



DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

Zum möglichen Nutzen für SchulleiterInnen einer
gesetzlich vorgeschriebenen Schulleiterausbildung
(Schulmanagementkurs)

verfasst von / submitted by

Monika Kothbauer-Mayer

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Magistra der Philosophie (Mag. Phil.)

Wien, 2020 / Vienna, 2020

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 190 299 333

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Lehramtsstudium UF Psychologie, Philosophie
UF Deutsch

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Mag. Dr. Ilse Schrittemesser

Danksagung

Dass diese Arbeit nach so langer Zeit nun doch noch ihren Abschluss gefunden hat, verdanke ich meiner Betreuerin Frau Univ.-Prof. Mag. Dr. Ilse Schrittemser, die meinen Weg nie ungeduldig, sondern immer freundlich und motivierend begleitet und meine Arbeit fachlich äußerst professionell unterstützt hat. Herzlichen Dank!

Ein großer Dank gebührt den Schulleiterinnen, die sich für die Interviews bereit erklärt haben. Durch den Dialog mit den Expertinnen konnte ich einen wichtigen Einblick in den Schulmanagementkurs und in zahlreiche Schulentwicklungsthemen bekommen.

Weiters gilt mein Dank meinem Freundeskreis, besonders meiner Nachbarin Christine für die Hilfe beim Korrekturlesen und für die kritischen Diskussionen und Anregungen.

Ich bedanke mich ganz herzlich bei meiner Familie, allen voran bei meiner Tochter Clarissa, die mich immer wieder motiviert hat, an der Diplomarbeit weiterzuarbeiten.

Euch allen widme ich diese Arbeit.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung: Voraussetzungen der Schulentwicklung	1
Teil 1 – Theoretische Grundlagen	7
1.1 Veränderungen im Bildungswesen seit den 1990er Jahren. Die gesellschaftliche Funktion der Schule	7
Exkurs: Entstehung einer neuen Semantik	9
1.2 Schulautonomie	11
1.2.1 Gesetzliche Bestimmungen der Schulautonomie in Österreich	12
1.2.2 Kritik am Autonomiebegriff	14
1.2.3 Autonomie und Schulleitung	16
1.3 Schule als Organisation	18
1.3.1 Qualitätsentwicklung in Schulen	22
1.3.2 Profession und Organisation: unvereinbar?	24
1.4 Das neue Rollenbild von Schulleiterinnen und Schulleitern	26
1.4.1 Allgemein verbindliche Gesetzestexte für die Schulleitung	28
1.4.2 Handbücher und Plattformen	30
1.4.3 Schulleitungsforschung	34
1.5 Professionalisierungsdebatte	36
1.5.1 Paradoxe Technologie	38
1.5.2 Wie wird Professionalität im Lehrerberuf möglich?	39
1.5.3 Professionalisierung der Schulleitung	41
1.6 Ausbildungslehrgang Schulmanagement	42
1.6.1 Aufbau des Schulmanagementkurses	44
1.6.2 Thema Schulentwicklung im Rahmen des Schulmanagementkurses	46
Teil 2 – Empirische Studie	49
2.1 Zielsetzung und Methodenwahl	49
2.1.1 Das ExpertInneninterview	50
2.1.2 Das problemzentrierte Interview	52
2.1.3 Der Interviewleitfaden	53
2.1.4 Vorbereitung der Interviews	56
2.1.5 Formale Charakteristika der Interviewtranskripte	58
2.2 Vorbereitende Schritte für die Auswertung der Interviews	59

2.2.1. Interpretationsmöglichkeiten eines Textmaterials	61
2.2.2 Die zusammenfassende qualitative Inhaltsanalyse	63
2.3 Herausbildung der Kategorien	66
2.3.1 Auswertung der Sondierungsfrage 1: Verständnis von Schulentwicklung	66
2.3.2 Auswertung der Sondierungsfrage 2: Nutzen des Schulmanagementkurses bzgl. Leitbild- und Schulprofilerstellung	71
2.3.3 Auswertung der Sondierungsfrage 3: Verständnis von Qualitätssicherung; Nutzen bzgl. Qualitätssicherung und Planung/Durchführung von Projekten	74
2.3.4 Auswertung der Sondierungsfrage 4: Unterstützung durch die Dienstbehörde	79
2.3.5 Auswertung der Sondierungsfrage 5: Weiterbildungsangebote für die Schulleitung	83
2.3.6 Auswertung der Frage 6 (abschließende Frage): Wünsche in puncto Schulentwicklung.....	85
2.4 Interpretation des gesamten Kategoriensystems	90
2.5 Abschließende Bemerkungen.....	95
Literaturverzeichnis.....	101
Anhang 1: Abstract	109
Anhang 2: Bewilligung der Studie durch den Stadtschulrat für Wien	111
Anhang 3: Auswertungstabelle der Sondierungsfrage 1: Was verstehen Sie unter Schulentwicklung?.....	113
Anhang 4: CD Rom: Transkribierte Interviews und Auswertungstabellen 2-6	121

Einleitung: Voraussetzungen der Schulentwicklung

Die Schulentwicklung steht seit den 90er Jahren im Zentrum von Bildungspolitik und Schulleitungshandeln. Es handelt sich dabei um zahlreiche Maßnahmen von Politik und Verwaltung, die allesamt unter diesem bisher nicht eindeutig umrissenen Begriff zusammengefasst werden. Selbst Sparmaßnahmen werden dazugezählt, und „fast alles, was Schulleiter/innen betreiben, versehen diese mit dem Etikett Schulentwicklung.“¹

Schulentwicklung findet tatsächlich maßgeblich über die Schulleiterinnen und Schulleiter statt; am effektivsten im Team mit dem Lehrerkollegium. Schulleiterinnen und Schulleiter beziehen ihr Wissen aus ihrer Ausbildung und, wichtiger noch, aus ihrer Fortbildung und Arbeit mit professionellen Beratern und Schulentwicklern. Diese sind ein Bindeglied zwischen der Theorie der Schulentwicklung, die sehr umfangreich, gleichzeitig aber auch unpräzise ist², und ihrer praktischen Anwendung, die von einer gewissen Macht des Status quo erschwert wird: Viel Umdenken ist nötig, um hier Veränderungen möglich zu machen. Auf die diesbezüglichen Schwierigkeiten haben auch zahlreiche Schultheoretiker hingewiesen; Harm Kuper von der Freien Universität Berlin fragt beispielsweise rhetorisch: „Haben wir es in den Schulen mit einer bildungspolitischen Variante von Symbolpolitik zu tun, die einerseits diffuse Erwartungen an die

¹ Hans-Günter Rolff 2006, Professionswissen Schulleitung, S. 297

² Der Terminus Schulentwicklung lässt sich nicht verbindlich bestimmen; im alltäglichen Gebrauch ist er geeignet, alle möglichen Ideen in Verbindung mit Schule mit dem Attribut „zeitgemäß“ zu verschönern. „Der Begriff erscheint ebenso populär wie inflationär“, schreibt Rolff (Schulentwicklung, Schulprogramm, Steuergruppe, in: Professionswissen Schulleitung, 2006, S. 297). Esslinger-Hinz spricht in Schulentwicklungstheorie, 2006, S. 20 gar von einem „Theoriedefizit“ – die meisten Publikationen zum Thema Schulentwicklung seien praxisorientiert. Das Diffuse des Begriffs erklärt Eikenbusch damit, „dass Schulentwicklung selbst immer in der Entwicklung ist ...“ (Schulleitung und Schulentwicklung, 1998, S. 20, in: Bensen, Die Wirksamkeit von Schulleitung, 2002, S. 94). In einem historischen Rückblick auf die Anfänge des Begriffs von Rolff und Tillmann aus dem Jahr 1980 wird gezeigt, dass Schulentwicklung erst einmal Schulplanung meinte, d.h. die äußeren Bedingungen von Schule wie Schulstandorte und Schulgebäude (Schulentwicklungsforschung, 1980, S. 251, in: Bensen, a.a.O., S. 94). Ein gemeinsamer Nenner vieler Definitionen sind die Ziele der Schulentwicklung, z.B.: „Erziehungsziele effektiver zu erreichen“ (Velzen et.al., Making school improvement work, 1985, in: Bensen, a.a.O., S. 94); oder, wie es Dubs (Unterrichtsentwicklung im Rahmen von Schulentwicklung, 2000, S. 61, in: Bensen, a.a.O., S. 95) formuliert: „Schulentwicklung dient der Verbesserung der Wirksamkeit der Schule insgesamt.“; bei Esslinger-Hinz fördert sie die „Verbesserung von Lernprozessen von Kollegien und der Institution als Ganzer ...“ (Schulentwicklungstheorie 2006, S. 11).

Schule adressiert, aber andererseits keine Handhabe hat, um für die Realisierung der Erwartungen auch die erforderlichen Bedingungen in den Schulen zu schaffen?“³

Es hat sich gezeigt, dass Schulentwicklungsprozesse nicht nur schwer zu bestimmen sind, sondern auch hochkomplexe Prozesse darstellen. Deshalb kann man kaum voraussagen, welche Schulentwicklungsmaßnahmen, die in der Theorie als notwendig erscheinen, auch wirklich sinnvoll sind und welche Nebenwirkungen einzelne Schritte haben werden: „Wie wirkt sich z.B. der Schulentwicklungsprozess auf die Motivation der Lehrenden, auf den Unterricht, auf die Zusammenarbeit mit Eltern aus? Wie wirken diese verschiedenen Faktoren ihrerseits auf den Schulentwicklungsprozess zurück?“, fragen beispielsweise König und Luchte.⁴

Ein weiterer Aspekt geht oft mit irreführenden Vorstellungen einher: etwa von der Einzigartigkeit der zu erfüllenden Aufgaben, von einem besonderen Anlass, der an ihrem Beginn steht, von ihren hochgesteckten Zielen oder von umfassenden, alle Mitglieder betreffenden Reorganisationsprozessen, von deren hoher Professionalität etc. Man versteht den Terminus überwiegend im Sinne von innovativer, tiefgreifender Weiterentwicklung und nicht als täglich stattfindende Aufgabenerfüllung in Unterricht und Schulleben.⁵ Per Dalin hat schon 1999 versucht, dem Begriff etwas von seinem Schrecken zu nehmen: „Letztlich geht es bei Schulentwicklung um Werte. Schulentwicklung kann deshalb viele Formen haben, auf verschiedenen Ebenen des Systems stattfinden und mit verschiedenen Methoden realisiert werden“.⁶ Die Frage ist nur, wie man diesen Prozess am effektivsten und auf breiter Ebene realisiert und wie man die Schlüsselpersonen in diesem Prozess (in erster Linie die Schulleiterinnen und Schulleiter) bei der Umsetzung unterstützt.

Von den zahlreichen Variablen, die den Schulentwicklungsprozess mitbestimmen, sind drei besonders wichtig: Das sind zum einen die Rahmenbedingungen (z.B. die veränderte Erwartungshaltung der Schulgemeinschaft, der Handlungsspielraum innerhalb der Schulautonomie sowie die Einbindung externer Partner und örtlicher

³ Kuper 2008, Entscheiden und Kommunizieren, in: Helsper, Pädagogische Professionalität in Organisationen, S. 149

⁴ König/ Luchte 2006, Projektmanagement, in: Buchen/Rolff, Professionswissen Schulleitung, S. 419

⁵ Vgl. Buchen 2006, Schule managen – statt nur verwalten, in: Buchen/Rolff, Professionswissen Schulleitung, S. 37

⁶ Dalin 1999, Theorie und Praxis der Schulentwicklung, S. 214

Verantwortungsträger in den Schulentwicklungsprozess). Ein weiterer Aspekt ist die Qualität der vereinbarten Ziele und Aktionen, die auf eine bestimmte Art und Weise evaluiert werden muss. Der dritte Faktor ist die Akzeptanz seitens aller am Schulprozess Beteiligten, d.h.: Schulentwicklung sollte vom gesamten Lehrerkollegium initiiert, entwickelt und mitgetragen werden. Das wird in der Praxis vielleicht nicht immer der Fall sein – wichtig ist jedoch, dass eine deutliche Mehrheit des Kollegiums die erarbeiteten Schulentwicklungsmaßnahmen bejaht und aktiv unterstützt. Und es liegt vor allem bei den SchulleiterInnen, möglichst das gesamte Kollegium für eine „rollende Reformarbeit“⁷ zu gewinnen. Hier ist also anzusetzen, wenn Schulentwicklung nicht nur als eine Liste von Maßnahmen auf dem Papier stehen soll.

Die vom Schweizer Wirtschaftspädagogen Rolf Dubs 2004 vorgelegte Beschreibung der Schulentwicklung geht von folgenden Voraussetzungen aus:

- Im Schulsystem ist die so genannte Autonomie anhand bestimmter Freiräume der einzelnen Schulen bestimmt: als Finanzautonomie, Organisationsautonomie und Lehrplanautonomie.⁸
- Der Schulentwicklungsprozess findet strategisch durch die Schulbehörden und operativ durch die Schule statt; d.h., die Schulbehörden geben den Schulen Ziele vor und überwachen die Zielerreichung, aber die einzelne Schule ist bei der Gestaltung der Zielerreichung im Rahmen der Zielvorgaben weitgehend frei.
- Die Schule verfügt über eine Schulleitung, die Entscheidungskompetenzen hat, aber die Schulangehörigen bei der Entscheidungsfindung angemessen einbezieht.
- Alle am Entwicklungsprozess Beteiligten sorgen dafür, dass die Schule innovativ bleibt, d.h., sich nachhaltig an die Veränderungen im Umfeld anpasst.⁹

Vorliegender Arbeit liegt folgender weit gefasster Bestimmungsversuch von Schulentwicklung zugrunde: „Ziel der Schulentwicklung ist es, mittels einer regelmäßigen Analyse einer Schule und gezielten Innovationen einen angestrebten, neuen Zustand der

⁷ Klafki 2002, Schultheorie, Schulforschung und Schulentwicklung im politisch gesellschaftlichen Kontext, S. 166

⁸ Im allgemein üblichen Sprachgebrauch würde man diese Form der Freiräume nicht als „Autonomie“ bezeichnen. Der Begriff hat sich allerdings als Schulautonomie durchgesetzt und er meint damit die Möglichkeit, teilweise autonom am Schulstandort Entscheidungen bezüglich Unterrichtsgestaltung, Schwerpunktsetzung und dergl. treffen zu können.

⁹ Dubs 2004, Schulentwicklung. Ein neues Schlagwort oder eine Chance für die Schule?, S.5

Schule zu erreichen.“¹⁰ Schulentwicklung ist also ein dynamischer und planmäßiger Analyse-, Problemlöse-, Innovations- und Lernprozess, der von der Lehrerschaft einer Schule getragen wird, wobei der Schulleitung eine wichtige Rolle zukommt. Sie umfasst Programme zur Organisationsentwicklung, zur Lehrplan- und Unterrichtsentwicklung sowie zur Personalentwicklung. Man kann von Schulentwicklung auch als „Potentialentwicklung einer Schule“ sprechen, d.h., dass die Lehrpersonen und natürlich die Schulleitung langfristig günstige Voraussetzungen schaffen, damit die Schule sowohl die von der Bildungspolitik vorgegebenen als auch die in Autonomie selbst entwickelten Ziele effizient erreicht.

Für die zukünftige positive Entwicklung von Schulen ist es also von eminenter Bedeutung, dass die Schulleitung mit den Anforderungen im Bereich der Schulentwicklung professionell umgeht. „Professionalisierung von Schulleitern erscheint nicht nur inhaltlich nötig, sondern ist auch als berufsbegleitende Weiterbildung möglich“, schreibt Inge Roggenbuck-Jagau.¹¹ Das hat die Bildungspolitik erkannt und 1996 einen für alle neu bestellten Schulleiterinnen und Schulleiter verpflichtenden Schulmanagement-Lehrgang eingeführt, der de facto einer Schulleiterausbildung gleichkommt. Ziel dieses Lehrgangs ist es, die funktionsbezogenen pädagogischen, sozialen und personalen Kompetenzen der Schulleiterinnen und Schulleiter mithilfe eines 4 Semester dauernden Lehrgangs zu entwickeln und zu fördern und so ihre Professionalisierung zu unterstützen. Das Ziel dieser Ausbildung ist eine ständige Weiterentwicklung von Schulen und die Steigerung der Qualität von Bildungseinrichtungen.

Obwohl der Schulmanagement-Lehrgang vor mehr als 20 Jahren als verpflichtende Voraussetzung für die Bekleidung einer leitenden Planstelle in Schulen eingeführt wurde, hat die Autorin festgestellt, dass die Auswirkungen dieser wichtigen Maßnahme für Schulentwicklung noch nicht umfassend untersucht worden sind. Die Recherche hat ergeben, dass es kaum Studien oder schultheoretische Abhandlungen gibt, die sich mit den konkreten Konsequenzen der Ausbildung auf die Tätigkeit der Schulleiterinnen und Schulleiter sowie den Schulalltag befassen oder untersuchen, inwieweit Schulen mit verschiedenen Schwerpunkten von den standardisierten Lehrgängen profitieren können. Deshalb wurde das Hauptaugenmerk der Diplomarbeit auf die

¹⁰ Dubs 2005, Der Schulleiter in der selbständigen Schule, in: Buchen, Horster, Rolff: Schule auf dem Weg zur Selbständigkeit, 2005, S. 26

¹¹Roggenbuck-Jagau 2005, Berufsverständnis und Professionalisierung von Schulleitern, S. 11

Herausarbeitung von Informationen gelegt, die die Frage nach dem Nutzen des Schulmanagementkurses in puncto Schulentwicklung – im konkreten Kontext der organisatorischen und pädagogischen Abläufe einer Schule – beantworten.

Hierzu wird zunächst – in einem theoretischen Teil – das Begriffsinventarium der Schulentwicklung untersucht, z.B. Autonomie, Schulmanagement, Schulprogramm, Leitbild, Evaluation und Qualitätssicherung sowie die Rolle der Schulleitung in Schulentwicklungsprozessen. Es wird versucht, das Spannungsfeld aufzuzeigen, in dem sich Schule befindet: als Institution und zugleich als Organisation. Besteht zwischen diesen beiden ein unauflösbarer Widerspruch oder lassen sich Strukturen finden, die beidem gerecht werden können? Welche Rolle spielt der für Schulleiter verpflichtende Schulmanagement-Lehrgang bei der Professionalisierung der Schulleiter? Danach wird – im empirischen Teil der Arbeit – diesen Fragen im Kontext des Schulalltags nachgegangen, und es wird versucht, konkrete Benefits des Schulmanagement-Lehrgangs in der Arbeit mit Schulentwicklungsthemen aufzuspüren. Zu diesem Zweck wurden von der Autorin fünf Schulleiterinnen von Wiener Volksschulen interviewt, die den Schulmanagement-Lehrgang absolviert haben. Im Rahmen dieser qualitativ-empirischen Studie wird untersucht, ob und inwieweit die durch den Schulmanagement-Lehrgang erworbenen Qualifikationen die praktische Schulentwicklungsarbeit vorangebracht haben, wie hoch der gefühlte persönliche Nutzen des Schulmanagement-Lehrgangs ist und welche Schulentwicklungsthemen besonders gefragt waren, aber auch, ob und worin Defizite des Lehrgangs bestehen.

Außerdem hat die Autorin versucht, aus den Antworten auf ihre Fragen herauszufiltern, welche Themen zielführend waren bzw. welche ihr Ziel verfehlt haben, nicht zuletzt auch mit der Motivation, Impulse für weitere Schwerpunkte des Schulmanagement-Lehrgangs zu setzen.

Teil 1 – Theoretische Grundlagen

1.1 Veränderungen im Bildungswesen seit den 1990er Jahren. Die gesellschaftliche Funktion der Schule

Die Situation der Schulen und damit der Schulleiterinnen und Schulleiter hat sich seit den 1990er Jahren gravierend verändert. Es gibt verschiedene Ansätze, die zu erklären versuchen, warum es gerade in den 1990er Jahren zu dieser Veränderung im Bildungswesen kam.

Laut Hans-Günter Rolff¹² war der Ausgangspunkt der Schulreformen in den westlichen Industriegesellschaften offenbar der Schock, der 1957 vom Start des sowjetischen Raumschiffs „Sputnik“ ausging und einen gewaltigen (und gefährlichen) Technologievorsprung eines riesigen kommunistischen Landes vermuten ließ. Dieser Schock veranlasste Politiker und Wirtschaftsführer, vergleichende Analysen des technologischen und ökonomischen Wachstumspotenzials in Ost und West in Auftrag zu geben. Die Ergebnisse wurden zu Beginn der 1960er Jahre durch Konferenzen der Organisation für wirtschaftliche Entwicklung und Zusammenarbeit (OECD = Organisation for Economic Co-operation and Development) einem breiten Publikum bekannt gemacht. Aus den Ergebnissen ging hervor, dass ein beträchtliches Defizit in der Ausbildung hoch qualifizierter Arbeitskräfte in allen westlichen Industriegesellschaften bestand oder zu erwarten war.

Ab den 80er Jahren wurde offensichtlich, dass der Schule eine grundlegende Aufgabe bei der Beseitigung dieses Defizits zukam. Die gesellschaftliche Funktion der Schule wurde mit einem Mal viel wichtiger als in der Vergangenheit. Man erkannte, dass die wirtschaftliche Kompetenz eines Landes stark von der Qualität seiner Schulen abhing.¹³ Die Folge war die Forderung nach einem raschen Ausbau des Bildungssystems. Europaweit war man bestrebt, bildungspolitisch geplante Schulreformen

¹² Rolff 1984, Schule im Wandel, S. 24 ff

¹³ Für Ilona Esslinger-Hinz besteht umgekehrt eine der Aufgaben der Schulentwicklung darin, „den Zusammenhang zwischen gesellschaftlichen und damit ökonomischen und politischen Rahmenbedingungen sowie deren Ein- und Auswirkungen auf schulische Entwicklungsprozesse“ aufzuzeigen. Esslinger-Hinz 2006, Schulentwicklungstheorie, S. 11

umzusetzen. Der 1936 geborene norwegische Pädagoge Per Dalin postulierte, dass die Schule von heute auf die Gesellschaft von morgen vorbereiten soll und verlieh damit der Schulentwicklung einen neuen Status.¹⁴ Schule sollte nicht mehr nur der Vermittlung des gesellschaftlich akkumulierten Wissens dienen, sondern vor allem in neue Technologien einführen, die mit den gesellschaftlichen Veränderungen einhergingen.¹⁵ Für die Erreichung dieses Ziels war für ihn dabei unerlässlich, dass Schulen ihre Autonomie erweiterten; er forderte mehr Selbständigkeit für Schulen.

Die Forderung Dalins war nur der Anfang eines bis heute anhaltenden Bildungswandels, der zahlreiche Aspekte umfasst. Inge Roggenbuck-Jagau zeigte 2005, dass eine Bildungsplanung notwendig ist, in der grundlegende Wertvorstellungen im Hinblick auf eine Vision einer lebenswerten Zukunft vermittelt werden. Wenn es nicht mehr nur um Technologie und Wissen, sondern auch um menschliche Werte geht, bedarf es auch einer ständigen Selbstreflexion der pädagogisch Handelnden. „Die natürliche Verortung dieses Vorgangs ist das Lehrerkollegium unter verantwortlicher Mitwirkung der Schulleitung“, schrieb sie in diesem Zusammenhang.¹⁶ Auch andere Schultheoretiker (Bonsen, Buchen, Rolff u.a.¹⁷) sind sich der Tatsache bewusst, dass die Basis für Schulreformen nicht nur in der Bildungspolitik, sondern in hohem Maße bei den Schulleiterinnen und Schulleitern zu finden ist, die neue Denkansätze aus der Theorie in die Realität „holen“ müssen.

Noch einmal zurück zum Ausgangspunkt dieses Reformdenkens. Der österreichische Bildungswissenschaftler Alfred Schirlbauer führte 2006 zwei Gründe an, um die neuen Entwicklungen zu erklären, die das Bildungssystem ab der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts in Unruhe versetzt hatten: einerseits die Tatsache, dass nach den 1960er und 1970er Jahren die gesellschaftliche Autoritätsbasis der Bildungsbükratie durch ein neues demokratisches Bewusstsein in der Bevölkerung geschwächt war. Nachdem es früher durch die autoritative Kraft der einzelnen Instanzen möglich gewesen war, „den obrigkeitlich formulierten Herrschaftswillen von Instanz zu Instanz auf die Ebene der Praxis durchzupausen“¹⁸, wurden nun die diversen Verordnungen und

¹⁴ Dalin 1999, Theorie und Praxis der Schulentwicklung, S. 9

¹⁵ Vgl. Roggenbuck- Jagau 2005, Berufsverständnis und Professionalisierung von Schulleitern, S. 36

¹⁶ Ebd.

¹⁷ Siehe Kap.1.4

¹⁸ Schirlbauer 2006, Autonomie, in: Dzierzbicka/Schirlbauer: Pädagogisches Glossar der Gegenwart, S. 18 f

Erlässe Makulatur. Andererseits wurden neue Formen der Steuerung von verschiedenen internationalen Agenturen forciert, allen voran von der OECD, der WTO (World Trade Organisation = Welthandelsorganisation) und der EU (Europäische Union). OECD und Weltbank (neben dem IWF – dem Internationalen Währungsfonds – und der WTO die dritte zentrale internationale Organisation, die wirtschaftliche Sachverhalte mit globaler Reichweite verhandelt) sprachen sogar von „Blockaden“ des staatsbürokratischen Bildungswesens.

Zur Beseitigung dieser Blockaden wurden ab den 1990er Jahren zunehmend Konzepte diskutiert, die der privatwirtschaftlichen Ökonomie entlehnt waren, etwa Dezentralisierung, Qualitätssicherung, Wettbewerb, manageriale Formen der Lenkung und betriebswirtschaftliche Rechnungslegung. Im Zuge dieser theoretischen Überlegungen hat die Theorie der Schulentwicklung diese neue Semantik zum Teil übernommen und dem Schulkontext angepasst.

Exkurs: Entstehung einer neuen Semantik

Im Gegensatz zu früher, als in Schulen hauptsächlich über Lehrplan und Didaktik, Methodik und Pädagogik diskutiert wurde, fanden nun Wörter wie Organisation, Qualitätsmanagement, Personalauswahl und -führung, Benchmarking, Feedback –allesamt wirtschaftsökonomische Begriffe – Einzug in die Lehrerzimmer, wo sie durchaus kontrovers diskutiert wurden. Denn durch diese Begriffe wird der Vergleich zwischen Schulen und wirtschaftlichen Betrieben ermöglicht – mit der Konsequenz, dass die einen eine Qualitätsverbesserung der Schulen durch Mechanismen der Konkurrenz begrüßen, die anderen eine marktwirtschaftliche Regulation für unmöglich halten: Sie verweisen auf die Besonderheit von Organisationen, die Bildungsziele verfolgen, im Vergleich zu Organisationen, die wirtschaftliche Zielsetzungen haben. Auch die Befürchtung, dass eine Übertragung von Strukturmustern aus der Wirtschaft in die Schulen sich negativ auf die pädagogischen Aufgaben auswirken könnte, wurde geäußert, und in den Schulen reagierte man „teils mit Ablehnung, teils mit einer verstohlenen Neugierde und einem moderaten Veränderungswillen, die der Vergleich mit dem

Fremden auch zu mobilisieren vermag.“¹⁹ Bis heute hat sich diese ambivalente Haltung zum Einzug des Sprachgebrauchs der Ökonomie in Belangen des Schulmanagements nicht wesentlich geändert.

Auf der anderen Seite findet der Vergleich zwischen Schule und Wirtschaft auch in der Hoffnung statt, durch eine Orientierung an der Wirtschaft eine strukturelle Veränderung der Schule zu bewirken und dadurch eine Qualitätssteigerung zu erreichen. „Hinter der Orientierung an der Wirtschaft steht oft weniger die Absicht, der Schule ökonomische Zielsetzungen aufzuerlegen; vielmehr dient der Verweis auf die Wirtschaft als eine Metapher für Veränderungen und Veränderungsbedarf in einem komplexen System, in dem eine erhebliche Unsicherheit des Wissens über den Zusammenhang zwischen seiner strukturellen Gestaltung und seiner Qualität besteht – und wohl auch nicht vollständig überwunden werden kann.“²⁰

Das spüren vor allem Schulleiterinnen und Schulleiter, die oft mit provokativen Fragen bezüglich der Struktur und „Rentabilität“ ihrer Schule konfrontiert werden. Trotzdem scheint sich mehr und mehr die Einstellung durchzusetzen, dass diese neue Sprache, die sich an der Wirtschaft orientiert, durchaus auch helfen kann, die neuen Aufgaben übersichtlicher zu gestalten, in einem bestimmten Zeitrahmen „durchzuziehen“ und ihre Umsetzung zu beleuchten.²¹ Man kann die neue Semantik also als professionsstiftend bezeichnen, da sie auch neue Wirklichkeiten in der Schule erschafft.

Neue Bedingungen schuf Ende der 1980er Jahre vor allem das Wort „Autonomie“, das als Schul- und Hochschulautonomie plötzlich in aller Munde war. Zum diskursdominierenden Thema und zur vielleicht folgenreichsten semantischen Neuerung in den Schulen war es nicht durch die Pädagogik als Wissenschaft, sondern durch die Bildungspolitik geworden.²² Es handelt sich dabei um einen unter pädagogischer Perspektive ebenfalls schwer zu fassenden Begriff, der im nächsten Kapitel eingehend untersucht wird und zeigen soll, dass politische Entscheidungen notwendige (wenn auch nicht ausreichende) Bedingungen für Schulentwicklungsprozesse sind.

¹⁹ Kuper 2008, Entscheiden und Kommunizieren, in: Pädagogische Professionalität in Organisationen, S. 150

²⁰ Ebd.

²¹ Indem sie z.B. „Kompetenzbereiche“ vorsieht, unter anderem pädagogische und organisatorisch-administrative Kompetenz, Kommunikationskompetenz und die Führungskompetenz.

²² Vgl. z.B. Dzierzbicka/Schirlbauer 2006, Pädagogisches Glossar der Gegenwart, S. 17

1.2 Schulautonomie

Die Forderung nach mehr Autonomie²³ und damit nach mehr Selbständigkeit der Schulen bedeutet eine Verlagerung der Entscheidungs- und Handlungskompetenzen von der Schulbehörde hin zur einzelnen Schule und in erster Linie zur Schulleitung – mit anderen Worten: eine Dezentralisierung von Entscheidungskompetenzen. Eine Folge davon ist ein Rückbau des bürokratischen Apparates, der sich rund um die Institution Schule etabliert hat, eine andere die Notwendigkeit der Ausarbeitung neuer gesetzlicher Vorgaben. Auf der praktischen Ebene bedeutet es, dass Schulleiter neue Kompetenzen erwerben müssen, die zur Umsetzung von Schulautonomie erforderlich sind.

Die wichtigsten Argumente für Schulautonomie sieht der Bildungswissenschaftler Wolfgang Klafki einerseits in demokratietheoretischer und andererseits in innovationsstrategischer Hinsicht. Letzteres bezieht sich auf ein positives Klima für Veränderungen, so zum Beispiel für die Einführung von Schulprogrammen.²⁴ Schulprogramme sind insoweit Ausdruck der Schulautonomie, da sie den konkreten Handlungsrahmen für die Konzepte und Strategien bilden, die an einer bestimmten Schule vereinbart, geplant, organisiert und schließlich umgesetzt werden müssen. Gleichzeitig sind sie eine Voraussetzung für Schulautonomie, da zunehmende Autonomie von den Schulen mehr Eigenverantwortung in Bezug auf den Entwicklungsprozess erfordern.²⁵ Genauso wichtig für ein friktionsfreies Funktionieren von Schulautonomie sind einheitliche gesetzliche Bestimmungen in puncto Ausmaß und Anwendungsmodalitäten.

²³ Das griechische *autonomia* ist ein Kompositum aus *autos* (selbst) und *nomos* (Gesetz) und bedeutet daher so viel wie Selbstgesetzgebung bzw. Selbstbestimmung. Seinen Ursprung dürfte es im politischen Leben der antiken griechischen Stadtstaaten gehabt haben, welche selbstgesetzgebend waren. Vgl. Dzierzbicka/Schirlbauer 2006, Pädagogisches Glossar der Gegenwart, S. 13

²⁴ In Klafki 2002, Schultheorie, Schulforschung und Schulentwicklung im politisch-gesellschaftlichen Kontext, S. 163 ff.

²⁵ Vgl. Cecon /Promberger 2005, Schulprogramme, S. 2

1.2.1 Gesetzliche Bestimmungen der Schulautonomie in Österreich

In den 1990er Jahren begann das österreichische Bildungsministerium Reformen und Erlässe zur Stärkung der Schulautonomie zu veröffentlichen.²⁶ Es fokussierte dabei auf die Einbeziehung lokaler Faktoren in die Planung und Führung von Schulen. Das heißt, dass Schulen in Angelegenheiten, die bisher von übergeordneten Verwaltungseinheiten entschieden wurden, nun unter Mitwirkung der Schulpartner (Lehrer + Eltern- + Schülervertreter) selbst Entscheidungsbefugnis hatten. „Sinn der Autonomie ist es, den Bedürfnissen der am Schulgeschehen beteiligten Personen und den Gegebenheiten des Schulstandortes Rechnung zu tragen“, steht etwa in den Informationsblättern zum Schulrecht/Kap. Schulautonomie, die vom Bildungsministerium herausgegeben werden.²⁷

Das Bildungsministerium kann allerdings nur jene Entscheidungsbefugnisse an die einzelnen Schulen abgeben, die ausschließlich in dessen Zuständigkeitsbereich fallen und nicht aufgrund übergeordneter Rechtsvorschriften vom Bundesministerium und von den Landesschulräten selbst wahrzunehmen sind. Ungeachtet dieser Kompetenzen, die den Schulen zusätzlich übertragen werden, bleibt die Aufsichtsfunktion der Schulbehörden erhalten. Die Schulbehörde muss rechtswidrige Entscheidungen der Schule aufheben; sie kann aber auch in einzelnen Fällen rechtskonforme schulische Entscheidungen, die sie für unzweckmäßig hält (wenn sich zum Beispiel mehrere Schulen für denselben inhaltlichen Schwerpunkt entscheiden), durch eine eigene Entscheidung ersetzen.²⁸

Im Schulorganisationsgesetz²⁹ sind folgende Bereiche der Schulautonomie festgelegt:

- schulautonome Lehrplanbestimmungen
- Eröffnungs- und Teilungszahlen
- Schulraumüberlassung

²⁶ Die Idee der teilweisen Schulautonomie wurde von den großen politischen Parteien Österreichs als förderungswürdig erachtet.

²⁷ <http://www.bmukk.gv.at/schulen/recht/info/Schulautonomie1627.xml>, Zugriff: 25. 07. 2010, S. 6; aktueller Zugriff 18.1.2020: https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/bilref/handbuch_schulautonomie.html

²⁸ vgl. <http://www.bmukk.gv.at/schulen/recht/info/Schulautonomie1627.xml>, Zugriff: 25. 07. 2010, S. 5; aktueller Zugriff 18. 01. 2020: https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/bilref/handbuch_schulautonomie.html

²⁹ Ebd.

- Werbung und Sponsoring
- Teilrechtsfähigkeit

Außerdem sind seit einer Änderung des Schulzeitgesetzes³⁰ im Jahr 1995 auch autonome Entscheidungen der einzelnen Schulen im Bereich Schulzeit zugelassen, zum Beispiel in Bezug auf die:

- 5- bzw. 6-Tage-Woche
- unterrichtsfreien, schulautonomen Tage ³¹

Die Idee von der „Schule als Handlungseinheit“³² mit viel Autonomie brachte Schultheoretiker und Pädagogen dazu, die Gestaltungsspielräume der Schulen insgesamt sowie ihrer einzelnen Akteure auszuloten. „Man sprach von Finanzhoheit, von Personalhoheit und von Lehrplanhoheit der autonomen Einzelschulen. Kritiker wiederum sprachen davon, dass unter dem Titel der Autonomie bloß unwichtige Entscheidungen nach unten delegiert würden und dass sich unter dem wohlklingenden Deckvokabel der Autonomie bald die Praxis einer autonomen Mängelverwaltung zeigen würde.“³³ Und für den deutschen Sprachwissenschaftler Uwe Pörksen zählt der Begriff Autonomie zu den Köder- und Lockvokabeln, die oft „genau das Gegenteil“³⁴ dessen meinen, was sie vorgeben zu bedeuten.

