

Personalentwicklung als Führungsaufgabe von SchulleiterInnen

Das Projekt „Personalentwicklung als Führungsaufgabe von Schulleitungen“ beleuchtet die praktische Umsetzung und Bedeutung der Personalentwicklung in Schulen. Der Schwerpunkt des Projekts liegt auf der Erprobtheit im Schulalltag und den Gelingensbedingungen. Grundlage bilden die internationalen Datenerhebungen, die in Vorarlberg (Ö), Kanton St. Gallen (CH) und Baden-Württemberg (D) durchgeführt wurden. Das Forschungsprojekt wird von der Internationalen Bodenseehochschule (IBH) gefördert. Eine Publikation der Gesamter-

gebnisse sowie ein detaillierter Ländervergleich erscheinen im Herbst 2014 im Studienverlag.

Die nachfolgenden Beiträge von Martina Pfeifer und Simone Kots fokussieren auf Vorarlberg. Martina Pfeifer beschäftigt sich primär mit der Frage, in welcher Form die Behörden zum Erfolg von Personalentwicklung in den Schulen beitragen können. Simone Kots analysiert Gelingensbedingungen für die Entwicklungsbereitschaft von Teams.

Förderliche Kontextbedingungen und Voraussetzungen

Martina Pfeifer

Schulentwicklung im Kontext

Durch kulturelle und gesellschaftliche Umbrüche und Strömungen sind Schulen und ihre AkteurInnen ständig gefordert sich weiterzuentwickeln. Schulentwicklung wird damit zu einem zentralen Anliegen. Unter dem Begriff Schulentwicklung werden Unterrichtsentwicklung, Organisationsentwicklung und Personalentwicklung zusammengefasst.

Bis in die 70-iger Jahre beschäftigte sich Schulentwicklung hauptsächlich mit der Planung und Steuerung der äußeren Schulangelegenheiten, z.B. Standortplanung oder Planstellenbesetzung. Im Fokus stand das Gesamtsystem Schule. Durch den Einfluss aus Konzepten der Organisationsentwicklung kam es in den 90-iger Jahren zu einer radikalen Veränderung der Perspektive: Von der zentralistischen Schulplanung hin zur „Einzelschule als Gestaltungseinheit“ (Fend, 1986). Der Fokus der Schulentwicklung verlagerte sich zunehmend auf die „Input-Steuerung“ – die Gestaltbarkeit der Schule durch innerschulische AkteurInnen (Schwippert & Goy, 2008, 392). Systemische Konzepte der Schulentwicklung betrachten die Schule als soziale Organisation und unterscheiden zwischen internem und externem Systemzusammenhang

(Rolff, 2013, 19 ff). Dabei kommt – neben dem innerschulischen – auch dem außerschulischen Umfeld wie Eltern, Kommune oder Gemeinde, Schulträger und Schulaufsicht eine bedeutende Rolle bei der Umsetzung von Schulentwicklung zu (Bonsen, Bos & Rolff, 2008, 24 ff). Aktuelle Konzepte der Schulentwicklung stellen zunehmend Selbstreflexion und Selbstorganisation in den Mittelpunkt. Nicht ausschließlich die SchülerInnen lernen in der Schule, vielmehr wird die Institution selbst als eine lernende Organisation verstanden (Agyris & Schön, 2008; Rolff, 1998; Schratz & Steiner-Löffler, 1996).

Gesetze und Erlässe haben einen entscheidenden Einfluss auf den Entwicklungskorridor einer Schule, der „besonders deutlich an der Schulaufsicht wird, die sich in den operativen Bereich einmischt und in diesem Sinne auch als Bestandteil der Schule angesehen werden kann“ (Rolf, 2013, 21). Der Behörde, die für die fachliche und pädagogische Umsetzung der politischen Bildungsziele verantwortlich ist, kommt somit als steuernde Instanz eine wesentliche Aufgabe zu.

Forschungsfrage und Untersuchungsdesign

In einem ersten Blick auf das Forschungsfeld werden zunächst Sichtweisen der schriftlichen

SchulleiterInnenbefragung dargestellt. Anschließend werden in der vertiefenden Analyse Faktoren und Unterstützungsleistungen herausgearbeitet, die für eine erfolgreiche Umsetzung von Personalentwicklung dienlich sein können.

Um die förderlichen Kontextbedingungen für Personalentwicklung abzubilden, wurden Interviews mit VertreterInnen der Schulaufsicht geführt und analysiert: Diese liefern als „externe Fachleute“ eine erweiterte Perspektive auf das beforschte Feld. In Vorarlberg sind dies die fünf SchulinspektorInnen der Bezirke. Ergänzend und kontrastierend dazu werden die Sichtweisen der Schulleitungen aus den untersuchten acht Fallschulen sowie Ergebnisse aus der schriftlichen SchulleiterInnenbefragung angeführt. Die transkribierten Interviews wurden mit dem Softwareprogramm MAXQDA strukturiert und nach der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring ausgewertet. Folgende Leitfragen bilden den Rahmen für diesen Beitrag:

- Welchen Beitrag leistet die Behörde, damit die Führungsaufgabe der Personalentwicklung im Kollegium akzeptiert und erfolgreich umgesetzt werden kann?
- Welche Unterstützungen seitens der Behörde erhalten bzw. wünschen sich die Schulleitungen?
- Wie werden Verlagerungen in der Personalführungskompetenz zugunsten den Schulleitungen beurteilt?
- Wie wird die zukünftige Entwicklung eingeschätzt?

Methodisch kommen quantitative und qualitative Ansätze zur Anwendung. Die Erhebungsinstrumente wurden mit den Projektpartnern gemeinsam entwickelt und den jeweiligen Länderspezifika angepasst.

Einschätzungen der SchulleiterInnen – Ergebnisse der Eingangsbefragung

In der Eingangsphase des Projekts wurde eine schriftliche Befragung der Schulleitungen aller Pflichtschulen durchgeführt. Neben Fragen zur

Schulführung und Personalentwicklung wurden außerdem Einschätzungen zu den Kontextbedingungen eingeholt. Die folgenden Ausführungen geben einen ersten Einblick, wie in Vorarlberg Zusammenarbeit und Unterstützung seitens der Schulbehörde aus Sicht der SchulleiterInnen erlebt werden. Die abgefragten Items werden unter Anführungszeichen in der Klammer angeführt.

In Vorarlberg haben sich von 204 angeschriebenen Schulen 113 SchulleiterInnen an der Befragung beteiligt. Dies entspricht einem Rücklauf von 55%. Es handelt sich hier um eine Vollerhebung an Pflichtschulen (Volksschulen außer Kleinschulen, Haupt- und Mittelschulen und Allgemeine Sonderschulen). Betrachtet man die Gesamtdarstellung der Antworten, wird deutlich, dass die Unterstützung der Schulleitungen durch die Behörden als hoch eingeschätzt wird: Auf die Frage nach der Zusammenarbeit mit den Behörden erleben 81,2% der Vorarlberger Schulleitungen die Gespräche und Kontakte als Bereicherung und Orientierung in der Führungsarbeit („Ich erlebe die Schulbehörde in der Zusammenarbeit konstruktiv und wertschätzend gegenüber meiner Tätigkeit“).

Unterstützt fühlen sich 71,4% der SchulleiterInnen bei der Beilegung von innerschulischen Konflikten: Die InspektorInnen können in festgefahrenen Situationen durch die „Perspektive von außen“ die Funktion des Vermittlers/der Vermittlerin einnehmen. Damit leisten sie einen wertvollen Beitrag zur Bewältigung des Führungsalltags („Die Schulbehörde verhält sich in Konflikten zw. Kollegium und Schulleitung oder zw. Schulleitung und Eltern bzw. Öffentlichkeit konstruktiv-vermittelnd“).

