

# **Personalführung im heterogenen Kollegium von Grund- und Mittelschulen in Bayern**

**Inaugural-Dissertation  
zur Erlangung des Doktorgrades  
der  
Philosophisch-Sozialwissenschaftlichen Fakultät  
der  
Universität Augsburg**

**vorgelegt von  
Werner Sprick  
2022**

**Erstgutachter:**

**Zweitgutachterin:**

**Prof. Dr. Klaus Zierer**

**Prof. Dr. Eva Matthes**

**Tag der mündlichen Prüfung:**

**23.11.2022**

# Inhaltsverzeichnis

## A. Vorwort

1. Einleitung.....	1
1.1. Weckung des Forschungsinteresses .....	1
1.2. Entwicklung der Forschungsfragen .....	3

## B. Erkenntnisse aus der Schulleitungsforschung

2. Begriffliche Klärung .....	5
2.1. Führung .....	5
2.2. Management .....	9
2.3. Unterscheidung von Führung und Management .....	11
2.3.1. Dichotomisierende Abgrenzung .....	11
2.3.2. Management beinhaltet Führung .....	12
2.3.3. Führung beinhaltet Management .....	14
2.3.4. Integrierende Auffassungen von Führung und Management .....	15
2.4. Zusammenfassung .....	17
3. Schulmanagement.....	19
3.1. Verhältnis von Führung und Management in der Schule.....	19
3.2. Definitionen und Begriffsumfang .....	20
3.3. Handlungsfelder .....	22
3.4. Verschränkung von Schulmanagement und Personalführung .....	25
3.5. Grenzen .....	28
3.6. Zusammenfassung .....	30
4. Personalmanagement in der Schule .....	32
4.1. Begründung .....	32
4.2. Definition und Begriffsbestimmung .....	33
4.3. Konzepte und Aufgabenfelder .....	34
4.4. Zielorientierung und Zugänge .....	38
4.5. Personalverantwortung in Grund- und Mittelschulen.....	39
4.6. Personalführung als Element von Personalmanagement .....	39
4.7. Schlussfolgerungen für künftiges Personalmanagement .....	40
5. Führung in der Organisation Schule.....	41
5.1. Auswahl organisationstheoretischer Grundlagen .....	41
5.2. Modelle aus ähnlich strukturierten Schulsystemen anderer Länder.....	41
5.3. Ausgewählte Modelle zur Führung einer Schule .....	43
5.3.1. Führung einer Schule nach Dubs .....	43
5.3.2. Führung einer Schule nach Thom/Ritz .....	48
5.3.3. Konfluente Führung nach Rolff.....	50
5.3.4. Führung einer Schule nach Fend .....	51
5.4. Grenzen der Übertragbarkeit .....	52
5.5. Widerstände gegen Führung in Schulen .....	54
5.6. Zusammenfassung und Teildiskussion .....	55
6. Personalführungskonzepte in der Organisation Schule .....	56
6.1. Personalführung als besonderer Teil von Führung einer Schule .....	56
6.2. Geeignete Personalführungstheorien und berufsbiografische Nachjustierungen.....	58
6.3. Ausgewählte Personalführungsansätze .....	60
6.3.1. Transformationale Führung.....	61
6.3.2. Instruktionale Führung .....	63
6.3.3. Wertschätzende Führung .....	68
6.3.4. Salutogene Führung .....	71
6.3.5. Kooperative Führung .....	82

6.3.6. Weitere Führungsansätze.....	87
<b>6.4. Zusammenfassung .....</b>	<b>88</b>
<b>7. Personalführung in Grund- und Mittelschulen in Bayern.....</b>	<b>90</b>
7.1. Eingrenzende Rahmenbedingungen.....	90
7.2. Heterogenität im Kollegium .....	94
7.3. Ausgewählte Ansätze zu direkter Personalführung .....	95
7.4. Forschungsergebnisse in Bayern .....	97
7.5. Nötige Führungskompetenzen für eine differenzierende Personalführung .....	99
7.5.1. Voraussetzungen für Führungskompetenz.....	99
7.5.2. Moderatorvariablen zur Personalführung.....	101
7.5.3. Aufgabenbereiche .....	103
7.5.4. Kompetenzdimensionen.....	106
7.5.5. Bisherige Erkenntnisse .....	107
7.5.6. Zusammenfassung.....	108
7.6. Nötige Führungsinstrumente für eine differenzierende Personalführung .....	108
7.6.1. Führungsinstrumente in Grund- und Mittelschulen.....	109
7.6.2. Bisherige Grenzen .....	109
7.6.3. Begründung und Ausformung einer Erweiterung.....	110
7.6.4. Zusammenfassung und Teildiskussion .....	111
7.7. Widerstände bei Lehrkräften .....	112
7.7.1. Ablehnung von Führung .....	112
7.7.2. Innere Widerstände bei den Lehrkräften .....	113
7.7.3. Optionen für Schulleiter .....	114
7.7.4. Zusammenfassung möglicher Widerstände .....	115
7.8. Zusammenfassung .....	115
<b>8. Differenzierende Personalführung .....</b>	<b>117</b>
8.1. Notwendigkeit einer Differenzierung in der Personalführung .....	117
8.2. Bisherige Forschungsergebnisse.....	118
8.2.1. Internationale Schulleitungsforschung.....	118
8.2.2. Schulleitungsforschung in Deutschland.....	121
8.2.3. Ertrag und Umsetzungsmöglichkeiten aus bayerischer Sicht .....	124
8.3. Diversity Management in einem heterogenen Kollegium .....	127
8.4. Phasenorientierte Personalführung .....	129
8.4.1. Orientierung an Phasen.....	129
8.4.2. Begriffliche Unterscheidung.....	130
8.4.3. Konzepte zur berufszyklusorientierten Personalführung .....	131
<b>9. Resümee .....</b>	<b>135</b>

## **C. Erkenntnisse und Erfahrungen aus der Betriebswirtschaftslehre**

<b>10. Management aus Sicht der Betriebswirtschaftslehre .....</b>	<b>138</b>
10.1. Herkunft und Zielveränderungen .....	138
10.2. St. Galler Management-Konzept .....	142
10.3. Integriertes Management-System.....	145
10.4. Erfahrungsbasiertes wirksames Management .....	149
10.5. Zusammenfassung .....	151
<b>11. Personalmanagement in der Wirtschaft .....</b>	<b>153</b>
11.1. Zugänge zum Personalmanagement .....	153
11.2. Begriffsverständnis in der Wirtschaft.....	154
11.3. Menschenbilder im Personalmanagement.....	155
11.4. Grundorientierung im Human Resource Management .....	157
11.5. Exkurs: Personalmanagement in Schule und Wirtschaft im Vergleich .....	160
11.6. Zusammenfassung .....	162
<b>12. Mitarbeiter-Führung aus betriebswirtschaftlicher Perspektive.....</b>	<b>164</b>
12.1. Klassische Führungsansätze .....	165

12.1.1. Verhaltenstheoretische Führungskonzepte .....	165
12.1.2. Eigenschaftstheorien .....	168
12.1.3. Kontingenzansätze von Führung .....	169
12.1.4. Systemische Führungsansätze .....	173
12.1.5. Zusammenfassung.....	176
<b>12.2. Neuere Führungstheorien .....</b>	<b>177</b>
12.2.1. Soziale Austauschtheorien .....	177
12.2.2. Evolutionstheorien mit Einfluss auf die Personalführung .....	180
<b>12.3. Mitarbeiterbezogene Handlungskonzepte .....</b>	<b>181</b>
12.3.1. Handlungskonzepte allgemein .....	181
12.3.2. Abriss der Entwicklung der inhaltlichen Schwerpunkte der Personalarbeit.....	182
12.3.3. Abgrenzung zum Diversity Management .....	183
12.3.4. Handlungsfelder einer phasenorientierten Mitarbeiterführung .....	183
12.3.5. Bezug zu Berufsphasen.....	184
12.3.6. Einbezug privater Lebensphasen.....	186
12.3.7. Ausweitung um Lebensentwürfe und Arbeitsumfeld.....	188
12.3.8. Zusammenfassung.....	190
<b>12.4. Generationsspezifische Handlungskonzepte .....</b>	<b>190</b>
12.4.1. Differenzierung nach Generationen .....	191
12.4.2. Elemente für die ältere Generation / Generation Babyboomer.....	196
12.4.3. Elemente für die mittlere Generation / Generation X.....	198
12.4.4. Elemente für die jüngere Generation / Generation Y .....	200
12.4.5. Elemente für die jüngste Generation / Generation Z.....	204
12.4.6. Führungsbedarf der unterschiedlichen Generationen .....	206
12.4.7. Generationsspezifische Besonderheiten bei den Führungskräften .....	208
12.4.8. Führen im Generationen-Mix von Führungskräften und Mitarbeitern .....	209
12.4.9. Zusammenfassung.....	212
<b>12.5. Übersicht zu den Gruppierungen der Handlungskonzepte .....</b>	<b>214</b>
<b>13. Neue Anregungen aus der betrieblichen Praxis.....</b>	<b>216</b>
13.1. Einbezug der Mitarbeiter bei Zielsetzung und Umsetzung .....	216
13.2. Agile Methoden zur verstärkten Mitarbeiterereinbindung.....	217
13.3. Neue Einflüsse durch New Work .....	219
13.4. Aufkommende HR-Trends prägen die Personalführung .....	222
13.4.1. Ausgewählte HR-Trends in den USA.....	223
13.4.2. HR-Trends in Deutschland .....	225
13.5. Zusammenfassung .....	229
<b>14. Folgerungen für Führungskräfte .....</b>	<b>231</b>
14.1. Vielzahl der Aufgaben erfordert komplexe Handlungskonzepte .....	231
14.2. Veränderte Anforderungen an die Führungskräfte .....	233
14.3. Schwerpunkte der künftigen Führungskräfte-Ausbildung .....	234
14.4. Führungsinstrumente müssen neu interpretiert werden .....	236
14.5. Folgerungen aus dem Wandel in der Mitarbeiter-Führung .....	238
14.6. Zusammenfassung zu einem neuen Führungsprofil .....	240
<b>15. Resümee und Teildiskussion .....</b>	<b>241</b>

## D. Erfahrungen aus der Praxis von Schulleitung

<b>16. Entwicklung individueller Handlungstheorien.....</b>	<b>244</b>
16.1. Ausbildung in Personalführung .....	244
16.2. Komplexität der Aufgabenfelder .....	247
16.3. Schwierigkeiten in der Praxis .....	248
16.3.1. Beanspruchende neue Handlungsfelder .....	248
16.3.2. Aktuelle Probleme .....	249
16.4. Generierung individueller Handlungstheorien .....	251
16.4.1. Verwaltung verdrängt Gestaltung .....	251
16.4.2. Konglomerat aus vielen Wissensquellen und Einflüssen .....	253
16.4.3. Entwicklung subjektiver Theorien .....	254

16.5. Zusammenfassung .....	255
<b>17. Design der Studie .....</b>	<b>256</b>
17.1. Vorüberlegungen .....	256
17.1.1. Grundrichtungen in der Sozialforschung .....	256
17.1.2. Mögliche Formen qualitativer Interviews .....	258
17.2. Auswahl der Interviewform .....	260
17.2.1. Besondere Merkmale des Leitfaden-Interviews.....	261
17.2.2. Methodologische Aspekte.....	261
17.2.3. Vorteile des Leitfaden-Interviews .....	262
17.2.4. Mögliche Nachteile.....	262
17.2.5. Anwendbare Gütekriterien.....	263
17.2.6. Förderliche Rahmenbedingungen .....	264
17.3. Erarbeitung des Leitfadens .....	265
17.3.1. Prinzipien der Leitfadengestaltung.....	265
17.3.2. Auswahl und Anordnung der Inhalte.....	266
17.3.3. Erstellung des Leitfadens.....	267
17.3.4. Leitfaden in zwei Mindmap-Formen .....	267
17.4. Zusammenfassung .....	269
17.5. Organisation der Interviews.....	269
17.6. Technische Durchführung .....	270
<b>18. Methoden .....</b>	<b>272</b>
18.1. Auswahl der Analysemethode .....	272
18.1.1. Vorüberlegungen zur Inhaltsanalyse der Interviews .....	272
18.1.2. Mögliche Formen der Inhaltsanalyse in der Sozialforschung .....	272
18.1.3. Qualitative Inhaltsanalyse: Ausformung und Grenzen .....	275
18.1.4. Anwendbare Gütekriterien für diese qualitative Inhaltsanalyse .....	276
18.2. Inhaltliche Auswertung der Aussagen .....	277
18.2.1. Vorgehen bei der Codierung .....	277
18.2.2. Begründung der Auswahl und Unterteilung der Codes.....	277
18.3. Visuelle Auswertung zur Veranschaulichung.....	279
18.3.1. Farbliche Kennzeichnung der Codes.....	279
18.3.2. Reihenfolge und Gewichtung der Themenbereiche .....	279
18.3.3. Gewichtung der Themenbereiche .....	280
18.3.4. Quervergleich der Häufung von Aussagen zu bestimmten Themen .....	280
<b>19. Inhaltliche Analyse der Interviews .....</b>	<b>282</b>
19.1. Aufgliederung der Aussagen .....	282
19.2. Ergebnisse beim Codeset „Schule und Schulleiter“ .....	282
19.2.1. Code „Schule Daten“ .....	283
19.2.2. Code „Schulleiter Karriere“ .....	283
19.2.3. Code „Schulleiter Einstellung“ .....	284
19.2.4. Code „Schulleiter Organisation“ .....	286
19.2.5. Code „Schulleiter Kommunikation“ .....	293
19.2.6. Teilzusammenfassung .....	300
19.3. Ergebnisse beim Code-Set „Kollegium homogen-heterogen“ .....	301
19.3.1. Code-Set „Homogenität oder Heterogenität“ .....	301
19.3.1.1. Suche zur Vermutung: Kollegium ist homogen .....	301
19.3.1.2. Suche: Heterogenität in Bezug auf das Alter .....	306
19.3.1.3. Suche: Heterogenität in Bezug auf das Geschlecht .....	312
19.3.1.4. Suche: Heterogenität in Bezug auf Schulart.....	312
19.3.1.5. Suche: Kollegium ist heterogen in Bezug auf andere Merkmale.....	313
19.3.2. Teilzusammenfassung .....	318
19.4. Ergebnisse bei den Code-Sets „Stärken“ und „Schwächen“ .....	319
19.4.1. Code-Set „Stärken“ .....	319
19.4.1.1. Stärken der Lehrkräfte ohne Altersangabe .....	319
19.4.1.2. Stärken der jüngeren Lehrkräfte .....	320
19.4.1.3. Stärken der Lehrkräfte im mittleren Berufsalter .....	322
19.4.1.4. Stärken der älteren Lehrkräfte.....	323
19.4.1.5. Resümee zu den Stärken der Lehrkräfte .....	324
19.4.2. Code-Set „Schwächen“ .....	324

19.4.2.1. Schwächen der Lehrkräfte ohne Altersangabe .....	325
19.4.2.2. Schwächen bei jüngeren Lehrkräften .....	326
19.4.2.3. Schwächen bei Lehrkräften im mittleren Berufsalter .....	327
19.4.2.4. Schwächen bei älteren Lehrkräften .....	329
19.4.2.5. Fazit zu den Altersgruppen .....	330
19.4.2.6. Reaktionsmöglichkeiten für Schulleiter .....	331
19.4.2.7. Resümee zu den Schwächen der Lehrkräfte .....	333
19.4.3. Teilzusammenfassung .....	334
<b>19.5. Ergebnisse bei den „Fördermaßnahmen“ und „Druckmitteln“ .....</b>	<b>334</b>
19.5.1. Code-Set „Fördermaßnahmen“ .....	334
19.5.2. Code-Set „Druckmittel“ .....	346
19.5.3. Code „Neu gewünschte Maßnahmen“ .....	352
19.5.4. Teilzusammenfassung .....	354
<b>19.6. Einhaltung der Gütekriterien .....</b>	<b>354</b>
19.6.1. Methodenauswahl .....	354
19.6.2. Überprüfung der Reliabilität .....	355
19.6.3. Weitere Besonderheiten .....	355
<b>19.7. Zusammenfassung .....</b>	<b>356</b>
<b>20. Interpretation der Ergebnisse .....</b>	<b>358</b>
<b>20.1. Übersicht über die ausgewerteten Codes .....</b>	<b>358</b>
<b>20.2. Gruppen im Kollegium mit ähnlichen Merkmalen .....</b>	<b>358</b>
20.2.1. Homogenität nur selten .....	358
20.2.2. Heterogenität in weiteren Gruppen .....	359
20.2.3. Heterogenität der Personalführung je nach Alter .....	362
20.2.4. Heterogenität beim Alter bei den Perspektiven und Personalführungsmaßnahmen .....	363
20.2.5. Unterscheidungen nach Geschlecht oder Schulart .....	364
<b>20.3. Handlungsmuster in der Personalführung der Schulleiter .....</b>	<b>364</b>
20.3.1. Entwicklung der Personalführung im Wechselspiel mit den Lehrkräften .....	365
20.3.2. Präferierte Handlungsbereiche der Personalführung .....	365
20.3.3. Handlungsschwerpunkte aus der Gesprächsreihenfolge .....	366
20.3.4. Handlungsschwerpunkte aus der Gewichtung der Themen .....	367
20.3.5. Grenzen der Erkenntnisauswertung .....	370
<b>20.4. Wesentliche Elemente der Personalführung der befragten Schulleiter .....</b>	<b>370</b>
20.4.1. Erkennbare Denk- und Handlungsmuster in den subjektiven Theorien .....	371
20.4.2. Denk- und Handlungsmuster mit alters- oder phasenorientierter Personalführung .....	372
20.4.3. Einfluss von Schulleitern bei der Professionalisierung von Lehrkräften .....	373
<b>20.5. Zusammenfassung .....</b>	<b>375</b>
<b>21. Resümee und Teildiskussion .....</b>	<b>377</b>

## E. Integration zu einem neuen Ansatz bei der Personalführung

<b>22. Ausgangslage nach aktuellem Forschungsstand .....</b>	<b>380</b>
<b>23. Nötige Elemente eines neuen Personalführungskonzepts .....</b>	<b>383</b>
23.1. Voraussetzungen für erfolgreiche differenzierende Personalführung durch Schulleiter .....	383
23.2. Vorlauf und Ausbildung .....	384
23.3. Prüfraster zur Auswahl geeigneter Führungsmaßnahmen .....	390
23.4. Voraussetzungen für die Implementation .....	394
23.5. Grundsätzliche Einschränkungen und Akzeptanzprobleme .....	395
<b>24. Resümee und Teildiskussion .....</b>	<b>396</b>

## F. Diskussion und Ausblick

<b>25. Diskussion .....</b>	<b>400</b>
25.1. Interpretation der Ergebnisse .....	400
25.2. Schlussfolgerungen aus den Ergebnissen .....	404
25.3. Praktische Implikationen .....	406

<b>26. Reflexion und Ausblick .....</b>	<b>408</b>
<b>26.1. Reflexion.....</b>	<b>408</b>
26.1.1. Reflexion der eigenen Forschungsmethoden .....	408
26.1.2. Grenzen der Untersuchung .....	410
<b>26.2. Ausblick .....</b>	<b>410</b>
<b>Literaturverzeichnis .....</b>	<b>412</b>
<b>Anhang auf DVD.....</b>	<b>431</b>

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Schnittstellenfunktionen zw. Management u. Leadership (eig. Abb.).....	16
Abbildung 2: System des Personalmanagements (eig. Abb.) .....	35
Abbildung 3: Umfassende Personalführung einer Lehrperson .....	37
Abbildung 4: Modell zur Führung einer Schule .....	44
Abbildung 5: Wechselwirkung Ordnungsmomente und Prozesse (eig. Abb.).....	46
Abbildung 6: Sach- und Beziehungsebene beim Wandel (eig. Abb.) .....	47
Abbildung 7: IOP-Modell.....	49
Abbildung 8: Modell Konfluenter Leitung.....	51
Abbildung 9: Variablen von Führungstheorien (eig. Abb.) .....	59
Abbildung 10: AVEM - vier Referenz-Muster .....	75
Abbildung 11: Ellipse der Führung (eig. Abb.) .....	96
Abbildung 12: St.Galler Management-Modell.....	143
Abbildung 13: Management für Personen – Führungsrad .....	146
Abbildung 14: Führungssituationen und Führungsstile (eig. Darst.) .....	170
Abbildung 15: Ressourcentausch in Arbeitsbeziehungen .....	178
Abbildung 16: Übersicht der Gruppierungen der Handlungskonzepte (eig. Darst.).....	214
Abbildung 17: Führungskräftequalifizierung - Module und Lehrgangsthemen ALP Dillingen.....	245
Abbildung 18: Acht Themenbereiche im Interview für den Befragten .....	268
Abbildung 19: Themenbereiche im Interview für den Interviewer .....	268
Abbildung 20: Codesystem mit sieben Code-Sets .....	278
Abbildung 21: Codesystem Schule-Schulleiter: Häufigkeiten mit Symbolen (erstellt mit MaxQDA) .....	280
Abbildung 22: Codesystem Schule-Schulleiter: Code-Häufigkeiten mit Anzahl (erstellt mit MaxQDA).....	281
Abbildung 23: Grundlagen der Kommunikation von Schulleitern (eig. Darst.).....	293
Abbildung 24: Einstellungszahlen in das Beamtenverhältnis auf Probe 2002-2019 (eig. Abb.).....	327
Abbildung 25: Lehrkräfte in Bayerns Grundschulen 2018 .....	359
Abbildung 26: Lehrkräfte in Bayerns Mittelschulen 2018.....	360
Abbildung 27: Sich verstärkender Kreislauf bei höherer Identifikation (eig. Darst.) .....	361
Abbildung 28: Schwerpunkte und Reihenfolge der Gesprächsthemen (eig. Darst.).....	366
Abbildung 29: Umfang der Gesprächsthemen (eig. Darst.).....	368
Abbildung 30: Konzepte des Lehrerwissens (eig. Abb.) .....	374
Abbildung 31: Prüffelder für eine differenzierende Personalführung (eig. Darst.).....	391
Abbildung 32: Empfohlene Reihenfolge für die Prüffelder (eig. Darst.) .....	394

## Tabellenverzeichnis

<i>Tabelle 1: Ganzheitliches Personalmanagement (eig. Darst.)</i> .....	36
<i>Tabelle 2: Notwendigkeit differenzieller Interventionen je AVEM der Lehrkraft (eig. Darst.)</i> .....	75
<i>Tabelle 3: Vergleich der strategischen und operativen Entscheidungsmöglichkeiten (eig. Darst.)</i> .....	94
<i>Tabelle 4: Personalführungs- Aufgaben des Schulleiters (eig. Darst.)</i> .....	103
<i>Tabelle 5: Berufszyklusorientierte Personalentwicklung (eig. Darst.)</i> .....	133
<i>Tabelle 6: Steuerungsmodelle ausgewählter Bezugstheorien (eig. Darst.)</i> .....	139
<i>Tabelle 7: Auswirkungen der individuellen Kontextfaktoren auf die Generationen</i> .....	192
<i>Tabelle 8: Generationenverteilung 2021 (eig. Darst.)</i> .....	192
<i>Tabelle 9: Wandel der Generationen bei den Erwerbstätigen (eig. Darst.)</i> .....	193
<i>Tabelle 10: Übersicht der Generationen bzw. Altersgruppen, übertragen auf das Jahr 2021 (eig. Darst.)</i> .	194
<i>Tabelle 11: Vergleich des Generationen- und Altersgruppen-Konzepts (eig. Darst.)</i> .....	195
<i>Tabelle 12: HR-Trends in US-amerikanischen Untersuchungen (eig. Darst.)</i> .....	225
<i>Tabelle 13: Schwerpunkte neuer Führungsaufgaben durch die HR-Trends (eig. Darst.)</i> .....	228
<i>Tabelle 14: Formen von qualitativen Interviews</i> .....	259
<i>Tabelle 15: Interviewformen</i> .....	260
<i>Tabelle 16: Prinzipien der Leitfadengestaltung (eig. Darst.)</i> .....	266
<i>Tabelle 17: Checkliste zur Beurteilung der internen Studiengüte (eig. Darst.)</i> .....	276
<i>Tabelle 18: Farbliche Kennzeichnung der Codes und Subcodes</i> .....	279
<i>Tabelle 19: Daten der Schulen (eig. Darst.)</i> .....	283
<i>Tabelle 20: Daten der Schulleiter (eig. Darst.)</i> .....	283
<i>Tabelle 21: Schulleitungserfahrung der befragten Schulleiter (eig. Darst.)</i> .....	284
<i>Tabelle 22: Häufigkeiten von codierten Textstellen (eig. Darst.)</i> .....	358
<i>Tabelle 23: Textstellen nach Altersgruppen sortiert (eig. Darst.)</i> .....	363
<i>Tabelle 24: Prozentanteile Altersgruppen in allen Textstellen (eig. Darst.)</i> .....	363

## Abkürzungsverzeichnis

A12/A13/A14	Gehaltsstufen im Besoldungssystem in Grund- und Mittelschulen in Bayern
ALP	Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung mit Sitz in Dillingen
AVEM	Arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster nach Schaarschmidt/Fischer (2013)
BayBG	Bayerisches Beamtengesetz
BayDG	Bayerisches Disziplinalgesetz
BayEUG	Bayerisches Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen
BaySchO	Schulordnung für schulartübergreifende Regelungen an Schulen in Bayern
DB	Dienstliche Beurteilung
EFQM	European Foundation for Quality Management
GrSO	Schulordnung für die Grundschulen in Bayern
GS	Grundschule
HR	Human Resources
HRM	Human-Resource-Management
IOP	Innovations-Organisations-Personal-Modell nach Thom/Ritz (2012)
KM	Staatsministerium für Unterricht und Kultus in Bayern
KMBek	Kultusministerielle Bekanntmachung
KMK	Kultusministerkonferenz der Länder in Deutschland
KMU	Kleine und mittlere Unternehmen mit maximal 250 Mitarbeitern
KR	Konrektor
LDO	Lehrerdienstordnung - Dienstordnung für Lehrkräfte an staatlichen Schulen in Bayern
LFA	Lokale Fortbildungs-Angebote
LK	Lehrkraft
LMX-Theorie	Leader Member Exchange Theory, nach Graen/Canedo (2016)
MaxQDA	Programm für qualitative Datenanalyse: Max als Hommage an Max Weber (deutscher Soziologe) und endet mit QDA für Qualitative Datenanalyse
MODUS-F	MODell-Unternehmen Schule - Führung, Schulversuch durch Stiftung Bildungspakt Bayern
MS	Mittelschule
MSO	Schulordnung für die Mittelschulen in Bayern
OWA	Outlook Web Access, Anmeldeseite für das Schulportal in Bayern
PDCA	Plan-Do-Check-Act-Zyklus
RLFB	Regionale Lehrerfortbildung
QM	Qualitätsmanagement
SchiLF	Schulinterne Lehrerfortbildung
TOTE	Test-Operate-Test-Exit, Rückkopplungskreis aus der Kybernetik
TQM	Total Quality Management
TZ	Teilzeitarbeit

## A. Vorwort

### 1. Einleitung

#### 1.1. Weckung des Forschungsinteresses

In den Volksschulen in Bayern, die mit dem Schulorganisationsgesetz von 1950 in jeder Gemeinde eingerichtet wurden, wurde jeweils eine Lehrkraft als Ansprechpartner für die nächsthöheren Schulbehörden eingesetzt. Mit dem Schulverbandsgesetz von 1961 entstanden zentrale Verbandsschulen, die den bis dahin üblichen jahrgangsstufenübergreifenden Unterricht in Kleinstklassen nun in Jahrgangsstufenklassen organisieren konnten. Die Größe der Schulen wuchs daher in manchen Schulverbänden bis auf 900 Schüler und das Kollegium entsprechend auf bis zu 90 Lehrkräfte. Die Schulaufsichtsbehörden der damaligen Grund- und Hauptschulen behielten dabei aber immer ihre Zuständigkeiten auch für den Personalbereich der Volksschulen, obwohl große Verbandsschulen Kollegiumsgrößen ähnlich den damaligen Mittelschulen (heute Realschulen) erreichen. Damit wäre eine Übertragung der Personalverantwortung auf die Schulleitung sinnvoll gewesen, wurde aber seither immer mit dem Argument verhindert, dass bei den vielen kleineren Grund- und Hauptschulen keine Vergleichbarkeit bei den dienstlichen Beurteilungen der Lehrkräfte möglich wäre.

Damit entstand ein bis heute anhaltendes **strukturelles Dilemma**, dass in den heutigen Grund- und Mittelschulen gleich welcher Größe die Personalverantwortung weiterhin bei den Schulämtern liegt, während die Schulleiter<sup>1</sup> lediglich als direkte Vorgesetzte über den alltäglichen Einsatz von Lehrkräften entscheiden können. Die Personalführung durch Schulleitungen bleibt daher sehr eingeschränkt, obwohl sie als zentraler Faktor die Schulentwicklung samt Unterrichts-, Organisations- und Personalentwicklung stark beeinflussen könnte. Während dienstvorgesetzte Schulleiter wie zum Beispiel in Realschulen oder Gymnasien für beamtenrechtliche Entscheidungen über die persönlichen Angelegenheiten der ihnen nachgeordneten Beamten zuständig sind, können die Schulleiter in Grund- und Mittelschulen als lediglich direkte Vorgesetzte nur die rein sachlichen, den innerdienstlichen Betrieb berührenden Angelegenheiten regeln. Personalwirtschaftliche Maßnahmen wie zum Beispiel Versetzung, Abordnung, Bewertung von Dienstposten oder dienstliche Beurteilungen, Entscheidungen über die Dauer der Probezeit, die Genehmigung von Nebentätigkeiten oder die Entscheidung über Leistungsprämien bleiben den Dienstvorgesetzten vorbehalten.

Diese Einschränkung des Aufgabenbereichs von Schulleitern an Grund- und Mittelschulen beeinflusst sehr deutlich das Dienstverhältnis zu den Lehrkräften, die sich nach dem Autonomie-Paritäts-Prinzip von Lortie (1972) mit großem Selbstbewusstsein und Abgrenzungswillen vielen Anmutungen zur gemeinsamen Schulentwicklung und nötiger Unterrichts-, Team- und Personalentwicklung entziehen können. Auch wenn die Disziplinargewalt mit entsprechenden Maßnahmen in den anderen Schularten nur selten eingesetzt wird, hat ihr Fehlen doch große Auswirkungen im Grund- und Mittelschulbereich für das Binnenverhältnis von Schulleitern und Lehrkräften.

In der schulischen Praxis führt die **Heterogenität** des Kollegiums zu weiteren Schwierigkeiten, da die Lehrkräfte während ihrer beruflichen Laufbahn sehr unterschiedliche Entwicklungen nehmen, ihr Engagement durch viele schulexterne Faktoren beeinflusst wird und spürbaren Schwankungen im Lauf der Jahre unterliegt. In dieser Arbeit erfolgt eine Konzentration der Untersuchung auf die universitär ausgebildeten Lehrkräfte mit Lehramt für Grund- oder Mittelschulen. Andere Personenkreise wie die Fach- und Förderlehrkräfte, die Fachberater, Seminarleiter, Seminar- oder Beratungsrektoren werden bewusst nicht berücksichtigt, da die Mitbeeinflussung durch weitere Behörden und die abgetrennte Betreuung, fachliche Aufsicht und Beurteilung die Untersuchung der Personalführung durch den Schulleiter zu komplex werden lassen. Die Kollegien der Grund- und Mittelschulen setzen sich in hoher Vielfalt aus Lehrkräften zusammen, die während ihrer über 40 Dienstjahre höchst unterschiedliche Einstellungen und Verhaltensweisen zeigen, die zudem oft unbeeinflussbaren Wandlungen unterliegen. Dies betrifft bei der Individualität der Lehrkräfte unter anderem die Persönlichkeitsentwicklung, das Verhältnis von Selbstverwirklichung zu beruflichem Engagement, den Barf an sozialen Kontakten und das soziale, gesellschaftliche oder politische Engagement. Im Bereich Familie

---

<sup>1</sup> In dieser Arbeit werden geschlechtsneutrale Formulierungen bevorzugt verwendet. An den Stellen, an denen dies nicht möglich ist, wird aus Gründen der einfacheren Lesbarkeit auf die konsequente Benennung beider Geschlechter verzichtet und stattdessen das generische Maskulinum verwendet.

beeinflussen die jeweilige Partnerbeziehung, Kinderbetreuung und Pflege älterer Verwandter. Die Altersspanne reicht vom 25jährigen Junglehrer bis zum baldigen Pensionär mit 67 Jahren. Der Arbeitseinsatz wird beeinflusst von Belastungen im physischen, psychischen und gesundheitlichen Bereich, aber auch von finanziellen Belastungen zum Beispiel durch Studium der Kinder, Immobilienerwerb, Scheidung oder finanziellen Unterhalt von Angehörigen. Die individuellen Erwartungen an Beruf und Familie, an persönliche, berufliche und außerberufliche Lebensziele sind erfahrungsgemäß nicht nur sehr unterschiedlich, sondern unterliegen auch Wandlungen und Sprüngen. Die Zugehörigkeit zu Generationen sollte zusätzlich eingerechnet werden. Erst im alltäglichen Umgang lassen sich sehr diverse Bedarfe an beruflicher oder privater Unterstützung, Motivation und Feedback erkennen.

Diese Heterogenität im Kollegium von Grund- und Mittelschulen lässt sich durch Schulleiter kaum direkt steuern. Das liegt zum einen am externen Personalmanagement der Schulbehörden mit der Einstellung, Zuweisung, Querversetzung und Personalabzug von Lehrkräften. Zum anderen fehlen schulintern Steuerungsmöglichkeiten durch den Schulleiter wie zum Beispiel Gratifikationen, Sanktionen, Gehaltsregulierungen, Bewertungen und Einflussnahmen auf die berufliche Laufbahn der Beschäftigten. Zudem können Lehrkräfte bereits vor Studienbeginn mit sehr unterschiedlichen Berufswahlmotiven in die universitäre Ausbildung eintreten, über die Steuerung der jährlich neu festgelegten Arbeitszeit und ihres beruflichen Engagements sehr deutlich mitentscheiden und ihre berufliche Weiterentwicklung je nach privaten Interessen und Lebenssituationen oder familiären Belastungen von Jahr zu Jahr individuell selbst anpassen. Dabei haben sie große Gestaltungsmöglichkeiten bei der nötigen Kooperation und Kollaboration mit anderen Lehrkräften. Zumindest zeigen sich keine Unterschiede durch das Geschlecht oder die Schulart begründet.

Homogenität im Kollegium könnte eigentlich erwartet werden, da alle Lehrkräfte über dieselbe Ausbildung mit Studium und Seminausbildung und dasselbe Gehalt ohne Differenzierung nach Position oder Leistungen verfügen. Sie tritt aber meist nur in Kollegien von Problemschulen auf, in denen die Not die Lehrkräfte zusammenschmiedet und in der älteren Lehrergruppe einer Schule mit hoher Fluktuation in der Altersgruppe der jüngeren Lehrkräfte. Daher muss in Kollegien von Grund- und Mittelschulen überwiegend mit hoher Heterogenität gerechnet und entsprechende Möglichkeiten zur Bewältigung gefunden und umgesetzt werden.

Angesichts der hohen Erwartungshaltung der Schulbehörden in Bezug auf die Schul- und Personalentwicklung, der wachsenden Vielfalt von Lehrkräften und ihrer Erwartungen an eine individuelle Personalführung und -begleitung und bei einer zu kurzen Aus- und Fortbildung sowie fehlender Begleitung sind Schulleiter gezwungen, eigene subjektive Theorien und Handlungskonzepte zur Bewältigung dieser misslichen Situation zu entwickeln. Diese unterscheiden sich meist je nach Größe der Schule und des Kollegiums sowie nach persönlichen Vorerfahrungen und Geschick der Schulleiter in der Personalführung und werden von den Schulleitern schulspezifisch entwickelt. Bei einem Positionswechsel an eine andere Schule müssen diese subjektiven schul-, kollegiums- und ortsgebundenen Handlungskonzepte erfahrungsgemäß oft deutlich abgeändert und an die neue Situation angepasst werden. Damit entstehen vielfältige Varianten pragmatischer Problemlösungen, die weder vom Kultusministerium als obersten Dienstherrn noch von den Schulbehörden gekannt, gesteuert noch beeinflusst werden, die aber die Personalführung von über 55.000 Lehrkräften in den beiden Schularten betreffen.

Ihre Entwicklung und Qualität hängen überwiegend von den autodidaktischen Fähigkeiten der Schulleiter zur selbstständigen Entwicklung der eigenen Personalführung von akademisch ausgebildeten Mitarbeitern ab. Angesichts der Vielzahl der Lehrkräfte in Grund- und Mittelschulen besteht aus Sicht des Autors sehr hoher Bedarf an einer professionelleren Aus- und Fortbildung und einer stabilen Implementation und nachfolgender Begleitung samt Coaching.

Aktuell kann mit den sehr begrenzten Möglichkeiten unter anderem in Form von Mitarbeitergesprächen nur auf hohe Übereinstimmung mit den Lehrkräften in den Zielen der schulischen Arbeit und im Arbeitseinsatz gehofft werden, während zum Beispiel weitere Steuerungs-, Gratifikations- und Sanktionsmöglichkeiten fehlen.

Diese Konfliktsituationen im Bemühen um die Personalentwicklung und damit auch die Schul- und Unterrichtsentwicklung in bayerischen Grund- und Mittelschulen bildeten den Auslöser für diese Forschungsarbeit. Deshalb erfolgt hier eine gezielte Suche nach neuen Ansätzen zur pragmatischen Bewältigung dieses strukturellen Dilemmas, dass Schulleiter an Grund- und Mittelschulen zwar de facto mit der Führung, Leitung und Gestaltung der Schule beauftragt sind, de jure aber nicht über den dazu nötigen Entscheidungsumfang ver-

fügen. Da sich aus der Berufserfahrung des Autors heraus das Engagement der Lehrkräfte höchst unterschiedlich zeigt und auch manchmal unerwartete Wandlungen eintreten, wird in dieser Arbeit unter anderem auch den Fragen nach dem Einfluss unterschiedlicher Entwicklungs- oder Lebensphasen oder weiterer externer Faktoren auf die Arbeit der Lehrkräfte und den Reaktionsmöglichkeiten mit entsprechend angepasster Personalführung nachgegangen.

## 1.2. Entwicklung der Forschungsfragen

Dazu sollen sowohl Erkenntnisse aus der Schulleitungsforschung als auch die Erfahrungen von Schulleitern in der langjährigen Praxis herangezogen werden. Zusätzlich sollen mit einem interdisziplinären Ansatz auch die Erkenntnisse und Erfahrungen aus der theoretischen und angewandten Betriebswirtschaftslehre zugezogen werden, wie dort Personalführung in neuen Formen effektiv und effizient gestaltet wird. Die Schule verfolgt zwar keine wirtschaftlichen Interessen, kann aber dennoch aus betriebswirtschaftlicher Sicht als Unternehmen betrachtet werden, das der Führung, Lenkung und Gestaltung auch im Personalbereich bedarf.

Die Suche umgreift zuerst die Ergebnisse aus der Schulleitungsforschung, inwieweit bisher Lösungsmöglichkeiten für diese diffuse Problemsituation gefunden wurden, wendet sich dann den bisherigen Konzepten und Theorien der Betriebswirtschaftslehre und den Erfahrungen der angewandten Betriebswirtschaftslehre in Unternehmen zu und richtet sich danach in einer Stichprobe auf die Verfahrensweisen erfahrener Schulleiter. Dazu wird zuerst eine Unterscheidung zwischen den Begriffsinhalten von Personalführung und Personalmanagement nötig, die in der Literatur nicht sehr trennscharf verwendet werden, sowie vorausgehend die ebenfalls oft synonym verwendeten Begriffe Führung und Management. Anschließend sollen in der Schulleitungsforschung bisher eventuell übersehene Konzepte oder auch nur Ansätze zu einer differenzierteren Personalführung des Kollegiums während unterschiedlicher Lebensphasen oder berufsbiographischer Entwicklungsphasen gefunden und untersucht werden. Dabei wird in der Arbeit der Einfachheit halber immer wieder der Begriff „differenzierende Personalführung“ verwendet, der das variable Vorgehen der Schulleiter wegen der unterschiedlichen Lebens- und Entwicklungsphasen bei den Lehrpersonen, der Auswirkungen möglicher Einflussfaktoren und bisher noch unbekanntes Variable beschreibt.

**Als erste Forschungsfrage wird daher im Kapitel B verfolgt (ab S. 5): Welche Ansätze zu einer differenzierenden Personalführung lassen sich in der Schulleitungsforschung erkennen?**

In der theoretischen Betriebswirtschaftslehre und in Managementtheorien bestehen aktuelle Konzepte zu einer differenzierteren Personalführung ebenso wie erfolgreiche Umsetzungsbeispiele dafür in der angewandten Betriebswirtschaftslehre in Unternehmen. Diese Ausformungen aus dem Profitbereich lassen sich vermutlich nicht ohne Weiteres auf das Non-Profit-Schulsystem übertragen, das mit verbeamteten Lehrkräften und nahezu ohne finanzielle Anreize die Personalführung und das Personalmanagement anders gestalten muss. Wegen der Vielfalt der Modelle beschränkt sich der Autor dabei jeweils auf Ideen und Konzepte, die für einen Transfer auf das Schulsystem übertragbar erscheinen.

**Die zweite Forschungsfrage lautet daher im Kapitel C (ab S. 138): Welche Ansätze zu einer differenzierenden Personalführung gibt es in der betriebswirtschaftlichen Theorie und in der angewandten Betriebswirtschaftslehre?**

In der Schulpraxis entwickeln Schulleiter für die Bedürfnisse in ihrem Kollegium immer wieder individuelle Lösungen, um Unterricht und Erziehung der vorhandenen Lehrkräfte möglichst passend zur aktuellen Schülerschaft erfolgreich zu machen und damit die Bildungsbemühungen in einer möglichst guten Schule zu optimieren. Werden dazu Erkenntnisse aus der Schulleitungsforschung oder die Erkenntnisse und Erfahrungen aus der theoretischen und angewandten Betriebswirtschaftslehre eingesetzt? Diese Frage kann nur durch eine Überprüfung anhand der Praxis erfahrener Schulleiter beantwortet werden. Da im Bereich Personalführung keine Standards oder mess- und vergleichbare Erfahrungen zu einer differenzierenden Umsetzung vorliegen, kann keine standardisierte empirische Datenerhebung dazu erfolgen. Sie würde die Antworten vermutlich auf die vorformulierten Fragen reduzieren, anstatt neue Vorgehensweisen zu dem Forschungsansatz entdecken zu lassen. Daher sollen mit möglichst offenen qualitativen Interviews bei einer ausgewählten

Stichprobe von sechs Schulleitern deren Konzepte zur Führung ihrer Lehrkräfte erfasst werden. Mithilfe einer qualitativen Datenanalyse erhofft sich der Autor Erkenntnisse zu ihren Auffassungen, welche unterschiedlichen Lebens- oder Berufsbiografie-Stadien oder weitere Einflussfaktoren sie in der Berufslaufbahn ihrer Lehrkräfte wahrnehmen, ob und wie sie damit unterschiedlich umgehen und welche Auswahl und welcher Einsatz von Personalführungsinstrumenten sowie welche Art und Umfang der Beeinflussung gewählt werden. Die Codierung der Aussagen erfolgt nach nur wenig vorher festgelegten Merkmalen in der Hoffnung, neue Zusammenhänge und Gleichartigkeiten der Personalführung bei noch zu erkennenden Gruppen bei den Lehrkräften herausfinden zu können.

**Die dritte Forschungsfrage lautet daher im Kapitel D (ab S. 244): Welche Ansätze zu einer differenzierenden Personalführung gibt es bisher in der Praxis von Schulleitern?**

Aus den möglichen Erkenntnissen aus der Schulleitungsforschung, aus der Schulleitungspraxis und aus der Betriebswirtschaftstheorie und -praxis soll anschließend ein Konzept einer differenzierenden Personalführung an Grund- und Mittelschulen in Bayern entworfen werden. Dazu müssten geeignete Elemente und erprobte Verfahren aus der Schulleitungsforschung und -praxis und aus der Betriebswirtschaftslehre und betrieblichen Praxis zusammengestellt werden, die mit praktikablen Handlungsvorschlägen sowohl Schulleitern in der Ausbildung als auch erfahrenen Schulleitern angeboten werden können. Eine erfolgreiche Umsetzung erfordert zusätzliche Qualifikationen zum Erkennen individueller Lebensphasen, geeignete Personalführungsinstrumente, die nötigen rechtlichen, zeitlichen und organisatorischen Rahmenbedingungen, eine entsprechende Aus- und Fortbildung sowie Begleitung in Form von Coaching, ausreichend Möglichkeiten und Zeit für gemeinsame Reflexionen sowie Überprüfungsmöglichkeiten der Verbesserung der Personalführung.

Ein großer Vorteil einer differenzierenden Personalführung gegenüber der aktuellen individuellen Personalführung läge vermutlich in der Zeitersparnis, wenn Bedarfe der Lehrkräfte schneller erkannt und rascher geeignete Personalführungsmaßnahmen bei Lehrkräften in ähnlichen Gruppen ergriffen werden könnten. Dadurch könnte das Potenzial des Kollegiums effizienter und effektiver eingesetzt werden und die permanent große Zeitnot von Schulleitern für eine individuell maßgeschneiderte Personalführung gelindert werden.

Letztendlich sollen mit einer derart differenzierenden Personalführung mehr Zufriedenheit und eine weitere Personalentwicklung bei den Lehrkräften erreicht werden, was der Steigerung bei der Unterrichts- und Schulqualität zugutekommen könnte.

**Die vierte Forschungsfrage lautet daher im Kapitel E (ab S. 380): Wie kann eine stärker differenzierende Personalführung zur Qualitätssteigerung von Schule gestaltet und umgesetzt werden?**

## Anmerkungen

Der vermehrte Einsatz von Quellen aus dem Internet wird damit erklärt, dass zu dieser Suche in einem neuen Forschungsfeld nicht nur ausgewählte Quellen aus der Forschungsliteratur zur Schulleitung und aus der betriebswirtschaftlichen Theorie und Managementtheorie herangezogen wurden, sondern auch aus der betriebswirtschaftlichen Praxis und Studien, die teilweise nur in Fachzeitschriften oder Internetquellen zur Verfügung standen. Bei vielen Quellen lag nur eine Online-Variante vor. Zudem erschwerte die Corona-Pandemie zeitweise die Suche in der Universitätsbibliothek, weshalb auch verstärkt auf Internetrecherchen zurückgegriffen werden musste.

Angesichts des Umfangs und der Differenzierung bei den Themenbereichen wurde auf eine weitere Unterteilung ab der vierten Ebene im Inhaltsverzeichnis verzichtet, und in der Arbeit wurden stattdessen weitere Unterkapitel mit optischen Hervorhebungen in Fettschrift oder durch vergrößerte Abstände hervorgehoben.

In dieser Arbeit werden geschlechtsneutrale Formulierungen bevorzugt verwendet. An den Stellen, an denen dies nicht möglich ist, wird aus Gründen der einfacheren Lesbarkeit auf die konsequente Benennung beider Geschlechter verzichtet und stattdessen das generische Maskulinum verwendet.

## B. Erkenntnisse aus der Schulleitungsforschung

### 1. Forschungsfrage: Welche Ansätze zu einer differenzierenden Personalführung lassen sich in der Schulleitungsforschung erkennen?

Auf Schulleitungen in Bayern kommen immer mehr Aufgaben auf operativer Ebene, aber auch auf strategischer Ebene zu. Nicht nur die Umsetzung der Lehrpläne in den täglichen Unterricht der Lehrkräfte, sondern zunehmend auch Wünsche und Aufträge der Gesellschaft und des Staates fordern wegen der Überlastungsgefahr ein effizienteres Agieren und Reagieren von Schulleitern. Die Personalführung in einem heterogenen Kollegium fordert dabei besonders heraus.

Deshalb sollen hier Ergebnisse und Erkenntnisse aus der Führungsforschung und Schulleitungsforschung gesammelt werden mit bereits vorkommenden Ansätzen zu einer veränderten Personalführung, die unterschiedliche Lebens- oder Altersphasen berücksichtigt. Zuerst sollen dazu in Kap. 2 die Begriffe Führung und Management in ihren Besonderheiten, Gemeinsamkeiten und Unterschieden samt ihren Zusammenhängen und wechselseitigen Abhängigkeiten geklärt werden, bevor sich der Blick auf die Umsetzung im Schulsystem richtet. Im Kap. 3 wird das Management von Schulen mit den Steuerungsmöglichkeiten von Schule und Lehrkräften als Grundvoraussetzung danach untersucht. Im Kap. 4 soll Personalmanagement als Teilbereich von Schulmanagement anschließend auf seine Möglichkeiten, Aufgabenfelder und Begrenzungen hin betrachtet werden. Im Kap. 5 sollen ausgewählte Modelle zur Führung in der Organisation Schule auf ihre Eignung und Einsatzgrenzen untersucht werden. Der Teilbereich Personalführung in Schulen wird im Kap. 6 in verschiedenen Theorien und Ansätzen sehr unterschiedlich interpretiert und soll immer mit Blick auf die Besonderheiten in den Grund- und Mittelschulen in Bayern entsprechend dargestellt werden. Die dazu schon vorliegenden Untersuchungen zur Personalführung werden mit Blick auf die eingrenzenden Rahmenbedingungen und ersten Forschungsergebnissen untersucht. In dieser besonderen Situation der Personalführung in Grund- und Mittelschulen Bayerns bedarf es spezieller Führungskompetenzen und Führungsinstrumente, die im Kap. 7 dargestellt und auch in ihrer Begrenzung durch Widerstände im Kollegium betrachtet werden sollen. Differenzierende Personalführung soll in Kap. 8 in ihrer Notwendigkeit dargestellt und durch bisher vorliegende Forschungsergebnissen begründet werden. Dabei spielt das mögliche Diversity Management eine bedeutende Rolle als organisatorische Voraussetzung. Phasenorientierte Formen der Personalführung sollen auf ihre Wirksamkeit überprüft werden. Abschließend soll in Kap. 9 resümiert werden, inwieweit eine lebensphasenorientierte oder zumindest differenzierende Personalführung in Grund- und Mittelschulen Bayerns bisher konzeptionell umgesetzt wird und welche Voraussetzungen und Rahmenbedingungen dafür vorliegen oder geschaffen müssten.

## 2. Begriffliche Klärung

### 2.1. Führung

Führung ist ein oszillierender Begriff, der oft auch synonym mit Leitung, Lenkung oder Steuerung verwendet wird. Aus etymologischer Sicht stammt das Verb „führen“ ab von

*„leiten, geleiten, lenken, steuern‘, ahd. fuoren ‘tragen, fahren, herbeibringen‘ (8. Jh.), mhd. vüeren ‘in Bewegung setzen, treiben, fortschaffen, leiten, bringen, ausführen, besitzen‘, asächs. fōrian, mnd. vōren, mnl. nl. voeren, aengl. fēran, anord. færa, schwed. föra sind Kausativa zu dem unter fahren (s. d.) behandelten Verb und bedeuten eigentlich ‘veranlassen, daß sich etw. bewegt‘.“<sup>2 3</sup>*

Auch bei den Substantiven Führer und Führung wird vor allem auf die Lenkung und Leitung hingewiesen:

*„Führer m. ‘Lenker, Leiter‘, mhd. vüerer; vgl. ahd. fuorāri ‘Lastträger‘ (8. Jh.). Führung f. ‘Lenkung, Leitung‘ (15. Jh.)“<sup>2</sup>*

<sup>2</sup> Vgl. Pfeifer et al. 2020.

<sup>3</sup> Auf Internet-Quellen greift der Autor dann zurück, wenn z. B. eine Ausgabe wie die o. a. Quelle frei im Netz verfügbar ist, laufende Aktualität gewährleistet wird und die Seriosität der Quelle sichergestellt ist.

Der Umfang der Literatur zum Thema Führung beeindruckte bereits 1995 sehr, da das „Handwörterbuch der Führung“ von Kieser et al. (Hrsg.) schon damals 2.235 Seiten umfasste. Seither sind im Bayerischen Verbundkatalog mehr als 23.289 Publikationen zum Schlagwort „Führung“ dazugekommen. Diese schier unüberschaubare Menge an Veröffentlichungen korrespondiert mit einer Vielzahl von Konzepten und Theorien zu „Führung“, je nachdem für welche Organisationen, Situationen, Zusammenhänge sie beschrieben werden. Es besteht keine Theorie, die den Anspruch erhebt, alle Varianten und Schattierungen von Führung umfassend zu erklären und zu verstehen. In einem postmodernen Verständnis, dass Führung sehr vielgestaltig sein kann und je nach Institution, Zielen, Personen, Interaktionen, Strukturen, Methoden, Rahmenbedingungen usw. andere Gestalten und Handlungsformen annehmen kann, rückt die Betrachtung der jeweils einflussnehmenden Bedingungs- und Gelingensfaktoren immer mehr in den Fokus einer entsprechenden Untersuchung. Angesichts einer Sektoralisierung in der Gesellschaft mit vielfältigen und auch tolerierten Denk- und Verhaltensweisen, einer immer größer werdenden Vielfalt bei den Ansprüchen und Anforderungen der Mitarbeiter und eines Rückgangs gemeinsam geteilter Werte und Normen muss Führung auf diese größere Heterogenität der Mitarbeiter in Betrieben oder Schulen eingehen.

Eine „offene Gesellschaft“ im Verständnis von Karl Popper setzt der früher eher „geschlossenen Gesellschaft“ mehr Interessenpluralität entgegen und bemüht sich um neue positive Attraktionen, auch in Kenntnis der dabei neu entstehenden Schwierigkeiten. Den positiven Merkmalen wie Chancengleichheit, Pluralität, Individualität, Selbstorganisation, Flexibilität, Toleranz und kritischen Rationalität stehen auch die oft folgenden Nachteile wie z. B. Konflikt, Misstrauen, Egoismen, Einsamkeit, Instabilität, Beliebigkeit und Orientierungslosigkeit gegenüber.<sup>4</sup> Dadurch entstehen aber mehr Irritationen und Auswahlmöglichkeiten als früher, weshalb Führung für die Gesellschaft mehr an Bedeutung gewinnt.

Der Autor schließt sich hier Blessin/Wick an, die davon abraten, Führung als etwas Endgültiges, Hermetisches und Objektives zu sehen, sondern vorschlagen, sie als widersprüchlich, prozessual, vielgestaltig und mehrdeutig zu begreifen. Wenn etwas unterschiedlich gesehen werden kann oder gar in verschiedenen Formen existiert, kann diese kognitive oder reale Vielfalt auch als Handlungsspielraum genutzt werden.<sup>5</sup>

Demgemäß empfehlen Blessin/Wick den höchst vielfältigen „Chamäleon“-Begriff der Führung nur im jeweiligen Erklärungszusammenhang zu gebrauchen und das Theoriemodell, in das der Begriff eingebettet ist, mit-zubeschreiben. Führungsdefinitionen lassen sich in vielen Wissenschaften wie z. B. Wirtschaftswissenschaften, Psychologie, Politologie, Vergleichenden Verhaltensforschung, Pädagogik etc. finden und beinhalten dadurch verschiedenste implizite Theorien und setzen unterschiedliche Akzente und Abgrenzungen.

Führung ist ein derart multifaktorielles Geschehen mit vielen Bedingungsgrößen wie z. B. Führer, Geführte, Aufgaben, Organisation, Umwelt<sup>6</sup> und zudem Zielen, Methoden und Handlungsgrundsätzen, dass bei der Frage nach erfolgreicher Führung keine eindeutigen Beschreibungen erwartet werden können. Es kann im Rahmen dieser Arbeit auch kein vollständiger Überblick über frühere und aktuelle Führungsansätze und deren komplexe Begründungszusammenhänge geleistet werden.

Der systemtheoretische Ansatz von Rüegg-Stürm zu Steuerungsmöglichkeiten von **komplexen Systemen** scheint dabei hilfreich für eine Übertragung auf das Schulsystem zu sein. Schulen können ebenso wie Unternehmen als komplexe Systeme betrachtet werden, deren Steuerungsmöglichkeiten zwar sehr vielfältig, kaum vorherseh- und beschreibbar und zudem vom Beobachterausschnitt und dem zugehörigen Kontext abhängig sind, die aber dennoch der Führung bedürfen. Sie sind zwar keine wirtschaftlichen Systeme mit gewinnorientierter Absicht, aber sie sind aus Sicht des Autors ebenso zweckorientiert, multifunktional und soziotechnische Systeme mit arbeitsteiligen Prozessen und müssen mehrere Anspruchsgruppen gleichzeitig zufriedustellen.<sup>7</sup> Die laufende Interaktion und das Zusammenwirken einzelner Systemelemente führt im Verbund mit weiteren Rückkopplungen zu einer ständigen, kaum vorhersehbaren Weiterentwicklung. Diese Interaktionsdynamik führt zudem zu emergenten Ergebnissen, die nicht aus den Eigenschaften oder Verhaltensweisen der Systemelemente resultieren, sondern aus deren Zusammenwirken. Außerdem erschweren die jeweiligen selektiven Beobachterausschnitte, deren sprachliche Möglichkeiten und der jeweilige Interpretationskontext eine korrekte und vollständige Beschreibung und Modellbildung. Damit kommen Führungskräfte in einem

<sup>4</sup> Vgl. Blessin/Wick 2017, Zusatzdokument Nr. 29.

<sup>5</sup> Vgl. Blessin/Wick 2017, S. 17f.

<sup>6</sup> Vgl. Blessin/Wick 2017, S. 49f.

<sup>7</sup> Vgl. Rüegg-Stürm 2004, S. 66-68. In: Dubs u.a. 2004, S. 65-104.

dynamischen System, das ständig im Werden und in einer Re-Konstruktion begriffen ist, an ihre Grenzen, da Organisationen keine trivialen Maschinen sind.<sup>7</sup> Die Lebensfähigkeit solcher komplexen Organisationen ist also zwingend auf strukturierende Einflussmomente und ordnende Kräfte angewiesen, was die **Notwendigkeit, aber auch die Grenzen von Führung** begründet.<sup>8</sup> Die Strukturierung durch wiederholt ähnliche Vollzüge von Abläufen, z. B. sichtbar in Interaktions- und Kommunikationsmustern, und die Herausbildung von Rollenerwartungen führt zu einem höheren Maß an 'Geordnetheit' z. B. durch wiederholt auftretende Muster in der alltäglichen Kommunikation, Führung und Zusammenarbeit oder bestimmte Formen der Arbeitsteilung.<sup>9</sup> Derartige Strukturierungen können aus Sicht des Autors auch bei der Führung in Schulen helfen.

In dieser Untersuchung soll der Fokus auf die Personalführung in Grund- und Mittelschulen von Bayern gelegt werden. Dies beinhaltet Führung durch den Schulleiter mit nur begrenztem Verantwortungsbereich von selbstbewussten Fachkräften mit nahezu derselben Ausbildung, die über Jahre und Jahrzehnte professionelles Erfahrungswissen in ihrer Schullart und besonderen Jahrgangsstufen gesammelt haben und sich in ihrem Selbstverständnis so stark wie kaum in einem anderen Beruf und selbstverantwortlich in ihrem Bereich wähnen. Für diesen spezifischen Einsatzbereich von Führung hält der Autor nachfolgende allgemeine Begriffsbestimmungen für hilfreich, mit denen sich mögliche Führungsansätze besser auf ihre Eignung und Übertragung auf den schulischen Bereich überprüfen lassen.

Aus der Wirtschaftspsychologie wird in einer klassischen Definition **Führung** als Beeinflussung der Geführten in Richtung von Zielen in einem bewussten Prozess verstanden: „Führung ist die zielgerichtete Beeinflussung des Erlebens und des Verhaltens von Einzelpersonen und von Gruppen innerhalb von Organisationen.“<sup>10</sup> Der Fokus von Führung richtet sich dabei ausschließlich auf Menschen, während das Management neben Menschen auch Aspekte wie Finanzen, Infrastruktur und Technologie umfasst. Führung nach diesem Verständnis kann im engeren Sinn damit auch als Teil des Managements aufgefasst werden, der insbesondere das Verhalten und Erleben von Menschen in der Organisation betrifft.<sup>10</sup>

Im wirtschaftlichen Bereich wird unter Führung meist die „... durch Interaktion vermittelte Ausrichtung des Handelns von Individuen und Gruppen auf die Verwirklichung vorgegebener **Ziele**... (verstanden, die) ... asymmetrische soziale Beziehungen der Über- und Unterordnung“ beinhaltet.“<sup>11</sup> Neben der Zielerreichung sollen durch Führung auch noch die Koordination und Motivation der Mitarbeiter, die Sicherung des Gruppenzusammenhalts sowie die Vermittlung von Sicherheit und Orientierung befördert werden. Nach diesem Verständnis dient Führung der Mitarbeiter vorwiegend den Unternehmenszielen.

In der Pädagogik werden die Begriffe Führung und Führer nach wie vor sehr zurückhaltend gebraucht. Die Verwendung des Begriffs Führer ist zwar nicht verboten, aber dennoch wegen der historischen Vorbelastung bis heute verpönt und wird im allgemeinen Sprachgebrauch gemieden, weil in der NS-Zeit Hitler ab 1934 als „Führer und Reichskanzler“ angesprochen wurde, von 1939 bis 1945 sogar nur noch als „Führer“ ohne Nennung des Namens. Die abnehmende Verwendung seit 1946 lässt sich z. B. auch in Zeitungen deutlich nachweisen.<sup>12</sup> Komposita mit weiteren Zusätzen werden dagegen ohne weitere Bedenken verwendet wie z. B. beim Touristen-, Berg-, Oppositions- oder Spielführer. Auch in der Schule werden die direkten Begriffe Führer bzw. Führung meistens vermieden, während als synonyme Begriffe zum Beispiel Leitung, Schulleitung, Klassen-, Team- oder Jahrgangsstufenleiter verwendet werden. Der englische Begriff Leadership ist dazu im schulischen Alltag nicht gebräuchlich, sondern meist nur in der Schulleitungsliteratur.

Dieser zwiespältige Umgang soll hier in einem kurzen Exkurs am Beispiel der Jenaplan-Pädagogik von Peter Petersen erklärt werden. In der Reformpädagogik wurde der Begriff „Führer“ auch von Peter Petersen bei der Beschreibung seiner Führungslehre des Unterrichts verwendet. Dabei sind allerdings zwei Unterscheidungen nötig:

Zur Bildung eines jungen Menschen war für Petersen die Schaffung einer „pädagogischen Situation“ in Form eines problematischen Lebenskreises nötig, die von dem Führer (hier pädagogisch gemeint) von Kindern und Jugendlichen derart geordnet wurde, dass jedes Mitglied des Lebenskreises genötigt wird, als ganze Person

<sup>8</sup> Vgl. Riegg-Stürm 2004; Dubs 2019.

<sup>9</sup> Vgl. Riegg-Stürm 2004, S. 68.

<sup>10</sup> Vgl. Becker 2015, S. 8.

<sup>11</sup> Vgl. Wirtschaftslexikon Gabler 2020c.

<sup>12</sup> Vgl. Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache 2020.

zu handeln und tätig zu werden.<sup>13</sup> Damit können Lehrkräfte und Schulleiter als Führer angesprochen sein, auch im Selbstverständnis als Pädagogen im altgriechischen Verständnis eines „Knabenführers“, der als Erzieher, Lehrer und Leiter mit der Erziehung und Bildung betraut war, um zu ermöglichen, dass ein Mensch „seine Individualität zur Persönlichkeit vollenden kann“ in dem Paradoxon einer geleiteten Führung zur Entwicklung größerer Selbstständigkeit. Petersen sah keine Reform des bestehenden Schulsystems möglich, sondern versuchte eine Schule auf neuen Grundlagen.<sup>14</sup> Zudem darf bei der kritischen Beurteilung seiner Jenaplan-Pädagogik nicht der damals erste Versuch übersehen werden, in der Universitätsschule in Jena die Verbindung von empirischen und hermeneutischen Forschungsverfahren zu etablieren. Die systematische Beobachtung des Kindes in seiner Erziehungsrealität sollte zur Absicherung und Korrektur pädagogischer Entscheidungen führen. Zudem wollte Petersen eine akademische Lehrerausbildung anstreben, die in Bayern aber erst ab 1958 an Pädagogischen Hochschulen und 1978 an Universitäten eingeführt wurde.<sup>15</sup>

Eine kritischere Betrachtung der Jenaplan-Pädagogik des Reformpädagogen Peter Petersen zeigt aber auch seine Nähe zum Nationalsozialismus auf, wodurch die Begrifflichkeit mit Führer, Führung, Dienst an der Gemeinschaft, Erstrang der Erziehung (vor Bildung) in die Nähe des Gedankenguts der Nationalsozialisten rückt. Die Doppelstrategie von Petersen, sein Schulkonzept der erziehungswissenschaftlich orientierten Lichtwerk-Schule sowohl dem NS-Staat als auch später der DDR der jeweiligen Ideologie anzupassen, löst später daher auch die Zwiespältigkeit aus, mit der dem Begriff „Führer“ in Petersens Ansatz bis heute begegnet wird. Daher wurden zwar Elemente seines durchaus humanistischen Ansatzes aufgegriffen wie z. B. die Förderung der Selbstständigkeit der Schüler, die Arbeit mit Wochenplänen, die Zeit für musische Fächer, Arbeitsgemeinschaften und vor allem der Ansatz, die Leistungen des Kindes an ihm selbst zu messen statt an anderen. Aber die kritischen Stimmen wegen seines Antisemitismus und seiner Nähe zur Rassenlehre im Nationalsozialismus nehmen dennoch zu, weshalb in Deutschland derzeit nur noch 40 Jenaplan-Schulen, in Bayern nur zwei bestehen.

Führung in der Schule erfolgt vorwiegend über **Kommunikation** in Aushandlungsprozessen, weshalb die Definition von Rosenstiel nach wie vor bedeutsam ist:

*„Führung - verstanden als zielorientierte Einflussnahme - wird in Organisationen durch Strukturen (Führungssubstitute) und Personen (Vorgesetzte) ausgeübt. Personale Führung lässt als unmittelbare, absichtliche und zielbezogene Einflussnahme von bestimmten Personen (Vorgesetzte) auf andere (Untergebene) mit Hilfe der Kommunikationsmittel bestimmen. Psychologisch betrachtet ist Führung ein Gruppenphänomen, bei dem durch wechselseitige Kommunikation Ziele erreicht werden sollen.“<sup>16</sup>*

Rückt bei der Führung die **Einflussnahme** auf die Mitarbeiter oder Geführten in den Blickpunkt, dann wird die Definition von Weinert hilfreich, die auch für den schulischen Bereich gelten kann:

*„Darunter ist der Versuch zu verstehen, Einfluss zu nehmen, um Gruppenmitglieder zu einer Leistung und damit zum Erreichen von Gruppen- oder Organisationszielen zu motivieren. Einfluss kann definiert werden als Veränderung in den Einstellungen, Werten, Überzeugungen und Verhaltensweisen von Zielpersonen als Ergebnis von Einflussbemühungen der Führungspersonen.“<sup>17</sup>*

Eine Erweiterung um die Motive, den situativen Kontext und die Handlungsbegründung nehmen Blessin/Wick in der Führungsdiskussion vor, wenn sie eine handlungstheoretisch fundierte Aussage über Führung vorschlagen mit folgender Grundstruktur:

*„Akteur A führt in Bezug auf Akteur B in der Situation S die Handlung X aus und bewirkt Y.“*

In einer synthetisch formulierten Führungsdefinition wird dies von ihnen so ausgedrückt:

*„Führung in Organisationen ist ein von Beobachtenden thematisierter Interaktionsprozess, bei dem eine Person in einem bestimmten Kontext das Handeln individueller oder kollektiver Akteure legitimer Weise bestimmend be-*

<sup>13</sup> Vgl. Petersen 1955, S. 20.

<sup>14</sup> Sein Neuansatz entspricht dabei der Revolution einer bestehenden wissenschaftlichen Theorie nach Thomas Kuhn, der bei mangelnder Reformbereitschaft den sprunghaften Paradigmenwechsel zu neuen Grundsätzen für notwendig hält, wenn die bisherigen „Regeln nicht mehr ein spielbares Spiel definieren“ (S. 103) und da ein Wettstreit unterschiedlicher wissenschaftlicher Theorien bei vorliegender Inkommensurabilität konkurrierender Paradigmata auch nicht mehr durch Beweise entschieden werden kann (vgl. Kuhn 1976, S. 161).

<sup>15</sup> Vgl. Historisches Lexikon Bayerns 2020.

<sup>16</sup> Rosenstiel 2001, S. 321, zitiert nach Steger Vogt 2013, S. 101.

<sup>17</sup> Weinert 2004, S. 458, zitiert nach Blessin/Wick 2017, S. 29.

*einflusst; als kommunikative Einflussbeziehung nutzt sie ein unspezifisches Verhaltensrepertoire, um – auch mit Hilfe von und in Konkurrenz zu dinglichen und institutionellen Artefakten – die Lösung von Problemen zu steuern, die im Regelfall schlecht strukturiert und zeitkritisch sind.*

*Kürzer: Personelle Führung ist legitime bestimmende Einflussnahme auf das Handeln von Geführten in schlecht strukturierten Situationen mit Hilfe von und in Differenz zu anderen Einflüssen.“<sup>18</sup>*

Diese umfassende Begriffsbestimmung bietet aus Sicht des Autors eine gute Ausgangsbasis, um aus der Vielzahl der Führungsansätze diejenigen näher in den Blick zu nehmen, die im Non-Profit-Bereich und speziell für Schulen die größte Gewähr für erfolgreiche Führung bieten.

Dubs erweitert in Anlehnung an Wunderer das Begriffsverständnis von Führung in Schulen noch um die wichtige Wechselseitigkeit der Beeinflussung:

*„Führung wird verstanden als ziel- und ergebnisorientierte, aktivierende und wechselseitige soziale Beeinflussung zur Erfüllung gemeinsamer Aufgaben in und mit einer strukturierten Arbeitssituation.“<sup>19</sup>*

Bei ihm wird auch die Zielrichtung der absichtsgeliteten sozialen Beeinflussung von Mitarbeitenden in einem sozialen System deutlich, „bestimmte Ziele effizient (erfolgreicher Umfang mit Menschen und Ressourcen, um Probleme zu lösen; ´die Dinge richtig tun´) und effektiv (erfolgreicher Umgang mit Menschen und Ressourcen, um komplexe Phänomene innovativ zu bewältigen; ´die richtigen Dinge tun´) zu erreichen.“<sup>20</sup> Damit werden das Schulmanagement mit dem Bemühen um Effizienz und die Schulentwicklung mit Blick auf die Zielerreichung und damit die Effektivität angesprochen. Zwei Dimensionen bestimmen dabei die Führung: Zum einen soll die indirekte (strukturell-systematische) Führung die Voraussetzungen schaffen für die Umsetzung einer pädagogischen Vision und zur Gestaltung des Profils der Schule, die Sicherstellung einer funktionstüchtigen Struktur, das stete Entwickeln der Kultur der Schule und damit der Ordnungsmomente der Schule. Zum anderen soll die direkte (personal-interaktive) Führung sicherstellen, dass alle Schulseitigen zielgerichtet informiert werden, dass eine wirksame Zusammenarbeit aller gewährleistet wird, dass ein stetiges Bemühen um alltägliche Motivation, Zufriedenheit und Identifikation mit der Schule im Sinne einer Qualitätsverbesserung erreicht wird und dass ein ehrliches Feedback an alle Schulseitigen gegeben wird.

Zur Trennung verschiedener Einflussebenen wird im Folgenden auf die Begriffshierarchie von Scholz/Scholz zurückgegriffen. ´Führungsinstrumente´ beziehen sich auf einfache Prozeduren oder technische Hilfsmittel. ´Führungsstile´ sagen voraus, wie sich eine Führungskraft in bestimmten Situationen verhalten sollte. ´Führungstechniken´ ergänzen zu einem Führungsstil auch Aussagen zur Umsetzung in die Praxis. ´Führungsmodelle´ zeigen alle Komponenten der Führung, ihre Interaktionen und mögliche Dynamik dabei. ´Führungstheorien´ als am weitest reichende Überlegungen ergänzen Aussagen über den Führungsstil und die Führungstechniken um aus der Verhaltenstheorie abgeleiteten Basisaussagen über die Gründe für das Verhalten bestimmter Personen in einer bestimmten Form. Bei dieser Begriffshierarchie wächst je nach Ebene die Komplexität der Aussagen.<sup>21</sup>

## 2.2. Management

Systematisches wirtschaftliches Handeln wurde bereits vom griechischen Philosophen Xenophon (430-355 v. Chr.) in seinem Buch „Oikonomikos“ mit dem Ziel der Vergrößerung des häuslichen Vermögens beschrieben. Bei ihm als auch später bei Aristoteles (384-322 v. Chr.) ging es aber mehr um ethisch richtiges Handeln. Erst mit der Handelswirtschaft und der Entstehung großer Handelsgesellschaften im Spätmittelalter und in der frühen Neuzeit begann die ertragsorientierte und zweckrationale Betriebsführung, die im Kameralismus für die landesherrliche Verwaltung und der angeschlossenen Gutsbetriebe und Manufakturen fortentwickelt wurde. Mit der Industrialisierung und der Notwendigkeit, großindustrielle Projekte zu finanzieren, entstand die Institution Management mit einer „Manager-Klasse“ durch die eindeutige Trennung von Eigentum und Geschäftsführung. Damit entstanden erst der Beruf des Managers und in Folge auch die Managementlehre. Wegen der wachsenden Größe der Betriebe und der Komplexität der Aufgaben entstanden zudem verschiedene Managementebenen wie z. B. das Spitzen- oder Topmanagement, das mittlere Management und das

<sup>18</sup> Blessin/Wick 2017, S. 43.

<sup>19</sup> Vgl. Dubs 2016, S. 103; Bartscher/Nissen 2017, S. 108; Wunderer 2011, S. V.

<sup>20</sup> Vgl. Dubs 2016, S. 103.

<sup>21</sup> Vgl. Scholz/Scholz 2019, S. 300.

untere Management, das im Wesentlichen für die Planung, Koordination und Kontrolle operativer Tätigkeiten zuständig ist.

Frederick W. Taylor trennte für große Betriebe die Planung und Koordination durch das Management von der Ausführung durch die Arbeiter ab mit der Unterscheidung zwischen Führungs- und Sachaufgaben, die Führungs- und Durchführungskompetenzen erforderten. Dabei blieb aber ein Grundprinzip meist erhalten mit dem gemeinsamen Bemühen der Manager und Mitarbeiter um bestmögliches Wohlergehen, auch des Unternehmens. Diesen Ansatz vertrat auch Mary Parker-Follett mit ihrem Verständnis von Management als „Kunst, mit anderen Leuten zusammen Dinge erledigen“. Dabei sollen Partnerschaft und Koordination wichtiger sein als Hierarchie und Autorität. Henry Fayol unterschied die Managementaufgaben später in Planung, Organisation, Führung, Koordination und Kontrolle.<sup>22</sup>

Dabei wurde Führung nur als Teilbereich des Managements verstanden, was sich etymologisch fundieren lässt, auch wenn dies nicht sicher geklärt ist. Das englische Verb „to manage“ bedeutet u.a. „bewältigen, führen, leiten, schaffen, fertigbringen“ und beinhaltet damit schon das Führen. Auch die mögliche Herkunft aus dem Lateinischen „manus agere“ für „an der Hand führen“ oder „mansionem agere“ für „das Haus (für den Eigentümer) bestellen, haushalten“, aus dem Italienischen „maneggiare“ für „ein Pferd in der Manege führen“ oder aus dem Französischen „ménager qc.“ für „etwas herbeiführen“ deuten in gleicher Weise darauf hin.<sup>23</sup>

Der Begriff Management ist geschichtlich noch sehr jung und der größte Teil seiner Entwicklung fand erst in der Zeit nach dem 2. Weltkrieg statt. Im Vergleich zu viel länger etablierten Wissensgebieten ist daher die Erforschung auch noch nicht so intensiv fortgeschritten wie vergleichsweise zum Bereich Führung<sup>24</sup>.

Im Allgemeinverständnis steht Management meist für Handlungen zur zielgerichteten und ökonomischen Planung, Organisation und Leitung nicht nur in Unternehmen, sondern auch in vielen anderen Lebensbereichen. Zentraler Inhalt des Managements ist nach Neske dabei die

*„Organisation, Vorbereitung und Durchführung von Entscheidungen in einer komplexen Umwelt unter den Bedingungen der vollkommenen Information“.*<sup>25</sup>

Am häufigsten wird der Begriff Management in Organisationen mit Gewinninteresse verwendet und erfährt daher in der Betriebswirtschaftslehre, insbesondere in der Managementlehre als auch in Unternehmen die größte Bedeutung und Ausdifferenzierung. In der Betriebswirtschaftslehre bestehen aus unterschiedlichen Perspektiven Definitionen und Umschreibungen für den Management. Zumeist wird darunter die Summe aller Tätigkeiten zur Steuerung und Leitung eines Unternehmens verstanden. Oft wird damit auch die Gruppe der Personen bezeichnet, die diese Tätigkeiten ausüben. Als Wissenschaftsdisziplin erfährt sie in der Managementlehre in entsprechenden Studiengängen weitere Erforschung, um Erfahrungswissen und wissenschaftliche Erkenntnisse zur Verfügung stellen zu können. Als Tätigkeit der Steuerung, Verwaltung und Organisation von Vorhaben wird es zudem verwendet und meist als Oberbegriff, der eine individuelle Füllung mit anderen Tätigkeiten, Aufgaben, Funktionen erlaubt. Die Ziele wirksamen wirtschaftlichen Handelns sind inzwischen aber nicht nur Rentabilität und Wirtschaftlichkeit nach dem ökonomischen Prinzip, sondern leiten sich nach Malik auch in vielen Unternehmen vom eigentlichen Zweck des Unternehmens mit der „Transformation von Ressourcen in Kundennutzen (customer value)“ ab. Die Erbringung von Kundennutzen durch optimalen Ressourceneinsatz beinhaltet dabei einen deutlichen Anteil der Mitarbeiter, ohne die eine entsprechende Transformation dem Management allein nicht gelingen würde.<sup>23</sup>

Eine grundlegende Füllung erfuhr der Begriff schon Anfang der 50er Jahre des 20. Jahrhunderts durch Peter Drucker als Pionier der Managementlehre mit **Funktionen**, die Eckpfeiler bis in heutige Managementkonzepten geblieben sind. Als Aufgaben wurden von ihm die Analyse, Zielsetzung, Planung, Entscheidung, Organi-

<sup>22</sup> Vgl. Wirtschaftslexikon Gabler 2020a.