In der Autonomiedebatte war aber immer auch von „Chancen“ die Rede, welche die Schulautonomie den in der Schule beteiligten Akteuren bieten würde. Eigene Schulprogramme, -leitbilder und Visionen können nur im Rahmen von Schulautonomie entworfen und umgesetzt werden. Dafür sind natürlich neue Kompetenzen vor allem der Schulleitung, aber auch aller anderen an den neuen Entwicklungen beteiligten Partner gefragt. „Viele Wissenschaftler, Vertreter der Schuladministration, aber auch

³⁰ Ebd.

³¹ Eine Änderung des Schulzeitgesetzes ergab die Nationalratsabstimmung im Mai 2019. Ab dem Schuljahr 2020/21 finden Herbstferien statt. Dazu wurden die bis 2019 schulfreien Dienstage nach den Oster- und Pfingstferien zu Schultagen erklärt und zwei der 4 autonomen Tage in die Herbstferien verlegt. 2 schulautonome/schulfreie Tage können nach wie vor im Schulpartnerschaftsgremium entschieden werden.

³² Fend 2008, Schule gestalten, S. 146

³³ Altrichter/Heinrich 2008, Schulentwicklung und Profession, S. 205

³⁴ Pörksen 2006, Plastikwörter, in: Dzierzbicka/Schirlbauer: Pädagogisches Glossar der Gegenwart, S. 13

Schulleiter sowie Lehrer haben in Initiativen der Schulentwicklung eine Professionalisierungschance für den Lehrberuf gesehen.“³⁵

1.2.2 Kritik am Autonomiebegriff

Während also die einen in der Autonomie eine Chance für das Bildungswesen sehen, wirft Alfred Schirlbauer einen kritischen Blick darauf und bezeichnet „Autonomie [als] den ziemlich schlechten Sachverhalt, dass die Bildungsinstitutionen von ihrem Erhalter dazu angehalten werden, einerseits die Bedürfnisse von Ökonomie und Industrie zu erfüllen sowie andererseits sich selbst der Marktlogik im Sinn von Effizienz, Wettbewerb und managerialen Leitungsstrukturen zu unterwerfen.“³⁶

Rolf Dubs führt kritisch an, dass ein Schulsystem mit einer umfassenden Autonomie zu weiteren sozialen Ungleichheiten in der Gesellschaft führen kann. Es sei zu erwarten, dass es „zu einer Störung der Kontinuität der Bildung für alle gesellschaftlichen Schichten und zu einer weiteren gesellschaftspolitischen Polarisierung“³⁷ kommen könne. Dubs meint weiter, dass der Staat dem entgegenwirken könne, indem die Schulen staatlich bleiben und lediglich eine Teilautonomie eingeführt wird. Diese Teilautonomie sei jedoch genau zu definieren und gesetzlich zu verankern. Je nach Schulart müsse sie unterschiedlich gestaltet werden, mit individuellen Rollenverständnissen und Führungsaufgaben der Schulleiterin oder des Schulleiters: „Neben dem Grad der Zentralisierung einer Schule (Umfang der Autonomie) ist für die Gestaltung der institutionellen Struktur einer Schule die Funktion der Schulleitung zu bestimmen.“³⁸

Auch Ilona Esslinger-Hinz von der Pädagogischen Hochschule Heidelberg weist auf Schwierigkeiten in Zusammenhang mit Schulautonomie hin. Der

³⁵ Altrichter 2008, Schulentwicklung und Profession, in: Pädagogische Professionalität in Organisationen, S. 207 (Hervorhebung von Altrichter).

³⁶ Schirlbauer 2006, Autonomie, in: Dzierzbicka/Schirlbauer: Pädagogisches Glossar der Gegenwart, S. 17. Auf S. 18 liest man gar: „Autonomie ist der Deckname für die neuen Steuerungen von Institutionen der ehemaligen Hoheitsverwaltung. Die autonomisierten Schulen werden alles andere als autonom sein. Die in die Autonomie entlassenen Institutionen dürfen/müssen nun selbständig ihre Selbstreglementierung betreiben.“

³⁷ Dubs 2006, Führung, in: Professionswissen Schulleitung, S. 108

³⁸ Dubs: Führung, in: Professionswissen Schulleitung, 2006, S. 109

Gestaltungsspielraum in Schulentwicklungsprozessen scheint – theoretisch – unbeschränkt zu sein, weil „nur“ das übergeordnete *Ziel, die gesetzlich festgeschriebene Aufgabenbestimmung von Schule und Unterricht, möglichst optimal einzulösen* ist.“³⁹ Obwohl die konkrete Vorgehensweise bei der Erreichung dieses Ziels den Lehrerinnen und Lehrern überlassen bleibt, sind ihre Möglichkeiten dennoch nicht grenzenlos: „Der reale Handlungsspielraum von Kollegien ist in hohem Maß determiniert. Jede Schule stellt bereits ein stabiles System dar, das Veränderungen nicht ohne weiteres zulässt. Schulen haben Geschichte, basieren auf Normen und Werten, auf Gepflogenheiten und Traditionen. Weiterhin korrespondiert die Handlungsebene mit der Strukturebene. Schulen sind bereits zu Beginn dessen, was wir heute Schulentwicklung nennen, strukturell entwickelte Gebilde: eines dieser Strukturmerkmale stellt beispielsweise die Untergliederung in relativ autonome Teileinheiten, die Klassen, dar. Solange Schulklassen mit einem Klassenzimmer, Arbeitsmitteln, einer Zeiteinteilung und einer Lehrperson versorgt sind, funktioniert dieses System. Schulentwicklung, die Strukturveränderungen einbezieht, stellt für das vorhandene System eine Irritation oder Gefahr dar. Sie erfordert von Lehrerinnen und Lehrern aber auch ‘institutionell-strukturelle Kompetenzen’, denn sie sollen sich um die Gestaltung von Strukturen kümmern; eine Aufgabe, die sie bei ihrer Berufswahlentscheidung sicherlich nicht zu den Aufgabenbereichen ihres künftigen Berufes zählten.“⁴⁰

Das ist wahrscheinlich einer der Gründe dafür, dass „zunehmend zentral formulierte Anforderungen, wie z.B. Schulprogramme und Bildungsstandards, an Bedeutung für – auch einzelschulische – Entwicklungsaktivitäten gewonnen“ haben.⁴¹ Vor diesem Hintergrund erscheint es als unerlässlich, dass sich die Schulleitung bei der Entwicklung eines Schulprogramms an einer einzelnen Schule jenes Wissen angeeignet hat, das ihren Freiraum und ihre Gestaltungsmöglichkeiten genau definiert.

³⁹ Esslinger-Hinz: Schulentwicklungstheorie, 2006, S. 14, Hervorhebung Esslinger-Hinz

⁴⁰ Ebd., S. 14 f

⁴¹ Vgl. Altrichter/Heinrich: Schulentwicklung und Profession, in: Helsper u.a., Pädagogische Professionalität in Organisationen, 2008, S. 205

1.2.3 Autonomie und Schulleitung

Es stellt sich die Frage, wie autonom Schulen in Europa sind. Laut Dalin ist das Ausmaß an Schulautonomie von Land zu Land verschieden: „Die Autonomie kann groß oder gering sein, selektiv oder umfassend; sie kann mit den einzelnen Bereichen schulischer Tätigkeit variieren, und sie kann von der Schule oder von der Umgebung gewährt oder verweigert werden.“⁴²

Abgesehen von einigen Staaten wie Griechenland, Zypern und Luxemburg, in denen die Schulautonomie in fast allen Bereichen stark beschränkt ist, verfügen europäische Schulen über einen großen Handlungsspielraum bei der Stundenplangestaltung, der Klassenbildung und der Wahl der Lehrbücher und Unterrichtsmethoden.

Im Hinblick auf das Ausmaß der Schulautonomie sind die größten Unterschiede zwischen den Staaten im Bereich des Managements der personellen Ressourcen festzustellen. Nur selten fallen die Festlegung der wöchentlichen Unterrichtsverpflichtung der Lehrer sowie die Besetzung der Schulleitung in die Zuständigkeit der Einzelschulen. Belgien (hier vor allem die Flämische Gemeinschaft), die Niederlande, Schweden und Großbritannien zählen zu den Staaten, die den Schulen in diesem Bereich den größten Handlungsspielraum gewähren.

Aber nicht nur gesetzliche Vorgaben bestimmen das Maß an Autonomie einer Schule: Es liegt am Schulleiter, an „seiner“ Schule eine autonome Schulentwicklung zu initiieren und zu unterstützen. „Die Auswirkungen und Umsetzungen staatlicher Interventionen hängen immer vom Handeln der einzelnen Schulleiter bzw. des Lehrerkollegiums ab“, schreibt beispielsweise der Pädagoge Helmut Fend.⁴³

In diesem Zusammenhang wird von Managementaufgaben sowie neuen Kompetenzen der Schulleitung gesprochen und der Blick von der Institution Schule auch auf die Organisation Schule gelenkt. Die angepeilte Dezentralisierung der Schule ließe sich bewerkstelligen, wenn Schulen als eigenständige Organisationen verstanden würden. Schulpolitik und Erziehungswissenschaft zeigen, dass Schule sich in Richtung

⁴² Dalin, 1999, Theorie und Praxis der Schulentwicklung, S. 153

⁴³ Fend, 1986, „Gute Schulen – schlechte Schulen“, S. 275

Dezentralisierung bewegt⁴⁴ – wobei Vorbehalte gegenüber diesem Konzept nicht fehlen, wie wir im vorigen Kapitel gesehen haben. Herbert Buchen, deutscher Forscher in den Bereichen Schulmanagement und Schulentwicklung, sieht die Schule als Gesamtsystem, das aus einer großen Anzahl von Einzelorganisationen besteht, die nur in einem „durch die verschiedenen Schulaufsichtsebenen und die beteiligten Schulträger“⁴⁵ festgelegten Rahmen handeln kann. Jede einzelne Schule soll alle Merkmale einer Organisation aufweisen, auch wenn etwa Ziele, Aufgaben, Strukturen, Personal- und Sachmittel zentral festgelegt sind.

Die Schwerpunktsetzung auf die Einzelschule mit mehr Gestaltungsspielräumen erfordert die intensive Auseinandersetzung der Schulleitung mit Management- und Führungsideen. Die Synergie von Organisationsentwicklung und Schulmanagement wird von Rolf Dubs betont, der beide Elemente gleichwertig nebeneinander stellt. Das Schulmanagement, welches alle administrativen, pädagogischen und organisatorischen Führungsaktivitäten umfasst, wird als Basis für das Entwicklungspotenzial einer Schule gesehen. Die Schulleitung nimmt diese Managementaufgaben am wirkungsvollsten wahr, wenn die Schule „reibunglos“ funktioniert, die Lehrkräfte diese Aktivitäten also gar nicht spüren.⁴⁶ Sie schafft in großem Maße einen bestimmten Rahmen für Schulentwicklung auf der Basis der Möglichkeiten, die die Schulautonomie zulässt. Es handelt sich dabei um die Entwicklung einer Organisation, die gleichzeitig eine Institution darstellt. Mit diesem Spannungsfeld und den Konsequenzen, die sich für Schulleiterinnen und Schulleiter in ihrer täglichen Arbeit ergeben, beschäftigt sich das nächste Kapitel.

⁴⁴ Vgl. Böttcher, 2008, Standards. Konsequenzen der Output-Steuerung für die Lehrerprofessionalität, in: Pädagogische Professionalität in Organisationen, S. 188

⁴⁵ Buchen, 2006, Schule managen – statt nur verwalten, in: Professionswissen Schulleitung, S. 17

⁴⁶ Vgl. Dubs, 2006, Führung, in: Professionswissen Schulleitung, S. 116

1.3 Schule als Organisation

Im *Handbuch der Schulautonomie* des ehemaligen Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kunst (bm:bwk) wird dezidiert festgestellt: „Mit der Erhöhung von Autonomie und Dezentralisierung wird die Organisationsentwicklung am Standort in der nahen Zukunft zum Eckpfeiler der aktuellen Entwicklung des Schulwesens in Österreich.“⁴⁷ Ein Begriff aus der Ökonomie – Organisationsentwicklung – scheint definitiv im Schulwesen angekommen zu sein und hat weitreichende Veränderungen zur Folge.

Unter Organisationsentwicklung der Schule versteht man die Umwandlung der traditionellen Schule in eine entscheidungsfähige Organisation.⁴⁸ Sieht man sich die moderne Auffassung des Begriffs Organisation an, die ein mehrdimensionales und offenes soziales System mit einem bzw. mehreren Zielen meint, wird klar, dass Zielorientierung jenes Merkmal darstellt, das Organisationen von anderen sozialen Systemen unterscheidet. Außerdem ist eine Organisation dadurch gekennzeichnet, dass ihre Grenzen trotz ihres offenen Charakters identifizierbar sind. Auch eine spezifische Kultur ist typisch für eine Organisation – die sozialen Interaktionen finden innerhalb einer Struktur (im Sinne von strukturierten Aktivitäten) statt.⁴⁹

Zielorientierung stellt also einen wichtigen Aspekt der Schulentwicklung durch Organisationsentwicklung dar. Die Ausgangssituation der „Transformation“ ist die bürokratische Schule⁵⁰. Ziele der Organisationsentwicklung wären etwa: die Gestaltung der Schulkultur, die Entwicklung eines Schulleitbildes sowie eines Schulprogramms, die Gestaltung der Schulorganisation, die Teambildung oder die Lehrplan- und Unterrichtsentwicklung. Letztere umfasst etwa die Entwicklung von Schullehrplänen, die Gestaltung neuer didaktischer und methodischer Unterrichtsansätze und den Umgang mit Lernenden.⁵¹ Diese Ziele sind auf vielfältige Art zu erreichen, und viele Faktoren

⁴⁷ Rauscher 1999, *Schul-Autonomie Handbuch*, S. 89

⁴⁸ Vgl. Kuper 2008, *Entscheiden und Kommunizieren* in: Helsper u.a., S. 155 f

⁴⁹ Vgl. Böttcher 2008, *Konsequenzen organisatorischer Anforderungen für die Schulentwicklung und die Lehrprofession*, in: Helsper u.a., S. 188

⁵⁰ Vgl. Wenzel 2008, *Vom Antagonismus zur Harmonie*, S. 27 (Aus der Kritik an der Bürokratie entwickelte sich das neuartige Modell der Beschreibung von Organisationen als soziale Systeme sowie der Ansatz der Organisationsentwicklung) sowie Kuper 2008, *Entscheiden und Kommunizieren*, in: Helsper u.a., S.151 ff

⁵¹ vgl. Dubs 2004, *Schulentwicklung*, S. 5

können den Wandel der bürokratischen Schule in eine lernende, d.h. sich laufend weiter entwickelnde Organisation beeinflussen. Als Hauptziel der lernenden Organisation Schule wäre die Verbesserung der Lösungskompetenzen für alle im Schulalltag auftretenden Probleme zu nennen, d.h., „... der einzelnen Schule als Organisation größere ‚Problemlösungskapazität‘ zu geben, so dass sie mehr als vorher in der Lage ist, ihre eigene Praxis zu entwickeln, sei es in der Pflege des Milieus, in der Leitung oder in der Arbeit im Klassenraum.“⁵²

Ganz allgemein gesehen braucht jede Organisation ein Management, damit ihre vielfältigen Ziele verwirklicht werden können. Henry Mintzberg, kanadischer Professor für Betriebswirtschaftslehre und Management, hat gezeigt, dass Ziele durch zwei komplementäre Verfahren erreicht werden können: durch Arbeitsteilung, d.h. Schaffung von Einzelaufgaben und Koordination, und durch Zusammenführung der einzelnen Handlungen zu einem Ganzen. Organisation ist für ihn die „Gesamtsumme aller Mittel und Wege, die der Organisation zur Arbeitsteilung und dann zur Koordinierung der Einzelaufgaben dienen.“⁵³

Die Koordinierung von Einzelaufgaben erfolgt im Rahmen von fünf grundlegenden und in der Regel in Kombination genutzten Instrumenten:

1. die wechselseitige Abstimmung,
2. die persönliche Weisung,
3. die Standardisierung der Arbeitsprozesse,
4. die Standardisierung der Arbeitsprodukte und
5. die Standardisierung der Qualifikationen der Organisationsmitarbeiter.⁵⁴

Der Schwerpunkt liegt hier auf Standardisierung. Auch die Sprachpädagogin Ingrid Böttcher meint: „Standardisierung ist (...) ein notwendiges und mehrdimensional einsetzbares Instrument für das Management einer Organisation. Die Elemente der Koordination werden in Abhängigkeit von Kontextbedingungen, z.B. Dynamik der Umwelt, Qualifikation des Personals, benutzte Technologien, Komplexität unterschiedlich betont und gemischt. Management muss den optimalen Mix finden.“⁵⁵

⁵² Dalin 1999, Theorie und Praxis der Schulentwicklung, S. 215

⁵³ Mintzberg 1992, S. 17

⁵⁴ Mintzberg 1992, S. 17

⁵⁵ Böttcher: Standards, in: Pädagogische Professionalität in Organisationen, S. 189

Schule als Organisation muss also über ein spezifisches Schulmanagement verfügen, um das Hauptziel „Verbesserung der Problemlösungskompetenz“ verwirklichen zu können.

Schulmanagement umfasst die konkrete Ausgestaltung der Schulorganisation bezüglich der administrativen Arbeitsabläufe sowie der administrativen und pädagogischen Führung.⁵⁶ Es bedarf eines Schulmanagements, das die Implementierung von Schulprogrammen und die Abwicklung des Tagesgeschäftes ermöglicht. Strukturen und Programme sind die grundlegenden Voraussetzungen für eine wirksame Schulführung.

Kuper weist darauf hin, dass für Fachkräfte, die an Schulen arbeiten, die Herstellung günstiger Rahmenbedingungen für den Unterricht nicht ausreicht: „Zusätzlich wird eine Kompetenz für die Gestaltung der Organisation Schule erforderlich.“⁵⁷ Das bedeutet für ihn eine Erweiterung der Profession Lehrer oder, mit anderen Worten, eine Überprüfung der Prämissen, unter denen an Schulen professionell gearbeitet wird. Im Kap. 1.5 der vorliegenden Arbeit („Professionalisierung“) wird beispielsweise gezeigt, dass Standardisierung eine wichtige Rolle bei der Professionalisierung von Schulleitern spielt.

Auf der Internetplattform Q.I.S.⁵⁸ (Qualität in Schulen) werden die Aufgaben des Schulmanagements etwas detaillierter formuliert, indem man sie in folgende Bereiche auffächert:

- Organisation und Administration der Schule (hierzu zählt u.a. die Entwicklung eines eigenständigen Schulprofils⁵⁹ sowie die Einhaltung gesetzlicher Bestimmungen)

⁵⁶ vgl. Dubs 2004: Schulentwicklung, S. 5

⁵⁷ Kuper 2008, Entscheiden und Kommunizieren, in: Pädagogische Professionalität in Organisationen, S. 156

⁵⁸ Die Initiative „Qualität in Schulen“ (Q.I.S.) des damaligen BMBWK forderte konkrete Maßnahmen von den Schulen, z.B. ein Schulprogrammkonzept und unterstützte Evaluationsmaßnahmen. Die damalige Internetseite www.qis.at wurden von www.sqa.at (Schulqualität Allgemeinbildung) weiterentwickelt: www.sqa.at/pluginfile.php/988/coursecat/description/qualitaet_von_unterricht_und_schule.pdf

⁵⁹ vgl. Philipp/ Rolff 2006, Schulprogramme und Leitbilder entwickeln. Die beiden unterscheiden zwischen Schulprofil und Schulprogramm: Das Schulprofil ist Ausdruck bestimmter Aktivitäten, Verhaltensweisen und Gegebenheiten, die in irgendeiner Weise hervortreten Jede Schule hat ein Profil, ob sie sich dessen bewusst ist oder nicht. Das Schulprogramm hingegen soll diese Aktivitäten, Verhaltensweisen und Gegebenheiten in einen pädagogischen Zusammenhang bringen.

- Führung der Schule: Führungsstil, Delegation von Aufgaben, Aushandeln von Kompromissen
- pädagogisch-beraterische Kompetenz: pädagogische Beratung, Konfliktmanagement, systematische Personalentwicklung
- Beschaffung von (zusätzlichen) Ressourcen: z.B. Unterrichtsmittel, neue Medien
- Qualitätsentwicklung
- Qualitätssicherung

Diese Aufgaben fallen hauptsächlich in den Zuständigkeitsbereich der Schulleitung. Für Schulleiterinnen und Schulleiter gilt es also, erweiterte Aufgaben im Bereich des Personalmanagements, der Organisationsgestaltung und -entwicklung, der Unterrichtsentwicklung und des Qualitätsmanagements der Schule wahrzunehmen. Sie haben für die Überprüfung der Zielerreichung zu sorgen und sind dafür verantwortlich, dass sich die Schule und die Lehrkräfte der Wirksamkeit ihrer pädagogischen Arbeit vergewissern und dass die Gestaltung und Entwicklung der Organisation Schule die pädagogische Wirksamkeit der Institution Schule unterstützt. Herbert Buchen meint hierzu: „Die Schulen übernehmen die Verantwortung für ihre Leistungsergebnisse (...) Und dazu braucht die Schulleitung Orientierungswissen und Handlungskompetenz, d.h. die Fähigkeit, in ihren Aufgabenbereichen Instrumente anwenden und Konzepte und Maßnahmen entwickeln und umsetzen zu können.“⁶⁰

Franz Rauch, Vorstand des Instituts für Unterrichts- und Schulentwicklung (IUS), fasst die Aufgaben von Schulleiterinnen und Schulleitern folgendermaßen zusammen: „Die traditionellen Aufgaben administrativer Verwaltung einerseits und die pädagogische Führung (instructional leadership) andererseits werden weiterhin Kernbereiche darstellen. Neu hinzu kommen vor allem finanzielles Management, Personalentwicklung, die Verbindung von Unterrichts- und Schulentwicklung und Aufgaben im Rahmen der Evaluation bzw. Qualitätsentwicklung an Schulen.“⁶¹ Dieser Begriff aus der Wirtschaft wird im folgenden Kapitel auf seine Relevanz bzgl. Schulmanagement hin untersucht.

⁶⁰ Buchen 2004, Management in Schule statt Schulverwaltung, S. 5

⁶¹ Rauch/ Biott 2003, Schulleitung. Rahmenbedingungen, Anforderungen und Qualifikationen aus internationaler Perspektive, S. 14

1.3.1 Qualitätsentwicklung in Schulen

Auf der im vorigen Kapitel erwähnten Internetplattform Q.I.S. wurden erstmals 1999 Maßnahmen zur Sicherung und Weiterentwicklung der Qualität der einzelnen Schulen genannt und Instrumente für die interne Selbstevaluation zur Verfügung gestellt. In dieser Zeit boten auch die ersten externen Berater den Schulen Unterstützung beim internen Qualitätsmanagement an. Es zeigte sich, dass Schulprogramme die zentralen Instrumente zur Qualitätsentwicklung und zur Qualitätssicherung an einzelnen Schulen darstellen. Ein Schulprogramm kann als Zusammenfassung aller Punkte des Entwicklungsprozesses ein wichtiges Werkzeug im Schulalltag darstellen, mit dem sich die Gestaltung dieses Prozesses steuern lässt. Es enthält neben dem Leitbild der Schule eine Beschreibung des Entwicklungsstandes sowie der Ziele und der entsprechenden Maßnahmen und Vorhaben zur Zielerreichung. Ein- bis zweijährige Schulprogramme legen operationalisierbare Entwicklungsziele fest⁶².

Ein Leitbild drückt „das gemeinsame pädagogische Grundverständnis der Schule in Kurzform aus“⁶³. Schulprogramme sind mehr als Leitbilder oder Schulprofile⁶⁴. Der Unterschied zwischen Schulprogramm und Schulprofil liegt vor allem darin, dass Schulprogramme konkrete Maßnahmen für die Verwirklichung des Schulprofils beinhalten, Schulprofile hingegen eher mit der Visualisierung des Ziels vergleichbar sind. Ein Schulprogramm ist aber nicht nur ein strategisches Instrumentarium für die Qualitätsentwicklung in Schulen, sondern dient auch der Selbstkontrolle und dem Abgleich zwischen Zielen und Schulalltag.

Aber es gibt noch weitere Voraussetzungen für Qualitätsentwicklung in Schulen, z.B., dass die Schule als Ganzes Verantwortung für die Qualität des Unterrichtsprozesses übernimmt und diese nicht mehr einzelnen Lehrenden überlassen wird. Wichtig ist auch, dass die stattfindenden Veränderungen im Sinne der Qualitätsentwicklung

⁶² In Anlehnung an: BMWK (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur), heutiges BMBWF (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung): Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im österreichischen Schulsystem, Weißbuch, S. 18, 2004

⁶³ Rolff 2006, Schulentwicklung, Schulprogramme und Steuergruppe, in: Buchen/Rolff, Professionswissen Schulleitung, S. 321

⁶⁴ Schulprofile umfassen die Eckdaten einer Schule (Größe, Schülerstand, Lehrerstand, Räumlichkeiten usw.) und listen die Schwerpunkte (z.B. musikalischer Schwerpunkt, Bewegtes Lernen, digitaler Schwerpunkt usw.) auf. Diese müssen jährlich aktualisiert und an die Bildungsdirektion weitergeleitet werden.

kontrolliert und evaluiert werden. Qualitätskontrolle (Evaluation) kann auf zwei Wegen stattfinden⁶⁵:

- Interne Evaluation bezieht sich auf alle Maßnahmen zur Überwachung der Wirksamkeit einer Schule durch die Schulleitung oder eine andere Person des Lehrkörpers oder eine Steuerungsgruppe, deren Zusammensetzung das Schulforum bestimmt. Sie kann mit folgenden Instrumenten stattfinden:
 - Benchmarking (dieser Begriff ist der Wirtschaft entliehen): Hier wird versucht, ein Vergleichsergebnis zu generieren, indem die Ergebnisse einer Schule den Ergebnissen einer anderen Schule gegenübergestellt werden.
 - Schulrecherchen: Dabei handelt es sich um Erhebungen, die sich auf Merkmale der Schule beziehen, etwa das Schulklima, die Leistungen der Schülerinnen und Schüler etc.
 - Individualfeedback: Die Schulleitung kann sich von Schülern und Schülerinnen, von Lehrenden oder von anderen Schulleitern Feedback holen (schriftlich in Form von Feedback-Bögen oder mündlich).
 - Selbstevaluation: Auch hier kommen Feedback-Bögen zum Einsatz. Handelt es sich um die Evaluation von Indikatoren, die bei der Umsetzung eines Schulprogrammthemas gesetzt wurden, so findet die Evaluierung nach bestimmten Zeiteinheiten statt.
- Externe Evaluation bezieht sich auf Kontrollen durch die Schulbehörde oder andere Institutionen oder Personen außerhalb der Schule.

All diese Bemühungen um die Organisation Schule (sei es die Entwicklung des Schulprogramms, die Evaluation der Umsetzung etc.) benötigen eigene Ressourcen, und hier vor allem Zeitressourcen, die neben der Unterrichtsarbeit nicht endlos zur Verfügung stehen. Die Arbeit an Organisationsthemen erfordert z.B. Sitzungen, Protokolle, Fortbildungen sowie viel Kommunikationsarbeit, welche die Voraussetzung dafür ist, dass Entscheidungen getroffen und umgesetzt werden. All diese Tätigkeiten lassen in ihrer Gesamtheit eine bestimmte Organisationskultur entstehen. Sie trägt viel zu

⁶⁵ Vgl. für die folgende Analyse zu Schulprogramm, Leitbild und Schulprofil: Altrichter 2000, Qualitätsforderung, Schulevaluation und die Rolle der Schulleitung, in: Schulleitung im gesellschaftlichen Umbruch, S. 91ff

einem möglichst reibungslosen Ablauf des Schulalltags bei. Ohne Organisationskultur kann Schule als Organisation nicht funktionieren.

Wie am Anfang dieses Kapitels schon erwähnt, ist Schule aber nicht nur eine Organisation, sondern auch eine Institution, in der die Lehrkräfte Wissen und Werte vermitteln. Vor allem aufgrund dieses Aspekts der Vermittlung wird der Lehrerberuf als Profession gesehen, nicht aber jene Tätigkeiten, die vor allem von der Schulleitung initiiert, von den Lehrerinnen und Lehrern aber mitgetragen werden, um die Organisation Schule am Laufen zu halten. Der Organisation Schule wird die Aufgabe zugestanden, die im Alltag auftretenden Probleme zu lösen, etwa ausfallende Lehrkräfte zu supplieren, technische Hindernisse zu beseitigen etc. Weil dafür spezielle Routinen im Bereich des Schulmanagements festgelegt werden müssen, wird mit Schule als Organisation oft auch Bürokratie und Hierarchie verbunden, womit nicht selten eine ablehnende Sichtweise einhergeht. Andererseits leuchtet die Notwendigkeit von Schulmanagement jeder Lehrkraft ein. Es scheint also eine gewisse Widersprüchlichkeit zwischen den beiden Aspekten zu existieren, die im folgenden Kapitel thematisiert wird.

1.3.2 Profession und Organisation: unvereinbar?

Das Verhältnis von Profession⁶⁶ und Organisation wurde und wird von LehrerInnen und SchulleiterInnen oft als eine eher antagonistische Beziehung aufgefasst: Auf der einen Seite befindet sich die Handlungsautonomie der Professionellen, auf der anderen die bürokratischen Vorgaben der Organisation. Die Ablehnung von Schulmanagement wird oft mit dem Verweis auf die Professionalität der Lehrenden legitimiert.⁶⁷

Der deutsche Pädagoge und Professor für Erziehungswissenschaft an der Westfälischen Wilhelms-Universität Ewald Terhart zeigt, dass gerade die Erziehungswissenschaften die Unvereinbarkeitsthese von Profession und Organisation bereitwillig rezipiert hätten: „Die Klage über administrative Zwänge, welche die Realisation der guten

⁶⁶ Siehe hierzu Kap. 1.3

⁶⁷ Vgl. Kuper 2008: Entscheiden und Kommunizieren, in: Pädagogische Professionalität in Organisationen, S. 159

pädagogischen Absichten der Lehrer immer wieder torpedieren, gehört zu den festen Konventionen dieses Berufsstandes.“⁶⁸

Kuper formuliert die Unvereinbarkeitsthese folgendermaßen: „Professionalität, als eine auf der Interaktionsebene verdichtete Form der Arbeit, die im Bezug zwischen Klienten und Professionellen ihre situative Ausgestaltung findet und daher ein hohes Maß an Autonomie, Steuerungs- und Entscheidungskompetenz in der Ausführung der Arbeit selbst verlangt, findet daher in der Bürokratie ein ihr zuwiderlaufendes Prinzip der Organisation von Arbeit.“⁶⁹

Verschiedene Forschungsansätze zeigen jedoch eindeutig, dass eine Neuorientierung in Bezug auf das Verständnis von Schule als Organisation stattfindet. Es gibt z.B. organisationssoziologische Konzepte, die das „anarchistische“ Potenzial von Organisationen betonen und die Unvereinbarkeitsthese damit revidieren. Laut Terhart ist dies ebenfalls nicht unproblematisch, da das Verständnis von Schule als Organisation von diesen Konzepten „aufgeweicht“ wird, um es mit dem Verständnis von Profession kompatibel zu machen, „anstatt ein mit den Charakteristika von Profession kompatibles Modell von Organisation zu entwickeln“.⁷⁰

Die Soziologen Michaela Pfadenhauer und Achim Brosziewski fordern in diesem Zusammenhang, Organisation und Profession komplementär zu sehen, „weil Organisation es erst ermöglicht, dass die Profession bzw. ihre Mitglieder (hier: die Lehrkräfte) überhaupt mit ihren Fällen (den Kindern und Jugendlichen *als Schülern*) in Kontakt geraten.“⁷¹

Die ablehnende Haltung vieler Schulen gegenüber den Möglichkeiten von Schulleiterinnen und Schulleitern, die Organisation Schule zu stärken und Managementfunktionen wahrzunehmen, äußert sich unter anderem auch in der Überzeugung, sie seien auf indirekte Methoden der Einflussnahme auf die Schulpartner angewiesen, um das

⁶⁸ Terhart 1990, zit. n. Pfadenhauer/Brosziewski, Professionelle in Organisationen, in: Pädagogische Professionalität in Organisationen, S. 85

⁶⁹ Kuper 2008, Entscheiden und Kommunizieren, in: Pädagogische Professionalität in Organisationen, S. 152 f

⁷⁰ Ebd., S. 162. Er meint damit ein „Ausbalancieren“ von organisationsbedingtem Reglement mit professionstypischen Aufgaben

⁷¹ Pfadenhauer/Brosziewski 2008, Professionelle in Organisationen – Lehrkräfte in Schulen, in: Pädagogische Professionalität in Organisationen, S. 85

„soziale Klima“ und die „individuelle Befindlichkeit“ in der Schule so positiv wie möglich zu gestalten.⁷² Daraus ergibt sich für Schulleiterinnen und Schulleiter die schwierige Situation, dass sie Entscheidungen eigentlich nur treffen können, wenn diese nicht als Entscheidungen kommuniziert werden, sondern auf subtile Weise den Schulalltag steuern.

Andererseits: Schulleiterinnen und Schulleiter verkörpern ein hierarchisch hoch gestelltes Element in der Organisationsstruktur der Schule; damit sind sie in höherem Maße in der Lage, Entscheidungen zu treffen und umzusetzen. Kuper unterstreicht: „Die Schulleitung ist in der Organisation Schule die einzige Instanz, bei der herausgehobene Entscheidungskompetenzen sich auf eine einzelne Person konzentrieren.“⁷³

Schulen brauchen deshalb eine Schulleitung, welche Schule als Organisation versteht, die ein Management braucht. Diese neue Sicht auf die Schule heißt, dass Schulleiter mit neuen Aufgaben konfrontiert werden, welche klar definiert und umrissen sein sollten; dazu müssen – wie im nächsten Kapitel detailliert gezeigt wird – auch neue Kompetenzen erworben werden, die helfen, diese Aufgaben durchzuführen. Aus ihnen ergibt sich auch ein neues Rollenbild, das sich am besten als „work in progress“ definieren lässt.

1.4 Das neue Rollenbild von Schulleiterinnen und Schulleitern

Auch wenn Schulentwicklung, v.a. Qualitätsentwicklung, schulpartnerschaftlich mitentschieden und mitverantwortet wird, muss die Schulleitung an den entscheidenden Punkten des Prozesses ihre Führungsrolle wahrnehmen, Position beziehen und selbst Entscheidungen treffen.

⁷² Kuper 2008, Entscheiden und Kommunizieren, in: Pädagogische Professionalität in Organisationen, S. 159

⁷³ Kuper 2008, Entscheiden und Kommunizieren, in: Pädagogische Professionalität in Organisationen, S. 159

Der „alte“ Schulleiter administrierte in der bürokratischen Schule Entscheidungen, die nicht in der Schule selbst getroffen wurden.⁷⁴ Er war vor allem ein „Bindeglied zur sozialen Umwelt, das etwa Probleme der Knappheit oder öffentliche Kritik absorbiert und somit vom operativen Kern der Schule fernhält.“⁷⁵ 2002 stellten die Bildungsforscher Jochen Wissinger und Stephan Huber ernüchternd fest: „Die Geschichte der Institution Schule ist eine Geschichte des Lehrerberufs, in der der Funktion der Schulleitung lange Zeit kaum Bedeutung beigemessen wurde.“⁷⁶ Vielerorts gelten Schulleiterinnen und Schulleiter noch heute, besonders in kleineren Ortschaften, als „Lehrkräfte mit zusätzlichen Verwaltungsaufgaben“.⁷⁷ Die Verwaltung der Schule und das reibungslose Umsetzen staatlicher Vorgaben sind nach diesem Verständnis ihre vorrangigen Aufgaben.

J. R. Newman et.al. definieren fünf Komponenten des Entwicklungspotenzials einer Schule; eine davon ist die „Rolle des Schulleiters“⁷⁸. Von der Schulleiterin/dem Schulleiter als „change agent“⁷⁹ sprechen sie, wenn diese als zentrale Impulsgeber für Wandel und Innovation in der Schule gesehen werden. Gleichzeitig sichern Schulleiter eine möglichst reibungslose Organisation der Schulentwicklungsprozesse. Er/sie hat nicht nur für den problemlosen Ablauf wichtiger administrativer Routinen zu sorgen, sondern kann als „Steuergröße“ der Einzelschulentwicklung gesehen werden.