In der Tatsache, dass die Behörde Vorschläge und Ansuchen der Schulleitungen für Personalentwicklungsmaßnahmen prüft, fühlen sich 70,4% der leitenden Personen unterstützt und sehen darin gleichzeitig einen Ausdruck der Wertschätzung für ihre Arbeit. Der Behörde kommt somit eine Fülle an Funktionen zu. Neben begleitender Beratung bei bereits etablierten Maßnahmen hat sie bei der Auswahl und Einfüh-

rung neuer Personalentwicklungsprojekte bedeutenden Einfluss („Die Schulbehörde unterstützt meine Personalentwicklungsaktivitäten indem sie meine Anliegen ernsthaft prüft“).

Für die Umsetzung von Personalentwicklung an Schulen sind die Kompetenzen und Aufgaben festgelegt und auf Schulbehörde und SchulleiterInnen verteilt. 68,5% der SchulleiterInnen geben an, die Zuständigkeiten der Personalführung zwischen Behörde und Schulleitung als klar geregelt zu erleben („Es besteht eine zufriedenstellende Klarheit über die Zuständigkeit in der Personalführung zwischen Schulbehörde und Schulleitung“).

Die Behörde wird von den SchulleiterInnen als wichtige KooperationspartnerIn gesehen. Es gibt ein starkes Bewusstsein unter den SchulleiterInnen, dass nur im Zusammenwirken mit der ausserschulischen Ebene Schul- und Personalentwicklungsprozesse professionell gestaltet werden können.

Bedingungen für die wirksame Umsetzung von Personalentwicklung

Personalentwicklung beinhaltet eine Vielzahl an zielgerichteten Instrumenten und Maßnahmen, um die Fähigkeiten und Leistungen der handelnden AkteurInnen einer Schule zu steigern. Die vorangegangenen Ergebnisse zeigen bereits erste Tendenzen, wie die Schnittstelle zwischen Schule und Behörde gestaltet sein soll, um die Wirksamkeit der Entwicklungsmaßnahmen zu fördern. Nachfolgend werden in einer vertiefenden qualitativen Analyse die Haltungen, Einstellungen und Maßnahmen herausgearbeitet, die für eine gelingende Kooperation förderlich sind. Zudem wird ausgeführt welche strukturellen Rahmenbedingungen die SchulleiterInnen in ihrem Handeln unterstützen können.

Neue Kultur der Zusammenarbeit

Das Rollenbild der InspektorInnen ist im Wandel: Neben den Kernaufgaben als begutachtende

und verwaltende Instanz gewinnen beratende und begleitende Aufgaben zunehmend an Bedeutung. Mangelnde Austauschpartner auf derselben Hierarchieebene machen die SchulinspektorInnen zu wertvollen UnterstützerInnen für die Schulleitungen in der Rolle des „kritischen Freundes“ bzw. eines aktiv gestaltenden Unterstützers von außen. So formuliert eine Schulleitung einen konkreten Vorschlag wie durch Evaluierung die Schulqualität gesteigert werden könnte:

Mein Wunsch an die Schulaufsicht wäre, dass die Schule einmal eine Woche lang unter die Lupe genommen wird, von mir angefangen in der Direktion. Ich möchte auch einmal angesehen werden. Ich arbeite und arbeite und bemühe mich, halt, ich weiß, ich bekomme schon gemeldet, es passt alles, aber ich will, dass ich da auch einmal eine andere Rückmeldung habe. Das würde ich mir wünschen. Ich möchte auch wissen, wo ich Entwicklungen habe, was ich besser machen könnte, [...] . Das wäre für mich Schulentwicklung pur. (SL_5:89)

Der Schulalltag stellt die Schulleitungen oft vor Herausforderungen, die teilweise nicht auf innerschulischer Ebene entschieden werden können. Um tragfähige Lösungen zu finden werden die InspektorInnen in unterschiedlichem Ausmaß um Beratung angefragt. Eine wesentliche Voraussetzung für gelingende Kooperation ist das gegenseitige Vertrauen und die Wertschätzung der Arbeit und Position des Anderen. Um diese Beziehung aufzubauen ist es aus Sicht der Behörden wichtig im Bedarfsfall erreichbar zu sein und verlässlich zu reagieren:

Ich bin in Kontakt mit den Leuten. Man kann mich auch von morgens bis abends anrufen. Ich rufe auch generell zurück, jede Schulleitung wird zurückgerufen. (BSI_2:30)

Für mich ist es wichtig, hinauszugehen dorthin, wo Schule stattfindet. Wir müssen in die Schulen hinein und mit den LehrerInnen und SchulleiterInnen im Dialog stehen. (BSI_3:45)

Gegenseitige Akzeptanz und Wertschätzung, Zeit, Besprechungen, das zwischenmenschliche Gefühl

mit Problemen kommen zu können, die Wichtigkeit der Schulleitung vor Ort, der Dialog auf Augenhöhe. Für die Schulleiter bin ich oft auch Informationsquelle. Verfügbarkeit und Verlässlichkeit sind wichtig. (BSI_1:34)

Informationen zur Verfügung stellen und Anlaufstelle für pädagogische und personelle Fragestellungen sein, stellt eine der Kernaufgaben der Behörde dar. Darüber hinaus stehen die InspektorInnen häufig als professionelle Gesprächspartner zur Verfügung und ermöglichen den SchulleiterInnen, ihre eigene Rolle als Führungskraft zu reflektieren. Der Mehrwert liegt – neben der Möglichkeit des Austausches – darin, mit herausfordernden Führungssituationen besser umgehen zu können:

...da hat der Inspektor keine Kontrollfunktion, sondern eine Besuchsfunktion, eine Supervisionsfunktion, sie können sich abladen, sie können das loswerden. (BSI_2:43)

Bedingt durch die alpine Topographie Vorarlbergs fehlen besonders in Kleinschulen und peripher gelegenen Schulen passende Gesprächspartner für die Schulleitungen. Die InspektorInnen sind oftmals die einzige formale Ansprechperson, um strukturiert über den Schulalltag zu reflektieren:

Kontakt mit den Schulleitern. Absolut. Also auch nach den Leitertagungen zusammensitzen, wirklich auch an die Schulen hinauszugehen, einfach einmal auf einen Kaffee zu gehen. Ich bin relativ viel draußen, speziell auch bei den jungen Leuten, die da einsam und verlassen in den Bergen wohnen und das glaube ich wird sehr geschätzt. (BSI_2:44)

Neben den direkten Kontakten zwischen Behörde und Schule leisten die InspektorInnen auch wertvolle Vernetzungsarbeit zwischen den Schulleitungen. Zusätzlich zu regelmäßigen Teambesprechungen mit den SchulleiterInnen in den Bezirken stellen die InspektorInnen den Rahmen für schulübergreifenden Erfahrungsaustausch auf gleicher Hierarchieebene zur Verfügung. Dadurch leisten die Behörden einen wichtigen Beitrag zur Steigerung der Schul-

qualität in den einzelnen Schulen. Bewährt hat sich ein für alle SchulleiterInnen verpflichtender Termin, der jedoch im außerschulischen Rahmen stattfindet.

Das ist erstens einmal ein gutes Vertrauensverhältnis und man muss sich auch näher kennenlernen. Wir machen auch diese Leiterausflüge und ich habe schon einen Jahreskreis: [...] Mir ist wichtig, dass die Schulleiter herkommen, einen kurzen Input hören und sich dann treffen [...]. Das ist meine Führung. Ich muss schauen, dass es der Truppe gut geht. (BSI_2:39)

Vertrauen, das sich in einem großen Gestaltungsspielraum für die Führungspersonen spiegelt, ist nach Einschätzung der Behörden ein maßgeblicher Faktor um die SchulleiterInnen zu motivieren. Die SchulleiterInnen selbst deuten diese „Freiheit“ als Zeichen für die funktionierende Kooperation und als Feedback für ihre Arbeit.

