschätzen, wie er ist. Ganz wichtig. Und genau zu dem hat man auch relativ wenig Zeit. Und man hat auch wenig Möglichkeiten, weil es gibt keine, ähm, Wertschätzung jetzt von oben in dem Sinn. Ich kann um eine Auszeichnung ansuchen, also, es ist ein Stück Papier, wo das draufsteht, ja ok. Aber das ist die einzige Möglichkeit, die wir auch haben.

Interviewerin: Sie haben ja zum Beispiel nicht die Möglichkeit wie in einer Privatfirma Gehaltserhöhungen zu geben. Wo ein Bonus eine Wertschätzung ausdrückt

Befragte: Richtig, richtig, ja gar nicht.

Interviewerin: Das heißt, es bleibt Ihnen ja auch nur diese persönliche Wertschätzung, die sie weitergeben.

Befragte: Genau.

Interviewerin: Und wenn es doch Konflikte gibt, wie gehen Sie um damit oder wie lösen Sie Konflikte?

Befragte: Kommt auch darauf an. Mit Kommunikation ganz, ganz wichtig. Dass man, ähm, sich alle Seiten anhört der Konfliktpartner, wenn man so will. Und, äh, ja und dann versucht eben aufgrund, was man halt dann hört, mit den jeweiligen Konfliktpartnern versucht eben ein gemeinsames Gespräch zu führen und Lösungsansätze, Vor-

schläge zu bringen oder sie selbst finden zu lassen. Aber das versuch ich immer gleich im Ansatz anzusprechen, bevor sich da große Sachen noch aufbauschen und noch dazukommen. Das ist mir ganz wichtig, die, ich sag's jetzt überspitzt, die Harmonie. Weil es ist unheimlich wichtig, glaub ich, dass sich durch das miteinander sprechen auch einmal erkennen, dass jeder Mensch anders wahrnimmt und oft ein nur hingeworfenes Wort schon bei jemandem weiß Gott was bewirkt und beim anderen gar nichts und das bewusst machen von dem. Weil dann viele Konflikte, denk ich mir, von vornherein schon gar nicht mehr entstehen, wenn man das einmal erkennt, dass jeder ganz andere Wahrnehmung hat, andere Auffassung und wie wichtig ist es, auch einen gewissen Ton zu haben, einen Umgangston miteinander. Und das, ja, da kann man schon viel, äh, vorher schon so weit ausbügeln, dass da gar nichts mehr passiert.

Interviewerin: Und weil Sie vorher gesagt haben, Sie fühlen sich so ein bisschen noch dem Team zugehörig.

Befragte: (Lachen)

Interviewerin: und weniger abgesetzt als Direktorin, finden Sie schwer rein in Ihre Rolle als Führungskraft? Oder fällt es Ihnen auch schwer, diese berufliche Rolle und die persönliche zu trennen?

Befragte: Ja, das eher als, ja, ja. Das Berufliche und das Persönliche, hm. (kurze Pause) Da kommt's eben auch darauf an. Bei manchen im Team ist es sicher einfacher, die persönliche Beziehung, sag ich einmal, oder die Rolle, die man dann eher im, im Team hat, äh, zu unterscheiden zu der Rolle beruflich. Ja, da ist es sicher einfacher. Bei manchen ist es unter Umständen schwieriger, aber das denk ich, ist auch noch meines. Das ist noch ein Kennenlernprozess. Wir müssen uns da noch ein bissl, ähm, ja, einfach kennenlernen und einmal ausloten, wie das ist, weil ich denk mir, es ist schon ein Unterschied, ob du jemanden hast, der dir, mit dem du dich sehr gut verstehst und alles bestens läuft und der dann er selbst nämlich auch nicht die Grenze sieht, hallo, jetzt geht's beruflich, das ist meine Chefin und jetzt ist es einfach anders, als ein Gegenüber zu haben, der das sehr wohl weiß, wo jetzt die Grenze ist und wo das beginnt jetzt, anders zu sein. Und mit diesen, die nicht so wirklich die Grenze spüren oder das nicht so sehen, hab ich an dieser Schule nicht zu tun. Und damit geht's mir gut, da hab ich jetzt nicht wirklich das Problem damit.

Interviewerin: Weil es diese Personen hier nicht gibt?

Befragte: Nicht gibt, ja.

Interviewerin: Das heißt, Sie haben ein tolles Schulklima hier?

Befragte: Ja, ja. Aber das war immer schon so, hab ich gehört. Und das ist einfach toll.

Interviewerin: Ich hab auch schon andere Sachen gehört.

Befragte: Ja, natürlich gibt's alles von A bis Z.

Interviewerin: Dass es oft so zwei Gruppen gibt, die sich ein bisschen so gegen.

Befragte: Na, furchtbar. Ja, das gibt's natürlich.

Interviewerin: An vielen Schulen, diese Gruppenbildung auch. Und glauben Sie, dass das auch mit der Führung zusammenhängt, wenn es zu solcher Gruppenbildung kommt? Glauben Sie, dass man da was machen kann?

Befragte: Natürlich kann man das. Das hängt sicher auch natürlich von den einzelnen Charakteren ab und dann auch sicher von der jeweiligen Führung. Ja. Ganz sicher.

Interviewerin: Sie haben gesagt, Sie haben sehr viele Tätigkeiten, die weniger im pädagogischen Bereich als im organisatorischen, administrativen Bereich sind. Was würden Sie persönlich als Ihre Hauptaufgabe sehen? Sie haben schon gesagt, das ist eigentlich das Pädagogische.

Befragte: Unterstützung, ja. Und da fällt ja die Schulentwicklung hinein, nicht, da wär ja jede Schule in eine gewisse Richtung, jetzt müssen wir in die Richtung gehen, äh, der Bildungsstandards, die ja ganz anders sind als wir bis jetzt gewohnt waren, äh, mit den Kindern zu lernen. Und, äh, da muss, da steht vor der Tür eine große Umstellung für sicher viele Lehrer. Und das birgt auch Konfliktmaterial in sich. Und vor allem muss man jetzt ein bissl auch umdenken, nicht nur vom Unterricht her, ein anderes Unterrichten, äh, auch die Fortbildung muss, geht ja auch in diese Richtung. Ja, das wird spannend.

Interviewerin: Was ich gehört habe, dass es neu ist, dass man als Direktorin die Lehrerinnen beurteilen muss?

Befragte: Ähm, nicht wirklich. Sie werden, ja, man, es gibt Unterrichtsbeobachtungen, äh. Da muss ich den Unterricht beurteilen, diese Unterrichtsbeobachtungen müssen in der sogenannten Schulportfoliomappe liegen und müssen einsichtig sein, wenn wir eine Begutachtung haben, eine Prüfung haben. Und das ist dann die nächsthöhere, nein, die zweithöhere Instanz, das ist, ein Bezirksschulinspektor kommt dann und vor allem der Landesschulinspektor. Und die schauen sich diese Schulportfoliomappe an und da muss von jedem Lehrer eine Unterrichtsbeobachtung drinnen sein. Ähm, ich mach das jetzt nicht wirklich so als Beurteilung des Lehrers als Person, sondern ich seh' das so-

gar eher positiv, aber das ist auch eine Arbeit, die erst getan werden muss und die in einem Lehrkörper, für einen Lehrkörper relativ neu ist. Äh, da geht's jetzt nicht um die Person, ja, ob die, wie die jetzt ist vom Charakter her sondern da geht's um die Unterrichtsformen, ja. Wie unterrichte ich am geschicktesten, dass die Kinder diesen Lernerfolg haben, der jetzt verlangt wird. Und wie mach ich das für mich als Lehrperson am leichtesten, am einfachsten, wenn man so will, äh, weil die Ressourcen immer weniger werden. Die Zeiten, wo sie zu zweit in einer Klasse gestanden sind, sind vorbei. Und du bist jetzt wieder alleine und sollst aber alles Mögliche fördern, also die Gutbegabten oder Hochbegabten, die Schwachen, die, die nicht Deutsch sprechen können oder halt die deutsche Sprache noch nicht so gut können. Gleichzeitig aber schauen, dass der die Muttersprache gut spricht, das heißt, da gibt's schon immer wieder Konflikt mit, äh, wenn der Muttersprachenlehrer die Kinder herausholt, muss ich eben so arbeiten, dass ich grad in der Stunde nicht was Neues in Mathematik mache oder in Deutsch, sondern, ja da gibt's viele. Und das ist neu. Man weiß es zwar schon seit viel, seit einigen Jahren, dass das kommen wird, aber mh, das dauert halt. Wir haben auch jetzt erst letztes Jahr, hat das begonnen, wenn ich jetzt nicht lüg, na soll's zwei Jahre her sein, trau ich mich jetzt nicht festlegen, dass die Fortbildung damit begonnen hat, überhaupt etwas anzubieten für die Lehrer, dass sie halt ihren, was es für Möglichkeiten gibt, den Unterricht umzustellen und so weiter. Ja. Und jetzt haben wir die ersten Testungen und jetzt wundern sich alle, dass alle panisch sind und Angst haben und berechtigt die Lehrer auch sagen, äh, die Bildungsstandards sind ein Test des Lehrers, ob er gut unterrichtet oder nicht. Ich versteh die Ängste.

Interviewerin: Es werden zwar die Kinder getestet, aber in Wahrheit.

Befragte: In Wahrheit ist es, dass weil du nachfragen musst dann, hallo, was ist bei dir los. Was machst du oder was machst du nicht.

Interviewerin: Das heißt, es geht alles schon ein bisschen in die Richtung mehr Kontrolle?

Befragte: Ja, natürlich. Und auf der anderen Seite sagen's uns aber dauernd wir brauchen mehr Autonomie. Und wie soll das funktionieren. Das ist ein kompletter Widerspruch eigentlich.

Interviewerin: Das heißt, mit diesen Qualitätskontrollen und mit diesen Bildungsstandards fühlen Sie sich dann als Leiterin auch mitkontrolliert? Fühlen Sie sich da verantwortlich?

