

Mario VÖTSCH

(Pädagogische Hochschule Tirol)

„...von den Neuen lernen“? Folgt der Professionalisierung von jungen Lehrkräften auch ein Wandel im Selbstverständnis von Schulleitungen? Ergebnisse aus der Evaluierung einer Curricula-Reform an der Pädagogischen Hochschule Tirol

bwp@-Format: **Berichte & Reflexionen**

Online unter:

https://www.bwpat.de/ausgabe41/voetsch_bwpat41.pdf

in

bwp@ Ausgabe Nr. 41 | Dezember 2021

Führung und Management beruflicher Schulen

Hrsg. v. **Karl Wilbers, Nicole Naeve-Stoß, Cornelia Wagner-Herrbach & Franz Gramlinger**

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | *bwp@* 2001–2021

bwp@

www.bwpat.de



Herausgeber von *bwp@* : Karin Büchter, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer, Nicole Naeve-Stoß, Karl Wilbers & Lars Windelband

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

„...von den Neuen lernen“? Folgt der Professionalisierung von jungen Lehrkräften auch ein Wandel im Selbstverständnis von Schulleitungen? Ergebnisse aus der Evaluierung einer Curricula-Reform an der Pädagogischen Hochschule Tirol

Abstract

Der vorliegende Beitrag fragt, ob der Veränderungsprozess, der durch eine Curricula-Reform in der Lehramtsausbildung angestoßen wird, sich nicht nur auf die Professionalisierung der Studierenden auswirkt, sondern auch auf das Selbstverständnis von Schulleitungen. Die in Ausbildung stehenden jungen Lehrkräfte werden dabei als Schnittstellen eines Wandlungsprozesses begriffen, der in weiterer Folge auch die Handlungsfelder und Rollenbilder des schulischen Führungspersonals betrifft. Das in Frage stehende Selbstverständnis der Schulleitungen hängt im Wesentlichen davon ab, inwiefern sie ihre Funktion im Veränderungsprozess als Führungs-, Management- oder Verwaltungsaufgabe definieren, davon also, ob sie ihre Rolle bevorzugt im Gestalten, Organisieren oder Verwalten verorten. Als Untersuchungsrahmen dient eine empirische Evaluationsstudie, die im Zuge der Curricula-Reform an der Pädagogischen Hochschule Tirol durchgeführt wurde. In acht semi-strukturierten Interviews werden solche Schulleitungen befragt, deren Junglehrer*innen bereits die neue Ausbildung absolviert haben und die somit erste Erfahrungswerte vorweisen können. Die Analyse zeigt Handlungsfelder wie Professionalisierung, Diversität, Organisationskultur und Schulentwicklung auf, in denen die Rollenbilder der Schulleitungen durch den Veränderungsprozess zur Disposition stehen. Die Ergebnisse lassen sich dahingehend zusammenfassen, dass das Selbstverständnis der Schulleitungen im Rahmen einer Managementperspektive meist schlüssiger zu erklären ist als durch eine Führungsperspektive. Gleichwohl verweisen sie auf den vielschichtigen Konstruktionsprozess, wonach Führung als soziales Phänomen immer aus den wechselseitigen Erwartungen und Zuschreibungen von Führenden und Geführten zu erklären ist.

"...learning from newcomers"? Does the professionalization of young teachers also lead to a change in the self-image of school leaders? Results from the evaluation of a curricula reform at the University College of Teacher Education Tyrol

This paper asks whether the change-process triggered by a curricula reform in teacher training has an impact not only on the professionalization of students, but also on the self-image of school leaders. The young teachers in training are seen as the interfaces of a change-process, which subsequently also affects the fields of action and role models of school leaders. Their self-image essentially depends on the extent to which they define their function in the change-process in terms of leadership, management or administration, i.e. on whether they prefer to define their role in shaping, organizing or administering the process. The research framework is an empirical evaluation study conducted in the course of the curricula reform at the University College of Teacher Education Tyrol. Eight semi-structured interviews were conducted with school leaders whose young teachers had already completed the new training program and thus have initial experience. The analysis shows fields of action such as professionalization, diversity, organizational culture and school development, in which the role models of the school leaders

are at stake due to the change process. The results can be summarized in a way that the self-image of school leaders can usually be explained more conclusively within the framework of a management perspective than through a leadership perspective. Nevertheless, they point to the multi-layered construction process, according to which leadership as a social phenomenon must always be explained from the mutual expectations and attributions of those who lead and those who are led.

Schlüsselwörter: Schulleitungshandeln, Veränderungsprozess, Rollenverständnis, Professionalisierung

bwp@-Format: **BERICHTE & REFLEXIONEN**

1 Einleitung

Der Übergang von der Lehramtsausbildung in den Berufseinstieg stellt nicht nur aus Sicht vieler Junglehrer*innen eine Herausforderung dar, sondern auch für das Kollegium und die Leitung der rekrutierenden Schule.¹ Die Integration der *Neuen* kann eine Möglichkeit sein, bestehende Rollenerwartungen und Professionalisierungskriterien entweder zu untermauern oder aber sie zu hinterfragen und anzupassen. Dabei stellt sich die Frage, wie Schulleitungen mit dieser Situation umgehen: Begreifen Sie die Aufnahme junger Lehrkräfte als Teil eines dauerhaften Wandlungsprozesses und sich selbst dabei als Agent*innen des Wandels? Oder aber sehen sie darin eine Bedrohung und tendenzielle Verschiebung etablierter Vorstellungen und Rollenbilder sowie gewohnter Praktiken und Routinen?

Der vorliegende Beitrag argumentiert, dass diese und ähnliche Fragen davon abhängen, inwiefern Schulleitungen ihre Funktion als Führungs-, Management- oder Verwaltungsaufgabe definieren, davon also, ob sie ihre Rolle bevorzugt im Gestalten, Organisieren oder Verwalten von Veränderungsprozessen verorten. Die unterschiedlichen Ausprägungen dieses Selbstverständnisses werden anhand einer Curricula-Reform an der Pädagogischen Hochschule Tirol diskutiert, die im Rahmen der Erstausbildung für Berufsschullehrende eine umfassende Professionalisierung des Lehrpersonals anstrebt. Dieser Veränderungsprozess lässt sich grundsätzlich entlang von drei Ebenen beschreiben: Die Implementierung der neuen Curricula ist eine Innovation auf der (1) Makroebene des Bildungssystems, während die Effekte für das Schulleitungshandeln auf der (2) Mesoebene der konkreten Organisation stattfinden. Auf der (3) Mikroebene agieren die Studierenden, die als Schnittstelle des Wandels die neue Ausbildung absolvieren und gleichzeitig im eigenen Unterricht an den Berufsschulen umsetzen. Nun ist anzunehmen, dass diese Reform nicht nur unmittelbar auf die Mikroebene des Unterrichtshandelns einwirkt, sondern auch mittelbar auf die Mesoebene der Einzelschule und deren Leitung. Diese These mag im ersten Moment gewagt erscheinen, weil sie davon ausgeht, dass die Professionalisierung der Geführten (in dem Fall: der jungen Lehrkräfte) Einfluss auf das Verhalten und (Selbst-)Verständnis der Führenden (in dem Fall: der Schulleitungen) hat. Allerdings lässt sich aus einer konstruktivistischen Perspektive argumentieren, dass Führung immer schon ein

¹ Wenn in Folge von „jungen“ Lehrpersonen die Rede ist, wird damit ausschließlich auf das soziale und nicht das biologische Alter rekurriert.