Ja, wenn die Schulbehörde mit dem Stand nicht zufrieden wäre, dann müsste ich sicher reagieren oder agieren. Dann würde ich es sicher spüren, dann wäre die Freiheit schnell weg. Aber ich schätze das eben, dass ich das derzeit machen kann und dass ich die Freiheit habe. (SL_1:97)

Spezielle Weiterbildung für Führungskräfte

Um Menschen professionell führen zu können, braucht es neben persönlichen Kompetenzen auch explizites Führungswissen. Da die SchulleiterInnen vielfach ursprünglich aus dem Lehrberuf stammen, liegt der bisherige Aus- und Fortbildungsschwerpunkt meist auf pädagogischen und weniger auf Führungs- und Managementinhalten. Daher bedarf es nach Einschätzung der Behörden einer gezielten Steuerung der Aus- und Weiterbildung für SchulleiterInnen:

Indem ich Gespräche mit den Schulleitern führe und ihnen signalisiere, dass mir das wichtig ist und ich das wünsche bzw. gefordert ist. Werkzeuge, entsprechende Seminare mitgeben. (BSI_1:31)

Dabei gilt es, entsprechende Bildungsformate zu schaffen, die einerseits den unterschiedlichen Entwicklungs- und Wissensständen der SchulleiterInnen gerecht werden und andererseits die verschiedenen strukturellen Gegebenheiten des Arbeitsfeldes und damit verbundenen Anforderungen berücksichtigen.

Die Frage ist "Kann man führen?" [...] Da gibt es ganz viele verschiedene Aspekte, das kann man so nicht sagen. Manchmal fragt man sich, wenn jemand einen Schulmanagement-Kurs macht für eine zweiklassige Schule, muss man die Konferenzführung mitmachen? Da sagen manche "Wozu brauche ich das?". Hingegen der, der 16 Klassen hat, braucht das selbstverständlich. (BSI_2:17)

Seitens der SchulleiterInnen gibt es ebenfalls konkrete Vorstellungen, wie die Behörde sie unterstützen kann: Neben einem auf ihre Bedürfnisse zugeschnittenen Weiterbildungsangebot wünschen sie sich externe Beratung, Coaching und Supervision für sich und die Lehrpersonen – und die dafür notwendigen finanziellen und zeitlichen Ressourcen. Dabei gibt es vielfältige Vorstellungen über die Angebotspalette:

Das kann ein ganz breites Spektrum sein, das die Lehrer weiterbringt. Das kann von Mentaltrainern sein über Coaches bis hin zum Stimmbildner. Keine Ahnung, einfach die Lehrer in ihrer Arbeit in ihrer Selbständigkeit unterstützen. Die man nutzen könnte für schulinterne Sachen. Dass wir als Schule wieder weiterkommen. (SL_1:105)

Es gibt ganz kompetente Leute die mich vor Ort unterstützen können und unsere Schule begleiten könnten. Das denke ich, wenn es da finanzielle Unterstützungsmöglichkeiten gäbe, dass so etwas möglich ist, wäre das für die Schule schon eine Hilfe. (SL_1:101)

Aus den Antworten wurde deutlich, dass sich die Behörden ihrer Führungsrolle gegenüber den SchulleiterInnen bewusst sind: Die eigene Haltung und Motivation wie auf Behördenebene mit Personalentwicklungsinstrumenten umgegangen wird, steuert auch die Akzeptanz des Einsatzes bei den SchulleiterInnen und treibt die aktive Nutzung von Personalentwicklungsmaßnahmen voran:

Ich verlange von den Schulleitungen nichts, was ich nicht schon selber gemacht habe. Ich mache Mitarbeitergespräche – sie sollen es auch machen. [...] Auch als Instrument "Wo bin ich? Wie werde ich akzeptiert?" Ich möchte das so vorleben und dann hoffe ich, dass es auch für sie ein Instrument der Führung, der Personalentwicklung wird. (BSI_2:33)

Klare Zuständigkeiten und geregelte Kompetenzen

Einstellungen, Versetzungen und Entlassungen liegen im Verantwortungsbereich der Schulbehörde. Die Möglichkeiten der SchulleiterInnen liegen in der Personalbeurteilung, der Gestaltung von schulinternen Rahmenbedingungen und der Unterstützung der Fort- und Weiterbildung der Lehrpersonen. Basis dafür ist die österreichische Bundesverfassung (Art. 14 und 14a BVG, BGBl. Nr. 1/1930 – zuletzt geändert durch das BGBl. 2/2008). Die InspektorInnen sind die Umsetzungspersonen der fachlichen und pädagogischen Aufsicht, die die Bundesländer wahrzunehmen haben.

An dieser Schnittstelle kommt den InspektorInnen eine gewichtige Aufgabe als „ÜbersetzerInnen“ zwischen Behörde und Schule zu. Dabei betonen sie, dass die Einhaltung von Zuständigkeits- und Kompetenzbereichen ganz wesentlich dazu beiträgt, die Schulleitung in ihrer Rolle als Führungskraft sowie die Akzeptanz im Kollegium zu stärken. Entscheidungen sind jedoch nachvollziehbar und transparent zu gestalten.

Indem man hinter Entscheidungen der Schulleitung steht, die nachvollziehbar sind. Und nicht irgendwie verwickelt. Man muss auch die Grenzen der Reviere einhalten. Der Direktor ist in seinem Revier zuständig, ich bin in meinem zuständig. Ich stehe natürlich hinter den Direktoren, wenn sie nachvollziehbare Personalentscheidungen fällen. (BSI_2:32)

Eine zukünftige Verlagerung an Kompetenzen hin zur Schulleitung wurde durchaus kontrovers diskutiert: Grundsätzlich gibt es Konsens unter den InspektorInnen, den Schulleitungen mehr Kompetenz in Personalfragen zuzusprechen.

Mehr Entscheidungskompetenz in Personalfragen geht einher mit mehr Verantwortung und Würde von den Schulleitungen teilweise ein neues Verständnis ihrer Rolle als Führungskraft erforderlich machen. Um Entwicklungsziele der Schule mit dem Kollegium umzusetzen, bedarf es neben wertschätzender Kommunikation, auch der Fähigkeit vereinbarte Ziele und Veränderungswünsche von den Lehrpersonen einzufordern und klar seinen Standpunkt zu vertreten.

Dass es unterschiedliche Auffassungen und Ausprägungen im Führungsverständnis der SchulleiterInnen gibt, erklären sich die InspektorInnen durch unterschiedlich erlebte Führungsrealitäten, die sich je nach Art und Größe von Schule und Schultyp ergeben:

Die einen müssen zurzeit selber unterrichten, sind sozusagen zweigeteilt – Lehrerin und Leiterin. Ab acht Klassen ist man freigestellt, da ist man absolute Leiterin. (SL_4:38)

Ausführliche und zahlreiche Äußerungen aus Sicht der InspektorInnen wie auch SchulleiterInnen gibt es zum Thema Einstellung und Entlassung. Dabei ist auffallend, dass seitens der InspektorInnen eine vorwiegend personenbezogene Sichtweise zum Thema eingenommen wird und der Fokus auf die strukturelle Ebene kaum präsent ist:

Die wollen eigentlich ihr Personal selber auswählen – die allermeisten. Wenn man natürlich dann in die Tiefe geht, heißt es natürlich auch, dass man nicht nur auswählen, sondern auch entlassen können müsse und das wird dann schon etwas heikler, weil es ist so, dass die Schulleitungen 76 verschiedene Persönlichkeiten sind. (BSI_2:15)

Die SchulleiterInnen sprechen von herausfordernden Situationen im Führungsalltag, bei denen sie einen klaren Umsetzungsauftrag „von außen“ erhalten, jedoch nur eine eingeschränkte Entscheidungskompetenz gegenüber ihren MitarbeiterInnen haben.