Befragte: Äh, wenn ich's jetzt, pf, ja ich trau mich nicht wirklich ja sagen, weil, mh, wie soll ich das sagen, ich seh mich nicht kontrolliert und ja. Aber aus dem einzigen Grund, weil da spielt jetzt glaub ich wieder ein bissl meine Gelassenheit, vielleicht ist sie auch völlig falsch und fehl am Platz, meine Gelassenheit, (Lachen) spielt da jetzt eine Rolle, weil ich mir denke, äh, was sollen sie tun? Ja. Ich kann das alles argumentieren, warum es nicht so geht, dass das ganz woanders liegt, die Gründe, warum unsere Kinder das nicht können. Als ob der Lehrer jetzt, äh, natürlich spielt's ein bisschen mit, ob der jetzt Frontalunterricht macht oder sich auflöst alleine bei 25 Kindern und jeden anders unterrichtet, oder freier unterrichtet und was es auch immer für Formen gibt. Aber in Wahrheit, es geht nur das, was geht, ja. Und alles andere. Und das ist auch das, was mich an dem ganzen System ein bissl ungut macht, sie kontrollieren, sie kontrollieren, sie kontrollieren, sie schüren Ängste, alles Mögliche, aber in Wahrheit passiert ja dann nichts. Wenn ich sage, ok, ich mach das jetzt alles, ich mach diese Überprüfungen und die Kontrolle und aufgrund der Ergebnisse kommen jetzt zu diesem Schulstandort noch zehn Lehrer, weil die brauchen die Unterstützung und aus diesem Grund, dort schaut's aus, ha, da brauchen wir halt keinen mehr, da funktioniert das eh super. Schau ma mal dort, warum das so gut funktioniert und bring dann diese best practice Beispiele und mache dann auch etwas dafür, indem ich eben entweder mehr Lehrer oder ich komm drauf, ich muss die Lehrer austauschen und kann eben, weil die an einer anderen Schule oft viel besser sind, deswegen ist ja der kein schlechter Lehrer. Der kann halt was anderes viel besser. Und ist ja auch völlig egal. Aber es passiert nichts, das ist das, was ich absolut nicht verstehe. Und ich weiß nicht, ob das jetzt sehr gut ist, diese Gelassenheit und dieses, äh, bring ich halt auch rüber und versuch die Lehrer ein bisschen runterzubringen und sagen, bitte mach das, was du kannst, geh bitte zu der Fortbildung, schau dir das einmal an, ob du damit umgehen könntest, ob das etwas für dich wäre - und wenn nicht, ja was soll ich machen. Soll ich einen Kopfstand machen? Ja.

Interviewerin: Weil Sie Ängste angesprochen haben, glauben Sie, dass Ängste einerseits geschürt werden, andererseits Lehrer auch Ängste haben, Dinge nicht so gut zu machen oder ja doch sichtbarer das gemacht wird, äh, glauben Sie, dass es spezielle Ängste gibt in der Institution Schule, die da speziell zum Tragen kommen? Im Gegensatz zum Beispiel zu anderen Organisationen?

Befragte: Mh. (Pause) Nein. Also, Ängste, jetzt so wie ich sie verstehe, ähm, eher vielleicht dann bei den Jungen, die nicht mehr so sicher die Verträge haben befristete und jedes Jahr neu ansuchen müssen. Das ist ein gewaltiger Unterschied, ja.

Interviewerin: Also Existenzängste?

Befragte: Ja. Ob der Vertrag überhaupt verlängert wird. Ähm, sonst eher in eine andere Richtung Ängste, aber, ähm, dass man einfach das nicht mehr schaffen kann, was vom Lehrer verlangt wird, dass er abdeckt. Ja, dass einfach da ein irrer Druck schon da ist oder noch kommt, einfach die ganzen Erziehungsaufgaben, äh, das Administrative, der Lehrer muss ja auch irrsinnig viel Administratives erledigen und zusätzlich, hehe, eigentlich den wichtigsten Job, den Kindern, mit den Kindern gemeinsam etwas zu erarbeiten, dass er das nicht mehr geben kann. Das ist Multitalent und das natürlich, in die Richtung sind sicher Ängste da und ein ungemeiner Druck. Der Lehrer als Lehrender ist ja der kleinste Teil in den letzten Jahren. Muss alles andere abdecken.

Interviewerin: Es kommen die Anforderungen der Eltern, die ja immer mehr Ansprüche erstellen. Es kommt die gesellschaftliche Anforderung, das Bildungsministerium hat Anforderungen. Und Lehrer ist ja doch einerseits - meine persönliche Einschätzung - ist Schule so viel in Medien, dass es etwas sehr Sichtbares ist. Andererseits ist ja Unterricht etwas, das eigentlich allein passiert. Nicht auch so sichtbar gemacht werden kann.

Befragte: Und auch nicht kann, natürlich, ja.

Interviewerin: Wenn man versucht, durch Kontrollen das sichtbar zu machen, kann das schon auch die Angst schüren. Was passiert dann? Werden dann Mängel sichtbar?

Befragte: Ja, ja. Und nachdem das nicht kommuniziert wird, was dann wirklich passiert. Wir ja nur erahnen können, dass nicht wirklich was passieren kann, aber vielleicht fällt ihnen noch was ein, weiß man ja nicht, ist das natürlich auch ein Druck, ja, ja. Alles, das Rundherum, was alles abgelagert wird und vor allem diese Negativschlagzeilen. Das ist ja überhaupt irre. Das ist sicher sehr viel, dieses dauernd sich verteidigen müssen und rechtfertigen müssen, dass man Urlaub hat, ja, in Wahrheit hat man ihn eh nicht so wirklich. Äh, ja und das ist sicher ein Riesendruck.

Interviewerin: Und sprechen Lehrer oder sprechen Direktorinnen über diesen Druck untereinander?

Befragte: Ja, ja. Mhm. Es wird offen darüber gesprochen, aber es zu ändern, dagegen einmal, weiß ich nicht, irgendetwas zu tun und zu sagen, so ist es, hallo, kann nicht so weitergehen, wo endet das, ähm, ist wieder der Lehrer, der an und für sich ein sozial eingestellter Mensch ist, da fällt ihm das wieder auf den Kopf, ja. Also so richtig, dass man jetzt sagt, aus, es geht nicht mehr, wir können nicht mehr, so kanns nicht nicht weitergehen, wir müssen was tun, im Endeffekt tut dann niemand etwas, weil einem wieder die Kinder leid tun, weil man sagt, na, das kann man nicht machen. Ja. Und da

ist man immer in diesem Rad drinnen. Und das stresst auch ungemein. Weil es gibt genug, die unzufrieden sind, weil sie spüren, so kanns nicht weitergehen oder, äh, man muss etwas ändern, man muss einmal sagen, bitte tut das und das, und das wär doch gscheiter, es aber nicht tun kann, tun will, weil man's wieder mit sich nicht vereinbaren kann und dann entsteht auch ein ungemeiner Druck.

Interviewerin: Es ist auch schwierig, so etwas zu erneuern, weil man dann doch schon ein gewisses System hat.

Befragte: Ja, natürlich.

Interviewerin: Und dann ganz was Neues zu versuchen, ist ja auch immer der Schritt, wo fangt man an, wann fängt man an, mit welchen Kindern fängt man an.

Befragte: Ja.

Interviewerin: Gut. Was würden Sie sich wünschen von Schule, was sollte sich ändern?

Befragte: Hm. (kurze Pause) Also ändern. Der administrative Aufwand muss weniger werden. Das ist nicht fassbar. Die Autonomie, dass man doch ein bissl mitentscheiden kann und selbst entscheiden kann, für das, den Schulstandort und da sowohl finanziell, also dass man Sponsoren oder was auch immer oder man hat andere Ideen, wie man etwas machen kann, dass man da viel autonomer ist. Und zum Beispiel, das ist ja das Ärgste, was ich auch so arg finde - ich versuche seit Jahren, klemm ich mich dahinter, dass man schaut, dass Leute an den Schulen sind, die in die Familien gehen dürfen, weil wir dürfen ja nicht. Ähm, die die Familien besuchen können, die sagen können, die unterstützen können, die da irgendwie vor allem bei Kindern mit nichtdeutscher Muttersprache, bei den Familien mit Migrationshintergrund es oft eine irre Überwindung und Hemmung, nein Hemmung bei den Eltern da ist, in die Schule zu gehen, weil sie gar nicht wissen, was Schule ist, ja, und kommt natürlich drauf an, wo sie herkommen, aber es ist ja jetzt egal, so hab ich es ja lange erlebt. Und einfach da ihnen die Angst nehmen. Da würde man so viel gutmachen können und wir dürfen das nicht, auch wenn mein Elternverein einen, sag ich jetzt, Sozialarbeiter zahlen würde.

Interviewerin: Also sehr viele Einschränkungen? Sehr viel Verantwortung, viele Pflichten, viele Aufträge eigentlich, aber wenig Möglichkeiten, es eigentlich wirklich umzusetzen.

Befragte: Ganz wenig, ja. Und das würde ich mir wünschen, dass es da einfach mehr Möglichkeiten gibt. Und da gehört eben die Autonomie der Finanzen dazu, weil es geht

nicht ohne dem. Und ja, es kann ja ruhig eine Stelle geben, die das kontrolliert, ja. Soll sein, ist ja auch ok, nur ich als Schulstandort sollte die Möglichkeit haben, mir Möglichkeiten zu überlegen und selbständig und um für den Schulstandort etwas Gutes, Notwendiges, was auch immer, rasch zu bekommen. Das ist ja die nächste Geschichte, dass das alles so lang dauert. Und das, es gibt x Institutionen, die Eltern unterstützen, die Kinder unterstützen, ja, aber es dauert mindestens ein halbes Jahr, bis irgendwer mal sich in die Richtung Schule bewegt. Wenn man Glück hat, ein halbes Jahr, oft länger. Und bis dann dieses ganze Rad rennt und dem Kind geholfen wird, der Familie geholfen wird, ein Jahr. So. Ja. Und oft ist da sofort etwas notwendig, weil sich ja das, das wird ja immer schlimmer sonst.

Interviewerin: Das ist ja diese Hierarchie, dieser Dienstweg, der eingehalten werden muss?

Befragte: Auch, ja. Natürlich, ja.