umfassender sozialer Konstruktionsprozess ist, der nicht auf das Verhalten oder die Eigenschaften einzelner (Führungs-)Personen zurückgeführt werden kann, stattdessen vielmehr aus den wechselseitig konstruierten Wahrnehmungs- und Erwartungsmustern von Führenden wie Geführten erklärt werden muss, die fortan deren Handeln rahmen und prägen (Grint 2005). Auf den vorliegenden Fall übertragen heißt das, dass das Führungshandeln an einer Berufsschule auch von jungen Lehrkräften – direkt oder indirekt – beeinflusst werden kann. Diese These drängt sich im konkreten Kontext umso mehr auf, als die Erstausbildung in Österreich berufsbegleitend stattfindet und die Studierenden in ihrer Doppelrolle als Studierende und Lehrende zu unmittelbaren Schnittstellen des Wandels werden. Umgekehrt sind auch die Direktionen² der Berufsschulen grundsätzlich über den Ausbildungsstand ihrer Junglehrkräfte informiert. In manchen Fällen kann dies zu einem förderlichen Austausch zwischen den Bildungseinrichtungen führen, in dem organisatorische wie inhaltliche Aspekte der Ausbildung diskutiert werden. Nicht zuletzt ist es auch ein Ziel der besagten Curricula-Reform, die institutionelle Verzahnung im Sinne einer Lernortkooperation voranzutreiben, wie sich insbesondere an den erweiterten Studienanteilen des Theorie-Praxis-Transfers zeigt (Welte/Mathies/Dimai 2019). Vor allem aber sollten die reformierten Studiengänge ein neues Professionalisierungsverständnis befördern, aus dem heraus sich die jungen Lehrkräfte nicht nur als Expert*innen ihres Fachs wahrnehmen, sondern auch als Pädagog*innen.

Vor diesem Hintergrund untersucht der vorliegende Beitrag die Frage, ob und inwiefern sich die intendierten Curricula-Ziele auch auf das Selbstverständnis der Schulleitungen auswirken. Führen sie etwa dazu, dass etablierte Rollenbilder hinterfragt und Aufgaben- wie Verantwortungsbereiche neu definiert werden? Werden Leitbilder der Ausbildung wie Professionalität, Diversität und Reflexivität auch auf Führungsebene wahrgenommen und auf die pädagogische Praxis an der Schule übertragen? Was heißt es etwa für die Organisationskultur und Schulentwicklung, wenn junge Lehrkräfte heute von Anfang an mehr Selbstverantwortung mitbringen (sollten) und gleichzeitig ein kollegiales Rollenverständnis als *teampayer* verfolgen? Nicht all diese Fragen können in Folge unmittelbar beantwortet werden, sie verweisen aber auf die Handlungsfelder und Gestaltungsspielräume, die mit der Frage nach dem Selbstverständnis als Führungsperson verbunden sind. Als Untersuchungsrahmen dient eine empirische Evaluationsstudie, die im Zuge der Curricula-Reform durchgeführt wurde. In acht semi-strukturierten Interviews wurden jene Schulleitungen befragt, deren Junglehrer*innen bereits die neue Ausbildung absolviert haben und die somit erste Erfahrungswerte vorweisen können. Als Ergebnis werden zentrale Handlungsfelder (Professionalisierung, Diversität, Organisationskultur, Schulentwicklung) aufgezeigt, in denen die Rollenbilder der Schulleitungen durch den Veränderungsprozess zur Disposition stehen. Die nachstehenden Ausführungen gliedern sich wie folgt: Nach einem kurzen theoretischen Überblick zur Schulleitungsforschung im Rahmen von Veränderungsprozessen werden Kontext und Design der Untersuchung vorgestellt. Die Ergebnisse der qualitativen Fallstudie werden sodann entlang von vier Handlungsfeldern präsentiert und

² Im vorliegenden Text werden die Begriffe Schulleitung und Direktion nahezu synonym verwendet. Grundsätzlich bezeichnet Schulleiter*in eine Funktion und Direktor*in einen Amtstitel – es kann also auch jemand (z.B. vorübergehend) eine Schule leiten, ohne Direktor*in zu sein. Im vorliegenden Text wird der Begriff Direktion nur bei Selbstbeschreibungen oder dann verwendet, wenn es der Kontext nahelegt.

anschließend im Rahmen von theoretischen Schlussfolgerungen diskutiert. Der Beitrag endet mit einigen kritischen Anmerkungen zur Aussagekraft der Ergebnisse.

2 Schulleitungshandeln in Veränderungsprozessen

Schulleitungen stehen heute unter einem dauerhaften Veränderungsdruck, der aus sozioökonomischen Wandlungsprozessen, zunehmendem Bildungswettbewerb und den Erfordernissen autonomer Schulentwicklung resultiert (Brauckmann 2016; Schratz et al. 2016; Wissinger 2016). Für die Einzelschule bringen diese Rahmenbedingungen teils widersprüchliche Effekte mit sich, die gleichzeitig mehr Dezentralisierung durch Autonomie, Flexibilität und Selbstverantwortung bedeuten als auch mehr Zentralisierung durch Bildungsstandards, Auditverfahren und Evaluierungsprozesse (Huber 2009a). Vor diesem Hintergrund sind Schulleitungen mit einem komplexen Anforderungsspektrum konfrontiert, das Führungs- und Leitungsfunktionen, administrativ-organisatorisches Management sowie (sozial)pädagogische Aufgaben umfasst. Sie arbeiten mit Menschen innerhalb und außerhalb der Schule, sind für Schul- und Organisationsentwicklung zuständig, verantworten das Personalmanagement, treten mit Schulbehörden und Eltern in Kontakt und verfolgen darüber hinaus eine Gemeinwesenorientierung. All diese Aufgaben lassen sich weder auf einzelne Kompetenzen noch auf eine Rolle reduzieren, sie gehen vielmehr auf in einem „Kompetenzamalgam“ (Huber 2009b, 506) und führen zu breit gefächerten Rollenbündeln.

Eine übergreifende Funktion kommt der Schulleitung im Rahmen des organisationalen Wandels zu. Da dieser kein singuläres Ereignis ist, sondern ein „kontinuierlich zu gestaltender Prozess“ (Warwas et al. 2008, 120), stellt die Schulentwicklung eine dauerhafte Herausforderung dar. Eine Schule, die sich in ständigem Wandel begreift, betrachtet weder sich selbst noch ihre Umwelt als starre Einheiten. So durchfährt die Institution Schule seit einigen Jahrzehnten einen Paradigmenwechsel innerhalb der Bildungslandschaft, sie ist kein feststehender Lehrbetrieb mehr, sondern eine lernende Schule (Schratz 1998). Mit dem Paradigmenwechsel erfolgt auch ein schrittweiser Rollenwandel der Schulleitung „vom traditionell eher reaktiv-administrativen ‚Leiten‘ hin zum aktiv-gestaltenden ‚Führen‘ von Schulen“ (Warwas et al. 2008, 103).

Eine zentrale Herausforderung für die Schulleitung besteht nun darin, Wandelprozesse so zu steuern, dass für alle Beteiligten möglichst wenige Irritationen an den Schnittstellen des Wandels entstehen. Dann kann dieser auch eher als Entwicklungsmöglichkeit aufgefasst werden statt als Bedrohung und Belastung. Schulleitungen werden dabei zu Gestaltern des Wandels, zu *Change Agents*, deren Rollenbild insbesondere in den Theorien der schulischen Innovationsforschung untersucht wird (Huber 2013; Schratz et al. 2013; Wissinger 2014). Im *Concerns-Based Adoption (CBA)*-Modell von Hall/Hord (2006) kommt der Schulleitung als *First-Change-Facilitator* eine Schlüsselrolle im Veränderungsprozess zu, deren Verhaltensweisen sich in drei Kategorien differenzieren lassen: Je nach Problembewusstsein und Gestaltungsspielraum (re)agieren Schulleitungen als (1) Initiator, (2) Manager oder (3) Responder, wobei diese Zuordnungen idealtypisch sind und sich in Realität entlang eines Kontinuums überschneiden (vgl. Hall/Hord 2006, 130ff.). Dieses Modell wird von Klieber/Sloane (2010) aufgegriffen,

die in ihrem integralen Ansatz organisationstheoretische und innovationstheoretische Perspektiven verbinden. Sie verorten die Rolle der Schulleitung in Veränderungsprozessen entlang von vier Dimensionen, die neben den Verhaltensweisen auch Beziehungen & personelles Umfeld, Qualifikation & Kompetenzen sowie Einfluss & Verantwortung berücksichtigen.