<sup>23</sup> Management 2020.

<sup>24</sup> Vgl. Malik 2013, S. 15f.

<sup>25</sup> Neske 1985, S. 760.

sation, Delegation, Koordination, Mitarbeiterführung und Kontrolle benannt.<sup>26</sup> Die Personalführung stellte darin offensichtlich nur einen kleinen Teil der vielfältigen Aufgaben eines Managers dar.<sup>27</sup>

In der betrieblichen Praxis wird der Begriff Management oft nur in zweifacher Bedeutung verwendet für...

*„... einerseits - in funktionaler Perspektive - die Tätigkeit der Unternehmensführung. Andererseits wird auch - in institutioneller Perspektive – das geschäftsführende Organ, also die Gruppe der leitenden Personen eines Unternehmens als Management bezeichnet.“<sup>26</sup>*

Die erste der beiden Bedeutungen von Management beschreibt die Funktionen von Managern samt ihren Aufgaben und den dazu nötigen Kompetenzen. Die andere umschreibt die Personen, die diese Aufgaben umsetzen und die entsprechenden Rollen ausfüllen. Diese zweite Bedeutung wird vom Autor in dieser Arbeit außer Acht gelassen, da es hier vorwiegend um die Personalführung als Teil der Funktionen und Aufgaben von Schulleitern gehen soll. Sie stehen immer allein einer Einzelschule vor, und eine Gruppierung von Schulleitern für das Management von mehreren Schulen in einem Schulverbund ist explizit nicht vorgesehen und wird auch nie so gehandhabt. Dadurch entfällt auch die Analyse der nötigen Zusammenarbeit von gleichrangigen Managern auf derselben Entscheidungsebene.

In dieser Arbeit bleibt der Autor bei einem **funktionalen Verständnis** von Management als Bündel von zielgerichteten Tätigkeiten, die in einem Unternehmen in den funktionalen Bereichen Beschaffung, Produktion, Absatz, Finanzierung, Personalwirtschaft und Verwaltung zu erbringen sind. Für soziale Institutionen müssen noch Besonderheiten für den Personalbereich dazutreten. Management wird dann verstanden als ergebnisorientierte Gestaltung und Steuerung von komplexen soziotechnischen Systemen, insbesondere von Organisationen (Betrieben, Behörden) insgesamt oder in Teilen oder Funktionen. Damit wird nach Krems ...

*„... unter Management eher die umfassende, ganzheitliche, mit Einsatz spezifischer Methoden betriebene, aktive oder proaktive Gestaltung und Steuerung verstanden, die bewusst Ziele setzt, auch mittel- und langfristig vorausdenkt und dabei unterschiedliche Entwicklungen berücksichtigt, die Zielerreichung systematisch beobachtet, die Potenziale der Mitarbeiter und der Organisation fördert und nutzt und die dafür erforderlichen Strukturen, Prozesse und personelle Unterstützung schafft, z. B. durch Einrichtung von Controlling oder Steuerungsunterstützung...“<sup>28</sup>*

Auch hierbei werden bei Mitarbeitern eher die für die Organisationsziele nützlichen Potenziale gefördert, als dass sie mehr einbezogen oder gar als mitsteuernde Subjekte gesehen werden.

### 2.3. Unterscheidung von Führung und Management

Die beiden Begriffe Führung und Management werden manchmal synonym gebraucht, oft aber gegeneinander abgegrenzt oder dichotomisierend gegenübergestellt. Da auch im Bereich der Schule beide Begriffe in Zusammensetzungen vorkommen wie z. B. „Schulführung“ und „Schulmanagement“ oder „Personalführung“ und „Personalmanagement“, ist es notwendig, auf derartig grundlegende Unterscheidungen, aber auch auf Überschneidungen und integrierende Ansätze kurz einzugehen. Dadurch erhofft sich der Autor mehr begriffliche Klarheit und Unterscheidungsvermögen für die schulbezogenen Kopplungen mit den Begriffen Führung und Management. Zuerst erfolgt die polarisierende Darstellung der beiden Begriffe, anschließend die Positionen, die entweder Führung oder Management den jeweils anderen Begriff unterordnen und danach integrierende Auffassungen, die die Notwendigkeit beider Leitungs- und Gestaltungsausformungen in voneinander abgetrennten Bereichen betonen.

#### 2.3.1. Dichotomisierende Abgrenzung

Eine gegenüberstellende Auffassung von Führung und Management als „leadership“ und „headship“ wurde vor allem in der amerikanischen Fachdiskussion in den 1960er und 1970er Jahre vertreten. Bis Ende der 1980er Jahre wurde der Unterschied zwischen beiden Begriffen darin gesehen, dass Führer eher visionäre, inspirierende und motivierende Veränderungen in den Blick nehmen, während sich Manager eher mit den

<sup>26</sup> Wirtschaftslexikon Gabler 2020b.

<sup>27</sup> Auf die unterschiedlichen Ebenen von Management in Unternehmen und die damit verbundene Aufteilung von Aufgaben, Funktionen und Verantwortung wird im Kapitel D zum Thema Management noch näher eingegangen.

<sup>28</sup> Krems 2020.

operativen Tätigkeiten wie Planung, Kontrolle und Organisation beschäftigen. Eine derartige Gegenüberstellung findet sich z. B. bei Capowski:

*“Other researchers consider that a leader has soul, the passion and the creativity while a manager has the mind, the rational and the persistence. A leader is flexible, innovative, inspiring, courageous and independent and at the same time a manager is consulting, analytical, deliberate, authoritative and stabilizing.”<sup>29</sup>*

Seit den 1990er Jahren steht Führung bzw. leadership in der Regel für eine personale und interaktionale Akzentsetzung („Menschenführung“), während das Management bzw. headship eher den strukturellen und institutionellen Aspekt hervorhebt („Unternehmensführung“).<sup>30</sup> Management gilt dabei auch als ‚Distanzführung‘, weil es nicht unmittelbar, sondern über Artefakte wie z. B. Strukturen, Techniken, Systeme eingreift, oder als ‚Dingführung‘, weil ihr Objekt nicht Menschen, sondern Prozesse und Gebilde sind. So *managt* man einen Geschäftsprozess oder eine divisionale Organisation, aber man *führt* Menschen oder Gruppen.<sup>31 32</sup>

Führung stellt entsprechend die direkte und indirekte Verhaltensbeeinflussung zur Realisierung von Zielen dar, wobei die erreichten Ergebnisse auf ihren Erfolg hin gemessen und kontrolliert werden und durch diese Effektivitätsüberprüfung zu einer Neudefinition der Ziele führen. Nach dieser wirtschaftswissenschaftlichen Auffassung nach Pelz wird erneut direkte Führung als Steuerung von Menschen deutlich, während sich die indirekte Führung durch den Aufbau, die Konzeptionierung und Pflege von leistungsfähigen Planungs-, Kontroll- und Organisationssystemen zeigt, die eher dem Management zugeordnet werden. Nach dieser Denkhaltung untergliedert sich Führung als Leitbegriff in die direkte Form als Führung des Personals und in die indirekte Form als Management der Systeme.<sup>33</sup>

Bei diesen Formen der Betonung der Unterschiedlichkeit und der Entgegensetzung von Funktionen und Aufgaben wird außer Acht gelassen, in welcher Gewichtung Führung und Management in Unternehmen notwendig sind. Dabei können entweder das Management oder die Führung als Oberbegriff gesehen werden, unter den sich die andere Form einordnen lässt. Dies soll im Folgenden in seiner jeweiligen Entwicklung kurz dargestellt werden.

### 2.3.2. Management beinhaltet Führung

Im Scientific Management nach **Taylor** erfolgt nicht nur die Abtrennung von Planung und Arbeitsausführung, sondern auch die Arbeitsaufteilung sowohl in den Arbeitsbüros (heute: Arbeitsvorbereitung), in denen das Management für die Planung und Kontrolle zuständig ist, als auch in den Arbeitsplätzen, für die jeweils der idealste Arbeiter gefunden werden soll, der die höchste Leistung erbringen kann. Durch die folgende Standardisierung und Rationalisierung an den Arbeitsplätzen und in den Arbeitsbüros fehlte aber zunehmend die Gesamtschau. Das Grundprinzip, dass Manager und Mitarbeiter gemeinsame Interessen verspüren sollen für das beiderseitige Wohlergehen und den Unternehmenserfolg, wurde aus dem Blick verloren. Zudem reichten allein höhere Löhne oder Beförderungsoptionen als Anreize für die Arbeitsmotivation immer weniger aus. Die nötige Kooperation von Mitarbeitern und Management bildet zwar auch heute noch eine wesentliche Voraussetzung für jegliche Arbeitsstrukturierungskonzepte, vernachlässigt aber den notwendigen Führungsgedanken in Form von z. B. Personalführung und -entwicklung und verabsäumt die Entwicklung anderer Anreizsysteme angesichts gewandelter Motivlagen bei den Mitarbeitern.

**Fayol** als einer der Begründer der Managementlehre sieht in Nachfolge Taylors die Führung (commander) nur als eine von fünf Funktionsgruppen von Management am Anfang des 20. Jahrhunderts.

Auch **Drucker** ordnete im Management-Zyklus die Führung als Teilbereich dem Management unter, auch wenn er sich im Wesentlichen auf die Führung der Mitarbeiter im mittleren Management bezieht. Da hierbei

<sup>29</sup> Capowski 1994.

<sup>30</sup> Vgl. Weibler, 1996; Hentze, Graf, Kammel & Lindert, 2005; Wunderer, 2011, zitiert nach Blessin/Wick 2017, S. 115-116.

<sup>31</sup> Vgl. Blessin/Wick 2017, S. 115-116.

<sup>32</sup> Selbst bei dieser Unterscheidung wird deutlich, dass der Begriff „Führung“ dabei auch in substantivischen Zusammensetzungen bei Charakterisierungen für das Management auftaucht wie z. B. im Verständnis als „Dingführung“ oder als „Distanzführung“. Nach diesem Verständnis wäre Management nur ein Teilbereich von Führung.

<sup>33</sup> Vgl. Pelz 2020a.

aber auch die Führungsprinzipien definiert werden, die für alle weiteren nachgestellten Mitarbeiter gelten, gilt Führung bei Drucker lediglich als Teilbereich von Management.

Dem schließt sich **Pelz** an, der die Managementfunktionen auf Zielsetzung, Planung, Organisation, Führung und Kontrolle reduziert, denen nicht nur technische, analytische und funktionale, sondern explizit auch soziale Managementkompetenzen zur Seite stellen sollten. Auch er definiert Führungskompetenz als Teilkompetenz der Managementkompetenz.<sup>34</sup>

**Porter/Nohria** sehen den Einfluss des Managers zwar nicht ganz so groß, wie er auf den ersten Blick erscheinen mag mit ihrer Kernaussage „A CEO is the epitome of leadership“, da auch andere Einflussgruppen mitentscheiden, aber das Management wird auch bei ihnen deutlich höher gewichtet als Führung.<sup>35</sup>

Der kanadische Management-Forscher Henry **Mintzberg** hält ein durch Erfahrungen erlerntes Management für wichtiger als Führung, da ein Hochhalten des Führungsprinzips alle anderen Beteiligten zu Gefolgsleuten degradiert, die zur Leistung angetrieben werden müssen. Anders als Malik, der Management als erlernbares Handwerk auffasst, sieht Mintzberg das Managen verortet zwischen Kunst, die für Ideen und Integration sorgt, dem Handwerk, das Verbindungen schafft, und der Wissenschaft, die durch systematische Analyse des verfügbaren Wissens für Ordnung sorgt.<sup>36</sup> Für den Erwerb derartiger Kompetenzen plädiert Mintzberg daher für den Erwerb von Management-Erfahrungen in Unternehmen nach dem Prinzip „Learning by doing“, während Malik dementsprechend zur Management-Ausbildung in dem Malik Managementzentrum in St. Gallen rät.

Mintzberg benennt gleich zehn verschiedene Managerrollen in den drei Hauptgruppierungen Interpersonale Rollen, Informations- und Entscheidungsrollen, die eine Führungskraft in der Management-Praxis ausfüllen muss. Die Führungsrolle ist dabei nur eine im Bereich 'Interpersonale Rollen'. Aus seinen Studien in den 1990er Jahren mit teilnehmenden Beobachtungen zum tatsächlichen Alltag von Managern wird zudem die Suche der Manager nach dem direkten persönlichen Gespräch mit den Mitarbeitern hervorgehoben, die in der Literatur meist eher der Führung zugeschrieben wird. Dazu sollten Manager im Netzwerk ihrer Organisation omnipräsent sein und Kontakte und Kommunikationswege zu allen pflegen. Management erfährt bei ihm eine deutlich höhere Gewichtung als Führung.<sup>37</sup>

Management gewinnt zudem in dem Maß an Bedeutung, in dem **Corporate Governance** nötig wird, um die Interessen aller Stakeholder abzugleichen und deren opportunistisches Verhalten einzudämmen. Nur das Topmanagement eines Unternehmens verfügt bei vorhandenen Leitmaximen und Regelungen eines Unternehmens über entsprechende Einflussmöglichkeiten bei der Leitung und Überwachung eines Unternehmens, um auf die teilweise widersprüchlichen Erwartungen aller Interessengruppen eingehen und auf sie reagieren zu können. In diesem Zusammenhang wird Management wesentlich wichtiger als Führung.<sup>38</sup>

Nach dem systemischen Führungsansatz von Malik erhält das Management eine besonders exponierte Stellung in einem Unternehmen, da bei ihm alle Fäden zusammenlaufen. Zwar benennt **Malik** als derzeit profiliertester Vertreter der Managementlehre die zentralen Personen als Führungskräfte und nicht als Manager, aber deren Grundsätze, Aufgaben und Werkzeuge zur Steuerung der Gesamtorganisation durch Lenkung der Strategie, Struktur und Kultur und zur Pflege der Außenbeziehungen zu Governance, Unternehmenspolitik und Umwelt dienen hauptsächlich zur Gestaltung der Managementprozesse auf normativer, strategischer und operativer Ebene. Neben die Unternehmensbezogenheit tritt bei Malik die Bezogenheit auf die Mitarbeiter, weil nur mit deren Einbezug und Stärkung die Zielerreichung erfolgreicher wird. Deshalb werden Führung und Förderung der Mitarbeiter, deren Stärkennutzung, das Vertrauen in sie und die optimale Gestaltung der Rahmenbedingungen z. B. in Form von Job Assignment betont und zumindest ein Viertel der Arbeitszeit einer Führungskraft für die Beziehungspflege und die Personalentwicklung aufgewendet, wie auch schon Mintzberg empfiehlt.

Auch in der Wirtschaftspsychologie wird Führung nur als der Teilbereich von Management aufgefasst, der für die Beeinflussung von Menschen, die Motivation und Förderung von Mitarbeitern und Gruppen zuständig

---

<sup>34</sup> Vgl. Pelz 2020b.

<sup>35</sup> Vgl. Porter/Nohria 2010, Chap. 16.

<sup>36</sup> Vgl. Mintzberg 2011.

<sup>37</sup> Vgl. Becker 2002.

<sup>38</sup> Vgl. Werder 2020.

ist, während Management neben den Menschen auch noch die Aspekte wie Finanzen, Infrastruktur und Technologie umfasst.<sup>39</sup>

### 2.3.3. Führung beinhaltet Management

Besonders die personalen Führungsansätze betonen naturgemäß die größere Bedeutung von Führung im Vergleich zum Management. Konzepte zur charismatischen Führung konzentrierten sich auf den Führenden und seine Ziele, Bewunderung und Verklärung waren gekoppelt mit kritikloser Gefolgschaft der Geführten, die abhängig und unselbstständig blieben. In den 1990er Jahren erfolgte die Weiterentwicklung zur transformationalen Führung, die dazu animiert, gemeinsam die Vorhaben der Gemeinschaft zu realisieren und dadurch die Geführten auf eine höhere Ebene transformiert. Sie setzt auf Förderung und Ermächtigung der Geführten und die Auslösung von Verhaltensweisen eines Organisationsbürgers, der von sich aus höhere Anstrengungsbereitschaft zeigt, Verantwortung übernimmt und Eigeninitiative ergreift. In neueren Varianten in Form des New Leadership Approach wird Führung im Vergleich zum Management fast verherrlicht. Manager setzen demzufolge eher auf z. B. verwalten, erhalten, imitieren, verlassen sich auf Kontrolle, haben Bilanz im Auge, machen Dinge richtig, während Führern eher zugeschrieben wird z. B. innovieren, entwickeln, kreieren, setzen auf Vertrauen, haben die Vision im Herzen und machen die richtigen Dinge.<sup>40</sup> Zudem wird besonders in systemischen Führungsansätzen die individuelle Fürsorge für die Mitarbeiter betont und das Bemühen um Verständnis von deren Rahmungen der Wirklichkeit und um Verbesserung der sozialen und organisationalen Rahmenbedingungen der Mitarbeiter. Große Pluspunkte erzielt hier Führung, weil sie offensichtlich nicht nur das effektive Erreichen der Unternehmensziele verfolgt, sondern den Mitarbeiter in seiner Bedeutung und seinem Stellenwert deutlich hebt.

Wird transaktionale Führung nach Burns als Management verstanden, bei dem zwar Vorgaben gesetzt, anschließend aber nur noch Management-by-exception betrieben wird, wobei Manager nur noch bei Problemen eingreifen und auf die nachgewiesenen Vorteile der bedingten Belohnung setzen, liegt es nahe, der Führung in der Ausprägung der transformationalen Führung im Modell des Full range of leadership nach Bass/Avolio deutliche Vorteile zuzusprechen.

Durch die fehlende Personalverantwortung in angelsächsischen Ländern sind Manager zudem nur auf fachlicher Ebene Vorgesetzte. Aus dieser Perspektive bleibt Management im Vergleich dazu mehr auf der mehr operativen Ebene mit der Planung, Kontrolle und Organisation und der Vorbereitung und Durchführung von Entscheidungen in einer zwar komplexen Welt angesiedelt, in der aber die meisten Informationen vorliegen und weniger strategische Entscheidungen und die Mitnahme der Mitarbeiter zu visionären Unternehmenszielen gefordert sind.

Drucker hatte dagegen noch als eigentliches funktionales Ziel des Managements die Effektivität benannt, also das Verhältnis von Ergebnis und Ziel und damit den Grad der Zielerreichung. Inzwischen wird aber auf allen Ebenen von großen arbeitsteiligen Organisationen von Management gesprochen. Damit entstanden Manager mit unterschiedlichen Aufgaben- und Verantwortungsbereichen wie z. B. für die Finanzen, das Marketing, die operativen Prozesse oder die strategischen und operativen Informationsprozesse in der IT.

Aus dieser geänderten Perspektive des Leadership Asset Approach scheint damit das Ziel des Managements in neuerer Sicht mehr die Effizienz als Verhältnis zwischen Aufwand und Ergebnis im Bereich der operativen Sachaufgaben zu sein.<sup>41</sup> Insbesondere bei Führung in Veränderungsprozessen zeigt sich anscheinend ein deutlicher Vorteil von Führung im Vergleich zum Management, wenn Kotter als einer der prominentesten akademischen Vertreter des New Leadership Approaches schreibt:

*„This distinction is absolutely crucial for our purposes here: A close look at exhibits 2 and 3 shows that successful transformation is 70 to 90 percent leadership and only 10 to 30 percent management.“<sup>42</sup>*

Diese bisherigen Gegenüberstellungen von Führung und Management betonen allerdings eher die Unterschiede und heben die Vorteile der jeweiligen Position hervor. Eine derartige Dichotomisierung läuft daher

<sup>39</sup> Vgl. Becker 2015, S. 8.

<sup>40</sup> Vgl. House/Singh, 1988; Bryman, 1992, zitiert nach Blessin/Wick 2017, S. 116-117.

<sup>41</sup> Vgl. Vaupel 2008.

<sup>42</sup> Kotter 1996, S. 26, zitiert nach Vaupel 2008, S. 208.

auch oft Gefahr, die Gemeinsamkeiten und die Notwendigkeit der Kooperation aus dem Auge zu verlieren, die im folgenden Kapitel in den Blick genommen werden sollen.

### 2.3.4. Integrierende Auffassungen von Führung und Management

Nach der gewachsenen Bedeutung des Managements bis in die 1960er Jahre und dem rapiden Anwachsen von Managern und Management in allen Arbeits- und Lebensbereichen erfolgte anschließend in den 1970er und 1980er Jahren ein wachsender Bedarf nach Führung und Fürsorge für die Mitarbeiter. Deren Verständnis entwickelte sich vom leicht steuerbaren Produktionsfaktor Mensch, der recht einfach durch geschickte Lohnpolitik gelenkt werden konnte, über das Human Resource Management zu einem immer größer werdenden Einflussfaktor für den Unternehmenserfolg, für den die Führung der Menschen mit dem Einbezug der Mitarbeiter und eine erfolgreiche Personalpolitik überlebenswichtig wurden. Durch diese Verschiebung der Schwerpunkte bei der Unternehmenssteuerung veränderte sich die frühere Einordnung von Führung als Teilbereich von dem bestimmenden Management zum inzwischen wichtigeren Leitbegriff für die Steuerung von Unternehmen und Organisationen, dem nun das Management untergeordnet wird. Dieser Wechsel vollzog und vollzieht sich in unterschiedlich großen Organisationen aber so verschiedenartig, dass sich seither unüberschaubare Überlappungen und Kombinationen ergeben.

Meist werden die Begriffe Management und Führung synonym verwendet, was sprachgeschichtlich damit begründet werden kann, dass Management vom lateinischen „manum agere“ abgeleitet wurde, was so viel wie „an der Hand führen“ bedeutet. In der Forschungsliteratur lässt sich keine einheitliche Verwendung oder Unterscheidung erkennen, und die Schwerpunktsetzung wahlweise auf Führung oder Management sich dennoch nicht im sauber getrennten Sprachgebrauch oder in einer idealen Definition bemerkbar macht. Daher sieht Yukl die Debatte um eine Dichotomisierung und Abgrenzung zwischen Führung und Management für überholt an, da sich die Aufgaben, Funktionen und Kompetenzen inzwischen ununterscheidbar überlappen und Führer inzwischen auch managen und Manager auch führen müssen und wollen. Insbesondere in der betrieblichen Praxis tragen nach Ansicht von Pelz auch Führungskräfte die Verantwortung für Managementaufgaben, und Manager führen Mitarbeiter, weshalb auch er eine Unterscheidung zwischen Management und Führung (oder Leadership) für obsolet hält.<sup>43</sup>

Mit der Größe einer Organisation wächst die Aufteilung der nötigen Führungs- und Managementaufgaben, die aber einander bedingen. Führung und insbesondere Menschenführung beinhaltet den gezielten Einsatz von Koordination, Kooperation und Kommunikation aller Beteiligten in Richtung der Unternehmensziele. Dies erfordert gleichzeitig erfolgreiches Management mit der nötigen Planung, Organisation und Lenkung aller Prozesse bei den Beteiligten sowie des Ressourceneinsatzes. Zur Gestaltung der Ordnungsmomente Strategie, Struktur und Kultur bedarf es nach Dubs enger Absprachen zwischen Führung und Management wie bei den Entwicklungsmodi Erneuerung und Optimierung. In großen Unternehmen müssen dazu die Führungskräfte und Manager aller Ebenen gelingend zusammenarbeiten.

Forschungen zum **Qualitätsmanagement** lassen für die nötige Kooperation von Führung (leadership) und Management anhand der Aufteilung nach Rollen, Aufgaben, Funktionen, Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten recht gut die besonderen Anforderungen und die Vorteile dieser Kooperation erkennen. Zwei Beispiele werden dazu angeführt:

Das Excellence Model der European Foundation for Quality Management (**EFQM**) dient als Prüfmöglichkeit im Rahmen des Total Quality Managements (TQM) für Unternehmen zur Verbesserung des firmeneigenen Qualitätsmanagements. Dabei werden Führung und Management nicht eigens aufgeführt, jedoch bei der Zuständigkeit und Steuerung von neun Kriterien für unternehmerische Exzellenz lassen sich doch nötige Aufgaben und Verantwortlichkeiten den beiden Steuerungsformen zuordnen. Fünf von ihnen betreffen „enablers“, also nötige Voraussetzungen, die späteren Erfolg erst ermöglichen. Dazu zählen sowohl eindeutige Zuordnungen wie „Leadership“ durch Führungskräfte zu 10%, „Processes“ mit Steuerung durch Manager mit 14 % als auch Mischbereiche wie „Partnership & Resources“ und „People Management“, die sowohl „effec-

<sup>43</sup> Vgl. Blessin/Wick 2017, S. 115.

tive leaders and capable managers“ benötigen.<sup>44</sup> Das Excellence Model der EFQM betont die enge Verzahnung und wechselseitige Abhängigkeit von Führung und Management.

Die **Balanced Scorecard** als Überprüfungssystem der Steuerung eines Unternehmens nach seinen Visionen und Strategien enthält ebenfalls keine Überprüfungs-kriterien für den Einsatz der Führung oder des Managements, aber bei der Durchsicht und Kontrolle der Erfüllung der jeweiligen Erwartungen aus der Kunden-, Finanz-, Prozess- und Entwicklungsperspektive werden überall Führungskräfte und Manager gleichzeitig nötig. Führungskräfte müssen demnach die Kundenerwartungen wahrnehmen, die Kernkompetenzen und den Technologiebedarf des Unternehmens kennen und die normative und strategische Ausrichtung vornehmen, während Manager die Geschäftsprozesse entsprechend ausrichten, Ziele und Feinziele definieren und für deren Umsetzung in der Produktion sorgen.<sup>45</sup> Auch dieses Überprüfungssystem setzt eine enge Verzahnung und Kooperation von Führung und Management innerhalb des Unternehmens voraus.

Aufgrund der wachsenden Volatilität und Komplexität kommt es in der heutigen VUCA-Welt<sup>46</sup> öfter zu Abänderungen und Anpassungsnotwendigkeiten in den Unternehmen, für die eine fixe Aufteilung der Aufgaben und Funktionen von Führung und Management kontraproduktiv wäre. Eine Aufteilung der Aufgabenbereiche und die Schnittmengen stellt Ratcliffe vor. Seiner Ansicht nach verbleibt es bei dieser Kooperation nicht nur beim arbeitsteiligen Nebeneinander, sondern es ergeben sich auch Aufgabenfelder, bei denen Führung und Management gleichzeitig benötigt werden wie beispielsweise beim Lösen unerwartet auftretender Probleme oder für Entscheidungen bei notwendigen Nachjustierungen der Ziele. Die Kommunikation mit den Mitarbeitern bildet zudem ein gemeinsam genutztes Werkzeug der Einflussnahme und Absprache bei den jeweiligen Funktionen von Management und Führung:

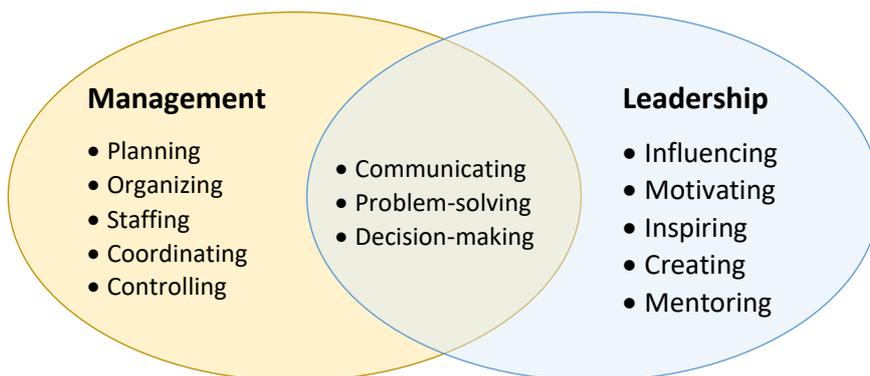


Abbildung 1: Schnittstellenfunktionen zw. Management u. Leadership (eig. Abb.)<sup>47</sup>

Neben derartigen Kooperationsmodellen bestehen auch **hierarchische Modelle** zum Verständnis der unterschiedlichen Funktionen, Aufgaben und Verantwortlichkeiten von Führungskräften und Managern. Eine der bekanntesten Hierarchien wird im „**Level-5-Leadership-Modell**“ dargestellt, das aus einem Forschungsprojekt stammt, in dem die Hintergründe für den Aufstieg zu besonders erfolgreichen Unternehmen untersucht wurden. Dabei wurden fünf hierarchische Stufen bei Managern und Führungskräften bei allen Unternehmen entdeckt, die sich von Level 1 bis 5 in unterschiedlicher Graduierung wie z. B. der Kooperation, wechselseitiger Beeinflussung und Weitsicht unterscheiden, die die vorfindbaren Manager und Führungskräfte aufweisen. Sie reichen von Level 1 mit „highly capable individuals“ über „Contributing Team Members“ hin zu „Competent Managers“ auf Level 3, die Mitarbeiter und Ressourcen zur effizienten Zielverfolgung organisieren. Auf Level 4 werden „Effective Leaders“ eingestuft, die bei Mitarbeitern die Mitwirkung und tatkräftige Verfolgung von überzeugenden Visionen erreichen und die Gruppe zu einem hohen Qualitätsstandard bringt. Auf Level 5 stehen „Executives“, Führungskräfte, die mit einer paradoxen Mischung aus professioneller Durchsetzungskraft und hoher persönlicher Bescheidenheit zu nachhaltigen Spitzenleistungen führen können.<sup>48</sup> Demnach

<sup>44</sup> Vgl. Bohoris/Vorria 2008, S. 5.

<sup>45</sup> Vgl. Kaplan/Norton 1993,2005, zitiert nach Bohoris/Vorria 2008, S. 6.

<sup>46</sup> VUCA steht als Akronym für die Rahmenbedingungen einer schnelllebigen, sich rasch verändernden Arbeitswelt: Volatility (Flüchtigkeit), Uncertainty (Unsicherheit), Complexity (Komplexität) und Ambiguity (Mehrdeutigkeit).

<sup>47</sup> Vgl. Ratcliffe 2018.

<sup>48</sup> Vgl. Collins 2001, zitiert nach Bohoris/Vorria 2008, S. 3.

sind Manager eher auf den Ebenen 1 bis 3 einzuordnen, die mehr für die Umsetzung der Vorgaben und Ziele sorgen, die Führungskräfte auf den Ebenen 4 und 5 ihnen vorgeben.

Eine ähnliche Hierarchie weist auch die **Performance Pyramid** nach Cross & Lynch und Neely, Bourne, Kennerley auf, die auch als Strategic Measurement Analysis and Reporting Technique (SMART) bezeichnet wird. In vier Zielebenen übernehmen dabei Führungskräfte und Manager unterschiedliche Aufgaben. Führungskräfte werden auf der obersten Ebene für die Entwicklung der Vision der Organisation und für die Übersetzung der Bedürfnisse der Stakeholder in diverse Aufgabenbereiche und Planziele benötigt. Auf der zweitobersten Ebene legen Führungskräfte Langzeitziele fest, während Manager daraus Kurzzeitziele ableiten. „Middle Managers“ brechen auf der 3. Ebene die Maßgaben von oben auf die nötigen Maßnahmen zur möglichst effizienten Produktivität herunter, während „First Line Managers“ für die Entwicklung der täglichen Messzahlen und möglichst hohe Leistungsgüte zuständig sind. Dabei soll auf den oberen Zielebenen optimale Effektivität des Unternehmens vorwiegend durch Führungskräfte erreicht werden, während für die geschäftsinterne Effizienz eher die Manager zuständig sind.<sup>49</sup>

Bei beiden Konzeptionen sind Führungskräfte überwiegend für die Entwicklung von Visionen, Strategien und Leitziele und damit für die Effektivität des Unternehmens zuständig, während Manager eher für das Herunterbrechen auf mittel- und kurzfristige Ziele und die effiziente Umsetzung sorgen, wie dies Kotter schon 2001 beschreibt:

*„Managers are the people to whom this management task is assigned, and it is generally thought that they achieve the desired goals through the key functions of planning and budgeting, organizing and staffing, problem solving and controlling. Leaders on the other hand set a direction, align people, motivate and inspire.“<sup>50</sup>*

Je größer ein Unternehmen ist, desto differenzierter muss auch die Aufteilung der Aufgaben für Führung und Management und eine eindeutige Zuordnung zu unterschiedlichen Personen und Personengruppen erfolgen, wie dies beispielsweise in den oben aufgeführten Konzepten deutlich wird. In kleineren Organisationen kommt es dagegen häufiger zur Übernahme von Führungs- und Managementaufgaben durch dieselbe Person, weshalb es wichtiger wird, den jeweiligen Rollenwechsel auch klarzustellen und zu verbalisieren.

Die Gewichtung und das Ausmaß des Bedarfs an Führung und Management in einem Unternehmen fasst Kotterman recht prägnant zusammen:

*„A well balanced organization should have a mix of leaders and managers to succeed, and in fact what they really need is a few great leaders and many first-class managers.“*

Der überwiegende Anteil an Leitungs- und Steuerungsprozessen in einer Organisation entfällt dabei auf die Umsetzung durch das Management, das aus keinem Unternehmen mehr wegzudenken ist. „Großartige Führer“ braucht eine Organisation dementsprechend nur wenige an oberster Spitze, während erstklassige Manager in allen Unternehmensbereichen bis zur Organisation, Planung, Durchführung und Kontrolle auf operativer Ebene hinunter notwendig seien.<sup>51</sup>

## 2.4. Zusammenfassung

**Zusammenfassend** lässt sich in allen Konzepten ein großer Bedarf nach Führung erkennen, die eng mit Visionen, Strategien, Gestaltung, sozialem Einfluss, Bindung, Netzwerken und Kommunikation verknüpft ist und der auch in Bereichen wichtig scheint, die hauptsächlich dem Management zugeordnet werden. Management hat dagegen auf allen Organisations- und Zielebenen einen sehr großen Einfluss auf die Gestaltung der Prozesse, die Ergebnisse und deren Qualität sowie auf die kontinuierliche Verbesserung und Weiterentwicklung eines Unternehmens. Meist wird Management mit der Umsetzung vorgegebener Strategien von höherer Ebenen auf nächstniedrige Unternehmensebenen durch Planung, Organisation, Kontrolle, Ergebnisverantwortung und Verbesserungen bei allen Geschäftsprozessen in Verbindung gebracht. Je komplexer und differenzierter eine Organisation ist, desto mehr Management ist nötig. In gleichem Maß steigt der Bedarf an Führung in Teilbereichen des Unternehmens in Form von delegierter Personalführung durch die jeweils zuständigen Manager, da die Führungskräfte auf oberster Ebene sich nicht um alle Mitarbeiter bis zur un-

<sup>49</sup> Vgl. Tangen 2004, zitiert nach Bohoris/Vorria 2008, S. 6.

<sup>50</sup> Kotter, 2001, zitiert nach Bohoris/Vorria 2008, S. 2.

<sup>51</sup> Vgl. Kotterman 2006, S. 13-17, zitiert nach Bohoris/Vorria 2008, S. 2.

tersten operativen Ebene kümmern können. Daher werden in unterschiedlichem Ausmaß Führungsaufgaben, -funktionen und oft auch -verantwortung auf Manager übertragen.

Die Begriffe Führung und Management lassen sich daher weder in der Forschungsliteratur noch in der betrieblichen Praxis trennscharf voneinander abgrenzen, sind aber beide gleichzeitig nötig und ihr jeweiliger Einfluss wird noch weiterhin erforscht.<sup>52</sup> Diese Unschärfe setzt sich auch in Teilbereichen in substantivischen Zusammensetzungen fort wie z.B. Personalmanagement und Personalführung, weshalb auch die Aufgaben, Funktionen, Kontroll- oder Verantwortungsbereiche je nach Konzept unterschiedlich zugeordnet werden. Es ist daher wichtig, auch bei der Verwendung der beiden Begriffe im Zusammenhang mit dem Schulsystem das jeweilige Verständnis und den Begriffsumfang zu klären.

Nicht nur im Sprachgebrauch, sondern auch bei den Aufgaben, Funktionen und Zielen überlappen sich die Begriffe Management und Führung häufig. Eine eindeutige Zuordnung der **Personalführung** wird damit erschwert. Personalführung fällt zwar vorrangig dem Bereich Führung zu, wird aber auch in der Managementliteratur oft als Teilbereich beschrieben, der zur effektiveren Erreichung der gesetzten Unternehmensziele nötig ist. Im Human-Resource-Management dient dieser dann der effizienten Zielerreichung durch optimale Gestaltung der Rahmenbedingungen bzw. des Arbeitsplatzes und bestmöglichen Einsatz von Methoden und Arbeitsmitteln. Dazu werden durch Personalakquise, -fort und -weiterbildung über die Personalbindung bis hin zur Personalfreisetzung gezielt Mitarbeiter ausgesucht, gebunden, fort- und weitergebildet, um den „Produktionsfaktor“ Mensch bestmöglich einzusetzen. Nach diesem Verständnis hat Personalführung nur dienende Funktion innerhalb von Personalmanagement.

Bei allen Konzepten zu Führung und Management sollten daher wegen dieses nahezu unterschiedslosen Gebrauchs der Begriffe immer zuerst deren Verständnis und die ihnen zugeordneten Aufgaben, Funktionen und Ziele geklärt werden.

---

<sup>52</sup> Vgl. Bohoris/Vorria 2008, S. 7.

### 3. Schulmanagement

Personalführung in der Schule wird sehr beeinflusst vom Personalmanagement als wesentlichem Teilbereich von Schulmanagement. Im Folgenden sollen daher ausgewählte Auffassungen von Schulmanagement mit besonderem Fokus auf die Gewichtung dieses für diese Arbeit wichtigen Teilbereichs untersucht und verglichen werden. Bei diesem gezielten Blick werden andere Teilbereiche bewusst weggelassen, soweit sie keinen direkten Einfluss auf die Personalführung haben.

#### 3.1. Verhältnis von Führung und Management in der Schule

In der Forschungsliteratur wird unter Führung im Schulsystem meist die Leitung der Institution Schule verstanden, die neben der Steuerung und Gestaltung der Rahmenbedingungen, der Arbeit mit den Anspruchsgruppen und den Einflüssen der Ordnungsmomente bei den Prozessen immer auch die Führung von Menschen beinhaltet. Schulmanagement umfasst aber ebenso die Steuerung aller Einflussfaktoren und Gestaltungsmöglichkeiten einschließlich des Personalmanagements, wodurch über die Gestaltung der Rahmenbedingungen eine indirekte Personalführung möglich wird. Im Schulleiter fallen in der Einzelschule beide Rollen des Managements und der Führung der Schule und des Personals - wenn auch begrenzt - in einer Person zusammen.<sup>53</sup> Daher ist es notwendig, die Möglichkeiten und Grenzen des Managements und der Führung in der Einzelschule sowie die Aufgaben- und Funktionsverteilung voneinander zu unterscheiden.

Dubs unterscheidet dabei nach der Zuständigkeit für die Prozesssteuerung in Schulen, wobei er das Management schwerpunktmäßig vor allem zuständig für die operativen Führungsprozesse hält, während Leadership hauptsächlich normative Orientierungsprozesse und die strategischen Entwicklungsprozesse steuert, um die Schule weiterzuentwickeln.<sup>54</sup>

Bei **Führung in Schulen** besteht kaum die asymmetrische soziale Beziehung der Über- und Unterordnung wie in Unternehmen. Das Schulamt trägt für Grund- und Mittelschulen in Bayern nach wie vor die Personalverantwortung, die den Lehrkräften im schulischen Alltag nur selten durch gelegentliche Unterrichtsbesuche und die vierjährig anzufertigende dienstliche Beurteilung sichtbar wird. Innerhalb des Kollegiums hat der Schulleiter nur dann direkte Weisungsbefugnis, wenn es z. B. um die konkrete Absicherung des Unterrichts von erkrankten Lehrkräften geht. Schulleiter verfügen bei der Führung und insbesondere bei der Personalführung nicht über dieselben direkten Führungsinstrumente wie in Betrieben, sondern können nur auf Instrumente wie z. B. Lob und Anerkennung, Feedback in Mitarbeitergesprächen oder nach Unterrichtsbesuchen, gemeinsam formulierte Zielvereinbarungen, Aufgabenzuordnung, Partizipation bei Entscheidungen oder Delegation von Verantwortung zurückgreifen. Bei Widerstand von Mitarbeitern oder einem Unterlaufen von Vereinbarungen bestehen schulintern nur wenige Möglichkeiten wie z. B. Appelle, Aufforderungen oder Entzug von bisher gewährten Vorteilen. Da Mitarbeiter vom Schulleiter weder entlassen, versetzt noch abgemahnt werden können und das Schulamt eine Versetzungsoption nur im Notfall einsetzt, bestünde die Gefahr weiterer Minderleistungen zulasten der Schüler, weshalb derartige Instrumente selten zur Anwendung kommen. An indirekten Führungsinstrumenten stehen nur eine erfolgreiche Teamgestaltung und eine passende Arbeitsplatzgestaltung zur Verfügung. Die Förderung der Motivation zum Verbleib in der Schule, obwohl bei der derzeitigen Personalnot viele Schulen neue Mitarbeiter suchen, und der Motivation, gute Beiträge zur Weiterentwicklung der Schulqualität zu liefern, erfordert von Schulleitern eine gekonnte Beherrschung der wenigen zur Verfügung stehenden Führungsinstrumente.

**Management in Schulen** unterscheidet sich wesentlich von dem in Unternehmen. Die Gewinnorientierung fällt hier weg, denn das Ziel des Schulsystems ist die bestmögliche Bildung und Erziehung der Kinder und Jugendlichen. Dazu werden vom Staat die nötigen Rahmenbedingungen geschaffen wie die Gestaltung der Lehrpläne und des Curriculums, die rechtlichen Vorgaben durch Gesetze und ministerielle Weisungen sowie die Auswahl, Ausbildung, Finanzierung und soziale Absicherung des Lehrpersonals. Die Personalzuweisung erfolgt durch die nächsthöheren Schulbehörden. Über finanzielle Ressourcen entscheidet im Wesentlichen die Kommune oder der Schulverband. Die Einfluss- und Steuerungsmöglichkeiten der Schulleiter sind also im Vergleich zu Unternehmen recht klein. Daher reduziert sich Management vor allem mit Blick auf die Personalführung auf die Aufgabe, Bestehendes zu optimieren, kreative Problemlösungen zu finden und das Anre-

<sup>53</sup> Vgl. Schratz 2010, S. 60.

<sup>54</sup> Vgl. Dubs 2005, S. 165-166, zitiert nach Scheer 2019, S. 26.

gen und In-Bewegung-setzen von Menschen.<sup>55</sup> Die Schwerpunkte des Schulmanagements liegen damit im Wesentlichen auf operativer Ebene in der Planung, Organisation und Gestaltung des Unterrichts, in der Mitgestaltung des Miteinanders von Schülern und Lehrkräften im weitgehend vorgegebenen Rahmen und Zielsetzung und im optimalen Einsatz der Ressourcen.

Eine analytische Trennung von Management und Führung, wie es in größeren Unternehmen notwendig und machbar ist, lässt sich in der **Schule** nicht verwirklichen. Bei der Übertragung auf das Schulsystem fallen diese Rollen meist beim Schulleiter zusammen, weshalb die Führung einer Schule immer auch eng verquickt ist mit dem nötigen Schulmanagement. Wichtig für die Lehrkräfte ist daher immer die Rollenklarheit, mit der Schulleiter darstellen, in welche der beiden Rollen sie in unterschiedlichen Situationen handeln. Ständige Stellvertreter der Schulleiter können zwar beim Management und bei der Führung Teilbereiche übernehmen. Mangels der nötigen Entlastung bei der Unterrichtspflichtzeit für den Konrektor, deren Umfang der Schulleiter beliebig festlegen kann, wird es sich dabei aber immer nur um einen Bruchteil der insgesamt anfallenden Aufgaben handeln. Da Führungsaufgaben schwieriger teil- und delegierbar sind, übernehmen deshalb die Konrektoren meist eher organisatorische Aufgaben im Verwaltungs- oder Managementbereich.

Je nach Auffassung beinhalten sowohl Führung als auch Management den Teilbereich Personalführung, weshalb auch beim Forschungsbereich Schulmanagement die Überprüfung lohnt, inwieweit Personalführung bei den vertretenen Auffassungen einbegriffen und ob dabei eine Differenzierung mit Blick auf unterschiedliche Lebensphasen vorgenommen wird.

Im Folgenden soll in ausgewählten Konzepten für Schulmanagement danach gesucht werden, welche Funktionen und Aufgaben der Personalführung oder des Personalmanagements dabei enthalten sind und ob Ansätze für eine differenzierende bzw. phasenorientierte Personalführung darin erkennbar werden.

### 3.2. Definitionen und Begriffsumfang

Aus der Betriebswirtschaftslehre stammen die Ursprünge für das Schulmanagement, da Schulen im Zug der Schulentwicklungsbewegung und der Fend'schen Vorstellung von Schule als pädagogischer Handlungseinheit nach neuen Strukturen und neuem Selbstverständnis suchten. Die Anlehnung an betriebswirtschaftliche Modelle lag dabei nahe, auch wenn bei der Übertragung auf das Schulsystem anfangs noch Probleme auftauchten.

In einem vom betrieblichen Management deutlich beeinflussten Ansatz werden Personalmanagement und Personalführung stärker vom Schulleiter geprägt. **Dubs** als einer der prominentesten Vertreter des Einsatzes von Management in der Schule versteht die Leitung einer Schule als Ausstrahlung von „Kräften“ in Anlehnung an das Verständnis von Bolman & Deal. Schulmanagement kann dann als ...

*„...Ausübung der „administrativen Kraft“ eines Schulleiters aufgefasst werden, also als Bemühen, die Schule zweckmäßig zu organisieren, alle Arbeitsabläufe unmissverständlich zu ordnen, pädagogische und administrative Ziele zu setzen und für die laufende Erfolgserfassung zu sorgen.“<sup>56</sup>*

Das Management einer Schule wird vor allem in den Ordnungsmomenten der Schule wie Vision, Ziele, Organisation und Kultur erkennbar, durch die sie die langfristigen strategischen und täglichen operativen Führungsaufgaben mit dem Ziel einer hohen Effizienz umsetzen soll. Davon wird von Dubs als zweiter Teilbereich die pädagogische Führung (instructional leadership) abgegrenzt, durch die die Förderung der Qualität der Unterrichtsgestaltung und -führung aller Lehrpersonen und die Überwachung der Verbesserungen erzielt werden soll. Schulentwicklung wird dabei als oberstes Ziel angestrebt und stellt den eigentlichen Zweck von Schule dar. Weder bei der strategischen Orientierung der Schule bei der Erarbeitung eines 3- bis 5jährigen Schulprogramms oder der jährlichen Aktionsplanung noch bei der Gestaltung der Aufbau- oder Ablauforganisation empfiehlt Dubs den Einbezug der Lehrpersonen, differenziert dabei auch nie zwischen unterschiedlichen Gruppen im Kollegium. Selbst bei der Schulkultur, die nach Dubs durch die Schulleitung geprägt wird, und einer ganzheitlichen Betrachtung mithilfe des Eisberg-Modells nach French & Bell (1994) verweist Dubs zwar auf den nicht steuerbaren Bereich als „Teil unter Wasser“ mit z. B. Werthaltungen, Einstellungen und lokalen Theorien mit Argumentations- und Denkmustern, folgert daraus aber keine Notwendigkeit für ein je

<sup>55</sup> Vgl. Hinterhuber 2007, S. 20, zitiert nach Schratz 2010, S. 61.

<sup>56</sup> Dubs 2018, S. 293.

unterschiedliches Eingehen des Schulleiters auf individuelle oder kollektive Bedarfe innerhalb der 'Lehrerschaft', unter die er alle Lehrkräfte laufend subsumiert. Selbst bei der korrespondierenden nötigen Ergänzung durch eine „pädagogische Führung“ erkennt Dubs zwar den Erfolg von Schulleitungspersonen an, die den pädagogischen Aspekten viel Aufmerksamkeit widmen, und die Wirksamkeit ihrer Schule verbessern, differenziert aber nie bei den Handlungen der Schulleiter wegen der Unterschiedlichkeit der Lehrkräfte.

Dieser Position einer Trennung von Management von der Führung in Schulen und einer Vernachlässigung der Unterschiedlichkeiten von Lehrkräften wie bei Dubs steht eine andere Kombination gegenüber, die ebenfalls aus der Betriebswirtschafts- und der Managementlehre stammt.<sup>57</sup> Buchen grenzt das von Malik deutlich beeinflusste Management von Schulen vor allem von der früher dominierenden Auffassung von reiner Schulverwaltung ab und ergänzt es durch den wesentlich größeren Einbezug der Mitarbeiter bei der Leitung und Steuerung einer Organisation. Damit wächst auch die Bedeutung von Personalmanagement und Personalführung. **Buchen** sieht die Personalführung als Teilprozess innerhalb des Managements von Schule, wenn er Management als ...

*„... Gesamtheit aller gestaltenden, steuernden, Richtung gebenden und entwickelnden Funktionen und Führung (und damit auch Personalführung) als Bestandteil dieses Managementprozesses versteht.“<sup>58</sup>*

Schulmanagement dient dabei dem alleinigen 'Betriebszweck', die Unterrichts- und Schulentwicklung bei ökonomischem Ressourceneinsatz in bestmöglicher Weise zu gewährleisten. Als letzte von fünf wesentlichen Schlüsselaufgaben wird dabei neben der Zielsetzung, Organisation, Entscheidung und Controlling die Förderung und Unterstützung der Selbstständigkeit von Menschen angeführt, wobei die Einsicht enthalten ist:

*„In letzter Konsequenz können sich Menschen wohl nur selbst entwickeln, genauso, wie sie sich nur selbst ändern können. Das ist nicht nur die schnellste, sondern auch die wirksamste Art und Weise.“<sup>59</sup>*

In Anlehnung an diesen Ansatz des St. Galler Management-Zentrums nach Malik sind dabei vier Elemente für eine derartige indirekte Form der Personalführung notwendig: eine **Aufgabe**, die mit ihrer Schwierigkeit, dem Umfang und ihrem Anspruch eine Herausforderung für den Mitarbeiter darstellen soll, die Berücksichtigung der vorhandenen **Stärken**, die dadurch auch weiterentwickelt werden sollen, einen **Chef**, der für die nächste Entwicklungsphase des Mitarbeiters optimal passend ist, und die Überlegungen, an welcher **Stelle** die Person am besten eingesetzt wird. Dabei werden gleichzeitig die Anforderungen an die aktuell beste Passung von Arbeitsstelle und Mitarbeiter im Interesse der Schule wie auch das Interesse an der persönlichen Weiterentwicklung deutlich. Mit dieser stärkeren Berücksichtigung des Ist-Zustands der Mitarbeiter, ihrer Voraussetzungen, Stärken und Entwicklungsphasen soll zwar vorrangig die optimale Zielerreichung der Organisation angestrebt werden und eine bestmögliche „Ausnutzung“ der menschlichen Ressource an einem Arbeitsplatz, an dem diese Person den höchsten Ertrag verspricht. Aber es wird dabei auch erkennbar, dass der Fokus zunehmend auf die Individualität des Mitarbeiters gerichtet wird, die damit für das Personalmanagement wie auch die Personalführung immer wichtiger wird.

Die teilweise unreflektierte Übernahme von Managementkonzepten aus der Betriebswirtschaftslehre für das Schulsystem wurde lange kritisch gesehen wegen fehlender Merkmale im Vergleich zum betrieblichen Management wie beispielsweise Wettbewerb, Markt, Qualitätssicherung oder Effektivität und Effizienz bei der Leistungserstellung.<sup>60</sup> Erst durch die Anpassung an die schulischen Rahmenbedingungen erreicht Schulmanagement mehr Akzeptanz bei Schulleitungen, Lehrkräften und Schulaufsicht. Eine entsprechend adaptierte Umschreibung von Schulmanagement legen **Huber/Schwander** vor:

*„Schulmanagement ist als professionelles, also qualifiziertes, systematisches und zielgerichtetes Management der Arbeit von Schule sowie der Sicherung und Entwicklung der Qualität dieser Arbeit zu verstehen. Es beinhaltet alle Maßnahmen, die zur Gestaltung und Optimierung von Schule und schulischen Prozessen beitragen. Dazu gehören zentrale Aspekte wie die Planung, Organisation, Koordination, Steuerung und Kontrolle von Bildungs-, Erziehungs- und Unterrichtsprozessen sowie deren Diagnose, Analyse und Beurteilung sowie die Steuerung und Ent-*

<sup>57</sup> Auf diese Managementauffassung insbesondere von Malik wird in einem späteren Kapitel noch näher eingegangen.

<sup>58</sup> Buchen 2006, S. 34.

<sup>59</sup> Malik 2000, S. 248, zitiert nach Buchen 2006, S. 55.

<sup>60</sup> Vgl. Buchen 2006, S. 12; Dubs 2018, S. 293.

*wicklung der Einrichtung (also der Schule als Organisation, als pädagogische Handlungseinheit (vgl. Fend 1981)) insgesamt.“<sup>61</sup>*

Dabei konzentriert sich diese Definition überwiegend auf Maßnahmen zur Prozesssteuerung auf einer Metaebene der eigentlichen Arbeit der Schule und deren Weiterentwicklung auf qualitativer Ebene. Die beteiligten Personengruppen und die dabei angestrebten Ziele der Schule werden daher nicht hier, sondern erst im nachfolgenden Kapitel über die Handlungsfelder von Schulmanagement angesprochen.

Zumindest bei der Koordination, Steuerung und Kontrolle der schulischen Prozesse sowie bei deren Diagnose, Analyse und Beurteilung bietet sich aus Sicht von Huber/Schwander die Zuziehung von Lehrkräften an, wird für die Personalführung auch als relevant angesehen, aber nicht vertieft durch die Differenzierung der Lehrkräfte in unterschiedliche Gruppen mit wechselnden Bedarfen.

**Rolff** trennt Management in der Schule eindeutig von **Führung**, die für ihn stärker auf Personal bezogen ist und personenbezogene Angelegenheiten wie Personaleinstellung, -beurteilung und -entwicklung einschließt. Damit lässt sich Rolff eher bei den Anhängern der Personalführung im Sinne direkter Führung einordnen. Schulmanagement bei Rolff bezieht sich hauptsächlich auf die Bewältigung der Komplexität an Schule, wovon er die Betriebsleitung, Projekt- und Budgetmanagement, also eher sachbezogene Domänen, aber auch Konflikt-, Gesundheits- und Changemanagement neben Büro-, Selbst- und Zeitmanagement fasst, um mit den vorgegebenen Ressourcen optimale Ergebnisse zu erzielen.<sup>62</sup> Rolff folgt dabei der Auffassung Druckers, die Hauptaufgabe von Management sei „to do things right“, also sich um die Wirtschaftlichkeit im Einsatz der Ressourcen zu kümmern und um deren bestmöglichen Einsatz mithilfe aller Steuerungsmittel und -wege zur Erreichung optimaler Ergebnisse und Outputs. Dabei geraten die indirekte Personalführung durch die bestmögliche Gestaltung der Rahmenbedingungen und der Arbeitsplätze aus dem Blick, und die Steuerung der Prozesse, auch zusammen mit der erweiterten Schulleitung, dem lokalen Personalrat oder Steuergruppen als Co-Management, dominiert seine Sicht von Schulmanagement. Diese Abgrenzung gegenüber den zwei anderen Kernbereichen von Schulleitung Führung und Steuerung erfolgt aber nur, um deren wesentliche Aufgaben besser voneinander unterscheiden zu können. Letztlich plädiert Rolff für eine „**konfluente Leitung**“ mit der Integration der drei Bereiche Führung, Management und Steuerung, da sie sich weder personell noch organisatorisch in einer Grund- oder Mittelschule trennen lassen. Sein Modell einer zusammenführenden, integrierenden Schulleitung beinhaltet dabei auch die Kernaufgaben der Unterrichts-, Organisations- und Personalentwicklung. Bei letzterer werden zwar als Methoden und Instrumente unter anderem das Jahresgespräch, Zielvereinbarungen, Führungsfeedback und schulinterne Lehrerfortbildung angesprochen sowie bei der Organisationsentwicklung neben anderem auch die Teamentwicklung, damit die Lehrkräfte besser ausgerüstet und in Kooperation die Entwicklung der Schule weiterbetreiben können. Speziellere Formen der Personalführung, geeignete Instrumente oder Entwicklungsziele gibt Rolff aber nicht an, eine Differenzierung bei den Lehrkräften nach z. B. verschiedenen Alters- oder Entwicklungsstufen unterbleibt ebenso.

Dennoch eignet sich diese systemische Sichtweise der Leitung einer Schule aus Sicht des Autors gut zur Darstellung der Zusammenhänge und der Wechselseitigkeit der Einflüsse der einzelnen Faktoren untereinander, wie sie im schulischen Alltag von Schulleitern auch auftreten. Da die Aufgaben von Führung, Management und Steuerung in der Einzelschule beim Schulleiter zusammenkommen, beschreibt der Ausdruck „Konfluente Leitung“ auch das tatsächliche Handlungsfeld am treffendsten, sollte dem Schulleiter aber laufend bewusst bleiben und den Lehrkräften verständlich gemacht werden, in welcher der Rollen er welche Maßnahme jeweils ergreift.

### 3.3. Handlungsfelder

Diese unterschiedlichen Auffassungen von Schulmanagement determinieren auch die entsprechenden Handlungsfelder, wobei sich der Autor in dieser Arbeit besonders auf die das Personalmanagement betreffenden Handlungsfelder von Schulmanagement konzentriert.

Bei den **Handlungsfeldern** von Schulmanagement unterscheiden Huber/Schwander tätigkeitsbezogene und allgemeine Kompetenzen, die für das Kompetenzprofil Schulmanagement als wesentliche Komponenten betrachtet werden. Bei den tätigkeitsbezogenen Kompetenzen werden neun verhaltensbezogene Kompeten-

<sup>61</sup> Huber/Schwander 2015, S. 27.

<sup>62</sup> Vgl. Rolff 2010, S. 28-29.

zen benannt: Unterrichtsentwicklung, Erziehung, Personalmanagement, Organisation und Verwaltung, Qualitätssicherung, Qualitätsentwicklung, Zusammenarbeit innerhalb der Schule, Kooperation mit dem schulischen Umfeld sowie Repräsentieren.<sup>63</sup> Aus dem Blickwinkel dieser Arbeit erkennt der Autor vor allem im Bereich **Personalmanagement** den notwendigen Kernbereich von pädagogischer Führung in der Schule, der auch Personalführung beinhaltet. Dazu werden Potenzialanalysen durchgeführt, die kontinuierliche professionelle Weiterentwicklung nicht nur an den individuellen Bedürfnissen, sondern auch am Gesamtkonzept der Schule und der Kompetenzentwicklung des ganzen Kollegiums orientiert und deshalb die innerschulische Zusammenarbeit mit effizient und effektiv organisierten kooperativen Arbeitsformen forciert. Die Mitarbeiter erhalten viel Entscheidungsspielräume, und ihre in Art und Umfang unterschiedlichen Erfahrungen werden berücksichtigt. Die Schulleitung wendet dabei bewährte Instrumente der Personalentwicklung an wie Mitarbeitergespräche und Ziel- und Leistungsvereinbarungen.<sup>64</sup> Damit erweitern Huber/Schwander das Personalmanagement um Elemente der direkten Personalführung und vertreten darin ein integriertes Verständnis von Management und Führung an der Schule.

Zusätzliche indirekte Formen des Personalmanagements werden nur noch bei der Kompetenz „Organisation und Verwaltung“ benannt mit der Organisation von Personalplanung und -einsatz in Form von Stunden- und Aufsichtsplanung beim Ablauf. Die benötigt auch den Aufbau und die Pflege verlässlicher Strukturen sowie die Organisation der infrastrukturellen Ressourcen wie beispielsweise der Ausstattung der Fach- und Klassenräume im Schulgebäude. Vor allem beim Wissensmanagement wird die indirekte Steuerung durch die Schulleitung erkennbar, wenn durch geschickte Koppelungen und Aufträge erreicht werden soll, dass ältere Lehrkräfte ihre gebündelten Erfahrungen an die jüngeren während des schulischen Alltags und in gemeinsamen Treffen weitergeben.

Huber weist schon 2010 auf die Gefahr eines wachsenden Widerstands unter den Lehrkräften hin, da bei fehlender Akzeptanz vorgegebener Ziele und der gefühlten Einengung der eigenen Handlungsfreiheit Reaktanz durch z. B. Verweigerung auftritt. Zur Sicherung und Weiterentwicklung der Schulqualität werden bei ihm dennoch nur kybernetische Steuermodelle wie z. B. der idealtypische Kreislauf des Qualitätsmanagements in Anlehnung an Reese oder eines zyklischen Kreislaufs von Analyse: IST-Stand – Planung: SOLL-Stand – Intervention als typischer Prozess des Qualitätsmanagements angeführt, bei denen die Beteiligung von Mitarbeitern bzw. Lehrkräften jeweils vollständig übersehen wird. Auch bei weiters aufgeführten Qualitätsmanagement- und Controlling-Modellen wie z. B. Total Quality Management (TQM), Pädagogisches Qualitätsmanagement (PQM) oder Balanced Scorecard (BSC) wird die Partizipation von Lehrkräften in diesem Zusammenhang ausgeklammert.<sup>65</sup>

Personalführung und Personalmanagement werden bei diesem Ansatz nur am Rand angesprochen, da Schulleiter als Führungskräfte das Kollegium anscheinend nur geschlossen hinter sich zu bringen brauchen. Eine Differenzierung innerhalb des Kollegiums nach Alter, Berufserfahrungen, Geschlecht o. Ä. erfolgt daher selbstredend auch nicht.

Buchen ordnet dem Schulmanagement bestimmte **Werkzeuge** zu wie beispielsweise die Aufgaben- und Stellengestaltung (Job Design) zum bestmöglichen Einsatz, die zudem weitere Aspekte von Personalentwicklung wie job enlargement als Erweiterung des Aufgabenbereichs als auch job enrichment als Anreicherung mit schwierigeren Aufgaben enthalten. Damit kann einerseits einer drohenden Unterforderung als auch durch die Beschränkung solcher Stellengestaltungen einer möglichen Überforderung prophylaktische begegnet werden. Auch das Assignment-Control (Einsatzsteuerung von Mitarbeitern) wird als Werkzeug des wirksamen Schulmanagements benutzt mit der Überlegung, an welcher Stelle, mit welchen Fächern und in welcher Umgebung mit anderen Lehrkräften ein Lehrer mit seinen besonderen Stärken am günstigsten eingesetzt werden kann, um den Erwartungen und Ansprüchen der Eltern und Kinder als auch seinen eigenen am besten zu entsprechen. Auch in den **Grundsätzen** wirksamen (Schul-)Managements wird die Individualität der Mitarbeiter betont, wenn auf die Nutzung deren Stärken und ein begleitendes Vertrauen in sie gesetzt wird.<sup>66</sup>

Derzeit vertritt dagegen **Malik** als einer der bekanntesten Vertreter aktueller Managementtheorien die Auffassung, dass als eines seiner sieben Werkzeuge für wirksames Management „Job Design & Assignment Con-

<sup>63</sup> Vgl. Huber/Skedsmo/Schwander 2015, S. 133-146.

<sup>64</sup> Vgl. Huber/Schwander 2015, S. 34.

<sup>65</sup> Vgl. Huber 2010a, S. 186-194.

<sup>66</sup> Vgl. Buchen 2006, S. 68-72.

trol“ gut geeignet ist, um Menschen dadurch zu fördern und sowohl der Personalentwicklung als auch dem Unternehmen hilfreich sein kann.<sup>67</sup> Wollen zweckorientierte soziale Systeme (und dabei seien hier Schulen einbegriffen) ihren Zielen näherkommen, sollten gemäß dem „Integrierten Management System“ die Mitarbeiter wesentlich stärker einbezogen werden und die Stellengestaltung und -besetzung sowie deren Aufgaben und Schlüsselprobleme intensiver auf die Mitarbeiter zugeschnitten werden.<sup>67</sup>

Damit weisen Buchen und Malik der Mitarbeiterbezogenheit einen wesentlich höheren Stellenwert zu und richten für die Personalführung das Augenmerk auf die individuellen Besonderheiten der Mitarbeiter und die optimale Passung und Kombination von ihnen und den Anforderungen an den Arbeitsplätzen im Unternehmen bzw. der Schule, erkennen aber keine Gruppierung nach Lebensphasen oder Ähnlichkeiten, die die Personalführung anders oder leichter gestalten ließe.

Bei der Einführung von Schulleitung mit mehr Eigenverantwortung in der Schweiz Anfang der 2010er Jahre gab es intensive Überlegungen zu einer effektiven Schulführung.<sup>68</sup> **Schulmanagement** umfasste dabei Innovations-, Organisations- und Personalmanagement, auf deren Zusammenwirken im Kapitel zur Führung einer Schule nachfolgend noch näher eingegangen wird. Im Rahmen des **IOP-Modells zur Führung einer Schule** (Innovation, Organisation, Personal) wird neben dem nötigen Eingehen auf Innovationen in der Schule und der Organisationsstruktur auch die Personalführung als Kernmerkmal einer effektiven Schulführung aufgeführt. Thom/Ritz beschreiben dabei auch die Versuche mit einer neuen Steuerung im Bildungswesen in der Schweiz, bei der die strukturelle Ähnlichkeit mit der bayerischen Variante auffällt, und in dem im Bereich Personalmanagement zumindest Versuche unternommen wurden, auf die Lehrkräfte differenzierter einzugehen. An personellen Bedingungsgrößen werden dabei unter anderem Funktion, Alter, beruflicher, sozialer, politischer Hintergrund, die Ziele und Werte, die Barrieren des Wissens, Könnens, Wollens und Wagens angeführt. Innerhalb der Schulführung soll sich das Personalmanagement primär um die Steigerung der Motivation und Qualifikation der Lehrpersonen und der Schulleitung bemühen. Angesichts der Abnahme von qualifizierten Bewerberinnen aufgrund des Imageverlusts und der hohen Berufsanforderungen bei vergleichsweise geringerem Gehalt von Grund- und Mittelschullehrern in Bayern besteht wie auch in der Schweiz schon 2006 ein großer Bedarf an systematischen Maßnahmen des Personalmanagements, um Lehrkräfte in ihrer Tätigkeit zu unterstützen und ihre Bindung an den Schulbetrieb fördern zu können.<sup>69 70</sup>

Unter „**lehrerzentriertem**“ **Personalmanagement** verstehen Thom/Ritz die Personalführung in allen berufsbiographischen Abschnitten, die vom Eintritt der Lehrperson in die Schule bis zum Austritt, meist in Form der Pensionierung, reichen. Dabei wird unterteilt in fünf Abschnitte: Personalgewinnung, -beurteilung, -einsatz und -erhaltung, -entwicklung und -freistellung, auf die in der Schweiz sowohl die übergeordnete Schulkommission mit personalwirtschaftlichen Maßnahmen (Personalplanung, -marketing, -controlling) Einfluss nehmen kann wie auch die Schulleitung mit „**direkter Personalführung**“. Die dabei nötige Koordination der Personalführungsaufgaben sollte durch die Schulleitung dominiert werden: „Die Hauptverantwortung für das Lehrpersonal bezüglich der direkten Personalführung trägt die Schulleitung.“<sup>71</sup>

Da in Bayern die Personalgewinnung und -freistellung nahezu vollständig in der Hand der nächsthöheren Schulbehörden liegt, obwohl sie eine der bedeutendsten Aufgabenbereiche der Mitarbeiterführung ist,<sup>72</sup> beschränkt sich der Autor auf die Bereiche Beurteilung, Einsatz und Erhaltung sowie Personalentwicklung. Dazu führen Thom/Ritz aber lediglich bei der Personalentwicklung an, dass sowohl die individuellen Bedürfnisse der einzelnen Lehrkraft als auch der organisatorische Bedarf auf der Basis des Stellenprofils und der Schule

---

<sup>67</sup> Vgl. Baarfuss 2012.

<sup>68</sup> Die Einbettung von Personalmanagement und Personalführung in die Führung einer Schule soll hier am Beispiel der Schulentwicklung in der Schweiz exemplarisch aufgezeigt werden, da dieser bildungspolitische Wechsel der Schulstruktur und die Übergabe der Personalverantwortung aus Sicht des Autors ein Modell für die bayerischen Grund- und Mittelschulen sein könnte.

<sup>69</sup> Vgl. Thom/Ritz 2006, S. 26.

<sup>70</sup> Dabei erfolgt die direkte Personalführung immer in Zusammenarbeit mit der Personalplanung, -marketing und -controlling der Schulkommission, die in der Schweiz vor allem für die Personalgewinnung und -freistellung zuständig ist. Die strategischen Elemente liegen daher überwiegend bei der Schulkommission, ähnlich wie bei den Schülern als nächsthöhere Schulbehörde für die bayerischen Grund- und Mittelschulen. Nur die operativen Anteile der täglichen Personalführung sind den Schulleitern überantwortet.

<sup>71</sup> Dubs 2001, S. 77, zitiert nach Thom/Ritz 2006, S. 27.

<sup>72</sup> Vgl. Thom/Ritz 2006, S. 28.

zu beachten sind. Die Entfaltungsbedürfnisse der Lehrkraft sollten von der Schulleitung mit den strategischen Zielsetzungen zur Erreichung des Organisationszwecks in einen Abgleich gebracht werden. Da auch bei den anderen Personalführungsbereichen keine weiteren Angaben gemacht werden, die auf eine Differenzierung innerhalb der Lehrerschaft oder auf das Eingehen auf individuelle oder berufsbiographische Phasen deuten lassen, wird eine entsprechend differenzierende Personalführung auch hier nicht erkennbar.

Auch in der **Wirtschaft** wächst die Bedeutung von verstärktem Personalmanagement und intensiverer Personalführung für erfolgreiches Unternehmensmanagement deutlich an, was die Übernahme in das Schulsystem nahelegt. Wenn als Ziel von Schulmanagement die Sicherung und Weiterentwicklung der schulischen Qualität verstanden wird, dann wäre aus der Perspektive der Wirtschaft eine wesentlich stärkere Einbeziehung der Mitarbeiter notwendig, die hier nur kurz angedeutet werden soll. Wenn sich kleinere und mittlere Unternehmen der Zertifizierung durch ein **Qualitätsmanagementsystem** unterziehen, empfiehlt auch das Bayerische Staatsministerium für Wirtschaft, Landesentwicklung und Energie den Leitfaden des DIN EN ISO 9001:2015, um staatliche oder Kundenanforderungen an die Produkt- bzw. Dienstleistungsqualität zu erfüllen.<sup>73</sup> Bei den sieben Grundprinzipien des Qualitätsmanagements werden auch mehrere benannt, die direkt oder indirekt Personalführung betreffen. „Führung“ soll das Unternehmen nicht nur auf die Anforderungen des Markts ausrichten, sondern auch ein internes Umfeld schaffen und erhalten, in dem sich die Mitarbeiter voll dafür einsetzen, die Unternehmensziele zu erreichen. Die „Einbeziehung von Personen“ weist auf die Anerkennung, Befähigung und Förderung der Mitarbeiter hin, die dadurch motiviert werden, ihre Fähigkeiten im Dienst des Unternehmens einzusetzen. Auch das „Beziehungsmanagement“ soll die Kontakte und die Beziehungen nicht nur zu den externen Partnern wie Kunden, Lieferanten und Stakeholder pflegen, sondern auch unternehmensintern. Und bei der „Verbesserung“ (auch als kontinuierlicher Verbesserungs-Prozess (KVP) bekannt), geht es um das Sichhinterfragen und die fortlaufende Verbesserung der Gesamtleistung des Unternehmens, was nicht ohne Feedback-Verfahren, interne Evaluation u. Ä. geschehen kann mit Einbeziehung der Mitarbeiter. Insofern kommt dieses Qualitätsmanagementsystem nicht ohne intensives Personalmanagement und Personalführung aus, wobei auch hier keine Differenzierung bei den Mitarbeitern erwähnt wird.

### 3.4. Verschränkung von Schulmanagement und Personalführung

Zwei ausgewählte Ansätze zur Koppelung von Management in Schulen mit Personalmanagement und Personalführung sollen hier noch ergänzt werden. Schratz verknüpft Management und Führung in der Schule in einem komplementären Verhältnis, während Scharmer hierarchisch abgestuft Management zur Regelung der unteren Komplexitätsstufen und Führung mit Einbezug der Beteiligten auf den höheren Komplexitätsstufen in einer Organisation angesiedelt sieht.

In einer sich gegenseitig bedingenden Beziehung werden Management und Führung in Schule nach **Schratz** miteinander verbunden gesehen, wobei Personalführung und -management wechselnde Aufgaben zugewiesen bekommen. Er setzt Schulmanagement und Leadership nicht nebeneinander, sondern sieht sie als komplementäre Elemente, die von einer wirksamen Schulleitung je nach Komplexität der Aufgaben anders einzusetzen und zu beherrschen sind. Dabei erfahren in der Folge Personalmanagement und Personalführung auch ihre spezifische Aufgabenzuweisung und Funktion. Für eine erfolgreiche Schulleitung ist immer beides erforderlich, sowohl das Wahrnehmen der Funktion und der damit verbundenen Aufgaben als Management in der Schule als auch den Aufbau und die Pflege von wirksamen Beziehungen zwischen den Menschen mit der Absicht auf Entwicklung und Reflexion der damit verbundenen Prozesse in Form der Leadership.<sup>74</sup> In Anlehnung an Hinterhuber betrachtet Schratz die Einheit von Management und Leadership wie bei dem Yin-Yang-Modell: Während der Leadership u. a. das Entdecken neuer Möglichkeiten, das Schaffen eines neuen Paradigmas, die Arbeit am System, das Anregen von Menschen und Sie-in-die-Lage-versetzen, Spitzenleistungen zu erbringen, die Ehrfurcht vor dem Menschen und das Vertrauen in ihn und die Einstellung des Dienens zugeordnet werden, geht es dem Management um das kreative Lösen von Problemen, die Arbeit innerhalb eines Paradigmas, die Arbeit im System und das In-Bewegung-setzen von „Dingen“ und Menschen, Methoden, Techniken und Kontrolle, um den Menschen als Hilfe mit einer Einstellung des Machens.<sup>75</sup> So über-

<sup>73</sup> Vgl. Bayerisches Staatsministerium für Wirtschaft und Medien, Energie und Technologie 2015.

<sup>74</sup> Vgl. Schratz 2010, S. 60-65.

<sup>75</sup> Vgl. Hinterhuber 2007, S. 20, zitiert nach Schratz 2010, S. 61.

nimmt Management überwiegend die Aufgabe, etwas Bestehendes zu optimieren oder kluge Lösungen innerhalb dieser Rahmenbedingungen **im** Bildungssystem zu finden. Leadership arbeitet dagegen in Richtung eines neuen Paradigmas, arbeitet also **am** System, um neue Möglichkeiten, neue Strukturen zu entdecken. Da die Lenkbarkeit des ganzen (Schul-)Systems nach Ansicht mancher Systemtheoretiker wie z. B. Luhmann nicht mehr möglich ist, müssen Schulleitungen immer wieder mit Unabwägbarkeiten, Ambivalenzen, Unsicherheiten konstruktiv umgehen, um ihren Lehrkräften entsprechende Entfaltungsmöglichkeiten zu eröffnen. Dabei brauchen sie auch neuartige Lösungen, manchmal noch ohne rechtliche Vorgabe, sowie Vertrauen in und Ehrfurcht vor den Mitarbeitern. Leadership ist damit auch eine „dienende“ Aufgabe im Sinne von „Servant Leadership“ nach Greenleaf/Spears (2002).<sup>74</sup> Wegen der hohen Zieldiversität der Organisation Schule<sup>76</sup> bei einer Vielzahl von unterschiedlichen Anspruchsberechtigten (stakeholders) wie z. B. Eltern, Schüler, Lehrkräfte, Gemeinde, Öffentlichkeit bedarf es für eine wirksame Schulleitung daher sowohl ausgeprägter Managementkompetenz als auch starker Leadership.

Zwar wird aufgrund der historisch stark zentralistischen Prägung der Schule die Führungsaufgabe oft stärker als Management denn als Leadership verstanden und entsprechend gestaltet. Dennoch muss die Schulleitung angesichts der wachsenden Komplexität der Aufgaben in der Schule, der Beziehungen zwischen Lehrkräften, Schülern, Eltern u.a. und der wachsenden Anforderungen von Seiten der Gesellschaft diese Schwierigkeiten sowohl durch gekonntes Management als auch durch einfühlsame, sensible, ausbalancierte Führung angehen können, wobei sich in Anlehnung an Scharmer mehrere Konsequenzen und Schlussfolgerungen für die Schulleitung ergeben. Sowohl bei der Schul-, Organisations-, Unterrichts- und Qualitätsentwicklung als auch bei der Personal- und Teamentwicklung kommen laufend neue Veränderungen und Gestaltungsoptionen auf die Schule zu, deren unterschiedliche Komplexität jeweils andere Reaktionsweisen erfordert. Zur nötigen Begründung für das jeweils andere Handeln von Schulleitern, auch in Bezug auf die Personalführung, wird hier auf die „Theorie U“ nach **Scharmer** eingegangen, in der er den nötigen Wandel für Organisationen in einer sich laufend verändernden Welt konzipiert. Dieses Modell lässt sich auch bei Schulen gut verwenden.

Er geht in seiner Theorie U auf der ersten Ebene als unterste Komplexitätsstufe von einem Reagieren auf der Basis von Routinen aus, wie dies im Allgemeinverständnis von Schule als gesellschaftlicher Bildungseinrichtung eng verknüpft ist, da sie ein Ort der Bewahrung (von Tradition) ist mit dem Auftrag der Enkulturation, Sozialisation und Allokation. Handlungen erfolgen auf dieser ersten Ebene habitualisiert als „**Reagieren**“, d. h. sie sind aus den Erfahrungen der Vergangenheit gespeist und basieren auf bestehenden Routinen und Gewohnheiten. Erst bei Veränderungsprozessen auf Ebene 2 wird ein „**Restrukturieren**“ notwendig, das auch die zugrundeliegenden Strukturen und Prozesse miteinschließt. Nach Scharmer werden die meiste Zeit und die meisten Ressourcen auf diesen Ebenen 1 und 2 eingesetzt. Er spricht dabei von einer „dynamischen Komplexität“, wenn Ursache und Wirkung nicht nahe beieinander liegen bzw. räumlich und zeitlich getrennt sind. Sie zeigt sich in hohem Maß in der Schule, da sich das Ergebnis von Bildungsprozessen als Outcome erst viel später zeigt. Der reine Output in Form von Schülerleistungen in Tests oder Vergleichsarbeiten stellt dagegen nur eine wenig aussagekräftige Momentaufnahme überprüften Wissens dar. Je größer die dynamische Komplexität wird, desto stärker sind die Teilkomponenten eines Systems miteinander vernetzt und beeinflussen sich gegenseitig. Systemische oder ganzheitliche Lösungsprozesse werden daher immer wichtiger. Einzelne Lehreraktivitäten sollten daher mit dem ganzheitlichen Bildungsauftrag verbunden und die Erarbeitung von gemeinsamen Leitbildern in Richtung eines Schulprogramms vorangetrieben werden.<sup>77</sup> Während auf der ersten Ebene des „Reagierens“ mit routinisierten Handlungen eher Managementkompetenzen erfordern, wird bei Veränderungsprozessen mit einer dynamischen Komplexität mehr Leadership nötig.