Interviewerin: Das ist auch der Unterschied von Führung in Schule im Gegensatz zu einem privaten oder wirtschaftlichen Betrieb?

Befragte: Ja, natürlich. Also diese Autonomie, das wär schon sehr wichtig, das würd ich mir wünschen und damit verbunden ist ja dann auch meine Personalautonomie, dann kann ich auch sagen, äh, Projekte, äh, oder kann schauen in der Klasse geht's halt ein bissl in die Richtung, dann machen wir dort eher einen Schwerpunkt Musik und dann sind die Lehrer, denen Musik Spaß macht dort drinnen, was auch immer, ja. Also da gibt's so viele Möglichkeiten, ja. Aber das würde ich mir wünschen (Lachen). Ja. Weil in dem Moment, wo ich auch diese Autonomie habe, das ist ja so ein, ganz ein böser Gedanke von mir, würde ja die Kontrolle von oben nicht mehr so notwendig sein, nicht. Das ist, damit würden sie einen Machtverlust haben.

Interviewerin: Das würde einerseits Ihnen mehr Verantwortung geben, aber natürlich auch ein Kontroll- und Machtverlust von oben.

Befragte: Von der anderen Seite, klar.

Interviewerin: Und Sie würden sich das wünschen, Sie würden die volle Verantwortung auch annehmen?

Befragte: Ja, ja. Voll. Und das kann man dann ja sagen, wenn das eine, je größer eine Schule ist, dann werden es eben zwei Personen oder drei Personen, die das machen. Die dann ja wieder das ersetzen würden, was ja jetzt da, nicht, ober uns uns alles vorgibt. Also, in Wahrheit, ja, das ist aber Machtverlust, natürlich, ja

Interviewerin: Weil so sind Sie in einer gewissen Position, eine gewisse Macht zu haben, sich auch durchsetzen zu müssen und in Wirklichkeit ist die Macht aber auch sehr beschränkt.

Befragte: Sehr beschränkt, natürlich, ja. Das ist halt die Krux in der ganzen Sache.

Interviewerin: Dann danke ich schön. Gibt's noch irgendetwas, was Sie noch gerne sagen wollen? Was sie mir gerne noch mitgeben würden?

Befragte: Nein, ich hab eh schon so viel geredet (Lachen). Nein, danke, das ist, ja, die Wünsche - sie können sie auch nicht erfüllen. Aber vielleicht, wenn mehrere Menschen in dieser Art Arbeiten schreiben, Studien machen, tut sich vielleicht irgendwann einmal was.

Interviewerin: Werden Sie gefragt von Ihren Vorgesetzten, wie es Ihnen wirklich geht mit der Situation?

Befragte: Nicht wirklich, nein, nein, weil da beginnt's ja dann auch parteipolitisch zu werden. Und dann ist überhaupt ganz lustig.

Interviewerin: Danke vielmals.

Transkript 4

Interviewerin: Es geht mir hauptsächlich um Ihre persönliche Einschätzung. Seit wann sind Sie denn Direktorin an dieser Schule?

Befragte: Das achte Jahr. Seit 2004.

Interviewerin: Und Sie waren vorher Lehrerin an einer anderen Schule?

Befragte: Ich war Volksschullehrerin und Beratungslehrerin in einer Sonderpädagogischen Schule, hab aber intern so in verschiedenen Volksschulen gearbeitet.

Interviewerin: Und wie schaut so ein normaler Arbeitsalltag bei Ihnen aus als Direktorin an der Schule?

Befragte: Ich komm sehr zeitig, circa viertel 8. Äh, ja, Computer aufdrehen, ankommen, unter Umständen, wenn's ein ruhiger Tag ist, wenn, äh, keine neuen Supplierungen anstehen, wenn niemand neu erkrankt ist, dann schau ich schon einmal in die ersten Mails. Danach kommen die Lehrerinnen, man begrüßt, man spricht ein paar Worte, wie's geht oder wenn jemand krank war. Also dieser Small-Talk, aber der sehr wichtig ist, glaub ich.

Interviewerin: Das heißt, dass Sie mit den Lehrern auch direkt in Kontakt treten in der Früh?

Befragte: Manche, manche brauchen noch etwas in der Früh. Also bis Dreiviertel 8. Äh, das ist glaub ich eine sehr wichtige Zeit.

Interviewerin: Bevor die Kinder kommen, oder?

Befragte: Bevor die Kinder kommen, bevor die Eltern kommen, manchmal kommen auch schon Eltern, weil ja viele beruf., oder fast alle mittlerweile, ja, bis auf wenige Ausnahmen, berufstätig sind, die kommen, um das eine oder andere Formular, eine Nachricht zu geben. Das Telefon läutet, wenn Eltern ihre Kinder krank melden, äh, es läutet nicht immer im Lehrerzimmer oder die sind grade so miteinander beschäftigt, dass sie nicht abheben, dann übernehm’ ich auch die Krankmeldungen der Kinder, leite sie weiter.

Interviewerin: Und dann, wie geht's dann weiter?

Befragte: Bis Acht ist es dann noch mit Eltern, wenn ich Zeit habe, gehe ich auf den Gang, ins Stiegenhaus hinaus und begrüß auch die Kinder und schau, wie das läuft und so. Äh, ab Acht tritt dann einmal ein bissl Ruhe ein und dann schau ich die Mails

genauer an, äh, ob da irgendetwas gleich, direkt zu beantworten ist. Ob etwas aus der Inspektionskanzlei kommt, also diese wichtigen zuerst, ähm. Dann sollte ich anfangen, das, was vom Tag vorher übergeblieben ist, es läuft ja jeden Tag immer so viel an, dass ich nie alles bis um halb vier erledigen kann, ja. Es bleibt dann immer ein Restposten schon wieder, der am Tag gekommen ist, für den nächsten Tag. Dann versuch ich das aufzuarbeiten, fang das eine an, dann kommt der drauf, das, dann kommt ein Kind, hat sich verletzt, (Lachen) reingeschnitten, Pflaster geben, weil die Pflaster in dem und dem Raum ausgegangen sind. Also, gegen 9, zwischen Dreiviertel 9 und 9 kommt der Schulwart, fragt nach, ob ich Aufträge für ihn hab, besprech' mit ihm, was an dem Tag ist und was Nachmittag war. Bei Umbauten war's ja noch einmal, noch einmal mehr zu besprechen. Ähm, Dienstpost ist an zwei Tagen in der Woche und zwischendurch eben, wenn ich noch etwas brauche, dass er irgendetwas zu erledigen hat für die Schule. Sei es zur Post gehen, dringende Post, die nicht warten kann oder andere Aufträge.

Interviewerin: Das heißt, wie würden Sie Ihre Aufgaben beschreiben, was sind Ihre hauptsächlichen Aufgaben?

Befragte: Kommunikation und Administration (Lachen).

Interviewerin: Und übernehmen Sie auch pädagogische Aufgaben in der Schule?

Befragte: Ja, natürlich, gerne. Aber das ist halt wirklich dann, äh, muss man sich wirklich sehr abzwicken. Ich habe eine Restlehrverpflichtung, in dem Jahr hatte ich sie von sechs Stunden. Also wenn jemand fehlt, bis zu 6 Stunden muss ich mich einteilen zum Supplieren, was mit Außenterminen nicht immer geht. Oder wenn Gesprächstermine sind, Baubesprechungen, ja. Da geht das nicht immer, da muss man dann schauen, dass Kolleginnen einspringen, aber sonst halte ich natürlich also in den Klassen, äh, ja den Unterricht. Schaut natürlich anders aus, als wenn man sich direkt vorbereitet. Sondern dann springt man halt hinein und macht das, was da ist. Äh, es sind viele Gespräche mit Lehrerinnen über Probleme, die aufgetreten sind mit Kindern, mit Schülern. Das läuft aber erst dann ab 12, 13 Uhr, wenn die Lehrerinnen in der Pause sind. Also selten am Vormittag, dann müsste schon irgendetwas - ja, ich kann mich in dem Jahr an gar nix erinnern, dass so etwas Katastrophales passiert wäre. Es sei denn, es hat eine Lehrerin, äh, Freistunde, dass sie auch sagt, ich möchte gern das und das, entweder macht man sich einen Termin aus, wenn Zeit ist, oder ich nehme mir, wenn ich das Gefühl hab, es ist dringend, dann nehme ich mir gleich Zeit. Also das hat Vorrang bei mir. Zu den schriftlichen Arbeiten.

Interviewerin: Viele Direktorinnen sagen, das Administrative nimmt extrem überhand. Haben Sie sich das so vorgestellt, bevor Sie Direktorin geworden sind?

Befragte: Nein. Ich hab mich erkundigt natürlich und hab nachgefragt bei den Direktoren an der Schule und hab so geschaut, was haben die eigentlich zu tun, und was haben sie zu machen. [Telefon läutet] Also bitte das läutet jetzt weiter. (Lachen)

Interviewerin: Sollen wir kurz.?

Befragte: Nein, nein. Erstens bin ich heute nicht mehr da.

Interviewerin: Ich hab's gesehen, es war schon.

Befragte: War schon zugesperrt?

Interviewerin: Nein, aber ich hab gesehen, dass Sie nur Montag und Dienstag noch Kanzleitage gehabt haben.

Befragte: Äh, und, äh, es ist immer mehr geworden und es wird immer mit Erhebungen, äh, immer mehr, es hat eigentlich zu dem Zeitpunkt, als diese Bildung, diese Bildungsdokumentationserhebung, da war ein Jahr vorher ein Vorläufer und das hat erst neu begonnen 2004, wie ich angefangen habe, äh, mit der Schulverwaltung das zu laufen. Hat damals dann erst so richtig gefasst, also, und eigentlich ist es, die PC-Arbeit nichts leichter geworden. Ich sitz fast den ganzen Tag vorm Kastl, sag ich. Ja.

Interviewerin: Und wenn Sie sich noch mal entscheiden könnten, würden Sie es dann trotzdem wieder machen? Sich als Direktorin zu bewerben?