Im Folgenden werden einige konkrete empirische Befunde der Schulleitungsforschung vorgestellt, die sich mit Veränderungsprozessen auseinandersetzen. Warwas et al. (2008) führen eine Studie mit zehn Schulleiter*innen an öffentlichen Berufsschulen in Bayern durch, in denen sie die Bedingungen erfolgreicher Innovationen erforschen. Während frühere Forschungen nahelegten, dass Schulleitungen dabei noch stark im Selbstbild der Lehrperson verhaftet bleiben und eine *primus-inter-pares*-Funktion einnehmen, zeigen ihre Ergebnisse, dass die Befragten den Führungsanspruch sehr wohl wahrnehmen (vgl. Warwas et al. 2008, 113). Diese Erkenntnisse werden in einer breit angelegten Studie zum beruflichen Selbstverständnis von Schulleitungen (aller Schultypen) vertieft, die anhand einer Clusteranalyse fünf Typen identifiziert: Vorgesetzte mit pädagogischer Verantwortung, Teamleiter*in, Lehrperson mit Verwaltungsaufgaben, Generalist*in, Pädagogische Führungskraft (Warwas 2012). Klieber/Sloane (2010) begleiten vierzehn berufliche Schulen, in denen Maßnahmen zur Förderung selbstregulierten Lernens vollzogen werden. Die Ergebnisse münden in die bereits erwähnte theoretische Verortung der Schulleiterrolle als *Change Facilitator* entlang mehrerer Dimensionen. Kuhlee/Wagner (2011) zeigen anhand mehrerer Fallstudien an beruflichen Schulen in Berlin auf, wie die Implementierung eines Qualitätsmanagements zu unterschiedlichen Zielorientierungen führt und damit zu oft nur schwer vereinbaren Ansprüchen und Erwartungen an die Schulleitung. Böse et al. (2018) entwickeln in einer breit angelegten Studie über eine Schulstrukturreform in Berlin mehrere Profile, die sie aus dem CBA-Modell von Hall/Hord (2006) entwickeln und die den Grad der Auseinandersetzung angeben (z.B. Motivation, Interessiertheit), mit dem Schulleitungen Innovationen begegnen. Ihre Befunde zeigen, dass sich die Schulleitungen vor allem auf administrative Tätigkeiten fokussieren, seltener zielorientiert oder visionär agieren und sich daher auch weniger als Führungsperson wahrnehmen (Böse et al. 2018, 80).

Dieser kurze Abriss über konkrete Ergebnisse lässt bereits erahnen, dass die Forschung zu Schulleitungshandeln in Veränderungsprozessen überschaubar ist. Dies gilt insbesondere für den Bereich der Berufsschulen, in dem der vorliegende Beitrag angesiedelt ist. Bevor der empirische Teil ausgeführt wird, ist allerdings noch eine wesentliche begriffliche Klärung notwendig: Die folgenden Ausführungen basieren auf der grundsätzlichen Unterscheidung von Management und Führung, wobei Management die operative Prozessebene betrifft und Führung (bzw. Leadership) die normative Orientierungs- und strategische Entwicklungsebene (vgl. Dubs 2005, 165). Daneben kann man auch eine administrative Ebene unterscheiden, die auf der „Anwendung von vorliegenden Vorschriften und Bestimmungen“ beruht (Rosenbusch 2005, 97). Aus der Perspektive einer konstruktivistischen Führungsforschung sind es allerdings nicht immer die vorab festgelegten Tätigkeits- und Verantwortungsbereiche, die Management von Führung unterscheiden, sondern erst die Problemkonstellationen und die zur Verfügung stehenden Macht- und Einflussfaktoren, die anzeigen, wann Führung und wann Management geboten wäre (Grint 2005). So kann es sein, dass eine Schulleitung sich permanent dem Führungsanspruch verweigert und sich auf das Management von Prozessen beschränkt. Dies ist gerade dann problematisch, wenn ein Veränderungsprozess aufgrund seiner Ungewissheit normative

Orientierung und narrative Sinnstiftung verlangen würde und nicht wie ein bekanntes oder klar definiertes Problem behandelt werden kann.

3 Kontext und Design der Untersuchung

3.1 Kontext: Curricula-Implementierung

Die Untersuchung basiert auf einer Datenerhebung, die im Rahmen einer mehrstufigen Evaluationsstudie durchgeführt wurde. Diese hatte zum Ziel, die Implementierung der reformierten Curricula in der Lehramtsausbildung (Sekundarstufe Berufsbildung) an der Pädagogischen Hochschule Tirol über mehrere Jahre hinweg zu begleiten und aus verschiedenen Perspektiven (Studierende, Lehrende, Betreuende, Direktionen) zu analysieren. Zentrale Eckpunkte der Curricula-Reform betreffen einerseits die Studienorganisation (Teilzeit- und Vollzeitstudien, Zugangsvoraussetzungen, Studiendauer, Praktika sowie für berufsbegleitend Studierende ein Freisemester) und andererseits die Studieninhalte. Letztere gliedern sich in den neuen berufsbildenden Studiengängen entlang von vier Bereichen: Fachwissenschaften, Fachdidaktik, Bildungswissenschaften sowie pädagogisch-praktische Studien. Die jeweiligen Anteile sind unter der Zielsetzung eines Theorie-Praxis-Transfers modular miteinander verknüpft und schaffen die Basis einer umfassenden Professionalisierung. Der Anspruch der Curricula, eine kompetenz-, diversitäts- und bildungsorientierte Lehrer*innenbildung zu ermöglichen, wird durch ein Professionalisierungskonzept unterstrichen, das den Curricula voransteht und dessen Kompetenzdomänen in den jeweiligen Modulen verankert sind. Als hochschuldidaktischer Zugang kommt überwiegend das forschende Lernen und Lehren zum Einsatz, mit dem Ziel, reflexive Kompetenzen zu entwickeln, die pädagogische Praxis zu vertiefen und darüber hinaus das Selbstbild als Pädagog*in zu festigen. Diese Eckpunkte wurden in der Evaluationsstudie systematisch auf unterschiedlichen Ebenen (Hochschuldidaktik, Studienorganisation, Lernortkooperation) untersucht, wobei im Fokus die Perspektiven der Studierenden und Dozierenden standen und gegen Ende des Untersuchungszeitraums auch weitere Akteure wie Betreuende und Direktionen hinzugezogen wurden, um deren ersten Erfahrungen an den Schnittstellen der Reform (z.B. Praktika-Betreuung, Studienorganisation) zu erfassen.

3.2 Fallauswahl und Materialerhebung

Die hier vorgestellten Ergebnisse beschränken sich auf die Perspektive der Schulleitungen in Bezug auf die an ihren Schulen bereits unterrichtenden und gleichzeitig noch in Ausbildung stehenden Lehrkräfte. Da in Österreich das Lehramt für Berufsschulen berufsbegleitend erfolgt, sind die Studierenden in der Regel schon an einer Schule angestellt, während sie die Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule absolvieren. Vor diesem Hintergrund war die Fallauswahl der relevanten Probanden vorab festgelegt, insofern nur solche Schulleitungen befragt wurden, an deren Standorten in Ausbildung stehende Studierende unterrichten. Insgesamt wurden acht Schulleitungen interviewt, fünf davon leiten Berufsschulen (Duale Ausbildung), die restlichen drei leiten Berufsbildende Mittlere und Höhere Schulen. Die Interviews wurden an den jeweiligen Schulstandorten geführt, die sich allesamt in Tirol befinden.