Die dritte Ebene nach Scharmer verlangt nach einer Neuausrichtung, „**Reframing**“, wegen der sozialen Komplexität als Ergebnis unterschiedlicher Interessen und Perspektiven der Beteiligten. Je höher die Komplexität, umso eher ist ein Prozess gefragt, der die Beteiligten in die Problemlösung einbezieht und sie beteiligt, um alle relevanten Stimmen berücksichtigen zu können.<sup>77</sup> Davon betroffen sind die Denkmuster (scripts), die das Handeln in hohem Maß bestimmen. Sie werden auch als „Glaubenssätze“ bezeichnet, weil Menschen daran glauben, das Richtige und Sinnvolle zu tun.<sup>74</sup> Das Gesamt an derartigen Denk- und Begründungsmustern muss bei allen Mitarbeitern als deren „subjektive Theorie“ wahrgenommen und akzeptiert werden, um überhaupt erst zu einer verstehenden Kommunikation zu gelangen.

<sup>76</sup> Wissinger/Höher 1998, S. 204.

<sup>77</sup> Vgl. Scharmer 2009, S. 72-80.

Die vierte Ebene der emergenten Komplexität bezieht sich auf nichtlineare Veränderungen bei den Problemstellungen, die dann nicht mehr mithilfe von Erfahrungen aus der Vergangenheit gelöst werden können. Scharmer benennt diesen Prozess des Lernens aus der entstehenden Zukunft „**Presencing**“, worunter er die Fähigkeit einzelner Menschen oder kollektiven Einheiten versteht, sich direkt mit ihrer höchsten zukünftigen Möglichkeit her zu verbinden und von dort aus unmittelbar zu handeln. Um Schule neu zu denken und unbekannte Möglichkeiten für deren Entwicklung zu entdecken, ist nach Schratz dieses Presencing für Schulleiter von großer Bedeutung. Veränderung setzt aber die Bereitschaft der Träger der bisherigen Ordnung voraus, sich auf Instabilität einzulassen, was für viele Lehrkräfte bedrohlich wirkt, da „Schule als gesellschaftlicher Ort der Reproduktion eher dem Typus des Bewahrens nahesteht“. <sup>78</sup> Diese empfundene Bedrohung führt dann oft zu unterschiedlichen Formen des Widerstands. Eine alternative Reaktion auf Veränderungsdruck ist meist der Versuch, „...die Leistung im Rahmen bestehender Funktionalität zu verbessern“. <sup>79</sup> Dieses „Mehr vom selben“, diese Optimierung von bisherigen Verfahren erreicht aber irgendwann eine „Entwicklungssättigung“, also einen „Deckeneffekt“, bei dem kaum weitere Verbesserungen möglich sind. Darunter fallen auch alle „best practice“-Modelle als Zielperspektive zur Motivationsförderung.

Um alte Muster zu verlassen, sind neue Interventionen nötig, die einen Entwicklungssprung ermöglichen. Hierbei setzt Scharmer auf die Kreativität, auf die Schaffung von Bedingungen, in denen das „selbsttranszendierende Wissen“ um zukünftige Möglichkeiten auf allen Ebenen in einer Organisation entstehen kann. <sup>80</sup>

**Folgerungen** ergeben sich daraus für das Schulmanagement als auch für die Leadership. Das Management muss nach Scharmer daher seine zentrale Aufgabe der Mobilisierung von Handlungen und der Produktion von Ergebnissen erweitern um die Integration von Zielen, Strategien, Persönlichkeiten und Prozessen. Die nötige Verbesserung der Prozesse durch das Management lässt für die Schule beispielsweise beim Wissensmanagement erkennen, dass die Entwicklung von der reinen Nutzung des expliziten Wissens über den Einbezug impliziten Wissens der Lehrkräfte hin zur Förderung von Rahmenbedingungen und „Orten“ gehen muss, die die Wissensentstehung und Weitergabe fördern. Dies erfordert im Bereich des Personalmanagements z. B. auch die Förderung der nötigen Kooperation und Kommunikation durch die passende Gestaltung des Stundenplans und günstige Teambildung im Kollegium.

Für die Führung bedeutet die gestiegene Komplexität der Herausforderungen auch, dass sie sich im Selbstverständnis weg von der reinen Richtungsvorgabe und entsprechender Zielerreichungskontrolle hin zur Einsicht weiterentwickeln muss, dass Lernprozesse, Delegation und Dezentralisierung der Verantwortung immer wichtiger werden. Eine Variante, um Mitarbeiter der ganzen Organisation einzubeziehen, zeigen die Prinzipien des „Management by walking around“, bei dem Führungskräfte viel Zeit für informelle Kontakte aufwenden, um den Kontakt zu und die Kommunikation mit den Mitarbeitern pflegen und sie dabei auch in Zielsetzungs- und Richtungsfindungsprozesse einzubinden. <sup>81</sup>

Daraus lassen sich erste **Ansätze zu einer differenzierenden Personalführung** erkennen. Schul- und Unterrichtsentwicklung stellen hohe Ansprüche an das Lernen der Schule und alle in ihr Tätigen. Die Bereitschaft hängt zwar auch von den Fähigkeiten und Voraussetzungen von Lehrkräften, Schulleiter und Schülern ab, aber durch gebotene Möglichkeiten der Fähigkeitserweiterung kann sie zudem gefördert werden. Für die Schulleitung bedeutet dies nach Schratz, ...

*„... die Unterschiedlichkeit der Lehrpersonen in Bereitschaft und Fähigkeit, die Standpunkte der einzelnen Akteure ernst zu nehmen und die Diversität von Personen und Meinungen als notwendige Qualität einer Organisation anzusehen.“<sup>82</sup>*

Für Schulleiter werden dabei zusätzlich zwei besondere Kompetenzen im Zusammenhang mit der Instabilität in Entwicklungsprozessen bedeutsam, auf die Doppler/Lauterburg schon 1994 hingewiesen haben:

*„Zum einen die sogenannte Prozess-Kompetenz – die Fähigkeit, Informationsprozesse, Entscheidungsvorgänge und Arbeitsschritte sorgfältig auf das Aufnahmevermögen und die Lernkurve von Menschen und Gruppen abzustimmen. Zum anderen die sogenannte Chaos-Kompetenz – die Fähigkeit, in akuten Konflikt- und Krisensituatio-*

<sup>78</sup> Vgl. Schratz 2003, S. 8, zitiert nach Schratz 2010, S. 66.

<sup>79</sup> Vgl. Kruse 2004, S. 19, zitiert nach Schratz 2010, S. 66.

<sup>80</sup> Vgl. Scharmer 2009, S. 88.

<sup>81</sup> Vgl. Scharmer 2009, S. 92-93.

<sup>82</sup> Schratz 2010, S. 74.

*nen, wenn alles drunter und drüber geht, ruhig Blut zu bewahren und handlungsfähig zu bleiben. Chaos-Kompetenz ist nicht lediglich eine Frage der Belastbarkeit. Sie hat wesentlich mit der Fähigkeit zu tun, gut zuzuhören und auf Menschen einzugehen. Und sie hat zu tun mit „Urvertrauen“ in die Selbststeuerungsfähigkeit von Menschen und Gruppen...“<sup>83</sup>*

Mit dem Hinweis auf die Notwendigkeit der Berücksichtigung der Unterschiedlichkeit der Standpunkte und der Wahrnehmung der Diversität der Personen und Meinungen sowie auf die nötige Entwicklung von Prozesskompetenz, mit der Entscheidungen und Arbeitsschritte erst nach sorgfältiger Abwägung der individuellen Lernfähigkeiten zu treffen sind, ergeben sich damit bei Schratz und Doppler/Lauterburg schon erste Ansätze für eine differenziertere Personalführung bei den einzelnen Mitarbeitern.

Auch im Konfluenzmodell der österreichischen Schulleitungsforschung nach Schratz et al. für die Anforderungen an Schulleitung stehen beim aktuellen Leitkonzept der Transformation die Leitthemen der Emergenz, Ko-Konstruktion, Salutogenese und dem parallelen Arbeiten im und am System derzeit vorn auf der Agenda. Die früheren Leitkonzepte des Qualitätsmanagements (seit den 1980er Jahren), der Steuerung (1990er Jahre) und der Entwicklung mit der Kompetenzorientierung (seit den 2010er Jahren) wurden dadurch abgelöst. Von Schulleitern wurden daher anfangs autoritätszentrierte Führung und später expertenzentrierte Führung mit der Rolle als Steuernder verlangt, gefolgt von der Rolle als Gestalter, Befähiger und Entwickler und derzeit als Förderer, Dienender und Transformator.<sup>84</sup> Daher folgt diese Arbeit auch verstärkt der Suche nach den nötigen Kompetenzen und den Möglichkeiten, beim Führungshandeln mit Prozessen und Maßnahmen gleichzeitig zu einer Transformation und Verbesserung von Schule beizutragen.

### 3.5. Grenzen

Zudem wird der Anspruch einer pädagogischen Führung und damit auch von intensiverer Personalführung gebremst durch die nach wie vor bestehende „**vertikale Struktur differenzierung**“<sup>85</sup>, wegen der Schulleiter laufend in der Schnittstelle zwischen linearer und komplexer Hierarchie im Schulsystem agieren und reüssieren müssen. Einerseits sind Schulleitungen innerhalb des linearen Herrschaftssystems von Ministerium, Regierung, Schulamt und Schule nach dem top-down-Prinzip eingebunden. Andererseits müssen sie in einer komplexen Hierarchie mit auf gleichem Niveau ausgebildetem Personal, mit relativ geringen Besoldungsunterschieden gleichaltriger Mitglieder und gleicher Zieltätigkeit, da Schulleiter auch unterrichten müssen, aber auch mit zweidimensionalen Entscheidungswegen (top-down wie auch bottom-up) zurecht kommen.<sup>85</sup> Dieser Zwiespalt begleitet alle Schulleiter in Grund- und Mittelschulen nach wie vor. Zur Erklärung verweist Rosenbusch darauf, dass das Selbstverständnis der traditionellen Pädagogik, insbesondere der Reformpädagogik, darin liegt, dass „pädagogische Arbeit primär als personales, einmaliges, ja geradezu intimes Geschehen in der dialogischen Beziehung Edukand-Eduktor in einer direkten Kommunikationssituation“<sup>86</sup> stattfindet. Damit versteht sie sich als diametral verschieden gegenüber der Verwaltung einer Institution mit regelhaften Organisationsabläufen und bürokratischen Strukturen. Auch Terhart sieht hier die Wurzeln für eine Nichtbeachtung organisationaler Einflüsse auf pädagogisches Geschehen. Die Institution Schule wurde mehr als „verwaltete Addition von Unterricht“ statt als „pädagogische Handlungseinheit“ nach Fend gesehen.<sup>87</sup> In einer Schule, die lange Zeit als Dienstbehörde in einer hierarchisch untergeordneten Position aufgefasst wurde, befand sich daher die Entwicklung eines eigenständigen Berufsbilds von Schulleitern mit eigenen Vorstellungen von ihrer Zieltätigkeit lange Zeit im Widerspruch mit den geltenden Vorstellungen. Den historischen Wandel der Ansprüche an Schulleitung in den letzten vier Jahrzehnten beschreibt Buchen als Entwicklung von Schulleitung als einer reinen Verwaltungsaufgabe in Form einer Zusatzaufgabe für daran interessierte Lehrkräfte zu einer Kombination von schulischem Management und pädagogischer Führung.<sup>88</sup>

Damit steht Schulleitung ständig zwischen bürokratisch-administrativem und pädagogisch-innovativem Handeln, wobei Schulleitung traditionell stärker zur **Erfüllung der administrativen Aufgaben** und zur Sorge für

<sup>83</sup> Doppler/Lauterburg 1994, S. 59, zitiert nach Schratz 2010, S. 75.

<sup>84</sup> Vgl. Schratz et al. 2015, S. 21-32.

<sup>85</sup> Vgl. Rosenbusch 2005, S. 66-67.

<sup>86</sup> Vgl. Rosenbusch 1995, zitiert nach Huber/Schwander 2015, S. 18.

<sup>87</sup> Vgl. Huber 2008, S. 97.

<sup>88</sup> Vgl. Buchen 2006, S. 12-101.

einen geordneten Schulbetrieb und Unterricht als zum Einsatz ihrer pädagogischen Wirkungsmöglichkeiten neigt.<sup>89</sup>

Dies sollen hier exemplarisch **drei Untersuchungen** belegen. Zaugg/Blum fanden mit Beanspruchungsanalysen bei Schulleitern in Bayern und in der Schweiz heraus, dass für das Schulmanagement 47 % der Zeit aufgewendet wird (dabei 6 % für Personalmanagement), während im Bereich Schulentwicklung (20 %) die Anteile für fachliche und pädagogische Beratung der Lehrkräfte (6 %) und für deren Fortbildung (3 %) deutlich geringer ausfallen.<sup>90</sup>

Nach einer Studie zur Arbeitssituation der Schulleitungen im Kanton Thurgau trägt auch der geringere Grad der emotionalen Belastung zur vorrangigen Bearbeitung von organisatorisch-administrativen Aufgaben bei. Personalführung wird mit höchster emotionaler Belastung verbunden, gefolgt von Beratung, Schul- und Personalentwicklung, weshalb diese Aufgaben häufig in den Hintergrund geraten, obwohl die Schulleiter sie zu ihren eigentlichen Kernaufgaben zählen.<sup>91</sup>

Auch die Reaktionen der Lehrkräfte auf die Arbeit der Schulleiter tragen zur Bevorzugung administrativer Aufgaben bei. Das reibungslose Funktionieren von Schulmanagement und Verwaltung sichert dem Schulleiter bei den Lehrkräften deutlich mehr Akzeptanz, während pädagogische Führung einschließlich Personalführung eher auf Widerstände im Kollegium stößt, weil damit die Handlungsautonomie und das egalitäre Selbstverständnis gefährdet scheinen.<sup>92</sup>

Bis in die 1980er Jahre wurde unter Schulmanagement vorwiegend die Verwaltung der Schule als unterste Hierarchieebene verstanden, in der die Lehrpläne und behördlichen Vorgaben von einer indifferenten Lehrerschaft in Bildung und Erziehung vor Ort umgesetzt wurden. Schulleitung war damals nur eine Verwaltungstätigkeit von Lehrern, die nur als Ansprechpartner und Umsetzungsgehilfen der nächsthöheren Schulbehörde eingesetzt waren. Personalmanagement wurde nur auf operationaler Ebene auf den Personaleinsatz und dessen Einplanung in Form von Stunden- und Aufsichtsplänen beschränkt gesehen, während die nächsthöhere Schulbehörde die strategische Ebene mit der Personalauswahl und -einstellung, der Personalbeurteilung in vierjährigem Turnus und der Beförderungsentscheidung bis hin zur Personalfreistellung übernahm. Die wachsende Bedeutung der Lehrkräfte für die Schul-, Unterrichts- und Qualitätsentwicklung wurde in den 1990er Jahren deutlicher erkannt, aber die Übernahme von mehr Personalarbeit wurde sowohl strukturell<sup>85</sup> als auch durch den Widerstand der Lehrkräfte<sup>91</sup> und das fehlende Selbstverständnis der Schulleiter als Personalverantwortliche sowie deren mangelhafter Ausbildung in Personalführung<sup>76</sup> behindert. Ein weiterer Hinderungsgrund liegt sicher auch in der Besonderheit bei Grund- und Mittelschulen in Bayern, dass in diesen Schularten die rechtliche Personalverantwortung in wesentlichen Teilen (Einstellung, Beurteilung, Beförderung) nach wie vor den Schulämtern als nächsthöheren Schulbehörden vorbehalten ist. Trotz einer Übertragung von Teilverantwortung und Arbeiten in Einzelbereichen werden die wesentlichen Personalentscheidungen weiterhin nicht vom Schulleiter getroffen.

Angesichts dieser Schwierigkeiten im Bereich der pädagogischen Führung und damit auch der Personalführung wird verständlich, dass dabei selbst bei Rosenbusch als dem Nestor der Schulleitungsforschung in Deutschland keine zusätzliche Differenzierung unter den Lehrkräften mit zumeist ähnlicher akademischer Ausbildung und entsprechendem Selbstverständnis erfolgt. Der schon von Bosen und Pfeiffer festgestellte Rollenkonflikt von Schulleitern, die sich überwiegend nicht in Harmonie und Einklang mit den Berufspartnern, Lehrern und Schulräten befinden, hat sich aufgrund dieses schon von Rosenbusch konstatierten 'strukturell gestörten Verhältnisses' sowohl gegenüber hierarchisch Vorgesetzten als auch den de jure zugeordneten Lehrkräften bisher auch meist nicht beheben lassen.

---

<sup>89</sup> Vgl. Huber/Schwander 2015, S. 18-19.

<sup>90</sup> Der Vergleich mit dem Schweizer Schulsystem erscheint dem Autor in mehrfacher Hinsicht besonders ertragreich, da dort eine sehr ähnliche strukturierte Ausgangslage für Schulleitung wie in Bayern herrschte, aber bereits Anfang der 2010er Jahre eine Übertragung der Personalverantwortung erfolgte, was den Einbezug von Erfahrungen und Schlussfolgerungen für eine ähnliche Umstrukturierung in Bayern zulässt.

<sup>91</sup> Vgl. Landert 2009.

<sup>92</sup> Vgl. Stemmer Obrist 2014.

### 3.6. Zusammenfassung

In dieser Arbeit sucht der Autor nach Möglichkeiten für eine intensiver differenzierende und damit individueller geschnittene Personalführung. Da Personalführung untrennbar mit Personalmanagement verbunden ist, das auch als Element von Schulmanagement aufgefasst wird, lohnt sich aus seiner Sicht auch die Suche nach Vorhandensein, Umfang, Funktion und Aufgaben von Personalführung innerhalb des Managements von Schulen. Dabei lässt sich in der Schulleitungsforschung eine deutliche Entwicklung weg vom allein steuernden Schulleiter über die verstärkte Pflege der Beziehungen zu den Mitarbeitern und Akzeptanz derer unterschiedlicher Denkmuster hin zu einem deutlicheren Einbezug deren Kreativität und Problemlösefähigkeiten bei anstehenden Schwierigkeiten und höherem Vertrauen erkennen.

Dies soll in der nachfolgenden Zusammenfassung aufgezeigt und dabei wesentliche Elemente einer differenzierenden Personalführung innerhalb des Personalmanagements skizziert werden.<sup>93</sup>

Wird Schulmanagement in Analogie zum Management in Unternehmen als optimale und effiziente Steuerung aller Prozesse verstanden, um die vorhandenen Ressourcen bestmöglich zu nutzen und damit möglichst gute Ergebnisse zu erreichen, dann gehören Personalmanagement und eine gut funktionierende Organisation und Verwaltung aller schulischen Aktivitäten in den Vordergrund. Schulleitung steuert dann beispielsweise über das Personalmanagement – immer im Einvernehmen mit den strategischen Vorstellungen der nächsthöheren Schulbehörde – den Einsatz, die Bewertung und die Weiterentwicklung der indifferent gesehenen Lehrerschaft ihrer Schule. Dabei werden zwar die Leistungsvoraussetzungen, Motivation und Kompetenzen der Lehrkräfte einbezogen, aber die steuernde Funktion verbleibt beim Schulleiter.

Die Gestaltung der **Rahmenbedingungen** stellt eine indirekte Form der Personalführung innerhalb des Personalmanagements dar. Durch Organisation und Verwaltung sollen die Aufbau- und Ablaufstrukturen eine optimale Entfaltung der Arbeitskraft der Lehrkräfte gestützt, der Arbeitsplatz soll durch Job Design und Assignment Control möglichst passend gestaltet und die Zusammenarbeit innerhalb der Schule forciert werden. Ein zweckmäßiger Ressourceneinsatz und die Entlastung der Lehrkräfte von Verwaltungsvorgängen zählen ebenso dazu wie die Sicherstellung eines geordneten und unterstützenden Umfelds und die Störungsreduktion bei der Unterrichtszeit. Die Rahmenbedingungen auf allen Organisationsebenen sollten dabei genügend Freiräume eröffnen, auch durch mehr Kommunikation, Koordination und Kooperation, damit sich die Kreativität der Mitarbeiter in Situationen emergenter Komplexität entfalten kann.

Eine deutlich intensivere **Beachtung** der Mitarbeiter einschließlich ihrer Besonderheiten durch den Schulleiter empfiehlt die Managementlehre nach Malik, die Buchen für den schulischen Bereich adaptiert. Demnach soll die Förderung von Menschen und deren Entwicklung eine der Kernaufgaben im Schulmanagement werden. Schulleiter suchen dabei auch herausfordernde Aufgaben für den Mitarbeiter und sollten dabei auch einen Führungsstil wählen, der für die nächste Entwicklungsphase passend ist. Damit bilden die Voraussetzungen und Bedarfe der Mitarbeiter den Maßstab, dem Schulleiter entsprechend folgen sollten. Der transformationale Führungsstil zeigt dabei nach Hattie und Chin den größten Effekt auf die Jobzufriedenheit der Lehrkräfte.

Der Pflege der **Beziehungen** zwischen Schulleitern und Lehrkräften kommt trotz des ambivalenten Verhältnisses und der Zieldiversität eine weiterhin wachsende Bedeutung zu. Auch die Qualitätsmanagementnorm EN ISO 9000:2015 sieht in ihren Grundsätzen die Überprüfung der Einbeziehung der beteiligten Personen vor, damit auch die Mitarbeiter als interne Stakeholder mithilfe deren Interessenberücksichtigung, Einbindung und Beteiligung wesentlich zum Erfolg einer Organisation beitragen.

Die meist verdeckt vorliegenden **Denk- und Argumentationsmuster** sowie die subjektiven Theorien der Lehrkräfte nach dem „Eisberg-Modell“ sollten verstärkt erkannt und einbezogen werden, um Schule in ihrer sozialen Komplexität verstärkt alternative Problemlösungen zu eröffnen. Vor allem bei Problemen, die nicht mit Erfahrungen aus der Vergangenheit gelöst werden können, wird die Nutzung der Kreativität der Mitarbeiter für dieses „Presencing“ wichtig.

---

<sup>93</sup> In dieser Zusammenfassung der vorigen Textabschnitte werden zur besseren Lesbarkeit bei den zitierten Quellen nur noch die Autoren und das Erscheinungsjahr ihrer Veröffentlichung angegeben, da die genaue Angabe der Seitenzahl bereits in den vorigen Abschnitten erfolgt ist.

**Vertrauen** in die Kompetenzen ihrer Mitarbeiter bildet dabei eine nötige Grundvoraussetzung für Schulleiter einschließlich des Glaubens an deren Selbstentwicklungswillen, der für ein wirksames Schulmanagement bei der Förderung der Selbstständigkeit von Menschen zu nutzen ist.

Die in der schulischen Praxis häufig hohe **Diversität** bei den schulischen Zielen als auch bei den Personen wird zwar wahrgenommen, weshalb eine wirksame Schulleitung sowohl ausgeprägte Managementkompetenz als auch starke Leadership benötigt. Dennoch verbleibt es bei Hinweisen an die Schulleitung, die Unterschiedlichkeit der Lehrpersonen ernst zu nehmen und die Diversität von Personen und Meinungen als notwendige Qualität anzusehen. Mit Hilfe von Chaoskompetenz besser auf Menschen eingehen zu können hat bisher noch keinen Eingang in die Schulleiterausbildung gefunden.

Schulmanagement beinhaltet im Teilbereich Personalmanagement meist indirekte Maßnahmen zur optimalen Gestaltung der Rahmenbedingungen zur höheren Wirksamkeit pädagogischen Handelns der Lehrkräfte sowohl in der Aufbau- als auch Ablauforganisation. Direkte Personalführungsinstrumente werden dabei nicht eingesetzt. Unterschiede zwischen den Mitarbeitern sollen zwar zunehmend einbezogen werden, aber entsprechende Konzepte für eine je Lehrkraft oder Gruppe andersartige Begleitung oder Unterstützung liegen derzeit noch nicht vor.

Als **Fazit** lässt sich festhalten, dass es trotz der Einsicht in die Diversität der Mitarbeiter derzeit kaum Ansätze zu einer differenzierenden Personalführung innerhalb der aufgeführten Schulmanagement-Ansätze gibt.

## 4. Personalmanagement in der Schule

### 4.1. Begründung

Personalmanagement ist in der Wirtschaft, Industrie und Handel seit den 1980er Jahren weitverbreitet und steht nach Lindner/Lohmann et al. für die „Gesamtheit der mitarbeiterbezogenen Gestaltungs- und Verwaltungsaufgaben im Unternehmen“.<sup>94 95</sup> Im Zusammenhang mit Schulen wird dieser Begriff nach Buhren/Rolff dagegen selten verwendet, da wesentliche Elemente des Personalmanagements wie zum Beispiel die Auswahl, Einstellung, Beförderung und Besoldung des Personals sowie die Verantwortung für das Personal noch immer in den Händen der Schulaufsicht liegen. Der Entscheidungsbereich der Schulleiter umfasst lediglich den konkreten Einsatz im Unterricht, die Begleitung und Fortbildung sowie die Personalführung und die Beurteilungsbeiträge für das Schulamt. Im Rahmen der Entwicklung von mehr Eigenverantwortlichkeit an Schulen scheiterten bisherige Schulversuche wie z. B. „MODUS-F“ (Modell-Unternehmen Schule - Führung, 2006-2011), den Grund- und Mittelschulen in Bayern mehr Eigenverantwortung auch im Personalbereich zu übertragen, am Widerstand des Kultusministeriums aufgrund zu geringer Schulgrößen und weitreichender rechtlicher und besoldungsmäßiger Veränderungen.<sup>96</sup>

In dieser Arbeit möchte der Autor die Notwendigkeit für mehr Eigenverantwortung für Schulen im Bereich Personalführung aufzeigen, was mehr Selbstständigkeit und mehr Gestaltungsautonomie auch in anderen schulischen Gestaltungsfeldern einschließen würde. Er begrenzt sich hierbei aber auf die Möglichkeiten eines ausgeweiteten Personalmanagements und den davon betroffenen Teilbereichen in der Personalführung.

Je größer Organisationen werden, desto komplexer muss die Aufteilung der Aufgaben und der Verantwortlichkeiten erfolgen, um auf allen entstehenden Ebenen die Zuständigkeiten für die Leistungserstellungsprozesse erfolgreich zu verteilen. Das bayerische Schulsystem mit insgesamt 117.257 Lehrkräften (Stand Herbst 2018) braucht für das Personalmanagement strategische Maßnahmen der Personalbewirtschaftung ebenso wie operative Steuerungsmaßnahmen in Form von Betreuung, Begleitung, Förderung und Entwicklung wie auch Kontrolle. Die strategische Steuerung der Personalbewirtschaftung in den Grund- und Mittelschulen wird dabei überwiegend durch das bayerische Staatsministerium für Unterricht und Kultus, die sieben Bezirksregierungen und die 95 Schulämter vorgenommen, während auf operativer Ebene den 3.301 Schulleitern derzeit 44.619 Lehrkräfte zugeordnet sind.<sup>97</sup> In dieser Arbeit beschränkt sich der Autor auf die **Einflussmöglichkeiten** des Personalmanagements auf der Ebene der über 3.000 Grund- und Mittelschulen und stellt die Diskussion über die Sinnhaftigkeit der Aufteilung der strategischen und operativen Aufgaben und Maßnahmen sowie der Personalverantwortung an dieser Stelle vorläufig hinten.

Der laufende Wandel in der Gesellschaft in vielen Bereichen führte schon vor der Jahrtausendwende zu einer grundlegenden Irritation in der Wirtschaft:

*„Five years ago, the managers of established, old-economy companies concentrated on running their business well ... Now life has become much more difficult. Change has not only become more rapid, but also more complex and more ubiquitous. Established companies are no longer quite sure who their competitors are, or where their core skills lie, or whether they ought to abandon the particular business that once served them so well ...“<sup>98</sup>*

Eine ähnliche Irritation erfasste im selben Jahr allerdings auch das deutsche Schulsystem, das über lange Zeit für kaum veränderlich gehalten wurde: „Schools change slower than churches.“ Diese Aussage des amerikanischen Schulforschers Richard Gross wurde nach dem „Pisa-Schock“ von 2001 wegen des schlechten Abschneidens der deutschen Schüler im internationalen Vergleich mit anderen OECD-Staaten deutlich revidiert in den neuen Zielen der KMK mit mehr Qualitätssicherung, der Verbesserung der Grundschulbildung und der diagnostischen Kompetenz der Lehrkräfte.

Der fortlaufende Wandel vollzieht sich aber nicht nur in beruflichen Bereichen durch die Megatrends der Globalisierung, Deregulierung, Virtualisierung und Digitalisierung, sondern auch in privaten Lebensbereichen

<sup>94</sup> Vgl. Lindner-Lohmann/Lohmann/Schirmer 2012, S. 1.

<sup>95</sup> Eine nähere Begriffsbestimmung wird im Teil C zu den Erkenntnissen und Erfahrungen aus der Betriebswirtschaftslehre und der Praxis in Betrieben weiter ausgeführt.

<sup>96</sup> Vgl. Stiftung Bildungspakt Bayern 2011, S. 53-86.

<sup>97</sup> Vgl. Bayerisches Landesamt für Statistik 2018, S. 5.

<sup>98</sup> Cairncross 2000, S. 5.

mit z. B. neuen Formen der Lebensgemeinschaften, anderen Work-Life-Formen<sup>99</sup> und damit anderen Ausbalancierungen zwischen Beruf und Privatleben, die neues Personalmanagement abfordern. Bei allem Wandel, steigender Komplexität und weiterer technischer Perfektionierung wächst zugleich die Bedeutung der Personen als wichtigste „Ressource“ eines Unternehmens, denn sie bilden die äußerst wichtige Schnittstelle zu den Kunden und Nachfragern und können mit ihren Kenntnissen der Bedarfe vor Ort die Ressourcen optimal einsetzen. Auch im deutschen Schulsystem kann die Einzelschule besser als die übergeordneten Schulbehörden flexibel auf die Bedürfnisse der Schüler und der Abnehmer in Form der weiterführenden Schulen oder der Ausbildungsbetriebe eingehen, weshalb dem Personalmanagement des Kollegiums wachsende Bedeutung zukommt. Dies führt auch zu neuen Herausforderungen an die Führungskräfte, angesichts der Komplexität in permanenter Ungewissheit dennoch rasch und kompetent Entscheidungen treffen zu müssen in Zeiten des Wandels. Diese Bereitschaft zur Anpassung an den laufenden Wandel auch im Schulsystem und zum lebenslangen Dazulernen sollte daher auch bei der Auswahl und in der Ausbildung künftiger Schulleiter künftig einbezogen werden.<sup>99</sup>

## 4.2. Definition und Begriffsbestimmung

Eine einheitliche Definition von Personalmanagement existierte schon früher nicht<sup>100</sup> und wurde ebenso wenig im bayerischen Schulsystem seither festgelegt, da dieser Begriff betriebswirtschaftlich geprägt scheint und entsprechende Verfahren, Methoden, Instrumente und Techniken mit sich bringt.

Ein entsprechendes Verständnis aus der Sicht der Betriebswirtschaft vertritt beispielsweise Scholz, der Personalmanagement als die Gesamtheit aller Ziele, Strategien und Instrumente darstellt, die das Verhalten der Führungskräfte und der Mitarbeitenden prägen. Dabei wird Personalmanagement als aktiver und integrierter Teil des gesamten Managementprozesses gesehen, der ein Unternehmen bzw. eine Institution aktiv lenkt und gestaltet.<sup>101</sup> Dubs übernimmt einiges davon bei seiner Übertragung von Führung und Management auf den schulischen Bereich, wenn er Personalmanagement in der Schule beschreibt als ...

*„... die Gesamtheit aller Strategien (langfristige Ziele und deren Verwirklichung) sowie alle Maßnahmen und die dazu nötigen Personalinstrumente, die das Verhalten der Schulleitung, der Lehrkräfte sowie des Schulpersonals prägen...“<sup>102</sup>*

Später engt Dubs ein auf alle strategischen und operativen Maßnahmen innerhalb einer Schule, wobei der Schulleiter nicht mehr einbegriffen wird, was für diese Untersuchung hilfreicher ist:

*„Das Personalmanagement einer Schule umfasst alle Massnahmen, die sich strategisch und operativ mit der Gestaltung des Umgangs mit den Lehrpersonen und dem administrativen Personal an Schulen beschäftigen.“<sup>103</sup>*

Die Befürchtungen von Schulleitern vor einer systematischen Bürokratisierung, einer Beschränkung ihrer beruflichen Freiheiten und vor Vorgaben zur größeren Formalisierung von persönlichen Gesprächen stehen dem nach wie vor entgegen. Zudem wird Personalmanagement eindeutig auch mehr zur strategischen Steuerung eingesetzt, bei der z. B. nach Bartz die Hauptaufgabe von Personalmanagement ist, ...

*„... dafür zu sorgen, dass in einer Organisation die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in der erforderlichen Anzahl (Quantität), mit der erforderlichen Qualifikation (Qualität) zum richtigen Zeitpunkt und am richtigen Ort zur Verfügung stehen. Dazu gehören alle Maßnahmen, die dazu dienen, den erforderlichen Personalbestand zu planen, zu überwachen und zu steuern.“<sup>104</sup>*

Eine begriffliche Festlegung in Bezug auf das System der Einzelschule findet sich mehr bei Simon, der das Personalmanagement innerhalb der Schule definiert als ...

*„... Personalentwicklung im systemischen Zusammenhang der Rahmenbedingungen, unter denen sie stattfinden soll: die Arbeitsbedingungen für Lehrerinnen und Lehrer sowie für Schülerinnen und Schüler am Arbeitsplatz Schule, die aktive Teilhabe und Mitbestimmung aller Beteiligten, die Organisationsstruktur, das Arbeitsklima,*

<sup>99</sup> Vgl. Kasper/Mayrhofer 2002, S. 9-14.

<sup>100</sup> Vgl. Buhren/Rolff 2006, S. 451; Buhren/Rolf 2009, S. 10.

<sup>101</sup> Vgl. Scholz 2000, S. 1, zitiert nach Steger Vogt 2013, S. 25.

<sup>102</sup> Dubs 2001, S. 2, zitiert nach Buhren/Rolff 2009, S. 10.

<sup>103</sup> Dubs 2019, S. 220.

<sup>104</sup> Bartz 2004, S. 2, zitiert nach Buhren/Rolff 2009, S. 10.

*aber auch das Angebot an Qualifizierungsmöglichkeiten und die Abhängigkeit der Personalentwicklung vom Finanzierungsrahmen rücken gleichfalls ins Blickfeld.“<sup>105</sup>*

Die Zielorientierung, Aufgabenfelder und Verantwortungsbereiche werden für das Personalmanagement also je nach Autor auf strategischer oder operativer Ebene anders festgelegt. Während beispielsweise Bartz bei Personalmanagement die strategischen Aufgaben besonders betont, die im Wesentlichen von der Schulaufsicht wahrgenommen werden, versteht Simon unter Personalmanagement mehr die Weiterentwicklung des Personals auf operativer Ebene durch den Schulleiter, die er durch die Gestaltung der Rahmenbedingungen der Schule entscheidend beeinflussen kann.

Für die Beschreibung von nötigem Personalmanagement an Grund- und Mittelschulen muss daher nach Buhren/Rolff zuerst das ihm zugrunde liegende Konzept geklärt werden, um erst danach die Möglichkeiten und Grenzen der Personalführung dabei festlegen zu können. Steger Vogt empfiehlt dazu die Bildung eines Begriffsrahmens, mit dem Personalmanagement im Schulumfeld sinnvoll eingebettet werden und der als Anwendungsgrundlage dienen kann.<sup>106</sup> Im Folgenden wird 'Personalmanagement' immer nur auf den Personenkreis der Lehrkräfte eingegrenzt, auch wenn in einem umfassenderen Verständnis zusätzlich die Schulleitung und Personen aus der Schulverwaltung, des Hausdienstes und der Betreuung sowie Ganztagsangeboten enthalten sind.

### 4.3. Konzepte und Aufgabenfelder

Alle bisherigen Konzepte zum Personalmanagement entstanden im Bereich der Wirtschaft, da zumindest ein Mindestmaß an autonomer Personalbewirtschaftung im jeweiligen Unternehmen und von dessen Gesamtmanagement erforderlich war. Als gemeinsamer Trend bei der Entwicklung in den letzten Jahrzehnten lässt sich ein Übergang „vom control model zu einem commitment model des Personals“<sup>107</sup> bei vielen Ansätzen erkennen. Durch diesen Wandel im Verhältnis zwischen Personal und Management wurden die Mitarbeiter zunehmend mit ihrem Potenzial zur Selbstorganisation und -gestaltung und zur Übernahme von mehr Selbstverantwortung wahrgenommen und eingesetzt.<sup>108</sup> Dennoch gibt es auch in der Wirtschaft kein eindeutig festgelegtes Konzept von Personalmanagement, da es in seiner jeweiligen Ausformung immer auch abhängig von der Unternehmensphilosophie und dem Gesamtmanagement der Organisation ist. Auch wenn unterschiedliche Managementstrategien definiert werden wie z. B. das traditionelle Modell, das Human-Relations-Modell oder das Human-Resource-Modell, ergeben sich in jedem Unternehmen doch Unterschiede bei den Annahmen zu bestimmten Einstellungen, Haltungen und Verhaltensweisen der Mehrheit der Mitarbeiter, die dann die Führung und das Personalmanagement zur passenden Steuerung bewegen. Den Managemententscheidungen folgen dann Resultate, deren Überprüfung die folgende Managementpolitik deutlich beeinflusst, sodass sich in jedem Unternehmen eine spezifische individuelle Form von Personalmanagement entwickelt.

Die Übernahme von Personalmanagement in das Schulsystem lässt zudem wegen größerer Unterschiede bei den Rahmenbedingungen, den Schularten und der Zielsetzung keine Einheitlichkeit erwarten. Auf ausgewählte Konzepte, die auf dem ursprünglichen Ansatz aus der Betriebswirtschaft beruhen und für Schulen angepasst wurden, wird im Folgenden eingegangen.

**Buhren/Rolff** weiten das Konzept des Integrierten Personalmanagements von Hilb nach ihrem Verständnis aus, wobei die Teilfunktion Personalentwicklung als Kernstück von Personalmanagement weiter ausdifferenziert wird, die aus dem Leitbild der Schule deduziert wird. Diese plastische Zukunftsvorstellung der eigenen Schule sollte idealerweise das gemeinsame pädagogische zukunftsbezogene Selbstverständnis des gesamten Kollegiums und möglichst auch der Schüler und Eltern abbilden. Alle personalpolitischen Ziele, Strategien und Instrumente sollten daraus abgeleitet werden.

<sup>105</sup> Simon 2001, S. 51, zitiert nach Buhren/Rolff 2009, S. 11.

<sup>106</sup> Vgl. Steger Vogt 2013, S. 25.

<sup>107</sup> Staehle 1991, S. 578.

<sup>108</sup> Vgl. Buhren/Rolff 2009, S. 17-18.

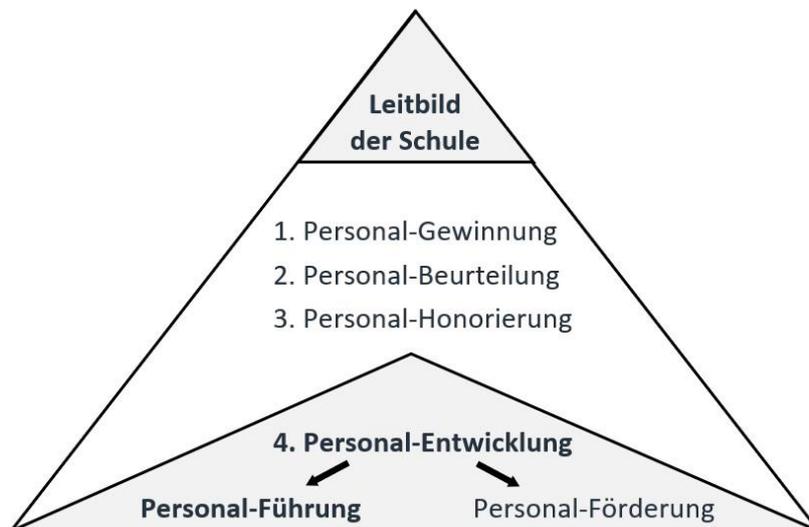


Abbildung 2: System des Personalmanagements (eig. Abb.)<sup>109</sup>

Dabei muss bedacht werden, dass es sich hier nur um ein idealtypisches Modell für Schulen in Deutschland handelt, da bei diesen Aufgabenfeldern die Schulleitung je nach Bundesland und Schularten sehr unterschiedlich beteiligt ist.<sup>110</sup> Zunächst sollten die drei vorauslaufenden Teilfunktionen Personalgewinnung, -beurteilung und -honorierung geklärt werden. Die **Personalgewinnung** mit ihren fünf Unterfunktionen Personalbedarfsermittlung, -werbung, -auswahl, -anstellung und -einführung<sup>109</sup> ergänzen Buhren/Rolff um eine sechste mit Personaleinsatz. Meistens übernehmen Schulleitungen nur die Bedarfsermittlung an der eigenen Schule, während die nächste Schulbehörde die Zahlen aller unterstellten Schulen aufaddiert und den Personalgesamtbedarf der nächsthöheren Ebene weitermeldet, sowie die Personaleinführung der zugewiesenen Lehrkräfte an der eigenen Schule und den Einsatz. Buhren/Rolff beziehen beim **Personaleinsatz** explizit die Belastungsfaktoren, Stärken und Schwächen der Lehrkraft bei der Entscheidung des Schulleiters ein, wobei die Anforderungen der Schule und die Bedürfnisse des Einzelnen in Einklang zu bringen sind.<sup>111</sup> Sie unterlassen dabei aber eine weitere Ausdifferenzierung nach berufsbiographischen oder Lebensphasen einer Lehrkraft in ihrem schulischen Einsatz, die ihre Belastungsfähigkeit und Einsatzbereitschaft erfahrungsgemäß sehr unterschiedlich macht. Die Lehrkräfte mit ihren individuellen Eigenheiten wirken dabei wie konstante Größen, die - einmal einjustiert - für 40 Berufsjahre gleich zu bleiben scheinen.

Bei der **Personalbeurteilung** besteht für Schulleiter trotz der Vielzahl an durchgeführten Unterrichtsbesuchen und Mitarbeitergesprächen nur eine geringe Mitwirkungsmöglichkeit mit Formulierungsvorschlägen, während die endgültige Textfassung und die Rechtswirksamkeit vom Schulamt verantwortet werden. Dagegen stellt die **Personalentwicklung** eine Kernaufgabe der Schulleiter dar, die von Buhren/Rolff in Personalförderung und den zusätzlichen operativen Managementprozess Personalführung aufgegliedert wird und dabei auf operativer Ebene Einflussnahmen erfordert. In diesem Sinn wird Personalmanagement verstanden „als Inbegriff aller Maßnahmen, die der individuellen beruflichen Entwicklung der Mitarbeiter dienen und ihnen unter Beachtung ihrer persönlichen Interessen die zur optimalen Wahrnehmung ihrer jetzigen und künftigen Aufgaben erforderlichen Qualifikationen vermitteln.“<sup>112</sup> Damit wird die Personalführung funktionell nur auf die individuelle Entwicklung der einzelnen Mitarbeiter ausgerichtet. Da diese aber auch mit den Erfordernissen der Arbeitsplätze in Übereinstimmung zu bringen ist, wird erneut bei dieser Begriffsfestlegung der permanente Spagat des Personalmanagements deutlich, der es zur wichtigsten Aufgabe der Personalführung macht, die Bedürfnisse des Personals laufend mit den Bedürfnissen der Organisation in Einklang zu bringen.<sup>111</sup> Auf diese handlungsleitende Strategiefunktion des Leitbilds für das Personalmanagement wird später noch zurückzukommen sein.

Reichwein schließt sich diesem Ansatz an, dass als Kernaufgaben von Schulleitung die Bereiche Personalförderung und -entwicklung mit dem Ziel der Verbesserung und Weiterentwicklung aller an der Schule beteilig-

<sup>109</sup> Vgl. Hilb 2001, zitiert nach Buhren/Rolff 2009, S. 20.

<sup>110</sup> Vgl. Buhren/Rolff 2009, S. 9.

<sup>111</sup> Vgl. Buhren/Rolff 2009, S. 21-32.

<sup>112</sup> Vgl. Mentzel 1997, S. 15, zitiert nach Buhren/Rolff 2009, S. 21.

ten Personen zur Organisationsentwicklung gelten.<sup>113</sup> Die Ausrichtung der individuellen Personalführung wird auch von ihr dabei mit dienendem Charakter dem größeren Zweck der Organisations- und Schulentwicklung untergeordnet.

Das **ganzheitliche Personalmanagement** von Dubs umfasst in seiner strategischen Gestaltung (indirekte Systemsteuerung) die grundsätzliche Festlegung der Gewinnung, Beurteilung, Honorierung und Förderung<sup>114</sup> der Lehrkräfte nach einer vorauslaufenden Analyse der Entwicklungen und Bedarfe des schulexternen und -internen Umfelds.<sup>115</sup> Als operativer Managementprozess wird die Führung der Lehrkräfte (direkte Systemgestaltung) verstanden, die die tägliche, persönliche Interaktion und die regelmäßige Handhabung der Prozesse und Instrumente der strategischen Zielvorgaben beinhaltet. Die verhaltenssteuernden Personalinstrumente wie Beurteilungs- oder Leistungslohnsysteme intendieren eine systematisierte Verhaltenssteuerung in der täglichen, persönlichen Interaktion. Die strategischen und operativen Managementprozesse mit ihren Strategien, Maßnahmen und Instrumenten zielen dabei auf verbessertes Qualitätsmanagement, permanente Schulentwicklung und Innovation in Schulen zur fortlaufenden Verbesserung der Systemlenkung und -gestaltung in Richtung der Vision bzw. des Leitbilds der Schule. Personalmanagement stellt also einen integrierten Bestandteil des gesamten Schulprogramms dar.<sup>116</sup>

In der nachfolgenden Tabelle konzentriert sich der Autor auf die operativen und strategischen Elemente dieses Konzepts eines ganzheitlichen Personalmanagements. Die weiteren Einflüsse aus dem schulexternen und -internen Umfeld sowie aus der Zielrichtung des Qualitätsmanagements, Schulentwicklung und Innovation werden hier aus Platzgründen nicht angeführt:

Tabelle 1: Ganzheitliches Personalmanagement (eig. Darst.)<sup>117</sup>

Führung der Lehrkräfte und des Verwaltungspersonals	Strategische Gestaltung des Personalmanagements
Unterstützungsprozesse als <b>operative</b> Managementprozesse	Unterstützungsprozesse als <b>strategische</b> Managementprozesse
Aufgaben der Schulleitung <ul style="list-style-type: none"> <li>- in der täglichen, persönlichen Interaktion (Leadership)</li> <li>- in der regelmäßigen Handhabung der Prozesse und Instrumente der strategischen Managementprozesse im Personalbereich</li> </ul>	Entwicklung, Einführung und Evaluation der strategischen Managementprozesse im Personalbereich <ul style="list-style-type: none"> <li>- Gewinnung</li> <li>- Beurteilung</li> <li>- Honorierung</li> <li>- Förderung</li> </ul> der Lehrkräfte und des Verwaltungspersonals

Damit kommt der Schulleitung beim Personalmanagement innerhalb der eigenen Schule mit den operativen Managementprozessen überwiegend die operative Umsetzung der vorgegebenen strategischen Gestaltung in Interaktion mit den Lehrkräften zu. Die Anpassung der Prozesse und Instrumente der strategischen Managementprozesse erfolgt aber nicht in Form einer Eins-zu-eins-Umsetzung, sondern erfordert und erlaubt dem Schulleiter wegen der situativ und personell nötigen taktischen Adjustierung in der täglichen Arbeit Freiheiten, Ergänzungen, Streichungen und Nachbesserungen, die erfahrungsgemäß auch sehr individuell erfolgen.<sup>118</sup>

<sup>113</sup> Vgl. Reichwein 2007, S. 77-81.

<sup>114</sup> Während Dubs 2001 noch 'Entwicklung' als vierten strategischen Managementprozess benennt, verwendet er seit einigen Jahren den Ausdruck 'Förderung', weil sich aus systemischer Sicht Menschen nicht von außen entwickeln, sondern nur fördern lassen.

<sup>115</sup> Dubs lehnt sich dabei an das Konzept des Integrierten Personalmanagements von Hilb (2001) an, ergänzt aber zu diesen Unterstützungsprozessen noch die operativen Managementprozesse und die Schulentwicklung.

<sup>116</sup> Vgl. Steger Vogt 2013, S. 26.

<sup>117</sup> Vgl. Dubs 2019, S. 222.

<sup>118</sup> Bei weiteren Bezügen auf dieses Konzept wird in dieser Arbeit die Personengruppe des Verwaltungspersonals weggelassen, da sich der Autor auf die Personalführung der Lehrkräfte in Bayerns Grund- und Mittelschulen konzentrieren möchte. Auf die Einbindung dieses ganzheitlichen Personalmanagements in die gesamte Führung einer Schule nach Dubs wird im nachfolgenden Kapitel noch näher eingegangen.

Strategische und operative Managementprozesse, wie in o.a. Konzept eines einheitlichen Personalmanagements von Dubs beschrieben werden, benötigen zwingend eine gelingende Koppelung mit Feedbackmöglichkeiten, um den Gefahren der 'Abgehobenheit' oder des 'Durchwurstelns' zu entgehen. Thom/Ritz beschreiben einen dementsprechend verbundenen Ansatz von Personalmanagement von Schule und nächsthöherer Schulbehörde in ihrer Zusammenarbeit bzw. Arbeitsteilung als „**umfassende Personalführung**“. Dabei stellen sie die Personalarbeit idealtypisch in chronologischer Reihenfolge vom Eintritt bis zum Austritt aus der Schule bzw. dem Schulsystem im schweizerischen Schulsystem dar.<sup>119 120</sup>

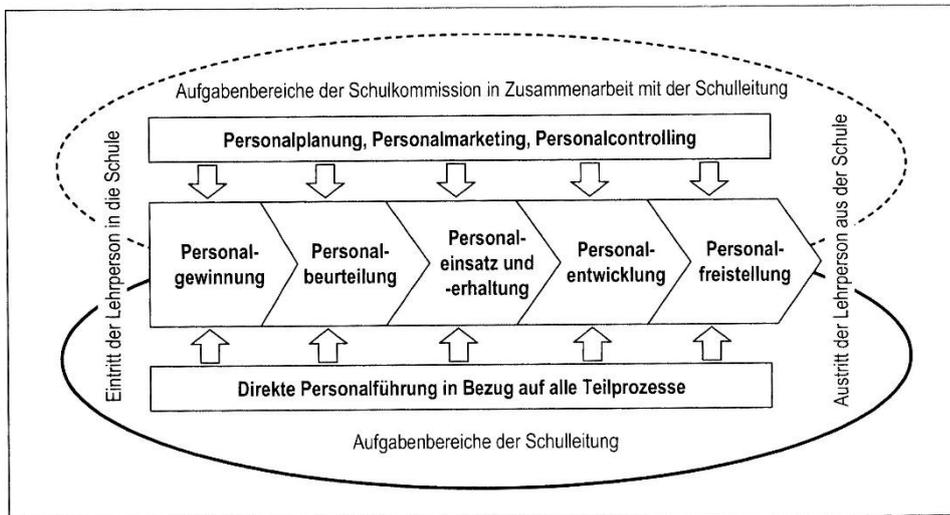


Abbildung 3: Umfassende Personalführung einer Lehrperson<sup>121</sup>

Die nötige Koordination und Überschneidung in den zentralen Aufgabenbereichen von Personalmanagement zwischen Schulkommission und Schulleitung wird durch die zwei Ellipsen symbolisiert, die den beidseitigen Einfluss auf die Kernbereiche und wichtigsten Handlungsfelder des Personalmanagements darstellen sollen. Die Hauptverantwortung für das Lehrpersonal trägt die Schulleitung durch die direkte Personalführung, da sie ein besonderes Interesse mit Blick auf ihre Schule hat, mit motivierten und leistungswilligen Lehrkräften zusammenzuarbeiten.<sup>122</sup>

Auf strategischer Ebene des Personalmanagements steuern die nächsthöheren Behörden die drei Bereiche Personalplanung, -marketing und -controlling und haben damit deutlichen Einfluss auf die Kernaufgaben des Personalmanagements innerhalb der Schule. Idealtypisch beeinflusst damit die Schulkommission von der Gewinnung über die Beurteilung, den Einsatz und die Erhaltung und die Entwicklung bis hin zur dienstlichen Freistellung von der Schule oder vom Beruf bei der Pensionierung. Den stärksten Einfluss hat die Schulkommission während der gesamten Berufszeit durch das Personalcontrolling mit quantitativen Aspekten wie die laufende Überprüfung der Altersstruktur im Kollegium, die Stundenpensenentwicklung, die Fehlzeiten und die Fluktuation.

In den meisten Schweizer Kantonen haben seit 2006 in geleiteten Schulen die Schulleiter die meisten Aufgaben eines Dienstvorgesetzten übertragen bekommen und tragen durch die direkte Personalführung auch die Hauptverantwortung für die Personalarbeit mit den Lehrkräften. Personalführung erfährt daher bei Thom/Ritz einen deutlich höheren Stellenwert als bei z. B. Buhren/Rolff, da sie hier bei allen Managementaufgaben für die operative Umsetzung sorgt und nicht nur als Teilaufgabe von Personalentwicklung fungiert.

<sup>119</sup> Dieses für die Schweiz entwickelte Modell stellt nach Auffassung des Autors beispielgebend alle Einflussmöglichkeiten der Schulleiter auf die Lehrkräfte dar, die bei einer erweiterten Personalverantwortung auch in Bayerns Grund- und Mittelschulen zu beachten wären.

<sup>120</sup> Die Verbindung von Personalmanagement mit dem Innovations- und Organisationsmanagement wird später im Kapitel zur Führung einer Schule beim IOP-Modell nach Thom/Ritz noch beschrieben.

<sup>121</sup> Thom/Ritz 2006, S. 27.

<sup>122</sup> Vgl. Dubs 2001, S. 77.

Nach Scholz/Scholz bestehen für das Personalmanagement insgesamt 13 Managementbereiche, von denen für die Schulleitung im Wesentlichen aber nur die Bereiche Integration, Allokation, Qualifikation, Motivation, Direktion und Kooperation zur Verfügung stehen.<sup>123</sup>

In Bayern werden alle essenziellen Entscheidungsbereiche der strategischen Personalbewirtschaftung durch die übergeordneten Schulbehörden wahrgenommen wie die Personalgewinnung, -bewertung und -freisetzung bzw. -versetzung. Somit verbleiben den Schulleitern in Grund- und Mittelschulen nur wenige operative Personalführungsbereiche, die von den Schulämtern an sie delegiert wurden, weshalb die Einflussmöglichkeiten der Schulleiter sehr stark von der Mitwirkungsbereitschaft und Akzeptanz der Lehrkräfte abhängen.

#### 4.4. Zielorientierung und Zugänge

Betrachtet man das Personalmanagement an Schulen aus Sicht des **Human-Resource-Management-Ansatzes**, entstehen deutliche Unterschiede. Für Schulleiter kann es keine Managementorientierung auf strategischer Ebene enthalten, da wesentliche Gestaltungsmöglichkeiten schon vorgegeben sind wie z. B. die Setzung der obersten Organisationsziele, die Arbeitsverteilung auf verschiedene Leitungsebenen und die personalwirtschaftliche Steuerung beim Personal. Dabei setzen die höheren Ebenen des Schulsystems in Bayern nach wie vor überwiegend auf die Ressourcenorientierung in den Handlungsfeldern des Personalmanagements, die ihnen vorbehalten bleiben. Auf der obersten Ebene der Schulverwaltung entscheiden das Ministerium und die Schulabteilungen der Bezirksregierungen mithilfe der Bestandsanalysen über das langfristig angelegte Personalmarketing, die Personalbeschaffung und -freisetzung sowie über das Personalcontrolling mit dem Ziel großer Effektivität. Die Schulämter als nächste Schulbehörden helfen dabei mit Personalbedarfsplänen und der strategischen Umsetzung in den Schulamtsbezirken. Bei dieser Managementorientierung dominiert die zahlenmäßige Zuweisungssteuerung als Massengeschäft, während der Versuch des Interessensausgleichs zwischen den Ansprüchen der Gesellschaft, der Eltern und Schüler sowie der Schulen und des Lehrpersonals schwach ausgeprägt bleibt, da die „Unternehmensziele“ Bildung und Erziehung in ihrem Output nur schwer überprüft und kaum in ihrem Outcome langfristig kontrolliert werden können.

Auf der Ebene der Schule bleiben dem Schulleiter damit nur noch die Aufgabenbereiche Personalentwicklung einschließlich Personalförderung und Personalführung sowie Controlling auf operativer Ebene, um größtmögliche Effizienz im Zeitraum von einem Jahr zu erreichen. Auch Scholz/Scholz betonen dabei die Kurzfristigkeit als zentrales Merkmal für die operative Ebene mit ihren auf personelle Einzelmaßnahmen eingegrenzten Radius.<sup>124</sup> Die Ressourcenorientierung bleibt auf wenige Einflussmöglichkeiten beschränkt wie z. B. die Empfehlung von Fortbildungen oder Änderungen beim Arbeitseinsatz innerhalb der eigenen Schule. Dafür bestehen in der **Humanorientierung** des Personalmanagements von Schulleitern trotz ihrer nur sehr begrenzten Steuerungsmöglichkeiten viele Chancen, die Mitarbeiter als Individuen wahrzunehmen und bedarfsgerecht auf sie einzugehen und durch Angebote zur Partizipation eine Persönlichkeitsentwicklung anzuregen und damit eine Leistungsverbesserung zu erreichen.

Auch die Einstellung zur Beeinflussbarkeit menschlichen Verhaltens lässt zwei unterschiedliche Zugänge zum Personalmanagement erkennen. Geht man davon aus, dass der betriebliche bzw. schulische Qualifikationsbedarf die Förderung und Verbesserung der Qualifikationen des Personals leiten soll, muss zwischen einem **transitiven** und einem **intransitiven** Verständnis von Personalentwicklung unterschieden werden. Wenn der Vorgesetzte bzw. der Schulleiter im transitiven Sinn das Personal entwickelt, dann werden dessen aktuelle Qualifikationen mit dem Zielbedarf verglichen und diese Lücke (engl.: gap) mit gezielten Fortbildungsmaßnahmen bald aufgefüllt. Versteht man Personalentwicklung im intransitiven Sinn, entwickelt sich das Personal von selbst allein, und dem Vorgesetzten bzw. Schulleiter verbleibt nur noch die optimale Gestaltung der Rahmenbedingungen, damit dieser Selbstentfaltungsprozess möglichst ungehindert und bestmöglich gefördert ablaufen kann. Diese begriffliche Zweideutigkeit hat erhebliche Konsequenzen für die individuelle Ausprägung der eigenen strategischen Orientierung bei der Personalentwicklung.<sup>125</sup>

<sup>123</sup> Vgl. Scholz/Scholz 2019, S. 26-28.

<sup>124</sup> Vgl. Scholz/Scholz 2019, S. 34-36.

<sup>125</sup> Vgl. Eckardstein 2002, S. 381-382.

#### 4.5. Personalverantwortung in Grund- und Mittelschulen

In Bayern wurden in den letzten 15 Jahren zwar auch viele Aufgaben der dienstvorgesetzten Schulämter an die Schulleiter von Grund- und Mittelschulen übergeben, aber die Entscheidungsverantwortung verblieb im Gegensatz zur Handlungsverantwortung bei den Schulämtern, obwohl Dubs für die direkte Personalführung auch die die Entscheidungsmacht über die entscheidenden Führungs- und Sanktionsmittel für nötig hält. Im Schulversuch „MODUS F“ (2006-2011) wurde von den Schulleitern der teilnehmenden Grund-, Haupt- und Förderschulen als Fazit zwar auch erkannt, dass der „volle Dienstvorgesetztenstatus des Schulleiters einschließlich Mitsprache bei Personalentscheidungen“<sup>126</sup> nötig und hilfreich sei, aber bei der nachfolgenden Änderung im Bayerischen Erziehungs- und Unterrichtsgesetz (BayEUG) 2013 wurden in fast allen anderen Schularten erweiterte Schulleitungen eingeführt. Den Grund- und Mittelschulen wurde dies aufgrund der fehlenden Größe der Schulen und wegen der fehlenden Dienstvorgesetzeneigenschaft des Schulleiters nicht gestattet. Eine entsprechende juristische Änderung mit einer rechtlichen Gleichstellung der Schulleiter mit denen anderer Schularten fand auch nicht statt.

Die Personalverantwortung blieb daher weiterhin beim Schulamt als nächster Schulaufsichtsbehörde, während alle operativen Managementprozesse mit Personaleinsatz, -beurteilung, -förderung und -entwicklung dem Schulleiter zugeordnet werden. Damit behält sich das Schulamt die Entscheidung über die dienstliche Beurteilung, Beförderung, Gratifikation und Sanktionen, Leistungsprämien und -stufen, aber auch über die Zuweisung und Weiterrsetzung der Lehrkräfte weiterhin vor, weshalb dem Schulleiter nach Dubs wesentliche Einfluss- und Steuerungsmöglichkeiten nach wie vor fehlen. Dabei werden die Schwierigkeiten nicht verkannt, dass je nach Schul- und Kollegiumsgröße die Schulleiter erfahrungsgemäß sehr unterschiedlich zur Übernahme der Personalverantwortung fähig, bereit und willens sind. Die Spanne reicht vom Schulleiter in kleinen Schulen, der sich in der Rolle des Primus-inter-pares sehr wohl fühlt und sich vor Beurteilungen und Eingriffen in die Handlungsfreiheit der meist wenigen Kollegen scheut, bis hin zum Schulleiter großer Schulen, der für die Steuerung eines großen Kollegiums die Personalverantwortung mit allen Steuerungsmöglichkeiten gern übernehmen würde, da er sich mehr in der Rolle des Leiters, Personalmanagers und CEO der Schule wiedererkennt. Dem Argument, den Schulleitern von Grund- und Mittelschulen mit einer Kollegiumsgröße ähnlich großer Real- oder Wirtschaftsschulen die Personalverantwortung zu übergeben, konnte und wollte sich das Kultusministerium als oberster Dienstherr bisher noch nicht anschließen.<sup>127</sup>

#### 4.6. Personalführung als Element von Personalmanagement

Die Personalführung hat im System des Personalmanagements bei Buhren/Rolff eher dienende Funktion, während sie im ganzheitlichen Personalmanagement nach Dubs alle operativen Managementprozesse in der täglichen Interaktion und in der Handhabung der Prozesse und Instrumente der strategischen Gestaltung des Personalmanagements durch der nächsten Schulbehörden steuert. Mit dieser Umsetzungsfunktion gewinnt Personalführung deutlich an Bedeutung, da ohne ihre individuelle und situative Passung der Vorgaben der strategischen Ebene keine Qualitätssicherung oder -weiterentwicklung stattfinden würde. Ihre umfangreichen Handlungsfelder werden im Modell der umfassenden Personalführung von Thom/Ritz besonders deutlich.

Bei den ausgewählten Konzepten zum Personalmanagement in Schulen wird nicht zwischen verschiedenen Lebens- oder Berufsphasen unterschieden. Bei den Lehrkräften wird zwar erkannt, dass Schulleiter dabei auf verschiedene Stärken und Schwächen und ihre Belastungsfähigkeit zu achten haben. Diese Unterschiedlichkeit bei den Lehrkräften scheint aber konstant zu bleiben, so dass nach erfolgter erster Beurteilung beim Eintritt in die Schule die Einsatzfähigkeit für immer festgeschrieben scheint. Es bleibt den Schulleitern überlassen, die Personalbeurteilung und Leistungsfähigkeit gelegentlich zu überprüfen und sie je nach Alter, familiärer Veränderungen oder beruflicher Weiterentwicklung neu festzulegen. Eine phasenorientierte Personalführung lässt sich in diesen Konzepten jedenfalls nicht dezidiert erkennen.

<sup>126</sup> Stiftung Bildungspakt 2011, S. 85.

<sup>127</sup> Dies wurde in allen Gesprächen des Bayerischen Schulleitungs-Verbands (BSV) mit den jeweiligen Kultusministern in den Jahren 2007-2020 immer wieder deutlich geäußert.

#### 4.7. Schlussfolgerungen für künftiges Personalmanagement

Aus diesen Erkenntnissen und beruflichen Erfahrungen lassen sich Konsequenzen für ein künftig verbessertes Personalmanagement ableiten. Die Schulleitung bleibt für die operative Umsetzung der strategischen Ausrichtung der nächsthöheren Schulbehörden verantwortlich mit einer größeren Eigenverantwortung als bisher. Eine vollständige Autonomie von Schulen schließt sich aus, da der Staat für die von ihm mit Lehrpersonal ausgestatteten Schulen auch z. B. die Zielrichtung von Bildung und Erziehung durch die Vorgabe von Curricula vorgeben will, die Personalausstattung und die Klassenbildung jährlich neu justiert, die rechtlichen Vorgaben entsprechend anpasst und zudem die Kommunen als Sachaufwandsträger die Finanzierung der Sachmittel und der Schulräume in eigener Hand behalten wollen. Eine erweiterte Verantwortung für die Erreichung der Bildungs- und Erziehungsziele und eines eigenständigen Schulprogramms und eine möglichst umfassende Personalverantwortung wären aber nötig, um die Schulentwicklung in der eigenen Schule, die Personalentwicklung durch ausgeweitete Gratifikations- und Sanktionsmöglichkeiten und damit auch die Unterrichts-, Schul- und Qualitätsentwicklung vorantreiben zu können. Ein derart neues Konzept setzt viel Vertrauen in Schulleiter und Kollegium voraus. Für den Schulleiter würde das beim schulinternen Personalmanagement eine Ausweitung über die bisherigen operativen Managementprozesse hinaus zu mehr Entscheidungsmöglichkeiten auch auf strategischer Ebene bedeuten, insbesondere bei der Personaleinstellung und -freisetzung, Personalbeurteilung und Personaleinsatz- und bei den Personalerhaltungsmöglichkeiten. Eine erweiterte direkte Personalführung mit Einflussmöglichkeiten auf alle Handlungsfelder des Personalmanagements und eine Ausweitung bei den strategischen Managementprozessen sieht daher der Autor für die weitere Qualitätssicherung und -entwicklung der Schule in Zukunft unbedingt für nötig an.

## 5. Führung in der Organisation Schule

### 5.1. Auswahl organisationstheoretischer Grundlagen

Die Organisation Schule als staatlich gesteuertes und finanziertes „Non-Profit-Unternehmen“ lässt sich kaum mit Unternehmen vergleichen, die im freien Wettbewerb gegenüber anderen Konkurrenten um Marktanteile und Mitarbeiter buhlen. In der Organisationstheorie gibt es auch unterschiedliche Perspektiven und Theoriegebäude, die um Erklärungs- und Gestaltungsrelevanz ringen. Als Grundlage der nachfolgenden Führungsmodelle für die Organisation Schule sollen hier in aller gebotenen Kürze dennoch einige wenige Organisationstheorien aufgeführt werden, deren Auswirkungen hinderlich oder förderlich sein könnten.

Für die Schulen in Bayern gilt nach wie vor der Bürokratie-Ansatz nach Max Weber, der für das Funktionieren großer Organisationen die Bürokratie für die technisch gesehen rationalste Form der Herrschaftsausübung hält, um die Handlungen der Individuen zweckgeleitet aufeinander zu beziehen und reibungslos zu einem Ganzen zu verbinden. Die Organisation funktioniert dann durch Befehlsgewalt, Arbeitsteilung, Amtshierarchie, Regelgebundenheit der Amtsführung und die Aktenmäßigkeit der Verwaltung. Dabei bestehen allerdings keine Spielräume, keine Selbstverantwortung und nur wenig Anpassungsfähigkeit. Als kleinste Einheit innerhalb einer Bürokratie gilt das 'Amt', das komplett personenunabhängig ist samt zugeteilter Entscheidungs-, Leitungs- und Weisungsbefugnisse.<sup>128</sup>

Der Ansatz der Administrations- und Managementlehre nach Fayol, später Nordsieck, trennt die Verwaltungs- und Führungsebene von der Ausführungsebene. Arbeitsteilung, Hierarchie, das Prinzip 'Einheit der Auftragserteilung' soll für Autorität, Disziplin, Einheit der Leitung, hierarchische Organisation und ausgleichende Gerechtigkeit sorgen. In eine rein technisch geplante Struktur sind Menschen einzupassen, die nichts an vorbestimmten Arbeits- und Koordinationsabläufen verändern, sondern diese anweisungsgerecht vollziehen. Diese Trennung der Verwaltungs- von der Ausführungsebene ist bis heute im bayerischen Schulsystem spürbar.

Der Human Relations Ansatz entstand aus den unerwarteten Ergebnissen der Hawthorne-Experimente zur Erforschung von physischen Einflussfaktoren auf die Arbeitsproduktivität beispielsweise zur Arbeitsplatzbeleuchtung im Zusammenhang mit der Arbeitsleistung. Die Produktivitätssteigerung wurde aber nicht durch die Veränderung der Lichtverhältnisse, sondern durch die erhöhte Aufmerksamkeit für die Mitarbeiter und die Mitbestimmung zu ihren Arbeitsbedingungen verursacht. Dabei wurde der neue Zusammenhang zwischen Zufriedenheit, Motivation und Leistung der Mitarbeiter und die Bedeutung ihrer sozialen Beziehungen erkannt, wodurch der frühere Leitgedanke, Beschäftigte nur als reine 'Vollzugsorgane' zu betrachten, abgelöst wurde. Eine Fortentwicklung erfuhr der Human Relations Ansatz im Human-Ressourcen-Ansatz, in dem die motivationsorientierte Neugestaltung organisatorischer Strukturen und Prozesse neben die sozialen Aktivitäten tritt. Mithilfe motivationstheoretischer Überlegungen wird dabei versucht, Führungsprinzipien und Strukturmodelle zu entwickeln, die einen besseren Einklang von individueller Bedürfnisbefriedigung und ökonomischer Zielerreichung zu ermöglichen. Dies wird auch in dieser Arbeit versucht. In dem Teilbereich der Organisationsentwicklung werden solche Versuche vorangetrieben.<sup>128</sup>

Von den modernen Organisationstheorien ist auch noch der Ansatz des symbolischen Interaktionismus von Bedeutung. Die symbolische Konstitution von Organisationen wird dabei als 'generischer Prozess' begriffen, in dem die Organisationsmitglieder auf der Basis von Interpretationen und Bedeutungen handeln und interagieren, die sozial konstruiert werden. Wird dabei die Realität als Konstruktion aufgefasst, je nach Perspektive der jeweiligen Konstrukteure, je nach Zeit und sozialem Raum, dann werden Kommunikation und Absprachen immer wichtiger für die Führung von Personen. Diese weiterführenden Gedanken können hier allerdings nicht weitergeführt werden, sondern könnten in späteren Untersuchungen verfolgt werden.

### 5.2. Modelle aus ähnlich strukturierten Schulsystemen anderer Länder

Bayerns Grund- und Mittelschulen sind derzeit nach wie vor keine „pädagogische Handlungseinheiten“ mit vollständiger Autonomie und Verantwortung z. B. bei der Zielsetzung, beim Personal, bei den Finanzen, weil

<sup>128</sup> Vgl. Wirtschaftslexikon 2021, S. 2; Moritz 2004, S. 2-5.

die externen Vorgaben und Einflüsse durch die „Umweltsphären“ oder die Schulaufsicht bei den Ordnungsmomenten der Schule die schulinternen Gestaltungsmöglichkeiten sehr deutlich mitbeeinflussen. Die Beschreibung von Schule als ‚verwaltete Organisation von Unterricht‘ mit einer Schulleitung als lediglich ‚administrativer und organisierender Instanz‘ durch Rosenbusch hat in Bayerns Grund- und Mittelschulen nach wie vor nichts an Prägnanz verloren.<sup>129</sup>

Die Führung der ‚komplexen Organisation‘ Schule braucht also strukturierende Einflussmomente und ordnende Kräfte durch den Schulleiter, in neueren Führungsansätzen zudem durch Lehrkräfte, die partiell Führungsaufgaben in Teilbereichen und ohne Personalverantwortung mit übernehmen. Die Strukturierung von wiederholt ähnlichen Interaktions- und Kommunikationsmustern und die Herausbildung von Rollenerwartungen stabilisieren die Geordnetheit auch in Schulen. Dabei wird die Führung in der Schule durch den Schulleiter sowohl bei der Steuerung von Einflussbereichen wie z. B. der Prozesse und Interaktionsthemen wie auch der Ausbalancierung der Ansprüche der Umweltsphären und Anspruchsgruppen durch externe Größen mitgestaltet. In manchen Bereichen wie z. B. bei den Ordnungsmomenten überschneiden sich die Zuständigkeiten oder werden laufend oder situativ passend neu konfiguriert.

Führung in Schule - insbesondere bei Grund- und Mittelschulen in Bayern - hängt daher sehr stark vom Einfluss der externen Größen ab und kann sich nur innerhalb des vorgegebenen Rahmens entfalten. Davon abhängig lässt sich der Teilbereich Personalführung erst gestalten und erfährt deshalb je nach den Umweltsphären wie z. B. Schulbehörde oder Sachaufwandsträger eine schulspezifische Ausformung.

Dagegen scheinen dem Autor viele Führungsforschungsergebnisse aus Ländern mit anders strukturierten Schulsystemen wie z. B. den USA weniger hilfreich zu sein, was hier nur kurz begründet werden soll. Das **amerikanische Schulsystem** unterscheidet sich in wesentlichen strukturellen Merkmalen vom deutschen oder bayerischen Schulsystem. Es gibt beispielsweise keine horizontale Differenzierung in verschiedene Schularten, jährlich wechselnde Klassenleiter, in den Ganztags-Pflichtschulen liegen andere Fördermöglichkeiten vor, das Personal einschließlich der Schulleitung wird angestellt statt verbeamtet, eine vorauslaufende akademische Ausbildung der Schulleiter in einem Masterstudium als Auswahlkriterium, professionelle Supervisoren begleiten Schulleiter, ein deutlich höheres Gehalt als Schulleiter in Deutschland und die Leitungsaufgabe wird höher gewichtet, weshalb keine Unterrichtsverpflichtung erfolgt. Eine vergleichende Betrachtung der Führung einer Schule einschließlich ihrer Schul- und Qualitätsentwicklung macht daher wenig Sinn, da grundlegend andere Voraussetzungen insbesondere für die Personalführung vorliegen.

Im Folgenden bezieht sich der Autor daher auf Führungsmodelle aus **Deutschland** nach Rolff und der **Schweiz** nach Dubs und Thom/Ritz, weil hier je nach Bundesland bzw. nach Kanton schon Ergebnisse vorliegen, wie in einem Schulsystem mit meist verbeamteten oder zumindest fest angestellten Lehrkräften die Personalführung gestaltet werden und - am Beispiel der Schweiz - auch die Übernahme von mehr Personalverantwortung gelingen kann. Dieser Grundstock aus daraus gewonnenen Erfahrungen und Erkenntnissen soll auf Übertragungsmöglichkeiten auch für das bayerische Schulsystem hin untersucht werden.

Die Einführung der ‚geleiteten Schule‘ in der **Schweiz** als Schulversuch ab 1998 erbrachte offenbar derart viele positive Erfahrungen mit der Übertragung der Personalverantwortung auf Schulleiter, dass beispielsweise das neugefasste Volksschulgesetz ab 2008 im Kanton Zürich vorgab, dass alle Volksschulen ‚geleitet‘ sein mussten. Mit mehr zugestandener (Teil-)Autonomie erhofften sich die Kantone eine Verbesserung der Qualität von Schule. In der Schweiz erfolgt in den 26 Kantonen die Organisation des Schulbetriebs durch die Gemeinden, die ‚Schulpflege‘ hat meist weitgehende Rechte auch in Bezug Einstellung und Entlassung von Lehrkräften und Schulleitern, die dabei nur ‚Verwaltungsangestellte‘ sind, denen „... die Personalführung, die pädagogische Leitung, die Qualitätsentwicklung und Evaluation, die Organisation und Administration sowie die Informations- und Öffentlichkeitsarbeit zugewiesen wird.“<sup>130</sup>

Kritiker dieses strukturellen Wechsels im Schweizer Schulsystem befürchteten, dass durch die Übernahme der Qualitätskontrolle und von Kompetenzen zur Führung einer Schule in personeller, administrativer und pädagogischer Hinsicht von den Schulinspektoraten auf die Schulleiter eine Entmündigung der Lehrpersonen erfolgen, die methodische Freiheit der Lehrpersonen untergraben und Entscheidungen ‚von oben‘ die demo-

<sup>129</sup> Vgl. Rosenbusch 2005, S. 195.

<sup>130</sup> Vgl. Windlinger/Hostettler/Kirchhofer 2014.

kratischen Entscheidungsprozesse aushebeln könnte.<sup>131</sup> Diese Bedenken scheinen mittlerweile zerstreut zu sein.<sup>132</sup> Das Führungsmodell nach Thom/Ritz könnte daher besonders ertragreich für eine mögliche Einführung in den Grund- und Mittelschulen Bayerns zu sein.

### 5.3. Ausgewählte Modelle zur Führung einer Schule

Bei der Vielzahl an Modellen zur Führung einer Schule, die ab 2000 vorzugsweise aus Modellen der Betriebswirtschafts- oder Managementlehre abgeleitet wurden, greift der Autor im Folgenden diejenigen heraus, die ihm für die aktuell mögliche Führung in Bayerns Grund- und Mittelschulen am besten geeignet erscheinen und auch häufig von anderen Autoren rezipiert wurden. Dazu wird zunächst das Führungskonzept für eine Schule nach Dubs beschrieben, danach das Führungsmodell nach Thom/Ritz und das Konzept der konfluenten Führung nach Rolff mit dem nötigen Zusammenwirken aller Einflussmöglichkeiten für die Schulleitung, die in ihrer zentralen Rolle nach Fend und Huber/Schwander noch zu wenig Beachtung findet.