Schulautonomie. Ich möchte mir die Lehrer aussuchen. Ich möchte die Lehrer [...] kündigen können,

wenn es nicht geht. [...] Jetzt bin ich in einem irgendwo Nirwana unterwegs, eingeklemmt. Von oben bekommt man was, es ist diese Führung wirklich leben können, gestalten können. Mir fehlt der Gestaltungsspielraum also wirklich die Kompetenz zum Sagen, [...] wenn ich, ein Profil rausgebe, ich suche einen Lehrer mit so und so und so und der kommt und im Team besprechen wir, passt der ins Team oder nicht. (SL_3:46)

Ich muss dann den ganzen Laden leiten, für den ganzen Laden den Kopf hinhalten und muss schauen, dass alles weitergeht und muss alles machen aber habe aber keine Handhabe in diesem Sinne. Das ist ja das Kuriose. Und das macht nicht nur mich als Leiterin, sondern allen Leitern zu schaffen, die ich kenne. (SL_5:35)

Auch den InspektorInnen ist diese Diskrepanz und die damit verbundene Herausforderung in der Führungsarbeit durchaus bewusst:

Das ist auch manchmal die Problematik, weil auf der einen Seite sollen die Schulen Schulentwicklung machen, auf der anderen Seite können sie ihr Personal nicht auswählen, sondern es wird ihnen zugeteilt. Das ist schwierig. (BSI_2:16)

Als notwendige Voraussetzung wünschen sich die InspektorInnen gezielte und verpflichtende Schulungen sowie eine strukturierte Vorbereitung für sämtliche SchulleiterInnen. Dies soll einerseits die Leitlinien der Umsetzung in Personalangelegenheiten transparent machen und andererseits die Schulleitungen unterstützen, ihrer (neuen) Rolle als Führungskraft mit erweiterten Entscheidungskompetenzen gerecht zu werden:

Ich kann es mir dann vorstellen, wenn die Schulleiter besser geschult werden. Im Moment wären einige noch überfordert, das braucht eine Vorlaufzeit. (BSI_4:60)

Vor dem Hintergrund, dass Schulen ihr Personal direkt wählen und nicht durch Zuweisung erhalten, könnte sich aus Sicht der InspektorInnen der Wettbewerb unter den Schulen um qualifizierte Lehrpersonen wesentlich verschärfen. Vor allem Kleinschulen und Schulen an wenig

attraktiven Standorten könnten Schwierigkeiten haben, geeignete Lehrpersonen zu erhalten. Finanzielle Abgeltungen könnten dieses Ungleichgewicht mildern.

Wenn ich ein schwieriges Einzugsgebiet habe, bekomme ich kein Personal bzw. die besten Schulen bekommen die besten Lehrpersonen. (BSI_5:41)

Wo es sicher schwierig würde, wenn man die Personalhoheit einfach an den Schulen belässt, wäre z.B. bei Kleinschulen. Wenn ich eine einklassige Schule habe, wer macht das dann? Bei Kleinschulen wäre ich dafür, dass es die Schulbehörde natürlich noch haben muss, weil sonst meldet sich niemand, dann gibt es an Kleinschulen keinen Unterricht, wenn niemand da hinaufgeht in die Berge. (BSI_2:50)

Man müsste sich zusätzliche finanzielle Töpfe überlegen, die standortbezogen sind. (BSI_2:51)

Die Schulleitungen sollen deutlich mehr Mitspracherecht bei der Zusammenstellung ihres Teams erhalten – sind sich die InspektorInnen einig. In einem funktionierenden Team orte die InspektorInnen einen zentralen Hebel zur wirkungsvollen Umsetzung von Personalentwicklung. Bislang haben SchulleiterInnen wenig bis keine Mitsprachemöglichkeit in der Auswahl ihrer MitarbeiterInnen – allerdings werden in der Praxis einerseits WunschkandidatInnen von den Schulleitungen direkt angesprochen und andererseits bei der Behörde Zuweisungen an die gewünschte Schule angestrebt. Die InspektorInnen sprechen sich dafür aus, diese im Alltag gelebte Praxis auch formal zu institutionalisieren:

Sie suchen sich manchmal junge Kolleginnen von der Hochschule aus, die machen dort das Blockpraktikum und dann ist der erste Anruf gleich "der kommt zu mir, die kommt zu mir". (BSI_2:52)

In Hinblick auf zukünftige Entwicklungen und die eigene Rolle reflektieren die InspektorInnen, dass mehr Autonomie gleichzeitig auch verstärkt Steuerungsprozesse und Zielarbeit seitens der Behörde verlangt. Vor allem in der Abstimmung mit den Schulen sehen sie noch Aufholbedarf:

Wir werden noch mehr Autonomie für die einzelnen Schulen bekommen, darauf müssen wir die Leiter gut vorbereiten. Autonomie heißt auch, dass man noch genauer Ziele definieren muss, in pädagogisch-methodisch-didaktischer, erzieherischer usw. Hinsicht. Das müssen wir mit den einzelnen Schulen noch klar vereinbaren, da haben wir noch einige Arbeit. (BSI_4:61)

Bereitstellung zusätzlicher Ressourcen

Einer der häufigsten Hinderungsgründe, warum Personalaktivitäten hintan gestellt werden, sind mangelnde Zeitressourcen. Die SchuldirektorInnen sprechen von angespannten und herausfordernden Situationen, insbesondere evoziert durch den Lehrermangel. Mehrleistungen der SchulleiterInnen wie Lehrpersonen führen zu massiven Belastungen. In der gezielten Steuerung der anstehenden Projekte sowie der Bereitstellung genügend personeller und zeitlicher Ressourcen erkennen die InspektorInnen eine ausschlaggebende Bedingung um Entwicklungsvorhaben aktiv voranzubringen:

Wenn ich dauernd suppliere als Schulleiter, die Lehrpersonen schon alle weit drüber sind und Mehrdienstleistungen haben und dann kommt noch mehr von oben herunter, dann ist mir natürlich jede Arbeit zu viel. Das ist das Problem. (BSI_2:41)

Die SchulleiterInnen thematisieren vielfach mangelnde Motivation der Lehrpersonen und teils Widerstand, sich in Schulentwicklungsprozessen zu engagieren. Die InspektorInnen führen diese entwicklungshemmenden Dynamiken unter anderem auf fehlende Ressourcen und die daraus resultierende Überbelastung der Lehrpersonen zurück:

Zudem ist derzeit die Situation ganz schlecht, weil wir Lehrermangel haben. Das heißt jeder Mitarbeiter und jede Mitarbeiterin ist bereits am Anschlag, hat viele Überstunden, und jetzt kommt der Schulleiter mit noch einer Idee und da sagen manche "jetzt wollen wir nicht mehr, jetzt wollen wir einmal nur unterrichten". (BSI_5:25)

Eine weitere Chance und beinahe Voraussetzung, dass Schulleitungen stärker ihre Führungsverantwortungen wahrnehmen können, sehen die InspektorInnen in verstärkter Unterstützung im Bereich Administration.

Es sollte Möglichkeiten geben für administrative Entlastungen. Speziell für größere und mittlere Schulen sollte es eine Halbtagskraft für die administrative Arbeit geben. Vergleichbare Bundesschulen haben einen Administrator und ein Sekretariat. Das brauchen die Pflichtschulen auch. (BSI_1:26)

Auch die SchulleiterInnen plädieren deutlich für mehr administrative Unterstützung. Sie sehen darin – neben Entlastung und Freiräumen für anstehende Entwicklungsprojekte in ihrer Schule – auch eine zentrale Voraussetzung, Personen zur Übernahme einer Schulleitungsperson zu motivieren.