Das Material aus den Interviews reflektiert in erster Linie die Einschätzungen der Probanden zu den neuen Curricula. Da es dazu noch wenig Erfahrungswerte gibt und manche Schulleitungen auch nicht unmittelbar Einblick in das Unterrichtsgeschehen der Studierenden haben, waren in einzelnen Fällen neben der Direktion auch Fachvorstände oder Abteilungsleiter*innen beim Interview anwesend (weshalb insgesamt elf Personen – IP1 bis IP11 – zitiert werden). Wesentliche Themen der leitfadengestützten, semistrukturierten Interviews waren die oben angeführten Eckpunkte der Curricula-Reform, insbesondere die Ausgewogenheit der einzelnen Studienanteile, der Theorie-Praxis-Transfer, die pädagogische Qualifikation und Professionalisierung, die Zielgruppenorientierung des Studiums, die Lernortkooperation zwischen Berufsschule und Pädagogischer Hochschule, Fragen des Dienstrechts sowie schulorganisatorische Regelungen. Die meisten Schulleitungen verwiesen in vielen Fragen auf die erst kürzlich erfolgte Implementierung und den daraus resultierenden Erfahrungsmangel. Oftmals versuchten sie, in ihren Ausführungen die Perspektive der Studierenden einzunehmen und deren Bedarfe und Wünsche anzusprechen. Dann wieder wurde die aktuelle Ausbildung mit früheren Systemen oder persönlichen biographischen Erfahrungen verglichen.

Zusätzlich zu diesem Erhebungsmaterial wurden für den vorliegenden Beitrag drei weitere Interviews mit Expert*innen aus der regional zuständigen Bildungsbehörde herangezogen (IP12 bis IP14). Die Probanden arbeiten in leitenden Funktionen an der Schnittstelle zwischen Schule, Pädagogischer Hochschule und Ministerium und sind für Personalangelegenheiten, Rahmencurricula, Schulinspektion und Pädagogische Dienste verantwortlich. Auch diese Interviews wurden ursprünglich im Rahmen der Evaluierungsstudie geführt und haben die Einschätzung der reformierten Curricula zum Fokus. Dennoch werden darin immer wieder Erwartungen und Ansprüche an die Schulleitungsfunktion diskutiert, weshalb sie für die vorliegende Analyse wertvoll sind.

3.3 Analyse und theoretische Perspektive

Auch wenn der Fokus der Datenerhebung in der Curricula-Evaluierung lag und damit nicht unmittelbar die vorliegende Fragestellung adressiert, gibt das empirische Material erhellende Einblicke dazu, welchen Herausforderungen die Schulleitungen im Zuge der Curricula-Implementierung entgegentreten und wie sie sich darin selbst positionieren. Wiederkehrende Themen waren etwa die Schwierigkeit, fachlich qualifiziertes Lehrpersonal zu rekrutieren, der Wunsch nach möglichst effektiver Implementierung von Ausbildungsinhalten sowie die notwendigen Führungsqualitäten in Zeiten wachsender Diversität (im Klassenzimmer wie im Lehrkörper). In solchen Themen kommen Erwartungen, Rollenbilder und Führungsansprüche zur Sprache, die an das Schulleitungshandeln in Veränderungsprozessen herangetragen oder darauf projiziert werden und die folglich leitgebend für den Analyseprozess waren. Angelehnt an ein inhaltsanalytisches Vorgehen (Gläser/Laudel 2004) wurde das Material zunächst deduktiv entlang von einschlägigen Handlungsfeldern und Rollenbildern aus der Schulleitungsforschung codiert (vgl. Dubs 2005; Huber 2009b; Wissinger 2014; Bonsen 2016). Folgende Handlungsfelder, in denen sich Veränderungsprozesse manifestieren, wurden identifiziert: Professionalisierung, Diversität, Organisationskultur und Schulentwicklung. Aus diesen Handlungsfeldern wurden in einem zweiten Schritt Rollenbilder herausgearbeitet, mit denen sich die

Schulleitungen beschreiben und charakterisieren. Entscheidend ist, wie sie ihre eigene Funktion im konkreten Wandelprozess begreifen und welche Rollenbilder damit einhergehen. Als Analyserahmen dienen die in Kapitel 2 diskutierten Rollen Initiator*in, Gestalter*in, Manger*in und Verwalter*in („Responder“), wobei diese Zuschreibungen eher ein Kontinuum mit fließenden Übergängen darstellen denn klar abgrenzbare Kategorien (vgl. Hall/Hord 2006). Diverse im empirischen Material adressierte Rollen wie Pädagog*in, Vorbild, Coach, Teamplayer, Personal- und Schulentwickler*in können entlang dieses Kontinuums eingeordnet werden, ebenso die grundlegende Selbstverortung als Führungs- oder Lehrperson. Wenngleich es meistens der durch die Curricula-Implementierung angestoßene Veränderungsprozess ist, auf den sich die identifizierten Handlungsfelder und Rollenbilder beziehen, werden darüber hinaus auch allgemeine Herausforderungen wie Diversität, Fachpersonalmangel oder Wandel in der Schulkultur angesprochen.

4 Ergebnisse: Verortungen im Veränderungsprozesses

4.1 „über den Tellerrand hinaus“: Erwartungen an die Ausbildung

Wenn Schulleitungen eine Einschätzung darüber geben, was gute und relevante Inhalte für die Ausbildung der Lehramtsstudierenden sind, dann zeigt sich darin zugleich eine Einschätzung darüber, was sie von ihrem künftigen Lehrpersonal erwarten und wo sie umgekehrt eigene Führungsverantwortung verorten. Bei manchen Probanden überwiegt die Ansicht, dass nur solche Ausbildungsinhalte Relevanz haben, die auch praktisch umgesetzt werden können, dass also nur das fokussiert werden sollte, was die Studierenden auch unmittelbar brauchen (IP4, Z. 35-42). Die Konsequenz daraus könnte sein, dass auch der eigene Führungsanspruch an einem Status Quo festhält, der im eher engen Rahmen des Bekannten und Notwendigen verläuft. Im Gegensatz dazu sehen andere ihre Aufgabe gerade darin, eine Haltung zu fördern, die offen bleibt für das, was „über den eigenen Tellerrand“ hinausgeht. Von der Ausbildung erwarten sie eine Ausrichtung, die gegen das „Kleinkarierte“ steht: „Da würde ich das als sehr kleinen Gedanken finden: *Nein, das brauche ich jetzt nicht!* Da denke ich mir: *Moment, da müssen wir wohl an unserer Einstellung arbeiten.* Daher würde ich sagen: Ja, auch wenn es mir im Moment nicht dienlich sein mag oder kann, eröffnet es mir doch zumindest meinen Horizont. Das finde ich wichtig.“ (IP5, Z. 140-143)

Allerdings sehen viele die in der Curricula-Reform realisierte Hinwendung zu neuen Inhalten und zu einem breiter aufgestellten Kompetenzprofil durch die gleichzeitige Reduktion der Fachwissenschaften gefährdet. Daraus leiten sie eine Ausbildungslücke ab, die sie als Schulleitung kompensieren müssen. Zwar anerkennen sie die curriculare Raison, wonach die auszubildenden Lehrkräfte durch ihre beruflichen Erfahrungen ohnehin bereits Expert*innen im professionellen Feld sein sollten und daher Fachinhalte weniger im Fokus der Lehramtsausbildung stehen als fachdidaktische, pädagogische und allgemein bildungswissenschaftliche Inhalte. Dennoch haben die Studierenden aus Sicht der Schulleitungen in vielen Fällen nur eine eingeschränkte, weil spezialisierte Expertise, und sind daher ohne entsprechende Ausbildung nicht in der Lage, ihr Berufsfeld in der erforderlichen Breite zu vermitteln. Diese Breite hatte in den

alten Curricula die fachliche Ausbildung gewährleistet. Wenn sie nun mehr oder weniger wegfällt, bleibt es an den Schulleitungen, die erforderlichen Qualifikationen zu organisieren – entweder durch personelle Verschiebungen, informelle Nachschulungen oder formale Weiterbildungen. In solchen Fällen wird die angemessene Abdeckung eines Unterrichtsfachs zum „Provisorium“ (IP3, Z. 156), die Schulleitung kann dann nicht anders als den Lehrbetrieb notdürftig zu managen.