#### 5.3.1. Führung einer Schule nach Dubs

Die Führung einer Schule nach dem nachfolgenden Konzept von Dubs umfasst dabei alle Bedingungsgrößen und Einflussfaktoren in ihrer Gesamtheit in der Annahme einer größtmöglichen Übertragbarkeit auf das Schulsystem als nonprofitabler Bereich. Dieses Konzept wurde für Schulen mit großer Autonomie und Personalverantwortung entworfen und u.a. von Dubs als Berater und Betreuer für den bayerischen Schulversuch Modus-F (2006-2011) vorgeschlagen. Während in der Schweiz in einigen Kantonen dieses Modell auf die „geleiteten Schulen“ mit Schulleitern mit Personalverantwortung übertragen werden konnte, gelang dies in Bayern während und nach Abschluss des Modellversuchs Modus-F nur für die weiterführenden Schularten wie die Realschule und das Gymnasium, aber nicht für den Volksschulbereich.

Dennoch erscheint dem Autor diese gesamtheitliche Sicht der Führung einer Schule nach wie vor auch als Basis für eine aktuellere Form der Personalführung gut geeignet.

In der Betriebswirtschaft-Theorie und -Praxis entstanden seit den 1980er Jahren Konzepte, die erst viele Jahre später Eingang in die Schulen gefunden haben. Deshalb ist für den Autor zuerst eine Gesamtschau aller Elemente und Verbindungen aus der Sicht der Betriebswirtschaft sinnvoll, um alle dort erkannten Einflussfaktoren auf die Personalführung überprüfen zu können. Dazu wird vom Autor das Modell von Rolf Dubs ausgewählt, der diesen interdisziplinären Brückenschlag hin zum Schulsystem als einer der ersten versucht hat.

Rolf Dubs adaptierte 2002 aus der Betriebswirtschaftslehre das weit verbreitete St. Galler Management-Modell von Rüegg-Stürm auf das Schulsystem. Er legte damit ein komplexes Modell zur Führung einer Schule vor, das die strukturierte Anordnung aller wesentlichen Einflussfaktoren und komplizierten Zusammenhängen im Schulsystem gut veranschaulicht.

Als Ordnungsrahmen hilft es bei der Personalführung, wenn in schlecht strukturierten Situationen auf das Handeln von Geführten nach Blessin/Wick Einfluss genommen werden will oder muss. Dem Schulleiter fällt es damit leichter, sich dabei zurechtzufinden und zwischen wesentlichen und unwesentlichen Verbindungen und Wirkungszusammenhängen zu unterscheiden. Ein weiterer Zweck des Modells liegt darin, ein gemeinsames Verständnis von der Institution Schule und der Vorgänge darin zu schaffen, um die Kommunikation und die Handlungsfähigkeit zu erleichtern. Das Modell ordnet nur die Elemente des Systems und zeigt Verbindungen auf, gibt aber keine fertigen Lösungen vor. Dies bleibt der Schulleitung ebenso überlassen wie das Ausführen der Aufgaben im Rahmen der Führungsprozesse bei der Gestaltung, Lenkung und Entwicklung der

---

<sup>131</sup> Vgl. Weiss 2017, S. 14-25.

<sup>132</sup> Interessant für diese Untersuchung ist noch der Hinweis der Erziehungswissenschaftlerin Christina Rothen von Weiss auf die Altersunterschiedlichkeit der Lehrergenerationen, da seit der Einführung der geleiteten Schulen ganz andere Leute den Lehrerberuf ergreifen als früher, die offenbar von vornherein darauf eingestellt sind, gemäß Anweisung von Vorgesetzten zu arbeiten (vgl. Weiss 2017, S. 20). Auch die Optionen, dass Schulleiter die Verschiedenheit der Lehrpersonen besser als Potenzial ausnutzen sollten und ihren Lehrkräften in Krisensituationen beistehen können, weisen auf eine stärker differenzierende Personalführung als bisher hin (vgl. Weiss 2017, S. 18).

Schule. Das Modell kann deshalb eine gute Arbeitshilfe für Schulleitungen sein; eine Einführung des Modells für das Kollegium ist aus Zeitgründen dagegen wenig empfehlenswert.<sup>133</sup>

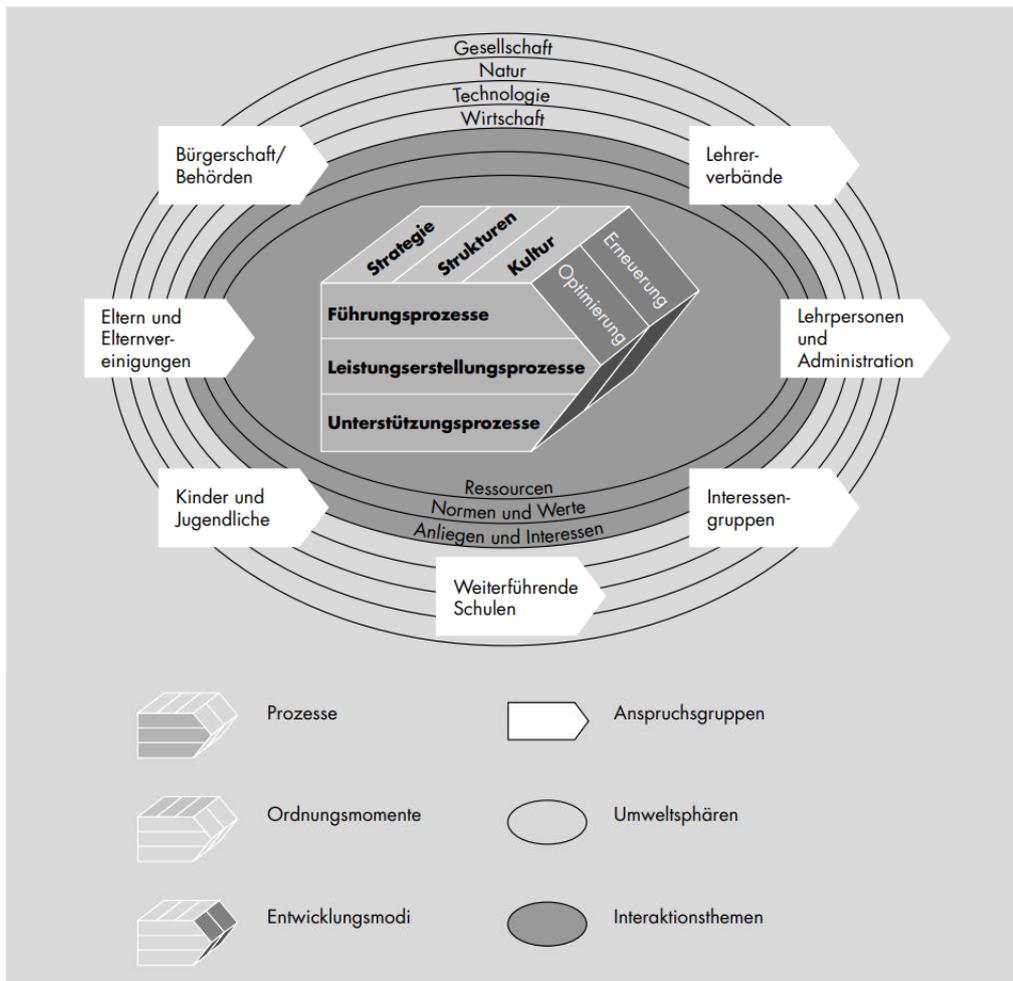


Abbildung 4: Modell zur Führung einer Schule<sup>133</sup>

Die **Umweltsphären** Gesellschaft, Natur, Technologie und Wirtschaft bilden die konzentrischen äußeren Ellipsen, mit deren Analyse sich die staatlichen Behörden auseinandersetzen, um ihre bildungspolitischen Entscheidungen zu treffen. Da bayerische Grund- und Mittelschulen über keine oder nur sehr geringe Autonomie verfügen, müssen sie sich derzeit auch nicht konkret mit den Entwicklungen in diesen Umweltsphären auseinandersetzen. Sollte diesen Schularten einmal mehr Autonomie in den Entscheidungen zugestanden werden, wird die innerschulische Diskussion um die Einflüsse der Umweltsphären auf die eigenen Ziele und deren Umsetzung noch auf die Einzelschulen zukommen.

Als **Interaktionsthemen** werden dabei die Ressourcen, Normen und Werte sowie die Anliegen und Interessen der jeweiligen Anspruchsgruppen bezeichnet. Bei der Umsetzung des St. Galler Management-Modells von Rüegg-Stürm passte Dubs die **Anspruchsgruppen** an das Schulsystem an mit der Benennung von Lehrpersonen und Administration, Kindern und Jugendlichen, Eltern und Elternvereinigungen sowie weiteren Gruppen wie weiterführende Schulen, sonstigen Interessengruppen und der Bürgerschaft und Behörden. Diese „stakeholders“ beeinflussen die **Ordnungsmomente** Strategie, Strukturen und Kultur (Rüegg-Stürm ergänzt erst später noch „Governance“ in seinem Modell, was bei Dubs keinen Eingang mehr gefunden hat).

Die **Anspruchsgruppe der Lehrpersonen** wird nicht weiter ausdifferenziert. Durch die wachsenden Anforderungen in Form anspruchsvollerer Erziehungsaufgaben, die größere Streuung der Lernbereitschaft und -fähigkeit in heterogener werdenden Klassen, die mangelnde Unterstützung der Eltern und die sich immer wieder verändernden Ansprüche werden sie zunehmenden Belastungen ausgesetzt. Die dabei wachsenden Zielkonflikte führen zu einem gesteigerten Belastungsempfinden, zu Erscheinungen des Ausgebranntseins sowie

<sup>133</sup> Dubs 2019, S. 25.

zu psychischen und physischen Erkrankungen, wenn sie nicht durch eine „gute Schulführung“ bewältigt werden.<sup>134</sup>

Als Persönlichkeitsmerkmale werden nur Schul- und Lebenserfahrung, Persönlichkeitsfaktoren, Werthaltungen und persönliche Bedürfnisse und Ansprüche benannt, wovon Alter, Geschlecht und Dauer der Lehrtätigkeit nach Dubs aber in keinem kausalen Zusammenhang mit konkreten Belastungssituationen stehen. Diese scheinen eher durch ein schwaches Selbstkonzept, das Bemühen allen zu gefallen und eine starke Wettbewerbsorientierung der einzelnen Lehrkräfte beeinflusst zu werden.

Schulleiter können also nur bei den subjektiven Deutungsprozessen der aktuellen Belastungslage und bei der Auswahl und Anwendung der Coping-Strategien durch die Lehrkräfte in Unterstützungsprozessen beratend zur Seite stehen oder bei der Identifikation mit der Schule und ihrem Bildungs- und Erziehungsauftrag unterstützen. Dabei können Schulleiter mit einer erfolgreichen Struktur und Kultur sowie geeigneten Managementprozessen die Belastungssituationen positiv beeinflussen. Der weitere Vorschlag, den Lehrkräften alle 7-10 Jahre ein Weiterbildungshalbjahr zu gewähren, mag im Schweizer Schulsystem organisierbar sein, ist aber in bayerischen Grund- und Mittelschulen nicht anwendbar.<sup>134</sup>

Ansonsten erfolgt keine weitere Unterscheidung zwischen den einzelnen Lehrkräften aufgrund z. B. unterschiedlichen Alters, Berufsbiografien, familiärer Einflüsse und Anforderungen, Lebensphasen, Generationszugehörigkeiten, weshalb das Dubssche Modell zur Führung einer Schule im Bereich der Personalführung aus meiner Sicht zu wenig differenziert.

Im Kern seines Modells zur Führung einer Schule werden für die Schulleitung in bayerischen Grund- und Mittelschulen vor allem die Prozesse, Ordnungsmomente und Entwicklungsmodi bedeutsam.

Dubs unterscheidet in einer Schule bei den **Prozessen**, unter denen er eine Menge von Aufgaben versteht, die in einer mehr oder weniger vorgegebenen Reihenfolge zu erledigen sind, zwischen Leistungserbringungs-, Unterstützungs- und Managementprozessen. Da sich der Autor in dieser Arbeit auf die Personalführung konzentriert und zudem manche Elemente im Dubsschen Modell für Grund- und Mittelschulen in Bayern nicht zutreffen (wie z. B. Personalverantwortung, finanzielle Autonomie, Infrastrukturbewirtschaftung), werden nur die für die Schulleitung in Grund- und Mittelschulen möglichen Elemente im Folgenden ausgewählt.

Unter die Kategorie **Leistungserbringungsprozesse** fasst er dabei alle Aktivitäten, die auf Erziehung und Bildung gerichtet sind, z. B.

*„die Verwirklichung qualitativ guter, zielgerichteter Erziehungs- und Bildungsprozesse mit dem Bemühen, sich um das Wohl der Schülerinnen und Schüler zu sorgen (Caring) sowie diese Leistungen kostenoptimal zu erbringen, das Umsetzen von Innovationen im pädagogischen Bereich (Unterrichtsorganisation, Lehrplan, Unterrichtsgestaltung) (pädagogische Schulentwicklungsmaßnahmen).“<sup>135</sup>*

**Unterstützungsprozesse** dienen zum einen der Bereitstellung der Infrastruktur der Schule und zum anderen der Erbringung interner administrativer Leistungen, die notwendig sind, damit die Schule ihre Leistungen sowohl in pädagogischer als auch in ökonomischer Sicht wirksam erbringen kann. Dabei sind aus Sicht des Autors die nachfolgend ausgewählten Prozesse besonders für die Personalführung von Bedeutung:

*Prozesse der Personalarbeit (u. a. mit Gewinnung, Entwicklung, Beurteilung und Honorierung der Lehrpersonen)  
Prozesse der Kommunikation (u. a. zur Entwicklung und Pflege tragfähiger Beziehungen zu den externen und internen Anspruchsgruppen einschließlich der kommunikativen Bewältigung kritischer Situationen und Entwicklungen)<sup>135</sup>*

Leistungs- und Unterstützungsprozesse sind dauernd zu verbessern und werden von Dubs als organisationale, personale und administrative Schulentwicklungsmaßnahmen verstanden.

Sie werden ihrerseits durch die **Managementprozesse** gestaltet, weiterentwickelt und geführt und umfassen alle grundlegenden Führungsaufgaben zur Gestaltung, Lenkung und Entwicklung der Schule. Dubs unterscheidet drei Kategorien von Managementprozessen, die auf die unterschiedlichen Ebenen im Schulsystem abheben:

<sup>134</sup> Vgl. Dubs 2019, S. 56f.

<sup>135</sup> Vgl. Dubs 2019, S. 29-31.

**Normative Orientierungsprozesse** zur Reflexion und Klärung der Normen und Werte, die von der Politik und den obersten Bildungsbehörden den Schulen zugrunde gelegt werden.

**Strategische Entwicklungsprozesse** umfassen alle Aufgabenfelder zur Entwicklung einer Strategie für die Einzelschule, soweit sie durch die Schulbehörden zugestanden werden und entsprechende Freiräume bestehen.

**Operative Führungsprozesse**, die die tägliche Führung betreffen...

- aller Leistungserbringungs- und Unterstützungsprozesse

- der Lehrkräfte mit dem Ziel, einen tragfähigen Beziehungskontext für eine konstruktive Zusammenarbeit aufzubauen und das Verhalten aller Lehrkräfte auf die Ziele der Schule zu richten (Prozesse der Mitarbeiterführung)

- zur Überwachung der Zielerreichung und Qualitätsentwicklung der Schule (Prozesse des Controllings und des Qualitätsmanagements) mit dem Ziel, gezielte Schulentwicklungsmaßnahmen einzuleiten. Die Schule soll damit auf die Outputorientierung (Qualitätsbeurteilung der Schule nach dem Grad der Zielerreichung) ausgerichtet und eine Objektivierung der Berichterstattung an die Anspruchsgruppen erreicht werden.<sup>135</sup>

Dabei sind die operativen Führungsprozesse für diese Arbeit am wichtigsten, weil in der täglichen Führung Fragestellungen des Tagesgeschäfts Prioritäten gesetzt und durch Einzelentscheidungen gelöst sowie dabei immer wieder eine Optimierung aller Tätigkeiten angestrebt werden muss. Hier bestehen die größten Einflussmöglichkeiten durch den Schulleiter, aber auch die drängendsten Herausforderungen.

Die **Ordnungsmomente** Strategie, Strukturen und Kultur werden sehr stark von den Anspruchsgruppen beeinflusst. In der Umsetzung an der Einzelschule erfolgen aber insbesondere durch die Schulleitung und die Lehrkräfte jeweils Adaptionen, Abänderungen oder ein Unterlaufen der von außen angetragenen Wünsche. Deshalb kommt auch der Führung in der Schule nach Dubs bei diesen Ordnungsmomenten eine besondere Bedeutung in der Ausgestaltung und eventuell nötiger Umformung zu.

Aus diesen drei Ordnungsmomenten lassen sich nach Reichwein weitere Schlussfolgerungen für die Schulleiter ableiten. Die Strategie dient der Verbesserung der Schulqualität. Dazu sollte das Leitbild der Schule immer wieder durch die Schulleitung und die Lehrkräfte gemeinsam überarbeitet werden. Ebenso muss das Schulprogramm in Kooperation mit den Lehrkräften gemeinsam überarbeitet und von diesen umgesetzt werden. Die Gestaltung der Strukturen obliegt eher der Schulleitung in Form der Koordination der vielen Einzelaktivitäten und Zusammenfügung zu einem Ganzen. Während die Strukturen eher auf der Sachebene sichtbar sind, bedarf es zur Pflege der Schulkultur auf der Beziehungsebene einer intensiven Arbeit der Schulleitung, indem diese um kooperative und kommunikative Kollegiumskultur ermöglicht, indem sie gute Leistungen der Lehrkräfte anerkennt, auf Schwachstellen aufmerksam macht und die Lehrkräfte korrigierend unterstützt. Unter Kultur werden dabei gemeinsame Überzeugungen, Erwartungen, Wissensbestände und Erfahrungen verstanden, die wie der untere Teil des Eisbergs meist verborgen sind und erst durch Kommunikation und Kooperation bearbeitbar werden.<sup>136</sup>

Die **wechselseitige Beeinflussung** zwischen den Ordnungsmomenten und den Prozessen wird im Alltag auch immer wieder deutlich. Die alltäglichen Prozesse bilden im Lauf der Zeit auch die Ordnungsmomente in Form von Strategie, Strukturen und Kultur heraus, die aber ihrerseits auch die Prozesse der Schule formen und ordnen. Nach Dubs sind die Ordnungsmomente damit sowohl Strukturierungshilfe für ein geordnetes Alltagsgeschehen als auch Ergebnisse des durch die Prozesse geprägten Alltagsgeschehens.

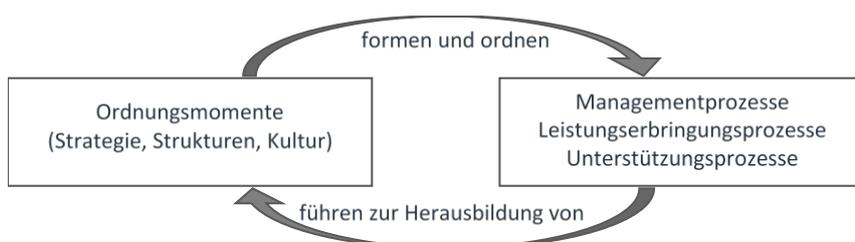


Abbildung 5: Wechselwirkung Ordnungsmomente und Prozesse<sup>137</sup> (eig. Abb.)

<sup>136</sup> Vgl. Reichwein 2007, S. 25-26.

<sup>137</sup> Dubs 2019, S. 33.

Nach Dubs laufen nicht alle Prozesse in einer Schule bewusst und gesteuert ab, weil auch gelegentlich durch neue Personen neue Traditionen in der Schule entstehen und manchmal auch zufällig ablaufende Prozesse die Ordnungsmomente prägen. Diese werden also nicht nur durch die externen Anspruchsgruppen in Auseinandersetzung mit den Umweltsphären gestaltet, sondern sehr wohl auch durch die Lehrkräfte als interne Anspruchsgruppe und durch die Schulleitung.

Als **Entwicklungsmodi** werden die Erneuerung (führt zu neuen Zielsetzungen, Strukturen, Denk- und Verhaltensmustern) und die Optimierung (Fine-Tuning, Veränderungen innerhalb gegebener Strukturierung) genannt. Ein Wandel in der Bildungspolitik ist sicher immer wieder nötig, weil sich manche Veränderungen und Neuerungen aufdrängen, aber daneben muss auch die Überprüfung stehen, ob neue Ideen überhaupt übernommen werden sollten, wenn sich an der einzelnen Schule etwas anderes schon lange bewährt hat.

Den Schulleitern fällt nach Erfahrung des Autors die Optimierung meist einfacher, da sich die Lehrkräfte und andere Beteiligte leichter im Konsens auf eine Verbesserung einigen können, wenn sie auch Vorteile für sie bringt. Dagegen werden bei Erneuerungsversuchen schnell Widerstände im Kollegium wach, da sie auch eine Bedrohung des Status quo und eine Gefährdung der eingeschliffenen Denk- und Verhaltensmuster darstellen.

Bei einem nötigen Wandel sollte nach Dubs dabei sowohl auf der sachlogischen Ebene auf die ablaufenden Prozesse und Aktivitäten in Bezug auf die rationalen Ziele als auch auf der Beziehungsebene auf die Einstellungen, Haltungen, Beziehungen und Interaktionen untereinander geachtet werden.

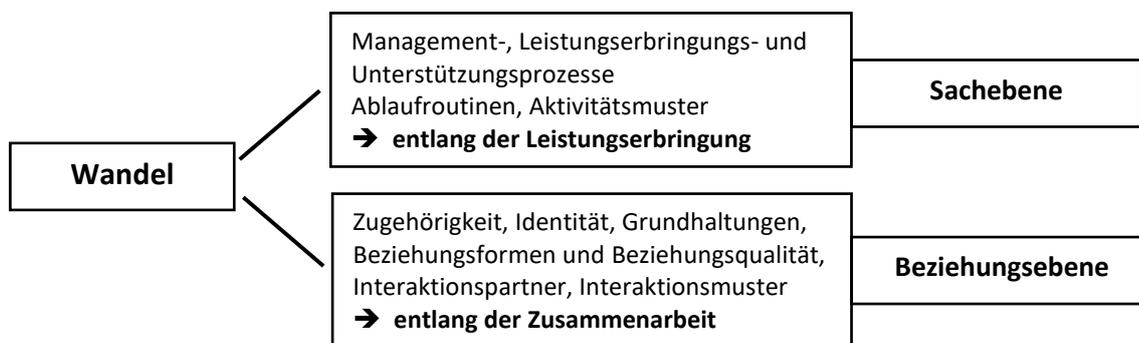


Abbildung 6: Sach- und Beziehungsebene beim Wandel<sup>138</sup> (eig. Abb.)

Die beiden Entwicklungsmodi Erneuerung und Optimierung setzen recht hohe Energien voraus, um die Schule permanent weiterzuentwickeln. Eine aus Sicht des Autors interessante und pragmatische Erweiterung des Modells um einen dritten Modus wäre das „Bewahren“, das nach Huber die Stufe der Konsolidierung des neu Erreichten darstellt. Gleichzeitig böte es dem Kollegium und der Schulleitung auch eine Erholungs- und Verschnaufpause, bevor an die Einführung weiterer Innovationen oder Verbesserungen gedacht wird. Eine nähere Erklärung dieses Ansatzes folgt im Kapitel Schulentwicklung.

Die Führung einer Schule wird auch aus Sicht von Dubs immer umfangreicher und schwieriger, was er auf allseits steigende Anforderungen an die Schulleitung zurückführt. Bei den von ihm benannten Ursachen werden hier diejenigen herausgegriffen, die für die Personalführung bedeutsam sind.

Die jederzeitige Zugänglichkeit der Schulleitung für alle an Schule beteiligten Personen („Prinzip der offenen Tür“) zählt zu den zunehmenden Belastungen ebenso wie der Umgang mit den „Befindlichkeiten“ vieler Lehrpersonen, der zeitliche Mehraufwand für Konferenzen wegen übermäßiger Mitwirkungsforderungen von Lehrkräften als auch die zusätzlich nötigen Bemühungen um Schulentwicklung, wenn diese von Lehrkräften nur halbherzig unterstützt werden. Eine Entlastung der Schulleitung könnte durch die Verbesserung mancher Arbeitstechniken in der Schulführung erfolgen wie z. B. eine bessere Koordination der möglichen Termine für unangemeldete Gesprächstermine mit dem Schulleiter oder durch die Delegation von Spezialaufgaben (z. B. im Bereich IT) an schulinterne Spezialisten, soweit dem Schulleiter aus den Mitarbeitergesprächen die besonderen Liebhabereien oder besondere Kompetenzen der Lehrkräfte bekannt geworden sind.

Es lässt sich **zusammenfassen**, dass Dubs mit der Adaption eines Führungsmodells aus der Betriebswirtschaft die erstmalige Strukturierung und ganzheitliche Darstellung aller Elemente und möglichen Verbindungen, Bedingungsfaktoren und Interdependenzen im Schulsystem gelungen ist. Die Aufmerksamkeit bei der Füh-

<sup>138</sup> Vgl. Dubs 2019, S. 34.

rung einer Schule gilt seither deutlich mehr den Einflüssen der Anspruchsgruppen, der stärkeren Ausdifferenzierung der leitenden Prozesse und der Beachtung der Entwicklungsmodi bei der Planung der Fortschritte.

**Kritisch** anzumerken ist, dass die Steuerungsmechanismen und -gewichte aber bei Schulen sicher anders sind als in Wirtschaftsunternehmen, und auch die angestrebten Ziele unterscheiden sich deutlich. Daher müssen bei der Übertragung und Adaption des Modells auf die Perspektive der Schulleitung noch weitere Differenzierungen getroffen und Ergänzungen angebracht werden. So fehlt z. B. die Differenzierung bei der Führungsgruppe der Schulleitung völlig mit deren zusätzlichen Einflussgrößen wie z. B. Alter, Berufserfahrung, Lebensphase, Generation. Dasselbe trifft auf die Lehrpersonen als Anspruchsgruppe zu, deren Unterschiedlichkeit nur in geringem Maß einbezogen wird. Der Einfluss durch die diversen Anspruchsgruppen stellt sich je nach Schule höchst unterschiedlich dar, wobei die Gewichtung und die nötige Reaktion durch die Schulleitung auch sehr auf die schulische Situation hin bemessen erfolgen sollte. Auch bei den Ordnungsmomenten und Entwicklungsmodi müssen je nach Bedarf Schwerpunkte gesetzt werden, wie sie für die einzelne Schule für nötig befunden werden.

Als abstraktes Modell zur Führung einer Schule kann es gut zur Ausbildung künftiger Schulleitungsmitglieder eingesetzt werden, um ihnen eine grundlegende Orientierung zu ermöglichen und ihnen dabei zu helfen, Schwerpunkte bei all diesen Aufgabenbereichen zu setzen. Auch für die Fortbildung von Schulleitungen kann sehr gut darauf zurückgegriffen werden. Selbst in der Ausbildung der Lehrkräfte bis zum 1. Staatsexamen könnte es künftig als gedankliche Strukturierungshilfe dienen, um den künftigen Lehrkräften eine Vorahnung der Einflussfaktoren auf die Führung der Schule und manchen davon, was für die künftige Arbeit als Mitglied in der Schulleitung für sie bedeuten kann.<sup>139</sup>

Bei der Anwendung des Modells auf die eigene Schule müssen aber noch einige Fähigkeiten bei der Schulleitung hinzukommen wie z. B. die gelingende Adaption und Schwerpunktsetzung für die eigene Schule, die realistische Erkenntnis der eigenen Einflussmöglichkeiten und deren Grenzen oder die erfolgreiche Analyse und Umsetzung der gemeinsam verfolgten Intentionen und Ziele bei der Schul- und Qualitätsentwicklung.

Der Autor begrenzt sich hier auf die Beachtung ausgewählter Elemente und derer möglichen Verbindungen. Die Führung einer Schule beinhaltet auch die Führung der beteiligten Personen, weshalb sich der Autor bei der gedanklichen Anwendung dieses Modells auf die Schule insbesondere auf die Führungs-, Leistungserbringungs- und Unterstützungsprozesse konzentriert. Für die Personalführung sind zudem weitere Elemente beeinflussend wie z. B. die Anspruchsgruppen der Lehrpersonen, der Schüler und der Eltern, die Einflüsse der Ordnungselemente Strategie, Strukturen und Kultur sowie die Entwicklungsmodi Erneuerung und Optimierung.

### 5.3.2. Führung einer Schule nach Thom/Ritz

Eine Weiterentwicklung und Ausdifferenzierung eines Modells von Führung der Schule erfolgte ebenfalls durch Forscher aus der Betriebswirtschaft, bei denen das Management von Innovationen, der Organisation und des Personals (IOP-Modell) in der Schule im Mittelpunkt stehen.

Bei der externen Beeinflussung unterscheiden Thom/Ritz zwischen den generellen und den problemspezifischen Bedingungsgrößen, auf die aber aus der Perspektive der einzelnen Schule kein Einfluss zu nehmen ist. Ebenso bestimmen die schulinternen Bedingungsgrößen wie u. a. Schultyp, Größe, Standort, Finanzlage, rechtliche Bedingungen das Geschehen und die Ereignisse in der Schule derart vor, dass von Seiten der Schulleitung oder der Lehrkräfte kaum Änderungen möglich sind.

In dieser Arbeit konzentriert sich der Autor auf die Personalführung in Abhängigkeit von unterschiedlichen Phasen in der Berufsbiografie oder im Privatleben, weshalb bei dem IOP-Modell von Thom/Ritz der Fokus vor allem auf dem Personalmanagement liegt. Eine weitergehende Differenzierung bei den personellen Bedingungsgrößen bei den Lehrkräften oder der Schulleitung ist hier nicht vorhanden. Lediglich der Einflussfaktor Alter könnte je nach Lebens- oder Berufsjahren näher betrachtet, in gleichartige Gruppen gefasst und noch weiter ausdifferenziert werden. Die weiteren personellen Bedingungsgrößen wie u.a. beruflicher und sozialer Hintergrund, Ziele, Werte und die Barrieren des Wissens, Könnens, Wollens und Wagens werden weder bei den Lehrkräften noch bei den Schulleitungen ausdifferenziert. Eine Unterscheidung in der Personalführung

<sup>139</sup> Vgl. Huber et al. 2015, S. 69f.

je nach unterschiedlichen Phasen der persönlichen Entwicklung oder gar in verschiedenen Kopplungen wird bei Thom/Ritz nicht vorgenommen.

Die politische Steuerung, insbesondere durch die Schulbehörden, bei der Personalzuweisung, -beurteilung bis hin zur -freistellung wird in dieser Arbeit nur dort einbezogen, wo sie Einfluss auf die Personalführung der Schulleitungen an ihrer Schule hat. Die Vorgaben beim Strategie-, Struktur- und Kulturwandel von außen auf die Schule, die diesen Wandel schulintern bewältigen und in ihren Managementprozessen umsetzen muss, erhalten hier nur insoweit Beachtung, wie sie die schulinterne Personalführung betreffen.

Thom/Ritz weisen zwar auf die Auswirkungen der Schulführung und des Schulhandelns auf die Anspruchsgruppen hin, ohne aber auf deren mögliche Rückmeldungen auf diese und Einflussnahmen auf die vermeintlich statischen externen und internen Bedingungsgrößen einzugehen. Der Fokus in ihrem Modell zur Führung einer Schule liegt damit im Kern bei den Management-Prozessen und wie sie durch den erwünschten und tatsächlich durchgeführten Wandel beeinflusst werden.

Bei dieser Untersuchung der Personalführung im Rahmen des Personalmanagements angesichts der vorgegebenen personellen Bedingungsgrößen in dieser Arbeit lässt der Autor die anderen Einflüsse zum Großteil außer Acht. Bei weitergehenden oder vertiefenden Arbeiten könnten und sollten sie aber einbezogen werden.

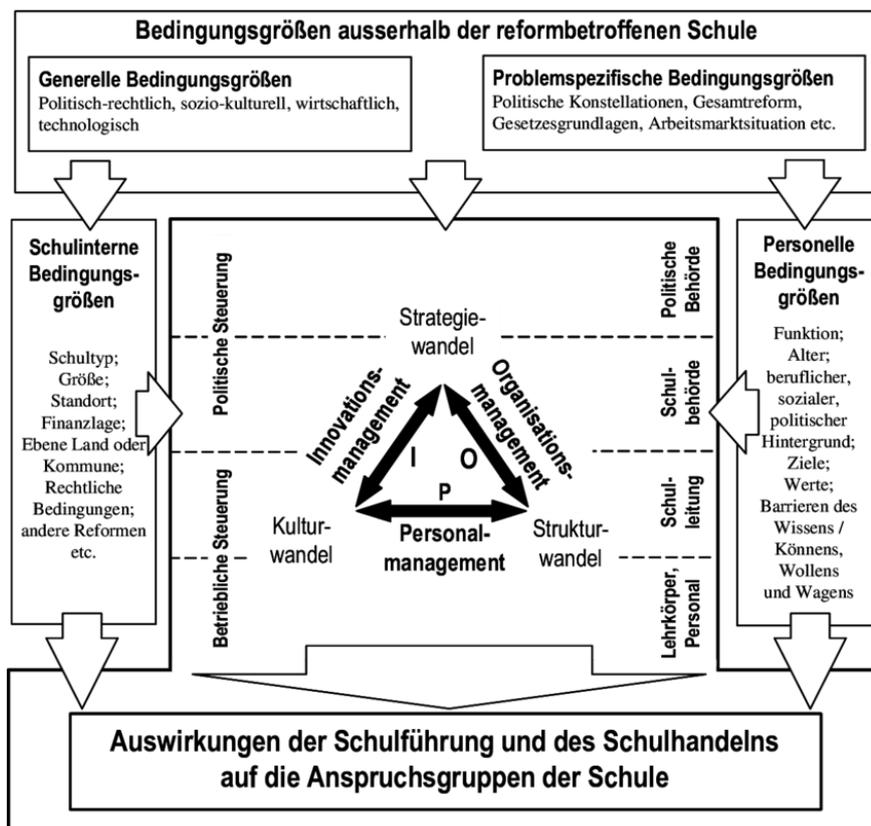


Abbildung 7: IOP-Modell<sup>140</sup>

Das IOP-Modell von Thom/Ritz bezieht sich vor allem auf das Schulsystem in der Schweiz, weshalb beim gedanklichen Transfer auf das bayerische Schulsystem Einschränkungen gemacht werden müssen. Der Autor beschränkt sich im Folgenden immer auf die Möglichkeiten, die das Modell mit Blick auf bayerische Grund- und Mittelschulen aufweist.

Beim **Innovationsmanagement** weisen Thom/Ritz auf die Bedeutung der Sozialinnovationen hin bei neuen Ideen zum Beziehungsgefüge zwischen den Organisationsmitgliedern, also auch zur Organisationsentwicklung, auf neue Kooperations- und Führungsformen sowie auch auf die Möglichkeit neuer Projektverantwortung für Lehrkräfte, die damit fachorientierte Sozialinnovationen nach sich ziehen könnten. Veränderungen stoßen aber häufig auf Widerstand bei den Lehrkräften, da sie nach Schein auf der tiefsten Ebene der Organisationskultur die im Unterbewusstsein des Einzelnen liegenden Grundannahmen irritieren. Die Evaluations-

<sup>140</sup> Thom/Ritz 2012, S. 362.

forschung vergangener Jahrzehnte bestätigt dies: „Menschen sind sehr schwierig zu verändern und entsprechend erfolglos sind viele soziale Veränderungsprozesse.“<sup>141</sup>

Auch beim **Organisationsmanagement** sehen Thom/Ritz Bezüge zur Personalführung: Während früher der Fokus mehr auf der gelingenden Gestaltung der Unterrichtsstruktur und der optimalen Zuteilung von Klassen zu den Lehrkräften lag, müssen Schulleiter inzwischen mehr auf die kompetenzorientierte Zusammenarbeit der Lehrkräfte und auf die optimale Teambildung achten.

Auf die beim **Personalmanagement** geltende „umfassende Personalführung“ wurde im Kapitel zum Personalmanagement an der Schule bereits eingegangen. Sie beschreibt das Zusammenwirken der Schulkommissionen in der Schweiz mit den Schulleitungen, die dort bereits Personalverantwortung tragen, im chronologischen Verlauf des Personalmanagements. Trotz aller Einschränkungen wegen dieser Besonderheiten im Schweizer Schulsystem wird bei diesem Modell deutlich, dass Personalführung zwar in vielen chronologisch geordneten beruflichen Phasen nötig gesehen wird, aber eine individuelle Orientierung an den Lebensphasen der Lehrkraft dabei noch nicht erfolgt.

Dennoch bleibt festzuhalten, dass seit Thom/Ritz und ihrem IOP-Modell neben der Beachtung der externen generellen und problemspezifischen und den schulinternen Bedingungsgrößen die personellen Bedingungsgrößen als Steuerfaktor explizit und deutlicher wahrgenommen werden, die Einfluss sowohl auf die o.a. Management-Formen als auch auf die Schulführung und das Schulhandeln mit den Anspruchsgruppen der Schule haben.

Der Schwerpunkt bei Thom/Ritz liegt daher im Wesentlichen beim Management der Prozesse wegen der Notwendigkeit des Wandels innerhalb der Ordnungsmomente Strategie, Kultur und Struktur. Bei Beachtung und mit dem Einbezug dieser Faktoren-Modelle von Dubs und Thom/Ritz müssen dennoch je nach Organisation und Schule erst die nötigen Ziele und Vorgehensweisen für die Personalarbeit entwickelt werden. Die individuelle Ausrichtung der Personalführung an den generell angegebenen personellen Bedingungsgrößen und den entstehenden Wechselwirkungen innerhalb des heterogenen Kollegiums muss von jeder Schulleitung selbst abgeleitet und aufeinander abgestimmt werden.

### 5.3.3. Konfluente Führung nach Rolff

Nach den aus der Betriebswirtschaftslehre stammenden Führungsmodellen soll hier noch das Konzept der konfluenten Leitung einer Schule beschrieben werden, das von Rolff als dem Nestor der Schulentwicklung in Deutschland entwickelt worden ist. Schulleitungen üben nach Rolff unbestritten Leitungstätigkeiten aus, wobei er unter „Leitung“ der Schule den Oberbegriff für Führung, Management und Steuerung versteht.<sup>143</sup> Dabei werden in einem ganzheitlichen Gesamtkonzept die Führungs-, Management- und Steuerungsaufgaben pädagogischer Führungskräfte verteilt und zusammengeführt. Leitungspersonen benötigen dafür Systemkompetenz: „Sie sind gefordert, zu dezentralisieren und gleichzeitig zusammenzuführen, zu lenken, Schulentwicklung zu initiieren und zu unterstützen sowie die schulinterne und -externe Kooperation zu fördern“.<sup>142</sup> Die Begriffe Leitung und Führung werden von Rolff für die Beschreibung einer konfluenten oder holistischen Leitung einer Schule synonym verwendet, um das Zusammenwirken von Führung, Management und Steuerung zu beschreiben. Er sieht dies als kritische Erweiterung der Untersuchung von Einzelfaktoren schulischer Gelingensbedingungen durch Hattie, um auf die Notwendigkeit des Zusammenwirkens der vielen untersuchten Faktoren hinzuweisen.<sup>143</sup> Der Integration dienen dabei Medien, die sowohl bei der direkten als auch indirekten Personalführung eine bedeutsame Rolle spielen wie z. B. das Schulleitbild, Schulprofil, Führungsleitbild, Feedbackkultur, System des Qualitätsmanagements, Gesundheitsmanagement, Wissensmanagement.<sup>144</sup> Rolff hält insbesondere die Personalführung für die Schulentwicklung und -gestaltung für wesentlich, weil dazu „... die Kooperation und Motivation der Lehrkräfte gefördert sowie eine kooperative und kommunikative Kollegiumskultur entwickelt werden...(muss)“.<sup>145</sup> Die Ideen zur nötigen Verteilung der Führung auf die erweiterte Schulleitung, die Steuergruppe und die Fachgruppen und die situationsbezogene Zusam-

<sup>141</sup> Vgl. Rossi/Lipsey/Freemaqn 2004.

<sup>142</sup> Rolff 2013, S. 55, zitiert nach Huber 2013.

<sup>143</sup> Vgl. Rolff 2017, S. 9-11.

<sup>144</sup> Vgl. Huber 2015, S. 45.

<sup>145</sup> Rolff 2010b, S. 41, zitiert nach Huber 2015, S. 45.

menführung werden in dieser Arbeit zwar inhaltlich aufgegriffen für ein neues Führungskonzept, aber in einer optionalen Durchführung wegen der aktuell noch vorhandenen Begrenzungen für Grund- und Mittelschulen in Bayern nicht weiterverfolgt.

Über das gemeinsam festgelegte Leitbild der Schule oder Schulprogramm sowie der Einflussfaktoren für die Personal-, Organisations- oder Unterrichtsentwicklung ergeben sich nach Rolff viele Möglichkeiten für die konfluente Leitung einer Schule, auf das Personalmanagement und die Personalführung Einfluss zu nehmen:

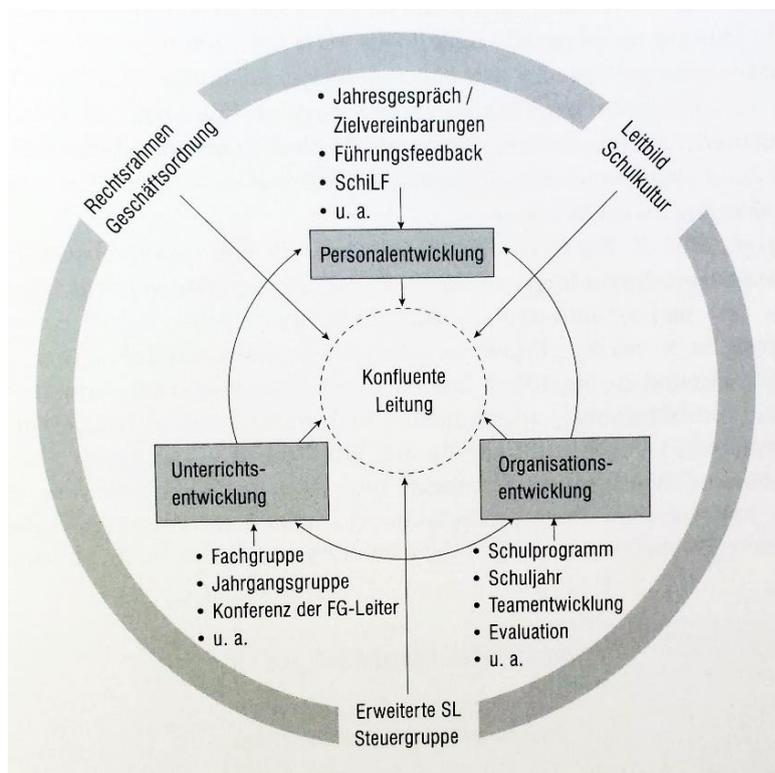


Abbildung 8: Modell Konfluenter Leitung<sup>146</sup>

Dabei sind direkte Personalführungsmaßnahmen wie bei der Personalentwicklung aufgeführt von den indirekten Formen der Personalführung zu unterscheiden, wie sie bei der Unterrichts- und Organisationsentwicklung angegeben werden. Die gleichzeitige Beachtung aller Entwicklungsmaßnahmen und deren Steuerung in Form einer „konfluenter Leitung“ weist erneut auf die Komplexität der Führung einer Schule und deren bisher noch unerforschte Wechselbeziehungen hin.

Es lässt sich zusammenfassen, dass Rolff mit dieser Darstellung der Vielfalt und Komplexität der Führungsaufgaben erneut die Bedeutung der Schulleitung in einer Schule mit erweiterter Verantwortung hervorhebt und damit zudem auf die Notwendigkeit einer vielseitigen Schulleiteraus- und -weiterbildung hinweist. Eine Differenzierung in der Personalführung je nach unterschiedlichen Phasen im Berufsleben einer Lehrkraft findet dabei allerdings auch nicht statt.

#### 5.3.4. Führung einer Schule nach Fend

Mit den Ergebnissen der Konstanzer Schuluntersuchungen (1969-1979), der Einführung des Konzepts der „Einzelschule als pädagogische Handlungseinheit“ und seinen Erfahrungen aus der Konstanzer Schulforschung (1977-2001) gebührt Helmut Fend ein großes Verdienst aus Sicht der Schulleitung, die Aufmerksamkeit auf sie als bedeutsamer Akteur im Bildungswesen gelenkt und herausgehoben zu haben. Die Rekontextualisierung der Regelungsvorgaben der Makroebene der Bildungspolitik und -verwaltung erweitert das Aufgabenspektrum der Schulleiter vom früheren verlängerten Arm der „administrativen Makrosteuerung“ und damit lediglich als Exekutivorgan der Verwaltung und Bildungspolitik um viele Aufgaben, insbesondere auch in der Personalarbeit. Zwar geht es weiterhin um die Organisation von „Lernen in Raum und Zeit“, z. B. um die Zusammenstellung von Klassen, Zuordnung von Lehrkräften und Erstellung der Deputats- bzw. Stunden-

<sup>146</sup> Rolff 2010b, S. 39.

pläne. Aber der Schule sollten nach Fend im Rahmen der Autonomiedebatte vor Ort mehr „curriculare, personelle, organisatorische und fiskalische Entscheidungsspielräume“ zugestanden werden, um sie zu einer handlungsfähigen pädagogischen Einheit werden zu lassen. Dabei verwendet Fend das St. Galler Schulmodell<sup>147</sup>, um die Aufgabenfelder der Schulleitung bei den Management-, Kern- und Unterstützungsprozessen darzustellen, die durch die Ordnungsmomente Strategie, Struktur und Kultur beeinflusst und für die Einzelschule durch den Schulleiter auf die konkreten Arbeitsverhältnisse vor Ort ausgerichtet werden müssen. Der „Masterplan der Bildungsplanung“ muss auf die Handlungsebene der einzelnen Schule heruntergebrochen und rekontextualisiert werden, wobei das „regelgeleitete Handeln“ der Akteure in der Schule und das schulische Geschehen als teilweise gezielt, teilweise faktisch unterdeterminiert erfasst und je Schule anders interpretiert werden muss. Die Erwartungshaltung des Staats wird bei dieser Autonomiegewährung klar: Die Schule soll unternehmerisch und eigenständig tätig werden, Interesse an Innovationen wecken und eine motivierte Lehrerschaft fördern. Erhoffte Ziele dieser Freiräume sind die gestiegene Identifikation der Lehrkräfte mit den Leistungen der Schule und die Leistungsverbesserung der Schüler und deren höhere Leistungsbereitschaft. Wenn Schule in den Entwicklungsmodi Innovation und Optimierung (Dubs 2019) nach Verbesserungen in der Strategie, Kultur und Struktur strebt, wird Schulentwicklung zur Führungslehre oder auch zur „corporate governance“, wenn sie das Kollegium als Entwicklungsmotor stärker in die Pflicht nimmt. Dazu werden Lehrpersonen aus ihrer früher leichter möglichen Beschränkung auf Unterricht herausgeführt und immer stärker in schulweite Verpflichtungen und Qualitätsentwicklungsprozesse an einer Schule eingebunden, was als weitere Personalentwicklungsmaßnahme auf die Schulleiter zukommt.<sup>148</sup>

Damit weist Fend als einer der ersten Schulforscher auf die Bedeutung der Schulleiter für die Führung der Schule auf der Mesoebene hin, da durch sie die Rekontextualisierung der Regelungsvorgaben der Makroebene gesteuert werden sollte. Zum zweiten betont Fend die situative Passung vor Ort, die die Schulleiter in bester Kenntnis der schulischen Rahmenbedingungen der einzelnen Schule besser gestalten können als die fernen Schulaufsichtsbehörden. Die nötige Erweiterung der Autonomie der Einzelschule steht aber je nach Bundesland und in Bayern auch bei den Grund- und Mittelschulen noch aus.

Diese Diskrepanz wird auch bei Huber deutlich, wenn er die erhöhte Verantwortlichkeit der pädagogischen Führungskräfte für die Entwicklung der Qualität der Schule und der schulischen Arbeit betont und zudem um die nötige Sorge durch die Schulleitung ergänzt, dass veränderte Anforderungen an Schule in das pädagogische Konzept und in alle schulischen Prozesse integriert werden, nicht nur in die Lehr-Lernprozesse. Damit würde „... ein umfassendes, die Qualität förderndes Führungskonzept, das auch Überlegungen zur Personal- und Organisationsentwicklung beinhaltet, zur neuen Herausforderung aller pädagogischen Führungskräfte.“<sup>149</sup> Dies wurde insbesondere in der europaweit größten internationalen Fachtagung von pädagogischen Führungskräften, dem „World Education Leadership Symposium“ (WELS) 2019 deutlich, bei der sich über 850 Bildungsexperten aus 65 Ländern zum Thema „Responsible Leadership – Demands, Realities, Possibilities“ austauschten zu den Themen Qualitäts-, Schul- und Personalentwicklung, Führungskräfteentwicklung, professionelle Werte und das nötige Berufsethos in der Responsible Leadership. Eine entsprechende Entwicklung lässt sich aber in Bayern noch nicht erkennen.

#### 5.4. Grenzen der Übertragbarkeit

Die Führung in Schulen unterscheidet sich sicherlich von der Führung in Arbeitsorganisationen oder in politischen Parteien. Trotz vieler gleicher Elemente unterscheiden sie sich vor allem bei den Verbindungen und der Wirkmächtigkeit der Einflüsse und bei den verfolgten Zielen. Insbesondere die Überprüfbarkeit der jeweiligen Zielerreichung ist für die Unternehmen besonders wichtig für die Führung, während die nur gering mögliche Output- bzw. Outcome-Überprüfung für die Einzelschulen eine große Schwierigkeit bei der Führung darstellt.

**Führung in der Wirtschaft** dient im Wesentlichen der Gewinn-Maximierung, weshalb Führung der Mitarbeiter vor allem auf die Optimierung des Unternehmenserfolgs zielt. Dieser lässt sich in Bilanzen und Kennzahlen

<sup>147</sup> Vgl. Seitz/Capaul, 2005, S. 19.

<sup>148</sup> Vgl. Fend 2008, S. 147-166.

<sup>149</sup> Huber/Schwander 2015, S. 40.

sehr genau messen, was die künftige Steuerung der Prozesse in der Produktion, Vermarktung und Absatz sowie auch der Personalpolitik stark beeinflusst.

**Führung in der Schule** zielt dagegen auf optimale Bildung und Erziehung der Schüler, was nur ansatzweise gemessen und überprüft werden kann mit unter anderem bundesweiten Vergleichsarbeiten wie z. B. VERA 3 und VERA 8, den Jahrgangsstufentests, den Abschlussprüfungen oder in internationalen Vergleichen wie der OECD-Erhebung „Programme for International Student Assessment“ (PISA) oder den Erhebungen „Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung“ (IGLU) und „Trends in Mathematics and Science Study“ (TIMSS) der internationalen Forscherorganisation „International Association for the Evaluation of Educational Achievement“ (IEA). Diese internationalen Leistungsvergleiche werden aber nicht bei allen Schulen der beteiligten Nationen mit allen Schülern durchgeführt, sondern nur mit einem repräsentativen Querschnitt. Daher lassen die dort erzielten Ergebnisse mehr für die kulturpolitischen Bemühungen der einzelnen Nationen eine Rückmeldung und Orientierung zu als für die einzelne Schule, ihre Lehrkräfte und ihre Schüler.

Eine **Übernahme der Qualitätssysteme** aus der Privatwirtschaft erscheint nach Strittmatter zudem aus mehreren Gründen fraglich.<sup>150</sup> Zur Kernfrage nach wirksamer Unterrichtsgestaltung gibt es keine allgemein anerkannten Technologien. Erfolgreiche Unterrichtsführung scheint ein hoch komplexer Akt zu sein, ein diffiziles Zusammenspiel von Lehrerpersönlichkeit, der Zusammensetzung und der Beziehungsdynamik innerhalb einer Schulklasse, der angewendeten pädagogischen Strategien, eingesetzten Methoden und Medien. Interessant aus Sicht dieser Untersuchung ist seine frühe Erkenntnis, dass sich zusätzlich das Können, Wissen, Wollen und Werten einer Lehrkraft im Verlauf der Berufsjahre immer wieder zu wandeln scheinen. Auch die Lernergebnisse als angestrebte Produkte der Verfahrensweisen und Technologien des Wissenserwerbs sind kaum vergleichbar, da aufgrund der unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und situativen Rahmenbedingungen sowie der höchst unterschiedlichen Erwartungen der Eltern und weiterer Abnehmer der Schule weit mehr als das Vermitteln von Wissen, Ich- und Sozialkompetenzen oder des Engagements für weitere gesellschaftliche Werte abverlangt wird.

Schulen lassen sich daher aus Strittmatters Sicht auch wegen des höchst unterschiedlichen Engagements der Eltern, der Unterschiedlichkeit der Schüler und wegen fehlender Steuermöglichkeiten bei der Vorgabe der Klassengrößen oder der Lehrpläne kaum aus einer unternehmerischen Perspektive vergleichen. Dazu treten das Fehlen einer tatsächlichen Vorgesetztenrolle des Schulleiters sowie das häufig erkennbare Selbstverständnis von Lehrkräften als recht autonome Professionelle, die einen Eingriff von Schulleitern oder Mitgliedern der Schulaufsicht ohne bessere Ausbildung als sie selbst oder auch Unterrichtsbesuche mit nachfolgender dienstlichen Beurteilung kaum akzeptieren. Daher scheint die Übertragung eines betrieblichen Qualitätsmanagements auf Schulen mit völlig anderen Steuerungsmechanismen nicht sehr produktiv zu sein.<sup>150</sup>

Es bestehen dennoch Ähnlichkeiten bei der Aufgabenerfüllung zumindest in Teilbereichen: Sowohl ein privatwirtschaftlicher Betrieb als auch eine öffentliche Institution wie die Schule sehen sich einer Umwelt mit begrenzten Ressourcen gegenüber, die sie verantwortungsbewusst möglichst effektiv und effizient einsetzen wollen, um mit dem vorhandenen Personal und den gegebenen Sachmitteln ihre Vorgaben und Ziele zu erreichen.<sup>151</sup>

Weitere Grenzen liegen im historisch gewachsenen Selbstverständnis von Schulleitern und den Schulaufsichtsbehörden. Das Selbstverständnis von Führung in Schulen entwickelte sich erst seit der Entstehung größerer Grund- und Haupt-/Mittelschulen in Bayern in den 80er Jahren des vergangenen Jahrhunderts, wird aber nach wie vor nicht von allen Schulleitern im selben Maß geteilt. Zudem sind die zugeordneten Entscheidungskompetenzen nicht in gleicher Weise wie in anderen Schularten geregelt, sondern den nächsthöheren Schulaufsichtsbehörden verbleiben nach wie vor die rechtliche Dienstaufsicht und damit die gesamte Personalverantwortung. Daher können neuere Führungsansätze nur sehr begrenzt von Schulleitungen in den Grund- und Mittelschulen übernommen werden und müssen häufig mit den Schulbehörden ausgehandelt werden. Führung in Grund- und Mittelschulen in Bayern unterliegt daher oft noch den Absprachen mit der nächsten Entscheidungsebene und gleichzeitig dem Selbstverständnis von Schulleitung und der Erwartungshaltung seitens der Lehrkräfte in Abhängigkeit von der entsprechenden Schulgröße und den weiteren Rahmenbedingungen.

<sup>150</sup> Vgl. Strittmatter 2006, S. 93f.

<sup>151</sup> Vgl. Thom/Ritz 2017.

### 5.5. Widerstände gegen Führung in Schulen

Die Begriffe Führung und Führer sind nach wie vor historisch vorbelastet und werden insbesondere auch in Grund- und Mittelschulen wegen des dort üblichen Paritätsdenkens nur unter großen Vorbehalten verwendet. Auch in dem Modell-Versuch MODUS F (**MO**Dell-**U**nternehmen-**S**chule – Führung, 2006-2011) erfuhren die teilnehmenden Schulleiter häufig große Ressentiments bei den Versuchen, Lehrkräfte zur Teilnahme auf mittlerer Führungsebene zu gewinnen, da der Begriff „Führung“ meist noch negativ konnotiert war.

Ein weiterer Grund für die Widerstände im Schulsystem liegt sicher auch in der Übernahme der Begriffe Führung und Führender, Leadership und Leader. Sie wurden aus der Betriebswirtschaft übernommen, ohne den Schulleitern die dazu nötigen Kompetenzen und Entscheidungsmöglichkeiten zu übergeben. Dabei unterscheiden sich Schulen und Unternehmen doch gewaltig, was zu Irritationen bei den Betroffenen in den früheren Volksschulen führte. Die Veränderungen von der kleinen, fremdverwalteten, ferngesteuerten Dorfschule mit wenigen Lehrkräften in den 70er Jahren hin zu zunehmend selbstständigeren, größeren Einheiten mit bis zu 100 Lehrkräften forderten ein Umdenken bei Lehrkräften und Schulleitern und in Ergänzung eine Umstrukturierung von Entscheidungskompetenzen und der Aufgabenverteilung mit der nächsten Schulaufsichtsbehörde. Die damals nötigen Änderungen hin zu zeitgemäßen und effizienten Führungsstrukturen wurden in Bayern in den Grund- und Haupt-, später Mittelschulen nicht vollzogen.

Es bestehen dennoch Möglichkeiten zur Überwindung der Widerstände gegen Führung in den Grund- und Mittelschulen in Bayern, müssen aber neuen Ansprüchen an eine stärker eigenverantwortliche Schule standhalten, wenn der Grad der Steuerungsverantwortung steigen würde. Der Erweiterung von Handlungsspielräumen folgt auch eine erhöhte Rechenschaftspflicht für Schulleitungen. Wenn sie zusätzlich zu ihrem bisherigen operativen Management auch strategische Führungsaufgaben von der nächsten Schulaufsichtsbehörde delegiert bekommen würde, müssten von ihr auch mittel- und längerfristig Ziele für die weitere Schulentwicklung formuliert werden, die konzeptuelle Umsetzung betreiben und Veränderungsprozesse eingeleitet und durchgesetzt werden. Bisher fehlen dazu die bildungspolitische Bereitschaft und die Übertragung der nötigen Management- und Führungskompetenzen mit deutlich erweiterten Entscheidungsmöglichkeiten und Gestaltungsoptionen und – aus der Sicht dieser Arbeit - insbesondere die Delegation von personalstrategischer Führung.<sup>152</sup>

Zudem sollten die Bedenken von Kritikern wie Böttcher sehr ernst genommen und bei künftigen Überlegungen zur Neu-Konzeption von Schulleitung einbezogen werden. Er bestreitet, dass man in Deutschland eine Schule überhaupt leiten kann:

- *Kaum finanzielle Mittel zur freien Verfügung*
- *enge Beschränkungen bei der Personalrekrutierung und -entwicklung*
- *keine Instrumente, das Glaubens-, Werte- oder Einstellungssystem zu verändern, die monoprofessionelle Personalausstattung ohne weitere Fachleute aus den Bereichen Psychologie, Sozialpädagogik, Moderation*
- *kaum Möglichkeiten, die zentralen Ressourcen wie Geld, Zeit, Personal zur Steuerung und*
- *v. a. kaum Instrumente, die Akteure auf verbindliche gemeinsame Ziele und Methoden auszurichten.*<sup>153</sup>

Widerstände gegen Führung entstehen auch in den Führungskräften selbst, wenn sie bei der gleichzeitigen Verfolgung vieler Ziele in innerliche Konflikte kommen, die individuell, situativ und zeitlich immer wieder neu zu Einzelentscheidungen führen, die nicht generalisierbar sind und für die Geführten daher manchmal widersprüchlich erscheinen. Bei diesen 13 **Rollendilemmata**<sup>154</sup> sieht der Autor besonders die folgend ausgewählten Dilemmata als Auslöser für innere Widerstände in der Schulleitung in Bayerns Grund- und Mittelschulen:

<sup>152</sup> In der Schweiz gelingt eine derartige Verlagerung von Kompetenzen beim Übergang zur „geleiteten Schule“ seit 2000 deutlich erfolgreicher (vgl. Steger Vogt 2013, Stemmer Obrist 2014, Weiss 2016, Hostettler 2017). In Österreich erfolgt derzeit eine Diskussion über die Aufnahme der neuen Steuerungsansätze in das Schulleitungshandeln, insbesondere mit Hinblick auf die Verbesserung von Schul- und Unterrichtsqualität. Dabei sollen auch neue kontext- und situationsbezogene Formen der Kombination von Führungsstilen aufgegriffen werden. Vgl. Brauckmann/Eder 2019, S. 5-15.

<sup>153</sup> Vgl. Böttcher 2012.

<sup>154</sup> Vgl. Neuberger 2002, S. 341-348; Dubs 2006; Stemmer Obrist 2014b, S. 3f; Blessin/Wick 2017, S. 462f.

<i>Gleichbehandlung aller</i>	vs.	<i>Eingehen auf den Einzelfall</i>
<i>Distanz</i>	vs.	<i>Nähe</i>
<i>Fremdbestimmung</i>	vs.	<i>Selbstbestimmung</i>
<i>Spezialisierung</i>	vs.	<i>Generalisierung</i>
<i>Aktivierung</i>	vs.	<i>Zurückhaltung</i>
<i>Mittel</i>	vs.	<i>Zweck</i>

Diesen Dilemmata können Führungskräfte nicht entgehen, aber sie sollten dabei zu Lösungen kommen, die danach erörtert werden können.<sup>155</sup>

### 5.6. Zusammenfassung und Teildiskussion

Schule ist eine komplexe Organisation mit einer Vielzahl von Personen, Beziehungen, Handlungen, Interaktionen und Prozessen in wechselseitiger Beeinflussung, was das Erkennen von Zusammenhängen und die Gestaltung durch Führung erschwert. Für die Schulleitungspraxis wirken daher Konzepte einer **konfluenten Leitung schnell überfordernd** mit ihrem Anspruch auf gleichzeitige und ineinandergreifende Führung, Management und Steuerung, die dafür hohe Systemkompetenz und mit Blick auf die komplette Schulentwicklung die gleichzeitige Beachtung aller möglichen Entwicklungsmaßnahmen und deren Steuerung voraussetzen.<sup>156</sup>

Für die Führung einer Schule greifen viele Autoren auf das umfassende Konzept von Dubs zurück, das die Komplexität mit allen Einflussfaktoren auf die Schule am übersichtlichsten aufzeigt. In dieser Arbeit wird der Fokus vor allem auf diejenigen Führungshandlungen gerichtet, die durch die Gestaltung und Steuerung der **Führungs- und Unterstützungsprozesse** die Leistungserstellungsprozesse, den Kern der schulischen Arbeit, möglichst günstig beeinflussen. Dabei wäre beim Personalmanagement, von Thom/Ritz als umfassende Personalführung bezeichnet, auch die Beachtung der personellen Bedingungsgrößen bei den Lehrkräften in diversen berufsbiographischen Stationen wichtig.

Die Steuerung der **Ordnungsmomente**, besonders der Aufbau- und Ablaufstrukturen, und die Pflege der **Schulkultur** sind der aktuell auf die operative Ebene beschränkten Führung besser möglich als die Gestaltung der Strategien, die den Schulbehörden mit externer Lenkung vorbehalten bleibt. Nur innerhalb dieses eingeschränkten Handlungsrahmens kann schulische Führung in Grund- und Mittelschulen derzeit auf die Entwicklungsmodi der Optimierung und Innovation Einfluss nehmen.

Die Bedeutung der Schulleiter für die Rekontextualisierung der Regelungsvorgaben der Makroebene und der je Schule eigenen Interpretation des regelgeleiteten Handelns der Akteure an der Schule sollte dazu mit **mehr Autonomiegewährung** aufgewertet werden, um eine höhere Identifikation der Lehrkräfte mit den Leistungen der Schule, eine Leistungsverbesserung und höhere Leistungsbereitschaft zu erzielen. Die Erkenntnis von Fend, der Einzelschule mehr Handlungsfreiheiten und Verantwortungsspielräume auch wegen der nötigen Beachtung und des Einbezugs der örtlichen Rahmenbedingungen und situativen Vorgaben zu übergeben, wird von bildungspolitischer Seite derzeit noch zu wenig beachtet und umgesetzt.

Neue Führungskonzepte, die neben der Organisationsentwicklung auch die **Personalentwicklung** in **erhöhter Verantwortlichkeit** der Schulleiter deutlicher in den Fokus nehmen, würden bei Einführung auch neue Herausforderungen für künftige pädagogische Führungskräfte darstellen.

<sup>155</sup> Vgl. Blessin/Wick 2017, S. 463.

<sup>156</sup> Vgl. Rolff 2010.

## 6. Personalführungskonzepte in der Organisation Schule

Auf der Suche nach bisher auftauchenden Anzeichen für eine lebensphasenorientierte Personalführung sollen dazu Führungsstile und Führungskonzepte untersucht werden, ob sie auf einen Wandel je nach Lebensphasen oder Alter eingehen und inwieweit sie Faktoren berücksichtigen, die spürbare Änderungen im beruflichen Einsatz verursachen.

### 6.1. Personalführung als besonderer Teil von Führung einer Schule

Die **Führung einer Schule** zielt im Wesentlichen auf die Steuerung und Mitgestaltung aller Prozesse und Strategien, der Struktur und Kultur immer mit Blick auf die gesamte Organisation.

**Personalführung in der Schule** stellt dabei nur einen Teilbereich dar, in dem es um den Einfluss auf die Lehrkräfte in ihrem Arbeitseinsatz für die Schule geht. Diese isolierte und abgrenzende Betrachtung setzt ihren Schwerpunkt auf die Verhaltensweisen der Lehrkräfte während ihrer beruflichen Laufbahn vom Lehramtsanwärter bis zur Pensionierung. Die systemischen Wechselbeziehungen und Einflüsse weiterer Faktoren innerhalb der Schule und von externen Quellen werden vorläufig ausgeklammert, damit der Fokus auf die Einflussmöglichkeiten der Schulleitung auf die Lehrkräfte gerichtet bleiben kann. Diese Reduzierung der Komplexität der schulischen Realität nimmt der Autor damit in Kauf, um bisher unbekannte Probleme in der Personalführung isoliert betrachten zu können und um in einem neuen Ansatz nach neuen Möglichkeiten zu suchen. Im Erfolgsfall müssten später auch die nachfolgenden Wechselwirkungen innerhalb der Organisation Schule auch in einer ganzheitlichen systemischen Sicht in weiteren Untersuchungen erforscht werden.

Dennoch wird auch mit Blick auf die künftige nötige Weiterentwicklung im Schulsystem das Thema „Führung“ schon angegangen, wobei die Teilbereiche Personal- und Mitarbeiterführung für diese Arbeit besonders interessant sind.<sup>157</sup>

Die Auffassung von Personalführung in dieser Arbeit wird geprägt durch die nötigen Aushandlungsprozesse mit den Lehrkräften und der Berücksichtigung der weiteren Einflussfaktoren auf die Führung in Schulen, so dass die Definition von Personalführung von **Rosenstiel** nach wie vor als grundlegend gilt:

*„Führung - verstanden als zielorientierte Einflussnahme - wird in Organisationen durch Strukturen (Führungssubstitute) und Personen (Vorgesetzte) ausgeübt. Personale Führung lässt sich als unmittelbare, absichtliche und zielbezogene Einflussnahme von bestimmten Personen (Vorgesetzte) auf andere (Untergebene) mit Hilfe der Kommunikationsmittel bestimmen. Psychologisch betrachtet ist Führung ein Gruppenphänomen, bei dem durch wechselseitige Kommunikation Ziele erreicht werden sollen.“<sup>158</sup>*

Die Beeinflussung anderer Personen oder die Beeinflussung sozialer Beziehungen, um die Geführten zu verändern, wurde von **Weinert** noch genauer gefasst als zielorientierte Motivierung, wozu bestimmte Veränderungen bei den Gruppenmitgliedern durch Führung erreicht werden sollten:

*„Darunter ist der Versuch zu verstehen, Einfluss zu nehmen, um Gruppenmitglieder zu einer Leistung und damit zum Erreichen von Gruppen- oder Organisationszielen zu motivieren. Einfluss kann definiert werden als Veränderung in den Einstellungen, Werten, Überzeugungen und Verhaltensweisen von Zielpersonen als Ergebnis von Einflussbemühungen der Führungspersonen.“<sup>159</sup>*

Die seither stärker in den Blick genommene Wechselseitigkeit des Einflusses und der größere Einbezug der Lehrkräfte auch bei der Zielfindung und gemeinschaftlicher Umsetzung werden in neueren Führungsansätzen zusätzlich betont. Trotz der Vielzahl an Führungsdefinitionen<sup>160</sup> scheint sich derzeit ein Grundkonsens herauszukristallisieren, der auch für das bayerische Schulsystem übertragbar scheint, nach dem nach **Walenta**

*„... Führung ein Prozess ist, die Beeinflussung anderer Personen intendiert, im Kontext einer Gruppe stattfindet, die Erreichung von Zielen beinhaltet und diese Ziele in irgendeiner Art von Führenden und Geführten geteilt werden.“<sup>161</sup>*

<sup>157</sup> Vgl. Kraus/Kreitenweis 2020, S. 2.

<sup>158</sup> Rosenstiel 2001, S. 321, zitiert nach Steger Vogt 2013, S. 101.

<sup>159</sup> Weinert 2004, S. 458, zitiert nach Blessin/Wick 2017, S. 29.

<sup>160</sup> Vgl. Stogdill 1974; Dubs 2006; Blessin/Wick 2017.

<sup>161</sup> Walenta, 2012, S. 496, zitiert nach Blessin/Wick 2017, S. 30.

Dabei beinhalten mit Blick auf die Personalführung u.a. die Begriffe „Beeinflussung“ der Lehrkräfte auch in ihren Arbeitsprozessen und Zielen sowie in ihrer Motivation und Volition, „Zielerreichung“ auch die Bereiche Persönlichkeit und Kompetenzen bei den Lehrkräften sowie „Teilung von Zielen“ die nötige Kommunikation, Koordination und Kooperation zwischen Lehrkräften und Schulleitung.<sup>161</sup> Diese Bereiche sind besonders vonnöten, da Schulleiter nur über wenig Durchsetzungsmacht verfügen und auf die Überzeugung und Unterstützung der Lehrkräfte bei der Verfolgung ihrer gemeinsamen Ziele angewiesen sind. Erst seit der Veränderung der Arbeitsorganisation und mit dem damit verbundenen Wandel des Personalmanagements wuchs die Bedeutung der zwischenmenschlichen Beziehungen und der aufgabenbezogenen Kooperation der Mitarbeiter. Führung entwickelte sich dementsprechend auch im Schulsystem zur „...Aufgabe, situativ und individuell Mitarbeiter in konstruktiver Weise zu zielorientiertem Leistungsverhalten zu bewegen. Sie soll u. a. inspirieren, kommunizieren, evaluieren, abstimmen, Prioritäten setzen, anerkennen und belohnen, kritisieren und Konflikte lösen.“<sup>162</sup>

**Northouse** ergänzt um die Wechselseitigkeit des Einflusses zwischen Führungskraft und Geführten in der Interaktion und um die Beziehungskomponente mit Blick auf die Zufriedenheit der Mitarbeiter.<sup>163</sup>

Die Geführten scheinen dabei eine indifferente Gruppe zu sein, auf die die Führungspersonen je nach eigenen Zielvorstellungen einwirken können. Wunderer betont zudem die Wechselseitigkeit von Führung in Ergänzung durch die jeweilige Arbeitssituation:

*„Führung wird verstanden als ziel- und ergebnisorientierte, aktivierende und wechselseitige soziale Beeinflussung zur Erfüllung gemeinsamer Aufgaben in und mit einer strukturierten Arbeitssituation.“<sup>164</sup>*

Als Gegensatz kann die „laterale Führung“ angesehen werden, die als Führung von Gleichrangigen mit wechselseitigem Einfluss den inneren Widerspruch birgt, dass nicht mehrere oder alle gleichzeitig führen können. Dagegen können z. B. die Aufnahme von Vorschlägen bei der Ziel- und Strategiebildung und der Einbezug von Rückkopplungen und Rückmeldungen durchaus bewirken, dass sich die Mitarbeiter an der Führung beteiligt fühlen.

Bei dem zusätzlichen Einflussfaktor der Arbeitssituation unterscheidet **Dubs** nach direkter und indirekter Führung. Bezogen auf das Schulsystem wird unter direkter, personal-interaktiver Führung („in einer strukturieren Arbeitssituation“) verstanden, dass über direkte, situative und häufig auch individualisierte Kommunikation Einfluss auf das Geschehen in der Schule und auf das Verhalten der schulischen Mitarbeiter ausgeübt wird. Zentrale funktionale Aufgaben für die Schulleitung sind dabei u.a. das „... Wahrnehmen, Analysieren und Reflektieren als Voraussetzungen für die Problem- und Konflikterkennung“. Dabei sind nicht nur Probleme und Konflikte der Schule als Organisation, sondern auch der Lehrkräfte inbegriffen. Die indirekte, strukturell-systematische Führung („mit einer strukturierten Arbeitssituation“) erfolgt durch die bewusste Gestaltung der Ordnungsmomente Kultur, Strategie und Struktur bei Dubs aber vorrangig durch die Fokussierung auf die Ziele der Schule und weniger auf die der einzelnen Mitarbeiter resp. Lehrkräfte.<sup>165</sup>

Nach Leithwood enthält das Konzept der 'transformational leadership' in „erfolgreichen“ Schulen auch als Aufgabe für die Schulleitung die Personalentwicklung der Kollegiumsmitglieder, indem Feedbackstrukturen gefördert werden, auch mit einzelnen Lehrkräften im Gespräch über individuelle Zielsetzungen und Vorhaben mit Ziel der Unterstützung und Hilfe.<sup>166</sup> Auch dabei wird die Beachtung der persönlichen Schwerpunktsetzungen der Lehrkräfte deutlich.

Schratz verkürzt dies als neue Rolle und Funktion von Schulleitern bei der Personalführung, bei der sich die traditionelle Machtposition, die im Anordnen und Verwalten sowie in der direkten Führung liegt, verlagert in Richtung Gestalten und Erhalten und die von einer Kultur des Vertrauens und der Selbststeuerung der Schule durch das und mit dem Kollegium geprägt ist.<sup>167</sup>

In Bezug auf eine nötige „lernende Organisation“ sieht auch schon Senge Schulleiter mehr als Personalentwickler in ihrer Schule mit deutlich mehr Einbezug der Lehrkräfte in ihrer persönlichen Entwicklung. Sie sollen

<sup>162</sup> Becker/Buchen 2001, S. 29, zitiert nach Buhren/Rolff 2009, S. 43.

<sup>163</sup> Vgl. Northouse 2015, zitiert nach Kraus/Kreitenweis 2020, S. 8.

<sup>164</sup> Vgl. Wunderer 2003.

<sup>165</sup> Vgl. Dubs 2006, S. 103f.

<sup>166</sup> Vgl. Buhren/Rolff 2009, S. 45 und 46.

<sup>167</sup> Vgl. Schratz 2001, S. 45, zitiert nach Buhren/Rolff 2009, S. 46 und 47.

ihre Mitarbeiter dazu befähigen, produktiv mit den entscheidenden Problemen umgehen zu können, statt selbst der „Problemlöser“ auf allen Ebenen zu sein. Zweitens verfolgen solche Führungskräfte eine eigene Vision und bemühen sich gleichzeitig um die Integration der Visionen und Zielvorstellungen von Mitarbeitern in ein gemeinsames Ganzes. Drittens legen sie besonderen Wert auf die Förderung des Lernens jedes Einzelnen. Sie helfen den Mitarbeitern, systemische Einsichten in die Organisation zu entwickeln und dadurch selbst Verantwortung zu übernehmen.<sup>168</sup>

Den Erfolg derartiger Unterstützung belegt auch das Ergebnis einer Befragung von 2.000 Lehrkräften aus 198 Schulen, wonach die „Unterstützung durch die Schulleitung das einzige prädikative Merkmal für das Lehrenengagement“ war.<sup>169</sup>

## 6.2. Geeignete Personalführungstheorien und berufsbiografische Nachjustierungen

Für die Führung in Schulen bestehen mehrere grundlegende Führungstheorien, von denen aber für die spezifische Praxis von Schulleitung in Grund- und Mittelschulen nur wenige geeignet scheinen.

Auf die klassischen Führungstheorien kann nach Stemmer Obrist im Schulsystem nur bedingt zurückgegriffen werden.<sup>170</sup> Führungstheorien des **Eigenschaftsansatzes** gehen davon aus, dass bestimmte Eigenschaften von Führungspersonen den Führungserfolg besonders bewirken. Bei 2.409 Grund- und 971 Mittelschulen in Bayern<sup>171</sup> und einem entsprechend hohen Bedarf an jährlich neuen Interessenten für die Schulleiterposition und dem gleichzeitig bestehenden Bewerbermangel scheint es aber wenig sinnvoll, bei der Auswahl und der Begleitung darauf rekurrieren zu wollen, dass neue Schulleiter auch noch besonders positive Eigenschaften mitbringen.

Führungstheorien des **Verhaltensansatzes** messen die Qualität von Führungspersonen an ihren Verhaltensweisen und ihrem Führungsstil, was für die Auswahl, Aus- und Weiterbildung von Schulleitern bessere Optionen bietet, da Verhaltensweisen erlernbar und trainierbar erscheinen.

Führungstheorien des **situativen Ansatzes** beziehen auch die Abhängigkeit von situationalen und strukturellen Einflussfaktoren auf den Führungserfolg mit ein. Bei diesen Führungsansätzen kommt es überwiegend auf die situational passende Einflussnahme auf die aktuelle Motivation und den derzeitigen Reifegrad der Geführten an, wodurch Führung sehr unterschiedlich ausfallen und individuell passend gestaltet werden muss. Auch diese Ansätze sollten bei einer Neukonzeption der Schulleiter-Aus-, -Fort- und -Weiterbildung beachtet werden.

Bei den Führungstheorien des **Macht-Einfluss-Ansatzes** stehen die Machtverhältnisse und die Machtposition des Führenden im Mittelpunkt. Die personale Macht (persönliche Autorität) und die Expertenmacht bilden in Grund- und Mittelschulen in Bayern die wichtigsten Machtgrundlagen, da die formale Macht (Amtsautorität) genauso eingeschränkt ist wie die Sanktionsmacht.<sup>172</sup> Daher werden derartige Führungsansätze in dieser Untersuchung nicht weiterverfolgt.

Einen integrierenden Ansatz zur Verbindung der o. a. Führungsansätze stellt Dubs in nachfolgender Übersicht vor, mit der er auch die Notwendigkeit der Beachtung aller Führungsvariablen betont. Führungstheorien versuchen aus seiner Sicht immer zu beschreiben und zu erklären, ...