Was ich brauche, ist zusätzliches Personal im Bereich der Direktion, also sprich ein Sekretariat oder was auch immer, damit man diese Personalentwicklung einfach leben kann und dann so jemand auch früher abfangen und umleiten kann. (SL_7:94)

Warum fühlen sich viele Leiter nicht entsprechend wahrgenommen? Bin ich eine überbezahlte Sekretärin oder ein total unterbezahlter Manager? Und da stimmt vieles nicht. Die Position des Leiters ist in meinen Augen nicht richtig gesehen. [...] wenn der Leiter ein entsprechendes Entgelt erhält, das entsprechende Ansehen erhält, dann haben wir auch wieder Leute, die sich für den Posten interessieren und man kann aussuchen, wem man den Posten gibt – nämlich ausgewählten Leuten. (SL_5:111)

Ausblick

Die Unterstützung und Begleitung von SchulleiterInnen durch die Behörde wird auch in Zukunft ein bedeutendes Thema bleiben. Die bildungspolitischen Leitbilder und die verstärkten Aktionen, dem LehrerInnenmangel zu begegnen, werden – so bleibt zu hoffen – mittelfristig Wirkung zeigen, dennoch wird sich nach Einschätzung der Behörden die personelle Lage eher

verschärfen als entspannen. Unterstützende Rahmenbedingungen und begleitende Entwicklungsmaßnahmen für SchulleiterInnen wie sie im derzeit laufenden Programm „Schulqualität Allgemeinbildung“ (SQA) verankert sind, tragen dazu bei, Personalentwicklung als zentrales Moment der Schulentwicklung zu forcieren. Dabei wird entscheidend sein, die SchulleiterInnen in ihrer zunehmend komplexer werdenden Führungsrolle entsprechend zu begleiten und zu fördern.

Bestrebungen in Richtung Schulautonomie verlangen eine stärker steuernde Behörde, die auf die Einhaltung und Koordination der vorgegebenen Bildungsziele achtet. Gleichzeitig bedarf es flexibler Strukturen, um die Schulen mit ihren jeweiligen Besonderheiten und pädagogischen Schwerpunkten gut zu begleiten. Die Etablierung von inspirierenden Kooperationsformen zwischen den AkteurInnen von Behörde und Schule stellen einen wichtigen Baustein im Gelingen von Personalentwicklung in Schulen dar.

Literatur

Argyris, Chris / Schön, Donald. A., (2006). Die lernende Organisation. Grundlagen, Methode, Praxis. Stuttgart: Klett-Cotta.

Bonsen, Martin / Bos, Wilfried / Rolff, Hans-Günter (2008). Zur Fusion von Schuleffektivitäts- und Schulentwicklungsforschung. In Bos, Wilfried, Holtappels / Heinz-Günter Holtappels / Pfeiffer, Hermann / Rolff, Hans-Günter & Schulz-Zander, Renate (Hrsg.), Jahrbuch der Schulentwicklung – Band 15. Daten, Beispiele und Perspektiven, Weinheim und München: Juventa, S. 11-39.

Fend, Helmut (1986). Gute Schule – schlechte Schule. In Die Deutsche Schule, 82(3), S.275-293.

Österr. Bundesverfassung (Art. 14 und 14a B.-VG, BGBl. Nr. 1/1930 – zuletzt geändert durch das BGBl. 2/2008). Zugriff am: 23.09.2013 verfügbar unter: <http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10000138>.

Rolff, Hans-Günter (1998). Entwicklung von Einzelschulen – Viel Praxis, wenig Theorie und kaum Forschung – Ein Versuch, Schulentwicklung zu systematisieren. In Rolff, Günter / Holtappels,

Heinz-Günter / Klemm, Klaus / Pfeiffer, Hermann (Hrsg.). Jahrbuch der Schulentwicklung – Band 10, Weinheim und München: Juventa, S. 295–326.

Rolff, Hans-Günter (2013). Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven. Weinheim und Basel: Beltz Verlag

Schratz, Michael / Steiner-Löffler, Ulrike (1998). Die lernende Schule. Weinheim: Beltz Verlag.

Schwippert, Kurt / Goy, Martin (2008). Leistungsvergleich- und Schulqualitätsforschung. In Helsper, Werner / Böhme, Jeanette (Hrsg.), Handbuch der Schulforschung, S.287–422.

Gelingensbedingungen für die Entwicklungsbereitschaft von Teams

Simone Kots

Gelingensbedingungen für die Entwicklungsbereitschaft von Teams sowie Faktoren, die zu einem positiven Klima an Schulen beitragen, liefern wertvolle Hinweise für die Weiterentwicklung von Schulen. Schulentwicklungsprozesse sind nur im Zusammenwirken aller am Schulleben Beteiligten umzusetzen. Demokratisierung und Transparenz von Entscheidungsprozessen, Kommunikation, Kooperation, Partizipation und Teamorientierung (Bonsen u.a., 2002; zit. bei Lödermann u.a., 2011, S. 256) stehen dabei im Fokus der pädagogischen Arbeit.

Die Organisationskultur hat für eine Lernende Organisation zentrale Bedeutung (Senge, 2008, S. 171ff.). Die gemeinsamen Werte, Normen und Überzeugungen stellen den Orientierungsrahmen dar, innerhalb dessen die einzelnen Pädagogen und Pädagoginnen handeln. Die gelebten Werte und Normen verbinden den einzelnen mit der Organisation sowie mit den anderen Mitgliedern. Die Organisationskultur bildet einen gemeinsam ausgehandelten Rahmen, der den Pädagogen und Pädagoginnen Orientierung gibt, aber auch genügend Gestaltungsspielraum zulässt. Demzufolge basiert die Organisationskultur auf gemeinsam getragenen Werten wie Offenheit, Wertschätzung und Toleranz gegenüber anderen und anderer

Meinung, auf Teamarbeit und gegenseitigem Vertrauen, das Lernen erst möglich macht (ebd.).

Teams entwickeln sich nur, wenn sich jeder Einzelne und schlussendlich die gesamte Organisation im Sinne einer Lernenden Organisation (Senge, 2008, S. 287f.) weiter entwickeln. In Skandinavien wurde ein Modell zum Lernen im Sinne von „staff development“ entwickelt (Dalin & Rolff, 1990, S.245f.). Aus den Erfahrungen ließ sich feststellen, dass die wirksamsten Mittel für Lernen von Lehrpersonen aus der Interaktion zwischen Kollegen in einem offenen von Vertrauen geprägten Klima resultieren.

Ziel der Kollegiumsentwicklung ist es, in intermediären, also zwischen Individuum und Kollegium vermittelnden Gruppen, anhaltende Prozesse der Teambildung zu gestalten und eine Feedbackkultur aufzubauen, um ein alltägliches Setting des Lernens entstehen zu lassen (Buhren u.a., 2009, S. 106), um schlussendlich Schulentwicklung erfolgreich zu gestalten.

Die Mitglieder des Systems entwickeln ihre Organisation überwiegend selbstständig von innen heraus. Der Schulleitung kommt dabei eine bedeutende Rolle zu, da sie der Schlüssel

für Schulentwicklungsprozesse ist (Dedering, 2007, S. 28). Eine ebenso wichtige Rolle hat die Lernbereitschaft der Lehrpersonen (Rolff, 2013, S.13f.). Sie sind die operativen Akteure, ohne deren Engagement Schulentwicklung nur eine leere Hülle bleibt.

Die Fragen nach Gelingensbedingungen für die Entwicklungsbereitschaft von Teams wurden im vorliegenden Projekt von den Lehrpersonen sowie den Schulleitungen überwiegend als Anregung verstanden, persönliche Sichtweisen darzustellen, die sich auf Erfahrungen stützen. Aus der Analyse der Aussagen können hilfreiche Schlüsse für Schulleitungshandeln gezogen werden.

Forschungsdesign und Auswertung

Die Ergebnisse des vorliegenden Beitrags bauen auf Interviews mit Schulleitungen und Lehrpersonen aus jeweils 8 Pflichtschulen im Kanton St. Gallen, Vorarlberg sowie aus dem Bundesland Baden-Württemberg auf. Ziel der Befragung war es, Gelingensbedingungen für die Entwicklungsbereitschaft von Teams sowie Faktoren für ein positives Teamklima herauszufiltern. Im Ländervergleich werden Hinweise für Bedingungen, die zum Gelingen von Personalentwicklung beitragen, herausgearbeitet und signifikante Unterschiede zwischen den teilnehmenden Ländern dargestellt. Im vorliegenden Artikel wird ausschließlich Bezug auf die Ergebnisse der Vorarlberger Pflichtschulen genommen und die daraus resultierenden Schlüsse dargestellt.