Neben der Personalentwicklung ist die erfolgreiche Rekrutierung von fachlich kompetentem Lehrpersonal eine wesentliche Aufgabe der Schulleitung. Dies ist im dualen System umso mehr eine große Herausforderung, als Facharbeiter*innen bevorzugt in der Privatwirtschaft bleiben, da der Verdienst dort höher ist (IP1, Z. 230-234). Zudem ist der Wechsel zum Lehrberuf an einer Berufsschule mit der Absolvierung des vierjährigen Bachelorstudiums verbunden, was für manche Interessenten – selbst bei großzügigen Anrechnungsmöglichkeiten durch qualifizierte Berufserfahrung oder bereits absolvierte Studien – entmutigend wirkt. Solche Rekrutierungsprobleme sind umgekehrt der Grund, warum die Schulleitungen auf eine berufsbegleitende Ausbildung ihres Personals nahezu angewiesen sind, weil damit der Lehrberuf attraktiver und in Bezug auf den beruflichen Wechsel besser vereinbar wird. Die meisten Schulleitungen sehen in diesem Bereich insgesamt zu wenig Gestaltungsmöglichkeiten – sie können zwar für den Lehrberuf werben, können dessen Rahmenbedingungen aber nur bedingt beeinflussen. Was das Lehramtsstudium betrifft, wünschen sich manche – entgegen sonstiger Autonomiebestrebungen im Hochschulsektor – eher mehr Verschulung als weniger, weil damit die Ausbildung effizienter würde (IP3, Z. 193).

4.2 „dienstliche Notwendigkeit“: Diversität als Herausforderung

Ein Schwerpunkt in der neuen Lehramtsbildung, der zugleich den Arbeitsalltag der Schulleitungen prägt, ist das Thema Diversität. Vor dem Hintergrund zunehmend heterogener Klassen ist Diversität zur „dienstlichen Notwendigkeit“ geworden: „In den letzten Jahren haben sich unsere Schulen auf den Kopf gestellt da. Die Klassen sind bunt, dass es bunter gar nicht mehr geht.“ (IP3, Z. 109-110) Dazu kommen vielfältige sexuelle Orientierungen, die je nach Berufsfeld auf weniger oder mehr gesellschaftliche Akzeptanz stoßen (IP10, Z. 358-368). All dies verlangt einerseits von der Lehrperson ein reflektiertes, sensibles und versiertes Unterrichtshandeln, was insbesondere für Junglehrkräfte eine große emotionale und soziale Herausforderung sein kann. Andererseits bedarf es auch der Aufmerksamkeit und Hellhörigkeit von Seiten der Schulleitung, um allfälligen Belastungen und Überforderungen im Kollegium entgegenzuwirken. Wird hingegen aus Führungsperspektive zu wenig getan, so können individuelle Krisen (Depression, Burn-Out) oder organisationale Spannungen (Dysfunktionalitäten im Betrieb, Disharmonien in der Kultur) die Folge sein. Die meisten interviewten Schulleitungen sehen in diesem Themenfeld ihre eigene Führungsverantwortung sehr klar gefordert und agieren – zumindest dem Selbstbild nach – als Vorbild wie als Coach. Gleichzeitig verlangen sie von der Ausbildung, dass der reflektierte Umgang mit unterschiedlichen Facetten der Diversität nicht vorausgesetzt werden darf. Selbst engagierte junge Lehrkräfte mögen ihren „blinden Fleck“ haben, egal ob in Bezug auf didaktisches Handeln, pädagogische Einstellungen oder ethisch-politische Haltungen. Eine IP verlangt daher dezidiert mehr Bewusstmachung dieser Aspekte

im Rahmen der Ausbildung: Gerade in Haltungsfragen dürfe nichts als selbstverständlich vorausgesetzt werden, vielmehr gelte es sicherzustellen, dass die Studierenden sich zu „gesettelten“ Persönlichkeiten entwickeln (IP5, Z. 180-210). Hierzu ein längerer Auszug: „Und gerade auch jetzt mit diesen ganzen kulturellen Prägungen – da braucht es, glaube ich, noch ganz viel Aufklärungsarbeit mit dem blinden Fleck. Und das geht hinein bis in die politische Färbung, was natürlich eine ganz heiße Geschichte ist. Also: Was für eine Klientel haben wir vielfach an unserer Schule? Was macht das mit unserer Demokratie? Wie gehe ich jetzt aber als Lehrer damit um? Das heißt, ich muss selber da ganz gutes ‚Material‘ kriegen, dass ich da ‚gesettelt‘ bin, dass mich das da nicht umhaut, was mir da in der Klasse entgegenkommt.“ (IP5, Z. 211-217) Dieser Auszug steht stellvertretend für eine Haltung, wonach die meisten befragten Schulleitungen das Thema Diversität durchaus proaktiv als Herausforderung annehmen und sich gleichzeitig bewusst sind, dass deren Ursachen und Einflüsse zu vielschichtig sind, als dass sie ausschließlich von ihrem eigenen Führungshandeln oder der vor Ort ausgeprägten Schulkultur abhängen würden.

4.3 „gegen Verkrustungserscheinungen“: Öffnung der Organisationskultur

Die Aufnahme junger Lehrkräfte bietet eine Möglichkeit, durch sie auch neue methodisch-didaktische Ansätze ins „alte“ Kollegium hineinzutragen. Schulleitungen können diesen Prozess initiieren, fördern oder gestalten, etwa indem sie versuchen, Praktiken und Einstellungen des Lehrkörpers zu thematisieren, neue Sichtweisen zu eröffnen und Transparenz in Bezug auf geltende Normen zu schaffen. Dies fängt an bei der Wertschätzung der hochschulischen Erstausbildung, die manche Befragte als eine Art „geschützte Werkstatt“ betrachten, in der Junglehrkräfte ein eigenes Repertoire erarbeiten und aufbauen können und dabei die Freiheit haben, Methoden („Dinge“) auszuprobieren. Gleichzeitig wird auf die Gefahr der Routine im Berufsalltag hingewiesen: Je mehr *die Neuen* dann „in der Praxis stehen“, desto mehr „nisten [sie] sich ein“ und entwickeln das einmal Erprobte „halt so weiter“ (IP6, Z. 370-378). Mehrere Schulleitungen sehen ihre Aufgabe darin, der Gefahr entgegenzuarbeiten, dass jede Lehrperson „ihr eigenes Süppchen kocht“. Stattdessen sollten erfolgreiche Methoden allen im Lehrkörper zuteilwerden: „Alles, was gut und dienlich ist und den Schülern und Schülerinnen hilft, den Lehrern und Lehrerinnen hilft, sollte man transparent machen. Und daher trage ich es in die Schule. Weil das ja kein Geheimnis ist.“ (IP5, Z. 162-164)

Eine wesentliche Führungsverantwortung der Schulleitung liegt demnach darin, gegen „Verkrustungserscheinungen“ innerhalb der Schule aufzutreten. Dabei kann jeder „Schub an Verjüngung“ positiv sein, weniger eine Bedrohung von Routinen per se, vielmehr eine Chance, „altfestgemauerte Sichtweisen“ aufzubrechen (IP14, Z. 141-143). „Ich sehe das grundsätzlich positiv, wenn junge Leute kommen. Das ist immer hilfreich, das ist immer befruchtend, und bringt neuen Schwung.“ (IP3, Z. 151-153) Ob es tatsächlich gelingt, *das Neue* in Form von konkreten Inhalten, fachdidaktischen Zugängen und pädagogischen Prinzipien ins bestehende System zu integrieren, hänge vorrangig von den „handelnden Personen“ ab, also von der Schulleitung selbst, von den jeweiligen Fachvorständen, den Abteilungsleiter*innen etc. Darüber

hinaus kann dieser Integrationsprozess des Neuen ins Bestehende auch als Indiz für die Offenheit der Schul- und Organisationskultur stehen, wie sich vor allem am Sozialverhalten zeigt, das durch die Junglehrkräfte „stark beeinflusst“ wird (IP14, Z. 149).