Auch in anderen Sichtweisen zur Schulentwicklung (z.B. von Franziska Cecon und Kurt Promberger in „Schulprogramme. Ein Instrument zur Steuerung der Schulentwicklung“⁸⁰) werden ähnliche Ansichten vertreten: dass Schulleitungen in der Rolle aktiver Initiatoren des organisatorischen Wandels zu sehen sind, dass sie als „instructional leader“ Prozesse inspirieren, Teams aufbauen und zu Kooperationen und Innovationen anregen. Dabei unterstützen sie die Unterrichtsentwicklung, setzen quasi

⁷⁴ Vgl. Kuper 2008, Entscheiden und Kommunizieren, in: Pädagogische Professionalität in Organisationen, S.151. In der klassischen Bürokratie sind Entscheidungen in einer zentralen Leitung gebündelt. Die Ausführenden stehen in der Abhängigkeit von Weisungen der Leitung und verfügen über keine Entscheidungskompetenz bezüglich der Gestaltung von Arbeit.

⁷⁵ Kuper 2008, Entscheiden und Kommunizieren, in: Pädagogische Professionalität in Organisationen, S.154

⁷⁶ Wissinger /Huber 2002, in: Schulleitung – Forschung und Qualifizierung, S. 9

⁷⁷ Bensen 2006, Wirksame Schulleitung, in: Professionswissen Schulleitung, S. 193

⁷⁸ Bensen u.a. 2000, Die Wirksamkeit von Schulleitung, S. 96 (Die anderen vier Komponenten sind: Fertigkeiten und Wissen der Lehrer, Breite der professionellen Lehrgemeinschaft, Kohärenz des Programms sowie Ressourcen.)

⁷⁹ In: Dalin 1999, Theorie und Praxis der Schulentwicklung, S. 244 (Der Begriff wurde von Fullan 1996 aus der 1975 durchgeführten Change-Agent-Studie übernommen.)

⁸⁰ Working Paper, Universität Innsbruck, 2005

kollegiale Synergieeffekte frei, führen die Schule als relativ eigenständige Einrichtung und werden so zu „transformational leaders“ des Entwicklungsprozesses.⁸¹

Mit Begriffen aus der Wirtschaft versucht man, diesen „neuen“ Typus Schulleiter zu beschreiben, wie wir schon gesehen haben⁸² – wobei die neue Semantik manchmal inflationär verwendet wird. Problematisch ist aber, dass diese Begriffe allein noch keine Problemlösungskompetenz für die Menge an Aufgaben ergeben, die im Schulalltag zu lösen sind. Umfassende Anforderungsprofile mit Begriffen aus der Wirtschaft können außerdem auf Schulleiterinnen und Schulleiter demotivierend wirken, vor allem, wenn darin keine klaren Definitionen ihrer Aufgaben erkennbar sind. Es ist daher nicht verwunderlich, dass sich viele Schulleiterinnen und Schulleiter bei der Definition ihrer Aufgaben immer noch vorwiegend an den schon etwas in die Jahre gekommenen Gesetzestexten und Handbüchern orientieren, die im Folgenden aufgelistet werden.

1.4.1 Allgemein verbindliche Gesetzestexte für die Schulleitung

Im Schulunterrichtsgesetz (SchUG) sind die allgemeinen und speziellen Aufgaben einer Schulleiterin/eines Schulleiters festgelegt. Der Gesetzgeber führt darin folgende Funktionen der Schulleitung auf:

- Vorgesetztenfunktion
- Beratungs- und Kontrollfunktion
- Funktion eines Bindeglieds zwischen Schule und Erziehungsberechtigten
- Erfüllung administrativer, erzieherischer und unterrichtender Tätigkeiten
- Aufrechterhaltung der Ordnung der Schule
- Kontrolle der Einhaltung von Rechtsvorschriften und Weisungen⁸³

Die der Schulleiterin/dem Schulleiter nach dem Lehrerdienstrecht (LDG) obliegenden Aufgaben werden vom Gesetzgeber wie folgt beschrieben:

- Erteilen von Weisungen an Lehrer und Lehrerinnen

⁸¹ Vgl. Buchen 2002, Schule managen statt nur verwalten, in: Buchen/ Rolff: Professionswissen Schulleitung, S. 26

⁸² Im Kap. „Exkurs – Entstehung einer neuen Semantik“

⁸³ SchUG § 56, www.jusline.at/gesetz/schug/paragraf/56, Zugriff: 21.1.2020

- Beseitigung von Fehlern und Missständen
- Kontrolle der Einhaltung der Dienstzeit
- Förderung des beruflichen Fortkommens der Lehrer und Lehrerinnen
- Kontrolle der Prinzipien der Zweckmäßigkeit, Wirtschaftlichkeit und Sparsamkeit (LDG – § 32)⁸⁴

Der § 32 des Lehrerdienstrechts beschreibt auch die Art und Weise, wie die Schulleitung ihre Aufgaben erfüllen soll:

- § 32. (1) Der Leiter hat die ihm auf Grund seiner Funktion obliegenden Pflichten gewissenhaft zu erfüllen.
- (2) Der Leiter hat darauf zu achten, dass alle an der Schule tätigen Lehrer ihre dienstlichen Aufgaben gesetzmäßig und in zweckmäßiger, wirtschaftlicher und sparsamer Weise erfüllen. Er hat sie dabei anzuleiten, ihnen erforderlichenfalls Weisungen zu erteilen, aufgetretene Fehler und Missstände abzustellen und für die Einhaltung der Dienstzeit zu sorgen. Er hat ihr dienstliches Fortkommen nach Maßgabe ihrer Leistungen zu fördern.
- (3) Wird dem Leiter in Ausübung seines Dienstes der begründete Verdacht einer von Amts wegen zu verfolgenden gerichtlich strafbaren Handlung bekannt, die den Wirkungsbereich der Schule betrifft, so hat er dies, sofern er nicht ohnehin gemäß § 78 Abs. 1 vorzugehen hat, unverzüglich der zur Anzeige berufenen Stelle zu melden. Deren Anzeigepflicht richtet sich nach § 84 der Strafprozessordnung 1975 (StPO), BGBl. Nr. 631.
- (3a) Keine Pflicht zur Meldung nach Abs. 3 besteht,
 1. wenn die Meldung eine amtliche Tätigkeit beeinträchtigen würde, deren Wirksamkeit eines persönlichen Vertrauensverhältnisses bedarf, oder
 2. wenn und solange hinreichende Gründe für die Annahme vorliegen, die Strafbarkeit der Tat werde binnen kurzem durch schadensbereinigende Maßnahmen entfallen.
- (4) Der Leiter hat in der Regel während der Unterrichtszeit in der Schule anwesend zu sein. Im Falle einer vorübergehenden Abwesenheit während der Unterrichtszeit hat er für seine Vertretung möglichst unter Bedachtnahme auf § 27 Abs. 1 und 4 vorzusorgen. An Schulen, an denen der Unterricht vor- und

⁸⁴ LDG § 32, www.jusline.at/gesetz/ldg_1984/paragraf/32, Zugriff: 21.1.2020

nachmittags stattfindet, kann die Dienstbehörde die Anwesenheitspflicht des Leiters unter Bedachtnahme auf die Erfordernisse der Schule einschränken, wobei für die Vertretung ebenfalls im Sinne des § 27 Abs. 1 und 4 vorzusorgen ist.

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

Außer an diesen verbindlichen Vorgaben können sich Schulleiter und Schulleiterinnen an einigen Handbüchern orientieren, die sich ebenfalls mit konkreten Umsetzungsdetails befassen und deren Anzahl überschaubar ist, wie folgendes Kapitel zeigt.

1.4.2 Handbücher und Plattformen

Im Autonomiehandbuch des ehemaligen Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kunst (bm:bwk) von 1999 werden die Aufgabenfelder eines Schulleiters folgendermaßen artikuliert:⁸⁵

- Leitbild/Schulprofil
- Bildungs- und Ausbildungsschwerpunkte (pädagogische Positionierung)
- fächerübergreifende und fächerverbindende Projekte
- Koordination der Klassenlehrerinnen und Klassenlehrer
- Qualitätsmanagement
- Schulpartnerschaft (Dialog mit Schülerinnen und Schülern, Eltern, Lehrerinnen und Lehrern als Partnerinnen und Partner)
- Aufbauorganisation
- interne Ablaufverbesserungen
- Aus- und Weiterbildungsplanung und -evaluierung
- schulinterne und interschulische Fortbildung
- Personalauswahl
- Erstellung von Anforderungsprofilen und Stellenbeschreibungen
- individuelles und schulbezogenes Feedback
- Personalführung
- Zusammenarbeit Kollegium-Verwaltungspersonal

⁸⁵ In leicht verkürzter Form dem Autonomiehandbuch 1999, S. 102 ff, entnommen.

- Führung des Verwaltungspersonals
- Jahresziele auf Schulebene, für Einzelne und für Teams
- wirtschaftliche Steuerung (Ressourcenmanagement, Controlling, Investitionsentscheidungen u.a.)
- dialogische Weiterentwicklung der mitverantwortlichen Funktionen: Klassenvorstand, Kustos/Kustodin, Abteilungsvorstand, Fachkoordinator/in)
- Ausdifferenzierung schulspezifischer Stabsstellen mit Servicecharakter
- Intensivierung des Projektmanagements in der Schule
- Optimierung interner Abläufe
- Arbeitsplatzgestaltung
- Schulklima-Lenkung

Das Autonomiehandbuch des Bundesministeriums listet außerdem einen Katalog mit normativen Handlungsanweisungen auf, demzufolge Schulleiterinnen und Schulleiter danach streben sollen,

- eine besondere Verantwortung für die Entwicklung der eigenen Schule zu übernehmen,
- eher Gestalter als Verwalter zu sein,
- die Pädagogik, das Wohl des Kindes, der Organisation voranzustellen,
- die Macht auf der Basis von sachlicher Autorität und Authentizität als Einfluss zu nutzen,
- kooperative Entscheidungsprozesse transparent zu machen,
- engagierte, fleißige, kreative, lernwillige Mitwirkende an der Schule (als Experten) wertschätzend und fürsorglich zu führen,
- für Fort- und Weiterbildung und Veränderungsbereitschaft zu sorgen,
- interne und externe Kooperation zu priorisieren,
- als Person konfliktfreudig, selbstkritisch, reflektiert, vorausschauend, ordentlich, lernwillig, neugierig, innovativ, passioniert, unbestechlich und wertschätzend zu sein.

Die Plattform www.qis.at (qis: Qualität in Schulen)⁸⁶ des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur will Schulen anregen, selbst systematisch ihre Qualität zu überprüfen und weiterzuentwickeln. Dort haben Edwin Radnitzky und der

⁸⁶ qis.at (Qualität in Schulen) wurde in sga.at (Schulqualität Allgemeinbildung) eingegliedert, Zugriff: 18. 2. 2020

Schulentwicklungsforscher Michael Schratz Rollenbilder und Aufgabenfelder für die Schulleitung zusammengestellt. Schulleiterinnen und Schulleiter sind demgemäß

- Anwälte für Innovation und Entwicklung: Die Schulleitung erklärt Begründungszusammenhänge und Vorgehensweisen der Qualitätsentwicklung.
- Koordinatoren der Entwicklung: Die Schulleitung koordiniert und delegiert, d.h. sie installiert Arbeitsstrukturen.
- Garanten für Verbindlichkeit und Kontinuität: Die Schulleitung muss das Schulprogramm und dort Proklamiertes immer wieder einfordern.
- Hüter des Gesetzes: Die Schulleitung sorgt dafür, dass sich der Qualitätsentwicklungsprozess im Rahmen der gesetzlichen Vorgaben bewegt.
- Außenminister: Die Schulleitung vertritt die Wichtigkeit der stattfindenden Veränderungen und ihre Ergebnisse nach außen (gegenüber den Eltern, dem lokalen Umfeld sowie der Schulbehörde usw.) und kümmert sich um die Beschaffung und Verteilung von Ressourcen.⁸⁷

Die hier exemplarisch vorgestellten Publikationen sind typisch für die Beschreibungen von Leitbildern am Ende der 1990er Jahre. Diese Anforderungskataloge legen den Schluss nahe, dass Schulleiter und Schulleiterinnen, würden sie persönliche Eigenschaften wie konfliktfreudig, selbstkritisch, reflektiert, vorausschauend, ordentlich, lernwillig, neugierig, innovativ, passioniert, unbestechlich, wertschätzend etc. in sich vereinen, allein durch ihre persönliche Integrität Schulentwicklungsprozesse auslösen könnten.

Diese Annahme scheint jedoch falsch. Neben der Schwierigkeit, die ein Schulleiter (das gilt natürlich auch für eine Schulleiterin) hat, seine genauen Aufgaben für sich selbst zu definieren, ist es auch das Rollen-Dilemma, das seine täglichen Handlungen nicht gerade vereinfacht: „Einerseits soll er Initiator des Wandels sein, andererseits hat er für Stabilität der Organisation zu sorgen, indem er die Schule vor

⁸⁷ Hier findet man neben dem Qualitätsnetzwerk – einer Drehscheibe für alle an der Qualitätsdiskussion interessierten Menschen – auch Informationen über Publikationen sowie einen Methodenpool als Hilfestellung. Qualitätsentwicklung, die auch zum Bereich der Schulentwicklung zu zählen ist, soll ein flexibler Bestandteil der Schulkultur werden. Qualität in Schulen bedeutet: die Beteiligten einbeziehen und Schritt für Schritt vorgehen, eigenverantwortlich und auf freiwilliger Basis. Diese Plattform ist in verschiedene schulentwicklungsrelevante Themen unterteilt. Im „Leitfaden“ findet sich der theoretische Hintergrund zur Schulqualitätsdebatte. Die „Verfahrensvorschläge“ enthalten konkrete Anregungen zu Themen wie z.B. „Kriterien und Indikatoren suchen“. Im „Methoden-Pool“ findet man Fragebögen und offene Methoden für die schulische Selbstevaluation. Der „Literatur-Pool“ verweist auf Veröffentlichungen zur schulischen Qualitätsentwicklung. Vgl. www.qis.at, Zugriff: 2.1. 2008

unrealistischen und fragwürdigen Veränderungsvorhaben bewahrt.“⁸⁸ Dieses Dilemma beschreibt der österreichische Bildungsexperte Michael Schratz als das Problem des „primus inter pares“.⁸⁹

Inge Roggenbuck-Jagau stellte fest, dass SchulleiterInnen dazu tendieren, „die strukturelle Komplexität ihres Berufs zu unterschätzen, um dadurch ihr Berufsethos schützen und einen alltagspraktischen benötigten Optimismus aufrechterhalten zu können.“⁹⁰ Das kann schwerwiegende negative Folgen für die Schulleiterin oder den Schulleiter selbst, aber auch für seine Kollegen, die Schüler und die Schule als Gesamtheit haben.

Herbert Buchen kritisiert eine übertriebene Erwartungshaltung an die SchulleiterInnen und verweist darauf, dass Schulentwicklung nicht die Vorstellungen von hochgesteckten Zielen erfüllen kann, sondern dass Schulentwicklung als täglich stattfindende Aufgabenerfüllung in Unterricht und Schulleben begriffen werden soll – natürlich auf einem Level, das eine funktionierende Organisationskultur und eine hohe Unterrichtsqualität garantiert.⁹¹

Tatsache ist, dass die Rolle von Schulleiterinnen und Schulleitern mehrdimensional und breitgefächert ist; jede Schulleitung muss ihr Selbstverständnis in diesem Sinne hinterfragen und steht laut Philipp und Rolff vor der Schwierigkeit, „zukünftig die Rolle eines Führers, Managers und Moderators vor Ort übernehmen“.⁹² Dass dies nicht ohne weiteres möglich ist, sondern einer bestimmten Ausbildung bedarf, leuchtet schon anhand der zahlreichen oben aufgelisteten Aufgabenfelder ein, die zum größten Teil in einem pädagogischen Studium ausgespart werden. Es ist ein weiterer Ausbildungsweg unbedingt nötig – eben ein speziell auf diese Aufgaben ausgerichteter Schulmanagement-Lehrgang, der spezifische Schulleitungs-Kompetenzen vermittelt. Inwieweit er alle genannten Aufgabenfelder abdecken kann, wird im zweiten Teil der Arbeit thematisiert. Dass die Professionalisierung von Schulleitern mithilfe solcher Akademielehrgänge einen der wichtigsten Aspekte für Schulentwicklung darstellt, hat die internationale Schulleitungsforschung inzwischen nachgewiesen.

⁸⁸ Bensen 2002, Die Wirksamkeit von Schulleitung, S. 114

⁸⁹ Schratz 1998, Wegweiser. Von der Vision zur Gestaltung von Schule, S. 110

⁹⁰ Roggenbuck-Jagau 2005, Berufsverständnis und Professionalisierung von Schulleitern, S. 11

⁹¹ vgl. Buchen: Schule managen – statt nur verwalten, in: Professionswissen Schulleitung, S. 37

⁹² Philipp/Rolff 1998, Schulprogramme und Leitbilder, S. 101

1.4.3 Schulleitungsforschung

Martin Bonsen hat in *Professionswissen Schulleitung* gezeigt, „wie schwierig der wissenschaftliche Nachweis einer Wirksamkeit von Führung und Management in der Schule auf Schülerleistungen ist. Sowohl theoretisch als auch methodisch bereitet die Schulleitungsforschung noch immer Schwierigkeiten. Ungeachtet der Grenzen und der teilweise eingeschränkten Aussagekraft vieler Forschungsarbeiten ist jedoch die Tendenz der Erkenntnisse zur Wirksamkeit von Schulleitungshandeln deutlich.“⁹³

Die entscheidende Position der Schulleitung bei der Einleitung und Förderung von Schulentwicklungsprozessen wurde von der Schulwirksamkeitsforschung⁹⁴ (auch Schuleffektivitätsforschung genannt) in großem Maße bestätigt. Es handelt sich hierbei um umfangreiche empirische Studien, die vorwiegend in Nordamerika, Großbritannien, Australien und Neuseeland, aber auch in den Niederlanden sowie den skandinavischen Ländern durchgeführt wurden. Ausgangspunkt der Analysen zur Schulwirksamkeitsforschung ist die in der Fachliteratur zur Schulleitung unwidersprochene These, dass hinter einer erfolgreichen Schule immer auch eine fähige Schulleitung steht und umgekehrt Entwicklungsdefizite häufig mit Leitungsdefiziten zusammenhängen. Es kann zwar von keiner direkten Beziehung zwischen Schulleitungshandeln und Schülerleistung ausgegangen werden, aber von einer indirekten.⁹⁵

Die Schulwirksamkeitsforschung konnte Indikatoren erstellen, die eine „gute Schulleitung“ kennzeichnen. Folgende Grundhaltungen gehören dazu:

- Sie ist Leistungszielen verpflichtet.

⁹³ Bonsen 2006, Wirksame Schulleitung, in: Buchen/Rolff: Professionswissen Schulleitung, S. 202 f

⁹⁴ Pfeifer 2005 in: Holtappels/Höhm, Schulentwicklung und Schulwirksamkeit, S. 90

⁹⁵ vgl. Wissinger/Huber 2002: Schulleitung – Forschung und Qualifizierung, S. 10 ff. Auch Martin Bonsen stellt fest: „Der Einfluss der Schulleitung ist in den Modellen der Effektivitätsforschung immer indirekt auf die Leistungsverbesserung bei Schülerinnen und Schülern bezogen. Ergebnisse, welche eine direkte Beeinflussung der Schülerleistung durch Merkmale der Schulleitung belegen, sind bislang nicht oder nur sehr begrenzt vorstellbar. Direkte Effekte auf Schülerleistungen sind von so genannten proximalen Variablen, d.h. Merkmale des Unterrichts, welche das Lehr-Lern-Geschehen unmittelbar beeinflussen, zu erwarten. Merkmale der Schulleitung sind hingegen als distale Faktoren zu verstehen, welche zwar ihrerseits die proximalen Merkmale des Unterrichts beeinflussen können, jedoch diese eben nur vermittelt auf Schülerleistungen wirken. Die diesem Kapitel übergeordnete Fragestellung, ob Schulleitung überhaupt einen Unterschied in Bezug auf die Effektivität von Schulen ausmacht, ist nach dem derzeitigen Stand der Forschung also eindeutig zu bejahen, nicht jedoch ohne die dargelegte Einschränkung zu berücksichtigen.“ (in: Professionswissen Schulleitung, S. 203) Aber er konnte 2002 in einer empirischen Studie den Einfluss von Schulleitungshandeln auf die Effektivität von Schule (Schülerleistungen) nachweisen und empirisch belegen. Vgl. Bonsen 2002, Die Wirksamkeit von Schulleitung, S. 197

- Sie schafft ein Klima hoher Erwartungen in die Lernfortschritte der Schüler.
- Sie schafft eine stabile Lernumgebung mit klarem Akzent auf Disziplin.
- Sie betont die Anleitung der Schüler als eine wichtige Zielvorstellung pädagogischen Handelns.
- Sie bevorzugt unterrichtsbezogene Aktivitäten gegenüber Aktivitäten des täglichen Ablaufmanagements bzw. der Verwaltung.⁹⁶

Eine andere Studie findet sich im internationalen OECD-Bericht⁹⁷ zum Thema „Schulen und Qualität“: Unter dem Attribut „starker Schulleiter“ wird die Rolle der Schulleitung sowohl für die Behinderung als auch für die Erleichterung von Veränderungen sowie ihr „Einfluss auf die Empfänglichkeit der Lehrkräfte für neue Ideen“⁹⁸ hervorgehoben.

Auch in der so genannten „Change Agent“-Studie kamen Forscher bereits 1975 zu dem Ergebnis, dass die Schulleiterinnen und Schulleiter in der Durchführungsphase innovativer Schulentwicklungsprozesse entscheidenden Einfluss haben. Sie können einen Versuch sowohl aufhalten als ihm auch den Weg ebnen. Dazu brauchen sie nicht unbedingt die direkte Konfrontation. Ihre Kontrolle der Ressourcen und ihre Macht über das Personal ist so groß, dass der Mitarbeiterstab gegen die negativen Einstellungen eines Schulleiters bzw. einer Schulleiterin wenig ausrichten kann.⁹⁹

Ausgehend von der Bildungsreform in den 1990er Jahren hat sich das Berufsbild der Schulleitung jedenfalls stark verändert – von wenig Handlungsspielraum hin zu Verantwortung in zahlreichen Bereichen (wofür neue Ausbildungswege wie der schon vorgestellte Schulmanagement-Lehrgang notwendig wurde). Diese Entwicklung ist zweifelsohne ein Schritt in Richtung Professionalisierung von Schulleiterinnen und Schulleitern. Die Professionalisierungsdebatte, mit der sich das nächste Kapitel auseinandersetzt, hat ihren Fokus zwar nicht auf Schulleiterinnen und Schulleitern, sondern generell auf Pädagogen. Einige Positionen beziehen sich aber auch speziell auf die Professionalisierung von Schulleitern.

⁹⁶ Bensen u.a. 2002: Die Wirksamkeit von Schulleitung, S. 63

⁹⁷ OECD 1991, Schulen und Qualität. Ein internationaler OECD-Bericht, S. 15

⁹⁸ Arnold/Griese 2004, Schulleitung und Schulentwicklung, S. 26

⁹⁹ Studien von Berman und Mc Laughlin, in: Per Dalin 1999: Theorie und Praxis der Schulentwicklung, S. 244

1.5 Professionalisierungsdebatte

Damit Schule als Organisation funktioniert, müssen sowohl Schulleitung als auch Lehrerschaft professionell agieren. Im Allgemeinen wird der Lehrerberuf von der Gesellschaft aber nicht automatisch als Profession gesehen. Auch von einigen Schultheoretikern wird pädagogische Berufsarbeit z.B. als ein besonderer Typus von Berufsarbeit charakterisiert, „der handlungslogisch gesehen professionelle Anteile enthält, berufssoziologisch jedoch nicht in die Kategorie Profession passt“.¹⁰⁰

Nur wenige Berufe können als Profession bezeichnet werden, wenn man sich am berufsstrukturell ausgerichteten Professionsmodell orientiert¹⁰¹. Diese Kriterien wurden am Beispiel von klassischen Professionen wie Ärzte oder Juristen entwickelt. Berufe, die nicht alle sieben Merkmale aufweisen, gelten nach diesem Modell als Semiprofession oder als unvollständige Profession¹⁰².

Heinz-Elmar Tenorth vom Institut für Erziehungswissenschaften der Berliner Humboldt-Universität steht dem berufsstrukturellen Ansatz, von ihm auch „alter“ Ansatz genannt, kritisch gegenüber, da sich hier der Blick im Wesentlichen „auf den sozialen Status, die gesellschaftliche Anerkennung und Autonomie und (...) die institutionell garantierte wissenschaftliche Ausbildung“ richtet und beispielsweise Lehrenden die volle Professionalität abgesprochen wird.¹⁰³

In der Auffassung der Autorin ist der Lehrerberuf eine Profession, und auch Schulleitung ist dann am wirksamsten, wenn sie so professionell wie möglich stattfindet. Was aber macht die Professionalität des Lehrerberufs aus?

Was Professionstheorie für Lehrende Tenorths Meinung nach erreichen soll, ist: „... das Gelingen ihrer Praxis nicht als Trivialität abwerten, sondern als Leistung erklären, die Voraussetzungen für die Praxis des Berufes benennen und die Chancen der

¹⁰⁰ Ebd., S. 67

¹⁰¹ vgl. hierzu: www.ifsa.ch, Zugriff: 21.02.2020: Die „berufsstrukturelle Perspektive“ beschreibt Profession anhand folgender Merkmale: die spezielle Expertise (die ausgeübte Tätigkeit kann nur aufgrund von Spezialwissen und berufsspezifischer Handlungskompetenz erledigt werden); akademische Ausbildung; abgegrenzte Kompetenzdomäne (die Profession ist alleine zuständig für ihr spezifisches Aufgabenfeld); Erledigung von Aufgaben mit grundlegender Bedeutung für die Gesellschaft oder einzelne Personen; Autonomie; große Entscheidungsspielräume bei der Ausübung der Aufgaben; Verpflichtung auf ein bestimmtes kodifiziertes berufliches Ethos

¹⁰² Vgl. Combe/Helsper, 1996: Pädagogische Professionalität (Dieser Band gibt einen Überblick über die Diskussion zum Thema pädagogischer Professionalität)

¹⁰³ Tenorth 2006, Professionalität im Lehrerberuf, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, H4, S. 582

Steigerung der Qualität pädagogischer Arbeit aufzeigen“.¹⁰⁴ Keinesfalls soll der Lehrerberuf als Beruf mit einem strukturellen Professionalisierungsdefizit beschrieben werden. Diese Forderung könnte man ohne Weiteres auch für Schulleiterinnen und Schulleiter in Anspruch nehmen.

Der deutsche Soziologe Rudolf Stichweh verwies 1992 auf die „Fähigkeit einer Profession, die von ihr zu bearbeitenden Probleme nicht in der (funktionalen) Diffusität zu belassen, in der sie lebensweltlich vorliegen, [sondern] sie vielmehr von dem jeweiligen Kern professioneller Wissensbestände her zu redefinieren und sie erst in dieser rekonstruierten Form handlungsmäßig einer Lösung zuzuführen.“¹⁰⁵

Der deutsche Pädagoge Karl-Oswald Bauer entwickelte 1998 ein Modell der pädagogischen Professionalität¹⁰⁶, welches sich an einem Selbst, dass sich der Unvollkommenheit und Vorläufigkeit gefundener Lösungen bewusst ist, orientiert. Dieses professionelle Selbst kann bereits während der Ausbildung entstehen und muss sich nicht erst mit der beruflichen Praxis herausbilden. „Das professionelle Selbst enthält sein eigenes Entwicklungsprogramm; es setzt sich auch ohne äußeren Druck immer wieder neue Ziele und betrachtet die eigene berufliche Weiterentwicklung und die Erweiterung der beruflichen Handlungskompetenz als lohnende Aufgabe auch dann, wenn äußere Anreize fehlen.“¹⁰⁷ Das professionelle Selbst von Pädagogen entsteht durch einen inneren Prozess.¹⁰⁸ Dieser innere Prozess kann kompliziert und widersprüchlich sein. Im nächsten Kapitel versucht die Autorin zu erklären, wieso dieses der Fall ist.

¹⁰⁴ Tenorth 2006, Professionalität im Lehrerberuf, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, H4, S. 580

¹⁰⁵ Zit. nach: Pfadenhauer/Brosziewski, Professionelle in Organisationen – Lehrkräfte in Schulen, in: Pädagogische Professionalität in Organisationen, S. 83

¹⁰⁶ Bauer 1998, Pädagogisches Handlungsrepertoire, S. 353

¹⁰⁷ Bauer 1998, Pädagogisches Handlungsrepertoire und professionelles Selbst von Lehrerinnen und Lehrern, S. 352

¹⁰⁸ Bauer 2002, S. 65

1.5.1 Paradoxe Technologie

Tenorth beschreibt, was genau das Spezielle am Lehrerberuf ist und eine berufsspezifische Handlungskompetenz erfordert. Er bezeichnet Unterricht als „paradoxe Technologie“, „...weil sie angesichts der Struktur von Unterricht und Lernen ganz besondere Probleme zu lösen hat: das Nicht-Planbare zu planen, einen festen Rahmen für offene Ereignisse zu geben, mit der Alltäglichkeit von Überraschungen zu rechnen und Überraschungsfähigkeit zur Routine werden zu lassen.“¹⁰⁹ Eine solche paradoxe Technologie liegt in der Geschichte des Berufs eindeutig vor, sie wird alltäglich genutzt, ihre zentrale Leistung kann man auch benennen: „Es geht zuerst immer um die ‚Herstellung von Ordnung‘, und zwar von ‚guter Ordnung‘ (...), die prozessfähig macht, die ergebnisbezogene Arbeit ermöglicht. (...) Dafür muss die Lehrperson Experte werden, hier liegt ihre Professionalität, sie verbindet das Ethos angesichts einer unbestimmten Aufgabe mit der Kompetenz, die diese Aufgabe bearbeitbar macht, und zwar ‚kunstgerecht‘, nämlich der Technologie der Profession gemäß, aber immer graduierbar, ‚besser‘ oder ‚schlechter‘ möglich.“¹¹⁰

Der 1998 verstorbene deutsche Gesellschaftstheoretiker Niklas Luhmann baute seine Analyse des Erziehungssystems um den Begriff des „Technologiedefizits“ auf: Für die professionelle Praxis in der Schule ist ein hohes Maß an Ungewissheit charakteristisch, die nicht durch erworbenes Wissen oder Routine reduziert werden kann, da sie immer erst in der konkreten Situation entsteht; gerade die notwendigen Ad-hoc-Entscheidungen sind Teil des professionellen Handelns.¹¹¹ Konkret bedeutet das beispielsweise, dass durch unterschiedliche Realitätserfahrungen im Schulalltag selbst beim professionellen Selbst Idealvorstellungen und gestellte Aufgabe kollidieren können und dann scheinbar unlösbare Probleme entstehen. Professionell agierende Pädagogen holen sich in so einem Fall beispielsweise Hilfe und Unterstützung von außen, um zeitnahe und adäquate Lösungen zu finden.

Entscheiden heißt für Luhmann „Handeln im Nichtwissen; weiter machen auch dann, wenn man nicht wissen kann, wie es weitergeht.“¹¹² Wenn genau diese Fähigkeit,

¹⁰⁹ Vgl. Tenorth, Professionalität im Lehrberuf, S. 588 f

¹¹⁰ Ebd., S. 589

¹¹¹ Vgl. Luhmann 2008, in: Kuper: Entscheiden und Kommunizieren, S. 152

¹¹² Ebd., S. 150

spontan (und richtig) zu entscheiden, die Professionalität des Lehrerberufs ausmacht, stellt sich die berechnigte Frage, ob sie erlernbar ist.

1.5.2 Wie wird Professionalität im Lehrberuf möglich?

Die Professionalisierungsdebatte hat klar gemacht, dass für den Berufsalltag erlerntes Wissen nicht ausreicht. Wissen allein kann die Herstellung von Ordnung im Schulalltag nicht leisten. Das Gelingen der pädagogischen Praxis kann nur „in einem lang anhaltenden Prozess der Konstruktion und Selbstkonstruktion des Berufs“ erfolgen, meint Tenorth.¹¹³

Begriffe wie implizites Wissen und Erfahrungswissen umschreiben genau dieses spezielle Wissen des Lehrers, das für sein professionelles Handeln erforderlich ist. Praktische Entscheidungskompetenzen und „professionellen Schemata“ markieren den Unterschied zum theoretischen Wissen.¹¹⁴

Letzteren Begriff entwickelte Tenorth, um die spezielle Vorgehensweise eines Lehrers als professionell in der Schule Agierenden zu umreißen: Er bezieht sich damit auf das Ineinandergreifen von operativen Routinen, Wissen und Erfahrung. Die Organisation der Schulpraxis bezeichnet er folgerichtig als das „Konstruieren von Schemata“.¹¹⁵ Mithilfe von Schemata können Probleme gelöst werden, indem auf Problemlösungen zurückgegriffen wird, die sich bewährt haben. Sie bilden sich über die Verarbeitung von Erfahrungen heraus und sind „Muster der Orientierung des Handelns“, die auf „Ethos und Kompetenz“ basieren und „Gesinnung und Handwerk“ des Lehrers ausmachen. Diese Schemata sind also Muster der pädagogischen Professionalität.¹¹⁶

¹¹³ Tenorth 2006, Professionalität im Lehrberuf, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Heft 4, S. 591. Das gilt für alle Professionen, die es mit Aufgaben zu tun haben, die zunächst unbestimmt sind und der Bestimmung bedürfen. Weder die medizinische noch die juristische Praxis lassen sich vollständig auf „Wissen“ zurückführen; deshalb spricht man beispielsweise von Jurisprudenz und medizinischer „Kunst“.

¹¹⁴ Vgl. Tenorth 2006, Professionalität im Lehrberuf, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Heft 4, S. 589

¹¹⁵ Ebd., S. 590

¹¹⁶ Ebd., S. 590

Karl-Oswald Bauer meint Ähnliches mit dem Begriff des pädagogischen „Handlungsrepertoires“¹¹⁷: Handlungsrepertoires sind auf das professionelle Selbst abgestimmt. Professionelles Handeln entsteht, wenn sich die Person ein berufliches Selbst aufbaut und sich an berufstypischen Werten orientiert. Dazu gehört die Verwendung der Fachsprache und die Herausbildung einer Diskursfähigkeit, welche ein „Entwicklungsmoment pädagogischer Professionalität“ ist. Durch die Fachsprache grenzt sich der Experte vom Laien ab.¹¹⁸

Je mehr Autonomie die Schulen bekommen, desto mehr wird jedoch vom LehrerInnenkollegium die Fähigkeit zu Kooperation und Kollegialität gefordert. Diese Form der kollegialen Zusammenarbeit bündelt die Ressourcen der Einzelnen für eine gemeinsame Sache, denn Kooperationsfähigkeit und Kooperationsbereitschaft zu haben heißt, den anspruchsvoller werdenden Anforderungen an Schule professionell begegnen zu können und die Produktivität einer Zusammenarbeit für das System Schule, für die Schul- und Unterrichtsentwicklung nutzen zu können.¹¹⁹

Ilse Schrittmesser spricht von „professional community“.¹²⁰ „Professionelle Lerngemeinschaften“ (PLG) arbeiten und lernen mit- und voneinander. Entscheidungen sollen in diese professionelle Gruppe „eingebettet“¹²¹ werden. Die Settings können über das eigene Fach, die eigene Klasse bis zu schulinternen Schwerpunktsetzungen zu Schulentwicklungsthemen reichen. Diese Art der Kollegialität soll von Offenheit geprägt sein, eigene Fragen und Unsicherheiten dürfen genauso ihren Raum haben wie gegenseitige Unterstützung und der professionelle Austausch. Setzt man den Schritt von „Ich und meine Klasse“ zu „Wir und unsere Schule“, so nutzt man die kollegialen und kooperativen Ressourcen der Schule für eine gemeinsame Arbeit an einer lebendigen Schule.¹²² Schrittmesser und Schratz zählen die Kooperationsfähigkeit und die Kollegialität zu einer von fünf Domänen, die Professionalität genauer beschreiben.¹²³

¹¹⁷ Bauer 1998, Pädagogisches Handlungsrepertoire und professionelles Selbst von Lehrerinnen und Lehrern, in: Zeitschrift für Pädagogik Jahrgang 44 – Heft 3 – Mai/Juni 1998, S. 346

¹¹⁸ Vgl. Schratz/Schrittmesser/Paseka 2011, Professionstheoretische Grundlagen und thematische Annäherung, S. 28

¹¹⁹ Vgl. ebd., S. 31

¹²⁰ Schrittmesser 2004, „Professional Communities“, S.131 ff

¹²¹ Kuper 2008, Pädagogische Professionalität in Organisationen, S. 157

¹²² Vgl. Schratz/Schrittmesser/Paseka 2011, Professionstheoretische Grundlagen und thematische Annäherung, S. 32 f

¹²³ Zu den fünf Domänen zählen: Reflexions- und Diskursfähigkeit, Professionsbewusstsein, Kollegialität und Kooperationsfähigkeit, Differenzfähigkeit und Personal Mastery. In: Schrittmesser 2009: Professionalität und Professionalisierung, S. 88

Schulleiterinnen und Schulleiter sind auch durch die neuen Anforderungen der Schulautonomie in besonderer Weise gefordert, sich diese Professionalität anzueignen.