Befragte: Ich weiß es nicht. (Seufzen) Dass kann ich jetzt nicht wirklich sagen, weil die Arbeit mit den Lehrerinnen, mit den Kindern, mit den Eltern macht mir Freude. Es macht mir Freude, was zu organisieren, es macht mir Freude, äh, neue Ideen reinzubringen oder, wenn die Kolleginnen kommen mit Ideen, die aufzugreifen und entweder für eine Gruppe, für mehrere Klassen, also da wirklich etwas in Bewegung zu setzen vom pädagogischen her, von einfach schönen Ideen. Ähm, das macht mir sehr viel Freude, ja. Was natürlich sehr zermürbend ist, ist diese Administration und die Vorgaben, die vom Stadtschulrat, vom Ministerium jetzt immer wieder kommen, was man noch und noch und noch machen soll. Und da hab ich dann sehr oft das Gefühl, wir ersticken. Wir werden so zugepflastert mit Arbeit, dass eigene Ideen gar nicht mehr entstehen können.

Interviewerin: Und haben Sie das Gefühl, dass es - weil Sie gesagt haben, neue pädagogische Ideen aufgreifen oder initiieren - gibt es da viel Freiheit, das umzusetzen? Oder sind Sie da sehr weisungsgebunden?

Befragte: (kurze Pause) Äh, bei verschiedenen, ähm, Aktionen, wenn das jetzt also um, über Sprache geht, wenn man im Theater irgendetwas machen will, ähm, wir haben zum Beispiel mit einem Künstler gearbeitet und ein Totem im letzten Schuljahr, also in diesem Schuljahr, gemacht. Also da sind die Freiheiten vorhanden, ja. Ähm, es war mir, unter MIthilfe unserer Frau Inspektorin im Bezirk, weil die sehr für Mehrstufenklasse ist, war es mir möglich, von zwei auf vier Mehrstufenklassen aufzustocken. Was ich find, eine Harmonie wieder in die Schule bringt. Vier Mehrstufenklassen, vier Regelklassen, weil die natürlich auch nach wie vor wichtig sind, aber die Mehrstufenklassen haben schon viele Vorteile, ja.

Interviewerin: Haben auch mehr pädagogische Freiheit, Dinge umzusetzen wahrscheinlich?

Befragte: Ähm, naja, es ist um vieles selbsttätig, noch selbsttätiger für Kinder, wobei ich da, das muss man einschränken, ich hab eine Kollegin, also, die besonders sehr frei arbeitet, sehr differenziert und die auch in einer Regelklasse, weil eben die Kinder so unterschiedlich sind, sehr viele mit Migrantenhintergrund, wirklich Kinder eintreten in der Regelklasse häufig, die mit null Deutschkenntnissen sind. Ja, also, und, also, ein großes Spektrum hab, dass die auch sehr differenziert und eben auch SEHR selbsttätig arbeitet. Aber natürlich braucht es dort länger. In der ersten Klasse hat's erst einmal so alle zusammenfanden müssen irgendwie. Aber jetzt am Ende der vierten Klasse war es wirklich toll, wie die schon ähnlich einer Mehrstufenklasse frei gearbeitet haben.

Interviewerin: Das heißt, Sie lassen auch ihren Mitarbeiterinnen eine sehr hohe Entscheidungsfreiheit, wie sie ihren Unterricht gestalten?

Befragte: Ja, ja. Also das, wenn ich sehe, dass mir halt so ein bisschen sehr traditionell oder vielleicht ein bisschen sehr altmodisch vorkommt, geb ich immer wieder Hinweise. Aber ich muss sagen, das Team ist sehr gut. Es hat auch diese altmodische Art und Weise, hat seine Vorteile, ja. Und wenn das eine gute Klassengemeinschaft ist, wenn die Kinder ihre Lernziele erreichen, ich finde man kann nicht alle so zwingen und sie müssen sehr frei und sehr offen arbeiten, ja.

Interviewerin: Und wie würden Sie überhaupt das Arbeitsklima beschreiben hier an der Schule?

Befragte: Ich denke, das ist ein gutes Arbeitsklima, ja ein sehr gutes. Äh, es ist natürlich sehr viel Veränderungen in den letzten zwei Jahren, weil immer wieder so viel neue Leute dazukommen, ja. Und, äh, von manchen verabschiedet man sich gerne (Lachen) von anderen muss man sich verabschieden, weil sie ein Baby bekommen oder sonst irgendwas. Also, äh, dass jedes Jahr doch ein starker Wechsel ist und eben auch dass die Leute sehr angewachsen sind, aber trotzdem für dieses vergangene Schuljahr kann ich sagen, es ist gut gelaufen. Die Kolleginnen kommen auch mit denen, wo ich nicht einverstanden bin, intern kameradschaftlich eigentlich gut zurecht.

Interviewerin: Falls es Konflikte gibt, wie werden die gelöst an der Schule? Wir das nach außen getragen?

Befragte: Wird zu mir hereingetragen, ja. Also, wenn sie's untereinander haben, ganz selten, es ist, es müsste dann schon wieder irgendetwas wirklich, untereinander hör ich nichts, ob's da etwas gibt, sondern wenn es irgendwie so Klassen, verschiedene Klassen, ähm, betrifft, da kommen sie dann schon. So manchmal sehr geschwind und empört, und dann sag ich, ja jetzt müssen wir uns zusammensetzen. Dann hör ich mir die eine an, die andere an.

Interviewerin: Das heißt, Sie setzen zusammen?

Befragte: Ja, reden, reden, reden. Es geht nur übers Reden und das Kommunizieren.

Interviewerin: Was bedeutet für Sie Führung, wie würden Sie Führung beschreiben? Was ist da das Wesentliche?

Befragte: Die Führung muss irgendwo im Hintergrund bleiben und doch da sein. Also es muss spürbar sein, weil es den Leuten Sicherheit gibt, glaub ich. Dass Wissen, das Führung da ist. Äh, sie müssen die Sicherheit haben, glaub ich, dass sie auch einen gewissen Rückhalt haben. Dass man zu ihnen steht. Aber nicht zu aufdringlich, denk ich mir. Ja. Es gibt Dinge, wo ich ihnen sag, das und das muss gemacht werden und da muss ich dann auch wirklich drauf schauen und da muss ich auch dann dahinter sein. Und irgendwie, äh, nach ein paar Jahren, weiß nicht, war das nach zwei, drei Jahren, hat mir eine der Lehrerinnen gesagt und das hab ich irgendwie ganz witzig gefunden, hat sie mich verglichen mit der Vorgängerin. Hat's gesagt, die hat immer hunderttausend Ideen gehabt, und dann sind wir draufgekommen, die hör ma uns an und wir tun einmal nix und dann sind sie wieder eingeschlafen. Und wenn du mit einer Idee kommst, du bist so hartnäckig, das müssen wir dann machen (Lachen). Ja.

Interviewerin: Das heißt, ein gewisses Durchsetzungsvermögen ist notwendig?

Befragte: Ist auf jeden Fall notwendig. Sonst passiert's nicht.

Interviewerin: Ist es schwierig, Lehrerinnen zu führen, die ja eigentlich auch ehemalige Kolleginnen waren? Nicht direkt, aber doch.

Befragte: Ich weiß nicht, wie's in anderen Betrieben ist mit Führung und mit Leitung. Da fällt mir eigentlich kein Vergleich ein.

Interviewerin: Aber wie empfinden Sie's?

Befragte: (kurze Pause) Naja, sie sind schon sehr, glaub ich, sehr eigenwillig. Aber da, fehlt es mir, ob's nicht in anderen Betrieben auch so ist. Insofern eigenwillig, äh, manchmal kann man sagen, sie sind so, vergleiche sie, sie sind wie die Kinder, sie vergessen wie die Kinder, sie sind nicht pünktlich zum Termin - also nicht jetzt um Dreiviertel Acht, ja, Beginnzeiten, sondern mit Abgabeterminen ja. Sie sind nicht immer ganz pünktlich, mann muss sie erinnern, man muss sie ermahnen. Also, da denk ich mir, da, dass schleift sich ein, dass sehr vieles so wie bei den Kindern ist. Bei den Konferenzen wird getratscht (Lachen) das ist halt so. So jetzt müssen wir weiter tun, ja. Und bei, äh, ich versuche bei Konferenzen schon auch genug Freiraum zu lassen, weil das Miteinanderreden meiner Meinung nach ebenso wichtig ist, ja. Und wann sehen sie einander alle, wann sitzen wir zusammen.

Interviewerin: Das Lehren ist ja auch ein einsamer Beruf in der Klasse.

Befragte: Ja, weil sie maximal mit einer Zweiten stundenweise da sind, aber im Unterricht kann man auch nicht plaudern, die Pausen sind so kurz, beziehungsweise brauchen Kinder etwas. Äh, durch die Ganztagsschule, jammern, die älteren Kolleginnen nach wie vor, über die Mehrbelastung, die Mehrbelastung, die nicht jetzt in der Stundenanzahl, sondern in der Länge des Tages ist. Man kann nicht abschalten, ja. Also ich muss ganz ehrlich sagen, ich bin ab viertel Acht, wenn ich um halb Vier gehe, dann hab ich im Prinzip durchgearbeitet. Zwischendurch ein Brot gegessen, den Kaffee zwischendurch. Wenn ich mir mal, also, Mittagessen nehme, entweder sitz ich unten bei den Kindern, und schau und, oder es setzen sich Kolleginnen dazu und es kommt immer Schule, Schule, Schule. Also es ist den ganzen Tag eigentlich nicht so, dass man wirklich ja. Ich schaff es auch nicht wegzugehen, eine halbe Stunde spazieren gehen oder so. Da ist man da wieder rausgerissen.

Interviewerin: Und nehmen Sie auch was mit nach Hause oder können Sie dann zu Hause abschalten?

Befragte: Äh, ich hab eine lange Fahrt nach Hause. Ich fahr fast also eine Stunde mit dem Zug, da lass ich viel da. Also in den ersten Jahren natürlich nicht. Ja. Und in, in sehr stressigen Zeiten des Umbaus konnte ich es auch nicht. Also da, da hab ich schon sehr viel mitgenommen, sehr viel rotiert, hab ich sehr viel noch im Zug gearbeitet, am Abend wenn ich heimfahren bin, in der Früh, wenn ich hergefahren bin, ja.

