



„In Ruhe arbeiten können!?“

Systemische und persönliche Herausforderungen und Bewältigungsstrategien von Schulleitern*Schulleiterinnen im Rahmen derer Führungskonzepte, dargestellt an ausgewählten Fallbeispielen

Astrid Ebenberger

*Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems
astrid.ebenberger@kphvie.ac.at*

EINGEREICHT 16 APR 2021

ÜBERARBEITET 9 JUN 2021

ANGENOMMEN 10 JUL 2021

Die Herausforderungen an Schulleitungspersonen werden immer umfangreicher und vielgestaltiger. Aktuelle Studien (Huber, Wolfgramm & Kilic, 2013) bescheinigen Schulleitern und Schulleiterinnen ein immer stärkeres Belastungsempfinden. Die unterschiedlichen Herausforderungen des Schulalltags werden im folgenden Artikel an ausgewählten Fallstudien aus einem laufenden Forschungsprojekt ebenso dargestellt, wie die mit dem Schulleitungshandeln verbundenen Qualitätsmerkmale, erkennbaren Führungsstrategien und Strategien zu Bewältigung der Belastungen. Die Fallstudien machen deutlich, dass der persönliche Berufseinstieg mit der damit verbundenen Systemadaptierung eine große Herausforderung darstellt und dass vor allem kooperatives Handeln, persönlicher Einsatz, der kollegiale Austausch auf Führungskräfteebene, aber auch Achtsamkeit den Weg zu einer zufriedenstellenden beruflichen und persönlichen Situation ebnet.

SCHLÜSSELWÖRTER: Schulleitung, Führung, Belastung, Qualität, Bewältigungsstrategie

1. Einleitung

Schulleitungshandeln definiert sich nicht nur aufgrund persönlicher Führungskonzepte und des eigenen Rollenbilds, es orientiert sich ebenso an externen Bezugspunkten wie Schulpartner*innen, Schulaufsicht und dem Bildungssystem. Es unterliegt dem gesellschaftlichen und politischen Wandel ebenso wie aktuellen gesundheitspolitischen Herausforderungen, wie z.B. der Coronapandemie (seit 2020). Zur Bewältigung dieser Aufgaben sind sich Schulleitungspersonen – wie sich im Rahmen des laufenden Forschungsprojektes „Zur Nachhaltigkeit hochschuldidaktischer Angebote: Die Kompetenzentwicklung von Führungskräften für die Schule als sich selbst entwickelnde Organisation“ zeigte (vgl. Ebenberger, 2021) – mehrfach darüber einig, dass „Ruhe“ sowohl für das eigene als auch das Handeln der Lehrer*innen besonders erstrebenswert ist. Auch wenn „Ruhe“ in

den angesprochenen Interviews im mehrfachen Kontext verwendet wurde, werden dadurch Studienergebnisse unterstrichen, die verdeutlichen, dass der Umgang mit Veränderungen jedweder Art als größte Herausforderung an Schulen angesehen wird. Dementsprechend bedingt eine neue Steuerung von Prozessen an Schulen auch, „Antworten auf Herausforderungen“ (Brauckmann & Eder, 2020, S.6) zu geben und Veränderungsprozesse einzuleiten und zu gestalten (BMBWF, 2019a). Für Personen in Führungsrollen ist es daher unerlässlich und nach dem Bildungsreformgesetz 2017 erforderlich, die entsprechenden Qualifizierungsmaßnahmen zu absolvieren (BGBL 211/2013, § 44 Abs 2; BGBL 138/2017). Demnach ist der Besuch verpflichtender Weiterbildungsveranstaltungen Voraussetzung zur Qualifizierung für die angestrebte Position. Die fachliche und persönliche Professionalisierung in der Funktion wird in der Folge durch Fortbildungsmaßnahmen unterstützt (Terhart 2013 zitiert nach Ebenberger & Postrihac, 2021, S.108). Hier sind es vor allem die informellen Austauschgruppen, die aus formellen Angeboten entstehen, die als effektiv erachtet werden. Das erkenntnisleitende Interesse dieses Artikels richtete sich daher auf Qualitätsmerkmale, Herausforderungen und Bewältigungsstrategien im Rahmen von Führungsstrategien sowie auf Strategien zur persönlichen Kompetenzentwicklung und Belastungsreduzierung. Als Instrument der Auseinandersetzung dienen ausgewählte Fallstudien (Lamnek, 2010) nach Interviews des laufenden Forschungsprojekts (siehe oben). Die aus den Analysen gewonnenen und nach dem theoretischen Bezugsrahmen interpretierten Erkenntnisse verstehen sich als Beitrag zur Schulleitungsforschung und zur Weiterentwicklung systemischer Unterstützungsstrategien für Schulleitungspersonen, aber auch zur Anregung fallbasierter Untersuchungsmethoden und kasuistischer, d. h. am Einzelfall orientierter Arbeit in der Lehrer*innen und Leiter*innenprofessionalisierung.

2. Theoretischer Bezugsrahmen

Rolle der Schulleitung – Qualitätsrahmen

Die Rolle von Schulleitungspersonen wird im von Altrichter, Brauckmann, Oberneder, Gutwong, Grißmann und Hofbauer (2019) für das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung entwickelten Schulleitungsprofil unter den Aspekten „Organisation, Menschen und sich selbst führen“ (BMBWF, 2019a) definiert. Das von Rolff (2016) triadische, die Schulleitungsrolle bestimmende Konstitutiv von Organisation-, Unterrichts- und Personalentwicklung wird hier um die intrapersonale Führungskompetenzentwicklung erweitert. Dies ist umso bedeutender, als Evidenzen wirksame Schulen in einem direkten Zusammenhang mit professionellem Schulleitungshandeln sehen (Sammons et.al. 1995 zitiert nach Huber & Schneider, 2020, S.155). Zielbezogene Führung, Innovationsbereitschaft,

Partizipation in der Entscheidungsfindung und Organisationskompetenz gelten als bedeutende Handlungsdimensionen von Schulleitung in Bezug auf Schulqualität (vgl. Bonsen 2006, S. 205). Die Auswahl der nachfolgenden, spezifizierten Qualitätsmerkmale guter Schulleitung (Huber, 2013) stellen den Bezugsrahmen der dargestellten Untersuchung dar. Demnach beschreibt Huber in diesem Zusammenhang in zwölf Parametern gute Schulleitungen als Personen, die

(1) ihre Funktionen erfüllen und mit Belastungen umzugehen wissen. D.h. sie stellen sich Anforderungen, gehen mit diesen allerdings selektiv um. Sie sind belastbar und verfügen im Sinne eines agilen Handels über ein Repertoire an Bewältigungsstrategien.

(2) ihre Führung gut organisieren. Geteilte Führung, d.h. shared leadership (Huber, 2020a, S. 23) im Rahmen einer flachen schulischen Hierarchie bzw. kooperative und partizipative Führung, die Betroffene zu Beteiligten macht, sind Kennzeichen von gelungen organisierter Führung.

(3) gute „Komplexitätsbewältiger“ (Huber, 2013) sind. Nicht nur die einer laufenden Veränderung unterworfenen gesellschaftlichen, legistischen und technischen Rahmenbedingungen der Makroebene der Bildung sind zu bewältigen, vielmehr sind die Veränderungen auf der Mesoebene der Schule in ihrer Vielfalt zu reflektieren und diese in Hinblick auf die unterschiedlichsten personalen und sozio-ökonomischen Bedingungen des Einzelstandortes zu transferieren.

(4) Kooperationen fördern und leben. Diese betreffen sowohl die innerschulische Zusammenarbeit mit Lehrern und Lehrerinnen, mit Kindern, mit den Eltern; aber auch Kooperationen auf regionaler Ebene, mit dem Schulerhalter und mit außerschulischen Experten und Expertinnen.

(5) unterschiedlich von Organisation zu Organisation in ihrer Profilbildung sind.