1.5.3 Professionalisierung der Schulleitung

Wie im Kapitel „Das neue Rollenbild von Schulleiterinnen und Schulleitern“ argumentiert wurde, werden immer mehr Anforderungen an Schulen und ihre Schulleiterinnen und Schulleiter gestellt, und das weltweit. In den einzelnen Staaten wurde unterschiedlich schnell und effizient auf diesen neuen Umstand reagiert.

In den meisten europäischen Staaten gibt es seit über einem Jahrzehnt berufsbegleitende Qualifizierungen für Schulleiterinnen und Schulleiter (meist auf freiwilliger Basis). Nur in den USA, in England und Wales ist eine vorbereitende, mindestens einjährige Qualifizierung verpflichtend. Es handelt sich dabei um ein umfangreiches Schulleiter-Praktikum, das für eine Bewerbung als Schulleiterin oder Schulleiter zwingend vorgesehen ist. Dass zuerst die konkreten Tätigkeiten einer Schulleitung „durchgespielt“ werden ist eine gute Entscheidungshilfe, wenn eine Lehrerin oder ein Lehrer noch nicht weiß, ob sie oder er für den Schulleiterposten überhaupt geeignet ist. Eine solche systematische Vorqualifizierung ist in Österreich nicht vorgegeben.¹²⁴

Hierzulande haben Schulleiterinnen und Schulleiter bereits seit ungefähr 30 Jahren die Möglichkeit, auf freiwilliger Basis Schulleiterfortbildungskurse und Schulleiterkonferenzen zu besuchen. Diese Möglichkeit wurde aber relativ selten in Anspruch genommen. Obwohl viele neu ernannte Schulleiterinnen und Schulleiter in ihren ersten Jahren mit dem neuen Aufgabenfeld überfordert waren, besuchten eher wenige SchulleiterInnen nach Angaben der Pädagogischen Institute die freiwilligen Schulleiterseminare.¹²⁵ Lieber holten sie sich bei Kollegen und Kolleginnen Rat, wenn sie keine Lösungen für konkrete Situationen fanden – eine weniger professionelle Vorgehensweise.

¹²⁴ Vgl. Andrea Stückler 2005, Die Wirksamkeit der Schulmanagementausbildung auf die Tätigkeit der Schulleiter – eine Evaluationsstudie an Kärntens Pflichtschulen. Dissertation, Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, S. 64

¹²⁵ Vgl. ebd., S. 2

Nachdem Walter Fischer und Michael Schratz zwischen 1982 und 1986 eine Bedarfsorientierung durchgeführt und die Notwendigkeit einer verpflichtenden Absolvierung einer Schulleiterausbildung erkannt hatten, begannen sie, sich für eine diesbezügliche verpflichtende Ausbildung einzusetzen.¹²⁶ Als man in den 1990er Jahren den Begriff „Schulleitung“ immer mehr durch den Begriff „Schulmanagement“ ersetzte, wurde mit der neuen Vokabel anscheinend auch die Auffassung immer populärer, dass Schule als Organisation eine hoch professionelle Leitung brauchte, die mehr als pädagogische und einfache organisatorische Fähigkeiten vorweisen konnte.

1996 schließlich wurde ein für alle Schulleiterinnen und Schulleiter an Volksschulen, Hauptschulen, Sonderschulen, Polytechnischen Schulen sowie Berufsschulen verpflichtender Schulmanagement-Lehrgang eingeführt, als eine der wichtigsten Voraussetzungen für die Professionalisierung von Schulleiterinnen und Schulleiter. Er umfasst unterschiedlichste Lehreinheiten („Module“), die alle Bereiche der aktuellen Schulentwicklung abdecken.

1.6 Ausbildungslehrgang Schulmanagement

Der Akademielehrgang Schulmanagement – ein berufsbegleitender Weiterbildungslehrgang gem. § 207 h (4) BDG bzw. § 26a (3) LDG, im Folgenden „Schulmanagementkurs“ genannt – hat das Ziel, die pädagogischen, funktionsbezogenen, sozialen und personalen Kompetenzen der Schulleitung zu entwickeln und zu fördern und so die Qualität der Bildungseinrichtungen zu steigern.

Für die Planung, Ausschreibung und Durchführung der Schulmanagementkurse sowie deren Qualitätssicherung sind die Länder und in weiterer Folge die Pädagogischen Institute bzw. Hochschulen verantwortlich; sie haben ein den Richtlinien entsprechendes Angebot sicherzustellen. An den Pädagogischen Instituten gab es zum Zeitpunkt der Untersuchung¹²⁷ insgesamt 17 Schulmanagement-Kursangebote, die

¹²⁶ Vgl. Fischer/Schatz 1993, Schule leiten und gestalten. Mit einer neuen Führungskultur in die Zukunft

¹²⁷ Zeitpunkt der Untersuchung war 2008. Aktuell (2020) wird der Schulmanagement-Lehrgang von den Pädagogischen Hochschulen angeboten.

schulartenübergreifend geführt wurden; zwischen den verschiedenen Bundesländern gab es leichte Abweichungen, was die Bezeichnungen der verschiedenen Seminare und der Lernmethode betrifft (z.B. „Individualphase“ oder „Fernstudium“ für die Phase des Selbststudiums im Gegensatz zum Präsenzstudium, „Wahlfächer“ oder „Erweiterungsmodule“ im Gegensatz zu den „Grundmodulen“ etc.). Diese Unterschiede sind bis heute beibehalten worden. Alle Fortbildungsangebote sind als Akademielehrgänge (nach dem AStG) organisiert; etwa 30 Prozent der Module sind als E-Learning-Sequenzen vorgesehen.

In der Regel wendet sich der Schulmanagementkurs an Schulleiterinnen und Schulleiter ohne vorherige systematische Ausbildung und ohne Erfahrung in der neuen Funktion. Er ist für Personen konzipiert, die die jeweilige Funktion auf Probe ausüben und deren endgültige Bestellung erst nach vierjähriger Bewährung erfolgt.¹²⁸ InhaberInnen pädagogischer Leitungsfunktionen haben also innerhalb von vier Jahren ab ihrer Ernennung an einem Schulmanagementkurs teilzunehmen und ihn positiv zu absolvieren. Das allgemeine Bildungsziel des Kurses wurde vom Pädagogischen Institut Wien wie folgt formuliert: „Die Schulleiter/innen sollen sowohl auf ihre Führungsaufgaben als auch auf pädagogische und administrative Aufgaben vorbereitet werden. Sie sollen befähigt werden für die bewusste und professionelle Gestaltung von mittel- und langfristigen Veränderungsprozessen im Rahmen der Entwicklung ihrer Schule und für eine standortbezogene Sicherung der Schulqualität. Die weitgehend schulartenübergreifende Durchführung soll Beiträge zur Überbrückung der Nahtstellen zwischen den Schularten liefern.“¹²⁹ Ähnlich wird die Zielsetzung des Schulmanagementkurses auch von den Pädagogischen Instituten der anderen Bundesländer dargestellt; seit 2008¹³⁰ haben die Pädagogischen Hochschulen diese Aufgaben übernommen.

Bei der Gestaltung der Inhalte wird angestrebt, die verschiedenen Managementaufgaben, die zum Teil auch aus der Wirtschaft bekannt sind, an schulpädagogisch relevante Problemstellungen anzupassen und unter Einbeziehung der konkreten Erfahrungen in den Schulen zu diskutieren. So können die im Lehrgang vermittelten

¹²⁸ Vgl. ebd., S. 97

¹²⁹ Vgl. zum allgemeinen Bildungsziel: Akademielehrgang Schulmanagement. Pädagogisches Institut der Stadt Wien, www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/rs/1997-2017/1997_47.html, Zugriff: 21.1.2020

¹³⁰ Rundschreiben 15/2008 des BMUKK, www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/rs/1997-2017/2008_15.html, Zugriff: 21.1.2020

Theorien ohne Weiteres in die Praxis umgesetzt werden. Die praxistaugliche Ausrichtung wird auch durch einen Teil der Ausbildung unterstrichen, der als Selbststudium vorgesehen ist und im Rahmen dessen an eigenen Projekten gearbeitet wird. Dieses „Aktionslernen“ legt den Schwerpunkt auf die Entwicklung eigenständiger Konzepte der Schulleiterinnen und Schulleiter, die dadurch für das Bildungs- und Projektmanagement sowie die Qualitätssicherung an ihrer Schule vorbereitet werden sollen.¹³¹ Durch die Bearbeitung von konkreten Fallbeispielen aus der Berufspraxis der Schulleiterinnen und Schulleiter im Rahmen zahlreicher Seminare können neue Sichtweisen das „Problemlösungsrepertoire“ der Teilnehmer bereichern. Vorteilhaft ist auch, wenn im Rahmen der gesetzlichen Vorgaben spezifische und regionale Bedürfnisse berücksichtigt werden.¹³²

Die Vielfalt der angebotenen Module deckt die wesentlichen Bereiche der Schulleitertätigkeit ab, was als absoluter Pluspunkt zu werten ist. Demgegenüber steht die Tatsache, dass der Schulmanagementkurs von den Schulleiterinnen und Schulleitern eine nicht unbedeutende zeitliche Investition erfordert, zum Teil in der unterrichtsfreien Zeit. Allerdings kann der Besuch der verschiedenen Lerneinheiten relativ flexibel geplant werden.

1.6.1 Aufbau des Schulmanagementkurses

Ein Schulmanagementkurs umfasste zum Zeitpunkt der Untersuchung insgesamt 200 bis 240 Einheiten und dauerte 4 Semester. Davon waren etwa 2/3 als Kursstudium („Sozialphase“) (Grundmodule und Erweiterungsmodule) und etwa 1/3 als Selbststudium („Individualphase“) zu absolvieren.¹³³

¹³¹ Vgl. Andrea Stückler: Die Wirksamkeit der Schulmanagementausbildung auf die Tätigkeit der Schulleiter – eine Evaluationsstudie an Kärntens Pflichtschulen. Dissertation, Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, 2005, S. 63

¹³² S. auch Rundschreiben Nr. 4/1997 GZ 28.493/112-I/A/96 sowie Rundschreiben Nr. 47/1999 GZ 11.012/95-I/2a/99. Die Ausbildung ist gesetzlich im Schulunterrichtsgesetz verankert: Schulrecht S.6, 1993/94: 14.SchOG-Novelle.

¹³³ Akademielehrgang Schulmanagement, Pädagogisches Institut der Stadt Wien, o.J.

- Als Grundmodule sind etwa folgende Themenbereiche vorgesehen:
Kommunikation und Führung, Konfliktmanagement, Schulentwicklung, Unterrichtsbeobachtung (Analyse – Beratung – Beurteilung), Schul- und Dienstrecht
- Als Erweiterungsmodule werden z.B. folgende Themenbereiche angeboten:
Administration und Schulverwaltung, Personalentwicklung, Beurteilung, Mitarbeitergespräch, Konferenztechnik, effektive Besprechungen, Zeit- und Selbstmanagement, EDV-Anwendungen, Teamentwicklung oder Öffentlichkeitsarbeit etc.

Diese Module werden laufend den aktuellen Entwicklungen angepasst – mit besonderer Berücksichtigung schulartspezifischer Angelegenheiten.

- Das Selbststudium besteht aus Literaturstudium (Vorbereitung und/oder Vertiefung eines Seminars anhand von Literaturangaben) und der abschließenden Projektarbeit mit konkretem Bezug zur Ausbildung und zur täglichen Arbeit von Schulleitung.

Die aktuellen Schulmanagementkurse ¹³⁴ sind zu Blöcken zusammengefasst: die Grundmodule in Block I und II und die Erweiterungsmodule in Block III und IV. Außer Block I, der „en bloc“ absolviert werden muss, sind die verschiedenen Einheiten frei wählbar: Schulleiterinnen und Schulleiter können flexibel jene Module buchen, die sie interessieren und die zeitlich mit ihrem Schulalltag vereinbar sind. Für jedes besuchte Modul wird eine bestimmte Punktezah, sogenannte „European Credits“ (EC), vergeben. Dabei können themenbezogene Vorqualifikationen angerechnet werden. Kriterien für die Vergabe von EC sind:

- die Teilnahme an allen verpflichtend vorgeschriebenen Grund- und Erweiterungsmodulen,
- die aktive Mitarbeit in den Seminaren (z. B. Arbeitsaufträge)
- die erfolgreiche Absolvierung des Selbststudiums (Literaturstudium, Projektarbeit, schulleiterrelevante Fortbildung)

Der Schulmanagementkurs gilt als absolviert, wenn eine bestimmte Anzahl von EC vergeben wurden (je nach Bundesland zwischen 12 und 16 EC).

Theoretisch bedeutet der positive Abschluss des Schulmanagementkurses, dass eine Schulleiterin oder ein Schulleiter nun über jene theoretischen Voraussetzungen und

¹³⁴ www.phwien.ac.at, Curriculum ist einsehbar unter: Lehrgang Schulmanagement APS (Allgemeine Pflichtschulen)

praktischen Fähigkeiten verfügen, die es ihnen ermöglichen, nicht nur einen guten Ablauf des Schulalltags sicherzustellen, sondern auch die Entwicklung ihrer Schule voranzubringen. Je nach gewählten Modulen wird jede Schulleitung andere Schwerpunkte setzen. Da sich die Autorin in ihrer Arbeit in erster Linie für das Thema Schulentwicklung interessiert, soll das diesbezügliche Angebot im Folgenden untersucht werden.

1.6.2 Thema Schulentwicklung im Rahmen des Schulmanagementkurses

Der vom Pädagogischen Institut Wien im Jahr der Untersuchung (und den vorangegangenen Jahren) angebotene Schulmanagementkurs sah im Rahmen des Kursstudiums 24 Unterrichtseinheiten zum Thema Schulentwicklung vor, mit folgenden Schwerpunkten:

- Das individuelle Profil einer Schule aufgrund der speziellen inneren und äußeren Gegebenheit
- Grundlagen der Organisationsentwicklung an Schulen – das Management von Veränderungsprozessen
- Leitbild, Schulprogramm
- Qualitätssicherung: Effektivitätskontrolle, Selbst- und Fremdevaluation
- Planung und Gestaltung von schuleigenen oder funktionsbezogenen Projekten anhand von konkreten Beispielen¹³⁵

Der Schulmanagementkurs ist eine der wichtigsten Maßnahmen der Schulentwicklung, der auch im Mittelpunkt vorliegender Arbeit steht. Da fast 25 Jahre seit seiner Einführung vergangen sind und unzählige Schulleiterinnen und Schulleiter Absolventinnen dieses Lehrgangs sind, ist es verwunderlich, dass es kaum Studien über die Resultate und Konsequenzen dieser Schulentwicklungsmaßnahme gibt. Mit Sicherheit ist es für Schulleiterinnen und Schulleiter eine enorme Hilfe, durch den Schulmanagementkurs bei ihren speziellen Aufgaben begleitet und „professionalisiert“ zu werden. Wie Herbert Buchen schon 2006 betonte, ist es aber auch wichtig, dass für einen durchschlagenden Erfolg des neuen Konzepts die Schulleiterinnen und Schulleiter von

¹³⁵ Akademeielehrgang Schulmanagement, Pädagogisches Institut der Stadt Wien, o.J.

seinem Nutzen überzeugt sein müssen. Das bedeutet, dass innerhalb des Schulmanagementkurses eine Vorstellung von Management und Führung vermittelt werden muss, „die die Umsetzbarkeit des Erlernten in praktisches Führungshandeln in Aussicht zu stellen in der Lage ist“.¹³⁶

Für die Autorin vorliegender Arbeit hat sich die ganz allgemeine Frage gestellt, welchen persönlichen Nutzen die „Schulleiterausbildung“ – also der Schulmanagementkurs – für die Arbeit mit Schulentwicklungsthemen gebracht hat und ob sich Schulleiterinnen und Schulleiter nach Absolvierung des Schulmanagementkurses genügend qualifiziert fühlen, die Aufgaben im Bereich Schulentwicklung wahrzunehmen – etwa für das Erstellen eines Schulprofils/eines Leitbildes, für das Entwickeln eines Schulprogramms, für die Qualitätskontrolle mittels Selbst- und Fremdevaluation, für das Organisieren von schuleigenen und schulfremden Projekten etc.

Mithilfe oben genannter Schwerpunkte hat die Autorin drei Bereiche als Grundlage ihrer Forschungsfragen zum Nutzen des Schulmanagementkurses definiert und ihre Hauptfragen an die Interviewpartnerinnen auf diese Bereiche ausgerichtet:

- Bereich 1: Leitbild erstellen. Dabei handelt es sich um einige prägnante Leitsätze, mit denen sich alle an der Schule tätigen Personen identifizieren können. Es ist die Grundorientierung einer Schule, ihre Prinzipien, Werthaltungen der Zusammenarbeit oder des Zusammenlebens, z.B.: „Unsere Schule ist ein Ort, wo gegenseitige Rücksichtnahme und Wertschätzung gepflegt wird“.
- Bereich 2: Entwicklung eines Schulprofils. Damit ist die Darstellung einer Schule nach außen gemeint; die hierzu verwendeten Mittel sind beispielsweise die Homepage der Schule sowie verschiedene Folder und Prospekte. Sie enthalten alle Informationen, die es Außenstehenden ermöglichen, sich ein Bild von der jeweiligen Schule zu machen.
- Bereich 3. Qualitätssicherung mit den Unterbegriffen, Selbst- und Fremdevaluation, Planung und Gestaltung von Schulprojekten: Hier geht es um die Vermittlung von Kriterien, Indikatoren und Instrumenten der Evaluation, die den Schulleiterinnen und Schulleitern zeigen, ob die gesetzten Ziele erreicht wurden, ob oder wo Veränderungsbedarf besteht und was sich bewährt hat. Die

¹³⁶ Buchen 2006, Schule managen statt nur verwalten, in: Buchen/Rolff, Professionswissen Schulleiter, S. 95

Selbstevaluation ist gewissermaßen eine Selbstreflexion oder auch eine Selbsteinschätzung zu vorgegebenen Fragen. Bei der Fremdevaluation und der externen Evaluation bewerten entweder die KollegInnen bzw. schulfremde Personen (Schulaufsicht, Eltern, Kollegen anderer Schulen) die Tätigkeiten in einer Schule.

Aber auch praktische Aspekte – etwa ob das im Schulmanagementkurs Gelernte ohne Schwierigkeiten im Schulalltag integriert werden konnte – haben die Autorin bei der Erstellung ihrer Interviewfragen interessiert und sind in die Gestaltung der empirischen Studie eingeflossen, die im Folgenden präsentiert wird. Der Kontext der Studie ist, wie schon eingangs erwähnt, der praktische Aspekt von Schulentwicklung, z.B.: Wie erarbeiten sich Schulleiterinnen und Schulleiter das benötigte Know-how, gibt es seitens der Dienstbehörden unterstützende Maßnahmen in diese Richtung etc. Wichtig war auch der „kritische“ Blick auf die Angebote des Schulmanagementkurses: Welche Wünsche sind vonseiten der interviewten Schulleiterinnen noch offen, welche Änderungen vonnöten, damit diese professionell an Schulentwicklungsthemen arbeiten können?

Die Autorin vorliegender Arbeit will letzten Endes genau dieses untersuchen: War der Schulmanagementkurs – subjektiv betrachtet – hilfreich für die professionelle Erledigung der Aufgaben der Schulleitung? In welchen der oben genannten Bereiche war die Unterstützung am besten? Gibt es darunter Bereiche, die durch den Schulmanagementkurs nicht abgedeckt werden? Im 2. Teil der Arbeit wird gleich zu Beginn die Methode vorgestellt, die eine wissenschaftliche Beantwortung dieser Fragen ermöglichen soll.

Schulalltag ist jeden Tag anders. Der Nutzen des Schulmanagementkurses kann deshalb am besten durch das Gespräch mit jenen Schlüsselpersonen eruiert werden, die diesen Alltag in großem Ausmaß „stemmen“ müssen.

Teil 2 – Empirische Studie

2.1 Zielsetzung und Methodenwahl

Der 2. Teil vorliegender Arbeit beinhaltet eine empirische Studie auf der Basis von Interviews samt theoretischer Einführung. Es soll der Nutzen des Schulmanagementkurses für die tägliche Arbeit von Schulleiterinnen und Schulleitern evaluiert werden (mit dem Fokus auf Schulentwicklungsthemen), um positive Auswirkungen aufzuzeigen und gegebenenfalls auf nichtwirksame Bereiche der Ausbildung hinzuweisen. Die Autorin ging davon aus, dass der Schulmanagementkurs im Wesentlichen von Nutzen ist, war aber auch offen für ein gegenteiliges Ergebnis der Studie.

Um all jene Fragen beantworten zu können, die am Ende von Teil 1 der vorliegenden Arbeit aufgelistet wurden, war es die Aufgabe der Autorin, unterschiedliche Erfahrungen einzufangen, die Schulleiterinnen und Schulleiter mit dem Schulmanagementkurs gemacht haben. Dafür war es notwendig, aussagekräftiges Datenmaterial zu beschaffen und aufzuzeichnen, sodann „eine Abstraktion aus der Erfahrung zu generieren und dabei einen Rückbezug auf die Erfahrungsbasis kontinuierlich aufrechtzuerhalten.“¹³⁷ Die Autorin entschied sich für eine Erhebung des Datenmaterials mithilfe von Interviews (eine alternative Erhebungsmethode wäre z.B. das Verschicken von Fragebögen an verschiedene Schulen, was aber nicht die Informationsfülle und Flexibilität eines Vier-Augen-Gesprächs geboten hätten). Das Datenmaterial wurde wie weiter unten beschrieben bearbeitet; anhand der erhaltenen Abstraktionen wurde das Material mit Hilfe der Inhaltsanalyse ausgewertet, so dass sich letztendlich erste schlüssige Antworten auf die verschiedenen Fragen ergaben.

Der interviewten Schulleiterinnen¹³⁸ sind als Expertinnen auf ihrem Gebiet anzusehen; dem Inhalt nach handelt es sich also um sogenannte ExpertInneninterviews. Der Zielvorgabe nach handelt es sich um Interviews, die der Beschaffung von Informationen zu einem bestimmten Themenkomplex dienen, also um sogenannte

¹³⁷ Terhart 2003, Entwicklung und Situation des qualitativen Forschungsansatzes in der Erziehungswissenschaft, S. 27

¹³⁸ Der Zufall wollte, dass alle Interviewpartner weiblich waren, siehe Kap. 2.1.4.

„problemzentrierte Interviews“. Da sie durch einen Leitfaden vorbereitet wurden, sind es der Form nach „leitfadengestützte Interviews“.

Die Interviews werden transkribiert und nach einer bestimmten Methode ausgewertet, die ebenfalls im Folgenden beschrieben wird. In den folgenden Kapiteln werden die eben genannten Facetten der geführten Interviews genauer beschrieben.

2.1.1 Das ExpertInneninterview

Vor allem in der Bildungsforschung (ein Bereich der empirischen Sozialforschung) wird das ExpertInneninterview oft verwendet, um komplexe Entwicklungen dieses wichtigen gesellschaftlichen Bereichs anhand der Auswertung eines aussagekräftigen Datenmaterials zu verstehen. Andere Methoden sind die standardisierte Befragung, die Beobachtung, das Experiment etc.¹³⁹

Was genau versteht man unter ExpertInnen? Die wissenssoziologische Diskussion über diesen Begriff und seine Abgrenzung zum Laien, Spezialisten und Professionellen hat bisher noch zu keinem eindeutigen Ergebnis geführt; am ehesten lässt er sich „praxisnah“ bestimmen: „Expertin ist dann ein hinsichtlich des jeweiligen Erkenntnisinteresses vom Forscher verliehener Status (...) Eine Person wird zum Experten gemacht, weil wir wie auch immer begründet annehmen, dass sie über ein Wissen verfügt, das sie zwar nicht alleine besitzt, das aber doch nicht jedermann bzw. jederfrau in dem interessierenden Handlungsfeld zugänglich ist.“¹⁴⁰

ExpertInnen zeichnen sich also durch einen Wissensvorsprung auf einem bestimmten gesellschaftlich relevanten Gebiet im Vergleich zu Nicht-ExpertInnen aus; dies ist im Falle der fünf Schulleiterinnen, die interviewt worden sind, in der Auffassung der Autorin auf jeden Fall zutreffend und nachvollziehbar – sie selbst verleiht also quasi den „Expertinentitel“ kraft ihres Forschungsinteresses und ihres eigenen beruflichen Hintergrundes als Volksschullehrerin mit 15-jähriger Erfahrung. Die Auswahl der zu

¹³⁹ Vgl. Meuser/Nagel, 2014, Das ExpertInneninterview, in: Dausien, Empirische Forschungsmethoden in der Bildungswissenschaft S. 481

¹⁴⁰ Ebd., S. 483 f

interviewenden Expertinnen geschah auf der Basis dieser Erfahrung, d.h. in Kenntnis der Organisationsstrukturen und Kompetenzverteilungen an einer Schule.

Das bei den Expertinnen zu erhebende Expertenwissen wurde von der Autorin vorausgesetzt – natürlich ist es auch möglich, dass die Erwartungen konterkariert werden und es bei den Expertinnen nicht oder nicht bei allen Interviewteilnehmerinnen vorhanden ist. Mit dieser Möglichkeit hat sich die Autorin auch auseinandergesetzt und zu Beginn ihrer Forschungsarbeit eine für alles offene Haltung eingenommen. Glücklicherweise haben sich alle Interviewteilnehmerinnen als Expertinnen erwiesen.

Auch die Expertinnen bekamen die Gelegenheit, im Vorfeld der Interviews die Autorin und ihr Forschungsinteresse kennenzulernen – wie in Kap. 2.1.4 („Vorbereitung der Interviews“) detailliert beschrieben wird –, erhielten die fünf Interviewteilnehmerinnen einen Brief vom Stadtschulrat Wien (heute Bildungsdirektion Wien) mit allen nötigen Informationen. Es stand ihnen frei, das Gespräch auch abzusagen. Von dieser Möglichkeit machte keine der angeschriebenen Schulleiterinnen Gebrauch.

Die ExpertInneninterviews wurden 2008 durchgeführt. Die Datengewinnung in der vorliegenden Arbeit erfolgte dabei durch die Erhebung retrospektiver Aussagen. Retrospektiv meint, dass die Interviews rückblickend gemacht wurden und nicht zum Zeitpunkt des Schulmanagementkurses, d.h. zum Zeitpunkt des „Expertisenerwerbs“¹⁴¹. Der Schulmanagementkurs lag bei allen fünf Interviewpartnerinnen zum Zeitpunkt der Interviews mindestens drei Jahre zurück. Da bis zur Fertigstellung der vorliegenden Arbeit wiederum ein gutes Jahrzehnt vergangen ist, kann auch die Evaluation selbst in einem „retrospektiven Licht“ betrachtet werden.

¹⁴¹ Vgl. Gruber/Weber 1995, Expertiseforschung, in: Einsatzmöglichkeiten retrospektiver Befragungen bei der Untersuchung des Expertiseerwerbs, S. 169

2.1.2 Das problemzentrierte Interview

Der deutsche Psychologe und Pädagoge Philipp Mayring zählt das problemzentrierte Interview¹⁴², das die methodologische Vorgehensweise der vorliegenden Untersuchung darstellt, zu den offenen halbstrukturierten Befragungen.¹⁴³ Die Forschungsmethode wurde 1982 von Andreas Witzel eingeführt und folgendermaßen definiert: „Die Konstruktionsprinzipien des problemzentrierten Interviews [...] zielen auf eine möglichst unvoreingenommene Erfassung individueller Handlungen sowie subjektiver Wahrnehmungen und Verarbeitungsweisen gesellschaftlicher Realität.“¹⁴⁴ Diese Art der Befragung kommt einem normalen Alltagsgespräch sehr nahe: Der Interviewte soll dabei zum gewählten Thema möglichst frei erzählen, so dass sich aus dem Gespräch eine „neutrale, intersubjektiv zugängliche Datenbasis“ für die Auswertung ergibt.¹⁴⁵ Das problemzentrierte Interview wird vom Interviewer auf eine bestimmte Problemstellung ausgerichtet (im vorliegenden Fall auf den Schulmanagementkurs bzw. seinen Nutzen), auf die man im Gespräch immer wieder zurückkommt. Dadurch werden Informationen zu ausgewählten Themenkomplexen gesammelt.

Das Grundprinzip des problemzentrierten Interviews ist seine Kombination von deduktivem und induktivem Vorgehen. Einerseits generiert das Vorwissen des Forschenden bestimmte Annahmen zum Forschungsthema (= deduktives Vorgehen), die zur Vorbereitung seiner Fragen dienen. Andererseits werden die im Gespräch erhaltenen Informationen dazu genutzt, die Fragestellungen zu verändern, zu erweitern oder wegzulassen (= induktives Vorgehen). Drei Aspekte sind laut Witzel bei der Durchführung eines problemzentrierten Interviews zu beachten:

- die Problemzentrierung: Hierzu muss der Forschende den Forschungsgegenstand vorab analysieren, ihn in einen gesellschaftlich relevanten Kontext eingliedern und seine Fragen so formulieren, dass möglichst viele Aspekte des untersuchten Gegenstandes beleuchtet werden.

¹⁴² Witzel 1985, Das problemzentrierte Interview, in: Jüttemann (Hrsg.), Qualitative Forschung in der Psychologie, S. 227ff

¹⁴³ Mayring 2002, Qualitative Inhaltsanalyse, S. 67

¹⁴⁴ Witzel, 2000, in: Reinders: Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen. Ein Leitfaden, S. 117

¹⁴⁵ Ebd., S. 66

- die Gegenstandsorientierung: Dies bedeutet, dass die Fragen den Kompetenzen der Befragten angepasst werden.
- die Prozessorientierung: Sie wird auf zwei Ebenen realisiert – einerseits wird das gewonnene Datenmaterial mit größtmöglicher Unvoreingenommenheit interpretiert; andererseits schlägt sich die Prozessorientierung auch in der Interviewführung nieder: Die Fragen werden nicht starr entlang der vorbereiteten Fragen gestellt, sondern dem sich entwickelnden Gespräch angepasst.¹⁴⁶

Deshalb bietet sich bei der Durchführung eines problemzentrierten Interviews die Verwendung eines Interviewleitfadens als strukturierendes Element der Befragung an.

2.1.3 Der Interviewleitfaden

Die Fokussierung bzw. Reduzierung der Thematik auf den Forschungsgegenstand wird im Gespräch durch einen vorher ausgearbeiteten Interviewleitfaden unterstützt. Er ist ein Erhebungsinstrument, das dem Gespräch Struktur gibt und gezielte Fragen bereithält, die um das gewählte Thema kreisen und es von allen Seiten zu erfassen versuchen. Die Interviewten werden durch den Interviewleitfaden zwar auf bestimmte Fragestellungen hingelenkt, können aber trotzdem offen, ohne Antwortvorgaben, darauf reagieren.

Mayring gliedert das halbstrukturierte offene Interview in drei Phasen.¹⁴⁷ Jede Phase beruht dabei auf speziellen Fragen, und zwar:

- Phase 1: Einstiegsfragen: Die Einstiegsfragen helfen, eine Vertrauensbasis zwischen Interviewer und interviewter Person (IP) zu schaffen, sollen zum Erzählen anregen und auf das Gespräch einstimmen. Sie dienen dem „Warm-up“¹⁴⁸ und werden nicht ausgewertet. In vorliegender Forschungsarbeit handelt es sich dabei um Fragen zur Schule, zum beruflichen Werdegang der Schulleiterin und zum zeitlichen Rahmen des Schulmanagementkurses.

¹⁴⁶ Witzel 2000, in: Reinders: Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen, S. 118

¹⁴⁷ Mayring 2002, Qualitative Inhaltsanalyse, S. 70

¹⁴⁸ Reinders 2005: Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen, S. 221

- Phase 2: Sondierungsfragen: Dies sind jene Fragestellungen, deren Antworten die Datenbasis für die Auswertung bilden. Vorliegende Studie beinhaltet generelle Fragen zur Schulentwicklung, Fragen zum Schulmanagementkurs und ganz konkrete Fragen zum Nutzen des Schulmanagementkurses für die interviewten Schulleiterinnen beim Erstellen eines Leitbildes, beim Entwickeln des Schulprofils, bei der Qualitätssicherung, der Planung von Projekten sowie Fragen zur Unterstützung vonseiten der Schulbehörde sowie zu weiteren Fortbildungen.
- Phase 3: Abschließende Fragen: Hier wird meist nach einer persönlichen Einschätzung oder einem Ausblick in die Zukunft der besprochenen Thematik gefragt. In vorliegender Forschungsarbeit sollen die Wünsche der Schulleiterinnen in Bezug auf Schulentwicklungsthemen „eingesammelt“ werden. Damit sollen mögliche Impulse für zukünftige Entwicklungen gegeben werden.

Zwischendurch ergeben sich Ad-hoc-Fragen (spontan formulierte Fragen): Diese Fragen stehen nicht im Interviewleitfaden, erweisen sich aber im Laufe des Interviews als relevant. Auch wenn der/die InterviewerIn am Ende des Gesprächs feststellt, dass bestimmte Themenbereiche nicht oder nicht ausreichend besprochen wurden, sollten hierzu Ad-hoc-Fragen gestellt werden. Auch das Nachfragen in Bezug auf nicht ganz verstandene Antworten gehört zu diesen Fragen.

Konkret lauten die Fragen des verwendeten Interviewleitfadens folgendermaßen:

Einstiegsfragen ¹⁴⁹	A. Angaben zur Schule B. Welchen Werdegang hatten Sie? C. Seit wann sind Sie Schulleiterin? Wann haben Sie den Schulmanagementkurs besucht? War das der richtige Zeitpunkt?
Sondierungsfragen zu Schulentwicklung, insbesondere zum Nutzen des Schulmanagementkurses	1. Was verstehen Sie unter Schulentwicklung? Welche Beispiele können Sie nennen? 2. Welchen Nutzen hat Ihnen der Schulmanagementkurs bei der Erstellung eines Leitbildes bzw. der Entwicklung eines Schulprofils gebracht? 3. Was verstehen Sie unter Qualitätssicherung und welchen Nutzen hatte der Schulmanagementkurs bei diesem Thema und der Planung von Projekten?
Sondierungsfragen zu Umsetzungsmöglichkeiten und Weiterbildung	4. War das im Schulmanagementkurs Gelernte leicht umsetzbar und gab es Unterstützung seitens der Dienstbehörden? 5. Gab/gibt es Weiterbildungsangebote, die Ihnen nützlich waren/sein könnten?
Abschließende Frage	6. Welches sind Ihre Wünsche in puncto Schulentwicklung?

¹⁴⁹ Vgl. Mayring 2002, Qualitative Inhaltsanalyse, S.70, Einstiegsfragen dienen zum Aufbau einer Vertrauensbasis, werden nicht ausgewertet und hier mit den Aufzählungszeichen A,B,C versehen.

Mit diesen Fragen wollte die Autorin verwertbare Ergebnissen in den in Kap. 1.6.1 genannten drei Bereichen erhalten (Fragen 1–3), aber auch die praktischen Umsetzungsmöglichkeiten der vermittelten Kenntnisse beleuchten (Fragen 4 und 5) und erwünschte Änderungen bzw. Vorschläge eruieren (Frage 6).

Nachdem die Autorin den Interviewleitfaden erstellt hatte, wurden die Interviews vorbereitet. Die Vorbereitungsphase wird im folgenden Kapitel beschrieben.

2.1.4 Vorbereitung der Interviews

Für die Auswahl der Interviewpartner waren zwei Bedingungen ausschlaggebend: Es musste sich um aktive Schulleiterinnen oder Schulleiter handeln, und sie mussten den Schulmanagementkurs erfolgreich absolviert haben.

Bei den Schulen handelt es sich um fünf Volksschulen in Wien. Der Vorteil der Beforschung von Volksschulleiterinnen und -leitern besteht darin, dass sich das Problem der verschiedenen Schultypen der Sekundarstufe nicht stellt und sich daher die Schulleiterinnen und Schulleiter in sehr ähnlichen und damit vergleichbaren Situationen befinden. Die Schulleiterausbildung ist, wie am Anfang von Kap. 1.6 erwähnt, Ländersache. Um vergleichbare Daten zu bekommen, beschränkte sich die Autorin bei der Suche bewusst auf Interviewpartnerinnen und -Partner aus dem Bundesland Wien, die den Schulmanagementkurs am damaligen Pädagogischen Institut Wien (inzwischen Pädagogische Hochschule Wien) besucht hatten.