Interviewerin: Da hat sich das Private sehr vermischt mit dem Beruflichen?

Befragte: Ja, also ich muss sagen, da waren Gott sei Dank meine Kinder außer Haus, weil sonst hätte ich es nicht geschafft. Den Umbau zum Schulbetrieb und die Umstellung zur Ganztagsschule.

Interviewerin: Und jetzt können Sie besser trennen, habe ich so rausgehört, zwischen Schulischem?

Befragte: In dem Jahr geht's schon besser, ja. Weil, äh, der Großteil dieser, die Renovierung des inneren Hauses ist fertig, wir haben zum ersten Mal jetzt alle Räume heuer benutzen können. Für alle Klassen mit Freizeiträumen und das war schon eine große Erleichterung. Dieses ständige Übersiedeln ist weggefallen und da steht eine Logistik dahinter, also, mit dem war ich vorher eigentlich, das weiß man auch nicht.

Interviewerin: Und das mussten Sie alles organisieren auch? Oder haben Sie da auch Hilfe bekommen?

Befragte: Naja, es gibt schon immer Kolleginnen, die auch unterstützend helfen, aber die Hauptverantwortung ist bei mir.

Interviewerin: Liegt bei Ihnen. Weil Sie vorher gesagt haben, Sie haben wenig Einblick in andere Bereiche, wo Führung stattfindet. Meinten Sie damit privatwirtschaftliche Bereiche?

Befragte: Ja.

Interviewerin: Glauben Sie, wo liegt da der Unterschied zwischen Privatwirtschaft und einer Institution wie der Schule in Bezug auf Führung?

Befragte: Äh, ich glaube in der privaten Wirtschaft, ähm, dass doch die Menschen viel abhängiger sind, äh, von, von dem Arbeitsplatz. Dass die doch viel leichter sozusagen begangen werden können. Und dass die in ihrem Verhalten, vermute ich, vielleicht doch sich viel mehr anpassen müssen. Das ist mein Gefühl, wie gesagt.

Interviewerin: Sie sprechen jetzt an, dass viele Lehrer ja eine fixe Anstellung haben, pragmatisiert, schulfest sind?

Befragte: Ja, schulfest glaub ich sind, ja werden hier auch noch einige sein. Aber.

Interviewerin: Es wird ja langsam weniger. Die Jungen haben ja auch nur mehr diese Einjahres-Verträge.

Befragte: Die ganz jungen. Die ganz jungen, ja. Die ersten sechs Jahre. Aber wenn jemand schon einmal zehn Jahre dabei wäre,

Interviewerin: Dann ist es auch gleichzusetzen mit einer Pragmatisierung, sozusagen.

Befragte: Mhm, ja.

Interviewerin: Und diese Problematik, dass man sich sein Personal nicht selber aussuchen kann, was in der Privatwirtschaft eben möglich ist. Sie haben zwar viele Rechte…

Befragte: Und Pflichten (Lachen).

Interviewerin: Sie haben vor allem Pflichten und wenig Rechte, weil Sie sind für alles verantwortlich.

Befragte: Ja.

Interviewerin: Und was sind das für Verantwortungen?

Befragte: Ich habe den ganzen administrativen Aufwand, ich habe die pädagogische Verantwortung, und ich habe die finanzielle Verantwortung. Es gibt den Warenkorb, (unverständlich) das werden Sie wahrscheinlich eh schon gehört haben. Und im Grunde genommen, auch wenn man da Unterstützung hat und das mit einer Lehrerin gemeinsam macht, ist trotzdem die ganze Verantwortung bei mir.

Interviewerin: ist das eigentlich eine große Belastung als Direktorin oder wie sehen Sie das, wie empfinden Sie das?

Befragte: Manchmal, ja. Wenn, äh, manchmal denk ich mir, also, wenn zum Beispiel Leute fehlen - ich brauch für den Herbst drei Lehrerinnen, ja, zwei waren sich vorstellen, eine gefällt mir nicht so gut, aber die wird vielleicht dann herkommen. Wobei ich mir denk, da weiß ich wirklich noch nicht, wo ich die hingeben könnte. Und die andere, die mir sehr gut gefallen hat, der war das zu steil, eine Klasse zu übernehmen, und hat sich jetzt dann doch woanders. Da hängt man halt sehr.

Interviewerin: Und wie gehen Sie um mit solchen Belastungen, haben Sie irgendwelche Strategien, oder?

Befragte: Naja, ich versuche positiv zu denken. Ich denk mir, ich hoffe, ich wünsche mir für die Schule, es ist ja nicht für mich persönlich sondern für die Schule, dass da wirklich jemand kommt, dass sie jemand schicken, der gut ins Team passt, der gut zu den Kindern, mit denen arbeiten kann, der das nehmen kann. Kann man nur immer wieder versuchen, dass man sagt, okay, nicht jammern, versuch positiv zu denken, es wird schon.

Interviewerin: Glauben Sie, dass manchen Direktorinnen diese Verantwortung, diese Belastungen zu viel werden?

Befragte: Glaub ich schon, ja. Also ich war in Zeiten des Umbaus war ich zum Teil SEHR belastet. Äh, da haben sie, das haben sie dann gelernt, haben sie mich angeschaut und dann haben sie mich einen Tag in Ruhe gelassen. Ich war froh, warum, dass niemand da war, niemand, was wollte. Da hast du genug, es genügt dir, und ich denke mir, dass ist auch ein gutes Zeichen von Kollegialität und von Spüren von ihrer Seite her, dass sie mich an solchen Tagen, also da bin ich schon ein paar Mal ausgerastet und explodiert, da waren, wenn dann irgendjemand mit einer Kleinigkeit kommt und ich hab zwanzig Möbelpacker im Haus, ich weiß nicht, und jeder ruft, wo soll das hin, wo soll das hin, obwohl alles angeschrieben ist und im Endeffekt kommt dann alles immer durcheinander, ja. wenn einfach so viele Männer kreuz und quer rennen. Ja.

Interviewerin: Können Sie sich vorstellen, dass diese Belastungen oder dass es auch Angst erzeugt, Angst, etwas nicht zu schaffen, Angst, in einem negativen Blickwinkel zu?

Befragte: Ja, ja. Also in den ersten Jahren hab auch ich sehr viel, wie soll man sagen, Angst verspürt, Angst (kurze Pause) Es ist in gewissem Maße Angst, dass man sagt, na ich möchte, dass die Schule gut dasteht, dass die einen guten Ruf hat.

Interviewerin: Also dieses Bild nach außen?

Befragte: Dieses Bild nach außen. Es ist, äh, an der Schule sehr wenig Öffentlichkeitsarbeit gemacht worden. Ähm, wie ich angefangen hab, hat's geheißen, ja, wer weiß, vielleicht ist das eh die nächste Schule, die zusperrt, weil grad eine zugesperrt hat. Und da ist mir bewusst geworden, ich muss natürlich sehr viel tun. Und hab dann wirklich ein Augenmerk auf die Öffentlichkeitsarbeit gelegt. Hab dann halt, ja, da gibt's halt so ein Grätzel, Gebietsbetreuung, und diese, diese Außenaktivitäten

Interviewerin: Dass man auch die Außenöffentlichkeit miteinbezieht?

Befragte: Ja. Und mich halt dort vorgestellt und dem Bezirk, und dann hab ich da einen Jahresbericht gemacht und den hab ich auch dem Bezirksvorsteher gegeben. Und hab mir gedacht, ja, es ist ja der Geldgeber, na, der war dann ganz überrascht.

Interviewerin: Dass er sowas bekommt?

Befragte: Ja. An die Frau Inspektor das weitergegeben. Also so in der Richtung, dann gibt's dann so eine Grätzelzeitung, halt immer wieder Beiträge für die Grätzelzeitungen, also sehr viel in der Richtung gemacht. Und das ist schon immer irgendwie, ja, irgendwann einmal waren meine Lehrerinnen sehr autonom, weil eine abgezogen wurde. Eine gute Kollegin, und die haben einen Brief geschrieben ohne dass ich ihn weitergeleitet hab. Und das ist regelwidrig. Also eine Lehrerin darf nicht selber eine, eine, eine interne Beschwerde, wenn's da um Lehrer stunden geht, sozusagen, gleich zum nächsten Inspektor gehen.

Interviewerin: Da muss ein gewisser Dienstweg eingehalten werden?

Befragte: Der Dienstweg muss eingehalten werden.

Interviewerin: Und Sie wurden im Dienstweg übersprungen?

Befragte: Ich wurde übersprungen und hab dann dementsprechend eine aufs Dach gekriegt. Also, es war ein sehr ernstes Gespräch, wie kann das nur sein, und, also es war viel Empörung dabei von Seiten der Inspektorin.

Interviewerin: Und wie haben Sie sich da gefühlt?

Befragte: Da fühlt man sich schon sehr klein und ding. Hab ich gesagt, ja und was sind jetzt die Konsequenzen. Und sie sagt dann drauf, na ich hoffe es gibt keine.

Interviewerin: Das heißt eigentlich, eine indirekte Androhung von Konsequenzen?

Befragte: Also, sie kam dann zu einer Frühkonferenz, die Frau Inspektor.

Interviewerin: Und haben Sie das auch ein bisschen als mangelndes Vertrauen der Lehrer empfunden?

Befragte: Nein, nein. Ich hab ja vage gewusst, dass sie was tun wollten. Aber ich bin auf Leitertage weggefahren und sie haben den Brief geschickt.

Interviewerin: Ich verstehe, sie haben das gar nicht aus böser Absicht, einfach aus Unbedachtsamkeit getan. Das heißt, es ist eigentlich sehr wichtig, es gibt eine sehr starke Hierarchie, die ganz strikt eingehalten werden muss?

Befragte: Ja, ja, ganz strikt muss man das einhalten.

Interviewerin: Und wie funktioniert das, eben wenn Sie sagen, Sie sind innovativ, gehen an die Öffentlichkeit. Müssen Sie das vorher absegnen lassen von oben oder können Sie da doch autonom handeln?

