

Thomas Breyer-Mayländer
Beate Ritter

Führungsmodelle, Führungstools und Führungspraxis

Erfolgsprinzipien wirksamer Schulleitung



E-Book inside

BELTZ

Breyer-Mayländer | Ritter

Führungsmodelle, Führungstools und Führungspraxis



E-Book inside

Mit dem untenstehenden Download-Code erhalten Sie die PDF-Version dieses Buches.

So laden Sie Ihr E-Book inside herunter:

1. Öffnen Sie die Website: <http://www.beltz.de/ebookinside>
2. Geben Sie den untenstehenden Download-Code ein und füllen Sie das Formular aus.
3. Mit dem Klick auf den Button am Ende des Formulars erhalten Sie Ihren persönlichen Download-Link.
[Für den Einsatz des E-Books in einer Institution fragen Sie bitte nach einem individuellen Angebot unseres Vertriebs: buchservice@beltz.de. Nennen Sie uns dazu die Zahl der Nutzer, für die das E-Book zur Verfügung gestellt werden soll.]
4. Der Code ist nur einmal gültig. Bitte speichern Sie die Datei auf Ihrem Computer.
5. Beachten Sie bitte, dass es sich bei Ihrem Download um eine Einzelnutzerlizenz handelt. Das E-Book ist für Ihren persönlichen Gebrauch bestimmt.

Download-Code

xxxxxxx

Prof. Dr. *Thomas Breyer-Mayländer*, Professur für Medienmanagement an der Hochschule
Offenburg, Leiter des Steinbeis-Beratungszentrums Leadership in Science and Education.

Beate Ritter, Schulleiterin am August-Ruf-Bildungszentrum in Ettenheim, Beraterin im
Steinbeis-Beratungszentrum Leadership in Science and Education.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig.
Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen
und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme.



Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-407-25909-7 Print
ISBN 978-3-407-25908-0 E-Book (PDF)

1. Auflage 2024

© 2024 Beltz
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
Alle Rechte vorbehalten

Lektorat: Dr. Erik Zyber
Umschlaggestaltung: Michael Matl
Umschlagabbildung: getty images © sarayut Thaneerat
Grafik S. 86: Getty Images © Anna Semenchenko

Satz und Herstellung: Michael Matl
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza
Beltz Grafische Betriebe ist ein klimaneutrales Unternehmen (ID 15985-2104-100).
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor:innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

Einleitung	7
1. Führung als schulische Profession	8
1.1 Schule als Ort multiprofessionellen Geschehens	13
1.2 Vorbereitungen für Leitungsaufgaben	15
1.3 Begleitung, Reflexion und Unterstützung bei Leitungsaufgaben	19
1.4 Autonomie von Schulen und Schulleitungen?	22
2. Führungsmodelle an Schulen	24
2.1 Führungsmodelle im Schnelldurchlauf	29
2.2 Schulleitung schafft Ziele – Management by Objectives	36
2.3 Selbstverantwortung im Kollegium – Management by Delegation	52
2.4 Die schwierigen Themen sind Leitungsaufgabe? – Management by Exception	58
Der Dialog mit schwierigen Zielgruppen	62
Praxisproblem: Die Umkehrung der Schwerkraft	65
2.5 Führung findet nicht nur in der Schulleitung statt – laterale Führung im Kollegium	66
2.6 Schulleitung als Personal Business – transformationale und charismatische Führung	70
2.7 Selbstführung und Selbstverantwortung – Führung als hierarchieloses Prinzip in Schulen	75
Achtsamkeit	76
Selbstwahrnehmung	76
Selbstführung	79
Selbstbestimmung	79
Selbstorganisation	81
Selbstverantwortung	82
3. Führungstools nach Anwendungsbereichen	84
3.1 Schulleitung als Sinnstiftung	89

3.2	Schulleitung als Verhandlungsführung	92
	Harvard-Prinzip	98
3.3	Schulleitung als Dreh- und Angelpunkt bei Information und Kommunikation	100
	Feedback	104
3.4	Schulleitung als Moderationsaufgabe	106
3.5	Schulleitung als Impulsgeberin	110
3.6	Schulleitung als Beratung – systemisches Arbeiten und systemische Leitung	114
	Arbeiten im und am System	116
	Systemisches Coaching als eine besondere Beratungsform	116
	Standardablauf der beratenden Gesprächsführung	119
3.7	Schulleitung als disziplinarische Instanz	121
3.8	Schulleitung als Konfliktlöserin	126
3.9	Schulleitung als Repräsentantin	132
4.	Fazit – Erfolgsprinzipien wirksamer Schulleitung	135
4.1	Schulleitung als Führungsrolle	135
4.2	Schulleitung als permanente (Selbst-)Entwicklung	137
	Selbstentwicklung als Schulleitungsmitglied	138
	Selbstentwicklung als Schulleitungsteam	138
	Entwicklung der Kolleginnen und Kollegen	138
	Entwicklung des Schulteams	139
	Entwicklung des Gesamtsystems Schule	140
	Literaturverzeichnis	141

Einleitung

Dieses Buch dient dazu, dass etablierte Schulleiterinnen und Schulleiter sowie Personen, die sich mit dem Einstieg in Leitungsaufgaben an Schulen und Bildungseinrichtungen befassen, konkrete Hilfestellung erfahren, wie man die Aufgabe der Personen- und Menschenführung an Schulen erfolgreich und wirksam gestalten kann. Wir befassen uns dabei zunächst mit der Frage, ob Führung eine Teilfacette der schulischen Professionskulturen sein kann und wie man die Aufgaben der Führungsarbeit am besten in das multiprofessionelle Szenario einer Schule integriert. Dabei ist es notwendig, zunächst einmal einen Blick auf die Führungskultur an Schulen zu werfen. Im zweiten Kapitel geht es um konkrete Führungsmodelle, mit denen man nicht nur in Wirtschaftsunternehmen oder gemeinnützigen Organisationen schon seit Jahren erfolgreich arbeitet, sondern auch in Schulen die eigene Führungsarbeit auf eine wirksame Basis stellen kann. Die Vielfalt der Rollen von Führungskräften im schulischen Kontext wird in Kapitel 3 deutlich, wenn es um die Führungstools und ihre Anwendung an Schulen geht. Da erfolgreiche Führungsarbeit in allen Organisationen stets mit der Selbstwirksamkeit des Führungspersonals und damit mit der Selbstreflexion und dem Ausfüllen der eigenen Rolle mit der eigenen Persönlichkeit verbunden ist, bildet der Blick auf die Schulleitung mit ihren Erfolgsprinzipien den Abschluss unserer Darstellung.