*„... wie auf der Grundlage bestimmter Rahmenbedingungen (Ordnungsmomente des sozialen Systems) und in bestimmten Situationen Führungsprozesse, die durch die Machtposition der Führungsperson, ihr Führungsverhalten und ihre Führungsbeziehungen mit den Mitarbeitenden geprägt sind, erwünschte Führungswirkungen (Ergebnisse oder Outputs) hervorbringen.“<sup>173</sup>*

<sup>168</sup> Vgl. Senge 1996, 417f, zitiert nach Buhren/Rolff 2009, S. 45

<sup>169</sup> Vgl. Burow 2019, Folie 3.

<sup>170</sup> Vgl. Stemmer Obrist 2014, S. 99f.

<sup>171</sup> Vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2019.

<sup>172</sup> Vgl. Stemmer-Obrist 2014, S. 119.

<sup>173</sup> Dubs 2006, S. 118.

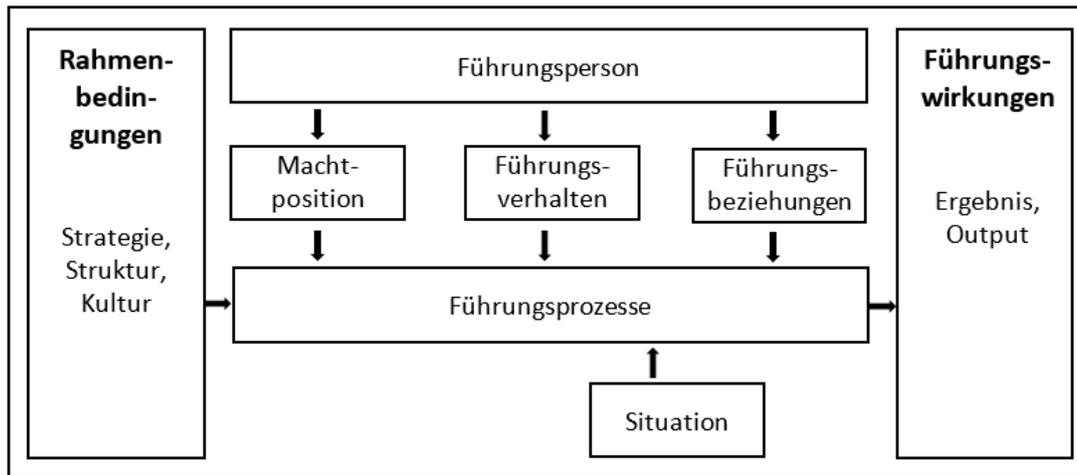


Abbildung 9: Variablen von Führungstheorien<sup>174</sup> (eig. Abb.)

Diese Gesamtschau aller Einflussfaktoren ergibt für Schulleiter eine erste Orientierung für die Gestaltung der eigenen Führungsbeziehungen und -prozesse an der Schule, wobei die Stärke der Einflussfaktoren insbesondere bei der Amtsübernahme in einer neuen Schule erst einmal selbst wahrgenommen, akzeptiert und berücksichtigt werden muss. Da die Möglichkeiten über die Machtposition oder das Führungsverhalten mangels Interventionsmöglichkeiten gering sind und zudem die Personal-Situation überwiegend von den nächsthöheren Schulbehörden gesteuert wird, verbleiben aus dieser Sicht vor allem der Einfluss der Schulleitung auf die Gestaltung der Rahmenbedingungen als auch die Fokussierung auf die Pflege der Führungsbeziehungen, um die Führungsprozesse mitsteuern zu können. Die Geführten tauchen dabei aber weder als variabler Faktor auf noch werden die Einflussfaktoren einbezogen, die auf sie einwirken.

Neben diesen klassischen Forschungsansätzen der Personal- und Mitarbeiterführung fokussieren neuere Forschungsansätze wie die **Interaktionstheorien** mehr auf die Interaktionsbeziehungen zwischen Führungskraft und direkten Mitarbeitern, nächsten Vorgesetzten, Kunden und weiteren Interessensgruppen, auf die iterative Rollenentwicklung, Entwicklungszyklen der Beziehungsreife oder das LMX-Modell.

**Lebenszyklusorientierte Führungskonzepte** der Wirtschaft stellen zunächst die organisationale Entwicklung und Veränderung von Unternehmen in den Vordergrund, an denen sich die Führung und nachrangig auch die Personalführung ausrichten muss. Die Lebenszyklen der Mitarbeiter stehen dabei im Hintergrund.<sup>175</sup>

Mit dem Konzept der **geteilten Führung** (distributed leadership) verlieren traditionelle hierarchische Organisationsstrukturen an Bedeutung, und es werden neue nötig. Ein entsprechender Modellversuch ModUS-F in Bayern (2006-2011) war auch bei den teilnehmenden Grund- und Hauptschulen sehr erfolgreich, scheiterte bei der Implementation und Dissemination aber an den bestehenden Organisationsstrukturen und der fehlenden Veränderbarkeit der Personalverantwortung.<sup>176</sup>

### Berufsbiografischer Wandel beeinflusst auch die Präferenz für eine bestimmte Personalführung

Staehe versteht Personalführung als „**langfristig** relativ stabiles, situationsinvariantes Verhaltensmuster des Führers“.<sup>177</sup> Aber bereits Vroom ging von der Erkenntnis aus, dass es den optimalen Führungsstil nicht gibt, der sich in allen Situationen als der beste erweist. Unter Führungsstil versteht er nicht mehr die konsistente motivationale Disposition des Vorgesetzten, sondern ein prinzipiell frei wählbares Verhaltensmuster. Dubs ergänzt daher den Kontext als Bedingungsvariable zur Führung: „Der Führungsstil ist ein innerhalb bestimmter Führungskontexte konsistentes, typisiertes und wiederkehrendes Führungsverhalten.“<sup>178</sup> Dieses umfasst demnach alle Verhaltensweisen und Techniken, die auf eine zielorientierte Einflussnahme zur Erfüllung gemeinsamer Aufgaben in oder mit einer strukturierten Arbeitssituation ausgerichtet sind.

Dieses Personalführungsverständnis geht von einer konsistenten motivationalen Disposition der Führungskraft aus, die sich innerhalb bestimmter Führungssituationen anscheinend immer gleich zeigt. Dabei werden

<sup>174</sup> Dubs 2006, S. 118

<sup>175</sup> Vgl. Bartscher/Nissen 2017, S. 141-146.

<sup>176</sup> Vgl. Studlib.de 2020.

<sup>177</sup> Staehle 1999, S. 334, zitiert nach Stemmer Obrist 2014, S. 103.

<sup>178</sup> Vgl. Dubs 2006, S. 104.

aber die Variabilität und Veränderung im Verständnis von Personalführung außer Acht gelassen. Die Unterschiedlichkeit der Beteiligten und deren Entwicklung bzw. Veränderung im beruflichen Einsatz bei der Wahl des Führungsstils und des Führungsverhaltens sollten mehr beachtet werden, was Schulleiter ebenso wie Lehrkräfte betrifft. Durch die wachsende Berufserfahrung des **Schulleiters** verändern sich Führungsstil und -verhalten im Lauf ihres Berufslebens, teilweise auch schleichend und unbemerkt, was Änderungen und Sprünge in der individuellen Personalführung und damit ebenso im Umgang mit dem Kollegium mit sich bringen kann.

Auch bei den **Lehrkräften** sollten deren grundsätzliche berufliche Einstellung und aktuelle berufsbiographische Entwicklungsstufe und Leistungsmotivation genauer beachtet und immer wieder überprüft werden, da sie sich im Lauf von vier Berufsjahrzehnten verändern. Diese Berücksichtigung der individuellen Eigenart auch im zeitlichen Wandel ist auch deshalb wichtig, da besonders bei Lehrkräften die Akzeptanz von Führung ausschlaggebend für ihre Einsatzbereitschaft ist. Sind Lehrkräfte mit der Art und Weise der Personalführung durch den Schulleiter nicht einverstanden, besteht die große Gefahr des inneren Rückzugs im Engagement, die oft lange Zeit unbemerkt und kaum verhinderbar die Qualität von Schule mindern kann.

Schulleiter sind vor allem für die Sicherung und Weiterentwicklung der Qualität einer Schule und der schulischen Arbeit verantwortlich. Veränderte Aufgaben und Anforderungen müssen in die schulischen Prozesse und das pädagogische Konzept der Schule laufend integriert werden, und das Führungskonzept des Schulleiters sollte die dafür nötige Personal- und Organisationsentwicklung ermöglichen.<sup>179</sup> Das Forschungsinteresse des Autors in dieser Arbeit gilt daher überwiegend der Berücksichtigung der unterschiedlichen Berufs- oder Lebensphasen der Lehrkräfte, um eine erfolgreiche Personalführung zu ermöglichen. Dafür sollen nachfolgend ausgewählte Führungskonzepte kurz dargestellt, auf bereits enthaltene Elemente einer stärker differenzierenden Personalführung untersucht und eine entsprechende Erweiterung diskutiert werden.

### Abgrenzung

Auf die Möglichkeiten der detaillierten Beeinflussung der Motivation und Volition zur Leistungssteigerung, wie sie in der Arbeitspsychologie beschrieben werden, und die Wechselseitigkeit der gegenseitigen Beeinflussung von Führenden und Geführten kann der Autor aus Platzgründen hier nicht weiter eingehen, da in dieser Arbeit den Fokus auf eine verbesserte Personalführung je nach Lebens- oder Berufsphase in der vorfindbaren Situation in Grund- und Mittelschulen in Bayern gelegt werden soll. Der Einbezug der Lernpsychologie und der Volitionsforschung bei einer Neugestaltung der Ausbildung von Schulleitern mit der Gestaltung von innovativen Lernumgebungen nach Wahl wird erst im Kap. 23.2 wieder aufgegriffen.<sup>180</sup>

Zudem werden bei den nachfolgend dargestellten Führungsansätzen die Differenzen wegen der unterschiedlich zugewiesenen Personalverantwortung in Bayerns Schularten größtmöglich ausgeklammert, um sie unangesehen der vorgegebenen rechtlichen Rahmenbedingungen und Umsetzungsmöglichkeiten untersuchen zu können.

### 6.3. Ausgewählte Personalführungsansätze

Die Personalführung von Schulleitern in bayerischen Grund- und Mittelschulen wird im Vergleich zu anderen Schularten deutlich eingegrenzt durch die fehlende Personalverantwortung und die zudem sehr unterschiedliche Aufgabenzuteilung durch die nächste Schulbehörde. Die fehlende alleinige Entscheidungsverantwortung wirkt sich nicht nur bei der Führung in der Schule, sondern auch bei der Führung der Mitarbeiter in der Schule nachteilig aus. Die höchst unterschiedlichen und individuellen Ausprägungen von Führung des Kollegiums werden aber nicht nur durch die Schulgröße, Schulart, Kollegiumsgröße, örtlichen Rahmenbedingungen oder persönlichen Eigenschaften des Schulleiters beeinflusst, sondern auch von seinem **Führungsstil und Führungsverhalten**.

Deshalb sollen hier nach einer allgemeinen Begriffsbestimmung von Personalführung an Schulen ausgewählte Führungsstile und Führungskonzepte aufgezeigt werden, die in Grund- und Mittelschulen umsetzbar und praktikabel erscheinen und **mit denen eine stärker differenzierende Personalführung in Bezug auf das heterogene Kollegium** gestaltet werden kann. Dazu scheinen nach den beruflichen Erfahrungen des Autors

<sup>179</sup> Vgl. Huber/Schwander 2015, S. 40.

<sup>180</sup> Vgl. Wahl 2013, S. 240-243.

aus 21 Jahren in der Schulleitung **transformationale, instruktionale, pädagogische, wertschätzende, salutogene und kooperative Führungskonzepte** angesichts der eingegrenzten personalen Verantwortung besonders geeignet zu sein, auch wenn ihnen eine weitreichende theoretische Fundierung fehlt, wodurch sie sich einer empirischen Prüfung entziehen.<sup>181</sup>

### 6.3.1. Transformationale Führung

Die „Leadership von Schulen“ umfasst nach **Dubs** „... die Aufgaben des Managements und der Schulentwicklung mit dem Ziel, die Schule so zu führen, dass sie ihre von den Behörden vorgegebenen und selbst entwickelten Ziele sowohl aus pädagogischer als auch aus wirtschaftlicher Sicht effizient und effektiv erreicht.“<sup>182</sup> Er teilt die Führung der Schule dabei auf zwischen transaktionaler leadership, die als Schulmanagement die Funktionstüchtigkeit einer Schule sicherstellen soll, und der transformationalen leadership<sup>183</sup>, die durch Innovation und Qualitätsverbesserung der Schule die permanente Schulentwicklung durch die Förderung der Identifikation und des Leistungspotenzials der Schule sicherstellen soll.<sup>184</sup> ‚Transformationale Leadership‘ soll dabei die Werte und Motive ihrer Mitarbeitenden auf eine höhere Ebene ´transformieren´, um diese mit Blick auf ihre Wünsche und Bedürfnisse und auf die Ziele des sozialen Systems zu inspirieren und herauszufordern. In diesem Zusammenhang werden schon die Notwendigkeit einer individuellen Behandlung mit Beachtung und Förderung und die geistige Anregung erwähnt, um neue Einsichten zu vermitteln und bestehende Denkmuster aufzubrechen.<sup>185</sup> Zudem soll den Eigenarten und Bedürfnissen der Lehrpersonen in angemessener Weise Rechnung getragen werden, indem sie als individuelle Persönlichkeiten wahrgenommen und gefördert werden. Die Motive und Bedürfnisse der Mitarbeitenden sollten wahrgenommen werden, um sie besser beeinflussen zu können, indem vorhandene Motive zugunsten neuer Ziele transformiert werden. Dazu sollte auch die Identifikation der Mitarbeitenden mit dem sozialen System und den darin zu lösenden Aufgaben gefördert werden. Vor allem sollten sich Führungskräfte für die Bedürfnisse und Ansprüche ihrer Mitarbeitenden in möglichst individueller Weise interessieren. Dabei können diese Führungsvorhaben aber nur in Verbindung mit Elementen der indirekten Führung zur Verbesserung der Strategie, Struktur und Kultur einer Schule verwirklicht werden.<sup>184</sup> Bei den einzelnen Kriterien zur ´transformationalen leadership´ führt Dubs überwiegend aus Erkenntnissen der amerikanischen Leadership-Forschung<sup>186</sup> Unterstützungsmöglichkeiten der Lehrpersonen an, die sowohl indirekte Führungsformen wie z. B. Autonomie sicherstellen, Ressourcen zuteilen und gute Arbeitsbedingungen schaffen enthalten wie auch direkte Führungsformen mit z. B. emotionaler Unterstützung, persönlicher Förderung und ehrlichem Feedback geben.<sup>184</sup>

In dieser Untersuchung richtet sich das Forschungsinteresse bei den Führungskonzepten vor allem auf die Lehrkräfte und inwieweit die unterschiedlichen Berufs- oder Lebensphasen einbezogen werden. Nach Dubs sollen die Individualität der Mitarbeiter und ihre Bedürfnisse, Wünsche und Ziele zwar genau beobachtet und möglichst berücksichtigt werden, damit sowohl der einzelne Mitarbeiter wie auch das soziale System ihre Ziele erreichen und erfolgreich sein können. Dabei erfolgt aber keine Gruppierung von Mitarbeitern in ähnlichen Berufs- oder Lebensphasen, sondern Dubs betont nur die Beachtung der Individualität jedes einzelnen und Pflege von guten interpersonellen Beziehungen.<sup>187</sup> Die Motivation, Zufriedenheit und Identifikation mit den schulischen Zielen sollten nach Dubs zwar sowohl in der direkten, personal-interaktiven Führung als auch in der indirekten, strukturell-systemischen Führung von den Führungskräften verfolgt werden, führen bei ihm aber nicht zu einer differenzierteren Beachtung der aktuellen Berufs- oder Lebensphasen der Lehrkräfte mit ihren je spezifischen Interessenslagen.

Auch in den qualitativen Befragungen von 20 Schulleitenden zu den von Dubs benannten „Fünf Kräften von Leadership“ erkennt **Stemmer Obrist** zwar die „human-soziale Kraft von Leadership“ der befragten 20 Schulleitungen als am stärksten repräsentiert, verbleibt aber beim Hinweis auf das nötige Ausbalancieren von

<sup>181</sup> Vgl. Gerrick 2014, zitiert nach Schratz et al. 2015, S. 225.

<sup>182</sup> Dubs 2006, S. 125.

<sup>183</sup> Vgl. Stemmer Obrist 2014, S. 154.

<sup>184</sup> Vgl. Dubs 2006, S. 126-159.

<sup>185</sup> Vgl. Bass 1990; Bass/Avolio 1990, zitiert nach Dubs 2006, S. 126-127.

<sup>186</sup> Nach Auswahl von Dubs: Yates 1991; Leithwood/Tomlinson/Genge 1996; Yukl 1998; Leithwood/Jantzi/Steinbach 1999; Teddlie/Reynolds 2000; Sergiovanni 2001; Cotton 2003, zitiert nach Dubs 2006, S. 145 und 152.

<sup>187</sup> Vgl. Evans/Teddlie 1995, zitiert nach Dubs 2006, S. 158.

Nähe und Distanz. So muss einerseits an den Aufgaben festgehalten werden und Kontrolle über alle schulische Aktivitäten gewahrt werden, andererseits sollen und wollen die Schulleitenden Verständnis für persönliche Situationen der Lehrpersonen zeigen und zurückhaltend Leistungen und Engagement einfordern.

**Huber/Schwander** verstehen unter transformationaler Führung im Bereich Schule die Inspiration von Lehrkräften zu mehr Engagement durch die Führungskräfte in Richtung gemeinsamer Ziele. Dadurch soll die Basis für mehr Zusammenarbeit und Zusammenhalt und mehr selbstverantwortliches Lernen und Arbeiten geschaffen werden. Führungskräfte innerhalb der Schule verwalten dementsprechend nicht nur Strukturen und Aufgaben, sondern konzentrieren sich auf die in der Schule arbeitenden Menschen und ihre Beziehungen.<sup>188</sup> Während bei der transaktionalen Führung die Führungskräfte ihre Energien vor allem in „Veränderungen erster Ordnung“ investieren, also in die Verbesserung verwaltungstechnischer Gegebenheiten, zielen transformational handelnde Führungskräfte eher auf „Veränderungen zweiter Ordnung“ wie z. B. „das Entwickeln von gemeinsamen Zielvorstellungen, das Verbessern von schulinterner Kommunikation, das Entwickeln von effizienten, kooperativen Entscheidungsfindungs- und Problemlösestrategien sowie ein von allen getragenes Schullethos“<sup>189</sup>. Damit kann ein Klima geschaffen werden, „...in dem sich Lehrkräfte einer Schule selbst aktiv und kontinuierlich der Verbesserung von Lehr- und Lernprozessen widmen können.“<sup>190</sup> Um die Potenziale der Mitarbeiter freisetzen, einbinden und fruchtbar machen zu können, sollten die Führungskräfte über ein hohes Maß an Motivations- und Einbindungskompetenzen verfügen. Neben dem reibungslosen Funktionieren der Prozesse in der Schule achten Schulleiter dabei vor allem auf den „Outcome“, also das Ergebnis, auf den Erfolg der Lehr- und Lernprozesse, auf die Schulleistung und die Effizienz bei der Relation zwischen Entwicklungsprozessen und dem erreichten Ergebnis.<sup>191</sup>

Eine nach Berufs- oder Lebensphasen orientierte Personalführung lässt sich auch hier nicht erkennen. Huber/Schwander setzen ebenso wie Dubs auf die individuelle Einschätzung der Mitarbeiterbedürfnisse und auf die Motivations- und Einbindungskompetenzen der Schulleiter, mit denen sie die Heterogenität der Lehrkräfte und deren vielfältige Bedürfnisse und Vorhaben mit den schulischen Zielen vereinbaren sollen.

**Louis/Miles** fassen unter Leadership zwar auch u. a. das Fördern einer kooperativen Schulkultur mit einem hohen Grad an Zusammengehörigkeitsgefühl, das Entwickeln von schulischen Perspektiven und Fördern einer gemeinsamen Schulvision und das Stimulieren von Kreativität und Initiative bei den Mitarbeitern zusammen. Unter Management verstehen sie in Abgrenzung dazu Tätigkeiten im verwaltenden und organisatorischen Bereich wie beispielsweise das Verwalten und Verteilen von Ressourcen oder das Planen und Koordinieren von Aktivitäten. Leadership und Management in dieser Aufteilung von Aufgaben wird von Louis/Miles dann im nötigen Verbund als „pädagogische Führung“ verstanden.<sup>191</sup> In dieser Vielfalt an Führungsaufgaben für Schulleiter wird aus Sicht des Autors ebenso übersehen, dass für ein individuelles Eingehen auf sehr unterschiedliche Lehrkräfte im Schulalltag meist nur wenig Zeit bleibt.

Nach **Buhren/Rolff** lässt sich besonders bei erfolgreichen Schulen als praktizierter Führungsstil das Konzept der „transformational leadership“ erkennen. Leithwood et al. (1999 und 2001) gelangten nach umfangreichen empirischen Studien zu der Ansicht, dass bei diesen Schulen die Schulleitungen ihre Aufgaben vor allem in drei Bereichen sehen: Unterstützung des Kollegiums zur Entwicklung und zur Pflege einer kooperativen professionellen Lernkultur, Personalentwicklung der Lehrkräfte und Förderung gemeinschaftlicher effektiver Problemlösestrategien.<sup>192</sup> Dies wird durch die Schulleitung gefördert, indem z. B. Zeitressourcen für die gemeinsame Planung und Entwicklung von Unterricht zur Verfügung gestellt und Teamstrukturen durch Delegation von Verantwortung und Entscheidungsbefugnissen unterstützt werden, die Entwicklung und Förderung des professionellen Selbst einzelner Lehrkräfte durch neue Feedbackstrukturen befördert und laufend

---

<sup>188</sup> Huber/Schwander verwenden dabei auch den Begriff der „pädagogischen Führung“ für alle Führungsaufgaben in der Schule, die über den Unterricht hinausgehen. Da nach ihrer Auffassung auch Stellvertreter von Schulleitern, Fachbetreuer, Abteilungsleiter, Koordinatoren oder Jahrgangsstufenbetreuer als „middle management“ Führungsaufgaben über ihren Einsatz in Unterricht und Erziehung hinaus zur Verbesserung der Qualität schulischer Arbeit übernehmen können, wird der Personenkreis damit deutlich größer, der „pädagogische Führung“ in der Schule übernimmt. Diese sehr weit gefasste Auffassung wird hier nicht übernommen, da der Fokus dieser Arbeit auf die Personalführung durch den Schulleiter begrenzt wird.

<sup>189</sup> Huber/Schwander 2015, S. 41.

<sup>190</sup> Huber/Schwander 2015, S. 42.

<sup>191</sup> Vgl. Huber/Schwander 2015, S. 41.

<sup>192</sup> Vgl. Leithwood 1992.

Gespräche über individuelle Zielsetzungen und Vorhaben zwischen Schulleiter und Lehrkräften in Gang gehalten werden. Zudem halten sich Schulleiter bei anstehenden Problemen mit eigenen Problemlösungsvorschlägen bewusst zurück, um zur Entwicklung kollektiver Problemlösestrategien zu ermuntern und kreatives Denken und die Entwicklung und Erprobung von Alternativen anzuregen. Damit verlagert sich die traditionelle Machtposition mit Anordnen und Verwalten und direkter Personalführung hin zum Gestalten und Erhalten, geprägt vom Vertrauen in und die Selbststeuerung der Schule durch das und mit dem Kollegium. Das Handeln von Schulleitungen wird damit stärker von Interaktion, Kommunikation und Kooperation geprägt als durch Kontrolle und Verwaltung.<sup>193</sup>

Auch Hattie sieht den Vorteil bei der transformationalen Führung zumindest darin, dass die Lehrpersonen von den Schulleitern dergestalt einbezogen werden, dass sie „... zu mehr Selbstverpflichtung, mehr Einsatz und einem stärkeren Wertebewusstsein inspiriert (werden), sodass die Lehrpersonen zusammenarbeiten, um Herausforderungen zu überwinden und ehrgeizige Ziele zu erreichen.“<sup>198</sup> Inwieweit in der schulischen Praxis diese Impulse aufgenommen werden und zu einer tatsächlichen Weiterentwicklung der Lehrkräfte und damit der Schulen führen, wird von vielen Praktikern in der Schulleitung recht skeptisch beurteilt.

Als Fazit lassen sich bei allen Autoren selbst im Bereich der Personalentwicklung der Lehrkräfte keine Unterscheidungen zwischen den Lehrkräften oder Gruppierungen nach Berufs- oder Lebensphasen erkennen, durch die die Personalführung erleichtert oder effizienter gestaltet werden könnte.

Häufig verbleibt es wie bei Horst-Joachim Rahn bei einer optimistischen Hoffnung darauf, dass Menschen in ihrem Streben nach Lebenszufriedenheit meist selber Sinn suchen oder geben wie z. B. im Dasein für die Familie, dem Anstreben von Erfolgen im Beruf oder im Sport. Dabei suchen seiner Ansicht nach die Menschen einen theoretischen Überbau, der – aus Sicht dieser Arbeit – auch bei der Personalführung und in den gemeinsamen Gesprächen über die Personalentwicklung des einzelnen als auch der Schulentwicklung im Ganzen gesucht und gefunden werden kann. Kann dieses Streben nach Zufriedenheit bei jeder einzelnen Lehrkraft und der gefundenen Klammer zwischen persönlicher Sinnbasis und theoretischem Überbau durch die Vorschläge des Schulleiters und gefundener Übereinstimmung mit der Lehrkraft erfüllt werden, könnte damit die Basis für eine weitergehende gruppenorientierte Führung geschaffen werden.<sup>194</sup>

### 6.3.2. Instruktionale Führung

Das früher vor allem administrativ geprägte Selbstverständnis der Schulleiter veränderte sich seit den 1980er Jahren zu einer Haltung mit mehr pädagogischer Führung (instructional leadership), mit der sich die Schulleitungspersonen mehr den pädagogischen Aspekten und der Wirksamkeit von Schulen zuwendeten.<sup>195</sup>

**Fred Lunenburg** führt zur instruktionalen Führung die Aufgaben und die Verantwortlichkeit des Schulleiters für das Lernen und den Erfolg möglichst aller Schüler an. Er setzt dazu auf „focusing on learning; encouraging collaboration; analyzing results; providing support; and aligning curriculum, instruction, and assessment.“<sup>196</sup>

**John Hattie** bezeichnet sie als unterrichtsbezogene Führung<sup>197</sup>, die er von transformationaler Führung unterscheidet. Bei der unterrichtsbezogenen Führung setzt die Schulleitung hauptsächlich „... auf die Schaffung eines störungsfreien Lernklimas, auf ein System klarer Lehrziele und auf hohe Erwartungen an Lehrpersonen und Lernende...“.<sup>198</sup> Nach den Ergebnissen seiner Meta-Analysen erreicht unterrichtsbezogene Führung bei den Schüler-Outcomes höhere Effekte. Hier in eigener Zusammenfassung:

<sup>193</sup> Vgl. Buhren/Rolff 2009, S. 46.

<sup>194</sup> Vgl. Rahn 2020.

<sup>195</sup> Vgl. Hallinger/Murphy 1986, zitiert nach Dubs 2018, S. 303.

<sup>196</sup> Lunenburg 2010, S. 1.

<sup>197</sup> Wegen der vielen Überlappungsbereiche der Begriffe 'instructional leadership' und 'unterrichtsbezogene Führung' verwendet sie auch der Autor in dieser Arbeit synonym. Dubs nutzt dafür auch den Begriff 'pädagogische Führung', mit der Schulleiter ihr Augenmerk stets auf das die Lernleistungen fördernde pädagogische Verhalten ihrer Lehrkräfte ausrichten sollten (vgl. Dubs 2019, S. 206). Dieser Begriffsnutzung wird hier dagegen nicht gefolgt, da das breiter angelegte Verständnis von 'pädagogischer Führung' durch Rosenbusch und Huber wesentlich umfassender auch alle schulischen Aufgabenbereiche außerhalb des Unterrichts umgreift und auch in personeller Erweiterung die Mitarbeiter der Schulleitung betrifft (vgl. Huber 2015, S. 20). Dies soll erst im Kapitel 6 näher erläutert werden.

<sup>198</sup> Hattie 2015, S. 99.

*...Schulleitungen, die sich auf die Schülerleistung und auf Unterrichtsstrategien konzentrieren, sind die effektivsten.*

*...Leitende, die besonders auf Bereiche des Lehrens und der konzentrierten Lernleistung achten, erzielen die größeren Effekte.*

*...Bei unterrichtsbezogener Führung sind die Effekte größer als bei transformationaler Führung (z. B. Organisation,  $d = 0,66$ ).*

*...Die Effekte durch die Schulleitung in der Grundschule sind viel größer ( $d = 0,76$ ) als in der Middle School ( $d = 0,36$ ) oder der High School ( $d = 0,44$ ).*

*...Die Effekte der unterrichtsbezogenen Führung auf die Schüler-Outcomes ( $d = 0,55$ ) mit einer Konzentration auf die Arbeit, das Lernen und Lehren sind wesentlich größer als die Effekte der transformationalen Führung ( $d = 0,09$ ), bei der die Konzentration verstärkt auf die Beziehungen zwischen den Leitenden und den Lehrpersonen gerichtet ist. „Je mehr sich die Schulleitung auf ihren Einfluss, ihr Lernen und ihre Beziehung zu Lehrpersonen beim Kerngeschäft des Lehrens und Lernens konzentriert, desto größer ist ihr möglicher Einfluss auf die Schüler-Outcomes.“<sup>199</sup>*

Hattie bezieht auch Schlussfolgerungen aus der allgemeineren Managementliteratur ein, in der teilweise auch Effekte auf Lernleistungen von Schülern angesprochen werden, dass positive Effekte mehr der unterrichtsbezogenen, zweckgerichteten Führung zugeschrieben werden, während als Vorteil der transformationalen Führung vor allem die Steigerung der Zufriedenheit der Lehrkräfte ( $r = 0,71$ ) im Vordergrund steht. Am wenigsten erfolgreich für die Organisationsentwicklung, um die Effektivität und Leistungsfähigkeit durch geplante Eingriffe in die Prozesse der Organisation zu steigern, sind nach Neuman, Edwards & Rau 'technostrukturelle Interventionen', mit denen der Arbeitsinhalt, die Arbeitsmethode und die Beziehungen zwischen den Mitarbeitern beeinflusst werden sollen. Dazu rechnen z. B. die Umgestaltung des Stellenzuschnitts (job redesign) oder Aufgabenanreicherung (job enrichment), was nach Malik zumindest neu diskutiert werden muss. Miller und Rowan stellen dabei auch den Wert des 'organischen Managements' infrage, bei dem Untergebene aktiv in die organisatorische Entscheidungsfindung eingebunden werden mit Kooperation unter den Mitarbeitern und Kollegialität als Mittel zur Koordinierung der Arbeit.<sup>199</sup> Diese Ergebnisse stehen den aktuelleren Erkenntnissen der Managementforschung z. B. bei Malik mit der Führung durch Job Design, Assignments und Assignment Controls deutlich gegenüber, der den Einbezug der Mitarbeiter für essentiell hält, um die Manageability von Organisationen und den laufenden Wandel gut zu bewältigen.

### Wirksame Einflussfaktoren aus Sicht der Hattie-Studien

Die **Schulleitung** taucht bei Hattie als einer der vielen untersuchten Faktoren, deren Anzahl laufend wächst (2009: 138, 2018: 275), nur als ein einzelnes „Merkmal auf Schulebene“ bei den „Beiträgen zur Schule“ auf neben anderen untersuchten Faktoren wie Schulgröße, Dauer der Sommerferien, Schulwechsel und Nachmittags- & Sommerkursen. Mit einer relativ geringen Effektstärke ( $d = 0,36$ ) liegt die Schulleitung nur auf dem zweiten Platz hinter der Schulgröße ( $d = 0,43$ ) und auf Rang 74 der insgesamt 138 untersuchten Faktoren, die in Hatties Untersuchung Einfluss auf die erzielten Schülerleistungen haben. Dabei sind aber gewisse Einschränkungen zu berücksichtigen wie beispielsweise die unterschiedlichen Schulsysteme und Arbeitsverhältnisse der Beschäftigten an den Schulen in den einzelnen Ländern oder die Unterschiede in arbeits- und disziplinarrechtlichen Zuständigkeiten von Schulleitern gegenüber den Lehrkräften.

In der seit 2017 neu publizierten Liste mit inzwischen über 250 Einflussfaktoren auf der Datenbasis von über 1400 Meta-Analysen in mittlerweile 9 Domänen und 34 Subdomänen werden die Faktoren zu Schule, Lehrperson und Unterricht noch weiter ausdifferenziert. Von einer Einstufung auf einer Rangliste wird inzwischen abgesehen, da dies nach Hattie nur zu einer oberflächlichen Orientierung nach den vorderen Rängen geführt hatte. In der Domäne Schule sinkt die Effektstärke von Schulleitung von  $d = 0,36$ , jetzt als **Schulleitungsstil** benannt, auf  $d = 0,32$ . Die Domäne Unterricht wird inzwischen in die drei Domänen Lernstrategien, Lehrstrategien und Implementation unterteilt.<sup>200</sup> In der Domäne Schule erbringt zwar die kollektive Wirksamkeitserwartung ( $d = 1,57$ ) die höchste Effektstärke aus allen Faktoren, die aber nur schwierig zu fördern ist.

<sup>199</sup> Vgl. Hattie 2015, S. 99-101.

<sup>200</sup> Vgl. Beywl/Zierer 2018, S. 36f.

Aus Sicht dieser Untersuchung bleiben vorläufig die besonders zahlreichen Effektstärken vieler Faktoren der Domänen Lehrperson und Lehr- und Lernstrategien oberhalb der  $d=0,4$ -Grenze ergiebiger für die Einflussnahme des Schulleiters. Das Interesse von Schulleitern sollte sich allein schon wegen des hohen Anteils von Faktoren mit Effektstärken mit mehr als  $d = 0,40$  auf Möglichkeiten der Förderung in den Domänen Lernstrategien (25 von 33 Faktoren mit  $d \geq 0,40$ ) und Lehrstrategien (24 von 37 Faktoren) darauf fokussieren. Die im Folgenden genannten Werte wurden aus seiner laufend aktualisierten Datenbank [www.visiblelearningmetax.com](http://www.visiblelearningmetax.com) (Stand November 2020) entnommen.<sup>201</sup>

Derartige Interventionen des Schulleiters sollten daher der Betonung und Bestärkung besonders effektiver Faktoren dienen wie z. B. in der Domäne **Lehrperson** die Leistungseinschätzung durch die Lehrperson ( $d = 1,44$ ), Glaubwürdigkeit der Lehrperson ( $d = 1,09$ ), Micro-Teaching ( $d = 0,88$ ) und Klarheit ( $d = 0,76$ ), bei den **Lehrstrategien** den Faktoren Kognitive Aufgabenanalyse ( $d = 1,29$ ), Reaktion auf Intervention ( $d = 1,09$ ), Gruppenpuzzle ( $d = 1,20$ ), Klassendiskussionen ( $d = 0,82$ ) oder Scaffolding ( $d = 0,58$ ). In der Domäne der **Lernstrategien** sieht der Autor besondere Möglichkeiten bei denjenigen Faktoren, die die Förderung der Methodenkompetenz mithilfe von kognitiven und metakognitiven Strategien forcieren wollen wie z. B. Strategien zur Berücksichtigung des Vorwissens ( $d = 0,93$ ), Transfer-Strategien ( $d = 0,86$ ), bewusstes Üben ( $d = 0,79$ ), Kontrolle der Lernanstrengung ( $d = 0,77$ ) oder metakognitive Strategien ( $d = 0,58$ ). Auf ein entsprechendes Konzept zur Förderung der Methodenkompetenz durch die Lehrkräfte von Sprick (1998) sei dabei verwiesen, in dem unter anderem auf das Kieler Lernstrategien-Inventar (KSI) von Baumert/Heyn/Köller (1992) zurückgegriffen wird.<sup>202</sup>

Die Schwierigkeiten der Umsetzung durch die Schulleitung lassen sich anhand des Beispiel des Einflussfaktors „**kollektive Selbstwirksamkeitsüberzeugung**“ gut darstellen, weshalb der Autor hier deshalb näher darauf eingeht. Die kollektive Selbstwirksamkeitsüberzeugung, die Hattie 2017 neu in seine Faktorenliste aufgenommen hat, stellte darin mit einer Effektstärke von  $d = 1,57$  einen der stärksten Faktoren dar. Dabei bezog sich Hattie lediglich auf die Metaanalyse von Eells, die mithilfe von 26 Primärstudien in den USA den positiven Zusammenhang zwischen der kollektiven Selbstwirksamkeitsüberzeugung von Lehrkräften und den Leistungen der Lernenden aufzeigen konnte.<sup>203</sup> Eine weitere Metaanalyse von Karadag et al. mit 35 empirischen Primärstudien in der Türkei mit einer Effektstärke von  $d=1,22$  relativiert inzwischen die Effektstärke von „Collective Teacher Efficacy“ auf derzeit  $d=1,39$ .<sup>204</sup> Dennoch gilt derzeit dieser Faktor, auch wenn er inzwischen von der Domäne „Schule“ in die Domäne „Lehrperson“ verschoben wurde, weiterhin als einer der größten Einflussfaktoren auf die Lernleistungen der Schüler.

Die Förderung derart „überindividueller Überzeugungen der Handlungskompetenz einer bestimmten Gruppe“, wie es Bandura formuliert, hängt allerdings von sehr vielen Voraussetzungen ab.<sup>205</sup> Nach Fussangel/Gräsel braucht es für derartige kooperative Arbeitsformen in Lehrerteams Vertrauen, Kommunikation, wechselseitigen Austausch und vor allem gemeinsam definierte Ziele. Donohoo ergänzt noch um weitere Möglichkeiten für die Schulleitung, die Entstehung der kollektiven Selbstwirksamkeitsüberzeugung positiv beeinflussen zu können, mit dem Einbezug von Lehrpersonen in schulweite Entscheidungen, Übereinstimmung in didaktischen Grundsätzen, Ansprechbarkeit der Schulleitung sowie einem effektiven Hilfe- und Interventionssystem.<sup>206</sup>

Ergänzend sind von der Schulleitung noch zu beachten die wechselseitige Abhängigkeit der individuellen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der Lehrkräfte von der kollektiven Lehrer-Selbstwirksamkeitsüberzeugung, der enge Zusammenhang auch mit den Erfolgen der eigenen Schule und von sozialen Beeinflussungen durch das Kollegium sowie dessen Umgang mit früheren Herausforderungen.<sup>207</sup> Zudem wäre bei den Lehrkräften die Bereitschaft nötig, die Vorstellung vollständiger Autonomie aufzugeben und mehr Zeit für ge-

<sup>201</sup> Die Effektstärken der inzwischen über 270 Faktoren der Hattie-Studien verändern sich seit 2009 mit allen weiteren aufgenommenen Studien und Metaanalysen. Die beste Übersicht im deutschsprachigen Raum bietet die Datenbank <https://web.fhnw.ch/plattformen/hattie-wiki/begriffe/Wiki> und zum jeweils aktuellen Forschungsstand mit allen Metaanalysen die Datenbank [www.visiblelearningmetax.com](http://www.visiblelearningmetax.com).

<sup>202</sup> Vgl. Sprick 1998, S. 95-101.

<sup>203</sup> Vgl. Eells 2011.

<sup>204</sup> Vgl. Corwin Visible Learning Plus 2020.

<sup>205</sup> Vgl. Strasser 2017.

<sup>206</sup> Vgl. Donohoo 2017, S. 101-116, zitiert nach Strasser 2017.

<sup>207</sup> Vgl. Goddard/Hoy/Woolfolk 2000, S. 479-507; Donohoo 2017, S. 105, zitiert nach Strasser 2017.

meinsame Unterrichtsplanung und Gruppenreflexion aufzuwenden, was nach den Berufserfahrungen des Autors mit der Zeitnot in bayerischen Kollegien die Akzeptanz erschwert.<sup>208</sup>

In der Gesamtschau ergibt sich bei der Förderung der Entwicklung der kollektiven Selbstwirksamkeitsüberzeugung im schulischen Alltag eine vielgestaltige Aufgabe für Schulleiter. So hoch der Einfluss über diesen Faktor auch sein mag, entzieht er sich doch der direkten Steuerung der Schulleitung. Multikausal bedingt und multifaktoriell mitbestimmt lässt er sich nicht durch direkte einfache Interventionen des Schulleiters steuern. Aber bei einer Neu-Gestaltung der Schulleiter-Aus- und Fortbildung sowie im schulischen Alltag sollten nachfolgende Einflussmöglichkeiten künftig stärker mitbedacht werden, die in ihrer Gesamtwirkung einen der wirkmächtigsten Einflussfaktoren auf die Lernleistungen der Schüler in mehreren Bereichen der Personalführung unterstützen könnten (in eigener Zusammenfassung):

*Schaffung von hilfreichen Strukturen: zeitlich bei Kopplungen im Stundenplan, Zeitfenster für gemeinsame Unterrichtsplanungen und kollegiale Hospitationen. Günstige Raumplanung für Teams und Absprachen.*

*Haltung/Einstellung der Lehrkräfte: Vertrauen bilden, Gemeinsame Ziele definieren, Übereinstimmung bei didaktischen Grundsätzen schaffen.*

*Kollaboratives Arbeiten ermöglichen: Teamteaching durch Stundenplankopplungen, Fachgruppen stützen, gemeinsamen Unterricht von Klassen- und Fachlehrkräften ermöglichen, Wissen von der Arbeit der Kollegen erwerben.*

*Personalentwicklung: Klarheit bestärken, Kommunikation und Austausch forcieren, Fort- und Weiterbildung, Klassenführung und Microteaching forcieren, eigenes Autonomiebestreben reduzieren.*

*Schulleiter-Lehrer-Verhältnis: Einbezug der Lehrkräfte in schulweite Entscheidungen, Ansprechbarkeit ausweiten, effektives Hilfe- und Interventionssystem entwickeln.*

Dazu müssen in den Schulen aber auch Störfaktoren einkalkuliert werden, die die Steuerung durch den Schulleiter bremsen und aushebeln können. Beispiele dafür sind die Zuweisungen von Lehrkräften durch das Schulamt, die pessimistisch und ausgebrannt einen Schulwechsel benötigen, der Anteil an Lehrkräften im Schoonungs- oder Burnout-Muster im Kollegium, die Kollegen mit neu auftretenden familiären Belastungen oder die Kollegen, die aufgrund falscher Berufswahl mit möglichst geringer Arbeitsbelastung ihre Berufszeit überstehen wollen. Zudem erschwert das häufig vorkommende Autonomie-Verständnis der Lehrkräfte die Bemühungen der Schulleitung um mehr Kollaboration, Kooperation und Kommunikation.

Daher kann die kollektive Selbstwirksamkeitsüberzeugung als Hochform der Bemühungen und als summarisches Ergebnis im Kollegium nur äußerst schwierig angestoßen und unterstützt werden, weil die Vielzahl der Voraussetzungen und weiteren Interventionen so zahlreich sind: Die hohe Effektstärke von derzeit  $d=1,39$  sollte dennoch weiterhin Schulleitungen zur Verstärkung aller möglicher Einflussmöglichkeiten animieren.

Selbst wenn der Führungsstil der Schulleitung ( $d=0,32$ ) derzeit (Stand 2018) nur wenig direkt wirksamen Einfluss auf die Steigerung der Schülerleistungen zu haben scheint, stehen zur indirekten Einflussnahme über die Lehrkräfte, deren Lehrstrategien, deren Einflussnahme und Gestaltung der Lernstrategien der Schüler und die unterrichtlichen Tätigkeiten der Lehrkräfte viele Optionen offen, die intensiver genutzt werden sollten.

Die Durchsicht der Ergebnisse der 2018er Faktorenliste von Hattie lässt eine Vielzahl an wirksamen Einflussmöglichkeiten von Schulleitern auf die Lehrkräfte erkennen. Damit entstehen weitere, sehr pointierte Aufgaben für die Schulleiter, die aus der Sicht dieser Arbeit differenzierend daraufhin zu analysieren sind, inwieweit sie die Heterogenität der Lehrkräfte einbeziehen oder je nach Lebens- bzw. Altersphasen entsprechend berücksichtigen. Eine Unterscheidung bei den Lehrkräften in unterschiedliche Gruppen wird in der weltweit größten Durchsicht wirksamer Faktoren auf die Lernleistungen von Schülern durch Hattie nicht vorgenommen, da hierbei der Fokus mehr auf der Wirksamkeit von Einzelmaßnahmen liegt. Welche Gruppen von Lehrkräften zur Umsetzung wirksamer Einzelfaktoren besser oder schlechter in der Lage sind, wird dabei außer

<sup>208</sup> Nach Strasser (2017) treffen sich für gemeinsame Unterrichtsvorbereitungen und Absprachen z. B. am Selwyn College in Auckland (NZ) die Lehrkräfte für 70 Minuten pro Woche. Ganztagschulen sind für derartige pädagogische Kooperationsformen besonders geeignet. Derartige Traditionen sind dagegen nach den Erfahrungen des Autors in bayerischen Grund- und Mittelschulen nur sehr selten gebräuchlich.

Acht gelassen. Eine Differenzierung zwischen Lehrkräften in unterschiedlichen Lebenslagen oder berufsbiografischen Entwicklungsstufen verbleibt dem Schulleiter.

Eine instruktionale Personalführung auf der Datenbasis der Hattie-Studien kann damit zwar auf viele Faktoren bestärkend einwirken, die mit hoher Effektstärke die Lernleistungen zu verbessern ermöglichen, muss aber dennoch je nach Lehrkraft und ihrem aktuellen Entwicklungsstand für eine spezifische Auswahl von Faktoren entschieden werden. Kritisch bleibt zur instruktionalen Führung nach Rolff zusätzlich anzumerken, dass Hattie nur Einzelfaktoren untersucht, aber keine konkreten Aussagen zu Führungskonzepten wie instruktionaler oder transformationaler Führung trifft.<sup>209</sup>

### Weitere Auffassungen zu Instructional Leadership

**Dubs** lehnt sich an die Umschreibung von 'Instructional Leadership' durch den National Policy Board for Educational Administration als ISLLC Standard 2 für Schulleitungspersonen an, nach der der Schülererfolg durch Beratung, Förderung einer Schulkultur und eines Unterrichtsprogramms, welches das Lernen der Schüler und die professionelle Entwicklung der Lehrpersonen durch den pädagogischen Leader gefördert wird. Als wichtige Funktionen gelten dabei die Förderung einer auf Zusammenarbeit, Vertrauen und hohen Erwartungen setzenden Schulkultur, die Überwachung des Unterrichts, der Schülerleistungen und -fortschritte und der Wirkungen des Lehrplans, die Maximierung von Zeit zur Erreichung guter Unterrichtsqualität sowie der Einsatz der wirksamsten Technologien zur Unterstützung des Lehrens und Lernens. Dubs versteht in Folge unter 'Instructional Leadership' vor allem, mit beispielhaftem eigenen Unterricht ein Vorbild abzugeben (modeling), die Kooperation und Koordination zu fördern, die Rahmenbedingungen bzw. die Arbeitsplatzbedingungen der Lehrkräfte so zu fördern, dass die Lehrplanziele erreicht werden können sowie die Sensibilität der Lehrkräfte so zu stärken, dass sie zu mehr Selbstständigkeit in der Wahrnehmung und in der Reaktion auf den laufenden Wandel ermutigt und angehalten werden.<sup>210</sup>

Nach **Huber** initiieren Führungskräfte mit instruktionaler Führung vorwiegend Veränderungsprozesse „erster Ordnung“ durch ihre direkte Einflussnahme auf Curriculum und Unterricht, sie benennen pädagogische Ziele, geben Feedback für Lehrprozesse, beraten Lehrkräfte und koordinieren den Unterrichtsplan. Führungskräfte mit transformationalem Führungskonzept forcieren dagegen Veränderungsprozesse „zweiter Ordnung“ über den Austausch mit anderen Personen, um ein lernförderliches Klima für Schüler und Lehrkräfte zu schaffen.<sup>211</sup>

**Leithwood/Louis** betonen die aktive Rolle der Schulleiter dabei: „Führungshandeln, das sich explizit auf Verbesserung des Unterrichts bezieht, hat signifikanten (...) und direkten Einfluss auf die Arbeitsbeziehungen der Lehrkräfte und indirekten Einfluss auf die Schülerleistungen.“ Zusätzlich wird auf die nötige Koppelung von Schulleiter und Lehrkräften hingewiesen: „Wenn Schulleitung und Lehrpersonen gemeinsam zu führen versuchen, sind die Arbeitsbeziehungen besser und die Schülerleistungen höher.“ Wird die Kooperation zwischen den Lehrkräften ausgebaut und die Personalentwicklung forciert mit dem Ziel der Unterrichtsverbesserung, dann bleibt die Einwirkung von Schulleitungen auf die Schülerleistungen zwar indirekt, aber erheblich und das Führungsverständnis wandelt sich vom „heroischen Führer zur kontextuellen Führerschaft“.<sup>212</sup>

Die Effektstärke unterrichtsbezogener Führung liegt nach Robinson, Lloyd und Rowe bei  $d=0,55$  und setzt dabei auf die Förderung aller effektiven Einflussfaktoren durch den Unterricht der Lehrkräfte. Bei dieser empirisch überprüfaren Steigerung und Konzentration auf messbare Ergebnisse hat dieses Vorgehen in der Personalführung sicherlich seine Vorteile. Dazu zählen die Förderung des Lernens der Lehrkräfte und deren Teilnahme an Weiterbildung ( $d=0,91$ ), die Beteiligung bei der Planung, Koordination und Evaluation des Unterrichts mit Unterrichtsbesuchen und Feedback an die Lehrkräfte ( $d=0,74$ ), die strategische Sicherstellung nötiger Ressourcen ( $d=0,60$ ), die gemeinsame Festlegung von Zielen und Erwartungen ( $d=0,54$ ) oder die Sicherstellung eines unterstützenden Umfelds rund um das Klassenzimmer ( $d=0,49$ ).<sup>213</sup>

<sup>209</sup> Vgl. Rolff 2017, S. 10.

<sup>210</sup> Vgl. Blase/Blase 1998.

<sup>211</sup> Vgl. Huber/Schwander 2015, S. 42-44.

<sup>212</sup> Vgl. Leithwood/Louis 2010, S. 228, zitiert nach Rolff 2017, S. 8.

<sup>213</sup> Vgl. Hattie 2015, S. 99.

### Zusammenfassung zu den bisherigen Führungsansätzen

In der Schulleitungsforschung besteht dementsprechend eine große Bandbreite an Meinungen **zum Einfluss der Schulleiter auf die Schülerleistungen**. Die Bandbreite reicht von holländischen Bildungsforschern um Jaap Scheerens, die den Einfluss nach ihren Analysen mit einem Korrelationskoeffizienten von  $r = 0.01$  als fast gar nicht vorhanden bezeichneten, bis hin zu US-amerikanischen Forschern um Robert Marzano, die feststellten, dass „...ein hoch-effektiver Schulleiter ... einen dramatischen Einfluss auf die Schülerleistungen insgesamt ausüben [kann]“. <sup>214</sup>

Dabei wird keine Unterscheidung bei den Lehrkräften innerhalb eines Kollegiums getroffen, wenn Hattie für Schulleiter folgert, dass sie mit Fehlern locker umgehen, die Lehrerkooperation fördern, Lehrkräfte als Promotoren sichtbaren Lernens verstehen, sie zum Experimentieren mit neuem Lernen anregen und zudem beobachten sollen, wie sie auf Schüler einwirken, ohne sie gleich dabei zu beurteilen. <sup>214</sup> Hier scheinen auch nach Sicht von Leithwood/Louis, Huber oder Dubs Lehrkräfte offenbar unangesehen ihres Alters, ihrer Erfahrungen oder ihrer familiären Belastungen stets gleich ansprechbar und zu führen sein.

**Kritisch** muss zudem ergänzt werden, dass die Steigerung der Zufriedenheit der Lehrkräfte, die als größter Vorteil der transformatorischen Führung gilt, auch mit in die Überlegungen einer ausgeglichenen Personalführung einbezogen werden sollte, insbesondere wenn es in einem nachfolgenden Kapitel um die notwendige salutogene Führung eines heterogenen Kollegiums in bayerischen Grund- und Mittelschulen gehen wird. Das Zusammenwirken der vielen Einzelfaktoren wird auch nicht untersucht, wie es Rolff mit seinem Konzept der konfluenten Leitung aus einem holistischen Verständnis für das Lernen zu erweitern empfiehlt. <sup>214</sup>

### 6.3.3. Wertschätzende Führung

**Wertschätzende Führung** als ein sehr widersprüchliches Begriffspaar im täglichen Sprachgebrauch setzt einerseits die bedingungslose Anerkennung und Akzeptanz des Wertesystems und der Ganzheit des Geführten voraus, wobei der gleichzeitige Auftrag zu zielgerichteter Führung dem vermutlich oft entgegensteht.

Burow bezieht sich mit seinem Verständnis von 'Wertschätzender Führung' vor allem auf die 'bedingungslose positive Wertschätzung' in Bezug auf Carl Rogers. <sup>215</sup> Diese Grundhaltung gegenüber einem anderen Menschen als Ganzes „...ist eher unabhängig von Taten oder Leistung, auch wenn solche die subjektive Einschätzung über eine Person und damit die Wertschätzung beeinflussen.“ <sup>216</sup> Insbesondere die bewusste Abstandnahme vom Einbezug der Aktivitäten und deren Ergebnisse soll die Beziehung zwischen Klient und Therapeut, bei Burow zwischen Lehrkraft und Schulleiter, aber auch Schüler und Lehrkraft positiv beeinflussen. Darin wird aber auch der Unterschied zwischen einer klientenzentrierten Gesprächstherapie und einem Gespräch in der Schule zwischen Schulleiter und Lehrkraft deutlich, in dem auch deren Arbeit und deren Ergebnisse besprochen werden sollen.

In **Unternehmen** wird Wertschätzung zunehmend auch funktional eingesetzt. Mitarbeiterorientierte Führungsansätze betonen besonders den Wert der Beziehungen zu den Mitarbeitern und versuchen die Ziele der Mitarbeiter mit den Zielen der Organisation zu verbinden. Wenn Wertschätzung den Mitarbeiter in seiner Gesamtpersönlichkeit anerkennen soll ohne direkte Kopplung mit den erbrachten Leistungen, setzt diese grundsätzliche Geisteshaltung sehr viel Vertrauen und ein sehr optimistisches Menschenbild voraus, das mehr auf den Seinswert des Mitarbeiters als auf seinen Funktionswert setzt. Leistungsorientierten Führungskräften fällt dies entsprechend schwerer, ein alleinig funktionaler Einsatz von wertschätzenden Gesten und Ausdrucksformen in der Kommunikation verringert die Akzeptanz bei den Mitarbeitern bis hin zur Ablehnung.

Positive Auswirkungen echter Wertschätzung können ein verbessertes Arbeitsklima, stärkere Unternehmensbindung, verringerte Fehlzeiten und erhöhte Motivation der Mitarbeiter sein. Nicht nur für die Unter-

---

<sup>214</sup> Vgl. Rolff 2017, S. 7-10.

<sup>215</sup> Carl Rogers setzt in seiner personenzentrierten Gesprächstherapie auf drei Grundhaltungen, wobei davon die 'Akzeptanz' als 'bedingungslose positive Wertschätzung' davon ausgeht, dass Menschen von sich aus nach Selbstverwirklichung und zum für sie Positiven tendieren. Dafür brauchen sie positive Beziehungen zu anderen Menschen, die sie bedingungslos so annehmen, wie sie sind. Quelle: Rogers 2020.

<sup>216</sup> Vgl. Wertschätzung 2020.

nehmenskultur zeigen sich Vorteile, sondern auch für die Gesundheit der Mitarbeiter durch erhöhtes Wohlbefinden, verbesserte Konzentration, bessere Beziehungen und gesteigerte Leistungskraft.<sup>217</sup>

**Lob und Anerkennung** für erbrachte Leistungen der Mitarbeiter werden meist eingesetzt zur Unterstützung und Bestärkung der Mitarbeiter nach außerordentlichen Leistungen mit dem Hintergedanken, dass der Einsatz für die Organisationsziele dadurch erhalten oder gesteigert wird. **Wertschätzung** wird von Sauer eher motiviert aus allgemeinem Interesse an Wertvorstellungen anderer. Wird Wertschätzung von Führungskräften in einer Organisation geäußert, sollte sie dementsprechend unabhängig von deren Leistungen, Nutzen und Einsatz für die Organisation sein. Der zweckmäßige Einsatz von Wertschätzung kann dabei von den Mitarbeitern ebenso als strategisches Führungsinstrument empfunden werden als auch als ausgedrückte Grundhaltung aufgrund zugeneigter Charaktereigenschaften oder einer anerkennenden Geisteshaltung, die unabhängig vom Gegenüber und ohne Hintergedanken positiv empfundene Ereignisse oder Erlebnisse positiv würdigt.<sup>218</sup>

Wertschätzung in einer Organisation wird im Vergleich zu Lob entsprechend ausdrücklich nicht an Bedingungen geknüpft und fokussiert nur auf das zweckfreie Anerkennen wertvoller Aspekte von Dienstleistungen oder wertvoller Attribute einer Person oder einer Gruppe. Durch diese Form etablieren oder bauen sich nicht nur die Menschen, sondern auch die Beziehungen untereinander auf, eine bedingungslose Beziehungsebene kann sich entwickeln.<sup>218</sup>

**Kritisch** bleibt dennoch anzumerken, dass in jeder Organisation die hierarchischen Ebenen und die Zielrichtung auf Erfolg vorhanden sind, die den Glauben der Mitarbeiter an eine derart bedingungslose Wertschätzung einschränken können, da parallel dazu andere Wertsysteme den Erfolg der Organisation sichern müssen.

Zudem warnt Wiesek davor, eine vorhandene intrinsische Motivation durch Provisionen oder Boni zu untergraben, da eine Belohnung für eine ursprünglich interessant befundene Tätigkeit diese zu einer nur noch extrinsisch motivierbaren Lohnarbeit verkommen lässt. Dies sollte auch im Schulsystem bei einmalig vergebenen Leistungsprämien (BayBesG, Art. 67) und besonders bei der bis zu vier Jahre lang gewährten Leistungsstufe als Gehaltszulage (BayBesG, Art. 66) bedacht werden. Wer dazu 'dauerhaft herausragende Leistungen' erbringt, verlernt im schlechtesten Fall seine intrinsische Motivation, da das Gehirn dann lernt, dass das zusätzliche Engagement nicht mehr aus eigenem Interesse und Spaß daran ausgeübt wird, sondern weil es eine Belohnung gibt.<sup>223</sup>

### Wie kann wertschätzende Führung in der Schule aussehen?

Für Schulen kann besonders **Axel Burow** als Verfechter der 'Wertschätzenden Führung' bzw. der 'Wertschätzenden Schulentwicklung' angeführt werden, der die Bedeutung der Wertschätzung vor allem in den Bereichen Schul- und Organisationsentwicklung betont. Sein Verfahren der „Wertschätzenden Schulentwicklung“ konzipierte er in Anlehnung an die Ideen der Zukunftswerkstatt von Robert Jungk, der „Future Search Conference“ von Marvin Weisbord, der „Appreciative Inquiry“ von Coperrider und Whitney und der Gestaltpädagogik mit drei einfachen Schritten: 1. Wertschätzung mit einer entsprechenden Befragung nach erfolgreich erlebten Lern-/Lehrsituationen. 2. Vision mit einer Zukunftsreise aller Beteiligten, um eine eigene Vision entwickeln zu lassen. 3. Realisierung durch partizipative Projektplanung in Einzelschritten und gemeinsamer Arbeitsaufteilung bis hin zur Kontrolle.<sup>219</sup>

Dabei ist nicht zu verkennen, dass Burow in seinem Problemlöse- bzw. Zielfindungsmodell hauptsächlich auf die gemeinsame Schulentwicklung mit einer Anfangsveranstaltung zielt. Dabei grenzt er sich von Jungks Zukunftswerkstatt deutlich ab, in der mit der Kritikphase zu Beginn zu oft lediglich eine Sammlung aller Probleme in der Schule erfolgt, während die Startphase bei Burow mit einer positiven, die Einzelnen anerkennenden Auflistung aller bisherigen Erfolge beginnt. Die dabei sichtbare werdende Wertschätzung, die als Grund- und Geisteshaltung des Schulleiters und allen Kollegen vorhanden sein muss, stellt den Grundstock für die nachfolgende Ideensammlung für die gemeinsamen Visionen dar. Die Anerkennung der Erfolge beinhaltet auch die Anerkennung ihrer individuellen Taten und der zugrundeliegenden Werte, weshalb Wertschätzung

<sup>217</sup> Vgl. Mai 2020.

<sup>218</sup> Vgl. Sauer 2018.

<sup>219</sup> Vgl. Burow 2016a.

hier sicher einen elementar anderen Neuanfang für die Schul- und Organisationsentwicklung darstellt im Vergleich zu früheren Ist-Soll-Weg-Dreischritt-Konzepten. Dabei betont Burow auf der Grundlage einer Befragung von 2000 Lehrkräften aus 198 Schulen die Bedeutung der Unterstützung der Schulleitung, da sie „das einzige prädikative Merkmal für das Lehrereengagement“ ist.<sup>220</sup>

### Aufgaben und Auswirkungen

Nach Burow bestehen damit drei Dimensionen wirksamer Führung aus dem Konzept der Salutogenese des Soziologen Antonovsky, der Selbstbestimmungstheorie der Psychologen Deci und Ryan und seinem eigenen Ansatz der wertschätzenden Schulentwicklung bzw. Schulleitung.<sup>221</sup> Die Wertschätzung als wichtigste Grundhaltung taucht dabei vor allem in der Einstiegsphase des dreistufigen Schulentwicklungsprozesses auf, um in den Vorerfahrungen der Lehrkräfte nach optimal gelungenen Situationen des Lehrens und Lernens zu suchen. Dieser Selbsterforschungs- und Entwicklungsprozess soll zu einer wertschätzenden Diagnose der eigenen Stärken durch die Schulleitung als auch der Kollegen führen. Der Austausch über Gelingsituationen führt bei den einzelnen zu einer Stärkung des Selbstwirksamkeitsgefühls und im Kollegium unter anderem auch zu einer Erhöhung institutioneller Selbstwirksamkeit. Gleichzeitig erfahren die Lehrkräfte Anregungen für ein Modell stärkenorientierter, wertschätzender Führung, die sie auf das eigene Unterrichts- und Erziehungs-handeln übertragen können.<sup>219</sup>

Burow versteht Wertschätzung dabei als Grundhaltung sowohl des Schulleiters als auch der Lehrkräfte, die auch bei dem systematischen Prozess der Schulentwicklung die Schulstruktur „im Sinne einer inklusions- bzw. diversity-orientierten Potenzialentwicklungsumgebung“ umbauen lässt. Dies gelingt seiner Ansicht nach durch den „Aufbau einer Kultur, die auf Anerkennung bzw. Wertschätzung und Vertrauen beruht“, die auch Lehrkräfte und Schüler einbegreift. Dabei sollten auch Lehr-Lernumgebungen als „Entwicklungsplätze“ geschaffen werden, die die individuellen Voraussetzungen und Talente, die multiplen Intelligenzen der Beteiligten berücksichtigen und optimale Potenzialentwicklungsmöglichkeiten bieten.“<sup>219</sup> Die Gestaltung dieses Veränderungsprozesses und der jeweils nötigen Arbeitsbedingungen sind hierbei die wichtigsten Aufgaben des Schulleiters. Gelingt es ihm, das Klima an der Schule im Sinne der Positiven Pädagogik auf Wertschätzung mit supportiver bzw. salutogener Führung auszurichten, kann dies der Schlüssel zur Erhöhung von Engagement, Wohlbefinden und Spitzenleistung sein.<sup>224</sup>

### Grenzen

**Kritisch** bleibt zudem noch zu ergänzen, dass die ‚bedingungslose Wertschätzung‘ den Lehrkräften kaum glaubhaft vermittelt werden kann innerhalb einer hierarchischen Verwaltungsstruktur mit einem durch die Schulbehörden vorgegebenen Personalmanagement in bayerischen Grund- und Mittelschulen und der delegierten Teilverantwortung bei der Personalführung mit Unterrichtsbesuchen und Beiträgen zur dienstlichen Beurteilungen durch den Schulleiter. Diesen Spagat zwischen Wertschätzung und Akzeptanz einerseits und der laufenden Kontrolle, leistungsorientierten Bewertung und selektierender Beurteilung schafft vermutlich kaum ein Schulleiter, selbst wenn er diese Rollendiskrepanz ständig kommunizieren würde.

Eine anerkennende, positive, wertschätzende Grundhaltung hilft sicherlich dabei, die **Individualität und die Heterogenität wahrzunehmen**, geht bei Burow aber nicht darüber hinaus in eine laufende „wertschätzende Führung“ im alltäglichen Umgang mit den Lehrkräften über. Das alleinige passive Wahrnehmen und Hoffen auf die Entfaltung genügt den bayerischen Schulbehörden aber nicht angesichts der Erwartungen an schulische Führungskräfte in Grund- und Mittelschulen in Bezug z. B. auf Leistungsorientierung, Zielsetzung, Qualitäts- oder Quantitätsmessung.<sup>222</sup> Die Verfolgung von Effektivität und Effizienz konfliktiert dabei mit einer vom Ansatz her bedingungslosen Wertschätzung der Personen und deren Attributen ohne Kopplung mit den erbrachten Leistungen. Des Weiteren untergraben die gut gemeinten Leistungsprämien und Höherstufungen in die Ämter A12+AZ und A13 als Studienrat als monetäre Gratifikationen die intrinsische Leistungsmotivation der Lehrkräfte.

---

<sup>220</sup> Vgl. Burow 2019, Folie 10.

<sup>221</sup> Vgl. Burow 2016a, S. 66.

<sup>222</sup> Vgl. Bayerische Staatsregierung 2007.

Der Ansatz einer 'Wertschätzenden Schulleitung' muss daher an die besondere Situation der Schulleiter in Grund- und Mittelschulen angepasst und entsprechend modifiziert werden. Vor allem in der initialen Einstiegsphase in einen neuen Schulentwicklungsprozess könnten vorübergehend externe Fachleute bei der 'Wertschätzenden Diagnose' den Lehrkräften bei der unvoreingenommenen Sammlung der positiven Vorerfahrungen helfen, ihre Stärken und ihre erzielten Erfolge beim Unterrichten und Erziehen ins Bewusstsein zu heben. Die Anwesenheit des Schulleiters als Beobachter und Bewerter des Lehrerverhaltens könnte damit umgangen werden, ebenso wie im nachfolgenden Schritt der Visionsentwicklung, solange der aktuell sehr begrenzte Einfluss durch fehlende vollständige Personalverantwortung bestehen bleibt.

### **Aktuelle Elemente von differenzierender Personalführung**

Der Wandel in den 2010er Jahren in den Vergütungs- und Anreizsystemen der Unternehmen verändert auch dort den Stellenwert von Wertschätzung, wengleich sie hier anders verstanden wird. Der Psychologe und Wirtschaftswissenschaftler Jan Wieseke am Sales & Marketing Department an der Ruhr-Universität Bochum konstatiert in Unternehmen einen Zuwachs an nichtmonetären Schulungen oder von Lob vom Vorgesetzten und Wertschätzung, die mehr Führung und Kommunikation durch die Vorgesetzten erfordern. Dabei wird der Faktor Alter wichtig, denn seinen Erkenntnissen zufolge lassen sich ältere Mitarbeiter noch stärker durch extrinsische Anreize wie Geld oder Anerkennung motivieren, während jüngere eine „gute Work-Life-Balance und die Anerkennung ihrer Leistungen“ suchen.<sup>223</sup> Diese Einsicht wird vom Autor auch für schulische Kollegen übertragbar gehalten.

Wertschätzende Schulleiter zielen nach Burow darauf, die Stärken von Lehrkräften zu erkennen und eine auf das individuelle Profil zugeschnittene entwicklungsförderliche Umgebung zu schaffen. Zudem sollte die Kooperation im Lehrerkollegium für den Abbau von Belastungen und die Optimierung des Lehrerhandelns forciert werden.<sup>224</sup> Damit wird die Unterschiedlichkeit der Lehrkräfte nicht nur erkannt, sondern auch mit den individuell passenden Rahmenbedingungen unterstützt und mithilfe der forcierten Kooperation die soziale Unterstützung des Kollegiums zu Hilfe genommen. Diese aktivere Rolle des Schulleiters geht damit über die rein passive Wahrnehmung der Individualität in divers erlebten erfolgreichen Unterrichtssituationen in der ersten Phase der wertschätzenden Schulentwicklung hinaus.

### **Übertragbare Elemente für eine lebensphasenorientierte Personalführung**

Die differenzierende Einordnung von Wieseke der Mitarbeiter nach Alter könnte einer wertschätzenden Führung helfen, da sie auf die notwendige Akzeptanz durch die Lehrkräfte hinweist und auf die Unterschiedlichkeit der Wertsysteme von älteren Lehrkräften im Vergleich zu jüngeren. So kann auch die Wertschätzung früherer Erfolge in optimal gelungenen Unterrichtssituationen nutzbar gemacht werden, da mit wachsender Berufserfahrung auch mehr derartige Erfolge erinnert werden können.

Der Aufbau einer dementsprechender Kultur und eines Arbeitsklimas in der Schule sollte in der Schulleiter-Aus-, Fort- und Weiterbildung entsprechend stärker berücksichtigt werden. Zudem sollten in Folge die individuell passenden Rahmenbedingungen und die Stärkung der Kooperation und Stützung durch das Kollegium forciert werden, um nicht nur durch die Schulleitung die Wertschätzung jeder einzelnen Lehrkraft deutlich werden zu lassen.

#### **6.3.4. Salutogene Führung**

Führung beinhaltet neben der Verantwortung für das Erreichen oder zumindest dem Verfolgen von Zielen der Organisation immer auch die Verantwortung für den optimalen Einsatz der Geführten sowie deren Gesunderhaltung. Derartige salutogene Ansätze, die von der Medizin und der Psychologie übernommen worden sind, verfolgen als Leitfragen, was Menschen gesund erhält und welche Bedingungen nötig sind, um das Leben dauerhaft bewältigen zu können. Dies betrifft selbstverständlich auch Schulen, in denen ein gesundheitsförderliches Leitungshandeln nötig ist, „... das darauf zielt, Ressourcen aller schulischen Akteure zu stärken

<sup>223</sup> Vgl. Wieseke 2019.

<sup>224</sup> Vgl. Burow 2016b, S. 20-23. In: Neumann 2016.

und damit Belastungen nachhaltig zu reduzieren.“<sup>221</sup> Deshalb müssen auch Schulleiter immer gewährleisten, dass ihre Lehrkräfte ihren Beruf über vier Jahrzehnte ausüben können, ohne dabei Raubbau mit ihrer Gesundheit treiben zu müssen.

Aus dem Blickwinkel einer salutogenen Personalführung ergibt sich derzeit aber ein erschreckend anderes Bild: Etwa 50 % der Lehramtsstudierenden gehen in der Regelstudienzeit von neun Semestern verloren bzw. beenden ihr Studium, wie aus einer Anfrage der SPD an den bayerischen Landtag hervorgeht.<sup>225</sup> Zudem fehlen derzeit etwa 1.200 Lehrkräfte zur Besetzung aller Planstellen, was zu erhöhten Belastungen der aktiven Lehrkräfte führt. Nach Schaarschmidt befinden sich bei den Studierenden bereits 24 % im Risikomuster B, was sich in den folgenden vier Jahrzehntgruppen mit den Prozentsätzen 26 %, 29 %, 31 % und 28 % fortsetzt – über ein Viertel der Pädagogen haben Anzeichen von Resignation, zeigen reduziertes Engagement bei geringer Erholungs- und Widerstandsfähigkeit, sind unzufrieden und niedergeschlagen. Ein weiteres Drittel der Lehrkräfte (30 %, 33 %, 30 %, 27 % in den vier Alterskohorten) im Risikomuster A überfordert sich, zeigt exzessive Verausgabung, verminderte Erholungsfähigkeit und eingeschränkte Belastbarkeit und Zufriedenheit – muss entsprechend vom Schulleiter eher gebremst und vor Selbstausschöpfung geschützt werden, damit es nicht in das Risikomuster B abrutscht oder sich mit dem Schonungsmuster S selbst im Übermaß zurückzieht. Das Muster S zeigt sich bei Studierenden bei 30 %, sinkt in den ersten zehn Jahren als Lehrkraft zwar auf 22 %, steigt aber bis zur Pensionierung wieder an (21 %, 24 %, 25 %). Die Erfüllung der beruflichen Anforderung wird bei diesen auf Schonung bedachten Kollegen eine der Hauptaufgaben des Schulleiters sein, um das reduzierte Engagement, das von Ruhe, Gelassenheit und relativer Zufriedenheit begleitet wird, zu erhöhen, um die schulischen Ziele und die Qualität von Bildung und Erziehung sicherstellen zu können (vgl. Schaarschmidt 2005).

### Salutogene Leitung nach Antonovsky und Rolff

In einer Studie von Rolff zur Belastung von Lehrkräften in Nordrhein-Westfalen wurde ein neues Konzept für Führungskräfte entwickelt zur „**salutogenen Leitung**“. Darunter wird ein „gesundheitsförderliches Leitungshandeln verstanden, das sich darauf konzentriert, Ressourcen zu stärken und Belastungen nachhaltig zu reduzieren“.<sup>226</sup> Auch wenn sich die Schulen in Nordrhein-Westfalen sowohl in der Schulstruktur als auch in den Führungsverhältnissen deutlich von denen in Bayern unterscheiden, so lassen sich doch einige Erkenntnisse übertragen. Die Leitfragen für Schulleitungen gleichen sich, wie sie sich in Verantwortung für die Gesunderhaltung ihrer Mitarbeiter am besten verhalten und wie sie ihnen optimal helfen, ihr berufliches Leben dauerhaft gut zu bewältigen.

Zur Erklärung wird häufig auf das **Modell der Salutogenese** von Anton Antonovsky zurückgegriffen, einem israelisch-amerikanischen Medizinsoziologen und Stressforscher, das dieser auf der Basis der Erfahrungen von Menschen entwickelt hat, die schwierigste Lebenssituationen erfolgreich überstanden haben. Bei ihnen fand er eine allgemein positive Erwartungshaltung, die als „**Kohärenzgefühl**“ (engl.: sense of coherence (SOC)) und wichtiger salutogener Faktor in sein Modell Eingang fand. Rolff hält dies für wesentlich für den Umgang mit Belastungen, weil es auch für die Lehrkräfte eine Grundhaltung darstellen kann, die Lebensumwelt zusammenhängend und sinnvoll zu erleben.<sup>227</sup> Zusätzlich sind **generalisierte Widerstandsressourcen** gegen gesundheitsschädigende Stressoren zu fördern.<sup>228</sup>

Dem Modell der Salutogenese von Anton Antonovsky folgend empfehlen sich auch für Schulleiter zur Entwicklung dieses Kohärenzgefühls die Beachtung und Förderung von drei Dimensionen in der Kommunikation und in der Zusammenarbeit mit den Lehrkräften:

*„Gefühl von Verstehbarkeit (sense of comprehensibility): Fähigkeit von Individuen, auch unbekannte Stimuli geordnet, konsistent und strukturiert zu verarbeiten*

<sup>225</sup> Vgl. SPD-Anfrage an Bayerischen Landtag: Studie zum Studienabbruch in Auftrag geben. 15.10.2020 Drucksache 18/10665. Dabei sollen die Gründe für den Abbruch eines Lehramtsstudiums und für den Nicht-Antritt des Referendariats eruiert werden und Möglichkeiten, wie dem entgegengewirkt werden kann.

<sup>226</sup> Huber 2015, S. 44.

<sup>227</sup> Vgl. Rolff 2010c, S. 14-15; Rolff 2016, S. 206f; Burow 2016, S. 69.

<sup>228</sup> Vgl. Bengel et al., 2001, 144-147.

*Gefühl von Bewältigbarkeit (sense of manageability): Überzeugung eines Individuums, geeignete Ressourcen zur Verfügung zu haben, um Anforderungen zu begegnen*

*Gefühl von Bedeutsamkeit (sense of meaningfulness): Ausmaß, in dem man das Leben als emotional sinnvoll empfindet, und die Überzeugung, dass Anforderungen willkommene Herausforderungen darstellen.*<sup>229</sup>

Schulleiter sollten sich nach Burow daher immer wieder selbst befragen, ob ihr Handeln das Kohärenzgefühl bei jeder einzelnen Lehrkraft auch trifft: Ist mein Handeln verstehbar? Erfahren alle Lehrkräfte alle Maßnahmen von mir als bedeutsam? Sind die Umsetzungsschritte für alle handhabbar?<sup>230</sup>

Wenn bei diesen drei Komponenten der Eindruck bei den Lehrkräften entsteht, dass die Schulleitung mit ihrem salutogenen Leitungshandeln ihr Möglichstes zur Förderung gibt, erleben sie eine geringere Beanspruchung in der Schule.<sup>227</sup> Und wenn die Schulleiter zudem in der Kommunikation und in der Zusammenarbeit mit den Lehrkräften die Verstehbarkeit, Bewältigbarkeit und Bedeutsamkeit von Aufgaben oder Aufträgen fördern, dann stärken die Schulleiter damit das Gefühl der Lehrkräfte, über genügend Kapazitäten zu verfügen, um die Arbeit zu meistern. Zudem konnte aufgezeigt werden, dass der SOC bis ins hohe Alter veränderbar ist und ältere Menschen einen höheren SOC aufweisen als jüngere, weshalb diese Plastizität durch Schulleiter besonders zu beachten ist.<sup>228</sup>

Dabei wird in diesem Konzept salutogenen Leitungshandelns nach Antonovsky - und von Rolff in der Adaption auf Schulen - aber nicht weitergehend nach unterschiedlichen Lebens- oder Berufsphasen unterschieden. Auch bei den Handlungsmöglichkeiten für Schulleiter werden nur generelle Empfehlungen gegeben, wie Lehrkräfte in den Dimensionen Verstehbarkeit, Bewältigbarkeit und Bedeutsamkeit unterstützt und gefördert werden können. In dieser Untersuchung hält der Autor eine differenzierende Personalführung in der Anwendung der angeführten Handlungsmöglichkeiten im Bereich der „Bewältigbarkeit“ für besonders wichtig wie z. B. „Selbstwert fördern durch Anerkennung und Rückmeldung“, „Individuelle Stärken und Schwächen berücksichtigen“ und „Anknüpfen an vorhandene Kompetenzen, Wünsche und Interessen“. Damit erfolgt eine **stärkere Beachtung der Individualität** der Lehrkräfte als bei anderen Führungsstilen, aber keine Gruppierung von ähnlichen denkenden und handelnden Lehrkräften je nach Lebensalter- oder berufsbiographischen Phasen. Die drei anderen genannten Handlungsmöglichkeiten mit „Optimale Arbeits- und Organisationsstrukturen schaffen“, „Kooperationsgelegenheiten ermöglichen“ und „Materialaustausch fördern“ betreffen mehr verhältnisorientierte Maßnahmen der Personalführung.<sup>231</sup>

Kritisch bleibt zudem anzumerken, dass in weiteren Untersuchungen bisher keine direkten Verbindungen der einzelnen Faktoren zur Gesundheitsförderung festgestellt worden sind, sondern nur Korrelationen zwischen einem hohen Kohärenzgefühl und Gesundheit. Vermutlich konnte das Modell der Salutogenese bisher deshalb nicht ausreichend wissenschaftlich überprüft werden, da eine derartige „Generaluntersuchung“ zu komplex ist und zudem die geeigneten wissenschaftlichen Instrumente fehlen.