Das Ergebnis der Suche waren fünf Schulleiterinnen aus Wien. Dass es sich bei den Interviewten ausschließlich um Frauen handelt, ist unbeabsichtigt und hat keine Relevanz für die Ergebnisse der Studie. Drei der Interviewpartnerinnen zählten zum eigenen Umfeld der Autorin und konnten formlos kontaktiert werden. Zwei weitere Interviewpartnerinnen wurden durch Weiterempfehlung gewonnen.¹⁵⁰

¹⁵⁰ Somit kann es als Zufall gesehen werden, dass alle fünf Interviewpartnerinnen weiblich sind.

Die Teilnahme an den Interviews war freiwillig. Der Stadtschulrat für Wien erteilte die Genehmigung zur Durchführung der Studie und leitete diese schriftliche Genehmigung an die fünf Schulleiterinnen mit der Bitte weiter, die Autorin bei dieser Studie zu unterstützen. Das Schreiben des Stadtschulrats beinhaltete auch die wichtigsten Interviewfragen, so dass sich die Interviewpartnerinnen auf das Gespräch vorbereiten konnten.

Die erste direkte Kontaktaufnahme mit den Interviewpartnerinnen erfolgte telefonisch; dabei stellte sich die Autorin selbst und ihr Forschungsanliegen vor. Die Erreichbarkeit der ausgewählten Interviewpartnerinnen war allerdings mit Schwierigkeiten verbunden, denn an den Vormittagen war es kaum möglich, eine Schulleiterin telefonisch zu erreichen. Der Freitagnachmittag kristallisierte sich als guter Zeitpunkt heraus. Eine Schulleiterin verwendete den Anrufbeantworter und hat am nächsten Tag zurückgerufen. Dabei bestätigte sich das von Uwe Flick wie folgt beschriebene Problem: „Beim Zugang zu Personen in Institutionen [...] stellt sich vor allem das Problem der Bereitschaft. Dagegen erweist sich beim Zugang von Einzelpersonen das Problem der Erreichbarkeit eher als schwierig.“¹⁵¹ Im Rahmen der Telefonate wurden auch die Interviewtermine vereinbart.

Die zweite Kontaktaufnahme zu den Interviewpartnern geschah durch Herrn Maresch. Er war zum Zeitpunkt der Interviewvorbereitungen im Stadtschulrat zuständig für die Erteilung von Genehmigungen zur Durchführung von Studien. Der Antrag für diese Genehmigung wurde von Univ.-Prof. Mag. Dr. Ilse Schritteser gestellt, die vorliegende Diplomarbeit wissenschaftlich betreut hat.¹⁵² Herr Maresch genehmigte die Studie und leitete wie erwähnt die Erlaubnis zur Durchführung an die fünf Schulleiterinnen weiter.

Alle fünf Interviews fanden im April und Mai 2008 in den Kanzleien der jeweiligen Schule statt. Alle Erhebungen wurden von der Autorin durchgeführt. Danach wurden die Interviews transkribiert, wobei die im Folgenden beschriebene Vorgehensweise angewendet wurde.

¹⁵¹ Flick 2000, Design und Prozess qualitativer Forschung, S. 252

¹⁵² Siehe Anhang

2.1.5 Formale Charakteristika der Interviewtranskripte

Die Interviews werden mit einem digitalen Aufnahmegerät aufgezeichnet und vollständig transkribiert. Bis dato gibt es unterschiedlich genaue Transkriptionssysteme; ein Standard hat sich noch nicht durchgesetzt. Die Autorin hat sich hauptsächlich an den Vorgaben von Froschauer und Lueger¹⁵³ orientiert und dabei folgende Regelungen und formale Vorgaben beachtet:

- Aussagen der Interviewerin wurden kursiv gesetzt, die Aussagen der Interviewpartnerinnen in normaler Schrift. Zwischen den jeweiligen Aussagen wurde immer eine Leerzeile gesetzt.
- Aussagen in Mundart bzw. Dialekt wurden in die Standardsprache übertragen. Wenn es für ein Wort kein Äquivalent gab, wurde es im Wortlaut niedergeschrieben und nachfolgend erläutert. Beispiel: Das ist völlig wurscht (egal; Anmerkung der Autorin)
- Die Interviewpartnerinnen wurden anonymisiert, indem alle erwähnten Namen und Orte entfernt und durch XY bzw. XYZ Großbuchstaben ersetzt wurden.
- Füllwörter wie „mhm“ oder „äh“ wurden nicht transkribiert, außer wenn sie auf eine wichtige Nachdenkpause oder Unsicherheit hinwiesen oder einen wichtigen Bedeutungszusammenhang aufzeigten.
- Unvollständig ausgesprochene Wörter wurden folgendermaßen verschriftlicht: Beispiel: eigentl-
- Nichtverbale Äußerungen wurden so vermerkt: Beispiel: [lacht] Allerdings wurden Ereignisse dieser Art nur dann notiert, wenn diese im Bedeutungszusammenhang relevant erschienen.
- Pausen wurden nicht mitnotiert, es sei denn, sie hatten eine bestimmte Bedeutung.
- Extra betonte Aussagen, d.h. Wörter, die mit außergewöhnlichem Nachdruck gesagt wurden, wurden unterstrichen dargestellt. Beispiel: wirklich

¹⁵³ Froschauer/Lueger 2003, Das qualitative Interview

Die transkribierten Interviews ergaben mit der Schriftgröße 12¹⁵⁴ folgende Umfänge:

1. Interview: 17 Seiten, 601 Zeilen, 7291 Wörter
2. Interview: 11 Seiten, 365 Zeilen, 4306 Wörter
3. Interview: 8 Seiten, 266 Zeilen, 3198 Wörter
4. Interview: 7 Seiten, 254 Zeilen, 3008 Wörter
5. Interview: 6 Seiten, 195 Zeilen, 2117 Wörter

Auffallend ist, dass die Interviewzeit vom ersten bis zum fünften Interview um zwei Drittel abnimmt. Dies ist auf die Tatsache zurückzuführen, dass die Autorin immer mehr Übung bekam, ihre Fragen gezielt zu stellen und sich in größerem Ausmaß an den Leitfaden hielt.

Die Transkriptionen aller fünf Interviews finden sich auf einem digitalen Datenträger im Anhang. Im folgenden Kapitel wird die Methode dargestellt, nach der sie ausgewertet wurden.

2.2 Vorbereitende Schritte für die Auswertung der Interviews

Die Interpretation eines bestimmten Textmaterials (also auch von transkribierten Interviews) kann allgemein quantitativ oder qualitativ erfolgen; man spricht von quantitativer oder qualitativer Inhaltsanalyse eines Textes, wobei eine quantitative Interpretation immer auch qualitative Elemente enthält und umgekehrt. Nachdem eine Zeit lang die quantitative Interpretation bevorzugt wurde, da sie als objektiver galt, hat sich seit

¹⁵⁴ Die transkribierten Interviews wurden im Laufe der Arbeit in die Schriftgröße 8 gesetzt, da die Autorin beabsichtigte, die Interviews in ausgedruckter Form in den Anhang zu geben und dies in möglichst platzsparender Form. In den Auswertungstabellen (s. digitaler Anhang), bei der Herausbildung der Kategorien (s. Kap. 2.3) und bei der Interpretation des Kategoriensystems (s. Kap.2.4) wurde mit den transkribierten Interviews mit der Schriftgröße 8 gearbeitet. Nach Absprache mit der Diplomarbeitstreuerin einigte man sich darauf, die Interviews in den digitalen Anhang zu geben. So erklärt sich die eher unübliche Form der kleinen Schriftgröße im Anhang.

ca. 20 Jahren die qualitative Inhaltsanalyse zum Standardinstrument empirischer Kommunikationswissenschaften entwickelt.¹⁵⁵

Es gibt unterschiedlichen Methoden qualitativer Inhaltsanalysen; Philipp Mayring hat in seinem Standardwerk „Qualitative Inhaltsanalyse“ verschiedene Techniken vorgestellt. Die als „Zusammenfassung und induktive Kategorienbildung“ beschriebene Methode, die auch von der Autorin herangezogen wird, basiert darauf, dass ein Textmaterial mithilfe bestimmter „Makrooperatoren“ zusammengefasst wird und das dadurch entstandene Textmaterial eine erste Abstraktionsebene des „Rohmaterials“ darstellt. Dabei wird das Ursprungsmaterial so reduziert, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben und gleichzeitig ein überschaubarer Corpus geschaffen wird. Durch weitere, schrittweise vollzogene Verallgemeinerungen wird der Text immer abstrakter. Nun erkennt man im Material Stellen, die sich aufeinander beziehen und die wiederum zusammengefasst werden können. Die am Ende all dieser Zusammenfassungen stehenden Aussagen sind jene Kategorien, die für die Auswertung des Datenmaterials relevant sind. Weitere von Mayring beschriebene qualitative Inhaltsanalysen sind die Explikation (Kontextanalyse) und die Strukturierung (siehe nächstes Kapitel).

Im Vergleich zu anderen Analyseverfahren (z.B. die hermeneutische Interpretation) geht die qualitative Inhaltsanalyse systematisch vor. Das heißt, dass sie nach expliziten Regeln abläuft. Dadurch werden die Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse auch für andere nachvollziehbar und erfüllen so die Voraussetzung von Wissenschaftlichkeit.

Wichtig für eine qualitative Inhaltsanalyse ist auch der „Theoriehintergrund“ – das heißt, dass das Datenmaterial unter dem Aspekt einer bestimmten theoretischen Fragestellung „durchleuchtet“ wird. Nicht alle Informationen des erhobenen Materials werden also verwertet, sondern nur jene, die im Hinblick auf den theoretischen Ausgangspunkt der Erhebung wichtig sind. Dadurch können die Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse in einen theoretischen sozialwissenschaftlichen Kontext eingebettet werden und es können bestimmte Schlussfolgerungen im Hinblick auf sozialwissenschaftliche Theorien gezogen werden. Da die qualitative Inhaltsanalyse trotz der

¹⁵⁵ Terhart 2003, Entwicklung und Situation des qualitativen Forschungsansatzes in der Erziehungswissenschaft, in: Friebertshäuser/Prenzel, Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, S. 27

vollzogenen Abstraktionen Abbild der sozialen Realität bleibt, haben die sich ergebenden Schlussfolgerungen Relevanz für jene Bereiche der Gesellschaft, die durch die Untersuchung erforscht wurden.¹⁵⁶

Im Falle vorliegender Untersuchung sind die sozialen Kontexte Bildung / Schule / Schulentwicklung / Schulleitung; der theoretische Kontext wurde im 1. Teil der Arbeit detailliert beschrieben.

2.2.1. Interpretationsmöglichkeiten eines Textmaterials

Wie schon erwähnt unterscheidet Mayring drei Grundformen¹⁵⁷ des Interpretierens von Texten:

- Zusammenfassung: Das Textmaterial wird mithilfe von Makrooperatoren (siehe Kap. 2.2.2) so reduziert, dass es leicht überschaubar und schließlich anhand von Kategorien zu erfassen ist (induktive Kategorienbildung).
- Explikation: Das Textmaterial wird an bestimmten Stellen mithilfe von zusätzlichem Material erklärt (Hinzufügen eines Kontextes).
- Strukturierung: Im Textmaterial wird nach bestimmten Kategorien gesucht und diese werden hervorgehoben (deduktive Kategorienanwendung).

Im Rahmen einer qualitativen Inhaltsanalyse können sich die drei Grundformen des Interpretierens auch überschneiden. Der Unterschied zwischen der 1. und der 3. Grundform des Interpretierens besteht darin, dass Erstere viel flexibler vorgeht (obwohl auch hier eine Richtung des Interpretierens schon durch die Forschungsfragen vorgegeben ist) als Letztere: Hier stehen die Kategorien schon fest, und der Text wird auf diese Kategorien hin „gescannt“, d.h., die Flexibilität der Kategorienbildung ist viel geringer. Die 2. Grundform unterscheidet sich von den anderen beiden dadurch, dass sie nicht nur (textfremde) Theorie bei der Interpretation hinzuzieht, sondern auch textfremdes Material.

¹⁵⁶ Vgl. Mayring 2010, S. 12 f

¹⁵⁷ Mayring 2010, S. 65

Einen ähnlichen Zugang zur Bildung von Kategorien als Stütze für Interviewinterpretationen beschreibt die Sozialforscherin und Dozentin Christiane Schmidt. Sie nennt sie „Auswertungskategorien“, die im „Prozeß der Auseinandersetzung mit dem Material vor dem Hintergrund theoretischer Überlegungen“¹⁵⁸ entstehen. Wichtig für Schmidt ist, dass die Auswertungskategorien für das Interviewmaterial nicht oder nicht ausschließlich vor der Erhebung feststehen – nur so könne der Anspruch an Offenheit, der qualitative Forschung in ihrem Verständnis auszeichne, erfüllt werden. In diesem Punkt deckt sich der Prozess der Kategorienbildung bei Schmidt mit der induktiven Kategorienbildung von Mayring sowie den in den Kapiteln 2.1.2 und 2.1.3 beschriebenen Voraussetzungen von problemzentrierten, leitfadengestützten Interviews.

Der offene Ansatz widerspiegelt sich in einer „offenen Fragetechnik“, deren Ziel es ist, „die Befragten mit offenen Fragen und Diskussionsanreizen in der Interviewsituation dazu anzuregen, sich in selbstgewählten, eigenen, Alltagssprachlichen Formulierungen zu bestimmten Themen zu äußern, und ihnen dabei Raum zu lassen auch für komplexe und widersprüchliche Argumente.“¹⁵⁹ Auch in diesem Punkt besteht kein Widerspruch zum „halbstrukturierten offenen Interview“ bei Mayring.

Etwas detaillierter als Mayring differenziert Schmidt zwischen zwei Ebenen der Offenheit: der technischen und der theoretischen Offenheit. Auf der technischen Ebene sind die Fragen insofern offen, als sie keine festgelegten Antwortalternativen vorgeben. In Leitfadeninterviews sind die Themen zwar vorgegeben, jedoch nicht als festgelegte Formulierungen, sondern eher im Sinne von Themenvorschlägen. Die theoretische Offenheit bezieht sich auf einen offenen theoretischen Zugang zur untersuchten Realität. Dies bedeutet, dass Auswertungskategorien nicht einfach aus den theoretischen, am Stand der Forschung orientierten Vorannahmen abgeleitet werden; sie können allenfalls teilweise vor der Erhebung entworfen werden, sollen jedoch im Verlauf der Erhebung verfeinert und überarbeitet oder durch neue Kategorien ersetzt oder ergänzt werden.¹⁶⁰

¹⁵⁸ Christiane Schmidt, 1997, „Am Material“: Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews, in: Frieberthäuser/ Prengel (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, S. 548

¹⁵⁹ Ebd., S. 547

¹⁶⁰ Ebd., S. 549

In vorliegender Arbeit wird die Interpretationsmethode der Zusammenfassung angewendet, da die Autorin eine systematische Vorgehensweise als Basis fundierter Ergebnisse angestrebt hat. Der Text wird weder durch hinzugefügte Explikationen erweitert noch wird er nach im Vorhinein definierten Kategorien „abgescannt“. Die Kategorien ergeben sich vielmehr durch die Makrooperatoren-gestützte Reduktion des Textmaterials, das ergiebig genug ist und keinerlei Zusätze von außen benötigt. So ist garantiert, dass der Text selbst zur Kategorienbildung führt und eine wissenschaftliche Beantwortung der Forschungsfragen ermöglicht. Was die einzelnen konkreten Schritte der Analyse betrifft, hat sich die Autorin eher an Mayring als an Schmidt orientiert, da Zweitere vor allem Gruppenforschungen berücksichtigt und die Autorin ihre Untersuchung „im Alleingang“ bestritten hat. Prinzipiell gibt es aber auch bei der Entwicklung der Kategorien am Material keine wesentlichen Unterschiede zwischen Mayring und Schmidt.

Ein weiterer Vorteil des Arbeitens mit Kategoriensystemen ist die Vergleichbarkeit der Ergebnisse verschiedener Studien und dadurch die Absicherung der Konklusionen. Die zusammenfassende qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring ist in der Auffassung der Autorin die angemessene Methode für die vorliegende Untersuchung und soll im Folgenden näher betrachtet werden.

2.2.2 Die zusammenfassende qualitative Inhaltsanalyse

Der Zweck einer zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse ist es, eine große Materialmenge auf ein überschaubares Maß zu kürzen, so dass eindeutige, objektive Antworten auf komplexe Forschungsfragen relativ unkompliziert gefunden werden. Das Grundprinzip besteht, durch Reduktion des Materials (im vorliegenden Fall die transkribierten und anonymisierten Interviews) eine immer abstraktere Zusammenfassung zu erhalten, die dann zu konkreten Kategorien führt, welche ihrerseits zu Antworten auf die Forschungsfragen führen. D.h., dass die Ziele der Analyse in Kategorien „konkretisiert“¹⁶¹ werden. Dazu müssen, wie in den Kapiteln 2.1.2 und 2.1.3 beschrieben, schon vor Beginn der Analyse spezifische Fragestellungen feststehen, die eine

¹⁶¹ Mayring 2010, S. 49

bestimmte „Richtung“ der Auseinandersetzung mit dem Text vorgeben (im Falle vorliegender Untersuchung sind es die Fragen des Interviewleitfadens, die ihrerseits auf einer theoretischen Auseinandersetzung mit dem Forschungsbereich „Schulentwicklung“ beruhen). Diese theoretisch begründete Richtung der Analyse ermöglicht die Anbindung der Ergebnisse an die bisherige Forschung über den Gegenstand. Auch die verschiedenen Analyseschritte sind an das erhaltene Material angepasst. Auf dieses werden jene Makrooperatoren angewendet, mit deren Hilfe sich aus der Fülle der erhobenen Daten nach und nach die Kategorien herauskristallisieren, die ihrerseits zur Richtung der Analyse passen.¹⁶²

Die Autorin vorliegender Arbeit hat im Detail folgende auf Mayring basierende Analyseschritte¹⁶³ festgelegt, um zum benötigten Kategoriensystem zu kommen:

- Festlegung von Kodiereinheiten (eine Kodiereinheit ist der kleinste Textteil, der zu einer Frage passt). Der Makrooperator dieses Schrittes ist die Zergliederung des Textes.
- Paraphrasierung. Die einzelnen Kodiereinheiten werden herausgeschrieben und anschließend in eine knappe, nur auf den Inhalt beschränkte, beschreibende Form umgeschrieben. Dabei werden bereits nicht inhaltstragende, sondern nur „ausschmückende“ Textbestandteile fallengelassen. Die Paraphrasen werden auf einer einheitlichen Sprachebene formuliert. Der Makrooperator heißt in diesem Fall Paraphrasierung.
- Generalisierung. Durch die Generalisierung der Paraphrasen ergibt sich eine erste Abstraktionsebene des Ausgangsmaterials. Der Makrooperator heißt Generalisierung.
- Reduktion. Zuerst werden inhaltsgleiche Paraphrasen gestrichen und sodann Paraphrasen zusammengefasst, die sich aufeinander beziehen und sich durch eine Aussage wiedergeben lassen. Bei den generalisierten Paraphrasen wird überprüft, ob sie nicht schon in den bisherigen enthalten sind und ob sie nicht mit anderen generalisierten Paraphrasen in Bezug stehen, so dass sie zu einer neuen Aussage gebündelt werden können. Die Makrooperatoren dieses Analyseschrittes heißen Auslassen, Selektion und Bündelung.

¹⁶² Vgl. Mayring 2010, S. 56 ff

¹⁶³ Mayring 2010, S. 59 ff

Die verbleibenden Aussagen bilden das Kategoriensystem. Die Kategorien wurden also induktiv gefunden – nicht deduktiv mithilfe theoretischer Vorannahmen, die auf den Text angewendet wurden, und auch nicht durch eine quantitative Analyse bestimmter im Textmaterial vorkommender Begriffe. Nun ist es wichtig zu kontrollieren, ob das erhaltene Kategoriensystem noch das Ausgangsmaterial repräsentiert. Alle ursprünglichen Paraphrasen müssen im entstandenen Kategoriensystem enthalten sein. Hierzu machte die Autorin Stichproben, die ihre Vorgangsweise als korrekt bestätigten.

Die Interpretation des Textes kann nun – ebenfalls nach Mayring – auf mehrere Arten geschehen, wie wir gesehen haben: Das Kategoriensystem enthält schon die Antworten auf die Fragestellung; es kann aber auch durch Explikation zusätzliches Material auf die Kategorien „angewendet“ werden; oder die Kategorien dienen der quantitativen Strukturierung des Textes. In vorliegender Arbeit wird das erarbeitete Kategoriensystem im Sinne der Fragestellung interpretiert und weder durch Explikation (wie Angabe von Gründen, politische Hintergründe, regionale Gegebenheiten etc.) in einen weiteren Kontext gestellt noch werden die Kategorien statistisch erfasst. Der Anspruch dieser Arbeit besteht nicht darin, z.B. die aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungen sichtbar zu machen, die ihren Niederschlag natürlich auch im Bereich Bildung finden, sondern ganz konkret den Nutzen des Schulmanagementkurses sowie den Einfluss anderer Parameter in verschiedenen Bereichen der Schulentwicklung aufzuzeigen.

Nun werden die einzelnen Analyseschritte anhand von Tabellen dargestellt. In den einzelnen Tabellen wurden die Antworten aller fünf Interviewpartnerinnen auf eine bestimmte Sondierungsfrage des Interviewleitfadens gesammelt. Das gesamte Material ist im digitalen Anhang einsehbar; in den Tabellen weisen die unter „Zeile“ angegebenen Zahlen auf die jeweilige Textstelle im Interview hin. Unter „IP“ steht die anonymisierte interviewte Person. Auswertungstabelle der Frage 1 ist zur näheren Illustration im Anhang 3 (S. 113) als Ausdruck ersichtlich; die Tabellen 2 – 6 in digitalisierter Form auf CD.

2.3 Herausbildung der Kategorien

Nachdem die transkribierten Interviews nach mehrmaligem Lesen so strukturiert werden konnten, dass sich Kodiereinheiten ergaben, hat die Autorin jene Textstellen erhalten, die zu den jeweiligen Fragestellungen „passten“ (dritte Spalte „Kodierheit“¹⁶⁴). Es folgte die Paraphrasierung (vierte Spalte) der Texteinheiten, d.h. die Umschreibung auf eine knappere, nur auf das Wesentliche der Aussage beschränkte Form (5. Spalte „Paraphrasierung“). In der sechsten Spalte („Generalisation“) werden die Aussagen auf ein abstrakteres Niveau gehoben, so dass sich gleichlautende Aussagen ergeben, die dann jeweils auf eine Aussage „reduziert“ werden. Diese reduzierten Aussagen stehen in der 6. Spalte („Reduktion“) und repräsentieren die Kategorien, die gleich im Anschluss interpretiert werden.

2.3.1 Auswertung der Sondierungsfrage 1: Verständnis von Schulentwicklung

Auf ihre erste Sondierungsfrage erhielt die Autorin eine Fülle von Antworten bezüglich den Bereichen von Schulentwicklung, wobei alle Interviewpartnerinnen das Umfassende des Begriffs betonten: *„[Schulentwicklung] ist einfach ein Ganzes“*, meint etwa IP2.¹⁶⁵ *„Also, die Schulentwicklung ist wirklich sehr sehr breit“*¹⁶⁶, umreißt IP1 ihr Verständnis des Begriffs, um dann ihren Einstieg in konkrete Schulentwicklungsthemen zu beschreiben: *„Und ich habe dann eher angesetzt mit Kommunikationsstrategien für Lehrer, wo ich irgendwie den Eindruck hatte, da klappt es nicht so gut. Die sind das vielleicht weniger gewohnt – oder anders gewohnt, wie ich mir das vorstelle. Wir haben dann auch begonnen mit EDV. Das waren dann so die ersten Bereiche – Kommunikation im Haus – Kommunikation mit Kindern – mit Eltern – mit außerschulischen Personen. Das war so das erste Thema. Und dann gleich auch EDV, weil da Lehrerinnen dabei waren, die den Computer noch nicht benützt haben und die aber in der*

¹⁶⁴ In der Auswertungstabelle ist in der 1. Spalte die IP angegeben, in der 2. Spalte die Zeilennummer(n) der Kodiereinheit

¹⁶⁵ Interview 2, Zeile 48

¹⁶⁶ Interview 1, Zeile 53

Klasse stehen.“¹⁶⁷ Integrationslösungen und Projektentwicklung sind für sie weitere Schwerpunkte, die sie gleich im Anschluss nennt.

IP2 weist auf die nötige Flexibilität in Bezug auf Schulentwicklung hin, in dem Sinn, dass nicht jedes Schulentwicklungsthema zu ihrer Schule passt: *„... auch, was einem so ins Haus flattert, ist Schulentwicklung, weil entweder man nimmt es, weil man denkt ja, das passt jetzt, weil wenn es nicht passt, würde man es ja nicht nehmen (...).*“¹⁶⁸ IP3 fokussiert in ihrer Definition von Schulentwicklung auf den Aspekt „Ent-

wicklung“: *„Also, ich denke mir, Schule ist Schulentwicklung, weil jeden Tag Entwicklung da ist. In jeder Richtung, ob es bei den Kindern ist, ob es bei den Erwachsenen ist, ob es im Elternbereich ist, das ist einfach – Schule ist für mich Schulentwicklung.*“¹⁶⁹ IP4 hat *„Schulentwicklung live erlebt“*¹⁷⁰, nachdem sie in einer neu erbauten Schule ihre Funktion ausübte, und *„wirklich ein leeres Haus, das zum Teil noch Baustelle war, zu einem Schulhaus gemacht habe mit allem, was dazugehört, in allen*

Ebenen – sei es von der Schülern-, Eltern-Ebene, die Kolleginnen, ein Schulprogramm entwickelt, ein Leitbild erstellt, gemeinsam pädagogische Richtlinien festgelegt, allerlei Projekte ins Leben gerufen, auch auf der Benefiz-Schiene einiges ins Leben gerufen, Partnerschulen und Partnerklassen gefunden, Kommunikation mit umliegenden Schulen aufgebaut, eine starke Vernetzung hier angebahnt – ich denke, das ist besonders im Bereich der neuen Schulen, die hier in der Gegend entstanden sind, gut gelungen und dass alles permanent sich bewegt und in Bewegung bleibt, das ist für mich Schulentwicklung.“¹⁷¹ IP5 schließlich bringt Schulentwicklung auf den Punkt – als *„die Lehre von der Verbesserung der Schule“*.¹⁷²

Diese Antworten und die von den Interviewpartnerinnen genannten Beispiele wurden von der Autorin in der ersten Tabelle ausgewertet¹⁷³ und ergaben nach Durchführung der im vorigen Kapitel beschriebenen Analyseschritte folgende Kategorien zur Frage 1 (Was verstehen Sie unter Schulentwicklung? Welche Beispiele können Sie nennen?):

¹⁶⁷ Ebd., Zeile 54-57

¹⁶⁸ Interview 2, Zeile 48 f

¹⁶⁹ Interview 3, Zeile 14 f

¹⁷⁰ Interview 4, Zeile 20

¹⁷¹ Ebd., S. 20-26

¹⁷² Interview 5, Zeile 14

¹⁷³ Im Anhang in ausgedruckter Form einzusehen.

Kategorie 1: Definition von Schulentwicklung

- betrifft viele Bereiche
- ist kein fixes Konzept
- betrifft jene Bereiche, wo es Entwicklungsbedarf gibt
- betrifft alles, was zur Schule gehört
- heißt Verbesserung der Schule
- heißt Lösungen finden,
z.B. bei Integration von Kindern mit Migrationshintergrund
- heißt Fortbildung, z.B. zum Thema Elterngespräche/Konfliktgespräche
- heißt vermeiden, dass sich LehrerInnen und BetreuerInnen überfordert fühlen
- heißt sich überlegen,
was an einer speziellen Schule erwünscht und realisierbar ist
- heißt Zufriedenheit aller Schulpartner sicherstellen

Interpretation der Kategorie 1

Schulentwicklung ist für alle interviewten Schulleiterinnen ein sehr umfassender und flexibler Begriff. In erster Linie orientiert er sich am Bedarf einer speziellen Schule. Schulentwicklung kann jeden Bereich der Schule betreffen. Er impliziert Verbesserungen und soll realisierbare Lösungen in problembehafteten Bereichen möglich machen. Schulentwicklung arbeitet auf die Zufriedenheit aller Schulpartner hin – vor allem durch Gespräche und der Vermeidung des Gefühls von Überforderung.

Kategorie 2: Beispiele für Schulentwicklung

Die Interviewpartnerinnen nannten verschiedene Beispiele im Zuge ihrer Definition von Schulentwicklung; außer den oben angeführten wurden mehrmals Förderprojekte erwähnt, z.B. von IP1: *„Und dann haben wir auch – wir haben viele Kinder mit nicht deutscher Muttersprache – dass wir halt da überlegen, wie wollen wir damit umgehen, weil die Zahl wird immer größer und die Ressourcen immer weniger. Da hat es auch so Besprechungen gegeben, wie wir halt mit dieser Thematik umgehen wollen.“*¹⁷⁴ Auch für IP3 und IP5 gehört die Entwicklung eines dynamischen Förderkonzepts, durch das nicht nur schwache, sondern auch besonders begabte Kinder gefördert

¹⁷⁴ Interview 1, Zeile 79

werden, zur Schulentwicklung. IP5 meint hierzu: *„Wenn Eltern Kinder haben, wo ein SPF festgestellt wurde und die kommen dann in eine I-Klasse, wo dann alle Wünsche erfüllt werden können, ist auch ein Projekt der Schulentwicklung. Dann eben dieses dynamische Förderkonzept, was viel verlangt von den Lehrern – der neue Umgang mit diesem Begabungsbegriff, dass man jetzt nicht nur die Schwachen fördern soll – extrem – sondern hauptsächlich die Begabten – diese zielgerichteten Förderungen für alle Begabungsausprägungen, die es da gibt.“*¹⁷⁵

Ein von IP1 genanntes Schulentwicklungsbeispiel bezieht sich auf die Fortbildung der LehrerInnen in Kleingruppen zum Thema Elterngespräche/Konfliktgespräche: *„Und da hat es sich günstig ergeben, dass vom YXZ-Weg vom XY¹⁷⁶ hat es damals zwei Kolleginnen gegeben, die so etwas angeboten haben. Und da habe ich gleich zugeschlagen und für alle Kollegen – auch wieder in Kleingruppen (damals waren 6 Personen pro Gruppe) – und die haben sich dann selber zusammengefunden und 3 Termine zum Thema „Elterngespräche“ und 3 Termine zu „Konfliktgespräche“, glaube ich, hat es geheißen. Also 2 Jahre haben wir diese 15 Stunden so gebucht. Das fällt für mich auch unter Schulentwicklung.“*¹⁷⁷ IP1 zählt auch Projekte auf, die für sie unter Schulentwicklung fallen: *„Uns so haben wir eben eine Landhockey-Gruppe entwickelt, die eben mittlerweile Preise macht, also die spielen jetzt in einem Verein, nicht nur in der Schule. Und das zweite, was sehr lang gedauert hat, bis ich da die nötige Unterstützung und die Eltern gefunden habe, die da mithelfen, war die Schuljause. Und wir haben das im vorigen Jahr im Jänner – Februar gestartet und jetzt an 2 Tagen in der Woche Schuljause, wobei an einem Tag macht das der Elternverein – also ausschließlich Eltern – und an einem Tag immer eine Klasse.“*¹⁷⁸

Qualitätssicherung als Beispiel für Schulentwicklung wird von IP3 angeführt: *„[Zur Schulentwicklung gehört auch] Qualitätssicherung – genau – dass ich da mit den Lehrerinnen sehr viele Gespräche führe.“*¹⁷⁹ Hier geht es um gute Kommunikation und Teamarbeit, und weil dazu auch eine angenehme Atmosphäre gehört, findet IP2 zu Recht, wie die Autorin meint, dass auch der Ankauf einer Kaffeemaschine als Beispiel für Schulentwicklung herangezogen werden kann: *„Aber ich kann mich erinnern, am*

¹⁷⁵ Interview 5, Zeile 20-23

¹⁷⁶ Anonymisierung durch die Autorin.

¹⁷⁷ Interview 1, Zeile 104-107

¹⁷⁸ Ebd., Zeile 301-304

¹⁷⁹ Interview 3, Zeile 98

*Anfang, wie ich gesehen habe, es wird eine Kaffeemaschine gebraucht, das ist für das Wohlbefinden aller hier tätigen Lehrer wichtig und das sehe ich auch (zögert) als Schulentwicklung.*¹⁸⁰

Die erste Auswertungstabelle hat in Summe folgende Beispiele für Schulentwicklung ergeben:

- Unterrichtsarbeit
- Teamarbeit
- Mitarbeitergespräche
- Personalentwicklung und Fortbildung der LehrerInnen
- (schulinterne) EDV-Schulungen
- Kommunikationsstrategien (mit allen Schulpartnern: Kindern, Eltern, Mitarbeitern, außerschulischen Personen)
- Entwickeln von Schulprogramm und Leitbild (von IP3 wurde allerdings die Aussage gemacht, Schulprofil/Leitbild gehöre nicht zu Schulentwicklung)
- Entwickeln von pädagogischen Richtlinien
- Projektmanagement
- Erstellen von (klassenübergreifenden) Projekten
- Organisationsentwicklung
- Qualitätssicherung
- Kommunikation und Vernetzung mit Nachbarschulen
- Partnerschulen und -klassen finden
- Entwicklung eines dynamischen Förderkonzepts, d.h. Förderung von schwachen und begabten Schülern
- Ankauf von Gebrauchsgegenständen (z.B. Kaffeeautomat)

Interpretation der Kategorie 2

Betrachtet man die von den Interviewpersonen angeführten Beispiele, wird klar, dass auch hier verschiedene Ebenen im Visier sind – von übergreifenden Schulentwicklungszielen wie Organisationsentwicklung, Entwickeln von Leitbild/Schulprofil/Schulprogramm (bis auf eine Ausnahme – IP3) oder Entwickeln pädagogischer Richtlinien

¹⁸⁰ Interview 2, Zeile 52 f

über Kommunikationsstrategien und EDV-Schulungen bis hin zu alltäglich-praktischen Handlungen wie den Ankauf von Gebrauchsgegenständen, die zu einer angenehmen Atmosphäre beitragen.

2.3.2 Auswertung der Sondierungsfrage 2: Nutzen des Schulmanagementkurses bzgl. Leitbild- und Schulprofilerstellung

Die zweite Auswertungstabelle¹⁸¹ ergab nach der Durchführung der Analyseschritte zur Sondierungsfrage 2 (Welchen Nutzen hat Ihnen der Schulmanagementkurs beim Verständnis von Schulentwicklung und der Erstellung eines Leitbildes bzw. der Entwicklung eines Schulprofils gebracht?) folgende Kategorie:

Kategorie 3: Art des Nutzens des Schulmanagementkurses für Schulentwicklung/Leitbild/Schulprofil

Hier reichten die Einschätzungen vom fehlenden praktischen Nutzen des Schulmanagementkurses bei der Erstellung des Leitbildes bzw. Schulprofils (IP1¹⁸² bzw. IP3) bis zu Angaben, die einen theoretischen oder praktischen Nutzen des Schulmanagementkurses bestätigten. Vor allem IP2 erläuterte den theoretischen Nutzen detailliert; sie fand die *„Definitionen über Schulprofil, Schulprogramm, Leitbild (...) als Basiswissen total wichtig zu wissen, auch bevor man eine Schule übernimmt ...“*¹⁸³ Beim Entwickeln des Leitbildes konnte IP2 auf das theoretische Basiswissen durch den Schulmanagementkurs zurückgreifen, etwa in Bezug auf die verschiedenen Bereiche, die im Leitbild aufscheinen müssen *„Schulpartnerschaft, Professionalität, Lebensraum Klasse, Lernen und Lehren“*¹⁸⁴ und auf die Tatsache, dass sich ein Leitbild ständig weiterentwickeln sollte: *„Wichtig zum Leitbild ist, dass – das ist ein Entwicklungsweg, der sicher kein Ende hat, weil man sich zu jedem überlegen muss: was heißt das und wie setzen wir das um? Das ist eine grobe Definition und eigentlich müsste man sich jährlich darüber Gedanken machen: Wie machen wir das, dass wir die Kinder im*

¹⁸¹ Im Anhang in digitaler Form als Auswertungstabelle 2 einzusehen.