1. Führung als schulische Profession

Bevor wir uns mit den konkreten Fragen beschäftigen, die der Überlegung zugrunde liegen, wie man den Aspekt der Führung in der Struktur und Kultur an der Schule verankern kann, ist ein grundsätzlicher Blick auf Organisationskulturen erforderlich, auch wenn die Ausführungen zur Schulkultur sehr schnell sehr vielschichtig werden können (vgl. Böhme, Hummrich & Kramer 2015).

Nach Edgar Schein (2017) lässt sich eine Organisationskultur im Wesentlichen auf drei Ebenen betrachten. Auf der obersten Ebene liegen alle Elemente, die direkt beobachtbar und analysierbar sind. Diese sogenannten Artefakte einer Schule beginnen bei Schullogo, Schulleitbild, Schulgebäude, den Dokumentenvorlagen, den Konventionen und Anredeformen bis hin zum Kleidungsstil aller am Schulleben beteiligten Personen. Diese Ebene umfasst aber auch das Arbeiten der Schülerinnen und Schüler und deren Repräsentation im Schulleben (vgl. Spillane & Louis 2002; Deal & Peterson 1999; Sousa 2011). Dies ist nur ein kleiner Ausschnitt, der zeigen soll, wie die Ebene der Artefakte beschaffen ist. Es liegt auf der Hand, dass sich diese beispielsweise über die Art der Herzlichkeit und Persönlichkeit einer Anrede untereinander und dem mehr oder weniger ungezwungenen Umgang in einer freundlichen oder weniger freundlichen Atmosphäre bereits sehr stark auf den Erfolg und die Gelingensbedingungen an der Schule auswirken.

Die nächste Ebene beschreibt die in der Schulkultur verankerten Werte. Dabei muss unterschieden werden zwischen den formal in Leitbildern und pädagogischen Ausarbeitungen postulierten Werten und den tatsächlich gelebten Werten. Schulpraktiker beziehen diese Differenzierung dann meistens auf die Ebene der Schülerinnen und Schüler, bei denen sie Defizite in Werten und Haltungen identifizieren. Dasselbe gilt jedoch auch für die Sphäre der Erwachsenen: Auch hier kann es sein, dass der Wert des Dialogs, der Mitbestimmung, der Toleranz, der positiven Unterstützung anderer Personen nicht in allen Facetten des Schulalltags so gelebt wird, wie er proklamiert wurde. Je nach Aufgabenstellung kann es auch aufschlussreich sein, einzelne Werte oder Wertekategorien, wie etwa Demokratisierung, gesondert zu untersuchen (Diedrich 2008).

Die dritte Ebene des Modells von Schein bilden die dahinterliegenden grundsätzlichen Überzeugungen (basic underlying assumptions). Diese sind noch schwerer einer Analyse zugänglich als die Werte, da sie den beteiligten Akteurinnen und Akteuren in keiner Weise bewusst sind. Dahinter können sich psychologische Glaubenssätze aus der eigenen Kindheit verbergen, die sich stark auf das Verhalten und damit das Zusammenleben im Sinne der Organisationskultur der

Schule auswirken. Wer beispielsweise gelernt hat, dass er sich um andere kümmern soll, wird sich anders verhalten als eine Person, die in erster Linie gelernt hat, dass es das Wichtigste ist, besser zu sein als alle anderen.

Wenn man die Basisgliederung von Schein noch weiter auffächert, kommt man auf vier Ebenen, bei denen die formellen und informellen Regeln eine eigene Bedeutung bekommen (vgl. Abb. 1).



Abb. 1: Kulturebenen nach Schein (2017) (eigene Darstellung, nach Sackmann 2017, S. 51)

Diese kulturellen Ebenen sind eingebettet in unterschiedliche Kulturen und Subkulturen, die prägend sind (Schein & Schein, 2019, S. 20 ff.). Zunächst wäre hier die Makrokultur zu nennen, die beispielsweise durch die deutschsprachige oder deutsche Kultur geprägt ist. Dann kommt auf der nächsten Ebene die soziale Kultur hinzu, die beispielsweise das Selbstverständnis des Lebens und Arbeitens in einer Ganztagschule beschreibt. Die technische Kultur beschreibt die geteilten Überzeugungen und Werte in ihrer Repräsentation in Leitbildern (vgl. Zach 2008), in einer Vision oder Mission. Und schließlich gibt es Mikrokulturen, die durch unterschiedliche Fachlichkeiten und damit durch die Professionskultur geprägt sind.

Wenn es nun darum geht, das Aufgabenfeld der Führung als schulische Profession zu etablieren, muss man sich zunächst einmal die Frage stellen, wie es mit der Schulkultur insgesamt beschaffen ist und ob in der vorhandenen Schulkultur auch ein Rahmen für Führungsarbeit vorliegt. Dabei kann eine Analyse der Schulkultur dazu führen, dass man in sehr komplexen Unterkategorien landet. Die Zusammensetzung der unterschiedlichen Anspruchsgruppen einer Schule ist in vielen Fällen schon allein aufgrund der unterschiedlichen Hintergründe, was die kulturellen Identitäten angeht, ein Themenfeld, das allenfalls kurze Momentaufnahmen gestattet. Aus der Organisationskulturforschung lässt sich jedoch ableiten, dass dies nur eine kleine Teilfacette der für die Gesamtkultur der Schule maßgeblichen Punkte darstellt. Bei den an einer Schule arbeitenden Erwachsenen spielt in den meisten Fällen die Professionskultur, die durch das Studium und die Ausbildung (beispielsweise als Lehrerin oder Lehrer) entstanden ist und über die Berufsjahre verstärkt wurde, eine entscheidende Rolle.