Das Datenmaterial wurde mit Hilfe des Textanalyseprogramms MaxQDA Kategorien zugeordnet und mittels der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring paraphrasiert und generalisiert und im Folgenden besprochen. Um eine bessere Zuordnung der Gelingensbedingungen vornehmen zu können, wurden die genannten Indikatoren den Hauptkategorien Einstellungen der Lehrpersonen, Kollegium, Schulleitung und Rahmenbedingungen zugeordnet.

Darstellung der Ergebnisse

In den Fragebogenerhebungen, die den Interviews vorangingen, betonten die Schulleitungen wie auch die Lehrpersonen das positive Klima in ihrem Kollegium. In ihrer eigenen Einschätzung verfügen die Schulleitungen über eine hohe Kompetenz an klimafördernder und teamorientierter Führung. Die Entwicklungsbereitschaft der Lehrpersonen ist an den untersuchten Schulen sehr hoch. Auf Basis dieser Ergebnisse aus den Fragebogenerhebungen interessierten in den Fokusgruppengesprächen mit den Lehrpersonen sowie im Interview mit der Schulleitung vor allem Erfolgsfaktoren für ein positives Teamklima ebenso Indikatoren für die Entwicklungsbereitschaft des Kollegiums.

Die Organisationskultur als Wegweiser

Die in der Literatur oft diskutierte Teamzusammensetzungen sind auch bei den Lehrpersonen im vorliegenden Projekt ein zentrales Thema. Da im Schulbereich die Teammitglieder jedoch bereits feststehen, ist es daher zielführender zu beleuchten, welche Haltungen Lehrpersonen idealerweise aufweisen, um ein positives Teamklima zu begünstigen.

Buhren & Rolff (2009, S. 120) beschreiben ein ideales Team in der heterogenen Zusammensetzung der Organisationsmitglieder. Dabei soll auf der einen Seite Ideenreichtum, auf der anderen Seite der kritische Blick gewährleistet werden.

Diese Erfahrungen teilen die Lehrpersonen in allen befragten Schulen miteinander und nennen als zentralen Erfolgsfaktor die *Offenheit der Lehrpersonen* sowie die *Akzeptanz der Verschiedenheit*. Hier wird von den Lehrpersonen genannt, dass unterschiedliche Meinungen genauso Platz haben müssen wie die vielschichtigen Persönlichkeiten im Kollegium. In diesem Zusammenhang wünschen sich Lehrpersonen, dass Probleme offen und frühzeitig angesprochen und kommuniziert werden, wie die folgende Aussage einer Lehrperson bestätigt:

„Es ist wichtig, dass es möglich ist, offen über Probleme sprechen zu können, dass man offen sagen kann, wenn es einem nicht so gut geht. Dass man angenommen wird, so wie man ist. Dass man nicht irgend ein Bild präsentieren muss.“ (LP_6:2)

Die Aussagen der Lehrpersonen werden durch die Aussagen der Schulleitungen bestätigt. Diese sehen unterschiedliche Persönlichkeiten im Kollegium als große Bereicherung. Zudem sehen sie es als ihre Aufgabe, die Teammitglieder miteinander zu vernetzen und unterschiedliche Kompetenzen einzelner Lehrpersonen für die gesamte Schule zu nützen.

Gegenseitiges Interesse, das heißt ein achtsames Miteinander sowie Empathie dem Anderen gegenüber verbunden mit *gegenseitiger Wertschätzung* wird ebenfalls in großer Häufigkeit genannt. Eine Lehrperson beschreibt dies in sehr treffender Weise:

„Es ist so ein achtsames Miteinander, wo ganz spürige Kollegen da sind, die merken: Da läuft etwas nicht rund. Kann ich ihr irgendwie helfen? Oder dem Kollegen geht es nicht gut. Da könnte ich irgendetwas machen und ihn unterstützen.“ (LP_5:14)

Eine *ähnliche pädagogische Sichtweise und Ausrichtung* wurde an Vorarlberger Pflichtschulen nur vereinzelt als Gelingensbedingung für ein positives Teamklima genannt.

Aus Sicht der Organisationsentwicklung zeigen Buhren & Rolff (2009, S. 23ff.), dass Schulentwicklung auf einem Leitbild aufbaut, das den Lernfortschritt der Organisationsmitglieder in den Mittelpunkt rückt (Buhren & Rolff, 2009). Damit Lernen nicht bloß auf reine Wissensvermittlung bezogen wird, sondern auf die Entwicklung der Persönlichkeit, auf Werten, Haltungen, sozialen Kompetenzen und einer ähnlichen pädagogischen Ausrichtung, die vom ganzen Team getragen werden muss, schlagen Buhren und Rolff das Erstellen eines Schulleitbildes vor. Es könnte daraus geschlossen werden, dass das Bewusstsein für eine ähnliche pädagogische Sichtweise Lehrpersonen immer wichtiger wird und Leitbildentwicklungen und Wertediskussi-

on über Schule, Kollegium und Unterricht an Vorarlberger Pflichtschulen sich systematisch zu verankern beginnt.

Von der Schulleitung wünschen sich die Lehrpersonen in diesem Zusammenhang *Unterstützung* insbesondere im Schaffen von *guten Rahmenbedingungen* in Form von Zeitgefäßen für Zusammenarbeit, ausreichend Lehr-, und Lernmittel sowie gute räumliche Bedingungen.

Kommunikation als zentrale Gelingensbedingung

Das Charakteristische einer Organisation bzw. eines Teams sind nicht nur die einzelnen Mitglieder, sondern die wechselseitigen Beziehungen untereinander, die hauptsächlich auf Kommunikation beruhen. Im Vordergrund steht in sozialen Systemen nicht die Informationsweitergabe, sondern Kommunikation beruht ganz wesentlich auf dem Beziehungsaspekt. Vorhandene Emotionen, Bedürfnisse und Ziele des einzelnen Mitarbeiters müssen in das eigene Kommunikationsverhalten eingebunden werden (Mast, 2010, S. 242). Führungskräfte sind zentrale Multiplikatoren, denn jede Führungskraft kommuniziert. Studien belegen, dass Führungskräfte 70 bis 90 Prozent ihrer Zeit mit Kommunikation verbringen, wobei sie am häufigsten mit ihren Mitarbeitern kommunizieren (von Rosenstiel, 2003, S.5).

Diese Erfahrungen teilen auch die Lehrpersonen, indem sie die Beziehungspflege als zentralen Aspekt nennen. Die folgende Aussage verdeutlicht dies:

„Es sind grundsätzlich einfach so Aktivitäten, wo man z.B. einmal unter dem Jahr gemeinsam macht. Ob das jetzt ein Lehrerausflug ist oder Preisjassen. Das sind schon so Sachen, die zusammenschweißen, wo man sich dann gemeinsam erinnert und gemeinsam Spaß hat. Das sind schon Sachen, die ganz wichtig sind für das Klima“ (LP_5:44)

Gemeinsame *außerschulische Aktivitäten* werden vom Kollegium als sehr positiv für

das Wohlbefinden jedes Einzelnen erlebt. Die *positive Grundstimmung*, die geprägt ist von einem respektvollen, humorvollen und offenem Umgang wird als häufigster Erfolgsfaktor für ein positives Klima auf Kollegiumsebene genannt. Ergänzt wird von den Lehrpersonen in diesem Zusammenhang der *gegenseitige Respekt* vor den Grenzen anderer, der sich für viele Lehrpersonen in einem achtsamen und respektvollen Umgangston miteinander äußert.