Während das dominante Sozialverhalten in der Vergangenheit dem Paradigma „Ich und meine Klasse“ gefolgt war und ein Selbstverständnis der Lehrperson als Einzelkämpfer*in festigte, sollten sich im neuen, durch die Ausbildung forcierten Verständnis alle als Teil einer lernenden Organisation begreifen (vgl. Schratz 1998, 168). Das gewandelte Paradigma lautet demnach „Wir und unsere Schule“ und beruht auf kollektiven Identitäten sowie neuen Formen der Zusammenarbeit, wodurch sich im Idealfall auch eine grundsätzlich positive Einstellung „zu dieser neuen Arbeitswelt im Berufsfeld draußen“ etabliert (IP14, Z. 157). Der Übergang vom einen ins andere Paradigma erfolgt in der Regel schrittweise durch die Übernahme von kollektiver anstatt individueller Führungsverantwortung. Folglich ist die Integration junger Lehrkräfte stets ein sensibler Prozess, der von Seiten der Schulleitung mitgesteuert, aber nicht allein durchgesetzt werden kann. So stellt sich aus Führungsperspektive immer wieder die mikropolitische Frage, ob es bestehende „Hackordnungen“ gibt und was dafür getan werden muss, um die Akzeptanz der *Neuen* zu fördern (IP13, Z. 287-293).

Zusammenfassend soll hier ein längerer Auszug wiedergegeben werden, in dem eine Schulleitung kompakt ausführt, wie sich jene Prägung durch *Neue*, deren „Zugang ein differenzierter und reflektierter“ ist, positiv im Kollegium fortsetzt: „Selbstverständlich, das zieht Kreise. Weil letztlich hat man ja speziell bei einer starken Verjüngung des Lehrkörpers – wie wir es gehabt haben zwischen 2005 und 2012, wo wir ein Drittel unserer Lehrerschaft neu besetzt haben durch viele Pensionierungen, Aufstockungen, Vergrößerung der Schule – eine starke Veränderung in der Pädagogik in der Schule beobachten können: Herangehensweise an Probleme, die Umsetzung der Kompetenzorientierung in den Lehrplänen, auch die verschiedenen Ideen, wie kompetenzorientierter Unterricht aussehen könnte, der Umgang mit Schülerinnen und Schülern, Umgang überhaupt im hierarchischen System Schule, mehr in Richtung kooperatives System – das sind wesentliche Elemente, die uns heute helfen, mit diesen sehr komplexen Themen der anspruchsvollen Zeit umzugehen. Das hilft sehr viel.“ (IP3, Z. 135-143) Es ist davon auszugehen, dass im zitierten Fall nicht nur das alte Kollegium durch die neuen Lehrpersonen beeinflusst wurde, sondern auch die Schulleitung selbst – dass also die Führung gemeinsam mit den Geführten erfolgte.

4.4 „duale Strukturen nutzen“: Schulentwicklung nach Innen und Außen

Ein letztes Handlungsfeld der Schulleitungen, das hier vorgestellt werden sollte, betrifft die Funktionen des Netzwerkens und der Schulentwicklung. In den Interviews finden sich viele Vorschläge, um die Professionalität der Lehrpersonen, die Qualität des Unterrichts sowie insgesamt die Performanz der Schule zu fördern. Ein Vorschlag zielt darauf ab, die duale Struktur der Ausbildung – die berufsbegleitende Parallelität von Theorie und Praxis – noch stärker zu nutzen (IP6, 311-331). Zum einen könnte die Berufsschule als pädagogische Lernwerkstatt fungieren, in der didaktische Methoden getestet werden. Gerade das duale System böte die Möglichkeit, Berufsschulen als mehrdimensionale Räume mit Praxisrelevanz und wissenschaftlicher Begleitung zu organisieren; Räume, in denen junge Lehrkräfte ohne unmittelbaren

Erfolgsdruck Konzepte testen und didaktische Erfahrungen machen können. Zudem könnte die duale Struktur im Sinne eines Ausbildungsbeirates institutionalisiert werden, in dem Schulleitungen gemeinsam mit den Pädagogischen Hochschulen die Ausbildung auf strategischer Ebene planen und gestalten (IP6, 236-240). Das setze allerdings auch voraus, dass Schulleitungen tatsächlich wissen, was in den Curricula steht, oder aber bereit sind, sich die notwendigen Kompetenzen anzueignen, um konkrete Bildungsinhalte zu beurteilen.

In solchen Vorschlägen artikuliert sich ein Führungsanspruch, der die Initiative und Gestaltung eines Wandels zu intensiverer Lernortkooperation vorantreiben möchte. Daneben gibt es auch Vorschläge zum Ausbau der Kooperation und Vernetzung *innerhalb* der Schule, die in der Forschung als *professionelle Lerngemeinschaften* beschrieben werden (Warwas et al. 2020). So gibt es an einer Berufsschule *Lernhäuser*, in denen ein Methodenaustausch zu konkreten Unterrichtsgegenständen stattfindet, Konzepte besprochen werden und insbesondere junge Kolleg*innen die Möglichkeit zum Ausprobieren haben (z.B. Lernhaus Betriebslogistik). „Und wenn es ihnen [den jungen Lehrkräften], so wie wir das Konzept gemacht haben, nicht gefällt, dann können sie es natürlich auch wieder verändern.“ (IP7, Z. 359-361) Die Schulleitung initiiert in diesem Fall einen Prozess, ohne dauerhaften Gestaltungsanspruch zu erheben. Generell sollten Diskussionsräume geschaffen werden, in denen Lehrpersonen Themen wie den kompetenzorientierten Unterricht offen austauschen können. „Ich habe davor fünfzehn Jahre erlebt an der Schule, wo das größte Tabuthema der Unterricht war. Und nun wird diskutiert über solche Sachen, kontrovers, und das ist gut.“ (IP6, Z. 368-370) Solche von der Schulleitung initiierten oder zumindest mitgetragenen Diskussionsräume können helfen, Ängste ab- und Fehlertoleranz aufzubauen. Gerade da, wo „Hackordnungen“ und eingesessene Strukturen vorherrschen, fällt es oft schwer, Fehler oder Schwächen einzugestehen. Die Folge ist, dass Defizite nur allein und im Selbststudium abgebaut, sozusagen individualisiert werden. Auch hier könnte eine offene Schulkultur mit dem Paradigma „Wir und unsere Schule“ entgegenwirken, sofern sie durch Führungshandeln vorbildlich vorgelebt und verbindlich eingefordert wird.

5 Schlussfolgerungen

Die Ergebnisse zeigen, dass Schulleitungen im vorliegenden Veränderungsprozess, angestoßen durch eine Curricula-Reform, in mehreren Handlungsfeldern betroffen sind, aus denen sie oft ähnliche, teilweise auch unterschiedliche Rollenverständnisse ableiten. Da in diesem Fall die grundlegende Innovation auf anderer Ebene implementiert wurde, sind die Schulleitungen von Anfang nicht so sehr Initiatoren denn vielmehr Manager*innen und Verwalter*innen des Prozesses (Hall/Hord 2006). Das zeigt sich zunächst dort, wo Qualität, Relevanz und Praxisbezug der Ausbildung beurteilt werden: Manche Schulleitungen sind *primus inter pares*, wenn sie sich auf die Seite der in Ausbildung stehenden Lehrpersonen stellen und die Praxisrelevanz der Studieninhalte anzweifeln. Zugleich beurteilen sie als Personalrecruiter die Anschlussfähigkeit der Ausbildung an den Arbeitsmarkt kritisch und wollen die Attraktivität des Lehrberufs steigern. Dann wieder sind sie Personalentwickler, die den Horizont der Studierenden fördern wollen, um die angemessene Breite eines Gegenstands abzudecken. In den meisten dieser Rollenausprägungen sind die Schulleitungen vorwiegend als Manager*innen gefragt, die einen Betrieb am Laufen halten müssen, die also Ressourcen verwalten, Unterricht planen und sich

grundsätzlich an Vorgaben orientieren – manchmal auch mithilfe von Improvisation. Auch in ihren expliziten Selbstbeschreibungen sehen die Befragten ihre eigene Rolle eher im Verwalten denn im Gestalten, eher im Managen denn im Führen.