Um den spezifischen Bedingungen einer Schulkultur gerecht zu werden, gibt es hierfür ein angepasstes Modell (Helsper 2000, S. 36):

- die Anerkennungs- und Partizipationsverhältnisse der schulischen Akteure
- die Bedeutung der Leistungsanforderungen in der Schule sowie die Härte der Auslese
- die pädagogischen Werte und Beziehungen
- der Kanon kulturell lizenzierter Inhalte und die Fächerorganisation

Auf dieser Basis lassen sich in Verbindung mit den allgemeineren Modellen der Organisationskultur, wie sie anhand von Nonprofit-Organisationen genauso wie anhand von Wirtschaftsunternehmen entwickelt wurden, schulspezifische Überlegungen vornehmen, die zu einer Signatur der schulischen Organisationskultur genutzt werden können.

Darüber hinaus kommt es jedoch auch auf die Freiheitsgrade an, die in der Schulkultur vorherrschen. Viele Schulen sind bereits zufrieden, wenn sie eine Fehlerkultur (Spychiger et al. 1999) etablieren können. Tatsächlich muss es jedoch der Anspruch einer auf Bildung und Lernen ausgerichteten Organisation sein, eine Lernkultur im Sinne einer lernenden Organisation zu etablieren. Dies bedeutet, dass aus unterschiedlichen Situationen und Erfahrungen des Gelingens und Scheiterns einzelner Maßnahmen und Projekte die Organisation sich aus sich selbst heraus weiterentwickeln kann. Dies ist eine wesentliche Aufgabe bei der Schulentwicklung und sollte gerade dann, wenn man sich auf neue Themenfelder einlässt, durch eine Experimentalkultur ergänzt werden, bei der man bewusst auch Probe- und Testphasen für einzelne Maßnahmen und Projekte etabliert, um im konkreten Tun auszuprobieren, ob die Projekte und Ideen funktionieren (vgl. Abb. 2).

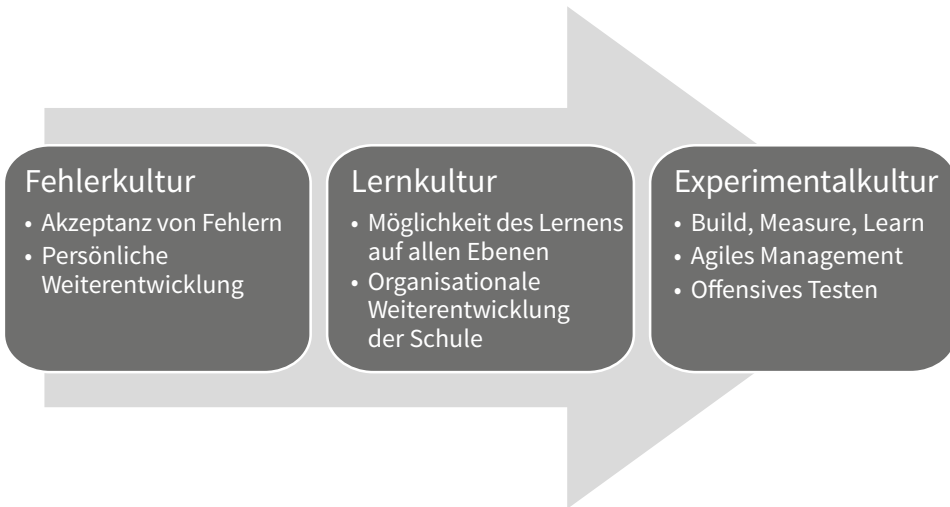


Abb. 2: Fehler-, Lern- und Experimentalkultur (eigene Darstellung)

Wie sehr eine Schule in der Lage ist, eine Lernende Organisation mit einer entsprechenden Lernkultur oder gar Experimentalkultur zu sein, hängt auch von den übrigen Faktoren der Organisationskultur der Schule ab (Breyer-Mayländer & Ritter 2023). Für die Experimentalkultur bedarf es der Offenheit, die im Prinzip des agilen Arbeitens hinterlegten Prinzipien zu nutzen. Nach der Idee von Eric Ries (2013) besteht in der von ihm propagierten Lean-Startup-Methode die Chance auf eine Entwicklung neuer Ideen und Lösungen, die auf einer empirischen Basis in einem sehr frühen Stadium getestet werden. Statt der Detailbeschreibung eines neuen Produkts bevorzugt er ein *Minimal Viable Product* (MVP) oder minimal funktionsfähiges Produkt (MFP) (vgl. Abb. 3).