Aber einzelne Ergebnisse von Forschungen zeigen, dass es eine Verbindung zwischen einem hohen SOC und psychischer Gesundheit ebenso gibt wie eine Korrelation zwischen dem SOC und dem sozialen Umfeld, in dem der Einzelne steht wie beispielsweise soziale Unterstützung, soziale Aktivitäten, familiäre und eheliche Zufriedenheit/Kommunikation. Bisher gibt es aber keine Untersuchung über die nötigen Änderungen bei der Personalführung bei einem Wandel der o.a. Variablen im Verlauf der Berufsbiografie von Lehrkräften.

### Belastungsmuster bei Lehrkräften

Die **gesundheitlichen Belastungen** von Lehrkräften wurden in der Potsdamer Lehrerstudie 2006 und in einer nachfolgenden Untersuchung 2016 unter der Leitung von Uwe Schaarschmidt analysiert. Im Folgenden bezieht sich der Autor auf diese wohl umfassendste Untersuchung dazu in den letzten 20 Jahren in Deutschland. Von 2000 bis 2003 wurden bundesweit die Belastungssituationen und die verantwortlichen Bedingungen bei etwa 16.000 Lehrkräften und ca. 2.500 Lehramtsstudenten und Referendaren untersucht. In dieser ersten Etappe wurden zudem etwa 1.500 Lehrkräfte aus anderen Ländern und ca. 8.000 Vertreter anderer Berufe

<sup>229</sup> Rolff 2016, 207.

<sup>230</sup> Vgl. Burow 2016b, S. 21-22.

<sup>231</sup> Schachtmeyer unterscheidet zusätzliche Optionen bei der Unterstützung der Lehrkräfte durch Schulleiter bei den Haltungen wie z. B. Achtsamkeit, Akzeptanz, Optimismus oder Lösungsorientierung und bei den Handlungen wie z. B. soziales Netzwerk, Selbstwirksamkeit, Selbstverantwortung oder Zukunftsorientierung. Vgl. Schachtmeyer 2020.

zum Vergleich einbezogen. Anschließend wurden von 2003 bis 2006 Maßnahmen erprobt sowie Unterstützungsangebote zur Belastungsreduktion erarbeitet. 2016 erfolgte ergänzend eine Differenzierung in vier 10-Jahresabschnitten der Berufslaufbahn von Lehrkräften. In der Potsdamer Lehrerstudie wurde mit einem mehrdimensionalen, persönlichkeitsdiagnostischen Verfahren der Test zu „Arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmustern (AVEM)“ eingesetzt, der Aussagen über gesundheitsförderliche bzw. -gefährdende Verhaltens- und Erlebensweisen bei der Bewältigung von Arbeits- und Berufsanforderungen ermöglicht. Dabei werden Selbsteinschätzungen auf elf theoretisch begründeten und faktorenanalytisch untermauerten Dimensionen erhoben.<sup>232</sup> Zusätzlich muss deren Zusammenwirken einbezogen werden, um tragfähige gesundheitsbezogene Aussagen zu gewinnen. Ein hohes Engagement wird bei stabilen Widerstandsressourcen und gleichzeitiger Anerkennung und Erfolg und Unterstützung mit hoher Wahrscheinlichkeit nicht zum gesundheitlichen Risiko, während bei erhöhtem Engagement bei gleichzeitig geringer Widerstandskraft trotz aller Anstrengungen das gesundheitliche Risiko wegen der möglichen Misserfolge und Unzufriedenheit steigt.

Als belastende **Rahmenbedingungen** wurden 2006 von den Lehrkräften z. B. das Verhalten schwieriger Schüler, große Klassen und hohe Stundenzahlen benannt wie auch der Druck durch unerledigte Aufgaben und immer neuer Forderungen und Veränderungen, die Erfordernis ständiger psychischer Präsenz und Flexibilität, eingeschränkte Erholungsmöglichkeiten und die Verarbeitung negativer Emotionen aus konfliktreichen Beziehungen. An individuellen Belastungen wurden der Mangel an Anerkennung und Wertschätzung sowie das Erleben unzureichender sozialer Unterstützung wahrgenommen.

Als **Verursacher** für den hohen Anteil gesundheitlicher Risiken gelten zum einen unzureichende persönliche Voraussetzungen bei manchen Lehramtsanwärtern und Lehrkräften, die die Schulleiter ohne Einflussmöglichkeiten hinzunehmen und zu kompensieren haben, und zum anderen die problematischen Beanspruchungsverhältnisse des Berufs, die die Schulleiter etwas stärker mitbeeinflussen können. In einer weiteren Untersuchung zur gesundheitlichen Belastung bei 3500 Lehrkräften und 118 Schulleitern fanden sich ähnliche Ergebnisse: Am stärksten belastend wurden dort die Reform- und die Verwaltungsarbeit, das Unterrichtsgeschehen und die unterrichtlichen Rahmenbedingungen erlebt.<sup>233</sup>

Die Befragung in diesen elf Dimensionen ermöglicht für alle teilnehmenden Lehrkräfte die Erstellung eines individuellen Profils, das auf Ähnlichkeit mit vier prototypischen Verhaltens- und Erlebnismustern überprüft werden kann (vgl. Abbildung 10). Dabei kann die Nähe zu einem oder zwei der Referenzprofile berechnet werden, wodurch sich in der Praxis eher tendenzielle Zuweisungen ergeben wie z. B. stärkste Tendenz zu G, zweitstärkste zu A. Daraus können frühzeitig Hinweise auf gesundheitsrelevante Veränderungen und Entwicklungen mit Hinblick auf z. B. einen Übergang von einem „gesunden“ zu einem Risikomuster gewonnen werden:

*Muster G: Gesundheit: hohes, aber nicht überhöhtes Engagement, Belastbarkeit und Zufriedenheit*

*Muster S: Schonung: reduziertes Engagement, Ruhe und Gelassenheit sowie relative Zufriedenheit*

*Risikomuster A: Selbstüberforderung: exzessive Verausgabung und verminderte Erholungsfähigkeit, Einschränkung der Belastbarkeit und Zufriedenheit*

*Risikomuster B: Resignation: reduziertes Engagement bei geringer Erholungs- und Widerstandsfähigkeit, Unzufriedenheit und Niedergeschlagenheit*<sup>232</sup>

Die Ausprägung der elf Merkmale wird auf einer neunstufigen Standardskala dargestellt (Stanine-Skala). Ähnlich der Gaußschen Glockenkurve geht auch die Stanine-Skala von einer Normalverteilung um den Mittelwert 5 aus. Die Ergebnisse 4, 5 und 6 sind durchschnittliche Werte und umfassen dabei 54 % aller Personen. Die Stanin-Werte 1 bis 3 zeigen unterdurchschnittliche und die 7 bis 9 überdurchschnittliche Werte und gelten nur für je 23 % der Personen. Mit Blick auf eine mögliche phasenorientierte bzw. differenziertere Personalführung durch den Schulleiter sind vor allem die deutlich unter- bzw. überdurchschnittlichen Werte aufschlussreich für nötige und mögliche Ansatzpunkte.

<sup>232</sup> Vgl. Schaarschmidt/Fischer 2013, S. 12f.

<sup>233</sup> Vgl. Rolff 2016, S. 206.

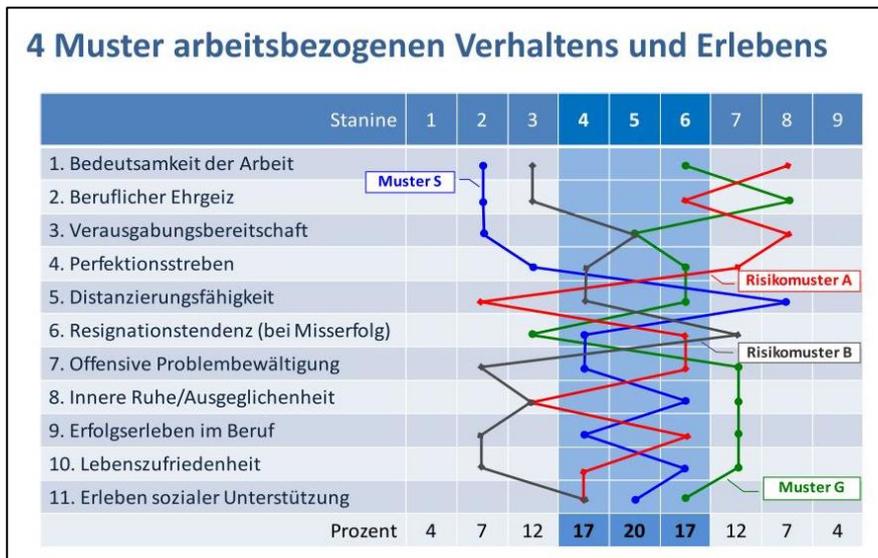


Abbildung 10: AVEM - vier Referenz-Muster<sup>234</sup>

Als **Folgen der Belastungen** mit diesen vier Verhaltens- und Erlebensmustern zeigten sich eine deutliche Zunahme bei den psychischen und körperlichen Beschwerden von den Mustern G über S und A hin zu B und auch eine Steigerung der Anzahl der Krankheitstage vom Muster G (6,5 Tage im Jahresschnitt) über Muster S (9 Tage) bis hin zum Muster B (10,5 Tage). Die geringe Zahl von nur fünf Krankheitstagen beim Risikomuster A erklärt sich durch die Selbstüberforderung und den Versuch, hohe Belastbarkeit mit möglichst wenig Fehlzeiten zu demonstrieren.<sup>235</sup> Weitere Folgen aufgrund einer höheren Fluktuation der Lehrkräfte von oder zu anderen Schulen wurden dabei nicht berücksichtigt.

#### Notwendigkeit differenzieller Interventionen für Schulleiter

Bei den möglichen Interventionen bei besonders auffälligen unter- oder überdurchschnittlichen Ergebnissen ergeben sich bei mehreren Merkmalen sehr unterschiedliche Möglichkeiten für die Schulleiter. Ihnen müssen die arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmuster der jeweiligen Lehrkraft gut bekannt sein, um nicht die falschen Reaktionsweisen zu zeigen, die dann vielleicht sogar kontraproduktiv wirken könnten.

Zur Veranschaulichung soll eine Vereinfachung der Stanine-Werte mit Hilfe von Pfeil-Symbolen dienen, aus denen die nötige differenzielle Intervention des Schulleiters abgeleitet werden kann:

Tabelle 2: Notwendigkeit differenzieller Interventionen je AVEM der Lehrkraft (eig. Darst.)

Ausgewählte Merkmale	Muster S	Muster A	Muster B	Pfeil-Symbol	Stanine-Wert	Handlungsauftrag für Schulleiter
bei 1. Bedeutsamkeit der Arbeit	↑	↓	↗	↑	2	fordern, forcieren
bei 3. Verausgabungsbereitschaft	↑	↓		↗	3	fördern, stärken
bei 4. Perfektionsstreben	↗	↘		↘	7	relativieren
bei 5. Distanzierungsfähigkeit	↓	↑		↓	8	bremsen, hindern

Weil also je nach AVEM der Lehrkraft unterschiedliche und teilweise gegensätzliche Interventionen je nach Stanine-Wert durch den Schulleiter erforderlich sind, zeigt dies erneut den Bedarf nach genauer Kenntnis der aktuellen individuellen Bedürfnislage der Lehrkräfte auf. Die Interventionen des Schulleiters sollten je nach Verhaltens- und Erlebensmuster der Lehrkraft anders erfolgen, was beispielhaft am 1. Merkmal der „Bedeutsamkeit der Arbeit“ aufgezeigt werden kann: Lehrkräfte mit Muster S sollten darin deutlich forciert und unterstützt werden, ihr Engagement zu intensivieren und den beruflichen Anforderungen anzupassen, bei Lehrkräften mit Muster A sollte der Einsatz gedrosselt werden, um den übermäßigen Arbeitseinsatz zulasten der eigenen Gesundheit zu verringern, während Lehrkräfte mit Muster B deutliche Unterstützung brauchen, um mit ihren eingeschränkten Kräften die beruflichen Anforderungen noch zu bewältigen.

<sup>234</sup> Vgl. Schaarschmidt 2016, S. 59.

<sup>235</sup> Vgl. Schaarschmidt 2009, S. 3f.

Voraussetzung für derart differenzielle Interventionen bei jeder einzelnen Lehrkraft in der Personalführung ist die individuelle Kenntnis der aktuellen berufsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmuster, die sich im Lauf des Berufslebens zudem noch verändern können, wie die wechselnden prozentuale Anteile in den vier 10-Jahresabschnitten erkennen lassen. Da bisher noch keine belastbaren Längsschnittuntersuchungen stattgefunden haben, was angesichts der individuellen Einflüsse aus dem privaten Bereich wie z. B. Änderungen beim Familienstand oder beim Gesundheitszustand, Kinder, Pflege älterer Familienangehöriger u.a. auch sehr schwierig zu gestalten wäre, bleibt derzeit für eine salutogene Führung nur die Möglichkeit der Analyse der je aktuellen individuellen Belastungslage der Lehrkräfte und der maßgeschneiderten Personalführung und -förderung. Eine Gruppierung der Lehrkräfte je nach Lebensphase oder berufsbiographischer Entwicklungsphase ist aus Sicht einer salutogenen Führung daher auch nicht möglich.

### Interventions-Möglichkeiten der salutogenen Führung und Förderung

Grundsätzlich lassen sich mögliche Maßnahmen des Schulleiters zur Gesundheitsförderung in die zwei Kategorien der **Verhaltens- und der Verhältnisorientierung** untergliedern. **Verhaltensorientierte** Maßnahmen zielen wie die o.a. Trainingsprogramme mehr auf die Entwicklung personenbezogener Ressourcen zur Gesundheitserhaltung wie z. B. Kompetenztrainings, Sensibilisierung für gesundheitsrelevante Themen wie Bewegung und Selbstmanagement, Entwicklung gesundheitsförderlicher Verhaltensweisen oder die Vermittlung von Coping-Techniken für Belastungssituationen.<sup>236</sup> Neue Forschungsansätze der Interaktions- oder der Evolutionstheorien beziehen für die Personalführung derartige Maßnahmen ein. **Verhältnisorientierte** Maßnahmen werden dagegen zur gesundheitsstabilisierenden Gestaltung des Arbeitsplatzes getroffen wie z. B. systematische Verbesserung der Arbeitssituation an der Schule, Unterstützung der Lehrkräfte bei Disziplin- oder Unterrichtsproblemen, Gesundheitsförderung im Leitbild und Schulprogramm verankert. Dieses Vorgehen der Verbesserung der Rahmenbedingungen entspricht den Führungstheorien des situativen Ansatzes. Dazu zählen in der Schulpraxis auch Maßnahmen, die die Arbeitsplatzsituation der individuellen Lehrkraft günstig gestalten wie z. B. die passende Klassen- und Fächerzuweisung, Stundenplangestaltung, Mentor-/Buddy-Zuweisung, Einbindung in ein Lehrer-/Jahrgangstufenteam.

Zur Verbesserung der Rahmenbedingungen in der Schule könnten dabei externe Angebote der qualifizierten medizinischen und psychologischen Betreuung samt Coaching, die Unterstützung der Schulleiter in ihrer Führungsarbeit durch z. B. mehr Leitungszeit, Coaching und Supervision sowie eine Gestaltung der Lehrerarbeitszeit nach den Kriterien Qualität und Gesundheit dienen (vgl. Schaarschmidt 2009). Derzeit sind den Schulleitern für die Personalführung von Lehrkräften in den Risikomustern A und B sowie im Schonungsmuster S zu wenig **Reaktionsmöglichkeiten** aus ihrer Aus- und Fortbildung bekannt. Sie müssten nicht nur in Fortbildungen nach Bedarf, sondern auch in Trainings und mit Begleitung durch ausgebildete Fachleute wie Coaches, Schulentwicklungsberater oder staatliche Schulpsychologen eingeübt werden, um in der Schulpraxis Wirkung zu entfalten. Angesichts der hohen prozentualen AVEM-Anteile der Lehrkräfte bei den Risikomustern und beim Schonmuster wäre dies dringend geboten.

Für die Einflussnahme über die Stressbewertung, die Selbstwirksamkeit und das Klassenmanagement bestehen aber durchaus unterschiedliche Einwirkungsmöglichkeiten für die salutogene Führung durch Schulleiter. Die individuellen **Stressbewertungsmuster** könnten von Schulleitern durch die Förderung der generalisierten **Widerstandsressourcen** gestärkt werden. Antonovsky trägt mit seinem Modell der Salutogenese, auch wenn es von ihm schon Anfang der 90er Jahre des letzten Jahrhunderts entwickelt worden ist, noch zwei weitere Aspekte einer künftigen Gesundheitsförderung durch die Schulleitung bei. Insbesondere der Stress scheint nach dem Eindruck vieler Lehrkräfte und Schulleiter laufend zu steigen. Potenziell stressauslösende Faktoren sind nach Antonovsky in erster Linie neutrale Reize, die erst durch die individuelle Wahrnehmung zu Stressoren werden. Aber manche Reize sind für einzelne Lehrkräfte nicht stressend, während sie bei anderen Lehrkräften schwere Stressreaktionen bis hin zu körperlichen Befindlichkeitsstörungen auslösen können. Dieser Unterschied entsteht durch die individuellen Bewertungsraster und persönlichen Widerstandsressourcen. Mit „generalisierten Widerstandsressourcen“ meint Antonovsky die unspezifischen, allgemein einsetzbaren Widerstandskräfte in einem Individuum, die in Situationen aller Art wirksam werden und damit auch „... individuelle, kulturelle und soziale Fähigkeiten und Möglichkeiten, Probleme zu lösen und Schwierigkeiten

<sup>236</sup> Vgl. Rolff 2010, S. 15.

zu meistern ... finanzielle Sicherheit, Ich-Stärke, Intelligenz, praktische Bewältigungsstrategien, genetisch geprägte und organische Faktoren.“<sup>237</sup>

Je nach ihrem SOC bewerten Lehrkräfte auftretende Stressreize und wägen ab, ob sie genügend Reserven, Strategien und Ressourcen haben, um dem Problem angemessen zu begegnen. Lehrkräfte mit einem höheren SOC haben eher das Gefühl, sie können die Herausforderung bewältigen und aktivieren mehr generalisierte Widerstandsressourcen. Ein erfolgreich aktivierter Widerstand und damit eine erfolgreiche Problembewältigung fördern ihrerseits wieder das Kohärenzgefühl (SOC) und damit das Gefühl, Aufgaben und Herausforderungen in der Schule erfolgreich bewältigen zu können. Eine Erfolgsspirale setzt sich in Gang.<sup>228</sup> Dieses Wechselverhältnis von Kohärenzgefühl und Widerstandsressourcen sollte Schulleitern für ihre Personalführung bekannt sein und von ihnen gezielt genutzt werden, um die Lehrkräfte am besten bereits präventiv, aber auch in Akut-Situationen begleitend unterstützen zu können.

Salutogene Führung unterstützt deshalb verstärkt die Herausbildung allgemeiner Widerstandskräfte und die Förderung des Kohärenzgefühls. Schulleiter sollten daher laufend gut informiert sein bzw. neue Schulleiter sollten sich möglichst frühzeitig dazu informieren, wie diese beiden Faktoren bei den einzelnen Lehrkräften ausgeprägt sind, was viele und laufende Gespräche mit ihnen voraussetzt.

Zur Förderung der **Selbstwirksamkeit** von Lehrern entwickelten Schwarzer und Edelstein aus ihrem dreijährigen Modellversuch „Selbstwirksame Schulen“ mit Schulen aus zehn Bundesländern das Trainingsprogramm „Self Science: Das kognitive Trainingsprogramm zur Selbstführung von Lehrern“, dessen Leitidee auf der Selbstwirksamkeitstheorie von Bandura beruht. Dabei wurden kognitive Werkzeuge vermittelt, die helfen sollten, sich selbst effektiver zu steuern. Schmitz konnte in einer Längsschnittstudie über zwei Jahre in drei Erhebungswellen (t1: N=273; t2: N=276; t3: N=302) zeigen, dass dabei wichtige Impulse für die innere Reform der beteiligten Schulen erfolgten. Zudem konnte die Hypothese bestätigt werden, dass Selbstwirksamkeitserwartungen als personale Ressource die Einschätzung beruflicher Anforderungen und Probleme günstig beeinflussen und deren Bewältigung unterstützen. Selbstwirksame Lehrer engagieren sich mehr im Beruf, sind zufriedener und neigen weniger zum Ausbrennen als nicht selbstwirksame Lehrer.<sup>238</sup>

Dabei reduziert die Förderung der Selbstwirksamkeit nicht nur das Burnout-Risiko, sondern steigert auch die Qualität der Arbeit der Betroffenen, wie Kunter et al. sowie Klusmann et al. nachweisen konnten. Kunter et al. erfassten auf der Grundlage von acht der elf Skalen zu den AVE-M-Typen die jeweiligen Stärken von 194 Mathematiklehrkräften und fanden heraus, dass Lehrkräfte mit Muster G bzw. mit adaptiver Selbstregulation über eine stärkere Unterstützung der Lernenden im Unterricht die Freude der Schüler am Mathematikunterricht steigern konnten. Klusmann et al. fanden zudem heraus, dass Schüler derartige Lehrkräfte positiver beurteilten und sich in deren Unterricht stärker als autonom und kompetent erlebten. Eine derartige Förderung von **burnoutpräventiven „Coping“-Kompetenzen** sollte nach Ansicht des Aktionsratsbildung bereits in der Ausbildung und im Vorbereitungsdienst der künftigen Lehrkräfte implementiert und zudem als Angebot in der Fort- und Weiterbildung für Lehrkräfte ergänzt werden.<sup>239</sup>

Auch aus Sicht der salutogenen Führung sind u.a. die zu geringe soziale Einbindung bzw. das Fehlen von Unterstützung im Kollegium, geringe bis unflexibel eingesetzte Stressbewältigungsstrategien oder fehlende Gratifikationen nach Hillert mitentscheidend für Risiken für psychosomatische Erkrankungen von Lehrkräften, auf die die Schulleitung Einfluss ausüben könnte.<sup>240</sup>

Salutogene Führung sollte sich zur Reduzierung des Stressniveaus der Lehrkräfte zudem um die Förderung eines **effektiven Klassenmanagements** kümmern. Klassen und Chiu zeigten auf, dass Lehrkräfte mit geringer Selbstwirksamkeit von höherer Stressbelastung in ihrem Klassenzimmer im Vergleich zu ihrer hohen Arbeitsbelastung („Workload Stress“) und einer geringen Berufszufriedenheit berichten. Zudem fanden Clunies-Ross, Little und Kienhuis in einer kombinierten Beobachtungs- und Befragungsstudie von Grundschullehrkräften in Melbourne heraus, dass Lehrkräfte, die mehr reaktive statt proaktive Strategien des Klassenmanagements einsetzten, mehr Unterrichtsstörungen, geringer genutzte Lernzeiten und höheres Stresserleben berichteten.<sup>239</sup> Eine besonders effiziente Möglichkeit zeigen Piwowar, Thiel und Ophardt mit ihrem Training der Kompetenz zum Klassenmanagement auf. In den drei Modulen wird zuerst Wissen über effektive Strate-

<sup>237</sup> Vgl. Bengel et al., 2001, S. 144.

<sup>238</sup> Vgl. Schmitz 1999, zitiert nach AktionsratBildung 2014, S. 134-135.

<sup>239</sup> Vgl. AktionsratBildung 2014, S. 135-138.

<sup>240</sup> Vgl. Hillert 2012, S. 28.

gien des Klassenmanagements vermittelt und ein Nachdenken über die eigene Umsetzung angeregt. Anschließend probieren die Lehrkräfte mit Einsatz von Micro-Teaching und Rollenspielen neue Strategien aus, während im dritten Modul Lehrkräfte beim Erproben videografiert werden, was anschließend in Qualitätszirkeln mit vier Lehrkräften und einem Coach diskutiert wird.<sup>239</sup> Der Zeitaufwand mit zweimal vier Stunden in den ersten beiden Modulen und fünf Stunden plus zwei Stunden Vorbereitung eignet sich für einen flächendeckenden Einsatz angesichts der alltäglichen Zeitnot recht gut. Alleiniges Wissen über effektives Klassenmanagement reicht dabei offensichtlich nicht aus, da in der Kontroll-Gruppe, die nur das erste Modul absolvierte, das Ausmaß der Aufmerksamkeit und der Beteiligung der Schüler sank, während in der Interventionsgruppe, die alle drei Module absolvierten und damit zudem neue Verhaltensmuster eintrainierten und gemeinsam unter Anleitung darüber reflektierten, das Ausmaß stieg.<sup>241</sup>

Dies zeigt erneut, dass bloßes Wissen nicht genügt, sondern dass das Erproben und die anschließende Reflexion und Diskussion im kleinen Kreis zur erfolgreichen Implementation zwingend dazugehören. Derartige Trainingsprogramme wie z. B. von Piwowar/Thiel/Ophardt sollten in den Vorbereitungsdienst und die Weiterbildungsangebote aufgenommen werden, da positive Wirkungen auf die Qualität der Arbeit der Lehrkräfte, ein absinkendes Belastungserleben, eine Reduzierung der Disziplinprobleme und der Lärmbelästigung zu erwarten sind.<sup>242</sup> Im Alltag an der Schule fehlt dazu die Expertise von externen Fachleuten, die höchstens in Angeboten der Fort- und Weiterbildung auf überregionaler Ebene wie z. B. der Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung in Dillingen finanziert werden können. Eine Durchführung durch Schulleiter ist wegen fehlender Aus- und Fortbildung zudem nicht möglich.

Die **soziale Unterstützung** durch Vorgesetzte und Kollegen gilt in sämtlichen Studien zur psychischen Gesundheit als bedeutsamer Schutzfaktor vor Burnout. Wichtige Ansatzpunkte für mögliche Interventionsmaßnahmen des betrieblichen Gesundheitsmanagements ergeben sich dabei aus den drei von Badura u. a. (2008) differenzierten Ressourcen Netzwerk-, Führungs- und Wertekapital. Schulen könnten z. B. das Belastungserleben reduzieren und die Gesundheit ihrer Beschäftigten fördern, indem sie Maßnahmen zur Gestaltung positiver sozialer Beziehungen im Kollegium (Netzwerkkapital) und zwischen den Hierarchieebenen Schule-Schulamt-Regierung (Führungskapital) ergreifen mithilfe systematischer Feedbackrunden, Teamsupervision und „Co-Teaching“ und systematischen Mitarbeiterbefragungen und -gesprächen. Das Wertekapital kann durch die Einigung auf gemeinsame Werte und Normen gefördert werden und das Netzwerkkapital durch die kommunikativen Beziehungen und sozialen Netzwerke innerhalb der Schule.<sup>243</sup>

Die **Grenzen** der Umsetzung der sozialen Unterstützung im Beruf, die sich vor allem durch aufgabenbezogene Zusammenarbeit zwischen den Beschäftigten definiert, liegen zum großen Teil in den Lehrkräften selbst. Sie fühlen sich in der Regel allein verantwortlich für ihren Unterricht und die ihnen anvertrauten Schüler, wobei ihnen Kooperation dabei nicht selbstverständlich ist und individualistische Ziele überwiegen, statt sich als positiv interdependent mit ihren Kollegen zur Erreichung gemeinsam festgelegter Ziele zu definieren.

Zudem sollten **externe Hilfen** von Schulleitern einbezogen und den Lehrkräften anempfohlen werden, bei denen die Interventionsmöglichkeiten innerhalb der Schule nicht mehr ausreichen. Salutogene Führung in der Schule beinhaltet auch die Zuhilfenahme externer Fachleute, insbesondere von Psychotherapeuten, Schulpsychologen, Schulentwicklungsberatern oder Ärzten, wenn Risikomuster im Belastungserleben oder in berufsbezogenen Arbeitsverhalten auftreten. Schulleiter haben außerhalb ihrer Lehrerausbildung üblicherweise keine Kenntnisse oder Erfahrungen in den Bereichen Psychologie, Psychosomatik oder Medizin vorzuweisen noch eine psychotherapeutische Ausbildung durchlaufen.

Zwei Studien sind hierzu besonders interessant, in denen mit relativ geringem Zeitaufwand gute Erfolge bei der Reduktion von Burnout erzielt wurden. In der vom Bundesministerium für Arbeit geförderten Studie „Lange Lehren“, die mit Lehrkräften aus Hauptschule und Gymnasium (N=337) in zwei Gruppen (Interventions- und Wartekontrollgruppe) durchgeführt wurde, wurden von Psychotherapeuten mit den Lehrkräften fünf Module (mit jeweils zwei Doppelstunden) bearbeitet: Grundlagenwissen über die Physiologie des Stresses und den Zusammenhang zwischen interpersonellen Beziehungen und Gesundheit, Einstellungen zur Authentizität, Beziehungsgestaltung zu Schülern, Beziehungsgestaltung mit Eltern und Stärkung von Kollegialität und sozialer Unterstützung im Kollegium. Auf dem GHQ („General Health Questionnaire“) gaben die Lehr-

<sup>241</sup> Vgl. AktionsratBildung 2014, S. 136-137.

<sup>242</sup> Vgl. Bengel et al. 2001, S. 144f.

<sup>243</sup> Vgl. AktionsratBildung 2014, S. 143.

kräfte signifikant geringere mentale Gesundheitsbeeinträchtigungen an, auf der SCL („Symptomcheckliste bei psychischen Störungen (SCL-27)“) zeigten sich signifikante Verbesserungen bei den depressiven und dysthymischen Symptomen sowie bei den Symptomen bei Misstrauen im Vergleich zur Kontrollgruppe. Diese Effekte ergaben sich unabhängig vom Geschlecht, Alter oder von vorhergehenden Gesundheitsbeeinträchtigungen. Zusätzlich ergab sich ein interventionsbedingter Rückgang auf den Subskalen „Emotionale Erschöpfung“ und „Wirksamkeitserleben“ ausschließlich bei zur Depersonalisierung neigenden Gruppe von Lehrkräften, der als Hinweis darauf gedeutet werden kann, dass das Interventionsprogramm besonders für bereits von Burnout betroffenen Lehrkräften wirkungsvoll sein kann.<sup>244</sup>

Insgesamt waren etwa 2.500 Lehrkräfte zur Teilnahme eingeladen worden, wovon nur 377 an dem Burnout-Präventionsprogramm teilnahmen. Im Vergleich mit den 612 Lehrkräften, die bei der Rückmeldung kein Interesse bekundeten, zeigte sich zudem, welche Lehrkräfte besonders für derartige Interventionstrainings ansprechbar sind. Die Teilnahmeinteressierten waren nach Unterbrink u. a. jünger, häufiger Frauen, häufiger teilzeitbeschäftigt, häufiger alleinstehend, hatten im Mittel weniger Kinder und häufiger im vorausgehenden Jahr eine Trennung durchlebt. Zudem berichteten sie häufiger als die Gruppe der Nichtinteressierten, von Schülern verbal beleidigt worden zu sein.<sup>244</sup>

Daraus lässt sich folgern, dass Lehrkräfte mit privaten oder familiären Belastungen und mit geringeren sozialen Schutzfaktoren von Schulleitern vermutlich eher zur Teilnahme an derartigen Präventionsprogrammen oder -maßnahmen in der Fort- und Weiterbildung angeregt werden können. Die Erkenntnis, dass eher die jüngeren Lehrkräfte Interesse zeigen, hat als Ursache vermutlich die Hoffnung, für das noch lange andauernde Berufsleben Hilfen zu erhalten. Da nach den Ergebnissen von Schaarschmidt in den vier Berufsjahren aber kein Absinken des Burnout-Risikomusters, sondern sogar ein Ansteigen erkennbar ist, lässt sich bei den älteren Lehrkräften ihr Desinteresse an der Teilnahme an dem Präventionsprogramm möglicherweise auch durch Resignation und Hoffnungslosigkeit erklären. Eine derartige Überprüfung kann hier aber nicht geleistet werden.

In der Medizinisch-Psychosomatischen Klinik Rosenneck (Prien am Chiemsee) wurden von Hillert et al. ein ähnliches Interventionsprogramm speziell für Lehrkräfte entwickelt „Arbeit und Gesundheit im Lehrerberuf (AGIL)“. Die Teilnehmer erhalten eine stationäre Psychotherapie und durchlaufen, begleitet u.a. von Medizinern, Psychologen, Psychotherapeuten, zusätzlich ein Stressbewältigungsprogramm mit fünf Modulen, das hier nur verkürzt dargestellt wird: Das erste Modul vermittelt Wissen über die Entstehung und die Auswirkungen chronischen Stresses, und es werden die Ressourcen der Teilnehmer zu verschiedenen Entlastungsoptionen ermittelt. Daraus soll jeder Teilnehmer ein individuelles 'Entlastungsprojekt' erstellen, das am Ende erreicht werden soll. Im zweiten Modul geht es um die Identifikation der beteiligten Kognitionen und kognitive Stressbewältigungstechniken. Das dritte Modul beinhaltet ein Training systematischen Problemlösens in einem kybernetisch beeinflussten Veränderungskreislauf in Anlehnung an die 'Vollständige Handlung'.<sup>245</sup> Im vierten Modul werden persönliche Optionen für Erholung und Kraftschöpfen identifiziert, und im fünften Modul die Achtsamkeit für die eigene körperliche und psychische Befindlichkeit gestärkt. Diese interdisziplinäre Zusammenarbeit von Spezialisten u. a. aus der Medizin, Psychologie und Psychosomatik kann nur stationär in einer Klinik und damit außerhalb der Schule erfolgen, anders als das oben angeführte Präventionsprogramm „Lange Lehren“, das berufsbegleitend durchgeführt werden kann.

Das Interventionsprogramm AGIL kann den Teilnehmern in den fünf Modulen aus acht bis zwölf Einheiten je 100 Minuten ähnlich dem Programm „Lange Lehren“ mit fünf Modulen mit jeweils zwei Doppelstunden mit eigentlich recht geringem Zeitaufwand deutliche Hilfen bieten. Dabei zeigten sich unterschiedliche Beeinflussungen durch die stationäre Psychotherapie und das AGIL-Programm: Die Psychotherapie erzielt eine deutlich gesteigerte allgemeine Selbstwirksamkeit (mittelstarker Effekt), stärkt die berufliche Selbstwirksamkeit aber nur geringfügig (kleiner Effekt), während diese durch das zusätzlich eingesetzte AGIL-Programm stark (großer Effekt) gesteigert werden kann.<sup>246</sup> Auch in einer Befragung zur Patientenzufriedenheit fanden

<sup>244</sup> Vgl. Unterbrink et al. 2010, zitiert nach AktionsratBildung 2014, S. 154-155.

<sup>245</sup> In der Berufsausbildung der 1980er Jahre fand die 'Vollständige Handlung' aus der östlichen Tätigkeitstheorie nach Leontjew und Wygotsky häufig Einsatz mit den Schritten Informieren-Planen-Entscheiden-Ausführen-Kontrollieren-Bewerten. Vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung 1988.

<sup>246</sup> Vgl. Lehr/Sosnowsky/Hillert 2007, zitiert nach AktionsratBildung 2014, S. 156.

Lehr/Sosnowsky und Hillert eine hohe Einschätzung der Teilnehmer zur Wahrscheinlichkeit heraus, die beruflichen Belastungen künftig besser bewältigen zu können.

Gemeinsam ist beiden erfolgreich durchgeführten Burnout-Präventionsprogrammen der zeitlich relativ geringe Zeitaufwand, unabhängig davon, ob es berufsbegleitend (Lange Lehren) oder während eines stationären Aufenthaltes (AGIL) durchgeführt wird, die zumindest kurz- und mittelfristigen Verbesserungen der Belastungssituation (Längsschnittuntersuchungen liegen kaum vor), der Einsatz von Psychotherapeuten und das Verhaltenstraining zumindest in Rollenspielen.

Bei diesen Interventionsprogrammen fehlen dagegen die nachfolgende Implementation in den beruflichen Alltag, die fachlich kompetente Begleitung mit Supervisionsgruppen oder wenigstens Buddys zum Austausch über Umsetzungsprobleme und vor allem die Absicherung der neuen Arbeits- und Verhaltensmuster durch die Schaffung geänderter Rahmenbedingungen in der Schule. Diese Bereiche wurden bisher noch nicht erforscht, wie die erreichten positiven Veränderungen in den Präventions- und Interventionsprogrammen länger als ein bis zwei Jahre erhalten bleiben können. Zur Untersuchung der Langzeiterfolge muss auch die Schwierigkeit bewältigt werden, dass die Effekte verhaltenspräventiver und auf die Veränderung von Individuen abzielender Maßnahmen sich regelhaft mit der Zeit abschwächen, also einer Lösungskurve unterliegen. Zudem müssten in einer derartigen Untersuchung auch zeitlich spätere, zusätzlich auftretende Belastungen aus der schulischen, privaten oder familiären Umgebung einbezogen werden.

Derzeit liegt es an den Schulleitern, Lehrkräfte nach der Teilnahme an überwiegend Interventionsprogrammen wieder in den Schulbetrieb einzugliedern (Wiedereingliederungsmanagement), wobei sie meist allein gelassen werden. Es erfolgen im Schulalltag weder Absprachen mit den Fachleuten aus der Klinik noch Unterstützung durch die nächsthöhere Schulbehörde.

### Prävention bei Lehramts-Interessenten und Lehramtsanwärter

Keinen Einfluss haben Schulleiter auf den Zugang und die Überprüfung geeigneter Lehramtsinteressenten in den Eintritt in die Ausbildung und den Vorbereitungsdienst, da sie erst nach der 2. Lehramtsprüfung die Junglehrkräfte aus den Seminaren übernehmen und in ein heterogenes Kollegium integrieren müssen.

**Eignungsdiagnostische Verfahren** zur Auswahl geeigneter Studierwilliger sind prognostisch nicht valide, da sie nicht trennscharf Erfolge in Bildungsberufen vorhersagen können. Berufliche Erfolge und geringes Belastungserleben lassen sich nur aus spezifischen Kompetenzen und Erfahrungen vorhersagen, die z. B. über erworbenes Wissen über effektives Klassenmanagement, die Verwendung präventiver statt reaktiver Techniken des Klassenmanagements im Umgang mit Unterrichtsstörungen, burnoutpräventive berufsbezogene Verhaltensstile oder Selbstregulationsmodi und eine auf die Lehramtsstätigkeit bezogene Selbstwirksamkeit gemacht wurden. Nach Schaarschmidt eignen sich für die Berufswahl und Ausbildung vor allem **Assessment Center** für Lehramtsinteressenten, um bei fehlenden persönlichen Voraussetzungen eine falsche Berufswahl zu vermeiden. Dabei erfolgt z. B. nach Aufnahmegesprächen und Analysen von Rollenspielen ein Feedback-Gespräch, durch das die Selbstreflexion des Bewerbers bezüglich der erwartbaren beruflichen Anforderungen und der eigenen Stärken und Schwächen angeregt werden sollte und das Möglichkeiten zum gezielten Aufbau der eigenen Stärken aufzeigt.<sup>247</sup> Derartige Assessmentverfahren werden u.a. von der Universität Passau eingesetzt, auch um ungeeignete Interessenten möglichst frühzeitig die auf sie zukommenden Schwierigkeiten erkennen zu lassen.<sup>248</sup> Zudem eignen sich **Online-Selbst-Tests** vor Studienbeginn zur Selbstüberprüfung der Eignung wie z. B. „FIT-L (R)“ bei [www.coping.at](http://www.coping.at). Die Erhöhung des Anforderungs- und Situationsbezugs in der **zweiten Phase der Lehrerbildung** mit dem Ziel einer realitätsnäheren Professionalisierung könnte auch dabei helfen.

Einen pragmatischeren Ansatz, der angesichts des aktuellen Lehrermangels derzeit nötig scheint, vertreten Schaarschmidt/Kieschke mit einem **burnoutpräventiven Trainingsprogramm für Lehramtsstudierende**, das

<sup>247</sup> Vgl. AktionsratBildung 2014, S. 139-142.

<sup>248</sup> In einem Artikel in der Süddeutschen Zeitung (17.10.2013) wurden 40 % der Absolventen des Lehramtsstudiums vom Lehrstuhlinhaber Schulpädagogik Prof. Norbert Seibert für ungeeignet erklärt. Der deutschlandweit einzigartige freiwillige Eignungstest „Parcours“ in Passau sollte angehenden Lehrern noch vor Studienbeginn zu einer kritischen Selbstüberprüfung mithilfe von Feedback von Fachleuten aus der Theorie und Praxis verhelfen. Die dabei hohe Absprungrate von Interessenten wird derzeit allerdings bildungspolitisch nicht mehr gewünscht.

in sieben Modulen „Coping“-Kompetenzen einüben lässt: Diagnostik zum arbeitsbezogenen Verhalten und Erleben, Ursachenanalyse, Technik der systematischen Problemlösung, Zeit- und Selbstmanagement, Kommunikation und soziale Kompetenz, Zielsetzung und Zielplanung sowie Entspannung. In einer Studie mit Lehramtsstudenten (N=512) sechs Monate vor und nach dem Training und einer Kontrollgruppe (N=51) sank das Risikomuster A von 21,6 % auf 13,1 % und das Risikomuster B(urnout) von 25,1 % auf 9,8 %.<sup>249</sup>

Mit der Aufnahme derartiger Trainingsprogramme in die Ausbildungsinhalte im Lehramtsstudium würde sich die Ausgangslage für Schulleiter nach dem Berufseinstieg der Junglehrkräfte vermutlich deutlich verbessern. Den Erhalt dieser Kompetenzen sollten berufsbegleitend entsprechende Angebote in der Fort- und Weiterbildung ergänzen.

### **Aktuelle Elemente von differenzierender Personalführung bei salutogener Führung**

In der Potsdamer Belastungsstudie von Schaarschmidt u.a. wurden nicht nur vier verschiedene arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster erkannt, aus denen sich für Schulleiter vielfältige Handlungsmöglichkeiten ableiten lassen, sondern auch eine progressive Verschlechterung der Beanspruchungssituation über die Berufsjahre hinweg und ein sinkendes Engagement.

In einer erneuten Belastungsstudie durch Schaarschmidt wurden die Lehrkräfte in 10-Jahresabschnitten zusammengefasst, womit verdeutlicht werden konnte, dass sich die prozentuale Verteilung der vier AVEM-Bereiche doch deutlich verändert in den vier Zeitetappen. Die Aussagekraft dieser Veränderungen bleibt zwar begrenzt, da es sich nur um eine sehr breit angelegte Querschnittuntersuchung handelt, die bei den Lehrkräften in diesen vier Altersgruppen 2016 die aktuelle Verteilung auf die vier berufsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmuster zeigt. Die Studie ist keine Längsschnittuntersuchung, die mögliche Veränderungen der AVEM im 40jährigen Berufsleben von Lehrkräften aufzeigt. Damit könnte die unterschiedliche Ausbildung und Veränderung der Verhaltens- und Erlebensmustern von bestimmten Jahrgängen oder Alterskohorten besser analysiert, verglichen und kategorisiert werden. Insofern können nur unter der Basisannahme einer durchgängigen Gleichartigkeit aller Lehrkräfte bei Berufsbeginn in ihren Verhaltens- und Erlebensmustern Hypothesen erstellt werden und Überprüfungen stattfinden, warum beispielsweise die Gruppe der Lehrkräfte mit Muster G laufend geringer wird.

Eine interessante Ergänzung mit Blick auf altersbedingte Unterschiede zeigt Peters auf, der in seiner AVEM-Studie mit Waldorf-Lehrkräften ein durchgängiges signifikantes Absinken des beruflichen Ehrgeizes im Lauf des Berufslebens kompensiert sieht durch ein ebenso gleichbleibendes Absinken der Resignationstendenz.<sup>250</sup> Auch darauf wird bei einer künftigen lebensphasenorientierten Personalführung bei den vier Altersgruppen durch den Schulleiter in den Beratungsgesprächen einzugehen sein.

Eine Gruppierung in Altersabschnitte liegt damit zwar vor, allerdings ohne den Anspruch, dass damit eine individuelle Personalführung in den verschiedenen Altersphasen leichter fällt. Für den Schulleiter wird aus den wechselnden Anteilen zumindest klarer, welche spezifischen Muster in den jeweiligen Altersgruppen vorherrschen, und er kann sich in seiner Personalführung zumindest grob darauf einstellen.

Die Voraussetzung für eine Personalführung in einem heterogenen, jährlich neu durchmischten und in vier Altersgruppen unterteilten Kollegium ist eine jährlich neue, sehr arbeitsaufwändige Analyse und Zuordnung der Lehrkräfte in die vier AVEM-Gruppen, um überhaupt die Chance einer effektiveren Personalführung von ähnlich strukturierten Mitarbeitern mit ähnlichen Personalführungsinstrumenten nutzen zu können.

Als **Fazit** auf der Suche nach Elementen einer lebensphasenorientierten Personalführung lässt sich bei der salutogenen Führung, prominent vertreten durch die Schaarschmidt-Studien, nur wenig finden, auch wenn er die Lehrkräfte in 10-Jahres-Kohorten unterteilt, bei denen sich Unterschiede erkennen lassen. Diese beziehen sich aber nur auf die AVEM-Gruppen, nicht auf die Langzeit-Veränderungen der einzelnen Lehrkräfte.

**Zusammengefasst** zeigt die salutogene Führungsforschung, insbesondere mit Antonovskys Modell der Salutogenese, aber zumindest Zugangs- und Handlungsmöglichkeiten für Schulleiter auf, um die Risikogruppen A und B besser unterstützen zu können, indem bei ihnen das Kohärenzgefühl und die vorhandenen Widerstandsressourcen im gemeinsamen Gespräch gestärkt werden. Während der 1. Phase der Lehrerbildung

<sup>249</sup> Vgl. Schaarschmidt/Kieschke 2007, zitiert nach AktionsratBildung 2014, S. 132-133.

<sup>250</sup> Vgl. Peters 2013, S. 63-82.

sollten dringend Angebote zur Selbstüberprüfung der eigenen AVEM sowie burnoutpräventive Trainingsprogramme nach Schaarschmidt/Kieschke (2007) in der Universität aufgenommen werden. In der 2. Phase der Lehrerbildung, im Vorbereitungsdienst, sollten zudem burnoutpräventive Programme zur Stärkung eines effektiven Klassenzimmermanagements wie z. B. nach Piwowar/Thiel/Ophardt durchgeführt werden.<sup>251</sup>

Schulleiter erleben neue junge Lehrkräfte erst nach ihrer zweiten Staatsprüfung im Unterricht und können erst danach deren berufsbezogene Arbeits- und Verhaltensmuster wahrnehmen und darauf reagieren. Meist können dann bei festgestellten Belastungsmustern von der Schulleitung mit verhältnisorientierten Maßnahmen nur die Rahmenbedingungen zur Linderung verändert werden, aber eine direkte, verhaltensorientierte Beeinflussung in Mitarbeitergesprächen ist erfahrungsgemäß kaum möglich ebensowenig wie eine psychotherapeutische Behandlung bzw. Trainingsprogramme in der Schule. Dazu sollten erprobte und wirksame Trainingsprogramme zur Stärkung der Selbstwirksamkeit durch externe Fachleute in die Angebote der Fort- und Weiterbildung aufgenommen werden oder auch in stationär durchgeführten Rehabilitationsmaßnahmen in psychosomatischen Kliniken.

Salutogenes Führen als Führungsstil zeigt sich daher weniger in einzelnen Verhaltensweisen des Schulleiters, da ihm weder direkte Präventions- noch Interventionsmaßnahmen zur Verfügung stehen, sondern eher in der Haltung und aus der persönlichen Verantwortung und Fürsorge für die psychische und physische Gesundheit der anvertrauten Lehrkräfte heraus. Das Führungskonzept salutogene Führung kann daher auch nicht im Vergleich mit anderen Führungsstilen stehen, da jegliches Führen salutogen sein sollte.

### 6.3.5. Kooperative Führung

Demokratie wird als oberstes Bildungs- und Erziehungsziel von allen Schulen verfolgt, wobei grundlegende gesellschaftliche Werte und die Verortung der Schule in gesellschaftliche Kontexte immer mitreflektiert werden müssen. Seit den 1940er Jahren untersuchten Lewin dazu u. a. auch den Einfluss von autoritärem, demokratischem und laissez-faire-Führungsverhalten auf die Produktivität, Kreativität, Klima usw. von Kindergruppen. Vor allem in den 1970er Jahren lässt sich die Blütezeit der Abgrenzung von autoritärer und demokratischer bzw. kooperativer Führung verorten. Lewins Forschungsziel, dass kooperative bzw. partizipative, teamorientierte Führung überlegen wäre, wurde aber durch die Untersuchungen von Neuberger von 31 experimentellen Arbeiten zu eindimensionalen Führungskonzepten relativiert, der keine höhere Leistungseffizienz der kooperativen Führung im Vergleich zur autoritären Führung feststellen konnte.<sup>252</sup> Die Mitarbeiterorientierung korreliert dagegen deutlich häufiger mit Zufriedenheit als die Aufgabenorientierung.<sup>253</sup>

In der gebotenen Kürze sei hier nur kurz auf die Weiterentwicklung der Managementideologie insbesondere bei Bendix verwiesen, der in den 1950er Jahren den Einzug von mehr Demokratisierung auf Führungsebene durch eine Intensivierung der sozialen Beziehungen sowie durch Rücksichtnahme und Respekt möglich sah. Führung wurde damit zum Teamwork, der Führer zum Koordinator von sachverständigen und selbstbewussten Menschen.<sup>254</sup> Durch Schein erfolgte die Erweiterung der Auffassung über den arbeitenden Menschen hin zum 'komplexen Menschen', der als flexibel, formbar, lern- und wandlungsfähig gesehen wird, der sich anscheinend mühelos jeweils der neuen Arbeitssituation anpasst.

Für **Führungskräfte** entsteht dabei als neuer Manager-Typ der 'Spielmacher', der neue Herausforderungen gern wie in einem Spiel annimmt, wobei ihn dieser Wettbewerb gegenüber der Konkurrenz aufputscht. Als 'Macher' ist er dabei weniger an der Mitgestaltung von Zielen oder ihrer moralischen Bewertung interessiert als an der optimalen Umsetzung der vorgegebenen Kriterien.<sup>255</sup> Damit ähnelt er dem Typ des Managers, der bei passend gestalteten Bedingungen jeweils das Optimum aus sich herausholt, gegebenenfalls bis zur eigenen Erschöpfung und Burnout.<sup>256</sup> Anfang der 2000er Jahre bleibt die Führungskraft noch in die Hierarchie eingeordnet, wird aber von reinen Sachentscheidungen entlastet durch weitgehende Delegation von Kompetenzen und Verantwortung. Dies setzt allerdings entscheidungsfreudige, verantwortungsbewusste Mitar-

---

<sup>251</sup> Vgl. Peters 2013, S. 63-82.

<sup>252</sup> Vgl. Blessin/Wick 2017, S. 104.

<sup>253</sup> Vgl. Stowell 1974, zitiert nach Blessin/Wick 2017, S. 110.

<sup>254</sup> Vgl. Bendix 1956, zitiert nach Blessin/Wick 2017, S. 414.

<sup>255</sup> Vgl. Blessin/Wick, S. 420.

<sup>256</sup> Vgl. Maccoby/Deymann 1979, S. 83, zitiert nach Blessin/Wick 2017, S. 420-421.

beiter voraus, die dazu durch die Führungskraft in ihrer verstärkten Rolle als Betreuer motiviert, betreut, angeregt und weiterentwickelt werden.<sup>257</sup>

Der postmoderne Ansatz nach Lyotard geht davon aus, dass die Verhältnisse so komplex und undurchschaubar geworden sind, dass es Führungskräften nur noch darum gehen kann, die vorfindbaren Gegensätze, Widersprüchlichkeiten, Pluralität und Heterogenität möglichst konstruktiv zu bewältigen, um Orientierung zu schaffen. Dabei müssen innerbetriebliche funktionale Äquivalente für die verloren gegangenen verbindlichen rechtlichen und gesellschaftlichen Regulierungen gefunden werden, weshalb für die Führenden die Funktionen immer vielfältiger werden. Sie sollen nicht nur gleichzeitig Visionen, Gemeinschaftserlebnisse, Unternehmenskulturen schaffen und befördern, sondern auch noch Ziele setzen, motivieren, kontrollieren, disziplinieren und koordinieren. Für diese Multiplikation ihrer Rollen brauchen sie zusätzlich Rechtfertigungen und Begründungen.<sup>258</sup>

**Kooperative Führung** von 'komplexen Menschen' wird damit für Führende zu einem öfter wechselnden Spagat mit hoher Flexibilität mit teils widersprüchlichen, teils konkurrierenden Rollen gegenüber Mitarbeitern unter dem Anspruch einer demokratischen, partizipativen und teamorientierten Gestaltung. Diese Auffassung vertritt im Bereich der Betriebswirtschaftslehre prominent Malik mit dem Integrierten Managementsystem, in dem er die laufende Abstimmung zwischen Unternehmen und den individuellen Mitarbeitern sowohl in inhaltlicher als auch in zeitlicher Dimension darstellt und mit dem Tool für managerielle Wirksamkeit die nötigen Grundsätze, Aufgaben und Werkzeuge für wirksames Handeln sowie die dafür nötige Kommunikation und Verantwortung aus Sicht der Betriebswirtschaft für die Managerausbildung bereithält.<sup>259</sup>

### Kooperative Führung in der Schule

**Kooperative Führung in der Schule** lässt sich im Vergleich dazu wesentlich besser eingrenzen, da die Rahmenbedingungen wie z. B. Beamtenstatus von Schulleitern und Lehrkräften, keine markt- oder wettbewerbsorientierte Zielsetzung, staatliche Lehrpläne oder mangelnde Erfolgsprüfung bei Bildung und Erziehung nicht so stark durch die Umweltsphären oder Anspruchsgruppen beeinflusst werden.

Kooperative Führung wird von Liebel definiert als

1. *zielorientierte soziale Einflussnahme zur Erfüllung gemeinsamer Aufgaben (Ziel-Leistungs-Aspekt)*
2. *in/mit einer strukturierten Arbeitssituation (Organisationsaspekt)*
3. *unter wechselseitiger, tendenziell symmetrischer Einflussausübung (partizipativer Aspekt) und*
4. *konsensfähiger Gestaltung der Arbeits- und Sozialbeziehungen (prosozialer Aspekt).<sup>260</sup>*

Mit diesem Verständnis muss inzwischen der deutlich gestiegene Anspruch der Lehrkräfte auf Autonomie für die Gestaltung ihrer Arbeit zusätzlich einbezogen werden, was den partizipativen und prosozialen Aspekt betrifft. Schulleiter und Lehrkräfte sind für die Schüler Vorbilder im Umgang miteinander und mit ihnen. Demokratisches Handeln zeigt sich entsprechend u.a. auch in der Wichtigkeit und Akzeptanz gemeinschaftlicher Entscheidungen und im gemeinschaftlichen Handeln.<sup>261</sup>

Werden dementsprechend kooperative Strategien von der pädagogischen Führungskraft in der Schule genutzt, dann bedeutet kooperative Führung das Überzeugen und Beteiligen der Lehrkräfte mit dem Ziel, die Schule gemeinsam zu gestalten. In konsequenter Fortführung dieses Gedankens würde dies zu einer „community of leaders“ oder zur „distributed leadership“ in Form einer aktiven, mitbestimmenden und mitarbeitenden Beteiligung aller führen bis hin zur Partizipation der Schüler an Leitungsaufgaben.<sup>261</sup> Die Schulleitung in erweiterter Form wurde in Bayern aber im Schulversuch 'ModUS-F' (Laufzeit 2006-2011) auf die Beteiligung ausgewählter Lehrkräfte begrenzt, denen nur in den Realschulen anschließend auch Personalverantwortung übertragen wurde.<sup>261</sup>

Nach derzeitigem Verständnis setzt kooperative Führung bei allen Beteiligten ein hohes Maß an Sozialkompetenz, wechselseitiges Vertrauen, Unterstützung, Solidarität und Partnerschaft in der Gestaltung der Bezie-

<sup>257</sup> Vgl. Bestmann 2001, S. 154.

<sup>258</sup> Vgl. Blessin/Wick 2017, S. 424-425.

<sup>259</sup> Vgl. Malik 2020a.

<sup>260</sup> Liebel 1992, zitiert nach Huber 2010b, S. 21.

<sup>261</sup> Vgl. Huber 2010b, S. 19-22.

hung zwischen Vorgesetzten und Mitarbeitern voraus.<sup>262</sup> Insbesondere von den Schulleitern verlangt diese Führungskonzeption umfangreiche **Aufgaben**, von denen mit Blick auf die Personalführung einige besonders wichtig erscheinen wie z. B. Anerkennung der Kollegen; soziale Kompetenzen u.a. Empathie und stimmiges, adressatengerechtes Kommunikationsverhalten; Zuversicht, Vertrauen und Glaubwürdigkeit; soziale Nähe und gegenseitiges Vertrauen; konstruktiver Umgang mit Konflikten; Fähigkeit zur Moderation. Im Kern zeichnet sich kooperative Führung durch Partizipation, Delegation und gemeinsame Zielermittlung und Zielvereinbarung aus.<sup>261</sup> Bei Entscheidungsprozessen werden die Mitarbeiter einbezogen, wobei deren Kritik, Anregungen und Impulse angehört werden und als Bereicherung des Arbeitsalltags gelten. In einer offenen Gesprächskultur sind konstruktive Kritik und Feedback ausdrücklich erwünscht.<sup>263</sup>

Die Einladung der pädagogischen Führungskräfte an die Lehrkräfte, die eigene Schule mitzugestalten und mitzuentwickeln, da nach Huber die Beteiligung anderer Mitarbeiter nötig ist, um unterrichtliche Ziele zu setzen und eine positive Schul- und Lernkultur zu entwickeln, stößt aber nicht immer auf genügend Widerhall. Wissenschaftliche Untersuchungen von Bishop/Mulford und Sheppard/Brown zeigen bei Lehrkräften aber oft nur wenig Motivation und geringes Engagement, um sich an Führungsaufgaben außerhalb des Unterrichts zu beteiligen. Für eine kooperative Führung sind die Möglichkeiten der aktiven Mitwirkung an Entscheidungen und die Würdigung der Beiträge der Lehrkräfte wichtig und entscheidend, weshalb für Führungskräfte als weitere Aufgabe die Förderung der Motivation und des Engagements im Kollegium bedeutsam wird.<sup>264</sup> Als mögliche **Nachteile** gelten dabei ausreichend hohe fachliche Voraussetzungen bei den Mitarbeitern und der große Zeitaufwand für die laufende Information vieler oder aller Mitarbeiter und für die Treffen zur Absprache und Entscheidung.

Zur **Förderung der Kooperation** überwiegen meist Kooperationsformen mit einem Minimum an Absprachen organisatorischer Art.<sup>265</sup> Lehrkräfte sind nach ihrem Selbstverständnis in der Praxis häufig Einzelkämpfer in ihrer Klasse mit hoher Autonomie in ihrem Handeln, und die Zusammenarbeit mit Kollegen wird unter Umständen als Kontrolle oder Einmischung interpretiert. Schulleiter sollten daher Arbeitsaufgaben so gestalten, dass sie „eine synchrone und koordinierte, kokonstruktive Aktivität der Teilnehmer/-innen verlangen, um eine gemeinsame Lösung eines Problems oder ein gemeinsam geteiltes Verständnis einer Situation zu entwickeln“.<sup>266</sup> Als Potenziale für die Intensivierung von Kooperation im Kollegium werden häufig drei Bereiche aufgeführt: den wechselseitigen Austausch von Informationen und Materialien, arbeitsteilige Kooperation und Formen der Kokonstruktion, bei denen „die Partner sich intensiv hinsichtlich einer Aufgabe austauschen und dabei ihr individuelles Wissen so aufeinander beziehen (kokonstruieren), dass sie dabei Wissen erwerben oder gemeinsame Aufgaben- oder Problemlösungen entwickeln“. Während die ersten beiden Formen von Schulleitern oder mit Lehrerfortbildungsmaßnahmen leichter angeregt werden können, sind für die Förderung von „Kokonstruktion“ „weiter reichende Veränderungen des 'Arbeitsplatzes Schule' erforderlich.“<sup>267</sup>

Rosenholtz untersuchte in 78 Schulen in Tennessee die Umstände, die die Lerngelegenheiten von Lehrern am meisten positiv beeinflussen. Vier Faktoren wurden von ihr anschließend besonders hervorgehoben: Zielsetzungsaktivitäten der ganzen Schule (z. B. Leitbild oder Schulprogramm) mit besonderer Akzentuierung auf Unterrichtsziele, klare und regelmäßige Evaluation durch die Schulleiter, gemeinsam vereinbarte Unterrichtsziele der Lehrer und die Zusammenarbeit unter den Lehrern und gegenseitige Unterstützung.<sup>268</sup> Auch für das Bewusstsein der eigenen Selbstwirksamkeit fand Rosenholtz bei sieben Variablen zwar als stärkste den Einfluss positiven Feedbacks<sup>269</sup>, aber an zweiter Stelle folgt gleich die **Zusammenarbeit im Kollegium**.<sup>268</sup> Daraus schließt Rolff auch die Notwendigkeit für die Kollegiumsentwicklung, die in dieser Arbeit im Kapitel zur Teamentwicklung noch ausgeführt wird. Da die konkrete Arbeit in Schulen im Klassenzimmer oder in kleinen Gruppen mit vier bis sechs Personen stattfindet, führt kooperative Führung mit Stärkung und größeren Entscheidungsspielräumen von Mitarbeitern in Teams auch hin zur Dezentralisierung von Personalentwicklung

<sup>262</sup> Vgl. Huber 2010b, S. 21; Huber 2015, S. 43.

<sup>263</sup> Vgl. VNR Verlag für die Deutsche Wirtschaft AG 2020.

<sup>264</sup> Vgl. Huber 2010b, S. 43.

<sup>265</sup> Vgl. AktionsratBildung 2014, S. 144-145.

<sup>266</sup> Vgl. Pauli/Reusser 2000, S. 421, zitiert nach Aktionsrat Bildung 2014, S. 145.

<sup>267</sup> Vgl. Gräsel/Fußangel/Pröbstel 2006, S. 217, zitiert nach AktionsratBildung 2014, S. 146.

<sup>268</sup> Vgl. Rosenholtz 1989, S. 102-113, zitiert nach Buhren/Rolff 2009, S. 105.

<sup>269</sup> Vgl. dazu auch Hattie 2015, S. 206: Feedback  $d = 0,73$ .

nicht mehr auf Schulleitungs- oder Schulaufsichtsebene, sondern auf der Ebene von Teams mit eigenen Feedback-Kulturen und gemeinsamem Lernen in professionellen Lerngemeinschaften.<sup>270</sup>

Die Wünsche nach Zusammenarbeit liegen bei Beschäftigten in Unternehmen vermutlich nicht weit entfernt von den Beschäftigten im Schuldienst, weshalb der Blick über den Zaun lohnt. In Unternehmen liegt die nötige **Bereitschaft zur Zusammenarbeit** nach einer Online-Befragung von Hermann/Pela von 14.000 Fachkräften ohne Personalverantwortung und rund 3.000 Führungskräften auf jeden Fall vor. Zum Bereich 'Zusammenarbeit' befragt antworteten 90 % 'Ich will mit Leuten zusammenarbeiten, die ich mag', 80 % 'Ich will mit Leuten zusammenarbeiten, die mich mögen' und 77 % 'Ich will Unterstützung von meinen Kollegen bekommen'.<sup>271</sup>

Zudem bestätigen die hohen Werte für gute Beziehungen am Arbeitsplatz in einer weiteren Online-Befragung durch StepStone den **hohen Bedarf an Kollegialität und Kooperation**. Von den interviewten 15.000 Fachkräften ohne Personalverantwortung, 5.000 Führungskräften und 3.500 Recruitern betonten als wichtigste Faktoren für den Verbleib beim Arbeitgeber 85 % 'Gute Beziehungen zu Kollegen', 83 % 'Wertschätzung der Arbeit' (durch Vorgesetzte und Kollegen), 80 % 'Gute Beziehung zu Vorgesetzten' sowie 75 % 'Work-Life-Balance', die selbstredend eine intensive Abstimmung mit Vorgesetzten (und Kollegen) voraussetzt.<sup>272</sup>

Geradezu kontraproduktiv wirken hier die Umfrageergebnisse der Gemeinschaftsstudie der Online-Jobplattform StepStone und der Personal- & Managementberatung Kienbaum „Organigramm deutscher Unternehmen“. Darin wurden im Öffentlichen Dienst zu 77 % hierarchische Strukturen und nur zu 13 % flache Hierarchien wahrgenommen. Zudem erkannten bei den über 14.317 Befragten 63 % feste Weisungsketten mit geringer Zugänglichkeit der Führungskräfte für neue Ideen, während nur von 14 % eine Politik der offenen Türen wahrgenommen wurde.<sup>273</sup> Dies läuft dem Aufbau guter Beziehungen zwischen den Beschäftigten und den Vorgesetzten zuwider.

### Gestaltungsmöglichkeiten für kooperative Führung

Führungskonzepte oder -stile erscheinen im betrieblichen oder schulischen Alltag nie in Reinform, sondern enthalten meist auch Elemente aus anderen Konzeptionen. Daher lassen sich hier auch nur Möglichkeiten anführen, die auch in anderen Führungskonzepten erscheinen, sie bedingen oder auch erst ermöglichen. Kooperative Führung basiert auf Abgabe von Verantwortung meist in Organisations- oder Sachbereichen und der Animation von Lehrkräften, sich zusätzlich zu ihrem originären Pflichtenbereich mit Bildung und Erziehung in ihren Klassen weiterer Führungsaufgaben innerhalb der Schule anzunehmen. Zusätzlich zielt kooperative Führung auf engere Arbeits- und Sozialbeziehungen der Lehrkräfte untereinander und zudem mit der Schulleitung, um sowohl Entlastungs- als auch Synergieeffekte hervorzurufen, die die Arbeitsbelastungen auf mehr Schultern verteilen und die Qualität der schulischen Arbeit damit verbessern helfen.

Vier Elemente tauchen bei den aufgeführten Autoren häufig im Zusammenhang mit kooperativer Führung auf, die nach den Berufserfahrungen des Autors auch in bayerischen Grund- und Mittelschulen umsetzbar scheinen:

1. Passende Teams zusammenstellen fördert professionelle Lerngemeinschaften oder erfolgreiche 'peer coaching study teams' mit Blick auf die laufende Unterrichtsentwicklung und fördert durch das partnerschaftliche Miteinander.
2. Herausfordernde Aufgaben zur Kokonstruktion und gemeinsamem Problemlösen führen z. B. zu gemeinsamen Unterrichtszielen auf Klassenebene und zu Bestandteilen eines Schulprogramms oder Schulleitbilds und leiten häufig zum Austausch von Informationen und Materialien weiter hin zur Wissenserweiterung.
3. Erhöhte Kommunikation und eingeforderte Feedbackkultur in allen Teamsitzungen, Konferenzen oder Mitarbeitergesprächen bis hin zum 360°-Feedback auch für den Schulleiter sollen nicht nur sach-

<sup>270</sup> Vgl. Buhren/Rolff 2015, S. 105f.

<sup>271</sup> Vgl. Hermann/Pela 2018: StepStone Arbeitsreport, S. 12.

<sup>272</sup> Vgl. StepStone: Kandidaten im Fokus. 2017, S. 16.

<sup>273</sup> Vgl. Hermann/Bohnenkamp 2017: Organigramm deutscher Unternehmen, S. 6-7.

liche Rückmeldung und stimmige, adressatengerechte Kommunikation, sondern auch Wertschätzung und Würdigung der Arbeit anderer bewirken.

4. Positive Arbeits- und Sozialbeziehungen aufbauen fördert die Zusammenarbeit, gegenseitige Unterstützung und den respektvollen Umgang ebenso wie die Identifikation mit der Schule.

### Schwierigkeiten und Grenzen

Den o.a. positiven Umfrageergebnissen bei Fach- und Führungskräften der Wirtschaft stehen mit einer kritischen Sicht die Erkenntnisse aus schulinternen Untersuchungen zur Kooperation in schulischen Kollegien gegenüber. Zur Einführung der mittleren Führungsebene z. B. in **Realschulen** zeigt dies besonders eindrücklich eine Studie zur erweiterten Personalführung an Schulen von Kriesche: Außerhalb der formal bestehenden schulischen Gremien und Konferenzen wird das generell bereitstehende Potenzial zur besseren Kommunikation und Kooperation nur wenig ausgeschöpft. Häufig werden relevante Themen, wenn überhaupt nur informell, zwischen 'Tür und Angel' besprochen. Kooperationsbeziehungen sind meist nur unsystematisch, wenig zielgerichtet und sympathiegestützt und freiwilliger Natur. Zudem zeigen Erkenntnisse aus der Motivationsforschung, dass Lehrkräfte zwar gern mit Kindern und Jugendlichen, aber weniger gern mit den Kollegen oder Eltern zusammenarbeiten. Für einen gelingenden Unterricht sind Lehrkräfte zudem nicht unbedingt auf kollegiale Absprachen oder Abstimmung angewiesen. In vielen Kollegien gilt die unausgesprochene Regel der Nichteinmischung in die Angelegenheiten von anderen und nur selten wird Kritik oder Wertschätzung offen thematisiert.<sup>274</sup>

Kooperative Führung wird auch von Dubs auch als 'Distributed Leadership' bezeichnet, was in Bayern mit dem Schulversuch 'ModUS-F' für eine Übertragung versucht wurde. Es nahmen etwa 20 Grund- und Haupt-/Mittelschulen teil, die von ähnlichen Erfahrungen und Ressentiments der Lehrkräfte bei der Einführung einer mittleren Führungsebene berichteten. Die größten Widerstände in dem von 2006 bis 2011 laufenden Schulversuch bestanden in der noch sehr gering ausgeprägten Kooperationsbereitschaft der Lehrkräfte, in Teams zusammenzuarbeiten mit einem neuen Teamleiter, und im Finden bereitwilliger Lehrkräfte, als Teamleiter zumindest organisatorische Zusatzverantwortung zu übernehmen in einem innovativen Modell einer neuartigen Zusammenarbeit mit einer Mittlerrolle zwischen Lehrkräften und Schulleitung.<sup>275</sup>

Weitere Schwierigkeiten für die Kooperation entstehen durch die fortschreitende Spezialisierung der Lehrkräfte auf ihre bevorzugten Jahrgangsstufen, die im Turnus häufig über viele Jahre durchlaufen werden wie die Jahrgangsstufen 1-2, 3-4, 5-6 sowie oft 7-9. Diese vertikalen Funktionsbarrieren zwischen diesen Lehrergruppierungen werden zudem erweitert um Hierarchiebarrieren zwischen Lehrkraft, Schulleitung und Schulamt, die die Kooperation behindern, was zu einer Fragmentierung einer Organisation führen kann, die die erwünschte Zusammenarbeit behindert.<sup>276</sup> Zudem bremst der zeitliche Mehraufwand für häufigere Absprachen und Sitzungen die Bereitschaft zu mehr Kooperation zwischen den Lehrkräften, die nicht zwingend auf kollegiale Abstimmung angewiesen sind.<sup>277</sup>

Zudem wird eine ausgedehntere Kooperation der Lehrkräfte in bayerischen Grund- und Mittelschulen noch durch weitere Motive begrenzt: die Freiheit der Lehrkräfte bei der zeitlichen und inhaltlichen Umsetzung der Lehrplaninhalte, die ihnen während ihres Turnus in Form von zwei- oder dreijährigen Klassenführerschaften große Freiheiten in der Aufteilung des Lernstoffs geben und bei der die Übergabe an nachfolgende Klassenlehrkräfte ohne große Probleme erfolgt (die Differenzen mit den Fach-Kollegen in den nachfolgenden Jahrgangskollegen wegen mangelnder Erfüllung der aufeinander aufbauenden Lehrplanziele in Realschulen oder Gymnasien tauchen kaum auf). Auch die Absprache mit Fachlehrkräften in derselben Klasse entfallen meist, da durch das Klassenlehrerprinzip in der Grundschule fast alle Fächer und in der Mittelschule oft viele Fächer durch die Klassenlehrkraft erteilt werden. Zudem werden klassen- oder schülerbezogene Absprachen, Kooperation oder Abstimmungen selten für nötig befunden, da sich jede Fachlehrkraft erfahrungsgemäß als Einzelkämpfer meist allein mit den Schülern auseinandersetzt.

<sup>274</sup> Vgl. Kriesche 2014, S. 85-86.

<sup>275</sup> Vgl. Stiftung Bildungspakt 2011, S. 53.

<sup>276</sup> Vgl. Rüegg-Stürm/Grand 2019, S. 61.

<sup>277</sup> Vgl. Huber 2010b, S. 43.

### Elemente von differenzierender Personalführung in der kooperativen Führung

Unter kooperativer Führung wird meist der Einbezug von Lehrkräften in Führungsaufgaben von Schulleitung verstanden, die dafür organisatorische Sachverantwortung zur Entlastung abgeben kann. Buhren/Rolff gehen dabei auch von indirekten Einflüssen auf die eigentlich positive, wechselseitige Personalentwicklung der Teammitglieder aus, bei der aber die Unterstützung und Förderung bei persönlichen Problemen meist ausgeklammert wird. Auch Gräsel/Fußangel/Pröbstel erkennen bei der Förderung kokonstruktiver Arbeitsformen, die indirekt auch Personalentwicklung und -förderung zur Folge haben kann, die Notwendigkeit entsprechender Änderungen am Arbeitsplatz, die aber nur durch den Schulleiter erfolgen können. Von einer kooperativen Führung können daher auch keine Impulse für eine differenzierende oder lebensphasenorientierten Personalführung erwartet werden.

Die vorfindbare Pluralität und Heterogenität im Kollegium erfordern in ihrer Komplexität vom Schulleiter ein individuelles Eingehen auf die einzelnen Lehrkräfte, was in größeren Kollegien aufgrund der permanenten Zeitnot ein pragmatisches Vorgehen notwendig macht.

### Nutzbarmachung für eine differenzierende Personalführung

Der Einbezug von Lehrkräften in die organisatorische Mitgestaltung von Schule entlastet Schulleiter und bietet Lehrkräften auch neue Chancen der Mitwirkung, die u. a. eine Steigerung der Selbstwirksamkeit, der sozialen Einbindung in ein Team Gleichgesinnter, die Bindung an die Schule und den Wissensaufbau durch konstruktive Arbeitsformen bewirken können. Diesen möglichen positiven, indirekten Nebenwirkungen stehen allerdings deutliche Grenzen der Einflussnahme gegenüber, da Teams zwar kurzfristig Entlastung für ein Mitglied bieten können, aber durch ihre Empathie für belastete Kollegen subjektiv sehr befangen sind für nötige weitere Maßnahmen. Schulleiter können und müssen dabei die Initiative übernehmen, wenn Lehrkräfte je nach ihrem berufsbezogenen Arbeits- und Verhaltensmuster nach Schaarschmidt (2006, 2016) individuell unterschiedlich unterstützt, bestärkt oder gebremst werden müssen.

Eine Gruppierung der Lehrkräfte nach ähnlichen Arbeits- und Verhaltensmustern, Lebensphasen oder berufsbiographischen Phasen zur besseren individuellen Personalführung und -förderung angesichts der permanenten Zeitnot könnte als notwendige Voraussetzung für kooperative Führung daher zudem Erleichterung für den Schulleiter bringen. Zugleich würden Lehrkräfte in passenden Partnerschaften oder Teams gelingender miteinander arbeiten können und die immanente Personalentwicklung könnte vorangehen, was der Schulleitung sowohl eine individuelle Unterstützung der Lehrkräfte als auch eine gleichzeitige Anwendung von kooperativer Führung an ihrer Schule ermöglichen würde.

### 6.3.6. Weitere Führungsansätze

In dieser Arbeit werden Führungsansätze auf ihre Möglichkeiten zu einer effizienteren Personalführung hin untersucht, um Schulleitern in ihrer permanenten Zeitnot und angesichts wachsender bürokratischer Belastungen helfen zu können. Eine je individuelle Personalführung erfordert angesichts der hohen Fluktuation im Kollegium und der wechselnden familiären und privaten Belastungen einen sehr hohen Zeitaufwand, der durch die Gruppierung von Lehrkräften in verschiedene Lebens- oder berufsbiographische Phasen möglicherweise verringert werden und zu einer Entlastung der Schulleiter beitragen kann.

Dementsprechend werden in dieser Arbeit weitere Führungsansätze nicht einbezogen, die einen Rückzug der Schulleiter aus der direkten Personalführung beinhalten. Dazu zählt die **'situative Führung'** mit der Betonung von situativen Einflussfaktoren, die den Fokus der Schulleitung mehr auf die Steuerung der Rahmenbedingungen legen, wobei dies in Bayerns Grund- und Mittelschulen nur in geringem Maß möglich ist. Selbstverständlich muss sich das Führungshandeln u. a. an den Erfordernissen der spezifischen und lokalen Situation der jeweiligen Schule, den finanziellen Ressourcen, dem sozialen Hintergrund der Schüler und der Schulgröße orientieren und gleichzeitig die Erfahrungen und Qualifikationen der Lehrkräfte ausrichten.<sup>278</sup> Diese Ansprüche bedürfen zunehmend Zeit durch die Schulleitung, aber die Schwerpunktsetzung auf die Förderung und Führung der Lehrpersonen als zentrale Einflussfaktoren darf darüber aber nicht in den Hintergrund geraten. Unterschiedliche Situationen und Kontexte erfordern nach Robinson et al. und Hattie zwar unterschiedliches

<sup>278</sup> Vgl. Huber 2015, S. 44.