¹⁸² Zeile IP1 relativiert diese Aussage allerdings, wenn sie sagt: „[Der Schulmanagementkurs hat] nicht unbedingt beim Leitbild erstellen [geholfen], sondern überhaupt, um den Alltag zu bewältigen.“ Interview 1, Zeile 276

¹⁸³ Interview 2, Zeile 20 f

¹⁸⁴ Ebd., Zeile 135

*Unterricht zur aktiven Mitarbeit und Leistungsbereitschaft motivieren?*¹⁸⁵ Trotzdem war das vermittelte Wissen für IP2 nur eine Vorbereitung für das Erstellen des „eigenen“ Leitbilds: *„[Ein Leitbild zu entwickeln] ist gelungen, ja. Aber es war ein steiniger Weg mit vielen Hürden, und da haben solche Seminare schon geholfen, damit man auch gewarnt ist, was alles passieren kann.“*¹⁸⁶

Was den theoretischen Nutzen des Schulmanagementkurses betrifft, konnte er also wichtiges Basiswissen in folgenden Bereichen vermitteln:

- bei der Definition von Begriffen
wie Schulentwicklung, Leitbild, Schulprofil, Schulprogramm
- beim Verständnis von Leitbild als Entwicklung
- beim Verständnis von Schule als Organisation

Profitiert hat IP2 auch von der Tatsache, dass der Schulmanagementkurs auf folgende praktische Fragestellungen fokussierte: *„Was wir bei dem Seminar gelernt haben, ist eine Trennung der Begriffe: Leitbild, Schulprogramm, Schulprofil – wirklich an Sätzen und Formulierungen, wo wir dann zugeordnet haben – das ist jetzt eine Aussage, die gehört ins Schulprofil und das ist eine Aussage, die gehört ins Leitbild. Das haben wir zum Beispiel gut gelernt. Und auch die wirkliche Definition von Schulentwicklung, die haben wir dort auch gut gelernt und das war schon eines jener Dinge, wo ich mich festgehalten habe – die Schule als Organisation, die Motivation, mit den geeigneten Mitteln eben zum Ziel zu kommen. (...) Und das Schulprogramm ist nichts anderes, als dass man sich überlegt, welche Schritte dazu notwendig sind – das ganze Programm halt.“*¹⁸⁷ Ein praktischer Nutzen ergab sich für IP2 also

- bei der Erstellung des Leitbilds/Schulprofils: Welche Aussagen gehören ins Leitbild, welche ins Schulprofil?
- bei der Erstellung des Schulprogramms: Welches sind die Schritte, die notwendig sind, damit eine Schule ihrem Leitbild und Schulprofil gerecht wird?
- beim Schulmanagement: durch die Vermittlung der Tatsache, dass in puncto Schulentwicklung die Motivation der LehrerInnen sehr wichtig ist.

¹⁸⁵ Ebd., Zeile 142-145

¹⁸⁶ Ebd., Zeile 152 f

¹⁸⁷ Ebd., Zeile 96-104

Demgegenüber steht, dass der praktische Nutzen des Schulmanagementkurses für die anderen Interviewpartnerinnen viel weniger ins Gewicht fiel. IP3 konnte sich nicht erinnern, im Schulmanagementkurs praktische Anleitungen zum Erstellen des Schulprofils erhalten zu haben: *„Soweit ich mich erinnere – Nein [es gab keine Anleitungen im Schulmanagementkurs für das Erstellen des Schulprofils] (...) Nein, praktisch war da nichts.“*¹⁸⁸ IP4 äußerte sich beispielsweise dahingehend, dass die im Schulmanagementkurs vermittelten Leitbild-Kenntnisse an die Wirklichkeit einer Schule angepasst werden müssen, damit auch ein praktischer Nutzen entstehen kann: *„Im Bereich des Schulmanagement-Programms ist Leitbild natürlich ein Thema gewesen, allerdings möchte ich fast sagen, auf einer viel höheren Ebene. Und ich habe das natürlich herunterbrechen müssen auf eine Schule – mit zuerst 50, dann 100 Schülern und einem winzigen Team von Pädagoginnen und hier keine theoretischen Höhenflüge angestellt, sondern wir sind da sehr von der Praxis und von den Erfahrungen, die wir gesammelt haben, ausgegangen. Behandelt wurde dieses Thema in den verschiedensten Varianten.“*¹⁸⁹

Interpretation der Kategorie 3

Der Großteil der interviewten Schulleiterinnen haben vor allem von der Vermittlung des theoretischen Basiswissens zu Schulentwicklung, Leitbild, Schulprofil und Schulprogramm profitiert. Mit der Einschränkung, dass nur eine Interviewteilnehmerin (IP2) konkrete Beispiele nennen konnte, hatte die Ausbildung bei der Erstellung des Leitbilds und der Erstellung des Schulprogramms nach Dafürhalten der Autorin sicherlich auch einen praktischen Nutzen, denn schon das Wissen, auf welche Bereiche zu achten ist, erleichtert die praktische Umsetzung.

¹⁸⁸ Interview 3, Zeile 66-69

¹⁸⁹ Interview 4, Zeile 62-75

2.3.3 Auswertung der Sondierungsfrage 3: Verständnis von Qualitätssicherung; Nutzen bzgl. Qualitätssicherung und Planung/Durchführung von Projekten

Auf die Frage 3 (Was verstehen Sie unter Qualitätssicherung und welchen Nutzen hatte der Schulmanagementkurs bei diesem Thema und der Planung von Projekten?) ergaben sich nach Durchführung der Analyseschritte¹⁹⁰ die Kategorien 4 und 5.

Kategorie 4: Art des Nutzens des Schulmanagementkurses bei Qualitätssicherung und Projektplanung

Wiederum gingen die Antworten der Interviewteilnehmerinnen auseinander. Während IP1 und IP2 den Schulmanagementkurs in puncto Qualitätssicherung durchaus als hilfreich erlebt haben, bemängeln die anderen Interviewpartnerinnen die fehlende Orientierung an der Praxis. IP1 betont den vorbereitenden Charakter des Schulmanagementkurses beispielsweise für das Konfliktmanagement: *„Alles, was in Richtung Konfliktmanagement geht, das war schon hilfreich. Hätte man da überhaupt keine Vorbildung, wäre es sehr schwierig. Aber man muss schon selber auch die nötigen Nerven, die Ruhe usw. mitbringen, um in der Situation dann das abrufen zu können, um das zu bewältigen. (...) Und da ist es schon hilfreich, wenn man so etwas schon einmal durchgespielt hat und gelernt hat, wie man mit sowas umgeht, auch wenn man es vorher nicht bewältigen musste.“*¹⁹¹ IP2 findet außerdem, dass der Schulmanagementkurs vor allem SchulleiterInnen, die nicht so versiert im Organisieren sind, großen Nutzen beim Projektmanagement bietet: *„Ich bin grundsätzlich so ein planender Typ, da hätte ich den Kurs vielleicht nicht so sehr gebraucht. Grundsätzlich sind aber schon so Planungsschritte ‚Auf was muss ich achten, wenn man ein großes Fest organisiert?‘ schon sehr wichtig. Weil jeder Mensch ist irgendwie anders, der eine ist halt besonders kreativ und hat die tollsten Ideen, der andere ist halt sehr strukturiert, ja?“*¹⁹²

Für IP2 war besonders wertvoll, *„dass man so ein bisschen ein Fingerspitzengefühl bekommt. [Dafür,] Wie man das Ganze handhabt, wie man das sieht und wie man das angeht. Zum Beispiel ‚Projektmanagement‘, da muss man ein konkretes Seminar besuchen, aber das Gefühl – das Projekt – das wäre jetzt wichtig für unsere Schule, das*

¹⁹⁰ Im Anhang in digitaler Form als Auswertungstabelle 3 einzusehen.

¹⁹¹ Interview 1, Zeile 269-281

¹⁹² Ebd., S. 291-292

*habe ich dort [erfahren]. Und so, wie man das aufbaut, so die Motivation alleine, alleine als Schulleiterin ist man verloren.*¹⁹³ Auch konkrete Hilfestellung konnte der Schulmanagementkurs bieten; IP2 nennt folgende Beispiele: „... viele ausgearbeitete Fragebögen, Entwicklungsbögen, Prozeduren, auf die man zurückgreifen kann und jeder für sich selbst entscheiden muss, was ihm am ehesten liegt.“¹⁹⁴

Für IP1 und IP2 hatte der Schulmanagementkurs also

- theoretischen Nutzen beim Projektmanagement, z.B. durch Aufzeigen von Planungsschritte
- praktischen Nutzen bei Konfliktmanagement
- praktischen Nutzen bei der Vorbereitung von Projekten, z.B. durch Infos zu Beratungsstellen
- praktischen Nutzen durch Vermittlung eines Gespürs für praxisorientiertes Schulmanagement, Projektmanagement, für die Motivation der LehrerInnen
- praktischen Nutzen z.B. durch Beispiele für Frage- und Entwicklungsbögen und konkrete Vorgehensweisen bei der Qualitätssicherung

Allerdings schneidet für IP2 der Schulmanagementkurs im Vergleich zu einer anderen Seminarreihe¹⁹⁵ des ehemaligen Pädagogischen Instituts in Wien schlechter ab, da er sich weniger an der Praxis orientiert und eine wichtige Komponente außer Acht lässt: das Aufbauen, Ermutigen und Motivieren der SchulleiterInnen. Am Ende des Interviews meint IP2 (trotz des angeführten praktischen Nutzens): *„Diese Schulmanagement-Ausbildung war für mich nur ein Hineinschnuppern, um ein bisschen ein Basiswissen – theoretischer Art – kennen zu lernen, aber alles andere hat sich dann erst in der Praxis erwiesen.*“¹⁹⁶ Es scheint also – selbst wenn im Schulmanagementkurs praktisches Wissen vermittelt wurde – immer noch ein großes Defizit zu bestehen, was den ganz konkreten Schulalltag betrifft.

¹⁹³ Interview 2, S. 181-184

¹⁹⁴ Ebd., Zeile 190 f

¹⁹⁵ Es handelt sich um eine der Autorin bekannte Seminarreihe: „Chefsessel“. IP2 meint hierzu: „Wo ich mehr gelernt habe, wirklich mehr profitiert habe, war dann die Seminarreihe beim Hr. XY vom Pädagogischen Institut, da hat es auch diesen XYZ-Kurs gegeben, das war so einmal im Monat, weil der das so praxisorientiert gebracht hat und das, was man als Schulleiterin nie hört – ein Aufbauen, Ermutigen – also man hört ja das nie.“ (Interview 2, Zeile 30-32, Anonymisierung durch die Autorin)

¹⁹⁶ Interview 2, Zeile 251 f

Die anderen drei Interviewpartnerinnen stufen den Nutzen des Schulmanagementkurses in puncto Qualitätssicherung als niedrig bzw. nicht existent ein. Für IP3 ist „... *nicht viel gekommen, muss ich ganz ehrlich sagen. Da ging es eher in den Bereich ‚Lernen‘ – das Team, die Teamarbeit, die Arbeit mit den Lehrern – das war das, was dieser Managementkurs – und wie gehe ich es an, wenn ich Probleme an der Schule habe – das war eine Sache, die sehr gut für mich war. Aber so diese praktischen Dinge – ein Projekt oder so – das ist mir fast zu kurz gekommen.*“¹⁹⁷ In den Bereichen Teamarbeit und Problemlösungen konnte also ein theoretischer Nutzen verortet werden. Für IP4 bot der Schulmanagementkurs Im Bereich Projektmanagement zwar auch praktischen Nutzen, die theoretischen Wissensinhalte überwogen jedoch: „*Projektmanagement war natürlich ein Thema im Kurs und in den einzelnen Modulen des Schulmanagementkurses, allerdings haben wir dort selten an konkreten Dingen gearbeitet, sondern sehr viel an Theorie, wie man so etwas durchführen muss. Das ist auch gut, weil ich einen bestimmten Ablauf haben muss bei jedem Projekt und unbedingt immer wieder Kontrollphasen einbauen muss.*“¹⁹⁸ IP5 ist der Meinung, dass ein Schulmanagementseminar bei der Qualitätssicherung nicht helfen kann, sondern andere Aspekte wichtiger sind: „*Na ja, Qualitätssicherung muss man ja selber am Standort in den Griff bekommen, da kann man weder durch ein Schulmanagementseminar noch von außen kann man da helfen – ja – im Hinblick auf mehr Stunden. Weil wenn ich zu wenig Stunden zur Verfügung habe, dann ist es auch schwierig, die Qualität zu halten.*“¹⁹⁹

Der Großteil der Äußerungen in Bezug auf Qualitätssicherung ging also in folgende Richtung:

- Schulmanagementkurs hat in puncto Qualitätssicherung nicht viel gebracht
- praktisches Wissen ist in puncto Projektmanagement wichtiger als theoretisches Wissen aus dem Schulmanagementkurs
- praktische Projektplanung kam zu kurz
- Schulmanagementkurs hat zu wenig praktischen Nutzen. Mehr Orientierung an der Praxis, z.B. in puncto Projektplanung, wichtig

¹⁹⁷ Interview 3, Zeile 120-125

¹⁹⁸ Interview 4, Zeile 98-101

¹⁹⁹ Interview 5, Zeile 59-61

- Qualitätssicherung ist nur durch in der Schule anwendbares Wissen und genügend Zeitressourcen möglich

Interpretation der Kategorie 4

Die Auswertung dieser Kategorie ergibt, dass jene Aussagen überwiegen, die den Schulmanagementkurs in puncto Qualitätssicherung als zu wenig praxisorientiert charakterisieren. Praktischen Nutzen hatte der Schulmanagementkurs für zwei Interviewtenehmerinnen vor allem in den Bereichen Projektmanagement und Qualitätssicherung (durch konkrete Vorgehensweisen oder bei der Erstellung von Fragebögen für interne Evaluationen), aber auch durch theoretischen Input, was Schulmanagement allgemein oder die Motivation des Kollegiums betrifft.

Kategorie 5: Beispiele für Qualitätssicherung

Auf die Aufforderung der Autorin, Beispiele für Qualitätssicherung in ihrer Schule zu nennen, führten die Interviewpartnerinnen Fälle von interner Evaluation: *„Vor 4 Jahren, knapp bevor es fix war, dass ich die Schule behalte, habe ich so einen Bogen ausgegeben und habe die Lehrer gebeten – freiwillig – sie sollen einmal ankreuzeln, ob ihnen das alles passt.“*²⁰⁰ Zur Qualitätssicherung gehört für IP3 aber auch, *„... dass ich da mit den Lehrerinnen sehr viele Gespräche führe. Wir haben voriges Jahr ein standortbezogenes Förderkonzept entwickelt und nach dem arbeiten wir und da bin ich schon – soweit es meine administrative Arbeit zulässt – dahinter, dass die Leute das, was da drinnen steht, auch ausführen. (...) Und auch so, dass, wenn wir sehen, dass wenn ein Kind ein Problem hat, schauen, wer ist vorhanden, der einspringen kann und noch ein bisschen nachstoßen kann und dem Kind helfen kann. (...) Die Großen machen das gerne und die Kleinen freuen sich, dass sie jemanden haben.“*²⁰¹

Für IP4 bedeutet Qualitätssicherung *„... in erster Linie auch Aufgabe der Schulleitung, hier präsent zu sein. Ich bin sehr viel in den Klassen unterwegs und ich habe sehr viele Eindrücke und denke, dass ich die Arbeitsweise meiner Lehrerinnen recht gut kenne. In Konferenzen wurde darüber auch immer wieder gesprochen. Sehr wichtig ist auch der Austausch der Kolleginnen in Gesprächen, in Konferenzen, in*

²⁰⁰ Interview 3, Zeile 80-83

²⁰¹ Interview 3, Zeile 98-114

*Teambesprechungen. Was läuft wo wie, wo geht's gut, wo könnte man etwas verbessern. Das ist so eine interne Form der Qualitätskontrolle.*²⁰² Als Beispiel gibt IP4 außerdem eine interne Evaluation an (die sie irrtümlicherweise als externe Evaluation bezeichnet): *„Extern haben wir vor 2 Jahren sehr sehr mutig eine Evaluation durchgeführt. Und zwar haben wir einen Fragebogen entwickelt, den die Eltern bekommen haben, der in einem sehr sehr hohen Ausmaß zurückgekommen ist und einige – eigentlich alle – Bereiche abgefragt wurden, die Zufriedenheit im Unterrichtsbereich, im Freizeitbereich und gesamt gesehen mit der Schulleitung und so weiter.*²⁰³

IP5 fokussierte bei den von ihr genannten Beispielen auf einen qualitativen Unterricht; Qualitätssicherung bedeutet für sie in erster Linie die Überlegung: *„... was zeichnet eine gute Schule überhaupt aus, was zeichnet einen guten Unterricht aus und welche Qualifikation sollen Kinder in einer Volksschule erwerben, damit sie in Zukunft gerüstet sind, unsere halt, damit sie in einer weiterführenden Schule, zum Beispiel AHS, bestehen können.*²⁰⁴

Zusammengefasst wurden also folgende Beispiele für Qualitätssicherung angeführt:

- interne Evaluation mittels Fragebögen an die LehrerInnen
- interne Evaluation mithilfe eines an die Eltern verschickten Fragebogens
- gegenseitige Unterstützung bei Problemen
- Kommunikation mit den LehrerInnen und Motivation der LehrerInnen durch die Schulleiterin bei Projekten
- direkte Kommunikation zwischen den Schulpartnern
- Erfahrungsaustausch zwischen den LehrerInnen
- Teamarbeit
- Problemlösungen finden
- Förderkonzept entwickeln
- Präsenz der Schulleitung in den Klassen
- Überlegungen bzgl. der Qualifikationen der Kinder

²⁰² Interview 4, Zeile 134-138

²⁰³ Ebd., Zeile 138-141

²⁰⁴ Interview 5, Zeile 49-51

Interpretation der Kategorie 5

Bei der Qualitätssicherung in den Schulen geht es in der Auffassung der Interviewpartnerinnen um Kommunikation und Erfahrungsaustausch sowie um Feedback (mittels Fragebögen, in denen die LehrerInnen die SchulleiterInnen und die Eltern die LehrerInnen bewerten), aber auch um Motivation. IP2 meint hierzu, dass man als Schulleiterin „verloren“²⁰⁵ ist, wenn man die KollegInnen nicht motivieren kann, bei den qualitätssichernden Vorhaben „mitzuziehen“. Ihr ist auch klar, dass Qualitätssicherung durch permanente Evaluation angepasst werden muss: *„[Qualitätssicherung bedeutet,] dass man eben immer wieder kontrollieren und evaluieren muss, um eben das Ziel nicht aus den Augen zu verlieren, wo man eigentlich hin will. Nur, meiner Meinung nach, so eine richtige Qualitätssicherung – dieses Wort gefällt mir nicht ganz, weil ich immer diese Entwicklung sehe und Sicherung wäre so – jetzt sind wir da und jetzt ist es aus. Darum gehört das immer wieder evaluiert und geschaut, wie geht es weiter.“*²⁰⁶

2.3.4 Auswertung der Sondierungsfrage 4: Unterstützung durch die Dienstbehörde

Die vierte Auswertungstabelle²⁰⁷ ergab nach der Durchführung der Analyseschritte zur vierten Frage (War das im Schulmanagementkurs Gelernte leicht umsetzbar und gab es Unterstützung seitens der Dienstbehörden?) folgende Kategorie:

Kategorie 6: Umsetzbarkeit des im Schulmanagementkurs Gelernten und Unterstützung durch die Dienstbehörde

Hier gingen die Antworten der Interviewteilnehmerinnen eindeutig in Richtung mangelnder Umsetzbarkeit und fehlender Unterstützung. Zu Beginn der Schulleitertätigkeit *„weiß man überhaupt nicht, was einen erwartet. Weil das, was man in Seminaren lernt, das ist mit der Realität nicht wirklich zu vergleichen“*²⁰⁸, meint etwa IP1.

²⁰⁵ Interview 2, Zeile 66

²⁰⁶ Ebd., Zeile 181-184

²⁰⁷ Im Anhang in digitaler Form als Auswertungstabelle 4 einzusehen.

²⁰⁸ Interview 1, Zeile 259-260

Ähnlich urteilen die anderen Interviewpartnerinnen; IP3 äußert beispielsweise: *„Es wurde bei den Kursen schon immer wieder darauf hingewiesen, dass die Schulen das [ein Schulprofil] haben müssen, aber so wirklich habe ich mich dann erst damit befasst, wie ich selber eingereicht habe und ich es mir geholt habe vom Stadtschulrat für diese Schule und dann geschaut habe, was ist vorhanden, was ist von mir aus da, was ich einbringen kann in die Schule und da bin ich eben mit dem Schulprofil konfrontiert worden.“*²⁰⁹

Eher enttäuscht sind die Interviewpartnerinnen auch bzgl. des Themas „Unterstützung vonseiten der Schulbehörde“: SchulleiterInnen sollten eigentlich von der Schulbehörde bei der Umsetzung des vermittelten Wissens unterstützt werden – oft ist aber das Gegenteil der Fall. Zu viel „Schreibarbeit“, etwa durch verordnete Evaluierungsbögen, bremsen die Umsetzung. IP1 spricht davon, dass dieses *„permanente etwas schreiben müssen“*²¹⁰ bei den LehrerInnen ganz schlecht ankommt, hingegen eine Anregung zur Selbstreflexion sowie Gespräche zwischen SchulleiterInnen und LehrerInnen zielführender wären: *„Was ich schon anrege, aber was vielleicht auch zu wenig funktioniert, ist so ein bisschen Selbstreflexion, also das ist schon immer wieder Thema, wo ich sag, dass das sehr wichtig ist usw., aber da setze ich mich dann eher in Einzelgesprächen zusammen.“*²¹¹ Auch was die Schuleinschreibung neu²¹² betrifft, handelt es sich laut IP1 zwar um einen guten Ansatz, der sich aber schwer umsetzen lässt, da er *„unausgegoren“*²¹³ ist: *„Weil jetzt kommen die Eltern mit oder ohne Kind zur Datenerfassung. Die Datenerfassung ist ein sinnloser Vorgang. Die Daten sind bekannt. Und jetzt Eltern überraschend da her zu bitten mit einem Kind, das noch relativ jung ist, wo man sich vielleicht noch keine Gedanken gemacht hat, was wird die Schule für mein Kind sein, die werden sich jetzt anmelden. Dann überlegen sie sich innerhalb eines Jahres – ist doch nichts für mich – ich gehe woanders hin. Können sie auch. Und das wird sehr viel Zeitaufwand erfordern und wird nichts bringen.“*²¹⁴ Auch für IP3 ist die Schuleinschreibung neu prinzipiell gut, mit ähnlichen Vorbehalten: *„Nur, die*

²⁰⁹ Interview 3, Zeile 63-65

²¹⁰ Interview 1, Zeile 331

²¹¹ Ebd., Zeile 343 f

²¹² Die Förderung der Kinder mit Förderbedarf muss schon vor der Schuleinschreibung gewährleistet sein.

²¹³ Interview 1, Zeile 364

²¹⁴ Ebd., Zeile 368-372

*Beobachtung, die ich gemacht habe, ist, dass alles immer sehr schnell umgesetzt wird, ohne ausgereift zu sein.*²¹⁵

Sehr wichtig wäre eine adäquate Unterstützung vonseiten der Dienstbehörde in puncto konkretes Schulmanagement – auf die diesbezügliche Frage der Autorin antwortet IP2 mit einem eindeutigen Nein: *„Aber so eine wirkliche jetzige Unterstützung gibt es nicht. [...] Ich sage ja, für die Schulleiter – für uns – wird wirklich zu wenig angeboten – überhaupt Management und nicht nur Administration. [...] man ist irgendwie allein gelassen und kann sich nur durch Fragen unter Kollegen wieder ein bisschen auf neue Gedanken und Ideen bringen.*“²¹⁶ IP2 nennt auch eine mögliche Ursache dafür: *„Das andere ist halt eben, dass momentan in der ganzen Schulpolitik und Diskussion sehr viel am Rande eigentlich besprochen wird und man hat das Gefühl, dass nicht wirklich kompetente Leute wissen, was an der Front in der Schule passiert.*“²¹⁷

Ein weiterer geäußelter Mangel betrifft die von der Schulpolitik proklamierten Schulentwicklungsziele, welche die LehrerInnen durch unklare Definitionen verunsichern: *„Es fliegen Begriffe durch die Luft wie Individualisierung und Bildungsstandards und und und – verunsichern ja nur zum Teil die Lehrer.*“²¹⁸ Unter diesen Bedingungen Schulentwicklungsziele zu erreichen scheint tatsächlich schwierig zu sein. Schulentwicklungsziele müssten viel konkreter vermittelt werden. Außerdem erreichen schulrelevante Informationen die Schulleiterinnen nicht selten zuerst über die Medien statt über die Schulbehörde, was ebenfalls verwirrend ist; IP3 moniert beispielsweise: *„Wir hören etwas über die Medien, haben eigentlich noch überhaupt nichts von unserer Schulbehörde davon erfahren, sind im Ungewissen.*“²¹⁹ Der allgemeine Eindruck ist, dass es mehr kompetente Unterstützung vonseiten der Schulbehörde (aber auch Fingerspitzengefühl bei der Ankündigung der erwünschten Ziele) bräuchte, damit Schulentwicklungsthemen adäquat umgesetzt werden können.²²⁰

²¹⁵ Interview 3, Zeile 151 f

²¹⁶ Interview 2, Zeile 191-197

²¹⁷ Ebd., Zeile 204 f

²¹⁸ Ebd., Zeile 223 f

²¹⁹ Interview 3, Zeile 152 f

²²⁰ Bei IP 5 wurde die Frage nach Unterstützung seitens der Behörde nicht gestellt. Das Gespräch hat sich in eine andere Richtung entwickelt und setzte Schwerpunkte bei den fehlenden Weiterbildungsmöglichkeiten von SchulleiterInnen und bei den zusätzlichen Aufgabenfeldern der SchulleiterInnen.

Die Schwierigkeiten bei der Umsetzung des im Schulmanagementkurs erworbenen Wissens scheint viele Bereiche der Schulrealität zu erfassen. Konkret wurde beim Thema Umsetzbarkeit des im Schulmanagementkurses Gelernten Folgendes beanstandet:

- Das im Schulmanagementkurs zum Thema Leitbild / Schulprofil / Qualitätssicherung Gelernte ist nicht leicht umsetzbar, da zu abstrakt
- Schulpolitische Entscheidungen gehen an der Wirklichkeit der Schule vorbei, z.B.:
 - bei verordneten Evaluierungsbögen, da diese zu viel Schreibarbeit bedeuten
 - bei der Schuleinschreibung neu
- Unterstützung vonseiten der Dienstbehörde fehlt z.B. bei
 - Schulmanagement
 - Nachmittagsbetreuung
 - Schulentwicklungszielen
- Informationen kommen manchmal zuerst über die Medien statt über die Schulbehörde, was verwirrend ist

Die „Ausnahme von der Regel“ scheint der Bezirksschulinspektor von IP3 und IP4 zu sein – diese Schulleiterinnen bekamen tatkräftige Unterstützung bei allen Problemen und Krisensituationen sowie bei der Entwicklung neuer Ideen: *„Der [Bezirksschulinspektor] hilft mir immer, ganz egal in welche Richtung das geht, ob das mit Eltern ist, ob es mit Schülern ist, oder Lehrern. Zu dem kann ich wirklich mit jedem Problem kommen“*,²²¹ meint IP3. Ähnlich äußert sich IP4: *„Unterstützung haben wir hier im Bezirk sicher von unserem Herrn Bezirksschulinspektor, der als Ansprechpartner in Krisensituationen zur Verfügung steht, auch um neue Dinge ins Leben zu rufen, da ist also eine große Kooperationsbereitschaft vorhanden.“*²²²

Interpretation der Kategorie 6

Soll der Schulmanagementkurs zur Schulentwicklung beitragen, braucht es Unterstützung auf Systemebene; keinesfalls sollten die Maßnahmen der Schulbehörde kontraproduktiv sein (indem unausgereifte Ansätze wie die „Schuleinschreibung neu“ durchgezogen werden oder neue Begriffe wie „Individualisierung“ oder „Bildungsstandards“

²²¹ Interview 3, Zeile 166 f

²²² Interview 4, Zeile 62-65

zur Anwendung kommen, die nicht ausreichend präzisiert wurden, den LehrerInnen zu viel Schreibarbeit aufgebürdet wird etc.). Auf Bezirksebene scheint die Unterstützung besser zu funktionieren.

2.3.5 Auswertung der Sondierungsfrage 5: Weiterbildungsangebote für die Schulleitung

Die fünfte Auswertungstabelle²²³ ergab nach der Durchführung der Analyseschritte zur Frage 5 (Gab/gibt es andere Weiterbildungsangebote, die Ihnen nützlich waren/sein könnten?) folgende Kategorie:

Kategorie 7: Weiterbildungsangebote für SchulleiterInnen

Hier sind die Antworten der Interviewpartnerinnen sehr einheitlich: Es gab zum Zeitpunkt der Untersuchung kaum Seminarangebote speziell für SchulleiterInnen. IP1 besuchte beispielsweise Seminare, die für LehrerInnen und SchulleiterInnen vorgesehen waren. *„Nachher dann – während meiner Leiterzeit – haben wir so ein Kursbuch bekommen, was noch zu absolvieren ist, und da wurde dann halt eingetragen, was man schon gemacht hat und was eben noch nicht. Und da waren dann einige Seminare in XYZ, die ich besucht habe und das waren eigentlich – nicht ausschließlich – aber hauptsächlich Leiterkurse.“*²²⁴ Für Schulentwicklungsthemen konnte sie über das Programm SCHILF (Schulinterne Lehrerfortbildung, ebenfalls für LehrerInnen und SchulleiterInnen) externe Experten in die Schule einladen. Außerdem hat sie den sogenannten „15-Stunden-Topf“²²⁵ gezielt für die Fortbildung der LehrerInnen zu schulentwicklungsrelevanten Themen wie z.B. Eltern- oder Konfliktgespräche verwendet. Das Organisieren dieser Fortbildung war Sache der Schulleiterin: *„Und da hat es sich günstig ergeben, dass vom XYZ-Weg vom ABC-Zentrum hat es damals zwei Kolleginnen gegeben, die so etwas angeboten haben. Und da habe ich gleich zugeschlagen und für alle Kollegen – auch wieder in Kleingruppen (damals waren 6 Personen pro*

²²³ Im Anhang in digitaler Form als Auswertungstabelle 5 einzusehen.

²²⁴ Interview 1, Zeile 42-44, Anonymisierung durch die Autorin

²²⁵ Dies meint die verpflichtende Teilnahme der Allgemeinen PflichtschullehrerInnen an Fortbildungen im Ausmaß von 15 Stunden/Jahr

Gruppe) – und die haben sich dann selber zusammengefunden und 3 Termine zum Thema ‚Elterngespräche‘ und 3 Termine zu ‚Konfliktgespräche‘, glaube ich, hat es geheißen. Also 2 Jahre haben wir diese 15 Stunden so gebucht.“²²⁶

Auch IP2 beanstandet das fehlende Angebot der Pädagogischen Hochschule in Wien, was die Weiterbildungsangebote für SchulleiterInnen betrifft: „Also, was Schulentwicklung anbelangt, kritisiere ich wirklich sehr die Pädagogische Hochschule, dass es sehr wenig für uns Schulleiter gibt. Ich würde mir da wünschen, dass es viel mehr gibt.“²²⁷ Auch IP2 nutzte deshalb verschiedene Möglichkeiten der Weiterbildung für LehrerInnen, z.B. in Form von Konferenzen oder schulinterner Weiterbildung, fühlt sich aber allein gelassen: „(...) für die Schulleiter – für uns – wird wirklich zu wenig angeboten – überhaupt Management und nicht nur Administration. (...) man ist irgendwie allein gelassen und kann sich nur durch Fragen unter Kollegen wieder ein bisschen auf neue Gedanken und Ideen bringen.“²²⁸

IP4 erwähnt lobend die zum Zeitpunkt der Untersuchung einzige Seminarreihe für SchulleiterInnen der Pädagogischen Hochschule Wien. Als weiteres Fortbildungsangebot in Richtung Schulmanagement und Kooperation sieht sie auch die sogenannten „Leitertage“ im Bezirk, „wo wir einerseits neue Inhalte versuchen zu diskutieren mit den verschiedensten Referenten, andererseits auch versuchen, die Vernetzung im Bezirk zu verbessern.“²²⁹

IP5 bleibt nichts anderes übrig, als Fortbildungsangebote für LehrerInnen zu nutzen: „Ich gehe jetzt auch auf Seminare, die auch für Lehrer sind, zum XY, der über verhaltensauffällige Kinder spricht – drüben in der XYZ-Straße oder diverse andere Seminare, aber für Leiter direkt wird nichts angeboten. (...) Nein, überhaupt nichts. Vielleicht werden diese verpflichtenden Schulmanagementseminare – weiß ich nicht – aber da kann ich ja gar nicht inskribieren, weil das nur für Jungleiter ist.“²³⁰

²²⁶ Ebd., Zeile 103-106, Anonymisierung durch die Autorin

²²⁷ Interview 2, Zeile 15 f

²²⁸ Ebd., Zeile 193-197

²²⁹ Interview 4, Zeile 48 f

²³⁰ Interview 5, Zeile 101-105, Anonymisierung durch die Autorin

Interpretation der Kategorie 7

Es fehlt den Interviewpartnern an Weiterbildungsangeboten speziell für SchulleiterInnen nach Beendigung des Schulmanagementkurses. Angesichts dieser Tatsache haben alle Interviewpersonen „Ersatz“-Weiterbildungen in Anspruch genommen: etwa die lobend erwähnte Seminarreihe der Pädagogischen Hochschule, die von den Schulleiterinnen organisierten Einladungen von Experten im Rahmen des SCHILF oder die konkrete Nutzung des „15-Stunden-Topfes“ für die LehrerInnen an der jeweiligen Schule zu Schulentwicklungsthemen. Umso wichtiger ist daher der verpflichtende Schulmanagementkurs, da er zumindest eine solide theoretische Basis in den wichtigsten Schulbereichen gewährleistet.

2.3.6 Auswertung der Frage 6 (abschließende Frage): Wünsche in puncto Schulentwicklung

Die sechste Auswertungstabelle²³¹ ergab nach der Durchführung der Analyseschritte zur Frage 6 (Welches sind Ihre Wünsche in puncto Schulentwicklung?) folgende Kategorie:

Kategorie 8: Wünsche der Schulleiterinnen in puncto Schulentwicklung

Alle Interviewpartnerinnen hatten Wünsche in puncto Schulentwicklung, was der Notwendigkeit Ausdruck verleiht, dass bestimmte Dinge verändert werden müssen. IP1 wünscht sich zum Beispiel: *„Dass von unserer Dienstbehörde ein bisschen mehr Struktur vorgegeben würde. Dass nicht immer ein Thema das andere jagt, sondern dass da Pausen dazwischen sind, wo sich die Lehrer mit der Thematik wirklich intensiv damit befassen können. Und dass so große Brocken – wie Individualisierung, das ist ein Thema, das hört ja nicht nach einem Jahr auf. Das Thema gibt es seit ewig und wird es immer geben. Und das ist jetzt auch kein neues Thema, weil das steht schon im uralten Lehrplan, wie damit umgegangen werden soll. Und das sind so Sachen, die vielleicht sogar Unruhe bringen, wenn man das jetzt so hochspielt. Dass man sich da*

²³¹ Im Anhang in digitaler Form als Auswertungstabelle 6 einzusehen.