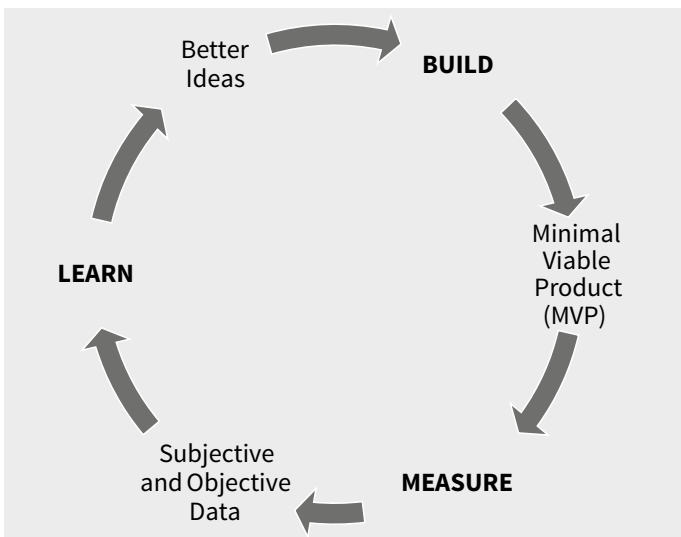


Abb. 3: Lean-Startup-Prinzip als Beispiel für eine Experimentalkultur (eigene Darstellung, nach Ries 2013, S. 73)

Die Stärke dieses Ansatzes, den Schulen beispielsweise im Testen eines neuen Betreuungsprinzips oder Unterrichtsmodells erproben können, liegt nicht in den üblichen eher inkrementellen Änderungsschritten, wie man sie in allen Organisationen kennt, wenn etwa »Kontinuierliche Verbesserungsprozesse« (KVPs) zum Einsatz kommen, wie sie beim Qualitätsmanagement an Schulen mitunter vorgesehen sind (vgl. Refior, Trabold & Wörner o.J., S. 16). Man kann dieses Prinzip nicht nur für sukzessive Veränderungen im Rahmen der Schulentwicklung nutzen, sondern durch das Eingreifen bei Tests, die kein gutes Ergebnis bringen, können mithilfe des Pivoting auch grundsätzliche Änderungen vorgenommen werden (vgl. Abb. 4). Man sieht bereits bei diesen Abstufungen der Schulkultur, dass es sich dabei für die Schulleitungen um unterschiedliche Führungsszenarien handelt, die an die eingesetzten Führungsmodelle, Führungsstile und Führungstools unterschiedliche Anforderungen stellen.

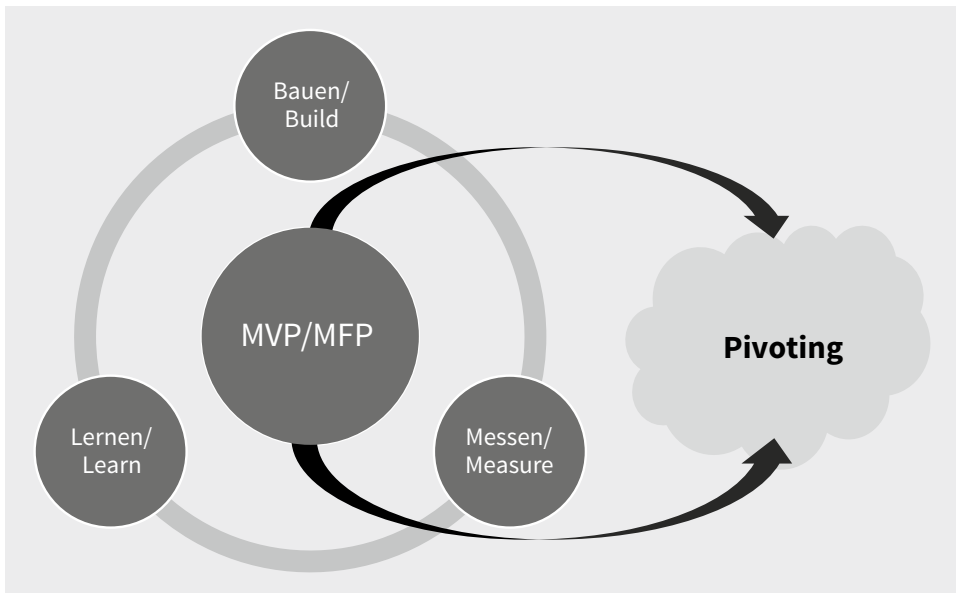


Abb. 4: Grundlegende Veränderungen im Rahmen der Schulkultur auf Basis eines Experimentalansatzes (Breyer-Mayländer 2017, S. 82)

Ob eine Schule in der Lage ist, von derartigen Ideen und Ansätzen zu profitieren, hängt auch von ihrem generellen Modus der Organisationskultur ab. Wie im folgenden Abschnitt noch näher erläutert wird, sind Schulen sehr stark durch die an ihnen vertretenen Professionen und deren fachliche Erfahrungen geprägt. Dies ist jedoch, bezogen auf die Gesamtkultur einer Schule, nur ein kleiner Ausschnitt. Wie man anhand der Strukturierung einer auf Eigenverantwortung und Experimenten beruhenden Entrepreneurial Culture von Organisationen feststellen kann (Breyer-Mayländer & Zerres 2023a), kommen hier kulturelle Prägungen aufgrund

internationaler, nationaler und regionaler Prägungen genauso hinzu wie viele andere Prägungen, beispielsweise durch die Funktion innerhalb der Organisation. Ein Vertrauenslehrer wird einige Dinge anders sehen als eine Rektorin, selbst wenn beide durch die professionelle Grundsozialisation dem Lehrer*innenberuf entstammen.

1.1 Schule als Ort multiprofessionellen Geschehens

Schulen sind heutzutage in den meisten Fällen Organisationen, die zunächst einmal als Professional Service Firm (PSF) dadurch gekennzeichnet sind, dass die dominierenden Akteure auf der Erwachsenenenebene durch ihre berufliche Sozialisation stark geprägt sind und diese Professionskultur ihre Denk- und Handlungsmuster im Alltag prägt. Die Hauptakteure sind Lehrerinnen und Lehrer, die sich bereits in ihrem Studium, in vielen Fällen sogar recht früh dafür entscheiden mussten, ihr Interesse an bestimmten Themengebieten, das dann in der Regel ihr Fachstudium geprägt hat, mit einem expliziten Anwendungsbezug im Umfeld von Bildung und Schule zu verbinden. Im Gegensatz zu anderen beruflichen Entscheidungen ist es also eine Karrierefestlegung, die bereits in jungen Jahren kurz nach der eigenen Schulzeit getroffen wird. Vor der beruflichen Sozialisation liegt damit schon eine Erwartungshaltung gegenüber den Arbeitsweisen an Schulen vor, die auch die Erfahrungen prägt, die man später selbst im Bereich Führung an Schulen macht.