Befragte: Also, diese, diese Dinge, diese kleinen Berichte in der Grätzelzeitung muss ich nicht. Wenn von außen ein Team kommen wollte, sei es irgendwie Zeitung oder sonst irgendwas, muss das Pressereferat die Einwilligung geben. Wenn Kinder gefilmt oder besprochen werden, natürlich auch die Eltern.

Interviewerin: Weil Sie vorher über Angst gesprochen haben, Angst, in der Öffentlichkeit nicht gut dazustehen, wo ja im Moment Schule in der Öffentlichkeit grundsätzlich nicht gut dasteht. Da gibt's ja auch viele Spannungsfelder - da gibt's die Eltern, die viele Ansprüche stellen, an Schule, an die einzelnen Lehrerinnen, an die Bildung, dann gibt's das Ministerium oder eben die Vorgesetzten, dann gibt's die Kinder, die ja ganz spezielle Bedürfnisse haben, die man erfüllen sollte, was ja das Eigentliche ist, dann haben die Lehrerinnen Wünsche, nehme ich an. Sie stehen ja da als Direktorin in all diesen Spannungsfeldern.

Befragte: Ja.

Interviewerin: Sie sind ja praktisch die Drehscheibe.

Befragte: Ja. Also, äh, man kann nur wirklich versuchen, ich denke, die Kinder sind wichtig. Da muss man das Gefühl haben, denen geht's gut.

Interviewerin: Das sehen Sie als Ihre Hauptaufgabe oder Hauptaufgabe der Schule?

Befragte: Ja, schon. Also, äh, wenns da um, wenn eine Lehrerin, wenn's da um Kinder geht, bin ich wirklich so gut, wenn nicht irgendetwas ist, immer jederzeit gesprächsbereit. Und das andere ist, dass das Andere halt funktionieren muss, ja. Und manchmal ist natürlich schwieriger, aber ich denke, ähm, ja, wenn von oben die Direktiven kommen, das und das hat man zu tun, dann hat man sehr wenig Möglichkeiten.

Interviewerin: Es geht ja auch jetzt verstärkt Richtung Kontrolle, Qualitätssicherung.

Befragte: Ja, ja. Freu ich mich gar nicht, dass wir jetzt Pilotschule sein dürfen. Ja. Und jetzt kommt, was weiß ich, eine neue Art, die Jahresplanung aufzubereiten. Also es kommt, kommt alles, sehr viel von oben, und alles sofort und neu und muss sein. Und das macht sehr viel Druck.

Interviewerin: Glauben Sie, dass es möglich ist, dem ganzen Druck standzuhalten, der da kommt? Als Einzelperson eigentlich, weil Sie haben ja kaum Unterstützung, Sie haben keine Sekretärin, oder haben Sie das?

Befragte: Nein, überhaupt nicht. An den Pflichtschulen, ja. Ganz wenige, die stundenweise, glaub ich, eine Sekretärin haben. Ähm, ja ich denke mir, man kann das nur versuchen portionsweise. Also, bitte, also ja, ich hoffe, es ist anonym. Also, ich versuche wirklich weitgehend, was nicht unbedingt sofort notwendig ist, einmal nicht zu machen, zu sagen, es kommt, aber bitte, wann, na ja, keinen Druck zu machen.

Interviewerin: Sie versuchen halt, was für Sie eigentlich die wesentliche Aufgabe ist, die Kommunikation mit den Lehrerinnen, auf die Kinder schauen, dass es denen gut geht. Ich nehme an, da gehören auch die Eltern dazu. Kommunikation mit den Eltern?

Befragte: Ja, ja.

Interviewerin: Dass Sie als Ihre vorrangige Aufgabe sehen, dass auch DAS am besten zu erfüllen.

Befragte: Und, äh, das, was jetzt kommt, also eben diese neue Aufbereitung der Jahresplanung mit den verschiedenen Kompetenzen, wo man von den Kompetenzen ausgehen soll zu den Unterrichts, für mich ist das nicht logisch und dadurch tu ich mir (Lachen) ganz, ganz schwer, dem zu folgen. Dass man das aufdröselt von der Kompetenz hinunter zu dem Gegenstand, zu dem Fachbereich, ja. Ich denke mir überhaupt, schauen wir was wir haben und dann schauen wir, welche Kompetenzen werden, also, das würde mir leichter fallen, das ist, vielleicht ist es eine alte traditionelle Denkweise, aber ich denk, mir kommt das aber so mehr (unverständlich) Jetzt denke ich, warten wir erst einmal ab und dann werden wir uns jemanden holen, der sich damit auskennt, es sollte ab 2013 sein.

Interviewerin: Und bekommen Sie da Hilfestellung, gibt's zum Beispiel auch auf die Rolle als Direktorin eine Vorbereitung? Wurden sie vorbereitet

Befragte: Naja, freiwillig. Also, vorbereitet, wirklich vorbereitet ist dann eigentlich mit verschiedenen Seminaren erst gelaufen. Das ist so im Akademielehrgang. Ähm, wie ich schon Direktorin war, weil es vorher keine Möglichkeit gab, hineinzukommen in solche Seminare, weil die immer voll waren. Eben mit den Leuten, die grade angefangen haben, also das, das ist die ersten zwei, drei Jahre gelaufen parallel dazu. Man wird eigentlich in etwas hineingestoßen wo man eigentlich wenig Möglichkeit hat, sich vorzubereiten

Interviewerin: Und Sie haben sich trotzdem gedacht, das machen Sie jetzt, das wollen Sie?

Befragte: Ja.

Interviewerin: Was war da Ihre Veranlassung, dass Sie Direktorin geworden sind?

Befragte: Äh, ich hab viele Jahre als Beratungslehrerin gearbeitet und hab eigentlich gemerkt, ja, irgendwo, es entsteht eine Veränderung für mich. Ich möchte gerne was anderes tun, ich möchte was Neues. So enorm ist ja das Spektrum im Lehrberuf ja nicht, und ich hab mir gedacht, ich hab immer gerne, also, in der Volksschule an sich gearbeitet und habs eben probiert.

Interviewerin: Und war da auch eine Unsicherheit, werde ich das schaffen, oder war Ihnen das klar, so schlimm kann das nicht sein?

Befragte: Naja, da war ich sehr mutig, weil ich mir gedacht hab, das wird nicht so schlimm sein, oder. Es ist dann zum Teil viel schlimmer geworden (Lachen) und gekommen, ja. Man wird dann schon erschlagen in den ersten Jahren von der Administration.

Interviewerin: Und gibt es so eine Art Supervision, gibt es etwas, wo Sie sich Hilfe holen können?

Befragte: Ich hab mir Supervisionen in den ersten Jahren privat gezahlt. Ähm, war dann auch eine Zeit lang bei einem Coach über ein Jahr, wo ich so Teamgeschichten mit dem aufgedröselt hab und so, und, ja, das wär schon gut, ja. Äh, es gab vom Pädagogischen Institut, als es das noch gab, von dem Leiter her, äh, gab es immer wieder so Kurse, wo die Direktoren hingehen konnten, Seminare. Und jetzt puncto Fortbildung, ja, unsere Frau Inspektor ist da sehr dahinter, zweimal im Jahr Leitertage, jetzt waren schon zweimal kompetenzorientierte Jahresplanung, ich find mich (Lachen) noch immer nicht damit ab, ja. Aber, die, die versucht uns schon, dementsprechend zu schulen mit Leuten von der Hochschule oder so.

Interviewerin: Und es gibt ja auch immer so Sitzungen von Treffen von Direktorinnen?

Befragte: Leitersitzungen.

Interviewerin: Leitersitzungen, mhm. Ist das ein Thema, ist da Unsicherheit, Angst, etwas nicht zu schaffen, Anforderungen nicht zu genügen, wird das angesprochen, ist das Thema?

Befragte: Also in der Sitzung überhaupt nicht. Das ist, sitzen alle und schweigen, mehr oder weniger. Ganz selten, dass da jemand etwas dagegen hält. Äh, bei den Nachbesprechungen, äh, wenn wir uns dann im Kaffeehaus so in kleinen Runden zu setzen, nicht so sehr die Angst, nicht zu schaffen, sondern der Frust. (unverständlich)

Interviewerin: Dass es zu viel ist, die Anforderungen?

Befragte: Ja, viel zu viel.

Interviewerin: Und bei den Lehrern, gibt es da ein offenes Gesprächsklima über Probleme und untereinander über Schwierigkeiten? Sie kommen zu Ihnen, haben Sie gesagt, wenn Sie Schwierigkeiten haben. Und untereinander, wie ist es da in den Sitzungen? Ich hab manchmal das Gefühl, dass auch durch die Öffentlichkeit, Schule ja sehr stark verbunden ist mit einer ganz starken Kompetenzerwartung seitens der Pädagoginnen. Die dürfen sich ja kaum Fehler erlauben. Es fällt dann auch schwer, Fehler zuzugeben. Wie sehen Sie das? Weil man sofort eigentlich in Kritik gerät.

Befragte: Ja, äh, nein ich hab eigentlich nicht den Eindruck, dass da sehr viel. Ich glaub, die haben alle weitgehend ein gutes Selbstbewusstsein (Lachen). Dieses Team da.

Interviewerin: Dass die Arbeit gut erledigt wird und dass sie auch das nach außen vertreten können?

Befragte: Ja, ja.

Interviewerin: Wie ist denn das mit der Aufgabenverteilung bei Ihnen in der Schule? Gibt es da eine ganz klare Aufgabenverteilung im Team oder ist das eher offen, man macht, was grad anfällt, oder ist das schon sehr strikt verteilt?

Befragte: Naja, gewisse Dinge sind strikt verteilt. Äh, das sind einmal diese ehemaligen Kustodiate. Da weiß jeder, was er zu tun hat. Äh, Freizeitleitung, Leitervertreterin und das ist eigentlich sehr, sehr klar. Dann kommen im Laufe des Jahres immer wieder noch so andere Dinge dazu. Ähm, da schau ich, wer geeignet, wen bitte ich da.

Interviewerin: Aber im Grunde genommen eine ganz klare Aufgabenverteilung?

Befragte: Ja.

Interviewerin: Besonders wichtig ist Ihnen der pädagogische Bereich. Es wäre eigentlich eine Entlastung für Direktorinnen, wenn es jemand geben würde für den wirtschaftlichen, für den Verwaltungsbereich?