*ein bisschen mäßig und nicht eins das andere jagt, sondern mehr überlegt, wie kann ich wirklich unterstützend arbeiten, dass Schule besser wird.*²³²

IP2 wünscht sich externe Treffen oder verpflichtende wöchentliche 2-stündige Meetings mit dem Lehrerteam, um Schulentwicklungsthemen zu diskutieren. Das wäre *„schon wichtig, dass man das verpflichtend für alle macht. Meistens bleiben immer ein paar absichtlich über. Und ich denke mir, eine Schulentwicklung kann wirklich nur da funktionieren, wo wirklich alle zusammenarbeiten.“*²³³ Das wäre auch eine willkommene Gelegenheit, *„philosophische und zukunftspolitische Fragen“* zu diskutieren, wie IP2 nach der diesbezüglichen Frage der Autorin bejaht.²³⁴ Wie IP1 spricht auch IP2 das Problem der mangelhaften Vermittlung von Informationen zwischen Schulbehörde und Schule an: *„Und da würde ich mir wünschen, dass man einen Austausch pflegt, oder dass die Information besser an die zugehörigen Damen und Herren geht ...“*²³⁵

Ein ebenfalls von mehreren Interviewpartnerinnen ausgesprochener Wunsch betrifft das Thema Schulautonomie. IP2 meint hierzu: *„Als zweites würde ich mir mehr Selbstentscheidung und Selbstverantwortung wünschen, sowohl äußerer als auch innerer Organisation, also Aussuchen von Schülern, Lehrern und keine Fremdbestimmung, ob ein Kind repetieren darf, ob das der andere erlaubt oder nicht. Und auch als Beispiel in unserem Bezirk – es gibt kaum römisch-katholische Kinder – es gehört entweder der ganze Religionsunterricht an den Nachmittag oder es gehört ein Ethikunterricht für alle, also irgendeine Form, weil so funktioniert es bei uns nicht gut.“*²³⁶ Mehr Selbstbestimmung in der Unterrichtsgestaltung meint auch IP4 mit ihrem Wunsch nach *„Freiraum – vielleicht auch noch ein bisschen mehr im Bereich der Autonomie, Unterricht und schulisches Leben zu gestalten, wobei ich glaube, dass wir uns da auch schon recht viel Freiraum nehmen hier im Haus. (...) Das wäre auch – nach wie vor – meine große Bitte, dass wir in der Personalhoheit viele Entscheidungsmöglichkeiten haben, weil es keinen Sinn macht, Lehrer zu beschäftigen, die zu dieser Art*

²³² Interview 1, Zeile 394-399

²³³ Interview 2, Zeile 175-177

²³⁴ Ebd., Zeile 199

²³⁵ Ebd., Zeile 208 f

²³⁶ Ebd., Zeile 264-268

eines schulischen Angebots keinen Bezug haben und das eigentlich nicht mit leben wollen.“²³⁷

Sehr oft wird auch das Thema Ressourcen angesprochen. IP1 wünscht sich etwa: *„Mehr Personal. Also, für eine wirklich gute Arbeit in der Klasse wäre mehr Personal, weniger Kinder, besser.“*²³⁸ IP2 äußert den Wunsch nach *„... genug Geld, um alles zu finanzieren. (lacht) Wir hören das Wort ‚Individualisierung‘ und ‚Differenzierung‘, aber wir haben nicht die geeigneten Unterrichtsmittel parat, das ist immer nur ein Entwickeln und Basteln der einzelnen Lehrer in Eigenregie. Also meiner Meinung nach müsste der Staat uns alle diese Unterrichtsmittel zur Verfügung stellen, damit wir damit arbeiten können und natürlich auch in den entsprechenden Räumen – nicht die Gestaltung im Schulhaus selber.“*²³⁹ IP3 bräuchte *„Eine Sekretärin für das Administrative, damit ich mich mehr um das Pädagogische kümmern kann.“*²⁴⁰ Aber auch, *„dass man uns ein bisschen mehr Geld zur Verfügung stellt, dass wir uns gewisse Dinge, die wir uns jetzt nicht leisten können, leisten können. (...) Alle diese Dinge, die wir brauchen, um die Kinder gut zu unterrichten – Anschauungsmaterial, Bibliothek und so weiter ...“*²⁴¹ Außerdem wünscht sie sich ähnlich wie IP1 *„... ein bisschen mehr Lehrer, dass wir noch mehr fördern können.“*²⁴² Personelle Ressourcen wären auch für IP5 sehr wichtig, denn: *„Jeder Schüler verlangt ja nach einer individuellen Förderung, nur fehlen dazu wieder die Ressourcen.“*²⁴³

Drei Bereiche mit Optimierungspotenzial, die von fast allen Interviewpartnerinnen angesprochen werden – jeder mit mehreren Unterpunkten –, lassen sich also beim Thema Wünsche in puncto Schulentwicklung unterscheiden:

- die Arbeitsweise der Schulbehörde
- die Schulautonomie
- die zur Verfügung gestellten Ressourcen

Zur Arbeitsweise der Schulbehörde gehört beispielsweise:

²³⁷ Interview 4, Zeile 168-177

²³⁸ Ebd., Zeile 429

²³⁹ Interview 2, Zeile 269-272

²⁴⁰ Interview 3, Zeile 180 f

²⁴¹ Ebd., Zeile 181-187

²⁴² Ebd., Zeile 190 f

²⁴³ Interview 5, Zeile 23 f

- der Wunsch nach mehr Struktur vonseiten der Dienstbehörde bzgl. des Ablaufs der anfallenden Aufgaben
- der Wunsch, die vorgegebenen Aufgaben mögen von der Dienstbehörde „besser durchdacht“ werden
- der Wunsch nach mehr Informationsaustausch mit der Dienstbehörde
- der Wunsch nach konkreten Schulentwicklungszielen und -begriffen statt Unklarheiten
- der Wunsch nach Konsequenzen für alle Schulpartner bei regelwidrigem Verhalten

Der Wunsch nach mehr Schulautonomie (von IP2 auch als Wunsch nach „mehr Rechten“²⁴⁴ für SchulleiterInnen benannt) betrifft

- die Lehrereinstellung
- die Wahl der Schüler
- die Unterrichtsgestaltung
- autonome Entscheidungen bei der Klassenwiederholung

Was die zur Verfügung gestellten Ressourcen betrifft, wünschen sich die SchulleiterInnen

- mehr zeitliche Ressourcen, z.B.:
 - für externe Treffen aller LehrerInnen, z.B. 2 Stunden/Woche, in denen alle gemeinsam Schulentwicklungsthemen diskutieren
 - für Diskussionen zu philosophischen und zukunftspolitischen Fragen bei externen Treffen aller LehrerInnen
 - für die von der Dienstbehörde vorgegebenen Aufgaben
- mehr personelle Ressourcen, z.B.:
 - eine Sekretärin für die administrativen Tätigkeiten, damit SchulleiterInnen sich mehr um das Pädagogische kümmern können
 - für eine bessere individuelle Förderung der Kinder
 - um Teamteaching anbieten zu können
- mehr finanzielle Ressourcen, z.B. beim Kauf von Unterrichtsmaterialien

²⁴⁴ Interview 2, Zeile 223 f

Oft bedingen sich diese Ressourcen gegenseitig; IP5 zeigt sehr eingängig, dass vor allem ausreichende personelle und zeitliche Ressourcen vorhanden sein müssen, damit Schulpartnerschaft wirklich gelebt werden kann: *„Wesentlich größere Lehrkörper – viel Personal, daher viele Gespräche notwendig; wesentlich mehr Elternkontakte notwendig, weil die Kinder immer schwieriger werden, die Eltern auch immer schwieriger, das kann man ohne weiteres so sagen; dann mehr Elternkontakte auch im Sinn von Teilnahme an schulpartnerschaftlichen Gremien – Elternvereinssitzungen, da muss man mehr präsent sein, weil ganz einfach Schulpartnerschaft derzeit ganz groß geschrieben wird; dann überhaupt neue Themenschwerpunkte – sprich gleich Schulentwicklung, Schulprofil und so weiter und so fort ...“*²⁴⁵

Weitere Verbesserungsvorschläge beziehen sich auf die Gestaltung des Schulalltags. IP2 wünscht sich für die Schüler bessere räumliche Rahmenbedingungen, mit mehr Bewegungsmöglichkeiten im Freien für die Kinder oder eine Veränderung des Mobiliars, so dass für jedes Kind ein Einzeltisch zur Verfügung steht, denn: *„Wir sprechen so viel von Gewaltprävention und noch immer gibt es nur Zweier-Tische. Also nichts leichter als das, dass man Einzeltische hat und das Kind, wenn es Probleme mit dem Nachbarn hat, nimmt den Tisch und geht.“*²⁴⁶ Auch IP4 wünscht sich bessere räumliche Rahmenbedingungen, wenn sie von Grünflächen direkt bei der Schule „träumt“ – gleichzeitig ist sie sich bewusst: *„Der Wunschtraum einer Grünfläche direkt bei der Schule, den kann die tollste Fee nicht erfüllen ...“*²⁴⁷

Zwei Interviewpersonen äußerten explizit den Wunsch nach Weiterbildungsmöglichkeiten: IP2 würde den Schulmanagementkurs jetzt, nach gewonnener praktischer Erfahrung, gerne noch einmal wiederholen, *„um ihn jetzt vielleicht mit anderen Augen und Ohren zu sehen.“*²⁴⁸ IP5 wünscht sich ganz allgemein mehr Weiterbildungsmöglichkeiten für Schulleiter, *„weil der Bereich der Schulleiter hat so viele Aufgaben dazu bekommen im Vergleich zu vorher. Da könnte man 50 Punkte aufzählen, die mir auf Anhieb einfallen würden.“*²⁴⁹

²⁴⁵ Interview 5, Zeile 133-136

²⁴⁶ Interview 2, Zeile 262 f

²⁴⁷ Interview 4, Zeile 167 f

²⁴⁸ Interview 2, Zeile 253

²⁴⁹ Interview 5, Zeile 91-93

Interpretation der Kategorie 8

Es gibt Veränderungsbedarf in sehr vielen Bereichen der Schulentwicklung. Ein von fast allen Interviewpartnerinnen geäußelter Wunsch ist jener nach mehr Schulautonomie, sei es bei der Lehrereinstellung, der Wahl der Schüler oder der Unterrichtsgestaltung. Schulentwicklung ist nur bei ausreichenden personellen, finanziellen und zeitlichen Ressourcen möglich. Wie wichtig vor allem die zeitlichen Ressourcen sind, wurde schon im theoretischen Teil der vorliegenden Arbeit dargelegt (siehe Kap. 1.5.2) – Schulmanagement ist Teamarbeit, und sie kann nur durch Kommunikation mit allen Schulpartnern umgesetzt werden. Es sind Treffen der LehrerInnen untereinander nötig sowie Einzel- und Gruppengespräche mit der Schulleitung; es braucht Zeit für Selbstreflexion und Fremdevaluation und natürlich auch Zeit für die Dokumentation der Schulentwicklungsprozesse. Die befragten SchulleiterInnen hatten alle eine konkrete Vorstellung davon, was ihnen beim Schulmanagement helfen könnte: eine Arbeitskraft für das Administrative, ein wöchentliches 2-stündiges Treffen mit dem LehrerInnenkollegium, finanzielle Mittel für eine sinnvollere Ausstattung der Klassenräume etc. Auch der Wunsch nach mehr Weiterbildungsmöglichkeiten wurde geäußert.

2.4 Interpretation des gesamten Kategoriensystems

Die Auswertung des Datenmaterials mithilfe der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse hat zur Bildung von acht Kategorien geführt, die zusammen jenes Kategoriensystem ergeben, das die eingangs gestellten Forschungsfragen²⁵⁰ beantworten soll. Dazu werden die Kategorien nun untereinander in Beziehung gesetzt und das erhaltene Kategoriensystem wird interpretiert.

Die erhaltenen Kategorien lauten:

Kat. 1: Definition von Schulentwicklung

Kat. 2: Beispiele für Schulentwicklung

Kat. 3: Art des Nutzens des Schulmanagementkurses für Schulentwicklung/
Leitbild/Schulprofil

²⁵⁰ Hier eine kurze Wiederholung: Inwieweit können Schulen mit verschiedenen Schwerpunkten von den standardisierten Lehrgängen profitieren? Wie hoch war der persönlich gefühlte Nutzen des Schulmanagementkurses für die interviewten Schulleiterinnen? Welche Angebote des Schulmanagementkurses waren in der Auffassung der Schulleiterinnen zielführend, wo bestanden Defizite? Kann ein objektiver Nutzen des Schulmanagementkurses in puncto Schulentwicklung festgestellt werden?

Kat. 4: Art des Nutzens des Schulmanagementkurses bei Qualitätssicherung und Projektplanung

Kat. 5: Beispiele für Qualitätssicherung

Kat. 6: Umsetzbarkeit des im Schulmanagementkurs Gelernten und Unterstützung durch die Dienstbehörde

Kat. 7: Weiterbildungsangebote für SchulleiterInnen

Kat. 8: Wünsche der Schulleiterinnen in puncto Schulentwicklung

Augenscheinliche Parallelen gibt es zwischen den Kategorien 1, 2 und 5 – sie beschreiben die Diversität der Bereiche von Schulentwicklung sowie die Tatsache, dass Schulentwicklung genau wie Qualitätssicherung veränderbare Begriffe sind, die jeden Tag aufs Neue an die Schulwirklichkeit angepasst werden müssen. Die Fähigkeit von SchulleiterInnen zu flexiblen Reaktionen auf alltägliche Situationen, die komplex und oft schwierig sind²⁵¹ ist es, die jene Professionalität zur Folge hat, die Schulentwicklung ermöglicht.

In Kap. 1.5 ging es um die Professionalität der Fachkräfte an Schulen, die zu einem großen Teil darin besteht, mit dem Nicht-Planbaren umzugehen und eine „gute Ordnung“²⁵² herzustellen, die ein lernfreundliches Ambiente gewährleistet. Zum Teil eignen sich SchulleiterInnen diese Professionalität durch ihre Erfahrungen, den Austausch mit anderen SchulleiterInnen und einen inneren Prozess der beruflichen „Reifung“ an, der viele Jahre andauern kann; die Schulleiterausbildung kann diesen Prozess stark verkürzen, indem vielfältige Problemlösungsschemata erklärt und eingeübt werden. Eine professionelle Schulleitung kann im Bedarfsfall auf solche Handlungsrepertoires zurückgreifen, vorausgesetzt, die Lehrgänge sind „up to date“ und können flexibel an die unterschiedlichen Szenarios der verschiedenen Schulen angepasst werden. So könnte sich ein noch höherer praktischer, „greifbarer“ Nutzen des Schulmanagementkurses ergeben.

²⁵¹ Genannt wurden unter Kat. 1 etwa die Integration von Kindern mit Migrationshintergrund, Eltern- und Konfliktgespräche, die Vermeidung von Überforderung bei LehrerInnen und BetreuerInnen; unter Kat. 2 Teamarbeit, Projektmanagement, die Entwicklung eines dynamischen Förderkonzepts etc.; unter Kat. 5 z.B. die gegenseitige Unterstützung bei Problemen, wiederum Teamarbeit, Erfahrungsaustausch, direkte Kommunikation zwischen den Schulpartnern, bestmögliche Qualifikation der SchülerInnen.

²⁵² Tenorth, Professionalität im Lehrberuf, S. 588

Die Kategorien 3 und 4 zeigen allerdings, dass der Nutzen des Schulmanagementkurses für die Mehrheit der Interviewteilnehmerinnen vor allem theoretisch als wertvoll eingeschätzt wird; das „Herunterbrechen“ auf die konkreten Schulen und alltäglichen Situationen ist für sie verbesserungswürdig. Diese subjektive Evaluation vonseiten der Interviewpartnerinnen kann jedoch hinterfragt werden, denn die Autorin hat den Eindruck, dass in den Gesprächen genügend Beispiele für praktische „Benefits“ aufgezählt wurden. Ihrer Einschätzung nach konnte der Schulmanagementkurs also eine solide Basis für Schulentwicklungsthemen, vor allem im Bereich Qualitätssicherung, vermitteln – beim Konfliktmanagement, der Vorbereitung von Projekten (Infos zu Beratungsstellen, Schritte der Durchführung), bei der Vermittlung eines „Gespürs“ für praxisorientiertes Schulmanagement, bei der Erkenntnis, dass die Motivation der LehrerInnen für den Erfolg von Projekten eine große Rolle spielt, mit Vorlagen für Frage- und Entwicklungsbögen, mit denen der Status quo der Qualitätssicherung evaluiert werden kann – das alles sind Beispiele nicht nur für einen theoretischen, sondern auch für einen praktischen Nutzen, den die Schulleiterinnen aus der Schulmanagement-Ausbildung beziehen konnten. Dass die Interviewpartnerinnen den Schulmanagementkurs dennoch als zu wenig praxisorientiert einstufen, liegt vermutlich daran, dass die konkreten Wissensinhalte aus dem Schulmanagementkurs periodisch „aufgefrischt“ werden müssten, da sich die Schulsituationen heutzutage rasch ändern, im Takt mit den gesellschaftlichen Veränderungen wie Globalisierung, Digitalisierung, Migration, der Tatsache, dass auch für die Schülerinnen und Schüler soziale Medien immer wichtiger werden – um nur einige Hintergründe anzusprechen. Kategorie 8 zeigt, dass das einmalige Absolvieren der Schulmanagementausbildung der Schullwirklichkeit nicht gerecht werden kann, da es an Weiterbildungsangeboten für diese Berufsgruppe fehlt – IP2 beispielsweise wünscht sich eine Wiederholung des Schulmanagementkurses.

Diesen Bedarf scheint auch Kategorie 5 (Beispiele für Qualitätssicherung) zu belegen, die in puncto Veränderbarkeit/Entwicklung der Begriffe wie schon angemerkt in enger Relation zu den Kategorien 1 und 2 steht: Qualitätssicherung verändert sich permanent und muss ähnlich wie Schulentwicklung insgesamt an immer wieder neue Situationen angepasst werden. Die von den Interviewpartnerinnen genannten Beispiele zeigen außerdem, dass Qualitätssicherung an einer Schule nicht von der Schulleiterin allein gewährleistet werden kann, sondern nur im engen Schulterschluss mit dem Lehrerkollegium sowie den anderen Schulpartnern und mithilfe zeitintensiver

Feedbackschleifen. Das entspricht dem im theoretischen Teil der Arbeit (Kap. 1.4) skizzierten Bild der Schulleiterin/des Schulleiters heute mit deren neuem Rollenverständnis als „change agent“ und „Impulsgeber“ für Wandel und Innovation, der sein Team motiviert und stärkt und gleichzeitig einen reibungslosen Ablauf des Schulalltags gewährleistet.

Diese Aufgaben haben die von den Interviewpartnerinnen besuchten Schulmanagementseminare durch Angebote zu den Themen Kommunikation, Teamarbeit und Zeitmanagement gut aufbereitet (etwa in Hinsicht auf die Organisation von Meetings oder das Erstellen und Auswerten von Fragebögen); dennoch scheint ein gewisses Defizit an Praxisnähe zu bestehen. Es ist allerdings nicht das einzige Defizit, das durch die Interpretation des Kategoriensystems sichtbar wird: Kategorie 6 (Umsetzbarkeit des Schulmanagementkurses und Unterstützung durch die Dienstbehörde) zeigt – als praktisches Gegenstück zu den Kategorien 3 und 4 –, dass das Gelernte und die Schulwirklichkeit immer wieder auseinanderklaffen und dass zum Zeitpunkt der Untersuchung vonseiten der Schulbehörde nicht mit allzu viel Unterstützung zu rechnen war; im Gegenteil: Die eingeforderte „Schreibarbeit“ (z.B. eine individualisierte Jahresplanung, der Leseplan, der Förderplan etc.) setzte Zeitressourcen der LehrerInnen voraus, die eigentlich nicht vorhanden waren; bei der Schuleinschreibung neu, die ebenfalls viel Zeitaufwand erforderte, war die Sinnhaftigkeit nicht nachvollziehbar; auf konkrete Probleme einzelner Schulen wie eine dringend benötigte Nachmittagsbetreuung wurde nicht eingegangen. Auch die Tatsache, dass viele Entscheidungen der Schulbehörde zuerst von den Medien und erst danach von der Schulbehörde selbst an die Schulleitungen vermittelt wurden, ist eher als Erschwernis denn als Unterstützung zu werten. Hier ist wieder eindeutig erkennbar, wie konkret die Situationen sind, auf die der Schulmanagementkurs vorbereiten soll, aber auch, dass diese Situationen sich andererseits doch an mehreren Schulen wiederholen bzw. identisch sind (zu viel Schreibarbeit oder die Schuleinschreibung neu hat die Mehrheit der SchulleiterInnen beanstandet) – was für standardisierte Ausbildungsmodul spricht. Bei den genannten Problemen wäre es nach Ansicht der Autorin empfehlenswert, vermehrt praxisnahe und umsetzbare Anleitungen zu den geforderten Aufgaben in den Grundmodulen der Schulleiterausbildung zu vermitteln und die Angebote zeitnah zu den Entscheidungen der Schulbehörde „upzudaten“.

Kategorie 6 ist aber nicht nur die praktische „Kehrseite“ der Kategorien 3 und 4, sondern zeigt auch Überschneidungen mit Kategorie 8 – den Wünschen der Schulleiterinnen in puncto Schulentwicklung, die sich häufig auf die Arbeitsweise der Schulbehörde beziehen: Alle Interviewpartnerinnen wünschen sich mehr Unterstützung, sei es, was die Arbeits- und Vermittlungsmodalitäten der Schulbehörde betrifft, sei es bei der Erfüllung der konkreten Aufgaben, mit denen SchulleiterInnen betraut werden, oder bei der Sanktionierung regelwidrigen Verhaltens der Schulpartner.

Auch Kategorie 7 (Weiterbildungsangebote für SchulleiterInnen) überschneidet sich teilweise mit Kategorie 8 und zeigt auf, dass spezielle Weiterbildungsangebote für SchulleiterInnen nötig und erwünscht sind. Zum Zeitpunkt der Untersuchung mussten die befragten SchulleiterInnen Möglichkeiten in Anspruch nehmen, die nicht speziell auf SchulleiterInnen ausgerichtet waren, sondern in erster Linie auf LehrerInnen; die Schulleiterinnen nahmen sie trotzdem gerne in Anspruch und konnten auch davon profitieren. Die Autorin findet deshalb ein Konzept empfehlenswert, dass nicht nur „JungschulleiterInnen“, sondern allen SchulleiterInnen zu jedem Zeitpunkt ihrer Berufslaufbahn den Besuch von gerade benötigten Modulen des Schulmanagementkurses ermöglicht und auch die Zeitressourcen dafür gewährleistet.

Was die eingangs gestellten Forschungsfragen betrifft, können aus obiger Interpretation folgende konkrete Antworten zusammengefasst werden:

- Der Nutzen, den die interviewten Schulleiterinnen im Schulmanagementkurs erkennen, ist vor allem im Bereich der Vermittlung von theoretischem Basiswissen zu sehen – etwa bei der Definition der „neuen“ (zum Teil wirtschaftsökonomischen) Begriffe²⁵³ der Schulentwicklung.
- Am zielführendsten in der Auffassung der Interviewpartnerinnen waren jene Angebote, die praktische Anleitungen zu den verschiedensten Bereichen gaben: von der Erstellung des Leitbildes, Schulprofils und Schulprogramms über Teamarbeit innerhalb der Schule und mit Partnerschulen, Konfliktmanagement und Projektplanung bis hin zur Entwicklung von Förderkonzepten, der Erstellung von Fragebögen für Qualitätssicherung etc.

²⁵³ S. Kap. „Exkurs: Entstehung einer neuen Semantik“

- Defizite bestanden in der Wahrnehmung der Schulleiterinnen vor allem zwischen Theorie und Praxis – die Interviewpartnerinnen hatten nach dem Schulmanagementkurs zwar eine solide theoretische Grundlage für verschiedenste Schulentwicklungsbereiche, die aber oft nicht „eins-zu-eins“ in den Schulalltag übertragen werden konnte. Lobend wurde eine Seminarreihe erwähnt, die praxisnahes Wissen und die Stärkung der Schulleiterpersönlichkeit vermitteln konnte (aber nicht Bestandteil des Schulmanagementkurses war).
- Trotz der Defizite haben alle Schulleiterinnen einen objektiven Nutzen des Schulmanagementkurses erkannt – vom kleinstmöglichen des „Hineinschnuperns“ in die „SchulleiterInnen-Welt“ bis hin zur gediegenen Unterstützung im Schulalltag. Das Fazit der Autorin lautet: Der Nutzen des Schulmanagementkurses für SchulleiterInnen ist gegeben; er ist in der Wahrnehmung der Schulleiterinnen umso größer, je mehr Praxisnähe die angebotenen Module aufweisen.

2.5 Abschließende Bemerkungen

Die Schulautonomie der vergangenen 30 Jahre hat eine Vielfalt an schulspezifischen Angeboten und Schwerpunkten ermöglicht, die der heutigen gesellschaftlichen Diversität entspricht. Gleichzeitig haben sich auch die Aufgabenfelder der Schulleiterinnen und Schulleiter vervielfältigt – sie sind nicht mehr Ausführende der Schulbehörde, sondern Verantwortliche einer Organisation, an die Qualitätskriterien gelegt werden, die zum Teil aus der Ökonomie stammen; ihre Hauptverantwortung liegt aber darin, dass sie wichtige Mitgestalter der Qualität einer Schule dieses Landes sind. Sie müssen professioneller als früher agieren und haben die Verpflichtung, sich diesbezüglich auszubilden: Der Schulmanagementkurs ist ein wichtiges Werkzeug der Professionalisierung und seit 1996 verpflichtend für alle SchulleiterInnen im allgemeinen Pflichtschulbereich.

Die Professionalisierung eines Berufes setzt voraus, dass sich bestimmte Qualitätsstandards einbürgern, die diesen Beruf charakterisieren. Angesichts der Verschiedenartigkeit der Schulen, ihrer Schwerpunkte, der Zusammensetzung der Schüler und Unterrichtsfächer ist es naturgemäß schwierig, die Schulleiterinnen und Schulleiter

durch standardisierte Lehrgänge auf die verschiedensten Situationen im Schulalltag vorzubereiten. Diese Schlussfolgerung ergab auch die durchgeführte empirische Studie, die Schwachpunkte des Schulmanagementkurses dort erkennen ließ, wo praktische Anleitung, Umsetzbarkeit des Gelernten, Unterstützung durch die Schulbehörde gefragt waren. Sobald man diese Erkenntnis gewonnen hat, besteht jedoch die Möglichkeit, den Status quo zu optimieren. Schulen mit unterschiedlichen „Schulwirklichkeiten“ können nur dann von den standardisierten Veranstaltungen des Schulmanagementkurses profitieren, wenn diese Seminare nahe an der Schulwirklichkeit bleiben, d.h. auch regelmäßig aktualisiert werden, und zwar anhand der Eruierung der speziellen Schwerpunkte einzelner Schulen, aber auch der „Wissenslücken“ der teilnehmenden SchulleiterInnen.

Die Kategorien 3 und 4 ergaben, dass sich die Seminare des Schulmanagementkurses verstärkt auf praktische Aspekte des Schulalltags beziehen sollten, was kaum in vollständiger Art und Weise umsetzbar ist, da die Probleme des Alltags immer wieder neu und anders sind. Vor allem im Bereich Qualitätssicherung wäre eine Eruierung des Status quo zielführend: Qualitätssicherung bezieht sich immer auf eine ganz konkrete Schule mit ganz konkreten Situationen; deshalb kann sie nur durch direkte Kommunikation zwischen den Schulpartnern, Teamarbeit, die Präsenz der Schulleitung in den Klassen und insbesondere durch die Gewährleistung der Qualität des Unterrichts stattfinden. Viele Aspekte des Alltags an verschiedenen Schulen werden sich aber auch decken, so dass auch standardisierte Grundmodule ihre Berechtigung haben.

Tatsache ist, dass die an der Untersuchung teilnehmenden Schulleiterinnen den Schulmanagementkurs im Bereich Qualitätssicherung als zu wenig praxisorientiert charakterisiert haben. Es gab allerdings eine sich näher am Schulalltag orientierende Seminarreihe, welche von zwei Interviewpartnerinnen besucht wurde, so dass hier eine Integration dieses Angebotes in den Schulmanagementkurs als sinnvoll erachtet wird.²⁵⁴

²⁵⁴ Was mehrere Interviewteilnehmerinnen ebenfalls lobend erwähnten, war die Tatsache, dass die erwähnte Seminarreihe zusätzlich zur praktischen Wissensvermittlung die Schulleiterinnen ermutigt und motiviert hat; IP2 empfand als sehr positiv, das zu hören, „(...) was man als Schulleiterin nie hört – ein Aufbauen, Ermutigen – also man hört ja das nie. Also, man bekommt ja kein Lob und keine Anerkennung, die muss man sich selber suchen.“ S. Interview 2, Zeile 31 f

Auf jeden Fall sieht die Autorin eine zufriedenstellende Lösung darin, wenn die Organisierenden des Schulmanagementkurses sich im Vorfeld Informationen von den teilnehmenden SchulleiterInnen über deren Schulen einholen, um den ganz konkreten Ausbildungsbedarf festzustellen und gegebenenfalls die Inhalte des Schulmanagementkurses an die individuellen Fallbeschreibungen der beteiligten SchulleiterInnen in Hinblick auf „ihre Schule“ anpassen²⁵⁵. SchulleiterInnen könnten dafür schon im Vorfeld der Ausbildung (z.B. im Rahmen der Anmeldung zum Schulmanagementkurs) Angaben zu den häufigsten problematischen Situationen an ihren Schulen machen. Mithilfe darauf zugeschnittener Seminare vergrößert sich die Kompetenz der SchulleiterInnen, in konkreten, unvorhergesehenen Situationen auf die erlernten Handlungsmuster zurückzugreifen, so dass sich ihre Professionalität verstärkt. Professionalität bedeutet, wie im Kap. 1.5.2 dargelegt, in erster Linie die Verbesserung der Problemlösungskompetenz; mithilfe von theoretisch vermittelten und in den Seminaren „durchgespielten“ Schemata wird Professionalität ein Stück weit erlernbar.

Im Falle der durchgeführten Studie entstand der Eindruck, dass – wie Kategorie 6 zeigte – auch praktische Kompetenzen nicht ausreichen, wenn die Anforderungen der Schulbehörde nicht genügend durchdacht sind: Z. B. müssten Schulentwicklungsziele viel konkreter vermittelt werden, als das zum Zeitpunkt der Studie geschehen ist. Von der Schulbehörde wünschten sich die Schulleiterinnen unter Kategorie 8 ganz explizit einen besseren Informationsaustausch und mehr Struktur bezüglich der anfallenden Aufgaben.

Orientiert sich das Angebot des Schulmanagementkurses an den Kategorien 1, 2 und 5, wird er Seminarangebote im Repertoire haben, die auf die konkreten Problemsituationen in den unter 2.3.1 und 2.3.3 genannten Bereichen eingehen und so einen realen Nutzen für SchulleiterInnen in ihrer Schulentwicklungsarbeit bedeuten. Die Seminare des Schulmanagementkurses sollten sich auch daran orientieren, was ohne Überforderung (etwa durch zu viel Schreiarbeit oder übermäßiges Zeitinvestment) realisierbar ist. Die Autorin ist davon überzeugt, dass die Schilderung von IP4 eine realistische Beschreibung eines typischen Schulalltags darstellt: *„Als Schulleiterin in der Kanzlei ist man – in gewisser Weise – schon Einzelkämpferin und hat relativ wenig*

²⁵⁵ Vgl. dazu Wernet 2006, Hermeneutik-Kasuistik-Fallverstehen: Der Einzelfall kann immer auch - und so könnte man „praxisorientierte“ Vermittlung verstehen -als ein Fall von einem allgemeinen Problem, Wissensbereich, Qualitätsmerkmal usf. gedeutet werden

Unterstützung. Noch dazu kommen heute sehr sehr viele Aufträge und Anforderungen online, die einfach zu bearbeiten sind, wo man keine Unterstützung und auch keine Hilfestellung hat – das gehört einfach dazu. Unterstützung haben wir hier im Bezirk sicher von unserem Herrn Bezirksschulinspektor, der als Ansprechpartner in Krisensituationen zur Verfügung steht, auch um neue Dinge ins Leben zu rufen, da ist also eine große Kooperationsbereitschaft vorhanden. In Bezug auf das Kollegium versuche ich Dinge, die einfach auch meine Aufgabe sind, selbst zu behandeln und nicht zu delegieren, damit die Pädagoginnen auf ihrer Ebene ausreichend Zeit haben, ihre Projekte zu entwickeln. Sicher ist das alles sehr zeitintensiv, aber – ich glaube – das ist einfach auch ein Teil meines Lebens und dazu bin ich gerne bereit.“²⁵⁶

Es scheint ein dringender Veränderungsbedarf beim Thema Zeitmanagement zu bestehen: Kategorie 2 zeigte unter anderem, dass das Vorhandensein zeitlicher Ressourcen die wichtigste Voraussetzung für das Gelingen von Kommunikation ist, um eine gute Arbeit im Team zu gewährleisten. Die verfügbare Zeit zu organisieren und im Team abzusprechen wäre ein ausbaufähiger Studiengegenstand im Rahmen des Schulmanagementkurses. Als noch effektiver als ein „Zeitmanagementseminar“ erachtet die Autorin die Umsetzung des Wunsches von IP3²⁵⁷ nach einer Hilfskraft für das Administrative.

Die Forschungsfrage untersuchte einen möglichen Nutzen für SchulleiterInnen einer gesetzlich vorgeschriebenen Schulleiterausbildung mit dem Fokus auf die Schulentwicklung. Die Auswertung der Interviews ergab in erster Linie einen theoretischen Nutzen – z.B. beim Kennenlernen von Definitionen oder beim Auseinanderhalten der verschiedenen neuen Schulentwicklungsbegriffe. Dieses Basiswissen war für fast alle Interviewpartnerinnen sehr wichtig und wurde beispielsweise dezidiert von IP2 formuliert.²⁵⁸ Das theoretische Basiswissen wäre in der Auffassung der Autorin schon vor dem Einstieg in die Schulleitertätigkeit sehr hilfreich, sowohl was die Professionalität der werdenden SchulleiterInnen betrifft als auch als eventuelle Entscheidungshilfe, ob man den Herausforderungen dieses Berufes überhaupt gewachsen ist. IP2 erwähnt, dass sich das im Schulmanagementkurs erworbene Wissen schon vor ihrer Tätigkeit als Schulleiterin positiv ausgewirkt hat: „Und auch für das Assessment selber war es

²⁵⁶ Interview 4, Zeile 34-41

²⁵⁷ Interview 3, Zeile 180

²⁵⁸ Interview 2, Zeile 20-25

*wichtig, sich da eingelesen zu haben, dass man ein bisschen mehr gehört hat von der anderen Seite, das man als Lehrerin nicht wahrnimmt.*²⁵⁹ Während ihrer Schulleitertätigkeit konnte sie sich am Gelernten orientieren: vor allem an der detaillierten Definition von Schulentwicklung bzw. der Bereiche, die für die Erstellung des Leitbildes wichtig sind.

Entwicklungspotenzial sieht die Autorin auf Grundlage der ausgewerteten Interviews in der methodischen und inhaltlichen Aufbereitung der Module. Konkret wünschen sich die Schulleiterinnen mehr Module, die ihnen konkret bei der Umsetzung von schulentwicklungsrelevanten Themen helfen.

Abschließend kann gesagt werden, dass der Schulmanagementkurs zum Zeitpunkt der Studie die wichtigste und beste Möglichkeit war, um Schulentwicklung durch die Professionalisierung von SchulleiterInnen zu initiieren. Somit ergibt sich für die Autorin folgende Conclusio: Der Schulmanagementkurs ist ein erfolgreiches und wichtiges Konzept mit Verbesserungspotenzial.