Zugleich sind Schulen heute längst keine monoprofessionellen Einrichtungen mehr, da sich in den meisten Schularten und Schulkategorien multiprofessionelle Teams etabliert haben, um den gestiegenen Anforderungen, die vonseiten der Gesellschaft an Schulen gestellt werden, gerecht zu werden (Rohde 2019). Neben den vielfältigen Betreuungskräften und Impulsgebern, die beispielsweise an Ganztagschulen zum Einsatz kommen, geht es bei der Bildung multiprofessioneller Teams vor allem um die Integration von Schulpsychologen und Schulsozialarbeiter*innen. Es mag zunächst einmal wie eine Petitesse erscheinen, dass dieser Wandel an Schulen sich vollzieht. Er hat jedoch tiefgreifende Auswirkung auf die Schulkultur und vor allem die Führungsarbeit.

Bei einer Professional Service Firm (PSF) geht man grundsätzlich davon aus, dass die meisten Akteure eine ähnliche berufliche Prägung haben und ihr Hauptverständnis im Beruf durch diese berufliche Prägung herrührt (vgl. Malhotra & Morris 2009). In einer Anwaltskanzlei verstehen sich auch in Großkanzleien die einzelnen Akteure in erster Linie als Anwälte und erst in zweiter Linie, wenn sie Führungsverantwortung übernehmen, als Führungskräfte oder als Manager. In einer Schule sind die Hauptakteure Lehrerinnen und Lehrer, und sie sehen sich – unabhängig von der Rolle, die sie in der Organisation einnehmen – auch in diesem

Berufsbild. Dies führt dazu, dass Kritiker einer derartigen Organisation vorwerfen, ihr Management gleiche eher einer Dilettantenverwaltung, da die notwendigen Basisqualifikationen für die Koordinations- und Führungsaufgaben nicht in der originären Ausbildung erworben wurden, sondern im Alltag über Learning by Doing (Kühl 2007). Das System Schule gilt daher aufgrund seiner kollegialen Struktur, die im Regelfall auch gesetzlich so verankert ist, als untersteuert mit einem eher geringen Führungsgrad.

Bei den multiprofessionellen Teams kommt nun hinzu, dass man nicht nur unterschiedliche Professionskulturen vereinen muss. Auch darüber hinaus gibt es, wenngleich alle im sozialen Bereich arbeiten, erhebliche Unterschiede, zum Beispiel aufgrund der Governance und Organisationsstruktur. So unterstehen in vielen Fällen die Professionen, die nicht aus dem Lehramt stammen, nicht den für den pädagogischen Bereich maßgeblichen Schulträgern (bei den meisten öffentlichen Schulen in Deutschland sind dies die Bundesländer), sondern den für den Bereich der Infrastruktur des Schulbetriebs verantwortlichen Schulträgern (in vielen öffentlichen Schulen in Deutschland sind dies die Kommunen). Dies hat zur Konsequenz, dass eine Schulleitung im Zweifel lediglich die pädagogische Leitung für den Schulbetrieb repräsentiert und keine umfassende Leitungskompetenz hat, da sie formal beispielsweise Hausmeistern, dem Sekretariat und der Schulsozialarbeit nur über die fachliche Koordination weisungsbefugt ist – und selbst hier gibt es unterschiedliche Auffassungen und Strukturen. So wird im Regelfall eine rein fachliche Führungsarbeit im Bereich der Infrastruktur akzeptiert, das heißt, eine fachliche Unterstellung des Hausmeisterteams und des Sekretariats ist im Schulalltag in der Regel eher unproblematisch. Schwieriger wird es im Bereich der Schulpsychologie und Schulsozialarbeit, bei der eine zum Teil auch gewollte inhaltliche Unabhängigkeit sinnvoll sein kann und sich mit der organisatorischen Unabhängigkeit deckt, wodurch aber das Problemmanagement aus einem Guss und damit eine einheitliche Position nach außen hin in vielen Fällen erschwert wird.

Wenn man die Entwicklung von Schulen weiterdenkt, dann wird klar, dass die Vielfalt der gesellschaftlichen Probleme und Aufgaben, die durch veränderte gesellschaftliche Strukturen, veränderte Familienstrukturen (vgl. Breyer-Mayländer 2022a, S. 397) und neue Herausforderungen durch Migrationsbewegungen auf die Schulen zukommen, um nicht zu sagen auf die Schulen abgewälzt werden, auch neue organisatorische Antworten aufseiten der Schulen erfordern. Es ist daher von einer weiteren Differenzierung der Rollen auszugehen, wobei es sinnvoll sein kann, der einen oder anderen Rolle, die nichts mit den originären schulischen Aufgaben zu tun hat, einen eigenen organisatorischen Rahmen zu geben, um Kindern und Jugendlichen in schwierigen Situationen zeitnah professionell helfen zu können, damit sie wieder mit Energie, Freude und Erfolg am Schulleben teilhaben können.