(6) Passungen herstellen und standortspezifisch und situationsspezifisch handeln. Dabei spielt die persönliche Authentizität zwar eine große Rolle, Entscheidungen müssen aber den Gesamtkontext der Mesoebene Schule berücksichtigen.

(7) gute Entwickler sind. Das zeigt sich in der Verbindung mit „Passung“ und systemischer Qualitätsentwicklung ebenso wie in der Integration der Schulgemeinschaft zur Entwicklung einer gemeinsamen Dynamik in Richtung integrativer Zielvorstellungen.

(8) deren Fokus der Pädagogik und nicht vordergründig der Administration gilt. Erziehungsziele, Schulkultur, die Gestaltung der Gesamtschule als pädagogische Entwicklungs- und Begegnungsraum stehen im Mittelpunkt.

(9) Management- aber noch stärker Leadership Qualitäten zeigen. Neben Managementtätigkeiten wie Personalaufnahme und -begleitung wird vor allem im Sinne eines transformativen (vgl. Dubs, 2006, S. 145) Verständnisses Schulentwicklung durch Involvement, d.h. Einbindung (vgl. Huber, 2020a, S. 20) der Beteiligten vorangetrieben.

(10) ressourcenorientiert und -schonend agieren. Gute Schulleitungen kennen die Stärken und Schwächen ihrer Mitarbeiter*innen und des Schulstandorts. Sie wägen Entwicklungen nach Machbarkeit, d. h. nach Aufwand und Nutzen ab. Aufteilungsgerechtigkeit ist dabei zentral.

(11) in ihren Entscheidungen und ihrer Führungsrolle respektiert werden, weil sie „integer und fair“ (Huber, 2013) handeln. Es gilt nicht das Primat von Einzelinteressen.

(12) hohe persönliche und soziale Kompetenzen haben. Sie haben Vertrauen und geben Vertrauen und ermöglichen und fördern damit autonomes Handeln der Beteiligten.

Führungskonzepte und -strategien

Die Fülle an Führungstheorien, -konzepten und -strategien, unterschiedliches und teilweise unklares Verständnis von Leitung, Führung, Leadership, Steuerung (Rolff, 2016, S. 191) machen eine Strukturierung für eine folgende Analysearbeit erforderlich. „Führungskonzepte und Führungsverhalten orientieren sich nicht nur an Theorien und Vorstellung über Führung, sondern sie werden auch geprägt durch die Aufgaben, die den Führungskräften übertragen werden“ (Dubs, 2006, S. 116). Führung umfasst sowohl die Ebene der personalen Führung wie auch die Ebene der strukturellen Führung. In Hinblick auf Führungstheorien klassifiziert Dubs (2006, S. 119) folgende Ansätze: den Macht-Einfluss-Ansatz, den Persönlichkeitsansatz, den Verhaltensansatz sowie den situativen Ansatz. Im Folgenden wird eine Kategorienbildung versucht, die Ausprägungen und Strategien von Führung zusammenfasst.

„Führung teilen“ beleuchtet, wer, wann und wofür Führungsaufgaben übernimmt. *Kooperative, kollegiale, partizipative* Führung bedeutet eine Beteiligung, d. h. Involvement der Lehrer*innen an Entscheidungsprozessen im Sinne eines Empowerments, d. h. einer Stärkung der Einzelperson. Verantwortung wird delegiert, gemeinsame Ziele werden definiert (Huber, 2020a, S. 20). Kooperative Führung setzt bei der Führungsperson die Erkenntnis voraus, dass gemeinsam Leistungssteigerung möglich ist und jede Lehrperson dazu individuelles Wissen und Erfahrung beitragen kann. Sie verlangt aber auch Empathie, Transparenz, Authentizität und einen konstruktiven Umgang mit Konflikten. Formal verteilte Führung wird als *shared leadership, dual leadership, distributed leadership* bezeichnet, wobei die „Analyseeinheit von Distributed Leadership [...] nicht die Führungsperson, sondern die Führungspraxis“ ist (Spillane, 2006 zit. n. Klein E. D., Bronnert-Härle, H. & Schwanenber, J., 2019, S. 12). Demnach geht es nicht um die Führung des einzelnen Organisationsmitgliedes, sondern um Führen in einem Beziehungsnetzwerk als Prozessentwicklungskraft in der Organisation, verbunden durch eine innere Kohärenz auf der Basis eines gemeinsamen Wertesystems und einer gemeinsamen Schulkultur (vgl. Huber, 2020a, S. 23).

„Führung ausüben“ soll darstellen, an welchen Zielen und Aufgaben sich das Führungshandeln ausrichtet. *Transaktionale* Führung fokussiert das Management einer Schule. Wesentliches Ziel ist die Sicherstellung der Funktionstüchtigkeit einer Schule. Die Schulleitungsperson agiert rational, kompetent und ziel- und aufgabenorientiert und pflegt häufig einen partizipativ-situativen Führungsstil (Dubs, 2006, S. 127). Eine *transformationale* Führung zielt auf eine sich selbst entwickelnde Organisation, eine „lernende Schule“ ab. Persönliche Identifikation der Beteiligten mit dem System treiben Innovationen voran, ermöglichen Entwicklungen von Innen sowohl in Hinblick auf Qualität als auch auf Inhalt, d. h. Schulprogramm und machen so Betroffene zu direkt Beteiligten. Lehrpersonen übernehmen die Führung von Teilprojekten. Basis des Konzepts einer lernenden Organisation ist eine Schulkultur, in der eine gemeinsame Werthaltung und unbewusste und bewusste gemeinsame Normen, Haltungen und Einstellungen (Dubs, 2006, S. 145) erlebbar sind.

„Führung gestalten“ fokussiert die Humanverantwortung der Führungspersönlichkeit und deren personale und emotionale Grundhaltung. *Salutogenes* im Sinne von Gesundheitsförderung, d. h. ein die Belastungen reduzierendes und Wohlbefinden und Ressourcen stärkendes Führen resultiert aus dem immer stärkeren Belastungsempfinden von Lehrer*innen. Studien wie die Potsdamer Lehrerinnen- und Lehrerstudie zeigen, dass Schulleitungshandeln sowohl einen direkten als auch einen indirekten Einfluss auf das Wohlbefinden der Lehrer*innen hat (Schaarschmidt 2005 zitiert nach Hundeloh, 2014, S. 41). Eine zentrale Rolle bei der salutogenen Führung spielt das „Kohärenzgefühl“, das sich aus den Gefühlen von Verstehbarkeit, Bedeutsamkeit und Bewältigbarkeit speist (Rolff, 2016, S. 206). Salutogene Führung umfasst verhältnisorientierte Maßnahmen wie z. B. Gesundheitsförderung als Schulentwicklungsmaßnahme. Entwicklungspläne im Rahmen der Arbeit mit Instrumenten von Schulqualität Allgemeinbildung (www.sqa.at) seitens des Bildungsministeriums nützen gemeinsame Unterstützungsmaßnahmen von Bildungs- und Sozial- und Gesundheitsministeriums zur Gesundheitsförderung an Schulen (<https://www.give.or.at/>). Verhaltensorientierte Maßnahmen, d. h. Entwicklung und Förderung eines gesunden Lebensstils bei allen Beteiligten leiten zur *resilienten* Schulführung über. Diese beschreibt das Verhalten und die Einstellung der Führungspersönlichkeit gegenüber ihrer Aufgabe per se. Sie achtet auf ein ausgewogenes Verhältnis von Arbeit und Freizeit zur Erhaltung der persönlichen Spannkraft und Widerstandsfähigkeit (Schratz, M. & Ammann, M. 2020, S. 142). Nicht zuletzt ist die Haltung einer *caring leadership* (Klein & Bremm, 2019, S. 92), die geprägt ist durch Empathie, Verständnis, Wohlwollen, Unterstützung auch im Umgang mit Fehlern und Beziehungskultur gegenüber allen Beteiligten ein Beitrag zu einer Belastungsreduktion besonders an Schulen in sozio-ökonomisch und sozio-kulturell herausfordernden Standorten.