Befragte: Wobei der wirtschaftliche ist doch, ich mein, es sind doch nicht so viele, das lässt sich einbauen, das sind nicht so viele Stunden. Natürlich ist es eine Erleichterung, wenn jemand das alles kontrolliert und immer wieder bei den Rechnungen stimmt was nicht, da muss mas zurückgeben und so. Aber für das Administrative, ja. Weil wenn ich alleine denke gestern an den Jahresübertritt, den ich gestern gemacht hab im Verwaltungsprogramm, ähm, macht man nur einmal im Jahr, ich hab heuer nicht mehr gewusst, wie's geht (Lachen). Ich hab den Button nicht gefunden, ich hab mir das alles erst heraussuchen müssen, ja. Gut, dann war's so weit, dann hab ich vorher schon geschaut, aha, das und das. Na dann hab ich noch einige Sachen ändern müssen, alle Kinder durchgeschaut, sind ja dann doch, was weiß ich, zweihundert. Bissl drüber mit denen, die kommen und mit denen, die gehen, nicht. Ähm, ja, dann macht man das und dann merk ich, hoppla, die Mehrstufenklassen muss ich händisch eingeben, ich muss jedes Karteiblatt aufmachen, muss die Schulstufe ändern, muss das Schulpflichtjahr ändern. Und das sind vier Klassen. Also fast hundert Kinder, ja. Dann bin ich draufgekommen, äh, dass die bei den, bei den äh Schulneulingen, vorher haben's mir immer schon, wenn ich Eins geschrieben haben, hätten Sie's mir schon in die zweite Klasse gesetzt, hab ich Null geschrieben, sind sie auf Null geblieben, musst ich die AUCH noch ändern. Waren noch einmal vierzig Kinder, über Vierzig. Also, das ist mühsam. Da braucht man für die Arbeit dann ungefähr zwei Stunden.

Interviewerin: Das kann ich mir schon vorstellen. Sachen, die man nur einmal im Jahr macht, wie Sie sagen, da muss man sich dann immer wieder neu damit beschäftigen.

Befragte: Es ist mittlerweile die Maske wieder eine andere, nicht.

Interviewerin: Ein neues System, im Herbst wird dann auch wieder dann eine neue Anforderung kommen. Glauben Sie, gibt es Konflikte, die charakteristisch sind für den Bereich Schule in Bezug aufs Team, aber auch in Bezug auf Führung und Team?

Befragte: (Pause) Ich hör's von anderen Kolleginnen, die neu in uns, und dass es an verschiedenen Schulen sehr viel Neid immer wieder geben sollte. Und die dann sagen, da gibt's das nicht, alle borgen alles her, alle sind freundlich, also das dürfte ein Charakteristikum bei uns sein, dass sie wirklich sehr kollegial miteinander umgehen. Das hör ich dann, wenn's von außen Kommende sagen.

Interviewerin: Neid in Bezug auf die Arbeitsmaterialien nicht gern teilen wollen, oder?

Befragte: Ja, wobei es gibt eine ältere Kollegin, die wirklich auch nichts hergibt, ja. Aber das ist eine einzige.

Interviewerin: Also grundsätzlich auch diese Arbeitskollegialität, dass man Erfahrungen miteinander teilt oder auch Materialien?

Befragte: Ja, ja.

Interviewerin: Dass den anderen profitieren lässt von seinen eigenen Sachen?

Befragte: Ja.

Interviewerin: Und woran glauben Sie liegt das, dass das Team hier so gut funktioniert?

Befragte: (kurze Pause) Ich denke, es war ein guter Stock hier und, und äh ja, ich konnte eigentlich auf dem weiterzubauen.

Interviewerin: Aber glauben Sie nicht, dass es auch zum Teil an der Führung liegt, wie jemand etwas führt, wie das Team funktioniert?

Befragte: Wahrscheinlich schon. Ich glaub es hängt schon mit der Wertschätzung jeder Person zusammen. Also, natürlich hab ich, äh, in, in, bei den Lehrerinnen schon einige, mit denen ich vertrauter bin, wo man mehr weiß, die mehr erzählen, denen ich auch einmal privat natürlich erzähl. Man kann das, ich versuch das nicht auszuschließen, also manche Dinge erzähl ich dann einfach auch. Und äh ich glaube, dass ist wichtig, dass sie nicht das Gefühl haben, so, ich habe meine Liebkinder. Ja, obwohl ich mit einigen sehr vertraut bin und ja, wir manchmal auf ein Eis gehen oder auf einen Kaffee gehen, aber das ist immer so, sind andere dabei, sind andere genauso herzlich eingeladen. Das versuch ich nicht so.

Interviewerin: Wie würden Sie Ihren Führungsstil beschreiben?

Befragte: (Pause) Ja, schon demokratisch.

Interviewerin: Sie haben vorher gesagt, sehr viel auf Kommunikation.

Befragte: Ich frage sehr viel nach. Ich lass, dort wo es geht, wirklich die Lehrerinnen entscheiden.

Interviewerin: Also sehr viel Entscheidungsspielraum auch?

Befragte: Ja. Die Dinge halt, die sein müssen, (kurze Pause) muss ich einfordern. Aber das akzeptieren sie dann auch.

Interviewerin: Das heißt auch sehr offen, Sie gehen offen mit den.

Befragte: Ja, ja. Da sag ich, entweder das ist mir wichtig und deshalb muss es sein, oder ich sag, das ist der Obrigkeit wichtig und das muss sein.

Interviewerin: Einerseits, wenn Sie sagen, Sie versuchen Ihren Mitarbeiterinnen sehr viel Spielraum zu lassen, andererseits kriegen Sie ja sehr enge Vorgaben wieder von oben, das auszugleichen. Das ist ja auch nicht immer ganz leicht, stell ich mir vor?

Befragte: Nein, nein. Und da denk ich schon, nicht mehr lange (Lachen).

Interviewerin: Denken Sie manchmal, dass Sie aufgeben wollen würden, oder?

Befragte: Naja, es gibt für mich die, die, die Chance, dass ich, äh, mit 60 gehen kann. Und das mit Nachzahlen, das ist Ende nächsten Jahres. Und die andere Option ist, zu warten, bis ich dieses 40-jährige Dienstjubiläum hab, das wär dann erst 2015, noch einmal zwei Jahre länger, wo es nicht garantiert ist, dass. Und der Umbau hat mich sehr gefordert. Der Aufbau zur Ganztagsschule hat mich sehr gefordert, dass ich eher wirklich Ende nächsten Jahres dran denke, zu gehen.

Interviewerin: Und was sagt da Ihr Team dazu? Oder haben Sie das noch nicht so?

Befragte: Oja. Na, die sind nicht erfreut.

Interviewerin: Wenn das alles so gut funktioniert, dann ist natürlich auch immer die Frage, wer kommt nach.

Befragte: Aber auf der anderen Seite denk ich, die Ganztagsschule ist dann aufgebaut und für die Schule ist es dann wieder eine Chance, wieder neuen Wind zu bekommen. Ich fühl schon eine gewisse Erschöpfung, muss ich ehrlich sagen, ja.

Interviewerin: Sie wären schon froh, wenn?

Befragte: Ja, das ist vor allem, also heuer ist es mir ja schon etwas besser gegangen, aber trotzdem, ich fühle eine, eine gewisse Müdigkeit und Erschöpfung schon und ich denke, ja, so noch dieses und nächstes Schuljahr, das tu, also bis nächstes Jahr, Ende nächsten Jahres, das kann ich schon noch gut durchhalten. Aber dann von einem Ende zu wissen, ist auch für mich irgendwie gut.

Interviewerin: Glauben Sie - um noch mal auf die Angst von Führung zurück zu kommen, weil Sie gesagt haben, Führung bedeutet für Sie auch Ihren Mitarbeiterinnen Sicherheit zu geben, diese vielen Anforderungen, denen Sie auch ausgesetzt sind, den Pflichten, Bild nach außen, alle diese Sachen - wie empfindet man das als Führende, diese Sicherheit, empfinden Sie Sicherheit in Ihrer Führungsposition? Ist Führung,

glauben Sie, mit Unsicherheit verbunden, alles richtig zu machen, mit Ängsten, zu versagen?

Befragte: Also die Unsicherheit, es richtig zu machen, ist schon immer wieder da, bei Entscheidungen, ähm, ich hab zum Glück ein ganz ein gutes Bauchgefühl, so, dass ich kaum Entscheidungen bereut habe. Ähm, die Sicherheit müssen wir, versuchen wir untereinander mit Direktorenkolleginnen einfach zu besprechen, wie's den anderen geht, wie's einem selber geht, also uns da so ein bisschen ein Netz, denn von unserer Führung her nach oben in der Hierarchie bekommen wir keine Sicherheit.

Interviewerin: Und auch keine Unterstützung?

Befragte: Nein. Da bekommt man eigentlich immer nur die Vorgaben. Und das ist eine, eigentlich eine traurige Geschichte, denk ich mir.

Interviewerin: Und glauben Sie, dass es eben so spezielle Unsicherheiten gibt, spezielle Ängste, die im Besonderen auf die Institution Schule oder auf die Führungsposition in Schulen zutreffen?

Befragte: Ängste, etwas vergessen zu haben. Also meine persönliche. Ängste, etwas nicht rechtzeitig abzugeben, äh, abgegeben zu haben. Ängste, dass man, ähm, das Mail nicht mehr findet, das unbedingt beantwortet gehört oder irgendeinen Zettel. Ähm, ja, das sind die Hauptängste von meiner Seite her.

Interviewerin: Denken Sie, dass es anderen Direktorinnen auch so gehen wird?

Befragte: Manchen anderen auch. Manche haben wieder andere Ängste

Interviewerin: Was könnten Sie sich da für andere Ängste vorstellen?

Befragte: Ähm, nicht genau genug gewesen zu sein, äh, nicht alles genug kontrolliert zu haben.

Interviewerin: Ist Kontrolle für Sie ein Thema?

Befragte: Ja, ich muss schon kontrollieren und ich bin großzügig. Ich vergess (Lachen) dann immer wieder sehr viel einfach, zu kontrollieren.