Des Weiteren wird von den Lehrpersonen sehr häufig die *Offenheit der Schulleitung* als weiterer Erfolgsfaktor genannt. Diese Aussagen decken sich mit den Erkenntnissen aus der Literatur, die von Schulleitungen nicht nur die Arbeit auf Inhaltsebene, sondern auch sehr stark auf der Beziehungsebene fordern. (Rolff 2009, S.122) Unterstützung von Lehrpersonen in schwierigen Situationen werden sehr oft als förderlich von den interviewten Lehrpersonen in Bezug auf eine positive Beziehungsebene erlebt, da durch offene Kommunikation Vertrauen aufgebaut wird. In diesem Zusammenhang nennen die Lehrpersonen auch auf der einen Seite transparente und offene Kommunikation und Informationsweitergabe an alle Lehrpersonen. Auf der anderen Seite kommt auch immer wieder die „reflektive Offenheit“ (Senge 2008, S.334) zum Ausdruck. Kollegien nennen bei Schulleitungen, die positiv auf das Teamklima einwirken, die Fähigkeit, Meinungen und Haltungen des Kollegiums wahrzunehmen, das eigene Denken zu reflektieren und im Sinne des Systemdenkens zu erweitern. Sehr prägnant kommt in der folgenden Aussage einer Lehrperson dieser Wunsch nach „reflektiver Offenheit“ zum Ausdruck:

„Jeder Beteiligte muss das Gefühl haben, ich habe darüber reden können, ich habe meine Standpunkte darlegen können,... dass man das Gefühl hat, der Horizont ist größer geworden.“ (LP_13:20)

In besonderem Maße kommt in den Analysen der Lehrerinterviews zum Ausdruck, dass die Schulleitung zwischen den Lehrpersonen keinen Unterschied machen soll, was wiederum auf Vertrauen und „echter“ Kommunikation aufbaut.

Flache Hierarchien und gemeinsam getragene Verantwortung

Gleicher Stellenwert der Lehrpersonen ohne Statusunterschiede und persönliche Beziehungen werden als weiterer wesentlicher Faktor für ein positives Teamklima genannt. Im Speziellen wird hier von den Lehrpersonen der Wunsch geäußert, dass sich die Schulleitung im Kollegium unparteiisch allen Lehrpersonen gegenüber verhalten soll.

Demgegenüber wird von den Lehrpersonen ergänzt, dass auch alle im Kollegium ihren Beitrag leisten müssen, um ein positives Teamklima zu fördern, was folgende Aussage bestärkt:

„Es ist wichtig, dass nicht jeder in seiner Klasse allein arbeitet, sondern dass man sich austauscht, dass man sich unterstützt, dass man von anderen Hilfe bekommen, aber auch Hilfe bieten kann.“ (LP_6:7)

Die häufigen Nennungen zu diesem Themenfeld lassen darauf schließen, dass an entwicklungs-bereiten Schulen bereits ein tieferes Bewusstsein im Systemverständnis besteht. Alle Lehrpersonen müssen Verantwortung für die Schule als Ganzes übernehmen und auch Ihren Beitrag dazu leisten.

Institutionalisierte Zusammenarbeit

Ein weiteres wichtiges zentrales Element für ein positives Kollegiumsklima stellt für die Lehrpersonen die *gegenseitige Unterstützung im Kollegium* dar. Dabei wurde der gegenseitige Austausch von Materialien am häufigsten genannt. In Zusammenhang mit der *Auseinandersetzung über Unterricht* werden von den Lehrpersonen oft „Professionelle Lerngemeinschaften“ aber auch die Arbeit in (Klassen)teams, die geprägt sind von Verbindlichkeiten, als ein weiterer bedeutender Indikator genannt. In den Interviews verweisen die Lehrpersonen immer wieder darauf, wie wichtig die Verankerung von Teams an Schulen ist. Darauf aufbauend kann die Qualität von Unterricht nicht alleine, sondern nur im Team weiterentwickelt und wesentlich verbes-

sert werden. Eine Reflexion im Sinne eines Nachdenkens über das eigene Tun erhöht das Handeln und deren Folgen. Ohne Gegenspiegelung werden die eigenen blinden Flecken unerkant bleiben. Deshalb ist ein stetiger professioneller Dialog in klar definierten Zeitgefäßen erforderlich. (Buhren 2009, S.136)

Häufig positiv erwähnt und als Ergänzung zur vorherigen Gelingensbedingung nannten die Lehrpersonen die Zusammenarbeit untereinander. Hier können eindeutige Rückschlüsse auf einen Paradigmenwechsel in allen entwicklungs-bereiten Schulen „weg vom Einzelkämpfer hin zum Teamplayer“ festgestellt werden.

Im Zusammenhang mit den Rahmenbedingungen wird die *räumliche Zusammenarbeit* im Kollegium als Erfolgsfaktor für ein positives Schulklima genannt. Dabei stellen die Lehrpersonen fest, dass Arbeitsplätze, die Zusammenarbeit fördern, sich auch bei großen Teams positiv auf das Klima auswirken, wenn auch nicht immer alle Lehrpersonen anwesend sind. Bei größeren Kollegien erweist sich die Zusammenarbeit allerdings eher als schwieriger, sodass sich meist kleinere Teams bilden, die in ihrer Zusammenarbeit effektiver sind. Institutionalisierte Zusammenarbeit sowie Zeitgefäße für regelmäßige Treffen werden ebenfalls sehr häufig von den Lehrpersonen in gleichem Maße gewünscht.

Hohe Lernbereitschaft als zentraler Faktor einer Lernenden Organisation

„Für mich ist schon wichtig, dass ich in einem Team arbeite, in dem man bereit ist sich zu entwickeln und bereit ist zu lernen. Also ich möchte nur in einer ‚Lernenden Organisation‘ arbeiten. Egal was für ein Job das wäre, unabhängig jetzt vom Lehrer-Sein.“ (LP_11:49)

Das *persönliche Bedürfnis nach Weiterentwicklung* wird von den Lehrpersonen in Kombination mit einem *positiven beruflichen Selbstverständnis* am häufigsten genannt wie die Aussage der Lehrperson deutlich zum Ausdruck bringt.

Nach Pedler ist das Lernen in Organisationen ein „tendenziell nicht endender Weg, der sich durch ständigen Wandel auszeichnet und nicht als statischer Zielzustand“ (Pedler, 1994, S. 53) zu beschreiben ist. Senge (2008, S. 171) ergänzt diese Aussage indem er feststellt, dass Organisationen nur dann lernen, wenn die einzelnen Organisationsmitglieder etwas lernen. Dieses Bedürfnis nach Weiterentwicklung zeigt sich im vorliegenden Datenmaterial in mehrfacher Nennung durch einen inneren Antrieb der Verbesserung der eigenen Arbeit, Ansporn durch das Kollegium sowie eine positive Haltung gegenüber persönlicher Entwicklung, die die Motivation für neue Entwicklungen fördert. Weiterentwicklung wird von den meisten als Notwendigkeit für die eigene Professionalisierung gesehen.

In den Interviews weisen die Lehrpersonen des Weiteren mehrfach darauf hin, dass sie durch veränderte gesellschaftliche, familiäre Situationen sowie Alltagsprobleme in der Klasse mit ihrem Handlungsrepertoire an Grenzen stoßen. Durch die Selbststeuerung ihrer Entwicklung werde jedoch ihre Bereitschaft gefördert und ein gewisses Maß an Autonomie wirkt sich motivierend aus.

Die häufigsten Nennungen in Bezug auf die Entwicklungsbereitschaft beziehen sich auf das Kollegium. Rolff (2013, S. 33f.), der sich auf Senge stützt, verweist auf Leitgedanken in der Lernenden Organisation, die Ausdruck der Vision bzw. der Zielklärung des Kollegiums sind und unerlässliche Bestandteile eines Schulentwicklungsprozesses. Klare Richtlinien und transparente Ziele, die gemeinsam mit dem Kollegium entwickelt werden, stellen eine wichtige Orientierung und Verbindlichkeit dar.