Anforderungen, Herausforderungen und Belastungen

Der Fokus auf die Einzelschule als Qualitätsträgerin des Bildungssystems führt zu veränderten Anforderungen an die Schulleitung. Sie hat die Aufgabe, sowohl als Brückenbauer und Vermittler (Zuber & Altrichter, 2020, S. 34) als auch als antreibende, gestaltende und durchführende Kraft zu agieren. Evidenzbasierte Steuerungskonzepte bedingen zudem eine professionelle Auseinandersetzung mit Daten und unterstreichen die Bedeutung ergebnisorientierter Qualitätsmerkmale neben den bekannten Prozessmerkmalen (BMBWF, 2019b, S. 13). Auch wenn Studien aus Deutschland Schulleitungen prinzipiell eine positive Einstellung gegenüber neuer Steuerungspolitik und Reformen bescheinigen, nutzen nur 15 % der österreichischen Schulleitungen die Ergebnisse von Evaluationsstudien (Kemethofer, Zuber, Helm, Rieß & Demski, 2015). Schulleitungen verwenden allerdings für als wichtig eingeschätzte Tätigkeiten mehr Zeit als für weniger bedeutsam eingeschätzte Arbeiten (Brauckmann & Schwarz, 2015 zitiert nach Zuber & Altrichter, 2020, S. 36). Der Wunsch, „in Ruhe arbeiten“, spiegelt auch die Asymmetrie von Führung hinsichtlich Erfolgs- und Wirksamkeitsverantwortung einerseits und Humanverantwortung (Dubs, 2014, S. 31) andererseits wider. Die Schulleitungsstudie von Huber, Wolfgramm und Kilic (2013) zeigte folgende Reihenfolge belastender Tätigkeit für österreichische Schulleiter*innen: Berichte für Behörden verfassen, Akten sichten, Schulreform des BM umsetzen, Schulstatistik führen, dienstliche Beurteilungen vornehmen, Rechts- und Verwaltungsvorschriften suchen, Ablage und Archivierung der Verwaltungsvorgänge kontrollieren, Schulsponsoring betreiben, an Untersuchungen zu Schüler*innenleistungen teilnehmen, den Unterricht der Lehrkräfte bewerten (Huber, Kilic & Steitz, 2020, S. 125). In der Studie wird auch sichtbar, dass pädagogische Aktivitäten nur die Hälfte der schulischen Tagesarbeit ausmachen. Es liegt nahe, das Tätigkeitspensum unter dem Gesichtspunkt der persönlichen Bedeutsamkeit (siehe oben) zu reflektieren.

In Anlehnung an die Studie von Huber et al. (2013) werden für die nachfolgende Analyse systemische, auf der Makroebene befindliche Herausforderungen wie z. B. die Umsetzung von Reformen, standortbezogene Herausforderungen wie z. B. die Entwicklung und Umsetzung von Schulentwicklungsvorhaben, personen- und gruppenspezifische Herausforderungen wie Team- und Personalentwicklung und persönliche Herausforderungen, die einerseits die eigene Stellung, andererseits auch private Umstände betreffen, kategorisiert.

Unterstützungssysteme

Neben systemischen, verpflichtenden, institutionellen Führungskräftebildungen, die für die Rolle vorbereiten oder in der Rolle Professionalisierung unterstützen (Terhart, 2013 zit. n. Ebenberger & Postrihac, 2021, S. 107), ist es vor allem

das Kontinuum der daraus entstehenden Netzwerke und professionellen Lerngemeinschaften (Huber, 2020b, S. 282), das zur Weiterentwicklung von Manager-, Leader- und Mentorenqualitäten, d. h. zur Sach-, Sozial- und Selbstkompetenzentwicklung beiträgt. Die immer komplexer werdenden Anforderungen an Schulleitungen verlangen eine neue Steuerung von Schule (Brauckmann & Eder, 2019, S. 6). Entsprechend diesen Herausforderungen gilt ein Fokus der Unterstützungssysteme der Beratung von Schulleitung. Pilotversuche zum Mentoring für Schulleitungen sowohl in der Schweiz als auch in Baden-Württemberg (Deutschland) ergaben, dass dem Matching von Mentor*in und Mentee eine große Bedeutung zukommt. Der/die Mentor*in hat als erfahrene Leitungsperson eine hohe Glaubwürdigkeit, gleichzeitig besteht aber die Gefahr, dass alte Muster übernommen werden, um Sicherheit zu gewinnen (Anderegg, Stricker, Iberer & Rosenau, 2020, S. 192). Mentoring, Coaching und Supervision werden ergänzt durch die Ermöglichung und die Gestaltung gruppenspezifischer Prozesse. In dem Zusammenhang kann Kollegiales Teamcoaching (KTC) (Schley & Schley, 2010), ein zentrales Element in der vom Bildungsministerium 2011 initiierten und bis 2018 veranstalteten Leadership Academy (<https://www.leadershipacademy.at>) für Führungskräfte im Bildungsbereich, als wirksames Instrument genannt werden.

3. Fallstudien

Die qualitative Analyse ausgewählter leitfadenbasierter Interviews aus der dargestellten empirischen Forschung (2019-2021) im Kontext der Erforschung der Nachhaltigkeit hochschuldidaktischer Angebote (Ebenberger, 2021) geht nach der Methode der Fallstudien (Lamnek, 2010, S. 289) folgenden weiterführenden Forschungsfragen nach:

- Mit welchen Qualitätsmerkmalen und wie gestalten Schulleiter*innen effektives Schulleitungshandeln?
- Welche Herausforderungen erleben Schulleitungspersonen, und wo liegen deren Bewältigungsstrategien?
- Welche persönlichen Führungskonzepte sind bei den untersuchten Schulleitungspersonen zu erkennen?

Die dargestellte Untersuchung folgt der Tradition der Handlungsforschung (Klafki, 1973 zitiert nach Schwenk, Klier & Spanger, 2010, S. 1) im pädagogischen Feld, wobei nicht Beobachtungen im Mittelpunkt der aktuellen Fallanalysen stehen, sondern Teile qualitativer Interviews herangezogen werden, nachdem zur Umsetzung von Fallstudien jede Technik der qualitativen Forschung gewählt werden kann (Lamnek, 2010, S. 289). Einzelfallstudien betreiben Feldforschung und bewegen sich in natürlichen Situationen. Die subjektiven Darstellungen der Fallgeber werden in der Folge mit dem oben dargestellten theoretischen Bezugsrahmen in Verbindung gesetzt. Damit werden einerseits Fallanalysen methodisch zur Beant-

wortung der zugrunde liegenden Forschungsfragen herangezogen, andererseits soll die Bedeutung der Fallanalyse per se zur Professionalisierung im pädagogischen Feld (vgl. Schwenk, Klier, Spanger, 2010, S. 6) unterstrichen werden.

Fallbeschreibungen

Die acht zur Analyse herangezogenen Fälle wurden aus den 20 Interviews des Samples der Basisuntersuchung zum laufenden Forschungsprojekt (vgl. Ebenberger, 2021) ausgewählt. Nachdem für das Forschungsprojekt zusätzlich zwei wissenschaftliche Mitarbeiter*innen als Interviewer*innen tätig waren, bilden die Grundlage der aktuellen Fallanalysen die Interviews der Projektleiterin aufgrund der einfacheren Kontextualisierung. Die ausgewählten Fälle basieren auf Situationen von Schulleitungspersonen in ruralen Bereichen in Niederösterreich. Alle Schulleitungspersonen sind schon länger als sieben Jahre in einer Leitungsfunktion tätig. Alle haben die entsprechenden Professionalisierungsverpflichtungen (BGBl. I Nr. 211/2013) absolviert, alle nehmen regelmäßig an weiteren regionalen, in den Bildungsregionen abgehaltenen bzw. institutionellen, d.h. von Pädagogischen Hochschulen veranstalteten Fortbildungsangeboten teil. Masterstudien im Rahmen des beruflichen Umfeldes haben vier Untersuchungspersonen absolviert. Für die nachfolgende Darstellung der Fälle wurde die „Untersuchungsperson=UP“ als Bezugspunkt ausgewählt, was eine ausschließliche Verwendung der weiblichen Form bedingte und somit keine Rückschlüsse auf das tatsächliche Geschlecht zulässt.