Interviewerin: Es gibt ja auch diese Kontrolle der Unterrichtseinheiten seit Neuem, dass Sie so eine Beurteilung Ihrer Lehrer abgeben?

Befragte: Ja, ja. Hab ich mich auch hineingesetzt. Und ich, ich war bei manchen sehr enttäuscht, bei manchen Kolleginnen. Die waren so aufgeregt, es ist eigentlich so eine langweilige und fade Stunde gewesen, dass ich mir gedacht habe, ja. Und wenn ich x-

mal, weil ich ja immer wieder, ich versuche ja auch Dinge auszutragen, in die Klassen zu gehen, zu, am Vormittag, ja. Nicht immer nur die Kinder und alles den Lehrern, sondern selber das und dann bleib ich oft aber ein paar Minuten stehen und da seh ich immer so viele schöne Sachen. Dann sind die Stunden bei ein paar Leuten so fad gewesen, und so langweilig, da denkt man, das macht Kontrolle aus. Wenn sie die Angst haben.

Interviewerin: Sie glauben, dass die Lehrer anders reagieren in der Situation?

Befragte: Ja, vollkommen anders.

Interviewerin: Als Sie erleben, wenn Sie nur so beiläufig?

Befragte: Ja, ja. Wenn ich beiläufig reinkomm und dann machen sie einfach weiter, dann ist das eine natürliche Art, zu reden, eine natürliche Art, mit den Kindern umzugehen, ja. Und wenn ich dann eine Stunde drin gesessen bin, also das war bei zwei, drei GANZ auffällig, da hab ich mir gedacht, um Gottes willen, das stimmt nicht mit dem Bild, das ich eigentlich habe.

Interviewerin: Das heißt, man erreicht eigentlich das Gegenteil durch diese Kontrolle?

Befragte: Bei manchen, nicht.

Interviewerin: Und eventuell auch ein falsches Bild?

Befragte: Manche können da wirklich ganz locker umgehen. Aber das sind die, ja, ein Teil kann das, aber.

Interviewerin: Dann danke ich Ihnen sehr. Eine allerletzte Frage: Gibt es irgendwie so ein Bild, das Sie von Schule haben, irgendeine Metapher, die Sie im Kopf haben, wenn Sie an Schule denken?

Befragte: Also, da wünsche ich mir strahlende Kinderaugen und strahlende Augen der Lehrerinnen und Eltern. Das wär's. Gern hineingehen. Natürlich auch wieder rausgehen, klar. Aber gern in die Schule zu kommen. Und ich denke, die Kinder, glaub ich, größtenteils gehen gerne hierher. Wir kriegen sehr viel positives Feedback von Eltern. Die Krankenstände der Lehrerinnen sind relativ gering, wenn ich hör so in andere Schulen, denk ich mir, sie wissen das zu schätzen und es geht ihnen auch halbwegs.

Interviewerin: Gibt es noch irgendetwas, was ich vergessen habe, das wäre noch wichtig, was würden Sie gerne noch sagen?

Befragte: Äh, ja mein Wunsch wäre mehr positive Unterstützung in der Öffentlichkeit vom Unterrichtsministerium her. Vom Stadtschulrat. Nicht nur die Plakate, die's gibt, sondern wirklich die Lehrer in einem besseren Bild darzustellen. Weil ich glaube, sie verdienen diesen vielen Wochen Sommerferien, um wirklich Abstand zu finden, von den Kindern, von all diesem Stress. Es ist was anderes, wenn man sechs, sieben Stunden am Tag in einem Schulhaus arbeitet, als wenn man in einem Büro sitzt, glaub ich, ja. Auch wenn's dort stressig und heftig ist, ja. Aber ich glaube, es ist trotzdem mit Kindern noch einmal ganz was anderes, und man braucht diese Ruhephase, damit man wirklich wieder gern arbeiten kann. Und da wünsch ich mir, dass das Bild wirklich im positiven Sinn bearbeitet würde.

Interviewerin: Das heißt, Sie sehen das auch in der Verantwortung vom Ministerium, dieses Bild. Haben Sie das Gefühl, da wird nicht wirklich, sie stehen nicht wirklich zu den Lehrern?

Befragte: Nein, die stehen gar nicht zu uns.

Interviewerin: Sondern nehmen diese Kritik der Gesellschaft eigentlich auf, ohne sich dagegen zu verwehren?

Befragte: Ja. Und das glaube ich hat sich in den dreißig Jahre, wo ich jetzt berufstätig bin, oder es werden ja bald vierzig Jahre, ja, hat sich wesentlich gewandelt. Also ich hab das Gefühl gehabt, wie ich angefangen habe, da war's noch was, Lehrer zu sein. Also das ist sukzessive in den letzten 15, 20 Jahren immer weniger geworden.

Interviewerin: Obwohl die Anforderungen eigentlich heutzutage viel höher sind als früher?

Befragte: Ja.

Interviewerin: Und der Beruf schwieriger geworden ist?

Befragte: Ja, ja, sehr schwierig, und die Kinder ganz anders und viel lebhafter und unruhiger geworden sind, ja. Die Eltern viel unsicherer in der Erziehung geworden sind. Wobei ich ja gar nicht das Autoritäre befürworte, ja, wie es zu meiner Zeit noch war, wie ich aufgewachsen bin, ja. Aber trotzdem, die Eltern, also wirklich, so ganz kippen in die Großteil, vielfach in dieses Alleszulassend, alles ihnen gewähren lassen.

Interviewerin: Der Stellenwert des Kindes hat sich auch geändert. Kinder haben früher einfach zum Leben dazugehört, jetzt haben sie ja teilweise einen extrem hohen Stellenwert in einer gewissen Weise. Andererseits wird's ganz anders gelebt, oft. So empfinde ich das.

Befragte: Ja.

Interviewerin: Und warum glauben Sie hat sich dieses Bild so gewandelt? Was sehen Sie da für Gründe dafür oder für Ursachen?

Befragte: Naja, das ist sicher ein gesellschaftliches Problem. Dass einerseits durch die Berufstätigkeit, ähm, und schon auch, dass die Eltern eine gewisse Not haben, im Beruf zu bleiben, zu arbeiten, sehen, sie haben nicht neun Wochen frei, aber sie müssen die Kinder unterbringen, nicht. Und dann auch dieses viele Abgeben an Verantwortung. Und der Stadtschulrat oder auch das Unterrichtsministerium, dass das sehr viel aufgenommen hat, und das muss noch erledigt werden, und das muss noch erledigt werden, und äh, ja, was weiß ich, EDV muss erledigt werden und die Kinder müssen jetzt übers Internet in der Schule aufgeklärt werden. Also alles, alles soll die Schule machen, alles soll die Schule machen. Auf der anderen Seite kommen die Kinder oft nicht wirklich sozialisiert oder manche nicht sozialisiert. Kennen kaum Rücksichtnahme.

Interviewerin: Würde das nicht eigentlich auch eine gewisse Dankbarkeit der Eltern voraussetzen, wenn die Schule so viel abnimmt oder die Lehrer so viel abnehmen, dass das Bild positiver wird?

Befragte: Nein. Also da ist einfach Forderung, Forderung, Forderung, von Seiten der Eltern, vom Stadtschulrat, vom Ministerium. Also es ist wirklich eine, eine, ich glaub, ein großes gesellschaftspolitisches Diskussionspool wär da wirklich vorhanden.

Interviewerin: Gut, dann danke ich Ihnen sehr herzlich

Lebenslauf der Autorin

Name:	**Brigitte Hirschegger**
Geburtsdatum:	28.12.1957
Geburtsort:	Linz
Staatsbürgerschaft:	Österreich

Ausbildung:

2012 – x	**Diplomierter Lehrgang für Supervision,** ATI Wien
2011 – x	**Diplomierter Lehrgang für Lebens- und Sozialberatung,** ATI Wien
2010	**Zertifikat für Systemisches Coaching,** ATI Wien
2009	**Zertifikat zur Trainerin für Berufsorientierung und Karriereplanung,** ATI Wien
2009	**Workshop Qualitative Inhaltanalyse,** Mayring Velden
2008	**Seminar für Projektmanagement,** Universität Wien
2006	**Zertifikat für polysportive Übungsleitung:** ASVÖ Wien
2005 – x	**Diplomstudium Pädagogik:** Universität Wien
2002 – x	**Diplomstudium Psychologie:** Universität Wien
1982 – 88	**Studium der Biologie,** Universität Wien ohne Abschluss
1977 – 82	**Studium der Medizin,** Universität Wien ohne Abschluss
1972 – 76	**Musisch Pädagogisches Bundesrealgymnasium** Perg, OÖ, **Matura (1976)**
1968 – 72	**Bundesrealgymnasium Hamerling** Linz, OÖ
1964 – 68	**Volksschule Enns,** OÖ

Berufserfahrung:

2011 – x	**Familienservice Wien:** Bereichsleiterin für Wien und die angrenzenden Bundesländer
2009 – x	**Richtig fit für Ö, ASVÖ Wien:** Projektleitung der Initiative Kindergesundbewegen des BM für Landesverteidigung und Sport

2009 – 11	**Universität Wien**: Mitarbeiterin im Projekt MIWA Kinder und Medien
2007 – x	**Ludwig Boltzmann Institut/ Medizinische Universität Wien:** Wissenschaftliche Mitarbeiterin
2006 – x	**Kids in Motion**: Projektleiterin für Kindergesundheitssport
2006 – 07	**Universität Wien:** Tutorin für die LV Empirisch-quantitative Forschungsmethoden
2006 – 07	**Niveve Wien:** Geschäftsführung
2005 – 09	**Universität Klagenfurt IMST:** Evaluierung von Schulprojekten
2005 – 09	**EPS Empirisches Sozialforschungsinstitut Wien:** Freie wissenschaftliche Mitarbeiterin
1997 – 04	**Dr. Howanietz, Kinderarzt Wien:** Assistentin
1983 – 97	**Kinderbetreuung und Familienmanagement**
1978 –81	**Studienfinanzierung:** verschiedene Tätigkeiten im Gastgewerbe
1976	**Post- und Telegrafenamt Linz:** Büropraktikantin in der Telefonrechenabteilung