Handeln, was auch als fluides und emergentes Phänomen der pädagogischen Führung und als eigenständige Dimension des Führungshandelns bezeichnet werden kann.<sup>279</sup> Wegen der spezifischen Ausrichtung dieser Arbeit auf die Personalführung in Grund- und Mittelschulen soll hier aber aus Platzgründen nicht weiter darauf eingegangen werden.

Die **‘laterale Führung’** eignet sich aus Sicht des Autors auch nicht für eine Verbesserung der aktuell vorfindbaren Personalführung, da sich hierbei Vorgesetzte mehr zum Begleiter der Lehrkräfte und als Vorbild eignen müssen mit sinkendem Einfluss auf die direkte Personalführung. Laterale Führung als Führung von der Seite und mit gleichberechtigter, netzwerkartiger Zusammenarbeit scheint in künftigen Unternehmensstrukturen, vor allem im innovativen Sektor, besser geeignet zu sein für Projektteams und vernetztem Arbeiten.<sup>280</sup> Führungskompetenz soll dabei künftig durch Vorbild und Begleitung Unterstützung anbieten und Coaching auf Augenhöhe leisten. Bei hohen Kompetenzen der Mitarbeiter können Führungskräfte ohne Weisungsbefugnis nur mehr auf die Koordination der einzelnen Aufgaben und das Aushandeln von Kompromissen setzen, was große Menschenkenntnis, Verhandlungsgeschick und Einfühlungsvermögen unabdingbar voraussetzt.<sup>281</sup> Dies würde derzeit der Führungskonstellation in bayerischen Grund- und Mittelschulen zwar auch entsprechen, setzt aber im Kollegium hoch kompetente Mitarbeiter voraus, die nur noch in ihrer Eigeninitiative und Aktivitäten sowie in ihrem persönlichen Weiterentwicklungsdrang zu unterstützen wären.

Das Führungskonzept **‘Leading from behind’** setzt auch auf ein Verständnis auf, das auf übermäßige Kontrolle, Misstrauen und einsame Entscheidungen verzichtet und durch eine kunstvolle und sensible Haltung gekennzeichnet ist, die **‘Geführten’** wertschätzend als Mensch und respektvoll als Professionelle zu verstehen und auch zu behandeln.<sup>282</sup> Schulleitung kann dann in der taktischen Version Konflikte der Betroffenen selbst unter sich bearbeiten und regeln lassen oder in der funktional-wirkungsorientierten Version Vorschläge sammeln, um dann gemeinsam mit den Betroffenen nach Realisierungsmöglichkeiten zu suchen oder sie in der demokratisch-humanistischen Version und in der Überzeugung, dass Mitarbeiter ständig nach mehr Beteiligung und Verantwortungsübernahme streben, zuerst immer selber entscheiden zu lassen und nur im Notfall (Management-by-exception) einzuschreiten. Diese Führungsvariante setzt zudem voraus, die richtigen Leute an die richtigen Stellen kommen zu lassen, damit Schulleitung im Hintergrund bleiben kann, weil sie sich auf die Steuerung der Entscheidungssituationen und das Arrangement der Arbeitsstrukturen beschränkt.<sup>282</sup>

Die oben angeführten Führungsansätze entsprechen erfahrungsgemäß aber nicht der vorfindbaren Realität und dem Bedarf an hilfreicher Personalführung und werden deshalb hier nicht weiterverfolgt.

Integrierende Führungsansätze wie die **‘konfluente Leitung’** im Verständnis von Rolff mit einer Verteilung und Zusammenführung von Führungs-, Management- und Steuerungsaufgaben oder die **‘emergente Führung’** nach Bosen, die das gekonnte Zusammenspiel diverser professionell Handelnder und deren Austausch unterschiedlichen Wissens und ihrer Expertise in einem Prozess der Ko-Konstruktion zu forcieren sucht, bilden sicherlich die Hochformen von Führung und Personalführung für berufserfahrene Schulleiter. Sie werden aufgrund ihres hohen Abstraktionsgrades und des Anspruchs auf souveräne Beherrschung einfacherer Führungsformen und -konzepte in dieser Arbeit nicht weiterverfolgt, die sich um eine grundsätzliche Neuausrichtung der Personalführung als eines Teilbereichs von Führung mit der erstmaligen Sammlung möglicher neuer Elemente dafür bemüht. Diese beiden Führungsansätze könnten in weitergehenden Forschungsarbeiten in Bezug auf die Folgerungen für Personalführung insbesondere an Grund- und Mittelschulen weiter untersucht werden.

#### 6.4. Zusammenfassung

In diesem Kapitel wurden ausgewählte Führungsstile und -verhaltensweisen daraufhin untersucht, ob in ihnen schon Elemente einer differenzierenden Personalführung enthalten sind. Sie enthalten zumeist Vorschläge zur individuellen direkten Personalführung und zur indirekten Verbesserung der Rahmenbedingun-

<sup>279</sup> Vgl. Schratz et al. 2015, S. 241.

<sup>280</sup> Vgl. Nagel 2020.

<sup>281</sup> Vgl. Nagel 2019.

<sup>282</sup> Vgl. Rolff 2016, S. 208-212.

gen, um bessere Arbeitsmöglichkeiten zu schaffen und gesundheitliche Belastungen zu vermeiden. Bei einer geringeren Lehrkräfteanzahl in kleineren Schulen scheint dies für Schulleiter noch eher machbar zu sein, stößt aber wegen der zu geringen Leitungszeit, zu hoher eigener Unterrichtsverpflichtung und bürokratischer Überlastung aber ebenso auf Grenzen wie in Schulen mit größerem Kollegium, in denen die Zeit für individuelle Personalführung der Lehrkräfte in ihren jährlich wechselnden Konstellationen von Beruf und Privatleben in gleicher Weise nicht reicht.

Auch aus funktionaler Sicht wird anscheinend keine Notwendigkeit für eine Einordnung von Lehrkräften in ähnlich handelnde Gruppen gesehen, wenn z. B. beim unterrichtsbezogenen Führungsstil hauptsächlich die Förderung der Arbeitsbeziehungen zwischen den Lehrkräften, die Initiierung professioneller Lerngemeinschaften oder die gemeinsame Führung durch Schulleiter und Lehrkräfte angestrebt werden sollen. Selbst beim kooperativen Führungsstil geht es vorrangig um die Motivierung einzelner Lehrkräfte, die Verbesserung der Rahmenbedingungen und auch hier um die gemeinsame kooperative Führung durch Schulleiter und Lehrkräften, die als recht homogen angesehen werden.<sup>283</sup>

Der Einfluss von Schulleitern auf die Schülerleistungen erfolgt daher auch nur indirekt durch die Motivierung der Lehrkräfte und Verbesserung der Rahmenbedingungen ihrer Arbeitsplätze, die Förderung der Kooperation zwischen den Lehrkräften und der Schulleitung, auch in professionellen Lerngemeinschaften sowie durch die Erweiterung der Gestaltungsmöglichkeiten für Lehrerteams (und auch Schülern und Eltern).

Die aktuellen Führungskonzepte bzw. -stile lassen aus Sicht des Autors zwar einzelne Elemente für eine stärker differenzierende Personalführung erkennen, die auf unterschiedliche Lebens- oder berufsbiographische Phasen variabler reagiert, aber bisher wird kein konsistentes Konzept für diesen Teilbereich erkennbar.

---

<sup>283</sup> Vgl. Rolff 2016, S. 204-205.

## 7. Personalführung in Grund- und Mittelschulen in Bayern

Personalführung in Grund- und Mittelschulen unterliegt besonderen Beschränkungen im Vergleich mit anderen Schularten in Bayern oder in anderen Bundesländern. Ausgehend von diesen besonderen Rahmenbedingungen der Personalführung sollen die Kernbereiche verdeutlicht werden, in denen sie derzeit wirksam werden kann, welche Schwierigkeiten und welche Möglichkeiten zur Behebung bestehen.

Auf der Suche nach bereits existierenden Ausformungen einer Personalführung mit Differenzierung nach Lebensphasen, Altersgruppen oder Generationen sollen Konzepte zur Qualitätssicherung oder -entwicklung sowie zur Schulentwicklung in Form der Organisations-, Unterrichts-, Personal- oder Teamentwicklung durchsucht werden.

Dazu werden auch Führungskompetenzkonzepte und die verfügbaren Personalführungsinstrumente daraufhin durchleuchtet, ebenso wie die bisher vorliegenden Konzepte einer differenzierenden Personalführung beispielsweise in Form eines Diversity Managements oder einer berufszyklus- oder lebensphasenorientierten Personalführung, soweit sie für Grund- oder Mittelschulen in Bayern umsetzbar scheinen.

### 7.1. Eingrenzende Rahmenbedingungen

Personalführung bezieht sich in der Wirtschaft und Verwaltung besonders auf die Tätigkeit am Arbeitsplatz der Geführten, was z. B. Unterrichtsbesuchen oder der Teilnahme an Fachkonferenzen oder Arbeitsgruppen der Lehrkräfte entsprechen würde, wovor sich allerdings viele Schulleiter in Deutschland scheuen. Die Befürchtung, eine auf Unterstützung, Beratung, Förderung und gegenseitige Achtung aufgebaute Personalführung könnte durch diese Kontrollaufgabe und leistungsbezogene Personalbeurteilung belastet werden, gilt nach wie vor als Hemmnis.<sup>284</sup>

Das Thema Führung war für die bayerischen Volksschulen in Form der Grund- und Hauptschulen bis in die 1980er Jahre nicht existent, da von Schulleitungen überwiegend nur der Vollzug der Vorgaben der schulischen Behörden verlangt wurde. Bis heute wird individuelle Führung in der Schule sehr stark eingeschränkt durch die externe Vorgabe des Personals und dessen externe Bewertung und Gratifikation durch das Schulamt sowie durch die finanziellen Vorgaben des Sachaufwandsträgers für die Gestaltung der Rahmenbedingungen von Schule, so dass die Führungsmöglichkeiten von Schulleitern der Grund- und Mittelschulen derzeit überwiegend auf die operative Ebene beschränkt bleiben.

Weder im Bayerischen Erziehungs- und Unterrichtsgesetz (BayEUG) noch in der Lehrerdienstordnung (LDO) taucht der Begriff „Führung“ im Zusammenhang mit der Schulleitung auf. Diese ist für den geordneten Schulbetrieb und Unterricht, gemeinsam mit den Lehrkräften für die Bildung und Erziehung der Schüler sowie für die Überwachung der Schulpflicht verantwortlich (siehe BayEUG Art. 57, Abs. 2) und dabei den Lehrkräften gegenüber weisungsberechtigt. Sie hat die Lehrkräfte zu beraten und für deren Zusammenarbeit zu sorgen. Führung war bis in die 1970er Jahre gleichbedeutend mit hierarchischer oder direkter Führung als zielgerichtete Beeinflussung und Kontrolle von Mitarbeitern zur Erfüllung klar vorgegebener Aufgaben in einer entsprechend vertikal ausgerichteten Organisationskultur. Unter Führung wurde „... allgemein die planende, leitende, koordinierende und kontrollierende Tätigkeit von übergeordneten Mitgliedern einer Organisation gegenüber entsprechend untergeordneten Mitgliedern verstanden.“<sup>285</sup>

Damit werden Schulleiter mehr als Vollzugsbeamte in der Exekutive gesehen denn als Führende in Kleinunternehmen, die Fähigkeiten wie z. B. Unternehmens-, Mitarbeiter-, Selbst- und Finanzführung benötigen. Die fehlende Selbstständigkeit und Verantwortung für ihren Organisationsbereich lässt „Führung“ durch Schulleiter anscheinend nicht in gleicher Weise wie in Unternehmen zu und wird in den Schulgesetzen und Verordnungen auch nicht thematisiert. Die Einführung der „erweiterten Schulleitung“ im BayEUG Art. 57a wurde nur an bayerischen Realschulen und Gymnasien umgesetzt, um die Entwicklung, Erprobung und Evaluation neuer Führungsmodelle nach Beendigung des Schulversuchs Modus-F fortzusetzen.<sup>286</sup>

<sup>284</sup> Vgl. Buhren/Rolff 2006, S. 526 f.

<sup>285</sup> Buhren/Rolff 2009, S. 42.

<sup>286</sup> Vgl. Staatsministerium für Unterricht und Kultus. 2012.

Personalführung in Grund- und Mittelschulen in Bayern kann daher nur sehr eingeschränkt durch die Schulleiter durchgeführt werden, weil kaum bedeut- und wirksame Beurteilungs-, Gratifikations- und Sanktionsmöglichkeiten, sondern überwiegend nur indirekte, managerielle Möglichkeiten zur Gestaltung der Arbeitsplätze und der Rahmenbedingungen zur Verfügung stehen. Dabei geht es vor allem um die bestmögliche Effizienz der Bemühungen der Lehrkräfte. Eine verstärkte Ausrichtung auf höhere Effektivität der Erziehungs- und Bildungsbemühungen ist den Schulleitern im Vergleich mit der Wirtschaft zudem nicht möglich, da Schulen nicht auf wirtschaftlichen Erfolg oder Unternehmensgewinne zielen, sondern auf kaum mess- oder vergleichbare Zuwächse z. B. beim Wissen, Können, Wollen und Werten. Zudem lässt sich die induzierte Entfaltung und Entwicklung der Persönlichkeit von Schülern im Verlauf der bis zu elf Schuljahre an Grund- und Mittelschulen nicht messen oder anhand eines Sollzustands vergleichen.

Den Schulleitern steht somit nur die operative Führung in Teilbereichen zur Verfügung, wenn sie beispielsweise bei der Verfolgung der Ziele des gemeinsam entwickelten Schulprogramms in jährlichen Zyklen auf Fortschritte und Erfolge Bezug nehmen, die auf die Qualitätssicherung oder -fortentwicklung der Schule ausgerichtet sind. Auch in operativen Prozessen der Personalführung kann der Erfolg von Führung in den Fortschritten einzelner Lehrkräfte indirekt sicht- und messbar abgeleitet werden, wenn von Lehrkräften im Anschluss beispielsweise andere Arbeitsmethoden oder Kooperationsformen verwendet werden, die sich in besseren Schülerergebnissen niederschlagen.

Gleichzeitig steigt der Bedarf nach Personalführung insbesondere bei den jüngeren Lehrkräften spürbar an. Durch die steigenden Schülerzahlen wird der Lehrermangel immer eklatanter, weshalb der Zugang zum Lehramtsstudium erleichtert und die Prüfungsanforderungen gesenkt werden. Die unter diesen Umständen und ohne Numerus Clausus eingeworbenen Lehramtsstudenten, späteren Lehramtsanwärter und Junglehrer brauchen eine deutlich intensivere **Personalführung** und -begleitung in den kommenden Jahren, wenn man die Erfahrungen aus den Betrieben und in der Wirtschaft mit unterschiedlichen Generationen der Mitarbeiter miteinbezieht. Personalbindung und Personalweiterentwicklung müssen dabei als Aufgabengebiete sicherlich umfassender als bisher durch die Schulleiter betrieben werden.

Daher wirkt Personalführung in Grund- und Mittelschulen wie eine **Chimäre** wegen der diversen Erwartungen von verschiedenen Seiten und der angemuteten Aufgaben- und Verantwortungsbereiche, denen bisher keine adäquate Ausstattung der Schulleiter mit entsprechenden Kompetenzen, keine zureichende Entwicklung des Rollenbilds Schulleitung und keine adäquat angepasste Aus-, Fort- und Weiterbildung gegenüberstehen.

Dies wird für die Schulleiter besonders spürbar. Nach den **Erwartungen des Staats** als Arbeitgeber an die adäquat angepasste Personalführung durch Schulleiter soll sich die Beeinflussung der Lehrkräfte vor allem auf die Sicherstellung und Weiterentwicklung der Schulqualität und das Erreichen der schulischen Ziele mit möglichst hohen Schülerleistungen richten, wobei ohne die Vergabe der nötigen Personalverantwortung und Durchsetzungsmacht lediglich auf die Überzeugungsfähigkeiten der Schulleiter gesetzt wird. Gleichzeitig sollen diese auf individueller Ebene **Personalentwicklung** vorantreiben mit einer Steigerung der Motivation, Volition und Inspiration der Lehrkräfte, die dabei ohne jegliche Diversifizierung als sehr homogen angesehen werden. Die Erfüllung dieser Erwartungen wird von Schulleitern als Führungsaufgabe auch angenommen, wobei die gleichzeitige Umsetzung von teilweise widersprüchlichen Erwartungen aber durch weitere Umstände noch weiter erschwert wird.

Die Personalführung wird zudem eingeengt durch viele **weitere Einflussnehmer**/Stakeholder wie beispielsweise das Schulamt, die Regierung und das Kultusministerium mit beispielsweise der Vorgabe der Curricula, der Einstellung von Lehrkräften und deren Bewertung sowie der juristischen Personalverantwortung. Auch die indirekte Personalführung innerhalb der Ordnungsmomente Struktur, Strategie und Kultur einer Schule wird durch die Schulbehörden und den Sachaufwandsträger deutlich beeinflusst und eingeschränkt bei Aufgaben, die neben der direkten Personalführung auch das Personalmanagement mit der Steuerung der Rahmenbedingungen betreffen.

Die **wechselseitige Beeinflussung** von Führungskraft und Geführten, die vor allem wegen der flachen Hierarchie von Grund- und Mittelschulen in Bayern, dem Egalitätsprinzip und im hohen Autonomieverständnis der Lehrkräfte häufig wirksam wird, wird meistens außer Acht gelassen. In nahezu allen o.a. Konzepten wird das Kollegium nicht in unterschiedliche Lehrergruppen aufgegliedert, deren Berufseinstellung, Leistungsbereitschaft und -fähigkeiten sich nicht nur individuell unterscheiden, sondern auch einem permanenten Wechsel je nach persönlichen und familiären Belastungsfaktoren unterliegen. Zudem sollten die unterschiedlichen

Generationen bei den Lehrkräften, die mit sehr differenten Arbeitseinstellungen ihren Beruf beginnen, ausüben und durchführen möchten, verstärkt wahrgenommen und berücksichtigt werden.

Zudem erreichen **geänderte Rollenerwartungen**, die den Schulleiter nicht mehr nur als Verwaltungsbeauftragten sehen, sondern als Gestalter und Personalentwickler für eine Schule in Selbststeuerung wännen, nicht alle Schulleiter. Das **Selbstverständnis** vieler älterer Schulleiter und deren Auffassung von Personalführung ändert sich nicht allein durch die Gewinnung und Kenntnis neuerer Führungsansätze. Auch jüngere und neu ernannte Schulleiter vor allem in kleineren Schulen verweigern sich gelegentlich einer aktiveren Personalführung aus einer antiquierten Haltung eines 'primus inter pares' heraus.

Die Grundlegung dieser Einstellungen geht auf Regelungen aus früheren Jahrzehnten zurück. Bis in die 1980er Jahre war das Schulsystem in Gymnasien, Oberrealschulen, Mittel-, Wirtschafts- und Förderschulen aufgeteilt mit dem Schulleiter als Dienstvorgesetzten, während in den nahezu 8.000 Grund- und Hauptschulen nur ein Hauptlehrer mit zusätzlichen Verwaltungsaufgaben zum Schulleiter bestellt war.

Erst nach der Gebiets- und der nachfolgenden Schulreform wurden die vielen Kleinschulen zu größeren Schulen oder Verbandsschulen für mehrere Schulgemeinden zusammengefasst. Damit wuchs neben der Schülerzahl auch die Anzahl der Lehrkräfte im Kollegium, während die Personalverantwortung einschließlich der dienstlichen Beurteilung beim zuständigen Schulrat im Schulamt verblieb. Zwar stieg auch die Lehreranzahl in Verbandsschulen auf bis zu 100 Lehrkräfte an, wie sie auch viele Mittelschulen (später in Realschulen umbenannt) hatten, aber die Personalverantwortung blieb beim Schulamt. Vom Kultusministerium wurde eine entsprechende Anpassung im Personalrecht immer mit dem Argument abgelehnt, dass es schwierig wäre, zahlenmäßig zu den vielen kleineren Schulen eine Trennlinie einzuziehen, nach der Schulleiter ab einer bestimmten Schüler- oder Lehrerzahl die Personalverantwortung hätten, unterhalb aber nicht.

Dadurch entstand eine besondere **Mixtur** an Verantwortlichkeiten in den Grund- und Hauptschulen (später in Mittelschulen umbenannt) für die Schulleiter: Die Personalverantwortung trägt bis heute das Schulamt, während die Verantwortung als „direkter Vorgesetzter“ zur Durchsetzung der täglichen Pflichtenverteilung beim Schulleiter liegt. In Konsequenz kann daher der Schulleiter beispielsweise Dienstaufsichtsbeschwerden oder persönlichen verbalen bzw. schriftlichen Attacken gegen ihn nicht selbst mit einer anwaltlichen Unterlassungsaufforderung begegnen, sondern muss sie an das zuständige Schulamt weiterleiten, das dann mit juristischer Unterstützung durch die entsprechende Stadt oder den Landkreis gegen die Vorwürfe vorgeht.

Für **Lehrkräfte** besteht bis heute eine für die meisten nicht verständliche Aufteilung der Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten zwischen Schulleitung und Schulamt. Die Zuteilung von Klassen, Stundenplänen, Aufgaben und Aufsichten o.Ä. erfolgt durch den Schulleiter, ihre tägliche Arbeit und Pflichtenerledigung müssen sie dem Schulleiter sowohl laufend als auch bei unangekündigten Unterrichtsbesuchen unter Beweis stellen und in den Nachbesprechungen rechtfertigen, während die alle vier Jahre erfolgende dienstliche Beurteilung vom Schulamt ausgefertigt zu sein scheint und bei den Beurteilungsstufen auch meist tatsächlich festgelegt wird. Bei einer anderen Sichtweise zur Güte und zur Einstufung durch den Schulleiter wird vom Schulamt in Gesprächen meist das Argument ins Feld geführt, dass die Schulamtseinstufung „im Vergleich mit anderen Schulen und deren Kollegien“ höher einzuschätzen sei, da sich die Schulbehörde auf eine höhere Datenbasis stützen kann.

Die meisten Lehrkräfte trennen die erlebte Personalführung daher mehr nach **Gefühl** als nach den rechtlichen Grundlagen auf. Der Zuständigkeit des Schulamts bei der Personalverantwortung de jure steht bei den meisten Lehrkräften die tatsächliche Zuständigkeit des Schulleiters de facto für den ordnungsgemäßen Unterrichtsbetrieb, die Sicherung der Schul- und Unterrichtsqualität und für die Zuteilung der Ressourcen wie z. B. Wochenstundenplan, Raumverteilung o.Ä. gegenüber.

Bei vielen **Schulleitern** wird eine ähnlich ambivalente Sicht erkennbar. Insbesondere bei kleinen Schulen verharren viele Schulleiter noch in einer „primus inter pares“-Haltung, da sie für ihr Kollegium zwar die Verwaltung der Schule übernehmen, nicht jedoch als verantwortlich für die dienstliche Beurteilung, Abmahnungen oder ähnlichem Unangenehmen gesehen werden wollen. In den größeren Schulen mit entsprechend mehr Lehrkräften überwiegt dagegen eher die Bereitschaft, auch die volle Personalverantwortung zu übernehmen oder zumindest beim Schulamt entscheidende Impulse oder Entscheidungen mitzuverantworten.

Wegen dieser großen Unterschiedlichkeit im Selbstverständnis der Schulleiter in Grund- und Mittelschulen von sich als potenziell auch Personalverantwortliche und den unterschiedlichen Auffassungen der **Verbände**

wie beispielsweise des Bayerischen Schulleitungsverbands BSV und des Allgemeinen Schulleitungs-Verband Deutschlands ASV versus der Lehrerverbände BLLV, KEG und GEW zum Thema Übernahme der Personalverantwortung durch die Schulleiter bleibt derzeit der aktuelle Zwitterstatus unverändert. Zudem wird eine eindeutige Abgrenzung der Zuständigkeiten bei der Personalverantwortung auch durch das unterschiedliche Vorgehen der Schulämter verwischt, die manche Aufgaben der Personalverantwortung delegieren, die dann aber sehr unterschiedlich von den Schulleitern je nach Schul- und Kollegiumsgröße und eigenem Berufsverständnis aufgegriffen und umgesetzt werden. Die Übernahme der zusätzlichen Arbeiten wird von manchen der sowieso schon überlasteten Schulleiter abgelehnt, weil die rechtliche Verantwortung beim Schulamt verbleibt.

Eine strukturelle Veränderung führte ab 2009 zu einer Aufteilung von größeren Volksschulen in getrennt zu verwaltende Grund- und Mittelschulen, um die Bildung von **Mittelschulverbänden** zu ermöglichen.<sup>287</sup> Damit wurden aber die früheren Volksschulen in Form der Verbandsschulen in rechtlich und verwaltungsmäßig völlig unabhängige Schulen aufgetrennt. Die früheren Volksschul-Schulleiter mit hohen Schüler- und Lehrkräfte-Zahlen wurden zur Doppelführung von zwei völlig abgetrennten Schulen beauftragt. Das Selbstverständnis der früher großen Schulen änderte sich in die parallele Verwaltung zweier Schulen, deren Kollegien zwar im Lehrerzimmer weiterhin zusammensaßen, die weiterhin im selben Schulhaus ihren Dienst leisteten, aber deren zeitweiser Einsatz in der anderen Schule eine formale Abordnung mit entsprechendem Stundenmaß durch die nächsthöhere Schulbehörde erforderte.

Sehr kritisch muss dabei gesehen werden, dass diese organisatorische und verwaltungstechnische Umordnung aufgrund einer bildungspolitisch nötig gewordenen Umbenennung von Hauptschulen in Mittelschulen zu einer Vielzahl organisatorisch einzeln geführter Grund- und Mittelschulen führte, was sich auch nachteilig auf das Selbstverständnis der Schulleiter niederschlug. Es entstanden damit keine neuen größeren Verwaltungseinheiten von mehreren Mittelschulen mit neuen personalrechtlichen Zuständigkeiten. Die neue Funktion des **Verbundkoordinators** wurde mit nur wenigen Entlastungsstunden abgegolten, führte aber nicht zu neuen personal- oder dienstrechtlichen Zuständigkeiten über die Lehrkräfte aus zwei bis sechs Mittelschulen im neuen Verbund, sondern nur zu mehr Koordinations- und Kooperationsvorschlägen zwischen den früher selbstständigen Mittelschulen. Das bildungspolitische Zugeständnis an die vielen neu entstandenen Einzelschulen führte dementsprechend nicht zu einer Neustrukturierung der Grund- oder Mittelschullandschaft, sondern verstetigte die bleibende kleinteilige Verwaltung und die unveränderte strategische Personalführung durch die nächsthöhere Schulbehörde und damit bei den Schulämtern.

Zusammengefasst leiden im Vergleich mit anderen Schularten in Bayern besonders die Personalarbeit und Personalführung in Grund- und Mittelschulen am Fehlen der Personalverantwortung für die Gewinnung und Auswahl des Personals für die jeweilige Schule sowie für die Personalbeurteilung. Die Steuerung des Einsatzes und der Erhaltung des Personals in seiner Arbeitsfähigkeit, die Entwicklungs- und Fortbildungsempfehlungen und das Controlling liegen in allen bayerischen Schularten in den Händen des Schulleiters. Da aber Steuerungs- und Eingriffsmöglichkeiten in Form von Gratifikationen oder Sanktionen und vor allem die Entscheidung über die dienstliche Beurteilung fehlen, bleiben Schulleitern aus Grund- und Mittelschulen nur Beratung, Empfehlungen und schulinterne Hilfsangebote.

Dies liegt überwiegend an der Trennung der strategischen und operativen Ebene der Personalarbeit für die Grund- und Mittelschulen auf die nachgeordneten Behörden wie die staatlichen Schulämter und den Schulen. Für eine vergleichende Übersicht wird hier auf die Systematik der umfassenden Personalführung von Thom/Ritz (2006) zurückgegriffen. Dabei wird erkennbar, dass bei Gymnasien und Realschulen, die nur das Ministerium als nächsthöhere Behörde haben, die Kompetenzaufteilung wesentlich klarer geregelt ist, während sich bei den vier Ebenen der Schulbehörden im Grund- und Mittelschulbereich vom Kultusministerium bis zur Einzelschule eine sehr zerklüftete Aufteilung mit gelegentlichen Überlappungen ergibt. Bei einer Führungsspanne von durchschnittlich 197 Lehrkräften pro Schulrat in Bayern muss sich Personalführung zudem auf die Teilbereiche Verwaltung, Zuordnung zu Schulen, punktuelles Controlling und die letztendliche Beur-

---

<sup>287</sup> Das Bayerische Staatsministerium für Unterricht und Kultus beschloss 2009 die Einführung der „Bayerischen Mittelschule“, die im BayEUG Art. 32a verankert wurde und derzeit in 278 Mittelschulverbänden die derzeit 823 Mittelschulen in ihrer Zusammenarbeit organisiert wird.

teilungsentscheidung reduzieren, während die Hauptbereiche des Einsatzes, Erhaltung, Entwicklung und Controlling durch den Schulleiter übernommen werden.<sup>288</sup>

Tabelle 3: Vergleich der strategischen und operativen Entscheidungsmöglichkeiten (eig. Darst.)<sup>289</sup>

Behördenebene	Kultusministerium (Oberstufe)	Gymnasien	Realschulen	Regierung (Mittelbehörde)	Schulämter (nachgeordnete Behörden)	Grund- und Mittelschulen	Anmerkung
<b>Personal-</b>							
-Planung	X						Strategische Ebene wird durch das Kultusministerium verantwortet.  Auf operativer Ebene führt die Zuständigkeit von vier Ebenen bei Grund- und Mittelschulen zur Zersplitterung der Personalführung
-Marketing	X						
-Ausbildung	X (I) <sup>290</sup>			X (II) <sup>290</sup>			
-Einstellung	X						
-Auswahl	X						
-Gewinnung für Schule		X	X		X		
-Verwaltung		X	X	X	X	X	
-Verteilung auf Schule	X				X		
-Wechsel der Schule	X			X	X		
-Einsatz in Schule		X	X			X	
-Erhaltung		X	X			X	
-Entwicklung		X	X			X	
-Fortbildung	X (ALP) <sup>290</sup>	X (SchILF)	X (SchILF)		X (LFA) <sup>290</sup>	X (SchILF) <sup>290</sup>	
-Controlling		X	X		X	X	
-Beurteilung		X	X	X	X		
-Freistellung/Ruhestand	X			X			

**Zusammenfassend** muss konstatiert werden, dass den Schulleitern in Grund- und Mittelschulen nur wenige Kompetenzen und Instrumente der strategischen und operativen Personalverantwortung zugeteilt sind. Dennoch wird von Personalführung durch die Schulleiter gesprochen, wenngleich es sich dabei meist nur um die operative Umsetzung der Vorgaben der Schulbehörden handelt, die Schulleiter als direkte Vorgesetzte mit Weisungsberechtigung zur Sicherstellung der Erziehungs- und Unterrichtsverpflichtung sowieso haben. Weitergehende Personalführung und -entwicklung basieren lediglich auf der Überzeugungsfähigkeit der Schulleiter, mit der sie die Lehrkräfte zu einem intensiveren Einsatz an ihrem Arbeitsplatz sowie zur Mitarbeit an der Sicherung der Schulqualität und der Weiterentwicklung der Schule bringen können. Die fehlende Durchsetzungsmacht wird dabei oft durch die Unkenntnis der Lehrkräfte und Schulleiter über ihre tatsächliche rechtliche Situation kompensiert. Eine differenzierende Personalführung nach Alters- oder berufsbiographischen Entwicklungsphasen zur Entlastung der Schulleiter angesichts von Lehrkräften, die zunehmend individuell mit ihren Besonderheiten berücksichtigt werden wollen und müssen, findet in der Praxis jedenfalls derzeit kaum statt. Sie beschränkt sich stattdessen auf den illusionären Anspruch einer individuell maßgeschneiderten Führung jeder einzelnen Lehrkraft, die angesichts der Zeitnot von mit Verwaltungsaufgaben überlasteten Schulleitern und der viel zu hohen Führungsspanne kaum erfolgreich geleistet werden kann.

## 7.2. Heterogenität im Kollegium

Die Kollegien der Grund- und Mittelschulen setzen sich in hoher Vielfalt aus Lehrkräften zusammen, die während ihrer über 40 Dienstjahre höchst unterschiedliche Einstellungen und Verhaltensweisen zeigen, die zu-

<sup>288</sup> Die Anzahl von 197 Lehrkräften bezieht sich auf Vollzeitlehrereinheiten (vgl. Landtagsdrucksache 17/18663 vom 07.02.2018), wobei es sich um 249 Lehrpersonen (Voll- und Teilzeit) handelt, für die jeder der derzeit 221 Schulleiter in den Grund- und Mittelschulen zuständig ist (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2019b, S. 30-33).

<sup>289</sup> Diese Übersicht verweist auf die jeweils hauptverantwortliche Entscheidungsebene. Beiträge und Veränderungsvorschläge anderer Ebenen ohne Mitentscheidungsrecht werden zur Vereinfachung weggelassen. Auch die Zuordnung der Personalarbeitsaktivitäten in die strategische und operative Ebene erfolgt hier nur vergrößernd.

<sup>290</sup> Abkürzungen: Die Ausbildung erfolgt in zwei Abschnitten mit (I) Lehramtsstudium und (II) Referendariat. ALP = Angebote ALP Dillingen, LFA = Lokale Fortbildungs-Angebote, RLFB = Regionale Lehrerfortbildung, SchILF = Angebote Schulinterne Lehrer-Fortbildung.

dem oft unbeeinflussbaren Wandlungen unterliegen. Dies betrifft bei der Individualität der Lehrkräfte unter anderem die Persönlichkeitsentwicklung, das Verhältnis von Selbstverwirklichung zu beruflichem Engagement, den Barf an sozialen Kontakten und das soziale, gesellschaftliche oder politische Engagement. Im Bereich Familie beeinflussen die jeweilige Partnerbeziehung, Kinderbetreuung und Pflege älterer Verwandter. Die Altersspanne reicht vom 25jährigen Junglehrer bis zum baldigen Pensionär mit 67. Der Arbeitseinsatz wird beeinflusst von Belastungen im physischen, psychischen und gesundheitlichen Bereich, aber auch von finanziellen Belastungen zum Beispiel durch Studium der Kinder, Immobilienerwerb, Scheidung oder finanziellen Unterhalt von Angehörigen. Die individuellen Erwartungen an Beruf und Familie, an persönliche, berufliche und außerberufliche Lebensziele sind erfahrungsgemäß nicht nur sehr unterschiedlich, sondern unterliegen auch Wandlungen und Sprüngen. Die Zugehörigkeit zu Generationen sollte zusätzlich eingerechnet werden. Erst im alltäglichen Umgang lassen sich sehr diverse Bedarfe an beruflicher oder privater Unterstützung, Motivation und Feedback erkennen.

Diese Heterogenität im Kollegium von Grund- und Mittelschulen lässt sich zum einen durch Schulleiter kaum direkt beeinflussen. Das liegt zum einen am externen Personalmanagement der Schulbehörden mit der Einstellung, Zuweisung, Querversetzung und Personalabzug von Lehrkräften. Zum anderen fehlen schulintern Steuerungsmöglichkeiten durch den Schulleiter wie zum Beispiel Gratifikationen, Sanktionen, Gehaltsregulierungen, Bewertungen und Einflussnahmen auf die berufliche Laufbahn der Beschäftigten. Zudem können Lehrkräfte bereits vor Studienbeginn mit sehr unterschiedlichen Berufswahlmotiven in die universitäre Ausbildung eintreten, über die Steuerung der jährlich neu festgelegten Arbeitszeit und ihres beruflichen Engagements sehr deutlich mitentscheiden und ihre berufliche Weiterentwicklung je nach privaten Interessen und Lebenssituationen oder familiären Belastungen von Jahr zu Jahr individuell selbst anpassen. Dabei haben sie große Gestaltungsmöglichkeiten bei der nötigen Kooperation und Kollaboration mit anderen Lehrkräften beim zeitlichen und inhaltlichen Umfang und bei der Qualität und Intensität der beruflichen Beziehungen. Zumindest zeigen sich keine Unterschiede durch das Geschlecht oder die Schulart begründet.

Homogenität im Kollegium könnte eigentlich erwartet werden, da alle Lehrkräfte über dieselbe Ausbildung mit Studium und Seminarbildung und dasselbe Gehalt ohne Differenzierung nach Position oder Leistungen verfügen. Sie tritt aber meist nur in Kollegien von Problemschulen auf, in denen die Not die Lehrkräfte zusammenschmiedet und in der älteren Lehrergruppe einer Schule mit hoher Fluktuation in der Altersgruppe der jüngeren Lehrkräfte. Daher muss in Kollegien von Grund- und Mittelschulen überwiegend mit hoher Heterogenität gerechnet und entsprechende Möglichkeiten zur Bewältigung gefunden und umgesetzt werden.

### 7.3. Ausgewählte Ansätze zu direkter Personalführung

Auch wenn den Schulleitern in Grund- und Mittelschulen nur wenige indirekt wirkende Kompetenzen und Instrumente der strategischen Personalführung zugeteilt sind, soll hier kurz der Blick auf andere Personalführungskonzepte geworfen werden, die auch für sie erweiterte Funktionen vorschlagen.

Eine direkte Personalführung mit steuerndem Einfluss auch auf den Unterricht der Lehrkräfte wird besonders von **Dubs** vertreten. Führung folgt dabei nicht nur der Humanverantwortung gegenüber dem anvertrauten Personal, sondern auch aus der Erfolgsverantwortung in Form des Schulmanagements. Damit steht Dubs, aus der Betriebswirtschaft kommend, für eine enge Symbiose von direkter und indirekter Personalführung. Seine wissenschaftliche Begleitung des Schulversuchs ModUS-F (2006-2011) führte unter anderem zu einer erweiterten Schulleitung bei den Realschulen in Bayern einschließlich delegierter Personalverantwortung.<sup>291</sup>

**Rolff** als Nestor der Schulentwicklungskonzepte in Deutschland verbindet mit einem holistischen Verständnis und einer konfluenten Verbindung aller Einflussmöglichkeiten der Schulleitung durch die Leitkategorien Lei-

---

<sup>291</sup> Nach der gesetzlichen Ausweitung der Personalverantwortung mit deren Delegationsmöglichkeit auf die erweiterte Schulleitung in Realschulen in Bayern kann dort - nach der Größe der Lehrerkollegien gestaffelt - die Handlungsverantwortung für die Personalführung an die Teamleiter delegiert werden, wobei aber die Führungsverantwortung beim Schulleiter bleibt (vgl. Kriesche 2014, S. 50 und S. 211-212). Dies könnte nach Ansicht des Autors als Blaupause für eine ähnliche Umstrukturierung in Grund- und Mittelschulen mit ähnlich hohen Kollegiumsgrößen genutzt werden.

tung, Steuerung und Führung insbesondere auch die personal-interaktive und strukturell-systemische Personalführung als zentrale Aufgabe von Schulleitung in Anlehnung an Wunderer (2005):

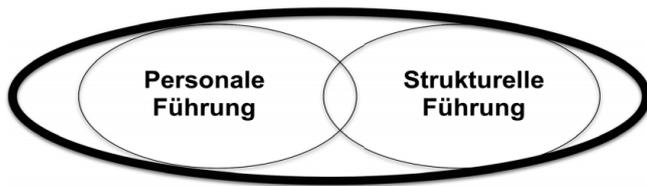


Abbildung 11: Ellipse der Führung<sup>292</sup> (eig. Abb.)

Dabei benennt Rolff zugleich aber auch die Probleme bei der direkten Personalführung. Personal-direkte Führung wird nur wirksam, wenn dies die Geführten auch zulassen, wobei sich Lehrkräfte besonders ungern führen lassen<sup>293</sup>, was beispielsweise zu einem möglichen Unterlaufen von Anweisungen oder andersartiger Interpretation von Aufträgen führt. Dennoch betont Rolff, dass personale Führung sich vor allem um die **Qualität des beruflichen Handelns** der Lehrkräfte kümmern soll. Um dieser Qualität gewahr werden zu können, müssen nach Ansicht des Autors folglich auch Unterrichtsbesuche, nachfolgende Gespräche und Zielvereinbarungen samt Bewertungen und Beurteilungen in die direkte Personalführung miteinbezogen werden, auch wenn dies Eingriffe in die vermeintliche Autonomie der Lehrkräfte einschließt. Die indirekte Personalführung in Form der strukturellen Führung soll zusätzlich über Organigramme, Geschäftsverteilungspläne, Zielvorgaben und gemeinsamen Zielvereinbarungen im Kollegium sowie über die Teambildung auf Klassen- und Schulebene die Kooperation unterstützen. Die Erweiterung der Schulleitung einschließlich der Personalverantwortung bleibt Grund- und Mittelschulen rechtlich weiter untersagt, aber eine Alternative in Form einer Aufteilung der sächlichen und organisationalen Verantwortung bleibt den Schulleitern nach Rolff (2016) weiter offen in Form eines **Co-Managements**. Geeigneten und interessierten Lehrkräften kann unter anderem bei der Beschaffung und Nutzung von Ressourcen, der Gebäudenutzung und -sicherheit, beim Projekt- oder beim Wissensmanagement Handlungsverantwortung übertragen werden. Damit erhöhen sich durch die beteiligten Lehrkräfte die Beiträge zur Schulentwicklung, die Identifikation mit der eigenen Schule wächst und sie zeigen höhere Toleranz gegenüber Kollegen und höhere Kooperationsbereitschaft mit dem Schulleiter. Ähnliches lässt sich aus **Hatties** Erkenntnissen ableiten, nach denen unterrichtsbezogene Führung notwendigerweise auch den Besuch von Unterricht samt dessen gemeinsamer Reflexion und Bewertung mit nachfolgenden Zielvereinbarungen beinhalten sollte.

Pädagogische Führung einer Schule beinhaltet im Verständnis von Rosenbusch als 'Organisationspädagogik' auch die Verbindung von Organisationsverständnis und pädagogischem Verständnis, wobei keines von der Schulleitung besonders favorisiert werden sollte.<sup>294</sup> In der Nachfolge stehen **Huber/Schwander**, wobei die direkte Personalführung nur nachrangig auftaucht, weil die indirekte und vor allem verteilte Personalführung auf viele weitere pädagogische Führungskräfte innerhalb der Schule einen hohen Stellenwert einnimmt. Pädagogische Führung wird in diesem Verständnis durch alle Führungsaufgaben über den Unterricht hinaus ausgeübt, wobei neben der Schulleitung auch alle weiteren Funktionsträger, Fachbetreuer, Jahrgangsstufenleiter o. Ä. eingeschlossen werden.<sup>295</sup> Zur Weiterentwicklung der Schulqualität empfehlen Huber/Schwander in Konsequenz auch die vorauslaufende Kompetenzausbildung schon während des Lehramtsstudiums für geeignete und interessierte Kandidaten. Wenngleich dieser Ansatz einer weit vorauslaufenden Ausbildung der Realität noch fern scheint, sollte er zumindest in einer Neukonzeption der künftigen Schulleiter-Ausbildung mitbedacht werden.

Die Notwendigkeit von direkter Personalführung vertreten daher Dubs und Hattie am deutlichsten, auch wegen der nötigen unterrichtsbezogenen Führung, die nur in Kenntnis der konkreten Arbeit der Lehrkräfte in ihren Klassen wirksam werden kann, während Huber/Schwander wegen des Miteinbezugs weiterer Führungskräfte die direkte Personalführung in den Hintergrund treten lassen, sogar durch Mitarbeiter in der Schulleitung teilweise übernehmen lassen. Als Extremposition wurde auch schon der völlige Rückzug von einer direkten Personalführung durch Wissinger/Höher in Bayern empfohlen.

<sup>292</sup> Vgl. Rolff 2016, S. 19.

<sup>293</sup> Vgl. Grogan 2013, S. 317f, zitiert nach Rolff 2016, S. 192.

<sup>294</sup> Vgl. Terhart 1997, zitiert nach Huber/Schwander 2015, S. 20.

<sup>295</sup> Vgl. Huber/Schwander 2015, S. 21 und S. 69f.

#### 7.4. Forschungsergebnisse in Bayern

Bei den Überlegungen zur stärker eigenverantwortlichen Schule hatten **Wissinger/Höher** schon vor über 23 Jahren große **Probleme bei der Übernahme von direkter Personalführung** durch die Schulleitungen gesehen. Was in anderen Sekundarschulen wie Real- und Gesamtschulen sowie Gymnasien schon lange die Regel war, wurde in dieser Form für die Grund- und Hauptschulen kaum für übertragbar gehalten. Hier gab es keine entsprechende, gewachsene Führungskultur, die Schulleiter schienen nicht vorbereitet und das nötige Rollenverständnis bei Schulleitern und Lehrkräften sowie eine entsprechende Führungspraxis waren noch nicht vorhanden. Dies wurde durch eine Studie mit Umfrageergebnissen bei 199 Schulleitern in Bayern untermauert, die angaben, dass ihnen die Ausbildung ihrer Führungskompetenz massiv fehle. Sie würden sich mehr Fortbildung zum Bereich Personal- und Mitarbeiterführung (Führungstheorie), zu Führungstechniken (z. B. Delegation oder Konfliktregelung), Führungsmethoden wie beim Projekt- und Innovationsmanagement) und zu zwischenmenschlichen Beziehungen und zur Kommunikation wünschen.<sup>296 297</sup> Als zusätzliche Probleme wurden angeführt die Zieldiversität, die in jeder Organisation auftritt mit unterschiedlichen Zielvorstellungen der Führungsebenen und derjenigen der Mitarbeiter, sowie das komplexe Beziehungsverhältnis zwischen Schulleiter und Lehrkräften, da Schulleiter einerseits ihren Standpunkt klar behaupten müssen und Vorbild sein müssen, aber andererseits auf die soziale Nähe zu den Lehrkräften und deren Akzeptanz angewiesen sind.<sup>298</sup> Als weiteres Problem wurde auch gesehen, dass Leitungspersonen sich selbst nicht wirklich als Vorgesetzte verstünden und vom Kollegium nicht als mit Sanktionsmacht und einer ernst zu nehmenden Drohfähigkeit ausgestattet gesehen würden. Eine wirksame Kontrolle der Lehrkräfte sei wegen der Natur des unterrichtlichen und erzieherischen Handelns schwierig, und der Kernauftrag der Lehrkräfte würde als „gesetzlich geschützter und pädagogisch nur so durchführbarer individueller Auftrag (miss-)verstanden.“<sup>299</sup> Zudem müsste eine derartige Personalführung auch beinhalten die selbstständige Personalplanung und -auswahl, das Führen von Mitarbeitergesprächen, die Empfehlung und Ermöglichung von Fortbildungen für Lehrkräfte, die Bewertung der Leistungen und des Verhaltens und die gezielte Personalentwicklung aufgrund dieser Praktiken.<sup>300</sup> Dies schien nach Wissinger/Höher Ende der 1990er Jahre noch nicht möglich zu sein.

Kritisch anzumerken ist dabei die Argumentation von der vorfindbaren Realität heraus, die eine strukturelle Änderung außer Acht lässt. Vor der bayerischen Schulreform 1969 gab es Tausende an kleinen Dorfschulen, in denen Schulleiter lediglich Lehrkräfte mit zusätzlichen Verwaltungsaufgaben waren. Personalführung war damals Aufgabe der Schulaufsicht. Früher auch durch das Kriterium der zu geringen Kollegiumsgröße begründet, verlor dieses Argument mit der Schulreform 1969 und der nachfolgenden Konglomeration von über 7.000 kleinen Volksschulen zu größeren Verbandsschulen mit bis zu 100 Lehrkräften an Bedeutung.<sup>301</sup> Derzeit haben 568 Grund- und Mittelschulen über 360 Schüler und damit meist mehr als 30 Lehrkräfte im Kollegium, wobei die zugewiesenen Religions- oder teilzeitabgeordnete Lehrkräfte aus anderen Schulen nicht eingerechnet sind, die aber dennoch Betreuung und Personalführung an der eigenen Schule erwarten.<sup>302</sup> Mit Übernahme der Personalverantwortung durch die Schulleiter an Grund- und Mittelschulen würde sich aber sowohl das Rollen- und Selbstverständnis der Schulleiter wie auch der Lehrkräfte sowie die früher fehlende Führungskultur und -praxis vermutlich sehr bald den anderen Schularten angleichen. Die Einführung der 'geleiteten Schule' in der Schweiz in den 2000er Jahren (s.o.) belegt diesen nachfolgenden Wandel eindrücklich.

Eine der wenigen **Studien zum beruflichen Selbstverständnis** von Schulleitern in Bayern zeigt deutlich, dass zudem die Schulleiter nicht als homogene Gruppe aufgefasst werden dürfen und die eigene Berufsauffassung sogar deutlich durch die Schulart und Schulgröße mitbestimmt wird, wie **Warwas** in einer standardisierten Befragung von 861 bayerischen Schulleitungen aufzeigen konnte. Sie identifizierte fünf Gruppen, bei denen

<sup>296</sup> Vgl. Wissinger/Höher 1998, S. 203.

<sup>297</sup> Die Ausbildungsdauer der bayerischen Schulleiter ist für alle Schularten gleich lang mit drei Wochen, wird zwar an der ALP Dillingen nach Schularten getrennt durchgeführt, hält sich dabei aber an dasselbe Ausbildungs-Curriculum von 2006. Quelle: Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, S. 7.

<sup>298</sup> Ähnlich argumentiert Rosenbusch (1995, 2005) mit den Akzeptanzproblemen aufgrund der vertikalen Strukturdifferenzierung.

<sup>299</sup> Vgl. Buchen 2006, S. 17-18.

<sup>300</sup> Vgl. Bildungskommission NRW 1995, S. 162 und 325, zitiert nach Wissinger/Höher 1998, S. 201.

<sup>301</sup> Vgl. Historisches-Lexikon-Bayerns 2020.

<sup>302</sup> Vgl. Bayerisches Staatsministerium der Finanzen 2019.

die Schulleiter von Grund- und Haupt-/Mittelschulen am deutlichsten in den beiden Gruppen mit dem beruflichen Selbstverständnis als 'Generalist' und als 'Lehrkraft mit Verwaltungsaufgaben' vertreten sind. Ihnen ist gemeinsam eine hohe, dem Autonomie-Paritäts-Muster verpflichtete und auf dem Prinzip der Nicht-Einmischung basierende Handlungsorientierung. Die Schulleiter in diesen beiden Clustern nehmen zudem nicht nur den stärksten zeitlichen Druck, sondern auch die stärksten Beeinträchtigungen ihrer Gesundheit wahr, fühlen sich in erhöhtem Maß uneinlösbaren externen Forderungen ausgesetzt bei gleichzeitig geringen Erfolgsrückmeldungen. Eine große Gefahr der Beeinträchtigung der eigenen Berufsauffassung wird in der Minderung des eigenen beruflichen Anspruchsniveaus erkannt, da abgesenkte Anforderungen immer auch die berufliche Einstellung des Kollegiums und damit der Schulqualität negativ beeinflussen.

Die Berufsauffassungen von Schulleitern unterschiedlicher Schularten und -größen divergieren nach Warwas sehr stark, was nicht von biografischen Persönlichkeitsmerkmalen abhängig ist, sondern von der **Art und Größe der Schule**. So dominieren in kleineren Schulen eher die Gruppen der 'Generalisten' und 'Lehrkraft mit Verwaltungsaufgaben', während Schulleiter großer Schulen häufiger als 'Pädagogische Führungskraft' oder 'Vorgesetzter mit pädagogischer Verantwortung' auftreten.<sup>303</sup> Möglicherweise liegt hier ein Grund für das Kultusministerium, den Schulleitern von Grund- und Mittelschulen die strategische Personalführung und -verantwortung nicht pauschal zu überlassen.

Die jeweilige Berufsauffassung hängt zudem sehr intensiv vom **Rollenwechsel** aus der Identität als Lehrperson zur Identität als Führungsperson ab. Dieser wird auch beeinflusst durch individuelle Werte und Überzeugungsmuster und externe Faktoren wie beispielsweise der Vorgabe klarer Führungsverantwortlichkeiten, der Höhe der Unterrichtsverpflichtung, der Größe der Schule, der Zusammensetzung des Kollegiums sowie den Erwartungen und Vereinbarungen mit den Lehrkräften, Eltern und Schulbehörden, die sowohl in schriftlicher Form als auch in nie fixierten Traditionen vorliegen können und von neu ernannten Schulleitern erst herausgefunden werden müssen. Damit zählen sowohl Personen- als auch Umweltvariablen zu den beanspruchungsrelevanten Bedingungsfaktoren von Schulleitung. Kritisch muss gewürdigt werden, dass in der Studie die Zusammensetzung und das Engagement des Lehrerkollegiums ebenso wenig mitberücksichtigt werden wie dessen Diversität bei den Lehrkräften sowie die unterschiedliche Arbeitsorganisation oder die Coping-Strategien der Leitungspersonen, weshalb Warwas zur Validierung ihrer Erkenntnisse eine stärkere Differenzierung des beruflichen Rollenhandelns in weiteren Studien empfiehlt.<sup>304</sup>

Der **Schulversuch 'Modell-Unternehmen Schule - Führung'** (ModUS-F) in Bayerns Grund-, Haupt-/Mittel-, Förder- und Realschulen sowie Gymnasien mit wissenschaftlicher Begleitung durch Rolf Dubs erbrachte zwar die Erkenntnis, dass durch eine Delegation von Personal- und Sachverantwortung an eine erweiterte Schulleitung eine Entlastung der Schulleiter entstehen kann, was aber nur für die Realschulen 2013 gesetzlich verankert wurde. Die Grund- und Haupt- bzw. Mittelschulen wurden wegen der fehlenden Personalverantwortung der Schulleiter davon ausgenommen, obwohl alle Schulleiter im Modellversuch angaben, dass sie sich durch die Delegation von Aufgaben wesentlichen Pflichten der Schulleitung stärker widmen konnten.<sup>305</sup> Eine Verlängerung der Entlastungsstunden wurde den ehemaligen Schulversuchs-Teilnahmeschulen von Jahr zu Jahr deshalb genehmigt, um zumindest die Delegation von Sach- und Organisationsverantwortung weiterhin auf Erfolge überprüfen zu können. Eine bildungspolitische Wende erfolgte aufgrund der nicht vorliegenden Struktur und der zu geringen Größe von Grund- und Mittelschulen aber nicht.

**Zusammengefasst** zeigen die wenigen Forschungsergebnisse, dass in Bayern durch die große Bandbreite der Größe der aktuellen Grund- und Mittelschulen eine Zweiteilung bei den Schulleitungen entstanden ist. Während überwiegend bei den großen Grund- und Mittelschulen mit einer Kollegiumsgröße ab 30 Lehrkräften das Selbstverständnis der Schulleiter als Führungskraft demjenigen von Realschuldirektoren nahekommt, wird die strategische Personalführung und -verantwortung dennoch weiterhin von der nächsthöheren Schulbehörde wahrgenommen. Im Haushaltsplan 2019 bestehen zum Beispiel 568 Rektorenstellen mit Gehaltsstufe A14+AZ für Schulen ab 360 Schülern, die durchaus mit Schulgrößen von manchen Realschulen vergleich-

<sup>303</sup> Vgl. Warwas 2009, S. 493; Steger Vogt 2013, S. 121.

<sup>304</sup> Vgl. Warwas 2009, S. 493-495.

<sup>305</sup> Vgl. Stiftung Bildungspakt Bayern 2012, S. 187.

bar sind.<sup>306</sup> Hier wäre eine Abgrenzung hilfreich gewesen, bei der ab einer bestimmten Kollegiumsgröße die Personalverantwortung vollständig dem Schulleiter übertragen worden wäre.<sup>307</sup>

Dies würde der grundsätzlichen Aussage des Bayerischen Verfassungsgerichts entsprechen, denn die „...öffentliche Verwaltung muss so organisiert sein, dass in den höher besoldeten Ämtern die für den Dienstherrn wertvolleren Leistungen erbracht werden.“<sup>308</sup> Dies trifft bei Schulleitern der Besoldungsstufe A14 und insbesondere A14+AZ besonders zu, da sie nach mehrfachen Auswahlverfahren als besonders geeignet für die Erfüllung „wertvoller Leistungen“ ausgewählt wurden.

Im Vergleich zu anderen Dienststellen wie beispielsweise bei der Polizei in Bayern, bei denen jeder Dienststellenvorgesetzte auch mit nur wenigen Unterstellten die Personalverantwortung als Dienstvorgesetzter innehat, wird Schulleitern in Grund- und Mittelschulen mit deutlich höherem Gehalt und höherer Ausbildung nach wie vor die strategische Personalverantwortung vorenthalten. Die Umsetzung einer höher eigenverantwortlichen Schule hinkt in Bayern in den Grund- und Mittelschulen seit vielen Jahren der vorfindbaren Realität hinterher.

### 7.5. Nötige Führungskompetenzen für eine differenzierende Personalführung

Die Suche nach bereits vorliegenden Elementen einer lebensphasenorientierten Personalführung muss breiter angelegt sein, um auch alternative Differenzierungen in Form einer berufsbiografischen, altersabhängigen oder generationspezifischen Personalführung erfassen zu können. Daher wird im Folgenden immer der verkürzende Ausdruck „**differenzierende Personalführung**“ verwendet.

In dieser Arbeit soll nach einer verbesserten und flexibleren Personalführung durch Schulleiter in Grund- und Mittelschulen in Bayern gesucht werden. Sie soll die Steuerungs- und Einflussmöglichkeiten erhöhen, um auf die Unterschiedlichkeiten bei der beruflichen Einstellung, die berufsbiografischen Veränderungen und die wechselnden familiären und privaten Belastungssituationen der Lehrkräfte flexibler und wirksamer eingehen zu können. Die gleichzeitige Verfolgung von gesamtschulischen Entwicklungszielen und der Unterstützung individueller Entwicklung auch mit Blick auf wechselnde persönliche Belastungen und berufsbiografisch bedingter Änderungen stellt als Koordinierungsauftrag eine wesentliche Aufgabe für Schulleitungen dar.

Damit erfolgt nach Eckardstein eine eindeutige Abgrenzung gegenüber Personalmanagement- und Personalführungsansätzen, die lediglich auf die Selbstentwicklung von Individuen oder Teams hoffen und sich in ihrem Selbstverständnis lediglich auf die Kontextsteuerung durch individuelle oder kollektive Entwicklungsprozesse verlassen und reduzieren.

Ausgehend von dem erweiterten Aufgabenbereich von Schulleitern mit einer umfassenden Personalführung nach Thom/Ritz sollen in dieser Arbeit die nötigen allgemeinen und tätigkeitsbezogenen Kompetenzen und Dispositionen nach Huber/Schwander mit besonderem Fokus auf die Personalführung untersucht werden. Auf die Notwendigkeit einer Differenzierung der Personalführung nach Phasen weisen nur wenige Quellen hin wie beispielsweise Ender/Strittmatter, obwohl schon lange bekannt ist, dass bei höherer Aufmerksamkeit im personalen Bereich und einer gezielteren Personalentwicklung und Personalführung die Schul- und Qualitätsentwicklung profitieren könnten. Die strukturelle und symbolische Führung sollten dies zusätzlich unterstützen.<sup>309</sup>

#### 7.5.1. Voraussetzungen für Führungskompetenz

Auf der Suche nach den nötigen Führungskompetenzen für Schulleiter werden hier insbesondere diejenigen gesucht und herausgefiltert, die für eine differenzierende Personalführung, ob nach Lebensphasen, Alter,

<sup>306</sup> Vgl. Bayerisches Staatsministerium der Finanzen, 2019.

<sup>307</sup> 2017 hatten 566 Grund- und Mittelschulen 301 bis 800 Schüler und 30 bis 80 Lehrkräfte. Dabei waren in 184 Schulen mit über 400 Schülern durchschnittlich 34 Lehrkräfte und in 44 Schulen mit über 500 Schülern bis zu 80 Lehrkräfte im Einsatz. Quelle: Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2018.

<sup>308</sup> Vgl. Bundesverfassungsgericht 2007.

<sup>309</sup> Vgl. Bonsen 2003, 2010; Steger Vogt 2013.

Generationen o. Ä., geeignet scheinen. Bei dieser gezielten Suche sollen die Praxiserfahrungen des Autors helfen.

**Führung in der Schule** setzt die Anerkennung der Lehrkräfte voraus, dass es Führung gibt und die vorgesetzte Person auch die passende für diese Rolle ist und das Vertrauen der Geführten erhält. Führungskompetenzen werden nach Zuschreibung von Führungskraft auf die Führungsperson in Abhängigkeit von den Merkmalen der Führungskraft und der Geführten konzediert nach wechselseitiger Anerkennung der Führungs- und Geführtenrolle.

Eine sehr wichtige Rolle spielt dabei das **Vertrauen** der Geführten in die Führungsperson, das bei Amtsantritt meist in Form eines Vorschusses an 'institutionellem Vertrauen' darin vorliegt, dass überhaupt die Person als Führungskraft eingesetzt wird. Mitarbeiter schließen aus sichtbaren Erfolgen der neuen Führungskraft deren Wirksamkeit, wodurch der Einfluss auf das Handeln der Mitarbeiter größer wird. Die Führung wirkt dann stärker, bei Misserfolgen aber notabene auch schwächer.<sup>310</sup>

Führung erfolgt überwiegend über Kommunikation als wirksame Einflussnahme auf die Einstellungen, Interpretationen und Handeln der Geführten, auch auf deren Motivation, den schulischen Zielen entsprechend zu handeln.<sup>310</sup>

Dabei gelten Kompetenzen der Führungsperson seit über zehn Jahren als die besseren Prädiktoren für Erfolg oder Misserfolg in Organisationen als früher durch angeborene Eigenschaften oder Charisma.<sup>311</sup> Häufig wird dabei ein Modell der Kompetenzen, das auf dem Konzept der Schlüsselqualifikationen von **Mertens** aufbaut, rezipiert mit den Feldern Fach- und Methodenkompetenz, Sozial- und Selbstkompetenz, wobei insbesondere die Sozialkompetenz zum Umgang mit anderen Personen für die Identifikation relevanter Kompetenzen z. B. für Führungskräfte vorrangig scheint. Neuere Kompetenzmodelle ergänzen um die Aktivitäts- und Handlungskompetenz wie beispielsweise **Heyse/Erpenbeck** in ihrem Kompetenzatlas neben der personalen Kompetenz, der sozial-kommunikativen Kompetenz und der Fach- und Methodenkompetenz. Mit insgesamt 64 weiteren Einzelkompetenzen differenzieren sie zwar analytisch hilfreich, was aber die Anwendbarkeit für die Ausbildung und Praxis und die Umsetzung durch die Schulleitung deutlich einschränkt. Der Begriff Kompetenz bezieht sich im Zusammenhang mit Führung bei manchen Konzepten und Modellen auf das **Potenzial** (kognitiv, motivational, emotional, verhaltensmäßig), auf das **Vermögen** ('können') oder auf die **Zuständigkeit** ('dürfen'), was jeweils zu berücksichtigen ist.<sup>310</sup> Neben einem ausgewogenen Verhältnis von fachlichen, persönlichen und sozialen Kompetenzen einschließlich einer laufenden Weiterentwicklung erweitert Lieber funktional noch um die 'emotionale Intelligenz' zum Verständnis der eigenen Gefühle sowie der anderen Menschen, um die Mitarbeiter so zu steuern, dass die Organisationsziele erreicht werden.<sup>312</sup>

Die „Wunderlisten“ von Schlüsselqualifikationen oder Kompetenzen<sup>313</sup>, die ähnlich wie in der eignungsdiagnostischen Literatur quasi alle prinzipiell wünschenswerten Merkmale umfassen, zeigen auch die Gefahr der Beliebigkeit bei der begrifflichen Festlegung der Führungskompetenz. Wenn Rolff in Anlehnung an Fullan in den drei zentralen Rollensegmenten der Schulleitung für eine optimale Wirkung auf die Lernfortschritte der Schüler als 'learning leader', 'system player' und 'change agent' zwanzig verschiedene wünschenswerte Kompetenzen auflistet, eignen sich derartige Auflistungen nicht für Auswahlprozesse oder als künftig neue Basis für ein Ausbildungscurriculum für Schulleiter. Werden nur sämtlich mögliche Kompetenzen eines idealtypischen Schulleiters aufaddiert, lassen sich daraus keine Aus- oder Fortbildungsschritte ableiten. Denn dies bedürfte einer spezifischen Auswahl und eines erfolgreichen Trainingsprogramms auf der Grundlage einer erfolversprechenden Hoffnung auf eine 'starke Persönlichkeit' einer Nachwuchs-Führungskraft.<sup>314</sup>

Kompetenzmodelle werden in Organisationen meist **unternehmensspezifisch** angepasst bis hin zu Erwartungen und Anforderungen an die Führungskräfte, die nicht generell im Unternehmen, sondern noch genauer für eine bestimmte Führungsposition in diesem bestimmten Unternehmen gelten.<sup>315</sup> Ähnlich sind auch in den Schularten in Bayern die Erwartungen und Anforderungen unterschiedlich geregelt und insbesondere in Grund- und Mittelschulen von den Schulbehörden mit unterschiedlicher Übertragung weiterer Zuständigkei-

<sup>310</sup> Vgl. Blessin/Wick 2017, S. 252-262.

<sup>311</sup> Vgl. Sonntag 2009, Wick 2009, zitiert nach Blessin/Wick 2017, S. 261.

<sup>312</sup> Vgl. Lieber 2017, S. 268.

<sup>313</sup> Vgl. Neubauer 1995, Sages 2000, Rolff 2021.

<sup>314</sup> Vgl. Rolff 2021, S. 118.

<sup>315</sup> Vgl. Blessin/Wick 2017, S. 263.

ten je nach Schulamt und Schulgröße einzeln festgelegt. Hale bestätigt diese ergebnisorientierte Übertragung von einzelnen Aufgaben, wenn sie Kompetenzen definiert als „... statements that describe the behaviors or attributes organizations want in their employees on the assumption that these characteristics correlate with results.“<sup>316</sup>

Für den Innovationsprozess einer Schule ist die Übernahme von Personalkompetenzen von zentraler Bedeutung, wobei die Themenbereiche Kompetenzklärung, Personalförderung und -entwicklung sowie Personalbeurteilung besonders bedeutsam sind. Dies würde für eine Übertragung von strategischer Personalführung und -verantwortung sprechen.

Immerhin wird bei der überwiegenden Anzahl der Begriffsverwendungen davon ausgegangen, dass Kompetenzen in ihren Ausprägungen **erlernt** sind und sich prinzipiell über die Lebenszeit **verändern** und **entwickeln** lassen.<sup>317</sup> Dieses Verständnis sollte auch in der künftigen Aus-, Fort- und Weiterbildung von Schulleitern Eingang finden.

### 7.5.2. Moderatorvariablen zur Personalführung

Führungskompetenz im Personalbereich wird von mehreren anderen Moderatorvariablen (oder Moderatoren) beeinflusst, die miteinbezogen werden müssen. Darunter werden zusätzliche Variable verstanden, von denen abhängt, wie der Effekt von einer auf eine andere Variable ausfällt.

**Moderatoren** von außen sind beispielsweise die wechselnden Erwartungen und Anforderungen vonseiten der **Gesellschaft** an die Schule, die bei bildungspolitischen Problemen oder Herausforderungen wie in der Corona-Krise 2020/2021 die Schulleiter zu Änderungen bringt.

Ändern sich die **Führungsvorstellungen** des Schulsystems, wenn Schulentwicklung in Richtung flachere Hierarchien und stärkere Mitarbeiterbeteiligung gefordert wird, dann kann der bisherige Habitus an Führungsverhaltensweisen plötzlich störend wirken und ein anderer gefordert sein, der beispielsweise ein Kommunizieren 'auf Augenhöhe', Beratung und mehr Offenheit für neue Ideen verlangt.<sup>318</sup> Dies kann das Beziehungsverhältnis zwischen Lehrkräften und Schulleiter auch betreffen, da das Vertrauen in die Verlässlichkeit in das Verhalten des 'Chefs' irritiert wird, wenn der plötzlich anders zu 'ticken' scheint.

Moderatorvariablen vonseiten der **Schulleiter** und ihrer beruflichen Erfahrungen oder der Veränderungen im persönlichen Bereich können sein, dass beispielsweise mit zunehmendem Alter das Engagement schwindet in Richtung Amtsmüdigkeit, dass persönliche und familiäre Belastungen zunehmen und die Reaktionsbereitschaft und das Einfühlungsvermögen im beruflichen Bereich reduziert werden, aber auch, dass mit zunehmender Berufserfahrung und abnehmender Belastung im privaten Bereich der eigene berufliche Einsatz professioneller gehandhabt wird und mehr Zeit für die 'eigene Schule' aufgewendet werden kann.

In Abgrenzung zur Wirtschaft, in der Führungskompetenz auch über 'Umsetzungskompetenz' definiert wird als Synonym für Volition und Willenskraft und als „...Fähigkeit, innere und äußere Widerstände oder Hindernisse auf dem Weg zum Ziel zu überwinden...“<sup>319</sup>, werden für Schulen mehr indirekte Auswirkungen des Schulleiter-Handelns wichtig. Die Förderung kooperativer Arbeitsweisen, der Lehrer-Professionalisierung und der Verteilung von Führungsfunktionen werden hier wichtiger erachtet.<sup>320</sup> Mögliche Hilfen für die Begleitung der Lehrkräfte bietet dazu auch die Lernpsychologie mit konkreten Vorschlägen, neues Handeln durch vorgeplantes Agieren in realen Situationen vorzubereiten und in Gang zu bringen.<sup>321</sup>

Als sehr deutliche Moderatorvariable erweist sich in der Praxis der Personalführung die **Wechselseitigkeit** des Einflusses von Lehrkräften auf ihre Schulleiter und umgekehrt. Bestärken oder schwächen die Lehrkräfte ihren Schulleiter in seinem Tun, wird er sein Verhalten wegen der Abhängigkeit der Mitarbeitsbereitschaft vermutlich ändern. Das Vertrauen in die Führungskraft erfolgt in Abwägung der aktuellen Vorteile und der generellen Ziele und Werthaltungen der Lehrkräfte, was durch die Valenz-Instrumentalitäts-Erwartungs-The-

<sup>316</sup> Hale 2004, S. 77, zitiert nach Blessin/Wick 2017, S. 263.

<sup>317</sup> Vgl. Dehnpostel 2001, Weiner 2001, OECD 2005, zitiert nach Blessin/Wick 2017, S. 261.

<sup>318</sup> Vgl. Blessin/Wick 2017, S. 263-264.

<sup>319</sup> Vgl. Au 2017.

<sup>320</sup> Vgl. Bensen 2010; Bensen 2009, S. 564. Huber 2009, S. 503, zitiert nach Steger Vogt 2013, S. 118.

<sup>321</sup> Vgl. Wahl 2013, S. 219-272.

orie (VIE-Theorie) erklärt werden kann. Der handelnden Person geht es nicht so sehr um den Wert (Valenz) des Handlungsergebnisses, sondern mehr um die Folgen für die fundamentalen (Lebens-)Ziele und Werthaltungen der Person, die damit verbunden sind und wie instrumentell, also wirksam, das Erreichen der Ergebnisse für die Erlangung der Folge ist.<sup>322</sup>

Ähnliche Irritationen für die Lehrkräfte und das Führungsverhältnis ergeben sich, wenn bei einem personellen **Wechsel in der Schulleitung** die Rolle der Führungskraft von der des Anweisenden, Kontrollierenden, Lobenden und Tadelnden der als unbeholfen und unorientiert gesehene(n) Mitarbeiter hin zum Unterstützenden, Entwickelnden, Beratenden und Vereinbarenden der als sich selbst organisierenden, hoch kompetent angesehenen Mitarbeiter verändert.<sup>323</sup> Lehrkräfte justieren ihre Erwartungen dann oft neu und beeinflussen damit zudem das Führungsverhalten des Schulleiters.

Mit den **Lehrkräften** und dem anfänglichen Vertrauensvorschuss kann meist ein guter Start in eine wirksame Personalführung folgen. Abhängig von schnellen Anfangserfolgen (erste 100 Tage) kann sich der Führungseinfluss vergrößern oder sinken. Personalführung bei den Lehrkräften hängt zudem von ihrer generellen Leistungseinstellung ab, von ihrer Zugehörigkeit zu verschiedenen Generationen (Y bis Babyboomer), ihrem Alter, ihrer privaten und familiären Belastung und Belastungsfähigkeit, ihrem Bildungshintergrund (Förder-, Fach-, Grundschul-, Mittelschullehrkraft), ihren damit einhergehenden unterschiedlichen Werten und Lebenswelten und welche Art und Form von Führung sie zulassen oder benötigen.

Für die Handlungssteuerung der Lehrkräfte müssen **Prozesstheorien** aus der Motivationspsychologie in der Personalführung durch den Schulleiter in der Praxis deutlich heruntergebrochen und vereinfacht werden, um bei der gemeinsamen Zielbestimmung im schulischen Alltag Anwendung finden zu können. Schulleiter stehen täglich vor der Aufgabe, die Ziele der einzelnen Lehrkräfte und der Schule in einer möglichst großen Schnittmenge aufeinander abzustimmen. Bei der enormen Komplexität der Kalküle bei den Erwartungs-mal-Wert-Modellen oder der VIE-Theorie (Vroom 1964), die eine Führungsperson bei einer 'kontrollierten Informationsverarbeitung' anwenden müsste, um bei jeder Lehrkraft alle Motivationen und Faktoren mit einzurechnen, wäre dies im schulischen Alltag nicht möglich. Die Führungskraft müsste sich in die Entscheidungsrechnung jedes ihrer Unterstellten einfühlen oder hineindenken, um in instrumenteller Absicht diejenigen Stellhebel zu identifizieren, mit denen sie erfolgreich auf den Entscheidungsprozess des Geführten Einfluss nehmen kann.<sup>323 324</sup> Der Kern der Weg-Ziel-Theorie nach House ist dabei die Meta-Aussage, dass „...um effektiv zu sein, Führende Verhaltensweisen zeigen, die die Umwelten und Fähigkeiten der Unterstellten auf eine Weise ergänzen, die Mängel kompensiert und instrumentell ist für die Zufriedenheit der Unterstellten und die Leistung des Individuums und der Arbeitseinheit...“.<sup>325</sup> Angesichts der derzeit schon zeitlichen Überlastung der Schulleiter mit Verwaltungsaufgaben und der geringen Bereitschaft, zusätzliche Zeit in Personalführung und Gestaltungsaufgaben einzusetzen, scheint aber dieser vom Grundsatz her nötige und auch wirksame Zeitaufwand kaum leistbar bzw. nur äußerst schwierig in die Schulpraxis umzusetzen sein.

Daher sind derzeit Reduzierungen der Komplexität nötig, um **individuelle Personalführung** im schulischen Alltag mit einem vertretbaren Zeitaufwand betreiben zu können. Schulleitern kommt dabei zugute, dass Lehrkräfte normalerweise mit einem pragmatischen Einsatz von Gewohnheiten, Schemata, Routinen und unreflektierten Programmierungen handeln und über einen Satz akzeptabler Optionen verfügen, aus denen sie nahezu automatisch wählen. Nur wenn diese Routinen gestört werden, wird das aufwändige, ergebnisoffene und den Handlungsstrom unterbrechende Kalkül aktiviert.<sup>326</sup> Daher können Schulleiter in Kenntnis ihrer Lehrkräfte im Regelfall von einer überschaubaren und berechenbaren Bandbreite aus dem Satz der für die Lehrkraft üblichen Optionen ausgehen.

Eine weitere Erleichterung für die Personalführung in Grund- und Mittelschulen ergibt sich durch die **Gruppierung** der Lehrkräfte in Altersgruppen, Lebensphasen, Generationen o. Ä., um nicht bei jeder einzelnen

<sup>322</sup> Vgl. Vroom 1964, zitiert nach Blessin/Wick 2017, S. 268.

<sup>323</sup> Vgl. Blessin/Wick 2017, S. 266-268.

<sup>324</sup> Auf die Notwendigkeit einer grundsätzlichen Zielorientierung weist schon Seneca hin: „Ignoranti quem portum petat nullus suus ventus est“, wobei dies bei der gleichzeitigen Zielabstimmung zwischen dem Schulleiter als Vertreter der schulischen und organisationalen Ziele und Lehrkräften mit ihren individuellen und zudem wechselnden Zielen ungleich schwieriger ist.

<sup>325</sup> Vgl. House 1996, S. 323, zitiert nach Blessin/Wick 2017, Zusatzdokument Nr. 28, S. 1.

<sup>326</sup> Vgl. Blessin/Wick 2017, S. 269.

Lehrkraft eine äußerst aufwändige Analyse ihrer subjektiven Valenz-Instrumentalitäts-Erwartungs-Theorie bzw. Valenz-Wert-Theorie vornehmen zu müssen, die sich im Lauf des Berufslebens und bei wechselnden privaten und familiären Belastungen zudem immer wieder verändern kann. Bei einer gedanklichen Eingruppierung der Lehrkräfte kann auf wahrscheinlich ähnliche Werthaltungen und Lebensziele zurückgegriffen werden, was einen schnelleren Nachvollzug der Motivationslage und der Handlungsbereitschaft des Einzelnen in der jeweiligen Situation ermöglicht.

### 7.5.3. Aufgabenbereiche

Es besteht weder in der Wissenschaft noch in der Praxis Einigkeit darüber, welche Führungstheorie am besten für das soziale System Schule geeignet ist. Zudem orientieren sich auch alle Führungskonzepte und das Führungsverhalten am Ausmaß und der Vielfalt der Aufgaben, die den Schulleitern jeweils übertragen werden. Der Erfolg von Schulen hängt dementsprechend auch davon ab, in welchem Umfang die Schulleiter diese Aufgaben wahrnehmen und erfüllen und bei steigender Teilautonomie auch mehr Gestaltungsmöglichkeiten in Richtung einer mitwirkungsorientierten, kooperativ-delegativen Führung nutzen.<sup>327</sup>

Dubs gliedert die Aufgabenvielfalt dazu in sechs Aufgabenfelder des Schulleiters, auf die seither immer wieder in der Schulleitungsliteratur rekurriert wird.<sup>328</sup> In der nachfolgenden Tabelle werden nach spezifischer Auswahl des Autors diejenigen Aufgaben herausgegriffen, die besonderen Einfluss auf eine differenzierende oder lebensphasenorientierte Personalführung haben können.

Tabelle 4: Personalführungs-Aufgaben des Schulleiters<sup>327</sup> (eig. Darst.)