UP 1 wurde als Mitglied des Lehrer*innenteams Schulleiterin. Sie hatte davor keine Einsicht in die Leitungsarbeit, da sie nie Leitungsstellvertreterin war. Die Erfahrungen mit der davor erlebten Leiter*innenrolle prägten von Anfang an ihren Arbeits- und Umgangsstil. „Achtsamkeit“ wird als Paradigma der Leitungsarbeit gesehen – sowohl im gemeinsamen, wertschätzenden Umgang als auch in der Abgrenzung gegenüber systemischen Veränderungen und persönlichen Rollenzwängen.

UP 2 kam ebenfalls aus dem Kollegium. Dieses war gespalten, und aus einigen Gruppen regte sich gegen die Bestellung Widerstand bzw. gab es direkte Konkurrenz. Dementsprechend war es ein wesentliches Anliegen als neue Schulleitungsperson, die Widerstände aufzubrechen und das Kollegium zu einen, was erfolgreich gelang.

UP 9 leitet aktuell zwei benachbarte Kleinschulen, nachdem sie schon mehrere Jahre Leitererfahrung an der Schule, aus deren Lehrer*innenteam sie selbst kam, hatte. Das zunächst sehr heterogene Lehrer*innenteam der Erstschule wurde erfolgreich geeint. Beide Schulen werden standortspezifisch weiterentwickelt, Synergien werden in Form von Wissens- und Erfahrungsaustausch bei gemeinsamen pädagogischen Konferenzen genutzt.

UP 11 kam schulfremd als Leiterin an die aktuelle Schule. Sie leitet nun auch in Personalunion die zweite Schule im Gebäudeverbund. Die mehrjährige Schulleitungserfahrung und die nun zusätzliche Leitungstätigkeit führten zu einer „shared leadership“ am zweiten Standort.

UP 12 war Teil des Lehrer*innenteams der Schule. Entscheidungen werden stark evidenzbasiert getroffen. Der Beruf wird durch zahlreiche Veränderungen und Begehrlichkeiten als stressig und herausfordernd empfunden. Das Berufsbild in der Öffentlichkeit wird als stark negativ erlebt.

UP 16 war Teil des Lehrer*innenteams, in dem die Schulleitung aus gesundheitlichen Gründen immer wieder abwesend war. Der Einstieg in die Leitung war vom Wunsch nach einer veränderten Schulkultur im Sinne eines „Wir-Gefühl“ geprägt. Ein großes Bauprojekt wurde zur Integration vieler Beteiligter erfolgreich genutzt und hat die Schulkultur positiv weiterentwickelt.

UP 17 kam als jüngstes Mitglied aus dem Lehrer*innenteam in die Leitungsfunktion. Nach anfänglichen Konfliktvermeidungsstrategien werden diese nun klar angesprochen und gegebenenfalls auch ausgetragen. Die starke Wahrnehmung der Führungsrolle ist nicht zuletzt durch die Führung von vier Schulen notwendig geworden.

UP 21 kam von außen als Leitungsperson an die Schule. Sie versteht auch jetzt ihre Position nicht im Zentrum, sondern am Rande der Gemeinschaft, allerdings mit dem bewussten Blick von außen und oben. Sie erlebt sich als „der Hals, der den Kopf dreht“. (UP 21) Die Schulgemeinschaft inkl. der Schulgemeinde formte sich an der Formulierung und Erreichung gemeinsamer Ziele im Rahmen staatlicher Zertifizierungen wie ÖKOLOG-Schule, UNESCO-Schule etc.

Fallanalysen

Die nun folgenden Fallanalysen werden paraphrasierend und tabellarisch dargestellt und mit entsprechenden Zitaten, die den Fußnoten zu entnehmen sind, belegt. Die Qualitätsmerkmale (QM) nach Huber (2013) werden den Fällen mittels Zahlencode zugeordnet, aus den Interviews klar ablesbare Kategorien der Führungskonzepte (FK), die erlebten Herausforderungen (HF) und Bewältigungsstrategien (BW) werden dargestellt.

UP	HF	QM	FK	BW
1	<p><i>Persönlich:</i> Einstieg als neue Leiterin¹</p> <p><i>Personenbezogen:</i> neue/junge Kollegen*Kolleginnen; fehlende Professionalität in der Elternarbeit...</p> <p><i>Standortbezogen:</i> von der Integration zur Inklusion</p> <p><i>Systemisch:</i> immer mehr gesellschaftliche Aufträge</p>	<p>(11) klar kommunizieren, besonders gegenüber den Eltern², Mehrwert darstellen; kein Zick-Zack-Kurs; Leitervertretung nicht nach Dienstalter nominieren</p> <p>(12) nah an den Kindern sein³; Junglehrer*innen werden mit Herz aufgenommen</p> <p>(4) große Unterstützung durch Teams; Teamarbeit generell stärken</p> <p>(7) interne Personalentwicklung mit externen Experten</p>	<p><i>Resiliente Führung:</i> abgrenzen; soziale Kompetenzen entwickeln, Eigenverantwortungen der Kinder mit entwickeln; die „Achtsamkeit“ in den Fokus rücken⁴</p> <p><i>Kooperative Führung:</i> wichtig ist, dass alle eingebunden sind⁵</p>	Austausch in informeller Peer-Group (SL) ⁶
2	<p><i>Persönlich:</i> Einstieg als Leiterin</p> <p><i>Personen- u. standortbezogen:</i> Zugang zu Inklusion, Einstellung der Lehrer*innen eher dagegen; Segregation⁷; keine Teamverantwortlichkeit</p>	<p>(12) zu Gesprächen einladen⁸; Ruhe, Gelassenheit, Strukturiertheit ausstrahlen</p> <p>(3) Beharrlichkeit; Herausforderungen annehmen</p> <p>(1) klare Verantwortlichkeiten</p> <p>(4) Hinführung zur Teamverantwortung</p>	<p><i>Salutogene, resiliente Führung⁹:</i> eigene Gesundheit beachten; Achtsamkeit gegenüber anderen</p> <p><i>Partizipativer, kollegialer Führungsstil;</i> mit klarer Darstellung der eigenen Rolle</p>	Netzwerke bilden, Peer-Group ¹⁰

1 UP 1_245, Du wirst ja richtig hineingestoßen in das. Du hast in dem Sinn auch, wenn du da anfängst, vorher nicht jemanden, der dir zur Seite steht.

2 UP 1_199, Das Erste, was ich lernen hab müssen, ist, dass ich, wenn ich meine Entscheidung getroffen hab, dass ich dann auch konsequent dahinterstehe.

3 UP 1_305f Also dieses, dieses Gefühl, lass doch die Kinder selbst entscheiden. Sie schaffen es. Mit der Hinsicht, dass sie, man muss ihnen was zutrauen. Nicht alles verbieten...

4 UP 1_350f, Gewisse Sachen, die ich dann einfach nicht schaff, oder wo dann oft zwei Sachen zusammenkommen, ja. Aber ich nehm jetzt mit gesellschaftlichen Verpflichtungen in der Gemeinde wirklich nur das, was ich für ganz ganz notwendig schätze.

5 UP 1_216f, Wir haben uns das gut überlegt, wir haben uns wirklich den Kopf zerbrochen, wir präsentieren jetzt diese Entscheidung. Und die Eltern haben das jetzt auch gelernt in den Jahren.

6 I UP 1_165f, Wir haben gemeinsam die Schulmanagementausbildung begonnen und versuchen auch immer wieder gemeinsam Seminare zu besuchen und wir machen auch einmal bis zweimal im Jahr gemeinsam einen Ausflug. Auch, wo wir über Nacht sind und da passiert total viel.