In diesem Zusammenhang muss auch eine Neubewertung von Schulen als Organisation und damit eine Neubewertung der Führungsarbeit an Schulen stattfinden. Dies schließt eine weitere Differenzierung der Führungsrollen innerhalb von Schulleitungsteams mit ein, was dann auch mit entsprechenden Zeitressourcen hinterlegt werden muss. Damit wäre eine Überarbeitung der in vielen Schulen zu hohen Führungsspanne (vgl. Fallgatter 2020, S. 319 ff.; Beck & Bayas-Linke 2020) möglich, wenn mithilfe zusätzlicher Personalressourcen erweiterte Schulleitungen und Abteilungsleitungen installiert werden. Wenn eine Schulleitung 60 bis 80 Lehrkräfte führen soll, ist das kein besonders günstiges Umfeld für Führung. Ohnehin könnte die Einführung von Arbeitszeitmodellen an Schulen dazu benutzt werden, besondere Aufgaben – beispielsweise in der Schulentwicklung – mit einer spezifischen Rolle zu verknüpfen und damit Karrierepfade zu eröffnen, die eine Differenzierung nach Fach-, Projekt- und Führungskarriere ermöglichen, wie es in vielen Organisationen und Unternehmen heutzutage erfolgreich praktiziert wird.

1.2 Vorbereitungen für Leitungsaufgaben

Der Umstand, dass bei der Ausschreibung von Leitungsstellen, beispielsweise als Konrektorin oder Rektorin einer Schule, seit dem Jahr 2000 immer weniger Bewerbungen pro Bewerbungsverfahren eingehen und auch zu Beginn der Dienstzeit die neuen Personen in der Schulleitung mitunter ihre Posten wieder zurückgeben (vgl. Bayerischer Landtag 2022), zeigt, dass es ein sehr kritischer Punkt ist, wie Personen aus dem Beruf der Lehrerin oder des Lehrers auf eine Leitungsaufgabe in Schulen vorbereitet werden. Dieser Abschnitt befasst sich mit der Frage, wie die Vorbereitung auf eine Führungs- oder Leitungsaufgabe in Schulen generell aussieht.

Bevor wir uns mit den spezifischen Herausforderungen im schulischen Bereich näher befassen, kann man die Erfahrungen aus dem allgemeinen Organisations- und Unternehmensbereich als Maßstab heranziehen und damit eine allgemeine Vorstellung über die Vorbereitung auf Führungspositionen vermitteln. Auch in Unternehmen der Wirtschaft war es jahrelang weitverbreitet, dass nach Ausbildung oder Studium die meisten Mitarbeitenden zunächst einmal in einer Fachverantwortung ihre Arbeit aufnahmen und ihnen nach jahrelanger erfolgreicher Fachaufgabe zum ersten Mal eine Führungsaufgabe anvertraut wurde. Erst in den vergangenen Jahren, vor allem seit den 90er Jahren, wurde auf breiter Fläche damit begonnen, Führungskräfte durch entsprechende Auswahl, Testverfahren und Vorbereitungskurse in Theorie und Praxis auf eine Führungsrolle vorzubereiten (vgl. Hoffmann 2018, S. 245 ff.). Dies erfolgte vorwiegend aus der Erfahrung heraus, dass schlecht vorbereitete oder mäßig motivierte Führungskräfte eine Organisation oder ein Unternehmen sehr viel Geld kosten können, da sie im Regelfall dazu beitragen, dass Mitarbeitende nur begrenzt effizient eingesetzt werden und ihre

Motivation nicht lange anhält. Dabei ist in Wirtschaftsunternehmen eine Führungsaufgabe oft thematisch wesentlich näher am ursprünglichen Berufsziel, als dies in Bildungs- und Forschungsorganisationen der Fall ist. Wer sich beispielsweise als Sachbearbeiterin bei einer Bank bewirbt, kann sich in vielen Fällen durchaus vorstellen, hier eines Tages eine Teamleitung zu übernehmen, während der egalitäre Ansatz im Bildungs- und Forschungsbereich dazu führt, dass Professorinnen und Professoren oder Lehrerinnen und Lehrer sich meist in ihrer Spezialist*innenrolle sehen und weniger in einer Führungsrolle.

Dabei muss man sich vergegenwärtigen, dass selbst in Unternehmen Menschen, die stark fachlich in ihrem Aufgabenfeld verwurzelt sind, mitunter Schwierigkeiten haben, sich vom fachlichen Teil ihrer bisherigen Verantwortung zu lösen und in einer Führungsrolle einzufinden. Wenn beispielsweise Journalistinnen oder Journalisten die Möglichkeit haben, eine Ressortleitung oder eine Position innerhalb der Chefredaktion zu übernehmen, dann bedeutet dies in der Konsequenz, dass sie weniger dazu kommen, eigene redaktionelle Inhalte zu erstellen, beispielsweise in einer Printredaktion weniger in der Lage sein werden, eigene Artikel zu schreiben. Diese Bereitschaft, sich aus der fachlichen Rolle heraus zu entwickeln und zu akzeptieren, dass in der Führungsaufgabe der Erfolg darin liegt, dafür zu sorgen, dass die eigenen Kolleginnen und Kollegen, die einem als Mitarbeitende zugeordnet sind, künftig erfolgreich sein können, ist ein entscheidender Teil des Rollenwechsels von der Fach- zur Führungsverantwortung. Die Motive für die Entscheidung, als Schulleitungsteammitglied zu arbeiten, zeigt eine repräsentative Studie von Cramer et al. (2021) (vgl. Abb. 5).