Andere Facetten zeigt die Herausforderung der Diversität, welche die pädagogische Verantwortung stärker in den Vordergrund rückt. Hier präsentieren sich viele Befragte in erster Linie als Pädagog*innen, welche die Notwendigkeit der Diversitätskompetenz anerkennen und gleichzeitig betonen, dass diese weder als selbstverständlich vorausgesetzt werden kann noch automatisch mit zunehmender Unterrichtspraxis einhergeht. Damit bekräftigen sie insgesamt die Notwendigkeit der Ausbildung. Den Schulleitungen kommt häufig die Rolle des Coaches zu, der oder die aufmerksam die Bedarfe insbesondere von jungen Lehrpersonen wahrnimmt und allfälligen Fehlentwicklungen frühzeitig entgegenarbeitet. Dass es dabei nicht nur um Handeln, sondern auch um Haltung geht, unterstreicht die Tatsache, dass sich manche in diesen Fragen durchaus als Vorbild begreifen.

Auch die von der Curricula-Implementierung indirekt betroffenen Bereiche der Organisationskultur münden in mannigfache Rollenanforderungen, die immer wieder den Übergang vom Verwalten ins Gestalten, vom Managen ins Führen markieren. Manche Befragte sehen sich als Promotor*innen, wenn es darum geht, den „Schwung“ neuer Lehrkräfte zu nutzen und ihre Methoden und Ansätze in der Schule zu verbreiten. Als Teamentwickler*innen fördern sie Austausch und Transparenz im Kollegium, als Mediator*innen bearbeiten sie dabei auftretende Spannungen. Da der schrittweise Paradigmenwechsel von „Ich und meine Klasse“ zu „Wir und unsere Schule“ weitreichende Implikationen für die Identität der Einzelnen und die Organisation als Ganzes hat, stellt er eine zentrale Führungsaufgabe dar, die sich nicht bloß verwalten oder managen lässt, sondern die der Überzeugungskraft und Glaubwürdigkeit, der Visionen und Werte bedarf. Eine Konsequenz des Paradigmenwechsels betrifft die neue Form der Führungsverantwortung (vgl. Huber 2009b, 507f.): Entweder wird Führung *verteilt*, wie etwa im Ansatz der kooperativen Führung, wo Hierarchien und Arbeitsteilungen grundsätzlich erhalten bleiben. Oder Führung wird *geteilt*, wie in der Integrativen Führung, wo es eine klare Zielorientierung gibt, der zufolge Beteiligte integriert werden, die je nach Kontext verschiedene Rollen einnehmen. Eine andere Konsequenz des Paradigmenwechsels betrifft die Natur des Lernens, das dann nicht mehr individuell stattfindet, sondern organisational. Im unmittelbaren Vollzug mag Lernen zwar weiterhin individuell erfolgen, doch die wesentlichen Lernerfolge bleiben nicht mehr beim Einzelnen, sondern werden in organisationale Routinen, Denkmuster und Abläufe eingebracht. Eine Möglichkeit, diese angesprochenen Ebenen des Paradigmenwechsel theoretisch zu fassen, stellt das Konzept des *Intrapreneurs* dar, das Mitarbeitende (in dem Fall Lehrkräfte) mitverantwortlich für das Gelingen des Unternehmens (die Schule) macht (Voigt/Engel 2018).

Ähnlich fließend wie in der Organisationskultur zeigen sich die Übergänge vom Verwalten zum Gestalten im Bereich der Schulentwicklung. Schulleitungen zeigen sich als Schulentwickler*innen, wenn sie die Potentiale der dualen Ausbildungsstrukturen noch intensiver nutzen wollen, etwa um übergreifende Diskussionsräume zu eröffnen. In diesen Bestrebungen folgen sie dem klassischen Konzept der lernenden Schule, das diese als lebendigen Organismus und in ständigem Austausch mit der Umwelt begreift. Dabei müssen Lösungsansätze für ver-

gangene Probleme stets angepasst oder hinterfragt werden, damit kein Teufelskreis einer verhärteten Einweg-Lösung bzw. keine „Erstarrungstendenzen im Problemraum“ (Schratz 1998, 183) entstehen. Im Idealfall bleibt die Schule offen für neue Denkmöglichkeiten und agiert im „Lösungsraum“. Als pädagogische Führungskraft verlangt die Schulleitung dabei vom Lehrkörper, dass die Kooperation im Kollegium denselben pädagogischen Werten verpflichtet ist wie das Unterrichtshandeln (Rosenbusch 2005). Am Beispiel der professionellen Lerngemeinschaften zeigt sich schließlich, dass die Kooperation von Lehrpersonen die Grundlage für professionelles Lernen und für eine erfolgreiche Unterrichtsentwicklung ist (vgl. Bonsen 2016, 315f.).

6 Resümee

Die hier präsentierten Ergebnisse lassen sich dahingehend zusammenfassen, als das untersuchte Schulleitungshandeln im Rahmen einer Managementperspektive schlüssiger zu erklären ist als durch eine Führungsperspektive. Je nach Handlungsfeld lassen sich einzelne Rollen mehr oder weniger klar definieren, gleichzeitig geht der Aufgaben- und Verantwortungsbereich einer Schulleitung vor dem Hintergrund eines dauerhaften Veränderungsdrucks immer schon über allzu eng gefasste Rollenbilder hinaus. Daher sind es oftmals erst die Problemkonstellationen und Herausforderungen, die anzeigen, inwiefern das Selbstverständnis einer Schulleitung eher zur Managements-, Führungs- oder Verwaltungsfunktion tendiert. Gerade hier jedoch müssen die vorliegenden Ausführungen in mehrfacher Hinsicht – theoretisch, methodisch und empirisch – limitiert bleiben: Sie analysieren einen Veränderungsprozess, der nicht unmittelbar in der Verantwortung der Schulleitungen liegt, sondern an anderer Stelle initiiert und implementiert wurde. Die Befragten sind daher von vornherein in einer defensiven, reagierenden Position, aus der heraus sie wenige strategische Handlungs- und Entscheidungsmöglichkeiten haben und folglich ihre Führungsqualitäten (z.B. als innovative Kraft oder als Vordenker*innen) selten unter Beweis stellen können. Inwiefern diese Ausgangslage die Ausnahme oder eher die Regel für das Leitungspersonal von Berufsschulen ist, könnte eine interessante Forschungsfrage der Zukunft sein. Ein weiteres theoretisches Problem der vorliegenden Ergebnisse liegt darin, dass viele Entwicklungen im Schul-, Bildungs- und Ausbildungsbereich nicht auf einzelne Veränderungsprozesse zurückgeführt werden können, sondern aus umfassenden sozio-historischen Verhältnissen und Dynamiken heraus entstehen. Exemplarisch zeigt sich dies am Thema Diversität, dessen Relevanz aus gesellschaftlichen, politischen, kulturellen und auch ökonomischen Zusammenhängen hervorgeht und das daher nicht auf eine „Ursache“ zu reduzieren ist. Wenn junge Lehrkräfte eine sensibilisierte Haltung zu Diversität in die pädagogische Praxis mitbringen, dann können dafür die Ausbildung, konkret das Curriculum, wichtige Einflussfaktoren sein, bei weitem jedoch nicht die einzigen. In ähnlicher Weise ist auch bei anderen hier vorgebrachten Befunden Vorsicht vor allzu schnellen und allzu eindeutigen Kausalzuschreibungen geboten. In methodischer Hinsicht liegt eine wesentliche Limitierung dieser Untersuchung darin, dass das analysierte Material im Rahmen einer größeren Studie erhoben wurde, deren Leitfragen nicht primär auf das Schulleitungshandeln fokussiert waren. Eine gezielt adressierte Untersuchung könnte gewiss noch ausführlichere, präzisere und differenziertere Befunde hervorbringen als die vorliegende, die oftmals auf Implikationen beruht. Schließlich muss das

empirische Fallbeispiel auch in seinem Kontext betrachtet werden, der im österreichischen System der Berufsbildung, insbesondere der dualen Ausbildung, verankert ist, das ein bürokratisch komplexes und hoch reglementiertes System darstellt. Die gesetzlichen Grundlagen, bildungspraktischen Hintergründe und bildungspolitischen Einflüsse, die jeweils auf das Schulleitungshandeln einwirken, können daher nicht ohne weiteres abstrahiert und auf andere Kontexte übertragen werden (vgl. Schneider 2009). Aus all diesen Gründen beansprucht dieser Beitrag nicht die Aussagekraft einer Grundlagenforschung, sondern eines theoretisch relevanten Praxisberichts, dessen vorläufigen Ergebnisse und Schlussfolgerungen weiter vertieft werden müssen.