7 UP 2_357, Es war, auch wie ich noch unterrichtet habe, so, dass in jeder Schulstufe eine Integrationsklasse läuft. Das führen wir so weiter. Ich war dann auch überrascht über die Art und Weise, wie hergegangen wird.

8 UP 2_219ff, Ich habe schon das Gefühl, dass die Anforderung an die Leitungsposition höher werden. Vielleicht hängt's auch mit meinem Gesprächsangebot zusammen, dass tatsächlich auch viele davon Gebrauch machen.

9 UP 2_390f, Ein großes Thema für mich, weil eben Gesundheit, meine eigene Gesundheit auch mir ganz wichtig ist. Ich bin dafür verantwortlich!

10 UP 2_114, ...weil dann hat man hier Partnerinnen, wo man sagen kann, ich hab jetzt mal eine Frage, die ruf ich jetzt an.

UP	HF	QM	FK	BW
9	<p><i>Persönlich:</i> Einstieg; nun zwei Schulleitungen¹¹ Personenbezogen: mehr Fluktuation; junge Kolleginnen <i>Standortbezogen:</i> von der Inklusion zur Integration, Ressourcenproblem¹²; Schulentwicklung an beiden Standorten <i>Systemisch:</i> Veränderungen im Bildungssystem, z. B. Notengebung¹³</p>	<p>(7) genaue Strategie hinsichtlich Schul- und Teamentwicklung (10) Unterstützung, Begleitung, viel Kommunikation, kollegialer Austausch (6) wichtig ist es, die beiden Schulen „zu spüren“ (4) Kooperation mit dem Kindergarten; ideale Rahmenbedingungen schaffen (1) stärkere Präsenz zeigen in den Schulen</p>	<p><i>Partizipativ;</i> <i>Transformative Führung</i>¹⁴, evidenzbasiert (Neurowissenschaften)</p>	<p>Wissen generieren¹⁵</p>
11	<p><i>Persönlich:</i> Einstieg als SL, nun zusätzliche Schulleitung (VS zu MS)¹⁶ <i>Standortbezogen:</i> „Schule ins Dorf bringen“ – Wahrnehmung der Schule in der Öffentlichkeit; Schule zu einer Gemeinschaft weiterentwickeln aufgrund der vielen neuen Kollegen und Kolleginnen¹⁷</p>	<p>(7) konkretes Handlungskonzept zur SE, gemeinsame Visionen entwickeln¹⁸ (4) Kooperation mit der Gemeinde (5) Passung anstreben, aber Grenzen anerkennen¹⁹</p>	<p>Zunächst eher autoritär, nun <i>shared leadership</i>²⁰; Verantwortung abgeben musste gelernt werden <i>Salutogene</i> und <i>resiliente</i> Führung²¹: Wohnort ist nicht Schulort, Abschalten bei der Heimfahrt; gilt auch für L/L</p>	<p>Wissen generieren; kollegialer Austausch, Masterstudium</p>

11 UP 9_87, Also voriges Jahr war es so, dass ich täglich an beiden Schulen war. Ich habe immer in N1 begonnen und bin dann entweder nach der großen Pause oder je nachdem mittags spätestens nach N2 gefahren. Habe aber voriges Jahr noch 14 Stunden unterrichtet. Also das war wirklich heftig.

12 UP 9_292ff, Wir haben zwar wirklich die besten Rahmenbedingungen gehabt. Aber wir sind gescheitert, weil wir, ganz ehrlich, noch eine Sonderpädagogin gebraucht hätten.

13 UP 9_125f, Ich kann gar nicht mit den Noten, weil das absolut, ich sage mal, das ist gegen dieses individuelle Lernen. Das passt überhaupt nicht zusammen. Und das passt jetzt gar nicht. Und dieser Zick-Zack-Kurs, der auch von der Politik aus stattgefunden hat in den letzten Jahren.

14 UP 9_183f, Es ist ein miteinander Lernen. Und ich freue mich auch. Die Jungen kommen wirklich viel nachfragen. Jetzt hat mir eine Kollegin wieder eine Mail geschickt, ich soll mir bitte die Jahresplanungen anschauen, sie würde sie gerne mit mir besprechen.

15 UP 9_88, Ich finde das ganz wichtig, weil es zum einen für mich Perspektiven eröffnet, so über den Zaun ein bisschen zu schauen, weil das ein ganz wertfreies Hinschauen ermöglicht.

16 UP 11_102f, Also ich habe wirklich gekämpft, bis ich gewusst habe, was habe ich als Leiter wirklich alles zu tun.

17 UP 11_610f, Wir sind eine kleine Familie und wer nicht reinpasst, es hat jeder die Chance, aber wenn es nicht geht, dann muss er sich vielleicht was anderes suchen.

18 UP 11_239f, Ich gebe gerne ein bisschen Impulse, ja, wo ich sage, so könnte ich mir, das wünsche ich mir, das stelle ich mir vor, dass unsere Kinder kriegen sollen und lass dann aber Freiheit zum Diskutieren.

19 UP 11_547f, ... wenn ich Klassen einteile oder Unterricht einteile, schaue ich darauf, was hat der Lehrer für Stärken und was braucht der Schüler.

20 UP 11_245f, Das definieren wir gemeinsam. Also wir haben ja immer vorher, vor einer Konferenz haben wir zum Beispiel eine Sitzung von den Leiterstellvertretern.

21 UP 11_655f, Also ich könnte mir nicht vorstellen, dass ich da vor Ort wohnen würde, ja. Weil ich glaub, dann bist du einfach gefangen und geschluckt, weil dann bist bei der Kirche dabei und dort in der Gemeinde musst was und der Musikverein macht was und so weiter.

UP	HF	QM	FK	BW
12	<p><i>Persönlich:</i> Einstieg aus dem L-Team; persönliche Abgrenzung; <i>Personenbezogen:</i> Junglehrer*innen-einstieg inkl. Beurteilung; digital besser, aber oft fehlerhafte Vorbereitungen</p> <p><i>Standortbezogen:</i> Schülerschwund, Tendenz ins Gymnasium²²; Verunsicherungen; <i>Systemisch:</i> politische Interventionen²³. Es hat nichts mehr Bestand, Evaluierungen sind kaum möglich. Hoher Frust. Negatives Berufsbild.</p>	<p>(8) Vorstellungsgespräch – Willkommensbuch – Schulbeginn – Hospitationen, Vorbereitungskontrolle, Gesprächsführung – Mitarbeitergespräche – Planungs- und Beurteilungsphase</p> <p>(7) Schwerpunktsetzung als Stärkung, attraktive Angebote</p> <p>(10) fachliche Unterstützung geben und Kompetenz einfordern, Sonderschullehrerin als Unterstützung der ganzen Klasse, um Ressourcen „kämpfen“</p>	<p><i>Transaktionale Führung</i>²⁴</p> <p><i>Resiliente Führung:</i> Urlaub machen, sich von gesellschaftlichen Verpflichtungen abgrenzen²⁵</p>	<p>Kollegialer Austausch mit anderen SL, informeller Stammtisch²⁶, Masterstudium</p>
16	<p><i>Persönlich:</i> Einstieg in die Leitung; Einstieg in die Rolle</p> <p><i>Personenbezogen:</i> neue Lehrer*innen; viele Herausforderungen entstehen aufgrund persönlicher Befindlichkeiten²⁷</p> <p><i>Standortbezogen:</i> bauliche Veränderungen; Schulentwicklung von der Integration zur Inklusion; veränderte Schulkultur</p> <p><i>Systemisch:</i> Nachhaltigkeit der SQA-Maßnahmen muss fokussiert werden</p>	<p>(1) Lösungsorientierung, auf Sachebene argumentieren</p> <p>(12) hoher persönlicher Einsatz, Vertrauen schaffen</p> <p>(4) Kooperation mit allen Bildungseinrichtungen am Ort; enge Kooperation mit den Eltern</p> <p>(2), Arbeitsteilung, Offenheit²⁸, Verantwortung abgeben, Teamkultur²⁹</p> <p>(7) Entwicklung zur inklusiven Schule, persönliche Expertise der SL; individuelle Dispositionen sind zu beachten</p> <p>(10) Buddysystem für Junglehrer*innen, die persönlichen Dispositionen erkennen und berücksichtigen, Tempo herausnehmen</p>	<p><i>Kooperative, kollegiale Führung</i>³⁰; begeisterte SL</p> <p><i>Transformative Führung</i> mit der Vision einer lernenden Schule</p>	<p>Supervision; Persönliche Motivation; Begeisterung; Wissen generieren, Masterstudium</p>

22 UP 12_247f, Dass die Neue Mittelschule verwirrend war für die Eltern, die eher dann gesagt haben: „Im Gymnasium weiß ich, was mich erwartet.“

23 UP 12_343, Ja, wenn ich mir was wünschen dürfte, würde ich die Politik aus der Schule nehmen. Weil, mit jedem neuen Ministerium kommen neue Bezeichnungen, kommen neue Neuerungen.