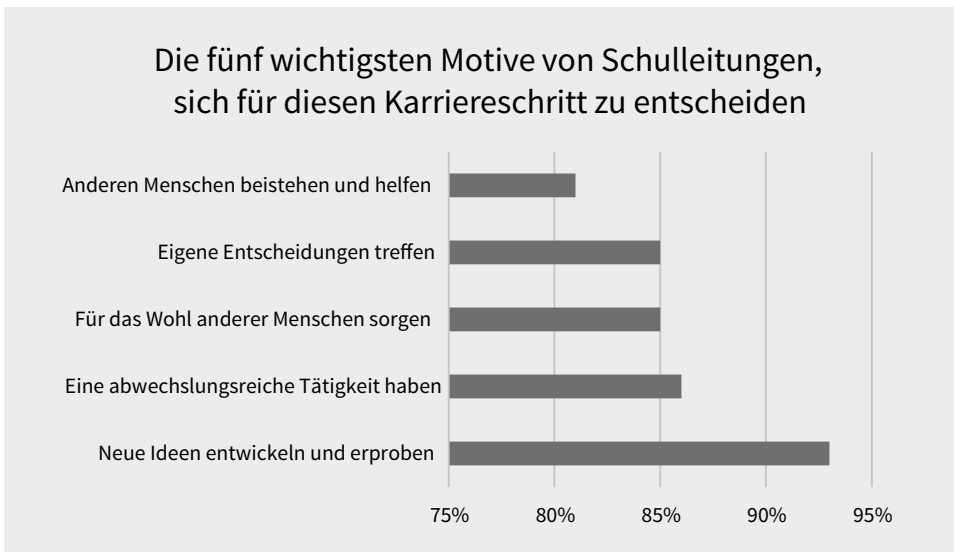


Abb. 5: Die fünf wichtigsten Motive von Schulleitungen für ihren Karriereschritt (eigene Darstellung, nach Cramer et al. 2021, S. 140)

2. Führungsmodelle an Schulen

Wenn wir uns in diesem Kapitel mit unterschiedlichen Führungsmodellen befassen, dann hilft es uns, den Einsatzbereich an Schulen möglichst konkret zu fassen, damit mehr als nur allgemeine Aussagen möglich sind, die grundsätzlich für jede Organisation oder jedes Unternehmen gelten könnten. Der typische Anwendungsfall von Führungsmodellen in Schulen in Deutschland ist die öffentliche Schule, die einen Schulträger der öffentlichen Hand besitzt (meist Kommunen, manchmal Landkreise oder Bundesländer).

Um Führung in Schulen richtig verstehen zu können, lohnt es sich, zunächst auf die Unterschiede einzugehen, die dafür sorgen, dass Schulen sich von ihrer Führung her von anderen Organisationen und Unternehmen unterscheiden. Wir haben bereits in Kapitel 1 darauf hingewiesen, dass Schulen in erster Linie durch die Akteure und Lehrer*innen geprägt werden, die eine sehr starke Professionskultur aufweisen. An deutschen Schulen sind die Lehrkräfte in der Regel Beschäftigte des öffentlichen Dienstes und haben in den meisten Fällen einen Beamtenstatus, zum Teil sind sie auch tariflich angestellt.

Zunächst gilt hier Bundesrecht mit dem Beamtenstatusgesetz, das mit dem Lebenszeitprinzip, dem Leistungsprinzip und auch dem Grundsatz der Hauptberuflichkeit etc. die Grundsätze des Berufsbeamtentums skizziert. Auch die Aufgaben, für die die Ernennung von Beamten zulässig ist, sind hier definiert. Ob jedoch Schule zu den hoheitsrechtlichen Aufgaben gehört, ob die Arbeit in Schulen der »Sicherung des Staates oder des öffentlichen Lebens« dient und daher von Berufsbeamten ausgeübt werden muss, wird nicht von allen Bundesländern gleich beantwortet. Sachsen, Thüringen und Berlin sehen hier andere Modelle vor (Stuchtey 2020, S. 61).

Beamtinnen und Beamte haben keinen Arbeitsvertrag, sondern einen Dienstvertrag und unterliegen damit einer besonderen Treuepflicht, die gerade bei Schulen dafür sorgen soll, dass sie die Schülerinnen und Schüler unparteiisch, unvoreingenommen und fair bewerten können. Der im Vergleich zu anderen Branchen begrenzten Bezahlung im Rahmen der Gehaltsmodelle steht eine Fürsorgepflicht des Staates als Arbeitgeber gegenüber, was sich in Versorgungsleistungen im Krankheitsfall und im Pensionsfall besonders deutlich bemerkbar macht.

Auch wenn es zahlreiche Anekdoten über Beamte und deren Motivation und Leistungsvermögen gibt, wäre es ein Irrtum, an der Stelle die Schlussfolgerung zu ziehen, dass Lehrkräfte an Schulen aufgrund des Beamtenstatus weniger motiviert sind und sich durch Führungskräfte schwerer motivieren lassen. Letztlich geht der Beamtenstatus auf die Grundidee des Bürokratiemodells von Max Weber zurück,

die in erster Linie eine strukturierte und sichere Durchführung von Tätigkeiten zum Ziel hat. Die Motivationen von Lehramtsstudierenden bei der ersten Berufsentscheidung, nämlich bei der expliziten Entscheidung für ein Lehramtsstudium, sind dabei vielschichtig und müssen auch in die Umgebungsfaktoren passen (vgl. Abb. 6).



Abb. 6: Modell des lehramtspezifischen Person-Environment-Fit unter Berücksichtigung länderspezifischer systemischer Einflussfaktoren und ihres Einflusses auf die beruflichen Rahmenbedingungen innerhalb des jeweiligen Landes (Scharfenberg 2020, S. 284)

Die Bürokratietheorie Max Webers war die erste Leitmetapher von Organisation und Führung in der öffentlichen Verwaltung in Deutschland (vgl. Abb. 7). Diese umfasst generelle Regeln für Struktur, Arbeitsweise und personelle Besetzung, um die personenunabhängige Funktionsweise einer Verwaltung zu sichern. Hierarchien dienen nach dem Einlinienprinzip der Organisationslehre einer klaren Zuordnung von »Befehlsbefugnissen und Gehorsamspflichten« und sind Voraussetzung für »die arbeitsteilige Spezialisierung von Kompetenzen und Aufgaben«, die in Verbindung mit dem Prinzip der »Schriftlichkeit und Aktenmäßigkeit der Ausführung« die Basis für eine moderne Verwaltung mit Berufsbeamten sicherstellt (Kocka 1981, S. 80). Einige der zentralen Elemente, die heute noch die öffentliche Verwaltung und auch die arbeits- bzw. dienstrechtliche Verankerung von Lehrkräften im Schulbetrieb charakterisieren, gehen auf dieses Bürokratiemodell zurück. Berufsbeamte bilden demnach das personelle Rückgrat der Verwaltung und werden durch festes Gehalt alimentiert sowie durch Statusmerkmale wie Unkündbarkeit und Pensionsberechtigung so abgesichert, dass eine gesicherte, standesgemäße Existenz durch den Dienstherrn garantiert wird, der wiederum eine spezifische Amtstreuepflicht erwartet, die über die Pflicht zur Erbringung einer spezifischen Leistung hinausgeht.