Literatur

Bonsen, M. (2010): Distributed leadership in der Schule. In: *Erziehung und Unterricht*, 160, H. 7-8, 619-627.

Bonsen, M. (2016): Schulleitung und Führung in der Schule. In: Altrichter, H./Maag Merki, K. (Hrsg.): *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem*, 2. Aufl. Wiesbaden, 301-323.

Brauckmann, S. (2016): Schulleitungshandeln zwischen erweiterten Rechten und Pflichten (SHaRP) unter Berücksichtigung einschlägiger schulrechtlicher Bestimmungen. In: *BMBF (Hrsg.): Steuerung im Bildungssystem*. Bielefeld, 238-255.

Dubs, R. (2005): *Die Führung einer Schule. Leadership und Management*. Zürich.

Follmer, N. (2015): *Der Schulleiter als Intrapreneur. Überlegungen zu einer innovationsfördernden Führung in Schule*. Frankfurt a. M.

Gieske-Roland, M. (2015): Mikropolitik und schulische Führung. In: Berkemeyer, J./Berkemeyer, N./Meetz, F. (Hrsg.): *Professionalisierung und Schulleitungshandeln*. Weinheim u. a., 33-51.

Gläser, J./Laudel, G. (2004): *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse*. Wiesbaden.

Grint, K. (2005): Problems, problems, problems: The social construction of 'leadership'. In: *Human Relations*, Jg. 58, H. 11, 1467-1494.

Hall, G. E./Hord, S. M. (2006): *Implementing change: Patterns, principles, and potholes*. 2. Aufl. Boston u. a.

Harris, A. (2008): *Distributed school leadership. Developing tomorrow's leaders*. London.

Huber, S. (2009a): Schulleitung – Anforderungen und Professionalisierung aus internationaler Perspektive. In: *Lehren & Lernen*, H. 8/9, 12-21.

Huber, S. (2009b): Schulleitung. In: Blömeke, S./Bohl, T./Haag, L./Lang-Wojtasik G./Sacher W. (Hrsg.): *Handbuch Schule. Theorie – Organisation – Entwicklung*. Bad Heilbrunn, 502-511.

Huber, S. (2013): Zentrale Handlungsfelder von Schulmanagement. In: Huber, S. (Hrsg.): *Handbuch Führungskräfteentwicklung: Grundlagen und Handreichungen zur Qualifizierung und Personalentwicklung im Schulsystem*. Köln, 20-23.

Klieber, S./Sloane, P. F. (2010): Innovationen begleiten – Die Rolle der Schulleitung in schulischen Innovationsprozessen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 106, H. 2, 180-198.

Kuhlee, D./Wagner, C. (2011): Einzelschulisches Qualitätsmanagement als Verwaltungsreformstrategie? Eine Analyse unter Berücksichtigung empirischer Fallstudien an Berliner beruflichen Schulen. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 21, 1-18. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe21/kuhlee_wagner_bwpat21.pdf (15.12.2021).

Rosenbusch, H. (2005): Organisationspädagogik der Schule. Grundlage pädagogischen Führungshandelns. Köln.

Schneider, K. (2009): Leadership – das Schulleitungskonzept der Zukunft? In: Salzburger Beiträge zur Erziehungswissenschaft, 13, H. 1+2, 53-67.

Schratz, M. (1998): Schulleitung als Change Agent: Vom Verwalten zum Gestalten von Schule. In: Altrichter, H./Schley, W./Schratz, M. (Hrsg.): Handbuch der Schulentwicklung. Innsbruck, 160-190.

Schratz, M./Wiesner, C./Kemethofer, D./George, A. C./Rausch, A./Krenn, S./Huber, S. (2016): Schulleitung im Wandel: Anforderungen an eine ergebnisorientierte Führungskultur. In: Bruneforth, M./Eder, F./Krainner, K./Schreiner, C./Seel, A./Spiel, C. (Hrsg.): Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Nationaler Bildungsbericht Österreich, Bd. 2. Graz, 221-262.

Voigt, M./Engel, I. (2018): Wie viel und welche unternehmerischen Kompetenzen brauchen Lehrkräfte und Schulleitungen? In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 35, 1-21. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe35/voigt_engel_bwpat35.pdf (15.12.2021).

Welte, H./Mathies, R./Dimai, B. (2019): Die Verbindung von theoretischem und praktischem Wissen im Kontext von Bildung und Arbeit: eine konnektivitätstheoretische Perspektive auf Lehramtsstudien in der Sekundarstufe Berufsbildung. In: Gramlinger, F./Iller, C./Ostendorf, A./Schmid, K./Tafner, G. (Hrsg.): Bildung = Berufsbildung?! Beiträge zur 6. Berufsbildungsforschungskonferenz (BBFK). Bielefeld, 159-172.

Warwas, J./Seifried, J./Meier, M. (2008): Change Management von Schulen: Erfolgsfaktoren und Handlungsstrategien aus Sicht der Schulleitung an beruflichen Schulen. In: Voss, R. (Hrsg.): Innovatives Schulmanagement. Gernsbach, 102-124.

Warwas, J. (2012): Berufliches Selbstverständnis, Beanspruchung und Bewältigung in der Schulleitung. Wiesbaden.

Warwas, J./Schadt, C./Wilke, C. (2020): Kommunikationsqualität in Professionellen Lerngemeinschaften und ihr Stellenwert für das professionelle Handeln der beteiligten Lehrkräfte – Eine systematische Literatursichtung. In: bwp@ Profil 6: Berufliches Lehren und Lernen: Grundlagen, Schwerpunkte und Impulse wirtschaftspädagogischer Forschung. Digitale Festschrift für Eveline Wuttke zum 60. Geburtstag, 1-23. Online: https://www.bwpat.de/profil6_wuttke/warwas_etal_profil6.pdf (15.12.2021).

Wissinger, J. (2014): Schulleitungshandeln und Schulentwicklung. In: Holtappels, H. G. (Hrsg.): Schulentwicklung und Schulwirksamkeit als Forschungsfeld. Theorieansätze und Forschungserkenntnisse zum schulischen Wandel. München, 123-140.

Wissinger, J. (2016): Schulleitung im Fokus des Schulqualitätsdiskurses. In: Steffens, U./ Bargel T. (Hrsg.): Schulqualität – Bilanz und Perspektiven. Grundlagen der Qualität von Schule. Beiträge zur Schulentwicklung. Münster, 257-276.

Zitieren dieses Beitrages

Vötsch, M. (2021): „...von den Neuen lernen“? Folgt der Professionalisierung von jungen Lehrkräften auch ein Wandel im Selbstverständnis von Schulleitungen? Ergebnisse aus der Evaluierung einer Curricula-Reform an der Pädagogischen Hochschule Tirol. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 41, 1-17. Online: https://www.bwpat.de/ausgabe41/voetsch_bwpat41.pdf (20.12.2021).

Der Autor



Mag. Dr. MARIO VÖTSCH

Pädagogische Hochschule Tirol / Institut für fachdidaktische und bildungswissenschaftliche Forschung und Entwicklung

Pastorstraße 7, 6010 Innsbruck

mario.voetsch@ph-tirol.ac.at

www.ph-tirol.ac.at