24 UP 12_137, Also ich habe jetzt zum Beispiel acht Vorbereitungen jede Woche anzuschauen und das mache ich auch. Das ist mir schon sehr wichtig und dann auch zu reflektieren und Rücksprache zu halten.

25 UP 12_298ff, Ich grenze mich schon gut ab, was so die gesellschaftlichen Verpflichtungen sind. ... Manchmal muss man einfach wegfahren. Also zum Beispiel im Sommer. Das, also man muss da irgendwie zeitweise aussteigen und wieder Luft holen, um wieder gut neu einsteigen zu können.

26 UP 12_72, Wir haben einen Stammtisch, das hat jetzt mit Fortbildung in dem Sinn nichts zu tun, aber Austausch untereinander, den schätze ich auch sehr.

27 UP 16_100, Wenn ich über etwas nachdenke und denke, das habe ich jetzt aber nicht so gut gemacht, dann sind das eher Dinge, wo man etwas persönlich nimmt. Wo man eben nicht wirklich professionell agiert.

28 UP 16_131f, Auch die Möglichkeit den Mitarbeitern die Möglichkeit zu geben, dass sie auch ihre Wünsche äußern können oder dass sie auch mit ihren Problemen kommen können und einfach gerade jetzt auch in unserem Beruf ein Rückhalt für die Mitarbeiter bin ich schon.

29 UP 16_161f, Die Gemeinschaft ist besser geworden. Sie machen miteinander Vorbereitungen, sie geben einander Sachen. Wir haben das gemeinsam aufgebaut. Es gibt verschiedene Experten, Leseexperten usw. Die Arbeit wurde aufgeteilt. Sie wissen, sie dürfen zu allem zugreifen.

30 UP 16_110f, Wir haben zwei Personen die, die ich immer vorher befrage, wenn ich sage, das würde ich jetzt gerne tun, was sagt ihr beide dazu?

UP	HF	QM	FK	BW
17	<p><i>Persönlich:</i> Einstieg als Leiterin, als Jüngste aus dem Kollegium, Leitung von 4 Schulen an 2 Standorten</p> <p><i>Personenbezogen:</i> viele junge Kolleginnen, manchmal mit fehlenden fachlichen Kompetenzen</p> <p><i>Standortbezogen:</i> Visionen umsetzen; Organisationen aufbrechen, Schularchitektur; Verleumdungen; Eltern als Sprachrohr der Kinder</p> <p><i>Systemisch</i> → <i>gesellschaftlich:</i> Schulverweigerer, Beschwerdekultur³¹</p>	<p>(1) Führungsaufgabe aktiv gestalten, Entscheidungen treffen, aktives, offensives Konfliktmanagement³²</p> <p>(2) genaue Abläufe der Anwesenheiten; nun schon eine lange Erfahrung³³, Routine; informelle kurze Gespräche sind wichtig, überschaubare Teams</p> <p>(4) gute Außenbeziehungen, Buddy-system für neue Lehrer*innen</p> <p>(10) Prioritäten erkennen, den Mehrwert suchen</p> <p>(12) ausgebildet für Krisenintervention, persönliche Gespräche</p>	<p><i>Partizipative, kollegiale Führung:</i> das eigene Kollegium ist das Regulativ</p> <p><i>Transaktionale Führung</i>³⁴</p> <p><i>Salutogene und resiliente Führung:</i> neue Schularchitektur unter Berücksichtigung persönlicher Erholungsräume; zeitliche persönliche Abgrenzung</p>	<p>Persönliche Motivation; Begeisterung³⁵; Schulen begleiten, andere Schulen kennenlernen; Austausch mit anderen SL; Masterstudium</p>
21	<p><i>Persönlich:</i> Zeitressourcen – selbst unterrichten müssen; <i>Personenbezogen:</i> Neue Lehrer*innen, Dienstverweigerer</p> <p><i>Standortbezogen:</i> Schulentwicklung zu zertifizierter Schule, Standard halten</p> <p><i>Systemisch:</i> gesellschaftliche Veränderungen, Rollenverhalten; religiöses Verständnis; Gesellschaft ist eher oberflächlicher geworden; im Gegensatz dazu mehr Bürokratie</p>	<p>(1) den Schulalltag strukturieren lernen; kleines Lehrerteam von Vorteil</p> <p>(4) kollegiale Unterstützung; Buddy-System entwickeln; Schulprojekte</p> <p>(10) Gespräche führen, sich die Zeit nehmen³⁶; auf Befindlichkeiten eingehen</p> <p>(8) Rollenverständnis einfordern, Erziehungsziele umsetzen³⁷</p>	<p><i>Transaktionale Führung:</i> Bedeutung von Teamarbeit, aber Lösungen werden von SL vorbereitet</p> <p><i>Resiliente Führung</i>³⁸: Der Blick von außen, oben ist günstig. Man wird sonst „zuge-schüttet“</p>	<p>gemeinsame Tagungen, Austausch mit SL³⁹; breitgefächertes Wissen generieren</p>

31 UP 17_213, Ich habe auch schon zweimal mit Anwälten zu tun gehabt.

32 UP 17_138, Bei manchen Kollegen muss ich ganz direkt reden und ganz klar und bei den anderen, wenn ich es nur anspreche, ist der schon in seiner Emotion drinnen.

33 UP 17_75f Jetzt hat sich das im zweiten Jahr bewährt, dass ich einen Tag an einem Standort fix verbringe, also einen Tag im benachbarten Ort, einen Tag hier und an drei Tagen fahre ich beide Schulen, beide Schulstandorte an.

34 UP 17_127, In den ersten drei, vier Jahren habe ich gelernt, die Lehrer wollen etwas angeschafft bekommen, so nenne ich es jetzt, es ist leichter, wenn ich sage, das machst du, das machst du und das machst du, ich habe mir das auch vor den Konferenzen vorbereitet.

35 UP 17_181f, ...dass ich immer was Neues brauche. Also ich kann jetzt nicht wie es viele gerne haben, alles gleichbleiben lassen. Das ist für mich nicht spannend und da waren auch die beiden zusätzlichen Schulen eine Herausforderung, die mich wahnsinnig motiviert haben.

36 UP 21_308f, Sich die Zeit zu nehmen, wirklich auf die Befindlichkeiten der Menschen einzugehen. Es ist oft interessant, wenn man sich nur ein paar Minuten Zeit nimmt und in der Früh ein Kind begrüßt und fragt, wie geht es dir, hast du alles erledigt, wie geht es dir daheim, geht es deinen Eltern, deinen Geschwistern.

37 UP 21_252f, Ich schau, das steht auch in unserem Leitbild drinnen, dass jedes Kind zumindest einmal in seiner Laufbahn, wo es bei uns in der Schule ist, die Möglichkeit hat, ... also ein Bühnenerlebnis zu haben.

38 UP 21_556f, ... dass ich örtlich getrennt bin, kommt mir das schon ein bisschen entgegen, da kann ich in meinem Wohnort privater und ich versuche das auch so zu halten, dass wenn ich daheim bin meine Freizeit ... und also das Erste für mich, wenn ich von der Schule nach Hause komme, ist, dass ich mich umziehe.