„Klare Ziele das würde ich sagen, ist ganz wichtig. Dann kann man auch Leute begeistern.“ (LP_5:58)

Nach Ansicht der Lehrpersonen wirken sich die „*Lust auf Bewegung*“ innerhalb des Kollegiums sowie der gegenseitige Austausch positiv auf die Entwicklungsbereitschaft aus. Dabei stecken sich Lehrpersonen in einem engagierten Team gegenseitig an. Fixe und institutionalisierte

Zeitfenster unterstützen die Zusammenarbeit positiv.

Als weiterer, wichtiger Faktor wird das Entwicklungstempo genannt. Entwicklungen sollen sich kontinuierlich, aber in nicht zu schnellem Tempo vollziehen. Die interviewten Lehrpersonen nennen in diesem Zusammenhang, dass zu schnell aufeinanderfolgende Projekte frustrierend erlebt werden und Widerstand im Kollegium erzeugen können.

Mehr Personalführung als Schulleitungsaufgabe

Die Ergebnisse der Schulleiterinterviews zeigen, dass die Schulleitungen der Personalführung hohe Bedeutung beimessen. Hier wurden die meisten Nennungen identifiziert. Deutlich weniger häufig genannt werden von den Schulleitern individuelle Faktoren der Lehrpersonen. Die Ergebnisse der Schulleiterinterviews stimmen signifikant mit den Aussagen der Lehrpersonen überein. Auch hier werden immer wieder dieselben Wünsche und Anforderungen an die Schulleiter gestellt.

Am häufigsten sehen Schulleitungen es als ihre Aufgabe, *Entwicklungsanstöße* ins Kollegium einzubringen, diese transparent und klar zu kommunizieren sowie Maßnahmen und Möglichkeiten für die Umsetzung von Zielen aufzuzeigen. Dieses Bewusstsein der Schulleitung deckt sich signifikant mit dem Wunsch der Lehrpersonen.

Durch die immer stärkere Veränderung des Führungsverständnisses, weg von der Hierarchie hin zur Übertragung von mehr Verantwortung auf das Kollegium sehen Schulleitungen als eine zentrale Gelingensbedingung das *Kollegium* in Schulentwicklungsvorhaben und inhaltliche Entscheidungen *einzu beziehen* und *Entwicklungsanstöße* aus dem Kollegium aktiv *aufzunehmen*. Dies wird aus dem folgenden Zitat deutlich:

„Es würde ganz viel kaputt machen, wenn die Schulleitung irgendetwas über den Zaun brechen würde. Das

Gefühl zu haben sich einbringen zu können und in Entscheidungen einbezogen werden.“ (LP_2:39)

Die Aussagen der Schulleitungen decken sich mit vielen Erkenntnissen aus der Literatur. So nennt Senge (2008) das Bestreben, die eigene Denk- und Kommunikationsfähigkeit weiterzuentwickeln als eine der wichtigsten Kompetenzen von Führungspersonen. Überdies nennt er auch die Fähigkeit, anderen zuzuhören und ihre Ideen ernst zu nehmen als eine weitere wichtige Schlüsselkompetenz. Die Bedeutung dieser Kompetenzen wird in der Literatur immer wieder betont (dazu beispielsweise Buhren, 2009 oder Rolff, 2013).

Die Erfahrungen und Einschätzungen der Schulleitungen beschreiben noch einen weiteren zentralen Aspekt. In sehr hohem Maße nennen sie die *Würdigung der Entwicklungsbereitschaft* von Lehrpersonen. Insbesondere werden entgegengebrachte Wertschätzung und Anerkennung von Leistungen in diesem Bereich thematisiert. Diesen Wunsch nach Wertschätzung und Anerkennung bekräftigen die Lehrpersonen in den Interviews.

Häufig genannt wird auch der Wunsch, bei etwas mitgewirkt zu haben. Das Gefühl von Verbundenheit und einen *Sinn im eigenen Tun* zu finden, ist ein weiterer wichtiger Aspekt, den Lehrpersonen nennen, um Entwicklungsbereitschaft im Team zu fördern. Dies zu erreichen wünschen sich Lehrpersonen von Schulleitungen.

Zusammenfassende Bilanz

Die Übernahme der Leitungsfunktion der Schulleitung im Sinne einer „Lernenden Organisation“ wird von allen Lehrpersonen am häufigsten genannt. Dabei wünschen sich die Lehrpersonen vor allem eine Zielorientierung im Sinne einer gemeinsamen Vision, gemeinsame Wertevorstellungen sowie einen Sinn in ihrer Arbeit zu finden. Das persönliche Bedürfnis nach Weiterentwicklung im Sinne von Lernen und einem positiven beruflichen Selbstverständnis wird

als wesentliche Gelingensbedingung von den Lehrpersonen gesehen. Als unterstützend erleben Lehrpersonen das Einbringen von Entwicklungsanstößen seitens der Schulleitung unter Einbezug von Ideen und Entwicklungen aus dem Kollegium.

Um ihre Entwicklungsbereitschaft zu fördern, empfinden Lehrpersonen die Arbeit in Teams sowie ein Klima, das von Offenheit, gegenseitiger Wertschätzung, Respekt und Vertrauen geprägt ist als notwendige Voraussetzung.

Kommunikation nicht nur im Sinne von Informationsweitergabe, sondern im Sinn von zwischenmenschlicher Kommunikation, die auf einer Wertediskussion aufbaut, wird von den Lehrpersonen ebenso häufig als Gelingensbedingung für Entwicklungsbereitschaft genannt und von den Schulleitungen als notwendige Kompetenz gefordert.

Weitere Anregungen, um die Entwicklungsbereitschaft und das Klima zu fördern, beziehen sich auf institutionalisierte Zusammenarbeit, in der über Fragen des Unterrichts nachgedacht und das eigene Professionsverständnis reflektiert und verbessert werden kann. Von den Schulleitungen wünschen sich die Lehrpersonen in diesem Zusammenhang das Bereitstellen von guten Rahmenbedingungen.

Wesentliche Unterschiede in der Entwicklungsbereitschaft von Teams konnten kaum gefunden werden. Unterschiedliche strukturelle Gegebenheiten in den beteiligten Regionen bewirken nur eine leichte Verlagerung der Prioritäten der Lehrpersonen sowie der Schulleitungen.

Literatur

Buhren, C.G. / Rolff, H.-G. (2009). Personalmanagement für die Schule. Ein Handbuch für Schulleitung und Kollegium. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Dalin, P. / Rolff, H.G. (1990). Institutionelles Schulentwicklungsprogramm. Soest.

Dederling, K. (2007). Schulische Qualitätsentwicklung durch Netzwerke. Das internationale Netzwerk innovativer Schulsysteme (INIS) der Bertelsmann Stiftung als Beispiel. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Lödermann, A-M. / Macha, H. (2011). Entwicklung der Führungsqualität durch Kollegiale Beratung. In Göhlich, M. / Weber, S. / Schiersmann, Ch. / Schröer, A. (Hrsg.), Organisation und Führung. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Mast, C. (2010). Unternehmenskommunikation. Stuttgart: Lucius & Lucius VerlagsgesellschaftmbH.

Pedler, M. / Burgoyne, J. / Boydell, T. / Popp, M. (1994). Das lernende Unternehmen. Potentiale freilegen. Wettbewerbsvorteile sichern. Frankfurt am Main und New York: Campus Verlag.

Rolff, H.-G. (2013). Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Senge Peter, M. (2008). Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation. Stuttgart: Schäffer-Pöschel Verlag.

von Rosenstiel, L. (2003). Grundlagen der Führung. In von Rosenstiel, L. / Regnet, E. / Domsch, M. (Hrsg.). Führung von Mitarbeitern. Handbuch für erfolgreiches Personalmanagement. Stuttgart: Schäfer-Poeschel, S. 3-25.