²⁵⁹ Ebd., Zeile 25 f

Literaturverzeichnis

- ALTRICHTER, Herbert, HEINRICH, Martin, 2008: Schulentwicklung und Profession. Der Einfluss von Initiativen zur Modernisierung der Schule auf die Lehrerverberession. In: HELSPER W., BUSSE S., HUMMRICH M., KRAMER R.-T.: Pädagogische Professionalität in Organisationen. -VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden, S. 205- 221
- ALTRICHTER, Herbert, 2000: Qualitätsforderung, Schulevaluation und die Rolle der Schulleitung. In: SCHEUNPFLUG A., ACKERMANN H., SCHRÖCK N., WIS-SINGER J. (Hrsg.): Schulleitung im gesellschaftlichen Umbruch. Schulleiter-Handbuch Band 93. München. S. 85 - 98
- ALTRICHTER, Herbert, POSCH, Peter, 1992: Schulautonomie in Österreich. Bundesministerium für Unterricht und Kunst. - Wien
- ARNOLD Rolf, GRIESE Christiane (Hrsg.), 2004: Schulleitung und Schulentwicklung. Voraussetzungen, Bedingungen, Erfahrungen. -Schneider Verlag. Hohen-gehen
- BAUER, Karl- Oswald, 1998: Pädagogisches Handlungsrepertoire und professionelles Selbst von Lehrerinnen und Lehrern. In: Zeitschrift für Pädagogik Jahrgang 44 - Heft 3, S. 343 - 360. – Beltz. Weinheim [u.a.]
- BAUER, Karl- Oswald, 2002: Rückmeldung und Systemberatung. In: Journal für Schulentwicklung 1/2002.- Studienverlag. Innsbruck
- BIOTT, Colin, RAUCH, Franz (Hrsg.), 2003: Schulleitung. Rahmenbedingungen, Anforderungen und Qualifikationen aus internationaler Perspektive. Schulentwicklung Band 34. – Studienverlag. Innsbruck
- BMBWK: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (heutiges BMBWF: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung): Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im österreichischen Schulsystem. Weißbuch, 2004
- BONSEN, Martin, VON DER GATEN, Jan, IGLHAUT, Claus, PFEIFFER, Hermann, 2002: Die Wirksamkeit von Schulleitung: Empirische Annäherungen an ein Gesamtmodell schulischen Leistungshandelns. - Veröffentlichung des Instituts für Schulentwicklungsforschung. Juventa
- BONSEN, Martin, 2006: Wirksame Schulleitung. In: BUCHEN, H., ROLFF, H-G.: Professionswissen Schulleitung. – Beltz. Weinheim [u.a.], S. 193-228
- BÖTTCHER, Wolfgang, 2008: Konsequenzen organisatorischer Anforderungen für die Schulentwicklung und die Lehrerverberessionalität. In: In: HELSPER W., BUSSE S., HUMMRICH M., KRAMER R.-T.: Pädagogische Professionalität in Organisationen. -VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden

- BUCHEN, Herbert, 2004: Management in Schule statt Schulverwaltung. - Verlag für Schule und Weiterbildung. – Verlag Kettler. Dortmund
- BUCHEN, Herbert; ROLFF, Hans -Günter (Hrsg.), 2006: Professionswissen Schulleitung. – Beltz. Weinheim [u.a.]
- BUCHEN, Herbert, HORSTER, Leonhard, ROLFF, Hans - Günter (Hrsg.), 2005: Schule auf dem Weg zur Selbstständigkeit. – Raabe. Stuttgart [u.a.]
- CECON, Franziska, PROMBERGER, Kurt, 2005: Schulprogramme. Ein Instrument zur Steuerung der Schulentwicklung. Working Paper 18/2005. - Universität Innsbruck
- COMBE, Arno, HELSPER, Werner, 1996: Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. - Suhrkamp. Frankfurt/Main
- DALIN, Per, 1997: Schule auf dem Weg in das 21. Jahrhundert. – Luchterhand. Neuwied, Kriftel
- DALIN, Per, 1999: Theorie und Praxis der Schulentwicklung. Beiträge zur Schulentwicklung. – Luchterhand. Neuwied, Kriftel
- DUBS, Rolf, 2006: Führung. In: BUCHEN H., ROLFF H.G.: Professionswissen Schulleitung. - Beltz, Weinheim [u.a.], S.102-177
- DUBS, Rolf, 2005: Der Schulleiter in der selbständigen Schule. In: BUCHEN H., HORSTER L., ROLFF H.-G. (Hrsg.): Schule auf dem Weg zur Selbstständigkeit. - Raabe Verlag. Berlin
- DUBS, Rolf, 2002: Unterrichtsentwicklung im Rahmen von Schulentwicklung. In: BONSEN M. [u.a.]: Die Wirksamkeit von Schulleitung. Empirische Annäherung an ein Gesamtmodell schulischen Leistungshandelns. - Institut für Schulentwicklungsforschung. Juventa
- DUBS, Rolf, 2004: Schulentwicklung. Ein neues Schlagwort oder eine Chance für die Schule? Skriptum zum Vortrag von der Universität St. Gallen am Pädagogischen Institut Eisenstadt. – PI Eisenstadt
- EIKENBUSCH, Gerhard, 2002: Schulleitung und Schulentwicklung. In: BONSEN M. [u.a.]: Die Wirksamkeit von Schulleitung. Empirische Annäherung an ein Gesamtmodell schulischen Leistungshandelns. - Institut für Schulentwicklungsforschung. Juventa
- ESSLINGER- HINZ, Ilona, 2006: Schulentwicklungstheorie: Ein Beitrag zum schulentwicklungstheoretischen Diskurs. - IKS Verlag. Jena
- FEND, Helmut, 1986: „Gute Schulen – schlechte Schulen“. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. In: Die Deutsche Schule, 78/1986 (3), S. 275–293

- FEND, Helmut, 2008: Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität. - VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden
- FISCHER, Walter, 1998: Professionalisierung in der Schulleitung. In: Praxis der professionellen Schulleitung. - Verlag Holder-Pichler-Tempsky. Wien
- FISCHER, Walter, SCHRATZ, Michael, 1993: Schule leiten und gestalten. Mit einer neuen Führungskultur in die Zukunft. – Österreichischer Studienverlag. Innsbruck
- FLICK, Uwe, 2000: Design und Prozess qualitativen Forschens. In: FLICK U., KARDOFF, Ernst von; STEINKE I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch.- Rowohlt's Enzyklopädie. Berlin, S. 252 - 264
- FRIEBERTSHÄUSER, Barbara, PRENGEL, Annedore (Hrsg.), 1997: Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Juventa. Weinheim, München
- FROSCHAUER, Ulrike, LUEGER, Manfred, 2003: Das qualitative Interview: Zur Praxis interpretativer Analyse sozialer Systeme. – UTB Stuttgart
- GRUBER, Hans, ZIEGLER, Albert, 1996: Einsatzmöglichkeiten retrospektiver Befragungen bei der Untersuchung des Expertiseerwerbs. In: Expertiseforschung. - Westdeutscher Verlag. Opladen
- HELSPER, Werner; BUSSE, Susann; HUMMRICH, Merle; KRAMER, Rolf-Torsten (Hrsg.), 2008: Pädagogische Professionalität in Organisationen: Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule. Studien zur Schul- und Bildungsforschung Band 23. – VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden
- HOLTAPPELS, Heinz Günter, HÖHMANN, Katrin (Hrsg), 2005: Schulentwicklung und Schulwirksamkeit: Systemsteuerung, Bildungschancen und Entwicklung der Schule.- Veröffentlichung des Instituts für Schulentwicklungsforschung. Juventa
- KLAFKI, Wolfgang, 2002: Schultheorie, Schulforschung und Schulentwicklung im politisch gesellschaftlichen Kontext. – Beltz. Weinheim [u.a.]
- KUPER, Harm, 2008: Entscheiden und Kommunizieren. Eine Skizze zum Wandel schulischer Leitungs- und Partizipationsstrukturen und den Konsequenzen für das Lehrerhandeln. In: HELSPER W., BUSSE S., HUMMRICH M., KRAMER R.-T.: Pädagogische Professionalität in Organisationen. -VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden
- KÖNIG, Eckhard, LUCHTE, Katja, 2006: Projektmanagement 2006, In: BUCHEN, H., ROLFF, H.- G.: Professionswissen Schulleitung. – Beltz. Weinheim [u.a.]
- MAYRING, Philipp, 2002: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. - Deutscher Studien-Verlag. Weinheim
- MAYRING, Philipp, 2010: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. - Deutscher Studien-Verlag. Weinheim

- MEUSER, Michael, NAGEL, Ulrike, 2014: Das ExpertInneninterview – Wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung: In: DAUSIEN, Bettina: Empirische Forschungsmethoden in der Bildungswissenschaft II – Teil 1. - Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien
- OECD (Hrsg.), 1991: Schulen und Qualität. Ein internationaler OECD-Bericht (1989/1991). - Frankfurt a. M.
- PFADENHAUER, Michaela, 2005: Professionelles Handeln. -VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden
- PFADENHAUER, Michaela, BROSZIEWSKI Achim, 2008: Professionelle in Organisationen. In: HELSPER, W., BUSSE, S., HUMMRICH M., KRAMER R.-T.: Pädagogische Professionalität in Organisationen. -VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden
- PFEIFFER, Hermann: Schulleitung und Schulentwicklung. In: HOLTAPPELS H.G., HÖHMANN K. (Hrsg), 2005: Schulentwicklung und Schulwirksamkeit: Systemsteuerung, Bildungschancen und Entwicklung der Schule.- Veröffentlichung des Instituts für Schulentwicklungsforschung. Juventa
- PHILIPP, Elmar, ROLFF, Hans- Günter, 2006: Schulprogramme und Leitbilder entwickeln- Ein Arbeitsbuch.- Beltz. Weinheim [u.a.]
- PÖRKSEN, Uwe, 2006: Plastikwörter, In: DZIERZBICKA A., SCHIRLBAUER A.: Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Von Autonomie bis Wissensmanagement. – Löcker. Wien
- RAUCH, Franz; BIOTT, Colin (Hrsg.), 2003: Schulleitung. Rahmenbedingungen, Anforderungen und Qualifikationen aus internationaler Perspektive. Schulentwicklung Band 34. – Studienverlag. Innsbruck
- RAUSCHER, Erwin, 1999: Schul- Autonomie Handbuch. - Hrsg. Vom Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten. Wien
- REINDERS, Heinz, 2005: Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen. Ein Leitfaden. -Verlag Oldenbourg. München, Wien
- ROGGENBUCK-JAGAU, Inge, 2005: Berufsverständnis und Professionalisierung von Schulleitern. Forschung Pädagogik. – VS Verlag der Sozialwissenschaften. Wiesbaden
- ROLFF, Hans-Günter, 1984: Schule im Wandel: Kritische Analysen zur Schulentwicklung. - Neue-Deutsche-Schule-Verlagsgesellschaft. Essen
- ROLFF, Hans- Günter, 2005: Selbständige Schule. Begründung und Konkretisierung. In: BUCHEN H., HORSTER L, ROLFF H.-G.: Schule auf dem Weg zur Selbständigkeit.- Raabe. Berlin

- ROLFF, Hans- Günter, 2007: Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung. – Beltz. Weinheim [u.a.]
- ROLFF, Hans- Günter, BUCHEN, Herbert, 2006: Professionswissen Schulleitung. – Beltz. Weinheim [u.a.]
- ROLFF, Hans- Günter, TILLMANN, Klaus- Jürgen, 2002: Schulentwicklungsforschung. Theoretischer Rahmen und Forschungsperspektive. In: BONSEN M. [u.a.]: Die Wirksamkeit von Schulleitung. Empirische Annäherung an ein Gesamtmodell schulischen Leistungshandelns. - Institut für Schulentwicklungsforschung. Juventa
- SCHIRLBAUER, Alfred, 2006: Autonomie. In: DZIERZBICKA A, SCHIRLBAUER A.: Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Von Autonomie bis Wissensmanagement. – Löcker. Wien
- SCHMIDT, Christiane, 1997: „Am Material“. Auswertungstechniken für Leitfadentinterviews. In: FRIEBERTSHÄUSER B., PRENGEL A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft.- Juventa
- SCHRATZ, Michael, HAMEYER, Uwe, 1998: Wegweiser. Von der Vision zur Gestaltung von Schule. In: ALTRICHTER H., SCHLEY W., SCHRATZ M. (Hrsg.): Handbuch zur Schulentwicklung- Studienverlag. Innsbruck, Wien, S.86-110
- SCHRATZ, Michael, SCHRITTESSER, Ilse, PASEKA Angelika, 2011: Pädagogische Professionalität: quer denken – umdenken – neu denken. Impulse für next practice im Lehrberuf. – facultas. Wien
- SCHRITTESSER, Ilse, 2004: „Professional Communities“. Beiträge der Gruppendynamik zur Entwicklung professionalisierten Handelns. In: HACKL, NEUWEG (Hrsg.): Zur Professionalisierung pädagogischen Handelns. – LIT. Münster, S. 131 - 150
- SCHRITTESSER, Ilse (Hrsg), 2009: Professionalität und Professionalisierung. Einige aktuelle Fragen und Ansätze der universitären LehrerInnenbildung.- Peter Lang. Frankfurt am Main
- SCHRITTESSER, Ilse, 2003: Schulleiterportrait. In: BIOTT C., RAUCH F. (Hrsg.): Schulleitung. Rahmenbedingungen, Anforderungen und Qualifikationen aus internationaler Perspektive. Schulentwicklung Band 34. – Studienverlag. Innsbruck
- STÜCKLER, Andrea, 2005: Die Wirksamkeit der Schulmanagementausbildung auf die Tätigkeit der Schulleiter – eine Evaluationsstudie an Kärntens Pflichtschulen. - Dissertation, Alpen-Adria-Universität Klagenfurt
- TENORTH, Heinz-Elmar, 2006: Professionalität im Lehrberuf. Ratlosigkeit der Theorie, gelingende Praxis. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Heft 4, S. 580 - 597
- TERHART, Ewald, 1997: Entwicklung und Situation des qualitativen Forschungsansatzes in der Erziehungswissenschaft. In: FRIEBERTSHÄUSER B., PRENGEL

A.: Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, Juventa

- Van VELZEN, W.G., MILES, M.B., EKHOLM, M. [u.a.], 2002: Making school improvement work: A conceptual guide to practice, 1985. In: BONSEN M. [u.a.]: Die Wirksamkeit von Schulleitung. Empirische Annäherung an ein Gesamtmodell schulischen Leistungshandelns. - Institut für Schulentwicklungsforschung. Juventa
- WENZEL, Hartmut, 2008: Vom Antagonismus zur Harmonie? Lehrerprofessionalität im Spiegel schulbezogener Organisationstheorien und neuerer Lehrerforschung. In: HELSPER W., BUSSE S., HUMMICH M., KRAMER R.-T.: Pädagogische Professionalität in Organisationen. -VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden
- WERNET, Andreas, 2006: Hermeneutik-Kasuistik-Fallverstehen. -Kohlhammer. Stuttgart
- WISSINGER, Jochen, HUBER, Stephan Gerhard (Hrsg.), 2002: Schulleitung – Forschung und Qualifizierung. – Leske und Budrich. Opladen
- WITZEL, Andreas, 1985: Das problemzentrierte Interview. In: JÜTTEMANN G. (Hrsg.): Qualitative Forschung in der Psychologie. – Beltz. Weinheim [u.a.], S. 227-255
- WITZEL, Andreas, 1982: Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen. - Campus. Frankfurt

Internetquellen

- www.bmukk.gv.at/schulen/recht/info/Schulautonomie1627.xml: Informationsblätter zum Schulrecht Teil 4: Schulautonomie. Zugriff 25. 07. 2010; Weiterleitung zu: www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/bilref/handbuch_schulautonomie.html, Zugriff 18. 01. 2020
- www.ifsa.ch: Fachhochschule St. Gallen für angewandte Wissenschaften, Zugriff 21. 2. 2020
- www.jusline.at/gesetz/ldg_1984/paragraf/32: LDG §32: Lehrerdienstrechtsgesetz, Zugriff 21.1.2020
- www.jusline.at/gesetz/schug/paragraf/56: SchUG § 56: Schulunterrichtsgesetz, Zugriff 21.1.2020
- www.phwien.ac.at: Lehrgang Schulmanagement APS, Zugriff: 18. 2. 2020
- www.pi-wien.ac.at: Studienplan des Akademielehrganges: Schulmanagement für Schulleiterinnen und Schulleiter. Pädagogisches Institut Wien. Zugriff Juni 2006;

Seite erloschen. Aktuelle Infos auf: www.phwien.ac.at/28-hochschullehrgaenge-und-fortbildungsangebot/lehrgaenge/1192-lehrgang-schulmanagement-aps, Zugriff 20. 1. 2020

- www.qis.at: Qualität in Schulen, Zugriff 2.1.2008, wurde eingegliedert in: www.sqa.at: Schulqualität Allgemeinbildung, Zugriff 18. 1. 2020
- www.sqa.at/pluginfile.php/988/coursecat/description/qualitaet_von_unterricht_und_schule.pdf, Zugriff

Anhang 1: Abstract

Die Diplomarbeit beschäftigt sich mit dem, seit 1996 für alle Schulleiterinnen und Schulleiter von allgemeinbildenden Schulen, verpflichtenden Schulmanagementkurs, der eine der wichtigsten schulpolitischen Maßnahmen für die Professionalisierung von Schulleiterinnen und Schulleitern darstellt.

Im ersten Teil der Arbeit werden die theoretischen Grundlagen der Schulentwicklungsforschung besprochen. Die Veränderungen im Bildungswesen seit den 1990er Jahren werden aufgezeigt und das daraus resultierende neue Rollen- und Aufgabenbild für Schulleiter und Schulleiterinnen wird vorgestellt.

Um den neuen Aufgabenfeldern gerecht zu werden, bedarf es einer Professionalisierung. Dazu wurde eine Schulleiterausbildung ins Leben gerufen und der Ausbildungslehrgang (Schulmanagementkurs) gesetzlich verpflichtet. Aus diesem Zusammenhang heraus entwickelte die Autorin die Forschungsfrage: Gibt es einen möglichen Nutzen für SchulleiterInnen aus der gesetzlich vorgeschriebenen Schulleiterausbildung?

Im zweiten Teil der Arbeit wird mittels einer empirischen Studie dem Nutzen des Schulmanagementkurses nachgegangen – etwa beim Erstellen eines Schulprofils oder Leitbildes, bei der Qualitätssicherung, bei der Organisation von Projekten, beim Zeit- und Konfliktmanagement etc.

Die Grundlage zum Herausfiltern von Informationen bieten die Interviews, die mit den Expertinnen (5 Volksschuldirektorinnen) geführt wurden.

Durch die Auswertungsmethode der qualitativen Inhaltsanalyse entsteht ein Kategoriensystem, welches als Interpretationsgrundlage für die Ausarbeitung der Forschungsfrage dient. Somit kann in dieser Arbeit sowohl der konkrete Nutzen des Schulmanagementkurses für die Schulleiterinnen aufgezeigt, als auch auf Defizite bei den angebotenen Seminaren hingewiesen werden.

Anhang 2: Bewilligung der Studie durch den Stadtschulrat für Wien

Stephan MARESCH
Pädagogischer Referent
Stadtschulrat für Wien
Abt. I / Ref. 1 und 3
1010 Wien, Wipplingerstraße 28
Tel.: 01 / 525 25 / 77125
Fax: 01 / 525 25 / 9977125
e-mail: stephan.maresch@ssr-wien.gv.at
<http://www.wien.gv.at/ssr/>

Sehr geehrter Herr Maresch !

Meine Diplomandin Monika Kothbauer-Mayer verfasst eine Diplomarbeit zum Thema:
*„Welchen positiven Nutzen ziehen SchulleiterInnen aus der gesetzlich vorgeschriebenen Schulleiteraus-
bildung (Schulmanagementkurs) in Bezug auf Schulentwicklung?“*

Mit dieser Untersuchung möchte meine Diplomandin die positiven Aspekte der Schulleiteraus-
bildung aufzeigen und auf den Nutzen der Schulleiteraus-
bildung bezüglich Schulentwicklung hinweisen.

Dazu benötigt Sie von Ihnen die Zustimmung, fünf SchulleiterInnen,
welche zwischen 1996 und 2007 den Schulmanagementkurs absolviert haben,
interviewen zu dürfen.

**Ich bestätige die Betreuung der Diplomarbeit von
Frau Monika Kothbauer-Mayer und bitte um die Bewilligung für die
wissenschaftliche Erhebung.**

Mit freundlichen Grüßen
Ilse Schritteser

Ilse Schritteser

Ao.Univ.-Prof. Dr. Ilse Schritteser
University of Vienna
Faculty of Philosophy and Educational Sciences
Maria Theresien Straße 3/18
A-1090 Vienna
phone: +43 1 4277 46770
mail: ilse.schritteser@univie.ac.at



Anhang 3: Auswertungstabelle der Sondierungsfrage 1: Was verstehen Sie unter Schulentwicklung?

Frage 1: Was verstehen Sie unter Schulentwicklung (SE)? Welche Beispiele können Sie nennen?

Auswertung: Kodiereinheit, Paraphrasierung, Generalisation und Kodiereinheit. Diese wird ganz unten angeführt.

I P	Zeile	Kodiereinheit	Paraphrasierung	Generalisation
1	53-57	Also, die Schulentwicklung ist wirklich sehr sehr breit. Für mich war das so, als ich da her gekommen bin, da orientiert man sich einmal, was läuft hier im Haus. Und ich habe dann eher angesetzt mit Kommunikationsstrategien für Lehrer, wo ich irgendwie den Eindruck hatte, da klappt es nicht so gut. Die sind das vielleicht weniger gewohnt – oder anders gewohnt, wie ich mir das vorstelle. Wir haben dann auch begonnen mit EDV. Das war dann so die ersten Bereiche – Kommunikation im Haus – Kommunikation mit Kindern – mit Eltern – mit außerschulischen Personen. Das war so das erste Thema. Und dann auch gleich auch EDV, weil da Lehrerinnen dabei waren, die den Computer noch nicht benutzt haben und die aber in der Klasse stehen.	Schulentwicklung ist ein breites Feld und man orientiert sich zuerst daran, was im Haus läuft. Zuerst: EDV-Einschulung für alle LehrerInnen, Kommunikationsstrategien für Lehrer, Kommunikation mit Kindern, Eltern und außerschulischen Personen.	SE betrifft viele Bereiche und findet in Bereichen statt, wo Entwicklungsbedarf herrscht. Z.B.: Kommunikationsstrategien mit allen Schulpartnern, EDV-Schulungen
1	61-65	Das ist – an und für sich – für den Unterricht sehr wichtig. Und da war eben der Stand der Kolleginnen sehr unterschiedlich. Also, es waren viele dabei, die schon ein bisschen Ahnung gehabt haben, dann waren einige wenige dabei, die sich besser auskannten haben und einige halt Neulinge – sozusagen. Wir haben das so in Gruppen gestaltet an	Da der Stand der Lehrer im Bereich EDV sehr unterschiedlich war, fand schulinterner EDV-Austausch in Kleingruppen statt, KollegInnen schulten KollegInnen ein.	Z.B.: schulinterne EDV-Schulungen durch SchulkollegInnen

einigen Nachmittagen, dass praktisch die Lehrerinnen gesagt haben, was sie schon können und so haben sie sich in Gruppen zusammengefunden, dass einer vom andern lernen konnte.

- | | | | | |
|---|---------|---|---|---|
| 1 | 79-92 | Und dann haben wir auch – wir haben viele Kinder mit nicht deutscher Muttersprache – dass wir halt da überlegen, wie wollen wir damit umgehen, weil die Zahl wird immer größer und die Ressourcen immer weniger. Da hat es auch so Besprechungen gegeben, wie wir halt mit dieser Thematik umgehen wollen. (...) Die Muttersprachenlehrerin war die erste, die abgezogen wurde, weil die wurde in einem anderen Bezirk gebraucht – und so ist es halt immer reduziert worden. | Schulentwicklung heißt Lösungen finden: z.B. für Unterrichtsstunden für Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache, deren Zahl immer größer bei gleichzeitiger Verringerung der Ressourcen wird. | SE = Lösungen finden
Z.B.: bei Integration von Kindern mit Migrationshintergrund |
| 1 | 104-107 | Und da hat es sich günstig ergeben, dass vom XY-Weg, vom SPZ, hat es damals zwei Kolleginnen gegeben, die so etwas angeboten haben. Und da habe ich gleich zugeschlagen und für alle Kollegen – auch wieder in Kleingruppen (damals waren 6 Personen pro Gruppe) – und die haben sich dann selber zusammengefunden und 3 Termine zum Thema „Elterngespräche“ und 3 Termine zu „Konfliktgespräche“, glaube ich, hat es geheißen. Also 2 Jahre haben wir diese 15 Stunden so gebucht. Das fällt für mich auch unter Schulentwicklung. | Unter Schulentwicklung fällt auch Fortbildung, z.B. in Kleingruppen zum Thema Elterngespräche/Konfliktgespräche. | SE = Fortbildung, z.B. zum Thema Elterngespräche/Konfliktgespräche |
| 1 | 112-113 | Also, wir haben jetzt nicht unmittelbar so ein Konzept entwickelt, so wie vielleicht manche Schulen und haben nicht permanent an einer Thematik | Schulentwicklung ist kein fixes Konzept, sondern findet individuell in Bereichen statt, wo Entwicklungsbedarf besteht. | SE findet in Bereichen statt, wo Entwicklungsbedarf besteht. |

gearbeitet, sondern ich habe versucht herauszufinden – in persönlichen Gesprächen „Wo fehlt es?“.

- | | | | | |
|---|---------|--|---|--|
| 1 | 235-236 | [Ein Schulprofil erstellen] hat für mich noch nicht viel mit Schulentwicklung zu tun. | Schulprofil hat nicht viel mit Schulentwicklung zu tun. | Schulprofil gehört nicht unbedingt zu SE |
| 1 | 301-304 | Uns so haben wir eben eine Landhockey-Gruppe entwickelt, die eben mittlerweile Preise macht, also die spielen jetzt in einem Verein, nicht nur in der Schule. Und das zweite, was sehr lang gedauert hat, bis ich da die nötige Unterstützung und die Eltern gefunden habe, die da mithelfen, war die Schuljause. Und wir haben das im vorigen Jahr im Jänner – Februar gestartet und jetzt an 2 Tagen in der Woche Schuljause, wobei an einem Tag macht das der Elternverein – also ausschließlich Eltern – und an einem Tag immer eine Klasse. | Projekte gehören auch zur Schulentwicklung: Landhockey-Gruppe entwickeln, Schuljause in Zusammenarbeit mit den Eltern | SE heißt z.B.: Projekte entwickeln |
| 2 | 48-53 | [Schulentwicklung] ist einfach ein Ganzes und auch, was einem so ins Haus flattert ist Schulentwicklung, weil entweder man nimmt es, weil man denkt ja, das passt jetzt, weil wenn es nicht passt, würde man es ja nicht nehmen (...). Wir haben zum Beispiel dieses Projekt „Nessi“ für die 4. Klassen – nie und nimmer hätte ich an das gedacht – das kam von unserer Frau Inspektor, das ist so für die native Speaker von unseren 4. Klassen, na super, das ist schon etwas. Aber ich kann mich erinnern, am Anfang wie ich gesehen habe, es wird eine Kaffeemaschine gebraucht, das ist für das Wohlbefinden aller hier tätigen Lehrer wichtig und das sehe ich auch (zögert) als Schulentwicklung. | Schulentwicklung ist alles, was zur Schule passt: etwa ein Sprachprojekt, aber auch der Ankauf einer Kaffeemaschine. | SE betrifft alles, was zur Schule gehört, z.B.: Projekte entwickeln , Anschaffung von Gebrauchsgegenständen, z.B. Kaffeeautomat |

3	14-15	Also, ich denke mir Schule ist Schulentwicklung, weil jeden Tag Entwicklung da ist. In jeder Richtung, ob es bei den Kindern ist, ob es bei den Erwachsenen ist, ob es im Elternbereich ist, das ist einfach – Schule ist für mich Schulentwicklung.	Schule ist Schulentwicklung, weil jeden Tag Entwicklung stattfindet.	SE betrifft alles, was zur Schule gehört
3	19-23	Auf jeden Fall – Teamarbeit – auch meine Arbeit mit den Kolleginnen – immer wieder – die Gespräche, die wir führen, die „Mitarbeitergespräche“, auch meine Arbeit mit den Kindern irgendwo, weil ich doch auch immer beteiligt werde oder zuschauen gehe oder in den Klassen drinnen bin oder geholt werde, weil irgendetwas Tolles gemacht wird – das ist für mich alles Schulentwicklung. Es bleibt einfach nicht stehen. Es tut sich etwas. Und wo sich etwas tut, das ist Entwicklung.	SE ist Teamarbeit, Mitarbeitergespräche, Unterrichtsarbeit, Teamarbeit, die Arbeit mit den Kindern – alles, wo Entwicklung stattfindet. SE ist Veränderung	Z.B.: Teamarbeit, Mitarbeitergespräche, Arbeit mit den Kindern , SE ist kein fixes Konzept
3	28-31	Ein Leitbild muss es nicht sein. Wir haben auch keines in einer Form, wo wir es gemeinsam erarbeitet haben. Nur in einer pädagogischen Konferenz haben wir uns einmal darüber unterhalten – wie präsentieren wir unsere Schule nach außen und wir haben gesagt, also für uns nach außen zu gehen ist, dass – das Wichtigste ist uns das Kind – alles vom Kind aus – dass wir auf das Individuum eingehen. Und das persönliche Wohlbefinden des Kindes steht für uns an erster Stelle und da haben wir überall, wo wir uns präsentieren, ob das jetzt im Schulprofil ist, oder damals in der Bezirkszeitung, das fließt immer wieder ein.	Leitbild muss nicht sein, bei uns steht das Wohlbefinden des Kindes an erster Stelle	Leitbild gehört nicht unbedingt zu SE

3	113	Also, ich denke mir, es ist das Wichtigste, mit den Leuten zu reden und das finde ich, gehört eben auch zur Schulentwicklung dazu.	Im Bereich Schulentwicklung ist Kommunikation mit den Schulpartnern das Wichtigste.	SE ist z.B. Kommunikation mit allen Schulpartnern
3	98-101	[Zur Schulentwicklung gehört auch] Qualitätssicherung – genau – dass ich da mit den Lehrerinnen sehr viele Gespräche führe. Wir haben voriges Jahr ein standortbezogenes Förderkonzept entwickelt und nach dem arbeiten wir und da bin ich schon – soweit es meine administrative Arbeit zulässt dahinter – dass die Leute das, was da drinnen steht, auch ausführen.	Zu Schulentwicklung gehört auch Qualitätssicherung, z.B. die Entwicklung eines standortbezogenen Förderkonzeptes.	SE ist Qualitätssicherung, z.B. Entwicklung eines Förderkonzepts
3	160-165	[Zur Schulentwicklung zählen] Natürlich die Projekte in der Klasse. (...) Unterrichtsarbeit, klassenübergreifende Projekte – machen natürlich nicht alle Lehrerinnen, sage ich gleich dazu, aber ein Großteil macht es. Meistens halt die Parallelklassen, dass die halt irgendetwas gemeinsam machen.	Zur Schulentwicklung gehören auch klassenübergreifende Projekte, meist mit Parallelklassen.	SE ist z.B. klassenübergreifende Projekte
4	20-26	Schulentwicklung habe ich eigentlich hier live erlebt und aufgebaut, nachdem ich wirklich ein leeres Haus, das zum Teil noch Baustelle war, zu einem Schulhaus gemacht habe mit allem was dazu gehört, in allen Ebenen – sei es von der Schülern-, Eltern-Ebene, die Kolleginnen, ein Schulprogramm entwickelt, ein Leitbild erstellt, gemeinsam pädagogische Richtlinien festgelegt, allerlei Projekte ins Leben gerufen, auch auf der Benefiz-Schiene einiges ins Leben gerufen, Partnerschulen und Partnerklassen gefunden, Kommunikation mit umliegenden Schulen aufgebaut, eine starke	SE heißt ein Schulprogramm entwickeln, ein Leitbild erstellen, gemeinsame pädagogische Richtlinien festlegen, Projekte ins Leben rufen, Partnerschulen- und -klassen finden, Kommunikation und Vernetzung mit Nachbarschulen. Dass alles in Bewegung bleibt.	SE = Entwickeln von Schulprogramm, Leitbild, pädagogischen Richtlinien, Erstellen von Projekten , Partnerschulen und -klassen finden, Kommunikation und Vernetzung mit Nachbarschulen. SE ist permanente Veränderung.

Vernetzung hier angebahnt – ich denke das ist besonders im Bereich der neuen Schulen, die hier in der Gegend entstanden sind, gut gelungen und dass alles permanent sich bewegt und in Bewegung bleibt, das ist für mich Schulentwicklung.

- | | | | | |
|---|-------|--|--|---|
| 4 | 28-31 | Die größte Herausforderung [im Bereich Schulentwicklung] ist für mich die Zufriedenheit aller Schulpartner zu erreichen, dass sich sowohl die Kinder – damit automatisch auch die Eltern – hier nicht nur wohl fühlen sondern ein großes Maß an Zufriedenheit – auch in Bezug auf das Lernen und den langen Tag, den die Kinder hier verbringen – entstehen kann und zugleich auch eine Zufriedenheit der Lehrerinnen und Betreuerinnen an ihrem Arbeitsplatz in ihrem Aufgabenbereich, dass es hier dynamisch bleibt, innovativ, aber niemand das Gefühl entwickelt, permanent überfordert zu sein. | Herausforderung im Bereich SE ist, die Zufriedenheit aller Schulpartner zu erreichen, denn das Wohlfühlen der Kinder und Eltern und in Bezug auf das Lernen, die Zufriedenheit von LehrerInnen und BetreuerInnen ist Voraussetzung für Dynamik und Innovation, und nicht das Gefühl permanenter Überforderung. | SE = Zufriedenheit aller Schulpartner sicherstellen
Vermeiden, dass sich LehrerInnen und BetreuerInnen überfordert fühlen |
| 4 | 80-83 | Und natürlich dieses Schulprofil zu entwickeln fällt für mich eigentlich viel mehr in die Schulentwicklung, denn zu überlegen – was ist am Standort gewünscht – was ist realisierbar – das ist die Entwicklungsarbeit – dieses Profil zu entwickeln, es aufzuschreiben ist eigentlich nur Schreibaarbeit. | SE ist mehr als ein Schulprofil entwickeln; dieses ist eigentlich eher „Schreibaarbeit“ und nicht Entwicklung. | Schulprofil gehört nicht unbedingt zu SE. |
| 5 | 14-23 | [Schulentwicklung ist] die Lehre von der Verbesserung der Schule (...). [Dazu gehören] Personalentwicklung, Unterrichtsentwicklung, Teamentwicklung, Organisationsentwicklung – das gehört ja alles dazu – Leitbild, Schulprofil und so weiter – Projektmanagement – und da waren | SE ist die Lehre von der Verbesserung der Schule, außerdem Personalentwicklung, Unterrichtsentwicklung, Teamentwicklung, Organisationsentwicklung, Projektmanagement, die Entwicklung von Leitbild | SE = Verbesserung der Schule.
Z.B.: Personalentwicklung, Unterrichtsentwicklung , Teamentwicklung , Organisationsentwicklung, Projektmanagement, Entwicklung von Leitbild und |

verschiedene Projekte, wo ich noch nicht gehört habe, dass es die gibt, und zwar „Telematik an Wiener Schulen“, da geht es um den Einsatz von Computern, sprich – sinnvoller Einsatz des Internets – war ganz interessant zu lesen – jetzt habe ich mich nämlich beschäftigt – interessanterweise – aufgrund des Interviews, dann auch „Integration an Wiener Schulen“ – ist ja auch Schulentwicklung. Wenn Eltern Kinder haben, wo ein SPF festgestellt wurde und die kommen dann in eine I-Klasse, wo dann alle Wünsche erfüllt werden können, ist auch ein Projekt der Schulentwicklung. Dann eben dieses dynamische Förderkonzept, was viel verlangt von den Lehrern – der neue Umgang mit diesem Begabungsbegriff, dass man jetzt nicht nur die Schwachen fördern soll – extrem – sondern hauptsächlich die Begabten – diese zielgerichteten Förderungen für alle Begabungsausprägungen, die es da gibt

und Schulprofil, EDV-Einschulung, Integration, die Entwicklung eines dynamischen Förderkonzepts (Förderung von schwachen und begabten Schülern).

~~Schulprofil, EDV-Einschulung, Integration,~~ dynamische Förderkonzepte (Förderung von schwachen und begabten Schülern)

Reduktion

Schulentwicklung

- betrifft viele Bereiche
- ist kein fixes Konzept
- betrifft jene Bereiche, wo es Entwicklungsbedarf gibt

- betrifft alles, was zur Schule gehört
- heißt Verbesserung der Schule

- heißt Lösungen finden, z.B. bei Integration von Kindern mit Migrationshintergrund
- heißt Fortbildung, z.B. zum Thema Elterngespräche/Konfliktgespräche
- heißt vermeiden, dass sich LehrerInnen und BetreuerInnen überfordert fühlen
- heißt sich überlegen, was an einer speziellen Schule erwünscht und realisierbar ist
- heißt Zufriedenheit aller Schulpartner sicherstellen

Aber auch:

- Schulprofil/Leitbild gehört nicht zu Schulentwicklung

Beispiele für Schulentwicklung:

- Unterrichtsarbeit
- Teamarbeit
- Mitarbeitergespräche
- Personalentwicklung
- Entwicklung eines dynamischen Förderkonzepts (Förderung/Forderung von schwachen und begabten Schülern)
- Ankauf von Gebrauchsgegenständen (z.B. Kaffeeautomat)
- (schulinterne) EDV-Schulungen
- Kommunikationsstrategien (mit allen Schulpartnern: Kindern, Eltern, Mitarbeitern, außerschulischen Personen)
- Entwickeln von Schulprogramm und Leitbild
- Entwickeln von pädagogischen Richtlinien
- Projektmanagement
- Erstellen von Projekten und klassenübergreifenden Projekten
- Organisationsentwicklung
- Qualitätssicherung

Anhang 4: CD Rom: Transkribierte Interviews und Auswertungstabellen 2-6