39 UP 21_88f, Das war eine private Initiative von einer Schulleiterin, die hat mit einer Psychotherapeutin Nachmittage abgehalten in regelmäßigen Abständen und hier haben sich immer Schulleiterinnen getroffen und man hat aktuelle Probleme durchdiskutiert.

4. Zusammenfassung der Ergebnisse und Beantwortung der Forschungsfragen

Die für diese Arbeit erkenntnisleitenden Fragen fokussierten (a) Qualitätsmerkmale als Ausprägung effektiven Schulleitungshandelns, (b) die erlebten Herausforderungen und in diesem Zusammenhang aktive oder interpersonale Bewältigungsstrategien und (c) die aus dem Handeln abzuleitenden Führungsstrategien. Die dargestellten acht Fälle von Schulleitungshandeln können explanativ den Qualitätsausprägungen nach Huber (2013) und den in der Theorie dargestellten Herausforderungen und Führungskonzepten zugeordnet werden. Aus der Zuordnung von Führungskonzepten werden Bewältigungsstrategien abgeleitet.

Qualitätsmerkmale

Die Ergebnisse zeigen, dass die Interpretation der Aussagen der Untersuchungspersonen zwischen drei und sechs Qualitätsmerkmale direkt erkennen lassen. Am deutlichsten, d. h. bei sieben der acht Befragten, sticht dabei „Kooperationen fördern und leben“ (4) hervor. Den Schulleitungspersonen ist eine Zusammenarbeit im innerschulischen Bereich mit allen Beteiligten, d. h. Lehrern und Lehrerinnen, Kindern, Eltern, Reinigungspersonal etc., ebenso wichtig wie mit der Schulgemeinde und im Rahmen mehrfacher Schulleitungstätigkeit auch mit den Schulen innerhalb der Personalunion. Die wesentlichen weiteren Merkmale betreffen „ressourcenorientiert und -schonend agieren“ (10). Auf die Machbarkeit von Entwicklungen nach Maßgabe der vorhandenen standortbezogenen personalen wie wirtschaftlichen Ressourcen achten 5 von 8 Befragten besonders. Das gleiche Verhältnis gilt und steht in direktem Zusammenhang mit der Eigenschaft, ein*e „gute*r Entwickler*in“ (7) zu sein. Systemische Qualitätsentwicklung verlangt „Passung“ zur Integration der Beteiligten bei der Umsetzung von Zielvorstellungen. Aus 5 der 8 dargestellten Interviews geht klar das „Bewusstsein der eigenen Führungsrolle“ (1) hervor. Das bedeutet auch, dass sie im Rahmen ihrer Funktion mit Belastungen umgehen können, Anforderungen aber selektiv aufnehmen und bewusst Bewältigungsstrategien einsetzen. Den Anspruch der Führung verbinden 5 von 8 deutlich mit „hoher persönlicher und sozialer Kompetenz“ (12).

Herausforderungen und Bewältigungsstrategien

Als eine der größten persönlichen Herausforderungen wird von allen der Einstieg in die Führungsrolle beschrieben. Ob wie zwei Untersuchungspersonen von außen neu in das System kommend oder wie bei den sechs weiteren Schulleitungspersonen als Kollegiumsmitglied die Leitungsrolle zu übernehmen – in jedem Fall bedeutete dieser Übergang eine Änderung sowohl des eigenen Rollenverhaltens

als auch das des Lehrer*innenteams. Eingefahrene systemimmanente Muster wurden unterbrochen bzw. verändert. Beinahe alle Untersuchungspersonen sprechen hier von einem erfolgreichen Unterfangen, das zu einer agilen und aktiven Schulgemeinschaft führte. Bei der Übernahme der Leitung einer zusätzlichen Organisation werden die im Erseinstieg gewonnenen Erfahrungen bereits verwertet, hier bedeutet zunächst vorwiegend die Zeitorganisation eine persönliche Herausforderung. In Hinblick auf personenbezogene Herausforderungen sind es einerseits die unterschiedlichen persönlichen bzw. gruppenspezifischen Befindlichkeiten, andererseits aber auch das qualitätsvolle „Onboarding“ (Ebenberger, 2017) von Berufseinsteigern*einsteigerinnen bzw. von neu ins Team kommenden Lehrpersonen, das hohe Ansprüche stellt. Daraus ergeben sich auch standortspezifische unterschiedliche Einstellungen gegenüber Schulentwicklungsmaßnahmen wie z. B. die Entwicklung zu einer inklusiven Schule, gepaart mit Ressourcenknappheit. Aber auch bauliche Maßnahmen sowie pro-aktive Öffentlichkeits- und Profilbildungsarbeit zur Gegensteuerung bei sinkenden Schüler*innenzahlen bestimmen die Führungsarbeit. Nicht zuletzt wird von 6 der dargestellten Untersuchungspersonen betont, dass gesellschaftliche Veränderungen, aber vor allem Systemsteuerung und Bildungspolitik dazu führen, dass man „nicht in Ruhe arbeiten“ (UP 12) kann.

Die Bewältigungsstrategien speisen sich einerseits aus den oben dargestellten Qualitätsmerkmalen, andererseits aus den in der Folge beleuchteten Führungskonzepten und -strategien. Sie zeigen aber besonders die Bedeutung persönlicher Netzwerke und Peergroups auf. Die Netzwerke entwickelten sich aus der regionalen Verbundenheit ebenso wie aus formellen Fort- und Weiterbildungsangeboten. Beinahe alle Fallgeber*innen berichteten von fachlichem Austausch und gegenseitigem Coaching. Sie empfinden diese Treffen als Energiequellen und bemühen sich vielfach um Regelmäßigkeit. Für die meisten Leitungspersonen ist die persönliche Professionalisierung mittels institutioneller Fort- und Weiterbildung, aber vor allem durch informelle Wissensaneignung, d.h. Evidenzstudium, Vertiefung in Fachliteratur, eine wesentliche Quelle der Führungsarbeit.

Führungsstrategien

Als hervorstechendste Führungskonzepte zeigen sich in den Fallanalysen partizipative, kollegiale, kooperative Führung sowie resiliente und salutogene Führung. Informeller kollegialer Austausch, Aufgabenteilung bei der Wahrnehmung öffentlicher Pflichten, Unterstützung bei der Entwicklung und Umsetzung von Schulentwicklungsmaßnahmen bis hin zu einer formellen Führungsteilung, einer *shared leadership* vor allem bei der Leitung mehrerer Schulen verdeutlichen diese Führungsstrategien. In der Gestaltung der Führungsarbeit weist die Mehrheit der Untersuchungspersonen auf „Achtsamkeit“ hin. Diese betrifft sowohl den persönlichen Umgang mit Zeit und körperlichen Ressourcen, die Bedachtnahme auf

eine ausgeglichene Work-Life-Balance in der Lebensgestaltung der Führungspersonlichkeit ebenso wie die der Lehrer*innen als auch die Entfaltung einer wertschätzenden, atmosphärisch unterstützenden Schulkultur und Maßnahmen zur Förderung physischer Gesundheit aller Beteiligten als Beitrag zu einer salutogenen und in der Folge resilienten Lebenshaltung.

5. Limitation und Diskussion

Die dargestellten Fallanalysen bestätigen die in Evidenzen belegten Belastungen und Herausforderungen von Schulleitungspersonen, sie machen vor allem deren besondere, zentrale Rolle in der Bildungssystem- und Qualitätsentwicklung deutlich. Als Einschränkung der Studienergebnisse ist anzumerken, dass Mehrfachzuordnungen vor allem bei der Darstellung der Qualitätsmerkmale nicht vorgenommen wurden, d. h. Führung organisieren wurde nicht per se mit Managerqualitäten gleichgesetzt, gleiches gilt für Funktion erfüllen, mit Belastungen umgehen und Komplexitätsbewältiger sein. Nachdem die Grundlage der Auswertungen inhaltlich breiter angelegte Interviews zum erwähnten Forschungsprojekt (Ebenberger, 2021) waren, könnte hier eine Tiefenschärfung durch eine zweite Interviewwelle mehr Klarheit schaffen.