Die Zeit zwischen 1933 und 1945 hat die positiven und dezentralen Führungs-ideen früherer Zeiten zum Erliegen gebracht. Denn im Bürokratiemodell waren bereits Themen wie die Zuordnung von Verantwortungsbereichen als Voraussetzung für eine erfolgreiche Delegation ausreichend hinterlegt. Nach dem nicht nur wirtschaftlichen, sondern vor allem gesellschaftlichen Wiederaufbau war die Entwicklung des öffentlichen Diensts in der Bundesrepublik Deutschland deutlich vom Bürokratiemodell geprägt, das nach und nach in unterschiedlichen Regelungen der Governance einen Demokratisierungsprozess erlebte. Die oftmals als schwerfällig erlebte Verwaltungstradition führte in den 1990er Jahren zu dem Wunsch, mit mehr Autonomie für Akteure und Gruppen eine dynamischere und bürgernahe öffentliche Verwaltung zu etablieren. Eine »Revolution der Verwaltungschefs« (Jann 2011, S. 99) war der Einstieg in das »Neue Steuerungsmodell« (NSM), das vor allem im kommunalen Bereich darauf abzielte, die Defizite in den Bereichen Effizienz, Management, Attraktivität und Legitimität abzubauen. Die zu dieser Zeit mehr und mehr etablierten Prinzipien der neuen Institutionenökonomik und die international erfolgreichen Ansätze des New Public Management (NPM) (Lapueute & Van de Walle 2020) sollten damit auf deutsche Verhältnisse übertragen werden. »Public Entrepreneurship bedeutet in diesem Sinne für die Verwaltung, dass sie (1) die Problemlage divergierender Rationalitätsansprüche, spezifisch durch die Zunahme und Überlagerung von Reformen und Change-Prozessen in den Blick nimmt und (2) pragmatische Möglichkeiten sucht, diese Spannungen produktiv auszunutzen« (Vollstädt 2021, S. 173).

Von den damit verbundenen drei Prinzipien werden in den meisten Darstellungen über Steuerungslogiken im deutschen Bildungssystem vor allem die beiden

Steuerungsmodelle der Outputsteuerung und der Wettbewerbssteuerung herausgestellt (vgl. Bellmann 2006, S. 489; Bellmann, Weiß 2009, S. 287; Bellmann et al. 2016, S. 382). Für die Frage, wie gute Führung im öffentlichen Sektor gelingen kann und welche Relevanz Zielvereinbarungen in diesem Kontext besitzen, ist jedoch der dritte Aspekt des NSM, der »Aufbau einer unternehmensähnlichen dezentralen Führungs- und Organisationsstruktur« (Jann 2001, S. 85) von zentraler Bedeutung. »In diesem Zusammenhang kommt Konzepten eines Management by Objectives (MbO) bzw. eines Kontraktmanagements eine zentrale Bedeutung zu. Diese Konzepte sind gekennzeichnet durch den Abschluss einer Zielvereinbarung oder eines Kontraktes, in dem für eine bestimmte Periode definiert wird, wer welche Ziele in nachprüfbarer Weise umsetzt« (Bogumil, Jann 2020, S. 312). In Verbindung mit Schulen geht es daher um die Frage, wie eine von den schulischen Akteuren gewünschte wachsende Autonomie und Entscheidungsfreiheit mit dem Anspruch der öffentlichen Kontrolle und Steuerung verbunden werden kann.

Schule als bürokratische Institution?

Schlussfolgerungen aus Max Webers Bürokratiethorie

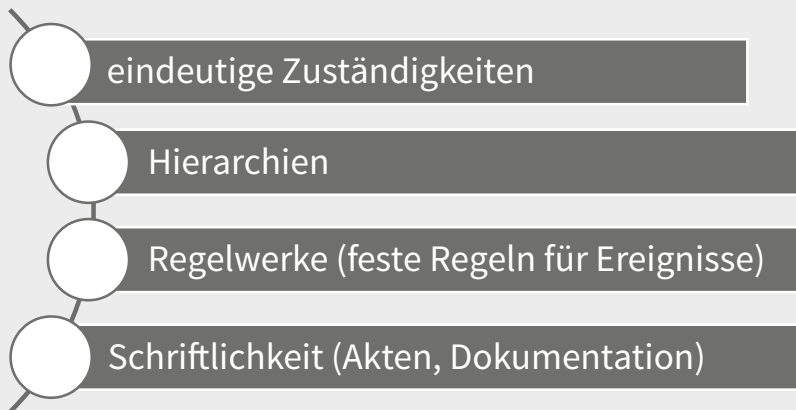


Abb. 7: Schule als Bürokratie? (Breyer-Mayländer & Ritter 2023)

Da wir es an Schulen mit starken Professionskulturen zu tun haben, gibt es im Regelfall eine gute Voraussetzung für eine intrinsische Motivation bei der pädagogischen Kernarbeit. Dies gilt auch für die entwicklungsorientierten Kooperationsbeziehungen, das heißt für die gemeinsame Entwicklungsarbeit von Lehrkräften (Dohmen & Stralla 2022, S. 420). Allerdings führen Veränderungen – wie beispielsweise die digitale Transformation – dazu, dass die Flexibilität und Änderungsbereitschaft der Kolleginnen und Kollegen stark beansprucht wird, und auch