Die Analyse der Fälle unterstreicht jedenfalls, dass Professionalität, Führungsqualität und -effizienz von Schulleitungspersonen im Fokus jedweder Strategien zur Qualitätsentwicklung im Bildungssystem liegen müssen. Die im neuen Dienstrecht vorgesehenen, institutionalisierten Qualifizierungsmaßnahmen sind dabei eine wesentliche Säule. Eine zweite liegt in der Schaffung eines aktiven, stärkenden und integrativen beruflichen Arbeitsfeldes, während die dritte Säule das berufliche Umfeld, das sich aus Netzwerken und informellen Beziehungen speist, darstellt. Die Basis effektiven und qualitätsvollen Handelns liegt in der Persönlichkeit per se, ihrer personalen und sozialen Disposition. Dieses dargestellte Führungsprofil zu unterstützen, heißt personale und soziale Unterstützungen anbieten und ermöglichen. Das würde direkt dem entgegenwirken, was eine Untersuchungsperson aus dem Gesamtsample der Ausgangsuntersuchung ausgedrückt hat: „Ich tausche mich regelmäßig mit meinen Leiterkollegen und -kolleginnen aus. Die Führungsperson an der vorgesetzten Dienstbehörde sieht das als Vergeudung von Dienstzeit“. Diese Möglichkeiten könnten aber dann dazu führen, dass die Motivation und Freude am Arbeiten erhalten bleibt und nicht nur das „In Ruhe gelassen werden“ als Entlastungsstrategie angesehen wird. Zur Methodenwahl darf zuletzt angemerkt werden, dass aufgrund des wachsenden Bedarfs an qualitativen Zugängen (Mayring, 2010, S. 23) im Rahmen wissenschaftlicher Arbeiten in den Masterstudien qualitative Analysen an Einzelfällen – wie in der vorliegenden Untersuchung dargestellt – vermehrt in den Blick gerückt werden könnten.

Literatur

- Anderegg, N., Stricker, T., Iberer, U. & Rosenau, T. (2020). Mentoring für Schulleiterinnen und Schulleiter: netter Gimmick oder essenzieller Bestandteil einer nachhaltigen Professionalisierung. *Erziehung und Unterricht*, 170(1–2), 185–194.
- Brauckmann, S. & Eder, F. (2019). Führungsforschung im Bildungsbereich: Schulleitung im Spannungsfeld erweiterter Rechte und Pflichten. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 9(1), 5–15.
- BGBl. I Nr. 211/2013. *Dienstrechts-Novelle 2013 – Pädagogischer Dienst*. <https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/I/2013/211>
- BGBl. 138/2017. *Bildungsreformgesetz 2017*. <https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/I/2017/138>
- BMBWF (2019a). *Schulleitungsprofil. Eine praxisbezogene Orientierung für effektives Schulleitungshandeln*. https://www.schulautonomie.at/wp-content/uploads/2019/09/190923_Schulleitungsprofil_A4_BF.pdf
- BMBWF (2019b). *Steuerung des Schulsystems in Österreich. Weißbuch*. https://pubshop.bmbwf.gv.at/index.php?article_id=9&type=neuerscheinungen&pub=759
- BMBWF und BMSGPuK (2021). *GIVE - Gesundheitsförderung an Schulen*. <https://www.give.or.at/>
- BMBWF (2021). *Schulqualität Allgemeinbildung*. <https://www.sqa.at>
- Bonsen, M. (2006). Wirksame Schulleitung. In H. Buchen & H.-G. Rolff, *Professionswissen Schulleitung* (S. 193–228). Weinheim und Basel: Beltz.
- Dubs, R. (2006). Führung. In H. Buchen & H.-G. Rolff, *Professionswissen Schulleitung* (S. 102–173). Weinheim und Basel: Beltz.
- Dubs, R. (2014). Führung und Moral. *Journal für Schulentwicklung*, 18(2), 29–39.
- Ebenberger, A. (2017). Onboarding – Schulleitungen begleiten neue Lehrer/innen. *Schulverwaltung aktuell*, 1, 12–14.
- Ebenberger, A. & Postrihac, R. (2021). Kompetenzentwicklung und Schulleitungshandeln von Schulleitungspersonen unter dem Aspekt persönlicher Professionalisierungsmaßnahmen. *Erziehung und Unterricht*, 171(1–2), 105–114.
- Ebenberger, A. (2021). *Zur Nachhaltigkeit hochschuldidaktischer Angebote: Die Kompetenzentwicklung von Führungskräften für die Schule als sich selbst entwickelnde Organisation*. <https://www.kphvie.ac.at/forschen-entwickeln/projekte/aktuelle-projekte.html>
- Huber, S. G. (2013). Zwölf Thesen zur guten Schulleitung. In S. G. Huber, *Jahrbuch Schulleitung 2013. Befunde und Impulse zu den Handlungsfeldern des Schulmanagements* (S. 3–12). Köln: Wolters Kluwer.
- Huber, S. G. (2020a). Kooperative Führung: Führungsteam initiieren, koordinieren und steuern Schulentwicklung. In S. G. Huber, *Handbuch für Steuergruppen* (S. 17–36). Weinheim und Basel: Beltz.

- Huber, S. G. (2020b). Führungskräfteentwicklung. In S. G. Huber, S. Arnz & T. Klie-me, *Schulaufsicht im Wandel. Rollen und Aufgaben neu denken* (S. 121–137). Stuttgart: Raabe.
- Huber, S. G. & Schneider, N. (2020). Qualitätsmanagement. In S. G. Huber, *Handbuch für Steuergruppen* (S. 147–192). Weinheim und Basel: Beltz.
- Huber, S. G., Kilic, S. & Steitz, K. (2020). Gesundheitsmanagement: Ein Mehrebenenansatz zur Erhaltung und Förderung der Gesundheit pädagogischen Personals. In S. G. Huber, *Handbuch für Steuergruppen* (S. 122–141). Weinheim und Basel: Beltz.
- Hundeloh, H. (2014). Salutogenes Leitungshandeln. *Journal für Schulentwicklung*, 18(2), 40–45.
- Lamnek, S. (2010). *Qualitative Sozialforschung* (5. überarbeitete Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz.
- Kemethofer, D., Zuber, J., Helm, C., Rieß, C. & Demski, D. (2015). Effekte von Schüler*innenleistungen im Fach Mathematik. *SWS-Rundschau*, 55, 26–47.
- Klafki, W. (1973). Handlungsforschung im Schulfeld. *Zeitschrift für Pädagogik*, 19(4), 488.
- Klein E. D., Bronnert-Härle, H. & Schwanenberg, J. (2019). Distributed Leadership. *Journal für Schulentwicklung*, 23(2), 11–17.
- Klein, E. D. & Bremm, N. (2019). „It’s almost as if I treat the teachers as I want them to treat the students“. Caring als Facette von Führung an Schulen in deprivierten Lagen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 9, 89–109.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse* (11. akt. und überarb. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz.
- Rolff, H.-G. (2016). *Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven* (3. überarbeitete und erweiterte Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz.
- Schley, W. & Schley, V. (2010). *Handbuch Kollegiales Teamcoaching. Systemische Beratung in Aktion*. Innsbruck-Wien-Bozen: Studienverlag.
- Schratz, M. & Ammann, M. (2020). Resiliente Schulführung: Der Sonntagabend gehört dem Tatort. *Erziehung und Unterricht*, 170(1–2), 140–148.
- Schwenk, E., Klier, W. & Spanger, J. (2010). *Kasuistik in der Lehrerbildung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Terhart, E. (2013). *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung*. Münster: Waxmann.
- Zuber, J. & Altrichter, H. (2020). Ressourcen und Herausforderungen bei der Umsetzung von Schul- und Unterrichtsentwicklung. *Erziehung und Unterricht*, 170(1–2), 34–53.