Aufgabenbereiche	Einzelne Aufgaben mit besonderem Bezug zur Personalführung
1. Verantwortung für die Zielrichtung der Schule	Initiativen von Lehrkräften auffangen, beurteilen und unterstützen
2. Pädagogische Leitung der Schule	Lehrkräfte bei Problemen unterstützen
3. Personalwesen der Schule	Personalführungskonzept entwerfen und umsetzen: Personalgewinnung, Personalbeurteilung, Personahonorierung, Personalförderung Gestaltung des Umgangs mit den Lehrpersonen durch klare Vorgaben, Transparenz, Verständnis sowie Lösen von Problemen und Konflikten Gute und offene Feedbackkultur aufbauen
4. Management der Schule	Gute Organisationsstrukturen sicherstellen und wirksame Arbeitsabläufe aufbauen Lehrkräften gezielt für Innovationen und Eigeninitiativen Ressourcen zur Verfügung stellen Für Lehrer- und Schülerschaft gute Arbeitsbedingungen schaffen
5. Kommunikation	Internes Kommunikationskonzept entwerfen und täglich transparent und ehrlich kommunizieren
6. Persönliche Anforderungen	Fähigkeit, Probleme zur Diskussion zu stellen, positive Streitkultur aufbauen, Lehrpersonen mitwirken lassen Fähigkeit, ein Klima der Identifikation und des Vertrauens zu schaffen

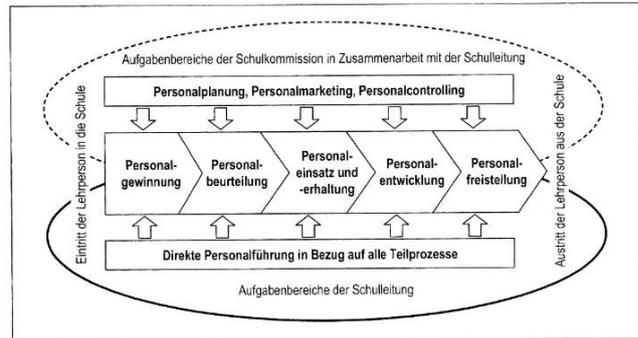
Die internationale Schulentwicklungsforschung (School Improvement) betont nach Steger Vogt die Bedeutung von Schulleitung für den angestrebten kontinuierlichen Verbesserungsprozess der Schule durch die sinnvolle Koordination der Einzelaktivitäten und die Schaffung optimaler intraschulischer Bedingungen für eine zunehmende Professionalisierung der Lehrpersonen sowie einer kooperativen Schulkultur.<sup>329</sup> Die dafür zusätzlich nötige Personal- und Teamentwicklung kann nur durch zusätzlich zugeteilte Kompetenzen für die Schulleitung wirksam werden.

<sup>327</sup> Vgl. Dubs 2006, S. 116-117.

<sup>328</sup> Vgl. Steger Vogt 2013, S. 110.

<sup>329</sup> Steger Vogt 2013, S. 117.

Dafür scheint es sinnvoll, auf Erfahrungen in anderen Ländern zurückzugreifen, die eine derartige Erweiterung bei ähnlicher Schulstruktur und beruflicher Rahmenbedingungen für das Schulpersonal bereits erfolgreich bewältigt haben. Der Autor verwendet dazu das Konzept der „**umfassenden Personalführung**“ nach Thom/Ritz (siehe Abbildung 3, S. 37), das bei einer Restrukturierung des Schulsystems im Bereich Grund- und Mittelschulleitungen und der zuständigen nächsthöheren Schulbehörden in Bayern helfen könnte, dem Differenzierungsbedarf besser zu begegnen.



Bei der folgenden Beschreibung der nötigen Kompetenzen der Schulleiter an Grund- und Mittelschulen wird von großen Schulen mit einer ähnlichen Kollegiumsgröße wie in Realschulen ausgegangen, in denen die Schulleiter bereits über die Personalverantwortung verfügen und die Personalführungsaufgaben teilweise an weitere Mitglieder einer erweiterten Schulleitung delegieren können.

Die gemeinsam mit der nächsthöheren Schulbehörde abzustimmenden Bereiche der Personalplanung, des Personalmarketings und -controllings werden hier ausgeklammert, da sie nicht der Verfügungsgewalt des Schulleiters in alleinigem Entscheidungsrecht obliegen. Die Analyse des Kollegiums in seiner Einsatzbefähigung sowie des Zielbedarfs für die weitere Schul- und Qualitätsentwicklung bedarf weiterhin der Abstimmung mit den nächsthöheren Schulbehörden.

Eine erweiterte Personalverantwortung muss dagegen mehr Bereiche umfassen als bisher möglich, wie sie Thom/Ritz als 'direkte Personalführung' beschreiben.

**Bisher** obliegt den Schulämtern als nächsthöheren Schulbehörden die strategische Personalplanung samt Personalcontrolling, wobei vor allem die Personalgewinnung und -beurteilung sowie eine mögliche Personalfreistellung die Einflussmöglichkeiten der Schulleitung über den rein operativen Bereich deutlich einschränkte.

Die Kompetenzen und Zuständigkeiten von Schulleitung in Grund- und Mittelschulen in Bayern sind **derzeit** überwiegend auf den operativen Bereich begrenzt, um die tägliche Unterrichtsarbeit sicherstellen zu können. Dies bedeutet im Wesentlichen die Einschränkung auf den Einsatz der Lehrkräfte über die Wochenstundenpläne und im Notfall Vertretungsstundenpläne, den Versuch des Erhalts der persönlichen Einsatzfähigkeit der Lehrkräfte und über geringe Optionen der weiteren Personalentwicklung von Lehrkräften. Über die auf operativer Ebene verfügbaren kurzfristigen Reaktionsmöglichkeiten hinaus bestehen derzeit keine Kompetenzen im Verständnis von steuernden Eingriffsmöglichkeiten.

Die Förderung der Schul-, Unterrichts- und Qualitätsentwicklung setzt aber weitere Steuerungsmöglichkeiten voraus, die bei der Neuregelung und dem Übergang zu 'geleiteten Schulen' in der Schweiz als hilfreich erkannt wurden. Sie sind den rechtlichen Regelungen zur Zuständigkeit der hierarchischen Ebenen im Bereich der Real- und Berufsschulen sowie Gymnasien sehr ähnlich. Hier werden nur die wesentlichen Änderungen und Befugniserweiterungen benannt, die Schulleiter in Grund- und Mittelschulen künftig erhalten sollten, um eine Gleichbehandlung aller Lehrkräfte in Bayern und eine bessere Personalführung auf strategischer und operativer Ebene erreichen zu können.

Bei der **Personalgewinnung** sollte die Schulleitung sowohl bei der Analyse des aktuellen Kollegiums als auch bei der Festlegung des künftigen Bedarfs bedarfsgerecht ausschreiben, auswählen und akquirieren können, um die lokale Schul- und Qualitätsentwicklung langfristig sicherstellen zu können. Dies setzt eine strategisch langfristige **Personalplanung** voraus, die besser bei den Schulleitern in Kenntnis des aktuellen Kollegiums und der nötigen Ergänzungen durch geeignete Lehrkräfte mit guter Passung zur eigenen Schule verankert werden sollte als bei der nächsten Schulbehörde. Die bisher selten angewandte Möglichkeit der 'schulscharfen Einstellung' für die Einstellung neuer Lehrkräfte beim Ersatz für ältere Lehrkräfte, die in den Ruhestand wechseln, sollte Standard werden in Form eines Direktbewerbungsverfahrens. Die Entscheidung über die Ausschreibung der freiwerdenden Stelle sowie die Auswahl nach Leistung, Eignung und Befähigung sollten dafür in der Schule beim Schulleiter liegen. Die nächsthöhere Schulbehörde entscheidet dann nur noch über die Rechtmäßigkeit der Auswahl und verfügt über ein Einspruchsrecht.

Der **Personaleinsatz** und die Entscheidungen über die bestmögliche **Personalerhaltung** können mit dem Anspruch einer stärker eigenverantwortlichen Schule sowohl auf strategischer als auch auf operativer Ebene nur in gründlicher Kenntnis der schulischen Situation und der Eigenheiten sowie aktuellen Belastungslagen der vorgegebenen Lehrkräfte getroffen werden, was eine externe Steuerung durch eine ferne Schulbehörde nahezu ausschließt. Ohne Kenntnis der individuellen Belastungslagen und aktuellen Einsatzfähigkeit und -bereitschaft geraten schulfern getroffene Entscheidungen in Gefahr, Lehrkräfte generalisiert nur als ununterscheidbare Figuren wahrzunehmen, die je nach Höhe ihrer Unterrichtsverpflichtung wie beim Schach als einfache Spielfiguren beliebig eingesetzt und verschoben werden können. Häufig werden derzeit von Lehrkräften solche Vermutungen geäußert.

Die **Personalbeurteilung** liegt derzeit offiziell in der Entscheidung der nächsthöheren Schulbehörde, obwohl die jährlichen Unterrichtsbesuche mit Nachbesprechungen als wichtigste Entscheidungsgrundlage seit 2006 den Schulleitern in Grund- und Mittelschulen als weiterer Aufgabenbereich überantwortet wurden. Auch sie sollte - wie in allen anderen bayerischen Schularten auch - den Schulleitern von Grund- und Mittelschulen vollständig übertragen werden. Derzeit liefern die Schulleiter nur sogenannte 'Beurteilungsbeiträge' an das Schulamt, das die Beurteilungsvorschläge für die fachliche Leistung sowie der Eignung und Befähigung mangels eigener Wahrnehmung nur selten personalgerecht bewerten kann, aber die Gesamtwertung der dienstlichen Beurteilung erfahrungsgemäß oft ändern will, damit der Durchschnitt der Beurteilungen in der Schule und im Schulamtsbezirk nicht zu weit vom Durchschnitt der Beurteilungsstufen in den Regierungsbezirken und in Bayern abweicht. Für eine realistischere Beurteilung der Lehrpersonen, die das auch so erwarten, sollten die vergleichbaren Beurteilungsmaßstäbe an die Situation der Schule und an die individuellen Fähigkeiten und Leistungsbereitschaft der einzelnen Lehrkräfte sorgfältiger miteinander abgeglichen werden, um den Eindruck der Lehrkräfte einer pauschalisierten Einstufung ohne fundierte Kenntnis ihres individuellen persönlichen und beruflichen Einsatzes zu vermeiden. Der Beurteilungszeitraum von vier Jahren in einer Schule bei demselben Schulleiter ergibt in über 700 Schultagen ein weitaus verlässlicheres und solideres Bild der Leistung, Eignung und Befähigung sowohl durch mehrfache Unterrichtsbesuche und nachfolgende Besprechungen, in Mitarbeitergesprächen und Beobachtungen bei weiterem Engagement über den reinen Unterricht hinaus in der Schule, als es durch einen punktuellen einstündigen Unterrichtsbesuch innerhalb dieses 4-Jahres-Zeitraums durch den zuständigen Schulrat der nächsthöheren Schulbehörde entstehen kann.

Die **Einführung** neu gewonnener Mitarbeiter muss durch passende Mentoren begleitet werden, je nachdem, ob es sich um neue junge Lehrkräfte nach der zweiten Lehramtsprüfung, um Seiteneinsteiger aus anderen Ausbildungsgängen oder Berufen oder um Schulwechsler handelt, deren Wechselgründe meist nicht mitgeteilt werden. Die Auswahl passender Mentoren zu den neuen Kollegen erfolgt derzeit schon durch den Schulleiter in Kenntnis der schulischen Situation, der kommenden Belastungen und der Eignung der erfahreneren Lehrkräfte, um die Einbindung ins Kollegium und die schulischen Leitideen optimal zu gestalten.

Die **Überwachung** der Leistungsfähigkeit der Lehrkräfte erfolgt erst nach der Zuweisung durch das Schulamt erfahrungsgemäß meist ohne weitere Informationen über die Wechselmotive. Sie mündet immer in eine laufende Einschätzung der aktuellen Leistungsfähigkeit während der gesamten beruflichen Laufbahn der Lehrkräfte, um zum Beispiel jährlich neu die Klassenführung an die geeigneten Personen zu vergeben und ihnen die geeigneten Kollegen zur Seite zu stellen durch passende Stundenpläne der Lehrkräfte und Klassen. Diese gelingende Kombination von Lehrerteams für einzelne Klassen und Jahrgangsstufen wird meist stillschweigend vorausgesetzt, setzt aber eine tiefe Kenntnis der beruflichen Einsatzfähigkeit und -bereitschaft der einzelnen Lehrkräfte voraus. Das laufende Feedback, auch bei dem so wichtigen 'management by wandering around', wirkt in zeitnahen Abständen zu erbrachten Leistungen wesentlich intensiver als jede noch so gute verbale Würdigung in einer dienstlichen Beurteilung nach vier Jahren. Die strategische und operative Zuständigkeit sollte daher am besten beim Schulleiter liegen.

**Personalentwicklung** stellt eine zentrale Aufgabe bei der 'umfassenden Personalführung' nach Thom/Ritz (2006) dar. Der Autor geht dabei von einer kenntnisreichen, laufend aktualisierten Ist-Analyse bei den einzelnen Lehrkräften aus, die in ihrer beruflichen Einstellung und beruflichen Leistungsbereitschaft und -fähigkeit in ihrer Berufsbiografie oft viele unterschiedliche Phasen durchlaufen. Sie werden u. a. beeinflusst von der wachsenden Berufserfahrung, vom Alter, von persönlichen psychischen und physischen Entwicklungsstufen, von zusätzlichen familiären Belastungen, die nicht immer optimal in die individuelle Work-Life-Balance eingebunden werden können, von grundsätzlichen beruflichen Einstellungen in unterschiedlichen 'Generationen', durch die die Leistungs- und Belastungsfähigkeit sowie die Eignung und Befähigung für weitere

schulische Aufgaben sehr stark beeinflusst werden. Auch Unterstützung in berufsbiografisch schwächeren Leistungsphasen kann direkter und kurzfristiger erfolgen.

Eine **Personalfreistellung** sollte den Schulleitern zumindest für ihre Schule möglich sein, wenn Lehrkräfte sich nicht in die Schulentwicklung und das Kollegium einbinden lassen und anhaltende Qualitätsmängel zeigen, die sich nicht mehr mit den verfügbaren Mitteln beheben lassen. In Grund- und Mittelschulen sollte dafür die Option der Rückweisung an die nächsthöhere Schulbehörde bestehen, die dann wegen der nahezu aussichtslosen Kündigung von verbeamteten Lehrkräften in der Verpflichtung steht, die Lehrkraft in einer anderen Schule mit besseren Andockmöglichkeiten unterzubringen, wo sie sich erfolgreicher einbringen kann. Die bisherige Variante der Versetzung an eine andere Schule durch das Schulamt ohne weitergehende Information des Schulleiters über die Wechselgründe soll der Lehrkraft zwar neue berufliche Optionen und damit einen 'Neustart' eröffnen, scheitert aber meist an den ähnlichen Rahmenbedingungen, fehlender gezielter Unterstützung und damit unveränderter beruflicher Einstellung der versetzten Lehrkraft. Viele Schulleiter bestätigen dies mit Erfahrungen von der Weiterreichung sogenannter 'Wanderpokale' mit nur ein- bis zweijähriger Verweildauer an der Schule.

Das größte **Hindernis** stellt bei der o.a. umfassenden Personalführung die seit den 1980er Jahren beibehaltene **vierstufige Hierarchie** mit den Ebenen Kultusministerium, Regierung, Schulamt und Schulen dar, die durch die Vielzahl der Grund- und Haupt-/Mittelschulen begründet wird. Eine nur dreistufige Gliederung scheint weiter nicht möglich zu sein, obwohl dies schon 2004 in schulpolitischen Überlegungen sehr intensiv diskutiert worden und vor der Entscheidung im Ministerrat gestanden war.<sup>330</sup> Damit blieb die strategische Personalverantwortung bisher weiter bei den Schulämtern als unterste Schulaufsichtsbehörde verankert.

Auch bundesweite Forderungen nach zusätzlichen Befugnissen im Bereich Personal-, Verwaltungs- und Disziplinarrecht und Veränderungen beim Rollenverständnis verhalten bisher ungehört.<sup>331</sup>

#### 7.5.4. Kompetenzdimensionen

In einer empirischen Studie zum 'Working Knowledge von Schulleitungen' wurde für den Innovationsprozess einer Schule die Übernahme von Personalkompetenzen von zentraler Bedeutung erkannt, wobei die Themenbereiche Kompetenzklärung, Personalförderung und -entwicklung sowie Personalbeurteilung besonders wichtig sind.<sup>332</sup> Dies bestätigt den engen Zusammenhang von Schul- und Personalentwicklung sowie der individuellen Personalführung.

Die nötigen Kompetenzen für eine derart erweiterte Personalführung werden sehr umfassend von **Huber/Schwander** dargestellt. Sie unterscheiden dabei zwischen allgemeinen und tätigkeitsbezogenen Führungskompetenzen und ergänzen um die nötigen Dispositionen, die eine Führungskraft in ihr neues Amt mitbringen oder bald ergänzend erwerben sollte. Das daraus entwickelte Kompetenzprofil Schulmanagement (KPSM) umfasst derzeit 29 Kompetenzdimensionen, die in einem Self-Assessment-Verfahren eine persönliche Standortbestimmung für interessierte Lehrkräfte sowie für neu ernannte und erfahrene Schulleitungs-kräfte zur Auseinandersetzung mit den neuen bzw. bereits erlebten beruflichen Anforderungen erlauben sollen.<sup>333 334</sup>

---

<sup>330</sup> In Folge der Regierungserklärung vom 06.11.2003 durch MP Dr. Stoiber mit der Zielvorgabe „Verschlanken und ebenfalls auf drei Stufen reduzieren werden wir die Schulverwaltung“ sollte in der Sitzung des Ministerrats am 20.09.2004 schon eine schulartübergreifende, dreistufige Schulverwaltung mit 16 Regionalschulämtern beschlossen werden. Personalführungs- und Vorgesetztenaufgaben - einschließlich der dienstlichen Beurteilungen - sollten dabei auf die Volksschulleiter übertragen werden. Die übrigen Schulamtsaufgaben bzw. die Schulverwaltungsaufgaben der Regierungen und die Aufgaben der Ministerialbeauftragten sollten auf die Regionalschulämter übergehen. Letztlich blieb die vierstufige Schulverwaltung bestehen wegen der Widerstände aus dem Innenministerium, der Landkreise/Städte und des Schulräteverbandes. Vgl. Huber 2004.

<sup>331</sup> Vgl. Allgemeiner Schulleitungsverband (ASD) 2014.

<sup>332</sup> Vgl. Reichwein 2007, S. 173.

<sup>333</sup> Vgl. Huber/Skedsmo/Schwander 2017, zitiert nach Huber/Schwander 2015, S. 136-137.

<sup>334</sup> Angesichts des aktuellen Bewerbermangels um Schulleiterposten und die seit den 1980er Jahren spürbare Überlastung der Schulleiter mit Verwaltungs- und Gestaltungsaufgaben scheint dem Autor die Nutzbarkeit zur Reflexion und Veränderung eigener Verhaltensmuster nur schwer vorstellbar. Der Einsatz in der Schulleiter-Ausbildung in

In dieser Arbeit wird besonders auf den personalen Bereich der Führungskompetenzen fokussiert, um daraus ein neues Konzept von differenzierender Personalführung in Grund- und Mittelschulen in Bayern entwickeln zu können. Bei den **tätigkeitsbezogenen** Kompetenzen pädagogischer Führung betrifft dies vor allem das Personalmanagement und alle Einflussoptionen bei der Unterrichtsentwicklung und Erziehung als Kernbereichen der schulischen Arbeit der Lehrkräfte. Bei den **allgemeinen** Kompetenzen sind sicher die besonderen Fähigkeiten der Schulleiter im 'Umgang mit Veränderungen', 'Umgang mit anderen' und bei der Führung hervorzuheben.<sup>335</sup> Dispositionen als Motive, Haltungen und Fähigkeiten sind nicht als selbstverständlich bei allen Bewerbern für ein Schulleitungsamt vorauszusetzen, sollten aber bei der nachfolgenden Schulleiteraus- und -fortbildung als Grundstock überprüft und weiterentwickelt werden. Für eine differenzierende Personalführung scheinen dem Autor aus eigenen Erfahrungen heraus vor allem Ambiguitätstoleranz, Empathie und Begeisterungsfähigkeit (auch emotionale Intelligenz<sup>337</sup> sowie Stressresistenz besonders wichtig zu sein.<sup>336</sup> Sowohl hohe intellektuelle **Flexibilität** als auch emotionale **Stabilität** werden hier als wichtige Eigenschaften von Schulleitern bedeutsam.

Die Bedeutung des Empathievermögens der Schulleiter wächst, weil neben einem ausgewogenen Verhältnis von fachlichen, persönlichen und sozialen Kompetenzen, die ständig und effektiv weiterentwickelt werden sollten, auch die 'emotionale Intelligenz' zum Verständnis der eigenen Gefühle sowie der anderer Menschen nötig ist, um die Mitarbeiter so zu steuern, dass die Ziele der Organisation erreicht werden.<sup>337</sup>

### 7.5.5. Bisherige Erkenntnisse

Bisher gibt es nur wenige Empfehlungen zu einer nach Alter, berufsbiografischen Phasen oder Generationszugehörigkeit differenzierenden Personalführung. Ein Ansatz zeigt sich im Bereich Personalentwicklung in Österreich bei **Ender/Strittmatter**, die aus ihren Praxis-Erfahrungen in der Schulleiter-Aus- und -Fortbildung nötige Führungskompetenzen ableiten. Dabei wird schon die Notwendigkeit eines individuellen Personalführung deutlich in den Handlungsfeldern der Personalentwicklung wie unter anderem mit den Forderungen nach 'Begleitung in **biografisch kritischen Phasen**', der ergänzenden 'Durchführung von Coaching bzw. **Intervention in kritischen Situationen**' und dem Sorgen um 'Impulse und konstruktives Feedback'.<sup>338</sup> Auch hier wird neben diesen oben angeführten Elementen von direkter Personalführung die Bedeutung von gleichzeitig betriebener indirekter Personalführung deutlich, die die Kooperation und Unterstützung der Lehrkräfte und die Teamentwicklung ermöglichen sollte.

Im internationalen Feld empirischer Forschung zum Zusammenhang zwischen Schulleitungshandeln und der Effektivität und Qualität der Einzelschule, das nahezu unüberschaubar ist, schlägt Bensen (2010) daher zur Strukturierung des theoretischen Felds die Kategorien Zielführung, Förderung kooperativer Arbeitsweisen, Förderung der Lehrerprofessionalisierung und Delegation bzw. Verteilung von Führungsfunktionen innerhalb der Organisation Schule vor.<sup>339</sup> Dabei erzielt nach Steger Vogt vor allem zielbezogenes Schulführungshandeln hohe Wirksamkeit im Bereich Personalentwicklung. Sie weist dabei auch auf die indirekten Einwirkungen des Schulleiterhandelns auf die Schulkultur sowie auf die Einstellungen, Verhaltensweisen und Motivation der Lehrkräfte hin.<sup>340</sup>

Diese mehrdimensionale Betrachtung betont auch Bensen für die Personal- und Schulführung. In einer Studie zur Wirksamkeit der Schulführung wird bei besonders erfolgreichen Schulleitungen hohe Aufmerksamkeit auf die parallele Beachtung von strukturellen, personalen und symbolischen Aspekten in der Organisation Schule festgestellt. Im Rahmen dieser Arbeit ist besonders interessant, dass mit dem Ausmaß der Aufmerksamkeit auf den **personalen Bereich** (Eingehen auf Bedürfnisse, Fähigkeiten und Präferenzen der Lehrpersonen, Förderung von Partizipation und Mitwirkung, Förderung offener Kommunikation, zwischenmenschlicher Beziehungen und des Gemeinschaftsgefühls, Personalentwicklung) eine geringere Belastungseinschätzung

---

Bayern bedarf zudem noch der Überarbeitung und Anpassung an die besonderen Arbeitsverhältnisse in Grund- und Mittelschulen.

<sup>335</sup> Vgl. Huber/Schwander 2015, S. 28-36.

<sup>336</sup> Vgl. Huber/Schwander 2015, S. 37 und 136f.

<sup>337</sup> Vgl. Lieber 2017, S. 268.

<sup>338</sup> Vgl. Ender/Strittmatter 2001, S. 12.

<sup>339</sup> Vgl. Bensen 2010, S. 294, zitiert nach Steger Vogt 2013, S. 117.

<sup>340</sup> Vgl. Steger Vogt 2013, S. 118.

und eine geringere subjektiv erfahrene Überforderung der Lehrpersonen und eine hohe Arbeitszufriedenheit einhergehen. Im **strukturellen** Bereich unterstützen erfolgreiche Schulleitungen dies durch die besondere Berücksichtigung der Ziel-, Rollen- und Erwartungsklärung und der Pflege eines gut funktionierenden Informations- und Kommunikationssystems. Die Aufmerksamkeit der Schulleitung für den **symbolischen** Führungsrahmen (unter anderem Förderung von Identität, Schulkultur, gemeinsamer Vision) korreliert signifikant mit der kollegialen Kooperation der Lehrkräfte.<sup>341</sup>

Insbesondere die Bedeutung der differenzierenden Personalführung mit dem Eingehen auf individuelle Bedarfe gewinnt mit Blick auf eine salutogene Führung und die Führungsverantwortung für die Erhaltung der beruflichen Leistungsfähigkeit und der Gesundheit der Lehrkräfte besonderes Gewicht.

### 7.5.6. Zusammenfassung

Für eine umfassende Personalführung wie in anderen Schularten Bayerns und vergleichbaren Kollegiumsgrößen sollten Schulleiter in größeren Grund- und Mittelschulen ebenso mit der strategischen Personalführung und -verantwortung ausgestattet werden. Als Mindestgröße scheint eine Kollegiumsgröße von mehr als 24 Lehrkräften sinnvoll. Dazu sind kurzfristig **Änderungen** im Personalrecht nötig in Abhängigkeit von der Schul- und Kollegiumsgröße oder in Schulverbänden, die das Selbstverständnis der Schulleiter deutlich beeinflussen. Zudem müsste mittelfristig die Aus- und Fortbildung neuer Schulleiter in großen Schulen angepasst werden, um sie auf ihre umfangreicheren Zuständigkeiten und Aufgaben vorzubereiten und zu begleiten. Langfristig werden sich dadurch Änderungen bei den Bewerbungen für kleine und große Schulen ergeben, wenn den Bewerbern die Unterschiedlichkeit in der Personalzuständigkeit und -verantwortung bekannt ist. Entsprechende Erkenntnisse liegen aus anderen Ländern wie beispielsweise der Schweiz bei der Einführung der 'geleiteten Schulen' bereits vor.

Für eine differenziertere Personalführung als bisher sollten sich dementsprechend auch bei einer umfassenden Personalführung durch den Schulleiter Änderungen ergeben. Die **Personalgewinnung** durch die Schule dient dann der gezielten Ergänzung des aktuellen Schulpersonals, die der nächsthöheren Schulbehörde zur Genehmigung zugeleitet wird wie derzeit den Ministerialbeauftragten der Realschulen oder Gymnasien. Dasselbe gilt für die **Personalfreistellung** der einzelnen Schule, bei der das Schulamt den künftigen Einsatz an anderen Schulen übernehmen muss. **Personaleinsatz** und **-erhaltung** kann dann je nach Lebensphase individueller gestaltet und gestützt werden, Personalführung und -förderung können passgenauer geformt werden. **Personalentwicklung** kann dann nach genauer Kenntnis der aktuellen Bedarfe und der möglichen Optionen und mit mehr Entscheidungsmöglichkeiten des Schulleiters nach Abgleich der individuellen und schulischen Ziele erfolgen. Die **Personalbeurteilung** als stärkstes Instrument der Personalführung kann lebensphasengerecht und differenziert den Lehrkräften in ihrer jeweiligen berufsbiografischen oder Entwicklungsphase gerecht werden. Die Absprache mit der nächsthöheren Schulbehörde wird wie in anderen Schularten auch nötig sein. Die Folgewirkungen solcher Änderungen auf die Lehrkräfte und ihren künftigen beruflichen Einsatz werden Zeit brauchen, sich aber der Situation in anderen bayerischen Schularten vermutlich rasch anschließen. Entstehende Unterschiede zwischen den beruflichen Einstellungen von Schulleitern unterschiedlicher Größe sind dabei unumgänglich, aber notwendig, um an größeren Schulen mit mehr strategischer Personalverantwortung die Qualität und Weiterentwicklung von Schule und Unterricht besser als bisher sicherstellen zu können.

## 7.6. Nötige Führungsinstrumente für eine differenzierende Personalführung

Führungskräfte brauchen zur Beeinflussung der Mitarbeiter zahlreiche Werkzeuge, die meist in direkte und indirekte Führungsinstrumente unterschieden werden, auf die hier nur verwiesen werden kann.<sup>342</sup> Im Vergleich zu Unternehmen verfügen Schulen als Institutionen des Staates und mit dem Einsatz von verbeamteten Lehrkräften aber nicht über die gesamte Bandbreite der Führungsinstrumente, da einige Themenberei-

<sup>341</sup> Vgl. Bonsen 2003, S. 242, zitiert nach Steger Vogt 2013, S. 117.

<sup>342</sup> Vgl. Becker 2015, S. 12-15.

che wie zum Beispiel Karriere, Vergütung, Personalauswahl und -ausstellung oder Anreizsysteme nicht zur Disposition stehen.

### 7.6.1. Führungsinstrumente in Grund- und Mittelschulen

Zur Erfüllung von Führungsfunktionen und -aufgaben werden Führungsinstrumente benötigt, die synonym oft auch als Führungsmittel oder Führungstechniken bezeichnet werden. Dazu zählen unter anderem Delegation von Aufgaben, Kompetenzen und Verantwortung, Zielvereinbarungen, Anweisungen und Einzelaufträge, Beratung mit Mitarbeitern (Counselling), Kontrollen, Bewertungen und Feedback sowie Methoden zum Umgang mit Widerständen.<sup>343</sup> Für die direkte Personalförderung zur Entwicklung des professionellen Handelns werden unter anderem Jahresgespräche, Zielvereinbarungen, Coaching, Potenzialanalyse und Laufbahnberatung als Führungsinstrumente aufgeführt.<sup>344</sup> Dabei gilt nach Rolff als vorrangiges Ziel personaler Führung vor allem, „...sich um die Qualität des beruflichen Handelns der Lehrkräfte zu kümmern...“, wobei 'strukturelle Führung' nicht als dessen Alternative, sondern als notwendige Ergänzung gesehen wird.<sup>345</sup>

Zur indirekten Personalförderung zur Kollegiumsentwicklung werden Führungsmaßnahmen, beispielsweise die Förderung des Lernklimas im Kollegium, von Mentoraten, Lernpartnerschaften, kollegialer Fallberatung oder Team-Coaching, Teamentwicklung, professioneller Lerngemeinschaften oder kollegiale Hospitation empfohlen.<sup>346</sup>

Führungsinstrumente dienen nur funktional der Erfüllung der Aufgaben und Ziele der Führungskräfte im Rahmen der ihnen zugestandenen Zuständigkeiten. Vergleicht man daher die aktuellen Führungsinstrumente von Schulleitern in Grund- und Mittelschulen mit denjenigen in anderen Schularten, bestehen die Einflussmöglichkeiten derzeit nur in Mitarbeitergesprächen, Appellen in Nachbesprechungen von Unterrichtsbesuchen und Vorschlägen für Fortbildung. Zudem kann der Schulleiter bei der Organisation des Lehrer- und Klassenstundenplans und gemeinsamer Freistunden für Absprachen, der Koppelung geeigneter Lehrkräfte und Anregungen zur kollegialer Hospitation und gegenseitigem Austausch beeinflussen. Auf symbolischer Ebene bestehen z. B. Optionen zur Hervorhebung besonderer Leistungen in Konferenzen, Schulfesten, Jahresberichten oder in Zeitungsberichten sowie in Vorschlägen für eine Leistungsprämie.

### 7.6.2. Bisherige Grenzen

Die zur Verfügung stehenden Führungsmittel der indirekten Personalführung helfen in Standardsituationen, in denen davon ausgegangen wird, dass alle Lehrkräfte sich gleichartig und in gleicher Weise um ihren bestmöglichen Einsatz bemühen und die Schulleiter sich nur noch um die optimale Übereinstimmung zwischen den Zielen der Lehrkräfte und der Schule zu sorgen brauchen. Dieses Menschenbild setzt eine große Homogenität bei den Lehrkräften in einer anscheinend durchgängigen Konstanz im Kollegium voraus. In der beruflichen Praxis ist dies allerdings kaum vorfindbar wegen der großen jährlichen Personalfluktuation von bis zu 20 Prozent eines Kollegiums und der wachsenden Individualität bei neuen Lehrkräften.

Schulleiter sind zwar als direkte Vorgesetzte entscheidungskräftig, sind aber auf den Glauben der Lehrkräfte angewiesen, dass die Schulleiter auch darüber hinaus viel entscheiden können. Der Umfang der Übertragung weiterer Entscheidungsmöglichkeiten der nächsthöheren Schulbehörden an die Schulleiter ist im Kollegium oft nicht bekannt, und auch die Bereitschaft des Schulamts, dem Schulleiter bei Vorschlägen zur dienstlichen Beurteilung oder zu Personalversetzungen zu folgen, bleibt oft in einer Grauzone der Entscheidungen.

Vor allem direkte Führungsinstrumente sind in Grund- und Mittelschulen im Vergleich mit anderen Schularten nur zu einem Bruchteil verfügbar. Dabei wird die fehlende Entscheidungsverantwortung für wirkungsvolle Interventionen vor allem in problematischen Situationen schon lange bemängelt.<sup>347</sup> Eine professionell

<sup>343</sup> Vgl. Lieber 2017, S. 144-179.

<sup>344</sup> Vgl. Buhren/Rolff 2009, S. 61-102.

<sup>345</sup> Rolff 2017, S. 13.

<sup>346</sup> Vgl. Buhren/Rolff 2009, S. 103-150.

<sup>347</sup> Vgl. Reichwein 2007, S. 170.

gestaltete Schulleitung sollte dabei über echte Entscheidungsverantwortung und vor allem Durchsetzungsmacht verfügen, weil Kommunikationstalent allein dafür nicht ausreicht.<sup>348</sup>

Das bisher geringe Ausmaß an Entscheidungsverantwortung begründet in Folge auch den seltenen Einbezug von Lehrkräften mit einer personell ausgeweiteten Führung in Form einer 'distributed leadership', bei der die Führungs- und Handlungsverantwortung des Schulleiters zumindest im Bereich der Handlungsverantwortung delegiert werden könnte.<sup>349</sup> Zudem stößt die Übernahme zusätzlicher Aufgaben ohne zeitliche Entlastung in anderen Aufgabenbereichen von den Lehrkräften aus praktischer Erfahrung nur selten auf Akzeptanz.

### 7.6.3. Begründung und Ausformung einer Erweiterung

Aus der Motivationsforschung seit Heckhausen in den 1970er Jahren und der Handlungsregulationstheorie von Hacker ist die Bedeutung der motivationalen und volitionalen Beweggründe für das Handeln von Menschen bekannt.<sup>350</sup> Am Beispiel von Unterrichtsbesuchen bei den Lehrkräften kann dies verdeutlicht werden. Zur Sicherung und Steigerung der Unterrichtsqualität sind Unterrichtsbesuche zur Wahrnehmung des Lehrerhandelns nötig, werden aber von vielen Schulleitern gescheut. Die Durchführung der Besuche ist zwar im BayEUG Art. 57, Abs. 2 und LDO § 27, Abs. 3 eindeutig vorgegeben, wird aber von Lehrkräften häufig als Kontrolle empfunden und gilt für Schulleiter als Belastung einer auf Unterstützung, Beratung, Förderung und gegenseitiger Achtung aufgebauten Personalführung.<sup>351</sup>

Die beobachteten Interaktionen, die Kommunikation mit den Schülern, die Steuerung der Lernaktivitäten samt Sicherung und Kontrolle der Lernergebnisse erlauben immer nur einen oberflächlichen Blick von außen auf die Handlungen der Lehrkräfte. In Nachfolgesprächen können noch die Intentionen, Nachsteuerungs-ideen und Interpretationen zum Verlauf und Ertrag erfasst werden, die Einblick in die metakognitiven Strategien sowie in die Selbstorganisation der Lehrkraft und ihr internes Ressourcenmanagement ermöglichen. Für diese Bereiche können **indirekt wirkende Führungsinstrumente** in personaler Form (z. B. Coaching, Beratung, Mentoren, Buddy), sächlicher Form (z. B. mehr technische Geräte, Lehrmaterial), organisatorischer Art (z. B. künftige Stundenplangestaltung, Fächer- und Klassenzuordnung, andere Team-Einteilung) oder fachlicher Natur (z. B. Fortbildungsangebote, Fachkonferenzen, kollegiale Hospitation) hilfreich sein. Damit können Probleme aufgrund von Kompetenzdefiziten oder organisatorischer Belastungen behoben werden.

Die motivationalen und volitionalen Beweggründe der einzelnen Lehrkräfte lassen sich aber kaum verändern, die das Engagement im Unterricht und darüber hinaus für die Schule deutlich steuern. Sie werden auch beeinflusst von den Lebens- oder berufsbiografischen Phasen, ihren wechselnden familiären und persönlichen Belastungen oder ihrer Generationenzugehörigkeit, die die Lehrkräfte in großer Heterogenität und in laufendem Wechsel in ihrer Arbeitsstelle mitbringen.

Daher kann Personalführung nur noch reagierend anstatt proaktiv und steuernd mit eingreifen, da das Lehrpersonal vom Schulamt jährlich neu zugewiesen, aber auch abgezogen wird, was eine mittel- und langfristige Personal-, Schul- und Qualitätsentwicklung an der Schule deutlich erschwert.

Deshalb sind in drei Bereichen einer umfassenden Personalführung dienstrechtliche Erweiterungen in der strategischen Personalverantwortung für Schulleiter von Grund- und Mittelschulen nötig. Bei der **Personalgewinnung** sollte die Ausschreibung der freiwerdenden Stellen an einer Schule durch den Schulleiter erfolgen, um mit Blick auf die Sicherung und Verbesserung der Schulqualität geeignete Bewerber mit den schulspezifisch passenden Qualifikationen zu erreichen. Auch die Auswahl unter der Bewerberinnen sollte in Kenntnis

<sup>348</sup> Vgl. Oelkers 2009, S. 12, zitiert nach Steger Vogt 2013, S. 113. Auch Dubs 2006, S. 116.

<sup>349</sup> Vgl. Dubs 2006, S. 130-132.

<sup>350</sup> Das Modell der 'vollständigen Handlung' (vgl. Hacker 1998) aus der Arbeitswissenschaft wurde u.a. auch für berufliche Ausbildungspläne u.a. der Metall- und Elektroindustrie verwendet, wurde aber auch im schulischen Bereich als vollständige Lernhandlung rezipiert (vgl. Sprick 1997). Dabei wurde es um die eingesetzten kognitiven und metakognitiven Strategien sowie um die Elemente der Motivation und Volition sowie des beteiligten internen und externen Ressourcenmanagements ergänzt.

<sup>351</sup> Dieser Spagat zwischen leistungsbezogener Beurteilung und individueller Beratung begleitet die staatlichen Schulämter und die dienstvorgesetzten Direktoren in allen anderen Schularten in Bayern seit jeher, sollte aber bei künftigen neu zu definierenden Führungsaufgaben der Schulleiter in Grund- und Mittelschulen auch von ihnen zu bewältigen sein (vgl. Buhren/Rolff 2009, S. 49; Lohmann 1999, S. 96f; Ender/Strittmatter 2001, S. 12f).

der motivationalen und volitionalen Voraussetzungen der Bewerber durch den Schulleiter erfolgen, der in Abwägung der Vereinbarkeit der individuellen und schulischen Ziele für Jahre und möglicherweise für ein Berufsleben die Verantwortung für die Aufnahme und Begleitung einer neuen Lehrkraft übernehmen muss. Dabei obliegt es dem Schulleiter, das derzeitige und mögliche Leistungspotential des Bewerbers einzuschätzen und absehbare familiäre oder persönliche Belastungen oder mögliche Entwicklungen bei der Leistungsfähigkeit abzuwägen in Kenntnis der Personalsituation und des Bedarfs der Schule in der nächsten Zeit.

Die Zuständigkeit für die **Bewertung und Beurteilung** der dienstlichen Leistungen der Lehrkraft ist zentral für eine modifizierte Personalführung. Unterrichtsbesuche, Nachgespräche, Zielvereinbarungen samt Feedback und Kontrollen sind ohne die abschließende Bewertung und Beurteilung durch den Schulleiter wirkungslos, solange die abschließende Wertung des Schulleiters durch das Schulamt unterlaufen oder konterkariert werden kann. Ebenso wie in anderen Schularten könnte dann die nächsthöhere Schulaufsichtsbehörde im Bedarfsfall Einspruch erheben, wie das auch bei Realschulen und Gymnasien mit ihrem Ministerialbeauftragten-System meist einvernehmlich geregelt wird.

Wie die Personalgewinnung sollte auch die **Personalfreistellung** in den Händen der Schulleiter von Grund- und Mittelschulen liegen, wobei wegen des Beamtenstatus keine vollständige Entlassung geschehen kann. Aber zumindest die Rückgabe der verbeamteten Lehrkraft an das Schulamt oder an die Regierung als Dienstherrn muss zum Erhalt und zur Sicherung der Schul- und Unterrichtsqualität möglich werden, wenn sich Mängel zeigen, die nicht durch Feedback, Mitarbeitergespräche, Beratung und Unterstützung, verstärkte und häufigere Kontrollen, Abmahnungen o. Ä. an der Schule behebbar sind.<sup>352</sup> Dabei könnte dies schon prophylaktisch vor Studienbeginn oder während des Studiums erfolgen.<sup>353</sup>

#### 7.6.4. Zusammenfassung und Teildiskussion

Personale und strukturelle Führung bedarf zur Aufgabenerfüllung einer Vielzahl von Führungsinstrumenten, die derzeit nicht im nötigen Umfang zur Verfügung stehen.<sup>354</sup> Die nötigen Konsequenzen zur Behebung der aktuellen Misstände können hier nur kurz aufgezeigt werden, um eine umfassende Personalführung im Verständnis von Thom/Ritz auch in Grund- und Mittelschulen zu ermöglichen. Das strukturelle Problem könnte durch eine Delegation von mehr Personalverantwortung mit mehr Dienstvorgesetztenkompetenzen an die Schulleiter an Grund- und Mittelschulen gelöst werden. Das Ausmaß der nötigen Abstimmung mit den nächsthöheren Schulbehörden könnte sich dabei an der Kompetenzzuteilung für Schulleiter anderer Schularten in Bayern orientieren.<sup>355</sup> In Ergänzung wären die Personalführungsinstrumente eines Dienstvorgesetzten nötig, da ansonsten wirksame Personalführung in den Grund- und Mittelschulen nahezu unmöglich bleibt.

Zusätzlich sind für die Personalauswahl künftiger Schulleiter auch andere Auswahlkriterien in Bezug auf das Rollenbild und das Selbstverständnis als Vorgesetzter mit Personalverantwortung nötig, wenn die Schulgröße dies erfordert. In Erweiterung bedarf es auch einer neu angepassten Schulleiter-Aus-, Fort- und Weiterbildung<sup>356</sup> neben Coaching-Angeboten, um nicht nur die Innovation, sondern auch die Implementation über die

---

<sup>352</sup> Die Überprüfung der Aufnahmeverfahren von Lehramtsstudenten für ein Studium als auch von Bewerbern für den Staatsdienst sollte zudem erneut überdacht werden, ob es in der aktuellen Form noch eine Bestenauswahl darstellt, wenn alle Studienbewerber in ein Studium eintreten können und selbst mit der Grenznote von 3,5 noch in die zweite Lehramtsphase eintreten und sie erfolgreich beenden können. Auch die in Bayern übliche Verbeamtung von Lehrkräften sollte dabei auf den Prüfstand, da in vielen anderen Bundesländern und in anderen Staaten Angestellten-Verträge üblich sind und schulische Erfolge sicherstellen.

<sup>353</sup> Self-Assessment-Verfahren wie PARcours an der Universität Passau seit 20 Jahren bleiben auf ein Angebot reduziert, verhindern aber dennoch nicht den Studienbeginn und Berufsstart vieler Lehramtsinteressenten, deren Motive zur Berufswahl sehr fraglich für eine erfolgreiche Berufslaufbahn scheinen (vgl. Umfrage von Wiater, Jahr unbekannt: Wichtigste Motive: Sicherheit im Beamtenstatus, Ferienzeiten und 'Halbtagsjob'. Quelle: Persönliche Mail von Wiater 2019.

<sup>354</sup> Vgl. Buhren/Rolff 2009; Becker 2015; Lieber 2017; Rolff 2017.

<sup>355</sup> Vgl. dazu alternativ auch Thom/Ritz (2006, S. 27), die zur Zusammenarbeit von Schulleitung und Schulbehörden zum Thema 'Umfassende Personalführung' bereits Erfahrungen in Schweizer Kantonen gesammelt haben.

<sup>356</sup> Buhren/Rolff (2009, S. 49) weisen schon auf 'ungeliebte' Führungsaufgaben bei neu ernannten Schulleitern hin wie z. B. Unterrichtsbesuche, Einsicht in die Unterrichtsplanung der Lehrkräfte oder in die schriftlichen Arbeiten der Schüler, weil diese notwendige Informationseinholung zur individuellen Unterrichtstätigkeit oft weniger in ein Ge-

ersten Jahre hin sicherzustellen. Die Einführung von Coaching-Angeboten für Schulleiter wie für viele andere soziale Berufe sollte die laufende Unterstützung ergänzen.

### 7.7. Widerstände bei Lehrkräften

Lehrkräfte in Grund- und Mittelschulen haben ein anderes Selbstverständnis als Lehrkräfte in anderen Schularten Bayerns. Das Verhältnis zu Führung in Schulen unterscheidet sich deutlich, wird einerseits gekennzeichnet durch großes Selbstbewusstsein und das Gefühl großer Autonomie in ihrem Handlungsbereich, andererseits durch große 'endemische' Unsicherheit und Probleme um Anerkennung/Macht/Bewertung. Damit bieten sich Chancen für die Schulleitung zu einer veränderten (indirekten) Führung und Steuerung in Kenntnis der Sozialpsychologie des Lehrerkollegiums.

Die Lehrkräfte in Grund- und Mittelschulen sind hoch qualifiziert und bestehen zum überwiegenden Anteil aus akademisch ausgebildeten Lehrern.<sup>357</sup> Insbesondere die Klassenlehrkräfte stehen aber meist nur lose verbunden nebeneinander, wenn die Kooperation nicht eindringlich vom Schulleiter eingefordert wird. Zudem führt die gewollte Autonomie der Lehrkräfte oft zu einer Vereinzelung der Lehrkräfte, die sich als Spezialisten in ihren Jahrgangsstufen abkapseln. Dies kann auch erklärt werden durch den Aufbau eines speziellen Erfahrungsschatzes, der ihnen hilft, die Probleme ihres Berufsbereichs kompetent und situationsbezogen anzugehen. Dieses bereichsspezifische oder lokale Wissen ist nicht identisch mit der Struktur der wissenschaftlichen Theorien, die für diesen Praxisbereich Aussagen liefern. Lehrkräfte als Praktiker müssen im schulischen Alltag notgedrungen über ein Handlungswissen (knowing-in-action) sowie über die Fähigkeit zur Reflexion in der Handlung verfügen (reflection-in-action). Handlungen sind meist schnell und erfordern eingespielte Routinen. Praktikern gelingt das meist „... mithilfe eines Repertoires von Fallbeispielen, Bildern, Analogien, Interpretationen und Handlungen, oft ohne ihre interaktiven Reflexionsergebnisse nachträglich ohne Mühe verbalisieren zu können.“<sup>358</sup> Innerhalb ihres Handlungsrahmens fühlen sich daher die Lehrkräfte meist im sicheren Bereich.

#### 7.7.1. Ablehnung von Führung

Daher lassen sich nach Grogan Lehrpersonen besonders ungern führen, u.a. weil sie sich auf eine professionelle Ausbildung berufen, die sich hinsichtlich der für sie vorrangig wichtigen pädagogischen Funktion von derjenigen der Führungskräfte kaum unterscheidet, und sie aus dem Studium wissen, dass zur Ausübung eines pädagogischen Berufs ein gewisses Maß an Autonomie gehört. Hinzu kommt der in Lehrerkollegien in aller Welt verbreitete Mythos von Gleichheit, der traditionell Leitungspersonen als eine der ihren definiert, als Primus oder Prima inter Pares. Zudem sind Lehrpersonen in Deutschland und Österreich verbeamtet und damit entfällt faktisch die stärkste Sanktionsmöglichkeit von Führungspersonen mit der Entlassung von Mitarbeitern.<sup>359</sup>

Lehrkräfte wollen ohne Unterschied von Erfahrung, Interessen, Vorlieben und Können gleichbehandelt werden. Offene Kritik wird durch das „Kollegialitätsprinzip“ vermieden. Der Versuch der Profilierung durch besondere Aktionen wird vom Kollegium häufig negativ bewertet. Dieses 'Egalitäts-Autonomie-Syndrom' nach **Lortie** wirkt wegen unveränderter Voraussetzungen bis heute. Lehrerarbeit findet traditionell unter der Bedingung von individueller Autonomie statt, Lehrkräfte begreifen ihre Arbeit nach wie vor eher in Kategorien wie „Ich und meine Klasse“ statt „Wir und unsere Schule“, die Jahrgangsstufen stehen lose verbunden nebeneinander, Kooperation und Zusammenarbeit mit den Kollegen sind organisatorisch nicht zwingend nötig, sondern werden meist nur empfohlen.<sup>360</sup>

---

samtkonzept der Personalführung zu passen scheint, sondern als isolierte Maßnahme der Personalbeurteilung betrachtet wird. Empfehlungen für eine entsprechend neu konzipierte Personalführung liegen schon länger vor (vgl. Lindner-Lohmann et al. (2012, S. 49); Strittmatter/Ender (2001, S. 50)).

<sup>357</sup> Lehrkräfte für die Grund- und Mittelschulen mit universitärer Ausbildung überwiegen deutlich mit einem Anteil von 86,7 % gegenüber Fachlehrkräften mit 13,3 % Anteil an der Lehrerschaft (vgl. Bayerisches Landesamt für Statistik, Okt. 2020, S. 33). Die 1026 Förderlehrkräfte werden hierbei nicht eingerechnet.

<sup>358</sup> Buhren/Rolff 2009, S. 53.

<sup>359</sup> Vgl. Rolff 2017, S. 12.

<sup>360</sup> Vgl. Buhren/Rolff 2009, S. 61.

Widerstände gegen die Führung durch die Schulleitung wurden auch bei der Einführung der geleiteten Schulen in der Schweiz erkennbar, da dabei eine Mehrheit der Lehrpersonen ihre Autonomie mit Blick auf die Gestaltung des Unterrichts verteidigt und die Ansicht vertritt, dass die Schulleitung prinzipiell gar keinen Einfluss auf den Unterricht haben soll. Eine Schulleitung, die die Rolle der Personalführung wahrnimmt und neben den organisatorischen Rahmenbedingungen für die Entwicklung der Lehrpersonen sorgt sowie Einfluss auf die Unterrichtsgestaltung nimmt, wird nur von einem kleinen Teil der befragten Lehrpersonen akzeptiert.<sup>361</sup> In der Untersuchung von Reichwein wurden vor allem bei der Einführung von Mitarbeitergesprächen, gegenüber dem Qualitätsmanagement und Unterrichtsbesuchen sowie gegenüber der Teilnahme der Schulleitung an der Mitarbeiterbeurteilung Widerstände deutlich.<sup>362</sup>

Dieser Widerstand findet auch Resonanz besonders bei Schulleitern an kleineren Schulen, die sich daher häufig nur als Kollegen verstehen, als Gleiche unter Gleichen, da die nur sehr kurze zusätzliche Schulleiter-Ausbildung ihnen auch in den Augen der Lehrkräfte kaum einen nennenswerten Vorteil bringt.

### 7.7.2. Innere Widerstände bei den Lehrkräften

Die innere Dynamik bei den Lehrkräften steuert sehr den Grad der Akzeptanz oder Ablehnung bei den Lehrkräften. Solange sie sich unterstützt und angenommen fühlen, gibt es keine Konflikte, während jede **Beurteilung** durch die Leitung als heikel und gelegentlich auch als bedrohlich wahrgenommen wird.<sup>363</sup> In der Praxis hat die **Bewertung** der eigenen Arbeit durch den Schulleiter bzw. den Schulrat oft den stärksten Einfluss auf die Selbstwirksamkeit der Lehrkräfte. Sie wird oft als Kritik an der bisherigen Arbeit empfunden, die Kluft zwischen Anspruch und Wirklichkeit fällt hier besonders auf. Sie erfordert viel Konfliktbereitschaft, Zeit und Arbeitsaufwand auf beiden Seiten, kann zu einer erheblichen Verunsicherung über das eigene Rollenverständnis führen und erscheint deshalb häufig als Bedrohung. Vor allem wird sie mit Kontrolle verbunden, was dem Autonomieanspruch zumeist zuwiderläuft. Da zudem die Anerkennung der eigenen Arbeit durch die Schüler oder Kollegen meist nur sehr gering ausfällt, führt auch fehlende symbolische Anerkennung durch den Schulleiter häufig zur Kränkung des Selbstbewusstseins der Lehrkräfte. Sie haben zwar Macht über die Schüler, nicht aber über ihre Kollegen und erst recht nicht über die Maßstäbe der Bewertung durch Schulleiter oder Schulräte. Daher braucht Personalentwicklung als sozialer Prozess auch viele Fähigkeiten der offenen Kommunikation, Konfliktbearbeitung und Moderation. Dennoch bleibt die Bewertung unvermeidbar und nötig, weil Schulen aus ihrer hermetischen Abgeschlossenheit und Lehrkräfte aus ihrer 'endemischen Unsicherheit' herauskommen sollen und wollen.<sup>364</sup>

Bei Widerständen gegen die Einführung von Innovationen, die vom Schulleiter oder den nächsten Schulbehörden angestoßen werden, zeigt sich die ganze Heterogenität des Kollegiums in Form von Stereotypen, in die gängige Typologien die Lehrkräfte einteilen wie zum Beispiel die Missionare/Visionäre, Vorreiter, Opportunisten, Abwartende/Gleichgültige, Untergrundkämpfer, offene Gegner oder Ablehner.<sup>365</sup> Diese simplifizierten Gruppierungen beziehen sich allerdings nur auf den Bezug zu von außen angetragenen Innovationen, weitere Motive werden dabei weggelassen. Eine derartige Vereinfachung mag in der Praxis zur Groborientierung in der Argumentation helfen, aber innerhalb dieser Arbeit wird dieser Differenzierung nicht weiter gefolgt.

Mögliche **Konflikte durch unterschiedliche Altersgruppen** bei Lehrkräften und Schulleitern lassen sich dabei bisher nur selten erkennen. So zeigen langjährige Lehrpersonen nach Reichwein geringere Kooperation, wenn Schulleiter mehr Personalführungskompetenzen bekommen, und Vorbehalte, sich jüngeren Schulleitern anzuvertrauen und unterzuordnen. In einer Untersuchung von Landert in Thurgauer Schulen nach Einführung der geleiteten Schulen zeigt sich eine größere Fähigkeit bei jüngeren Lehrkräften, sich im Rahmen einer geleiteten Schule zu bewegen.<sup>366</sup> Ansonsten liegen kaum Erkenntnisse zu dieser Problematik vor.

<sup>361</sup> Vgl. Hess/Ross 2006, S. 141; Pekruhl et al. 2005, S. 71, zitiert nach Steger Vogt 2013, S. 123-125.

<sup>362</sup> Vgl. Steger Vogt 2013, S. 124.

<sup>363</sup> Vgl. Kerle 2005, S. 176, zitiert nach Steger Vogt 2013, S. 123.

<sup>364</sup> Vgl. Buhren/Rolff 2009, S. 62-63.

<sup>365</sup> Vgl. Krebsbach-Gnath 1992; Rogers 2003; Rehmann/Hernwall 2004; Schröck 2016).

<sup>366</sup> Vgl. Steger Vogt 2013, S. 124-125.

### 7.7.3. Optionen für Schulleiter

Zur Verringerung der Widerstände bei Lehrkräften gegen Führung bestehen für Schulleiter mehrere Optionen. Nach Lortie führt die Autonomie der Lehrarbeit immer auch zu einer 'endemischen Unsicherheit' der Lehrkräfte, zu einer in die Tätigkeit der Lehrer eingelassene Unsicherheit über den Erfolg der eigenen Arbeit sowie der Bewertungsmaßstäbe von Schülerleistungen und der ständige Zweifel darüber, ob man auf der 'Höhe der Zeit' ist. Dabei können Gespräche nach vorausgegangenen Unterrichtsbesuchen helfen, da die Schulleiter als Außenstehende einen objektiveren Eindruck vom beruflichen Alltag der Lehrkräfte erhalten können.<sup>367</sup> Auch bei 'kollegialer Hospitation' können Kollegen dabei kaum helfen, da Lehrkräfte untereinander kaum Kritik äußern, sondern sich erfahrungsgemäß meist nur auf oberflächliche Rückmeldungen beschränken. Der fachliche Austausch, Kommunikation, Kooperation und gegenseitiges Vertrauen bessern sich zwar, aber Rückmeldungen über erkannte Defizite und Mängel unterbleiben meist, weil das Prinzip der Nicht-einmischung in die Arbeit von Kollegen Vorrang behält.

Schulleiter können dagegen eine distanzierte, aus der Handlung heraustretende, gemeinsame Reflexion anbieten. Lehrkräfte müssen, um die komplexen Situationen beruflicher Praxis qualifiziert meistern zu können, über Handlungswissen (knowing-in-action) und die Fähigkeit zur Reflexion in der Handlung (reflection-in-action) verfügen, mit einem großen Repertoire von Fallbeispielen, Bildern, Analogien, Interpretationen und Handlungen, oft ohne ihre interaktiven Reflexionsergebnisse nachträglich ohne Mühe verbalisieren zu können. Bei älteren Lehrkräften ist diese 'theory-in-use' kaum noch veränderbar und sind als Bewältigungsstrategien als 'implizites Wissen' auch kaum noch verbalisierbar, bei jüngeren Lehrkräften scheint sie dagegen noch plastischer und beweglicher. Daher könnte das Angebot einer 'reflection-on-reflection-in-action', einer distanzierten, aus der Handlung heraustretenden Reflexion eine mögliche Hilfe für Lehrkräfte sein. Nach Argyris sind die Leitwerte der 'theory-in-use' vorwiegend auf Abschottung und Durchsetzung der jeweils eigenen Handlungsrationale gerichtet. In Konsequenz entstehen defensive Routinen wie Abwehr- und Verteidungsverhalten, Vertuschung mikropolitischen Zusammenhänge oder Prozesse, die sich selbst verriegeln. Mithilfe der 'espoused theory', der verlautbarten Theorie, soll das Lehrerhandeln plausibilisiert und legitimiert werden. Sie lassen sich nur in individuellen Gesprächen verändern, da die mentalen Modelle der Lehrkräfte über jahrelange Erfahrungen erworben, stabil und nur schwer zu ändern sind und daher eine große Herausforderung für die Personalführung und -entwicklung darstellen. Schulleiter können daher helfen, die impliziten Gebrauchstheorien der Lehrkräfte als geschlossene Kreisläufe zu öffnen, indem den Handlungen eine gemeinsame Überprüfung, Entdeckung und Korrektur von Fehlern und eine Ergänzung um neu gewonnenes Handlungswissen in neuer Gewichtung folgt. Das Angebot von Schulleitern als Berater, Entwickler und Coach mit dem Einsatz der 'Theory-in-use, Modell 2' kann insbesondere bei Lehrkräften helfen, die sich in Nöten befinden, aber sich nicht selbst daraus befreien können.<sup>368</sup>

Die **Voraussetzungen** für eine höhere Akzeptanz und geringere Widerstände lassen sich beeinflussen. Der Widerstand von Lehrkräften gegenüber der Schulführung hängt deutlich mit der **Akzeptanz** der Schulleiter zusammen. In allen Studien zur Personalführung und -entwicklung lässt sich erkennen, dass Lehrkräfte mehrheitlich die unterstützende Funktion der Schulleitung und die Aufgabenübernahme insbesondere in administrativen und organisatorischen Bereichen schätzen, die als Entlastung empfunden wird. Dies betrifft auch das Herunterbrechen von Schulentwicklungszielen auf die individuellen Ziele von Lehrkräften und die nachfolgende Kontrolle der Zielvereinbarungen.<sup>369</sup> Akzeptanz findet sich auch häufiger bei jüngeren Lehrkräften oder denjenigen, die in Schulentwicklungsprozesse einbezogen sind und in schon längere Zeit geleiteten Schulen. Neu ernannte Schulleiter, die von anderen Schulen kommen, erfahren zudem früher und höhere Personalführungsakzeptanz als Lehrkräfte oder Konrektoren, die schulintern die Schulführungsrolle übernehmen.<sup>370</sup>

Die Beachtung der **Zonen der Sensibilität und Akzeptanz** stellt nach Stemmer Obrist eine wichtige Voraussetzung für die Minderung von Widerständen gegen Führung bei den Lehrkräften dar. Die Akzeptanz von Schulleitungsentscheidungen fällt je nach Interessen und Betroffenheit der Lehrkräfte als Situationsvariable anders aus. Nach dem Modell der Entscheidungsfindung von Hoy/Miskel fällt jedes Problem an der Schule

<sup>367</sup> Vgl. Buhren/Rolff 2009, S. 62.

<sup>368</sup> Vgl. Buhren/Rolff 2009, S. 54-60.

<sup>369</sup> Vgl. Landert 2009, S. 24f; Meetz 2007, S. 239; Rhyn et al. 2002, S. 79, zitiert nach Steger Vogt 2013, S. 124.

<sup>370</sup> Vgl. Steger Vogt 2013, S. 124-125.

für die Lehrkräfte entweder in die 'Zone der Sensibilität' mit hoher Relevanz und großer Bedeutung für die Lehrkräfte oder in die 'Zone der Akzeptanz', in der diese Probleme und die Schulleitungsentscheidungen für die Lehrkräfte weder relevant noch interessant erscheinen.<sup>371</sup>

Für die Personalarbeit erscheint hier besonders bedeutsam, dass in Schulen mit hoher Arbeitszufriedenheit immer weniger Probleme in die Zone der Sensibilität fallen, was im Umkehrschluss auch ableiten lässt, dass die Zufriedenheit am Arbeitsplatz bei Lehrkräften steigen würde, wenn in der Schule weniger Probleme für Lehrkräfte anfallen. Partizipativ entstandene Entscheidungslösungen erfahren dabei mehr Akzeptanz, womit deren Umsetzung im Unterricht wahrscheinlicher wird. Dubs stellt fest, dass in Schulen mit einem konstruktiven Organisationsklima im Lauf der Zeit mehr und mehr Entscheidungen in die Zone der Akzeptanz fallen, Lehrpersonen dadurch entlastet werden und ihr Bedürfnis, bei Entscheidungen mitzureden, abnimmt.<sup>372</sup>

Schulleiterentscheidungen in der Zone der Sensibilität entfachen mehr Widerstand und erfordern mehr Überzeugungsarbeit bei der individuellen Personalführung, während sie in der Zone der Akzeptanz deutlich stärker toleriert werden und damit auch weniger Widerstände erzeugen. Daher helfen in Schulen häufiger partizipativ entstandene Entscheidungslösungen und ein konstruktives Organisationsklima, weil dann immer mehr Entscheidungen in die Zone der Akzeptanz fallen.<sup>373</sup>

Die Widerstände wachsen und weniger Akzeptanz wird immer dort gezeigt, wo Schulleitungen Einfluss auf den Unterricht nehmen, eine beurteilende Funktion ausüben oder eigenständig entscheiden. Die Bewahrung der Autonomie für den Unterricht sowie das Verwehren gegen Beurteilung und Kontrolle der Arbeit scheinen auch bei mehrjähriger Führung von Schulen ausgeprägt vorhanden zu bleiben.<sup>374</sup>

Bleiben Widerstände gegen die Personalführung dennoch erhalten, könnte auf Strategien der systemischen Familientherapie zurückgegriffen werden, um mit gezielt gesetzten Rahmenbedingungen indirekt Anreize zu schaffen, den Lehrkräften Orientierungen für Selbststeuerung zu geben.<sup>375</sup>

#### 7.7.4. Zusammenfassung möglicher Widerstände

Lehrkräften stehen sehr viele Möglichkeiten offen, anstehende Änderungen zu beeinflussen. Diese mikropolitischen Aktivitäten nehmen vor allem dann zu, wenn Veränderungen in der Definition von Schule und Unterricht, von tradierten Strukturen und Ressourcen anstehen und damit die bisher gewohnten Handlungsspielräume bedroht, begrenzt oder verändert werden.<sup>376</sup> Dasselbe gilt für die Interpretation anstehender Veränderungen als Bedrohung und die Antizipation negativer Folgen. Insbesondere die Aufnahme der Leitungstätigkeit durch einen neuen Schulleiter, anstehende pädagogische Innovationen und die Reorganisation der Schule stellen mögliche Bedrohungen für die bisherigen Handlungsspielräume dar. Als Reaktion darauf können Widerstände durch die Lehrkräfte wachsen durch u.a. offene Opposition und Widerstand, passiven Boykott von Veränderungen und Anweisungen, Klagen über fehlende Informationen bei gleichzeitiger Ignoranz eingehender Informationen, Tratsch und Gerüchte oder das Schaffen vollendeter Tatsachen trotz gegenläufiger Anweisungen. Vor allem im Einflussbereich des Unterrichts streben Lehrkräfte nach Autonomie und größtmöglicher Freiheit von Kontrolle und externen Zugriffen. Daher sehen sie in inhaltlicher Zusammenarbeit, kollegialer Unterrichtsentwicklung oder Hospitationen potenziell eine Autonomiebedrohung. Mit jedem Schulleiterwechsel und der damit einhergehenden Verschiebung von Einflusspotenzialen entstehen bei Lehrkräften Verlustängste im Hinblick auf die Handlungsautonomie, insbesondere in der pädagogischen Arbeit bzw. im Unterricht.<sup>376</sup>

### 7.8. Zusammenfassung

Personalführung in Grund- und Mittelschulen in Bayern wird im BayEUG und in der LDO rechtlich sehr deutlich auf die operative Ebene begrenzt. Die gewachsene Heterogenität in den Kollegien und die gestiegene

<sup>371</sup> Vgl. Dubs 2018, S. 308-309, zitiert nach Kroga/Oechslein et al.: Handbuch Personal & Führung 2018.

<sup>372</sup> Vgl. Dubs 2006, S. 155, zitiert nach Stemmer Obrist 2014, S. 162.

<sup>373</sup> Vgl. Stemmer Obrist 2014, S. 162.

<sup>374</sup> Vgl. Steger Vogt 2013, S. 123-125.

<sup>375</sup> Vgl. Willke 2000, S. 234f, zitiert nach Buhren/Rolff 2009, S. 55.

<sup>376</sup> Vgl. Stemmer Obrist 2014, S. 124f.

Bedeutung der Wechselbeziehungen zwischen den Schulleitern und Lehrkräften werden von den höheren Schulbehörden noch nicht mit einer adäquaten Rechtsstellung beantwortet. Nötige rechtliche Änderungen werden wegen der großen Bandbreite von Kleinstschulen bis hin zu großen Verbandsschulen vom Dienstherrn noch nicht angegangen, obwohl nach Warwas (2009) Schulleiter größerer Schulen bereits ein ähnliches Rollen- und Selbstverständnis wie in anderen Schularten aufweisen und nach dem Subsidiaritätsprinzip auch erbringen müssten. Daher bleibt auch geteilte Führung bisher auf die Delegation von Verantwortung in eng umgrenzten Sach- oder Prozessverantwortungsbereichen begrenzt.

In der Schulleitungsforschung wird direkte Personalverantwortung für notwendig gehalten mit Maßnahmen wie u.a. Personalgewinnung, -auswahl, -bewertung, -beurteilung, -bewertung, -honorierung und -förderung sowie Steuerungsmöglichkeiten mit Zielvereinbarungen und Controlling.<sup>377</sup> Die indirekte Personalführung ist nach Dubs meist im Personalmanagement eingeschlossen mit u.a. der Gestaltung der Organisations-, Aufbau- und Ablaufstrukturen und der Kommunikation, der Steuerung der Arbeitsabläufe und Zuteilung von Ressourcen an die Lehrkräfte, die aber nach Buhren/Rolff deren zugrundeliegenden motivationalen und volitionalen Beweggründe kaum beeinflussen können.

Die gleichzeitige Beachtung des personalen und strukturellen Bereichs und des symbolischen Führungsrahmens erhöht die Komplexität der beruflichen Anforderungen und sollte zudem auch in biografisch kritischen Phasen oder in kritischen Situationen Interventionen ermöglichen.<sup>378</sup> Eine Verbesserung der Aus-, Fort- und Weiterbildung der Schulleiter samt nachfolgendem Coaching und Begleitung wird daher dringend für nötig gehalten, wobei eine lebenslange Lernfähigkeit vorausgesetzt wird.<sup>379</sup> Die Moderatorvariablen der beidseitigen Führungsvorstellung von Schulleitern und Lehrkräften, des wechselnden Engagements der Schulleiter in ihren unterschiedlichen biografischen Entwicklungsphasen, personelle Wechsel beim Schulleiter-Posten und auch die Unterschiedlichkeit der Lehrkräfte im Alter, Lebens- oder Berufsentwicklungsphasen oder Generationen werden dabei noch zu wenig berücksichtigt.<sup>380</sup>

In der aktuellen dienstrechtlichen Konstellation behindern die Widerstände durch die Lehrkräfte eine direkte Personalführung deutlich: Das Rollenselbstverständnis und das Gefühl großer Autonomie im Klassenzimmer, verbunden mit dem Mythos von Gleichheit aller an Schule Beteiligten, der sichere Status nach der Verbeamtung und das Kollegialitätsprinzip führen zu einer nur geringen Akzeptanz von Führung durch den Schulleiter. Widerstände gegen Unterrichtsbesuche, Qualitätsmanagement oder Mitarbeiterbeurteilungen zeigen sich besonders gegenüber Schulleiter kleinerer Schulen. Beurteilungen werden als bedrohlich, Bewertungen als Kontrolle empfunden. Die Widerstände der Lehrkräfte hängen auch von deren Alter ab, da ältere Kollegen geringere Kooperation und Vertrauen gegenüber jüngeren Schulleitern zeigen, während jüngere Lehrkräfte sich mit Personalführung besser arrangieren können.

Ansatzpunkte für eine größere Akzeptanz von Personalführung werden in der endemischen Unsicherheit der Lehrkräfte gesehen, die Schulleiter mit Gesprächen und Feedback, mit Angeboten zur 'reflection-on-reflection-in-action' oder zur 'theory-in-use, Modell 2' verringern helfen könnten.<sup>381</sup> Zudem wirken alle Angebote der Entlastung im administrativen und organisatorischen Bereich oder Strategien der systemischen Familientherapie hilfreich, um über die Verbesserung der Rahmenbedingungen Lehrkräften mehr Möglichkeiten zur Selbststeuerung zu geben.<sup>382</sup> Die Widerstände der Lehrkräfte gegen Personalführung können zudem verringert werden, wenn partizipativ getroffene Entscheidungen der Schulleitung in die 'Zone der Akzeptanz' gefällt werden.<sup>383</sup>

---

<sup>377</sup> Vgl. Wissinger/Höher 1998, Dubs 2006, Thom/Ritz 2006, Hattie 2015, Huber/Schwander 2015, Stiftung Bildungspakt 2015, Rolff 2016.

<sup>378</sup> Vgl. Strittmatter/Ender 2001, Bensen 2003, 2009, 2010, Steger Vogt 2013.

<sup>379</sup> Vgl. Wissinger/Höher 1998, Heyse/Erpenbeck 2009, Huber/Schwander 2015, Blessin/Wick 2017.

<sup>380</sup> Vgl. Huber 2009, Bensen 2010, Steger Vogt 2013, Blessin/Wick 2017.

<sup>381</sup> Vgl. Lortie 1977, Buhren/Rolff 2009.

<sup>382</sup> Vgl. Meetz 2007, Landert 2009, Steger Vogt 2013.

<sup>383</sup> Vgl. Hoy/Miskel 2001, Dubs 2006, Stemmer Obrist 2014.

## 8. Differenzierende Personalführung

### 8.1. Notwendigkeit einer Differenzierung in der Personalführung

Eine differenzierende Personalführung ist dringend vonnöten, denn häufig wird das Kollegium als anscheinend undifferenzierte Masse an gleichartig denkenden und handelnden Lehrkräften verstanden. Bereits Dubs wies schon auf die Notwendigkeit einer Differenzierung beim Personalwesen der Schule hin. Beim Umgang sollten auch die individuellen Bedürfnisse, die Begleitung in biografisch kritischen Phasen, Intervention, Coaching und die Verbesserung der Feedbackkultur sowie der menschlichen Beziehungen beachtet werden.<sup>384</sup>

Auch Hernandez et al. weisen schon darauf hin, dass es kein 'durchschnittliches' Führungsverhalten gibt, das bei allen Geführten in gleicher Weise Führungseffekte gewährleistet.<sup>385</sup> Auch Führungskräfte sind keine homogene Gruppe, weil sie sich je nach Unternehmensgröße, Branche, Aufgaben, Hierarchiestufen und Funktions- bzw. Kompetenzbereichen deutlich unterscheiden. Zudem wandeln sich die Anforderungen selbst auf derselben Führungsposition manchmal je nach Wettbewerbssituation oder konjunktureller Lage.<sup>386</sup> Die Unterstützung engagierter Lehrkräfte ist dennoch generell bedeutsam, wie amerikanische Studien zur Effektivität belegen, dass die Führung und das Verhalten der Schulleitung nicht nur das Klima an der Schule positiv beeinflussen, sondern den Schulleitungen als Quelle sozialer Unterstützung besondere Bedeutung zuzuweisen ist.<sup>387</sup>

Die **interindividuellen Unterschiede** bei den Lehrkräften nimmt insbesondere die Burnout-Forschung in den Blick. Bei einer Mehrebenenanalyse der Zusammenhänge zwischen Merkmalen der Schule und des Lehrerengagements des Aktionsrats Bildung wurde deutlich, dass die jeweilige Unterstützung durch die Schulleitung prädiktiv war für das mittlere Lehrerengagement. Männer zeigten sich weniger engagiert als Frauen, ältere Lehrkräfte weniger als jüngere und bei zunehmender Anzahl zu unterrichtender Klassen stieg zudem die emotionale Erschöpfung. Diese kann aber durch eine stark erlebte soziale Unterstützung im privaten Bereich wieder ausgeglichen werden. Die Befunde von Klusmann u.a. weisen darauf hin, dass sich beträchtliche Varianzen bei den Lehrkräften in ihrem Engagement und ihrer emotionalen Erschöpfung vor allem durch Merkmale der Personen, also durch ein unterschiedliches Erleben der identischen schulischen Bedingungen, erklären lassen, was ebenfalls eine stärker differenzierende Personalführung nahelegt.<sup>388</sup>

Diese **Wahrnehmung** von Belastung und die folgende Entwicklung von Burnout-Symptomen erfolgt bei verschiedenen Personengruppen im Kollegium offenbar sehr unterschiedlich: Lehrkräfte, die sich vom Schulleiter und Kollegium unterstützt fühlen, erleben sich weniger belastet und damit auch weniger anfällig für die Entwicklung von Burnout-Symptomen. Nach einer Studie von Lankes und Carstensen beschreiben Grundschullehrkräfte ihre Belastung umso geringer, je positiver sie das Schulklima wahrnehmen und im Ausmaß der Unterstützung ihrer Fortbildungsmaßnahmen durch die Schulleitung. Lehramtsanwärter im Referendariat mit hoher wahrgenommener emotionaler und informationeller sozialer Unterstützung durch Mentoren zeigen geringeres Erschöpfungserleben.<sup>389</sup>

Die interindividuell sehr subjektive Wahrnehmung konstatierte auch die Studie von Pas, Bradshaw und Hershfeldt, in der sich die Stärke der Ausprägung von Burnout abhängig zeigte vom Eindruck der Lehrkraft von der Schule und der Schulleitung, vom Ausmaß der Kollegialität der Schulleitung, der Freundlichkeit im Kollegium und ihrer eigenen Verbundenheit zur Schule.<sup>388</sup>

**Reaktionsmöglichkeiten** für den Schulleiter in Form einer 'sozialen Unterstützung' bestehen in informationeller Unterstützung z. B. mit hilfreichen Informationen, Instruktionen und Ratschlägen, instrumenteller Unterstützung in Form von Aufgabenteilung, Übernahme von Aufgaben durch andere, Mithilfe oder Bereitstellung finanzieller oder materieller Ressourcen und emotionaler Unterstützung durch die Verstärkung der Ge-

---

<sup>384</sup> Vgl. Dubs 2006, S. 116f.

<sup>385</sup> Vgl. Hernandez/Eberly/Avolio/Johnson 2011, S. 1165-1185.

<sup>386</sup> Vgl. Kraus/Kreitenweis: Führung messen. 2020, S. 3.

<sup>387</sup> Vgl. Sammons/Hillman/Mortimore 1995; Scheerens/Bosker 1997; Ditton 2000; Harazd/Gieske/Rolff 2009, zitiert nach Aktionsrat Bildung 2014, S. 99.

<sup>388</sup> Vgl. Aktionsrat Bildung 2014, S. 107-109.

<sup>389</sup> Vgl. Aktionsrat Bildung 2014, S. 98.

fühle von Zugehörigkeit und Bindung, Herstellung positiver sozialer Kontakte, Zuwendung, Verständnis, Trost und Mitleid.<sup>390</sup> Eine deutlich intensiver differenzierende Personalführung scheint daher dringend geboten.

## 8.2. Bisherige Forschungsergebnisse

Hier kann kein umfassender Überblick über die Personalführung in der Schulleitungsforschung gegeben werden. Schulleitung wird in jedem Staat und selbst in den Bundesländern auf Grund ihrer Kulturhoheit eigens gestaltet und mit unterschiedlichen Rahmenbedingungen festgelegt. Daher bleiben Forschungsergebnisse zur Wirksamkeit der Schulleitung immer sehr auf die jeweilige Situation, Ausgestaltung, Ausbildung der Schulleiter in dem jeweiligen Bundesland begrenzt. Während beispielsweise in einem Land die vollständige und umfassende Personalverantwortung bei den Schulleitern liegt, meist auch mit kompletter Finanzverantwortung, haben in anderen Ländern wie zum Beispiel auch in Bayern die Schulleiter nur Verantwortung für den operativen Einsatz des von außen zugewiesenen Personals.

Ein Vergleich der Personalführung wird damit sehr erschwert. Modelle aus anderen Ländern sollen in dieser Arbeit daher nur auf ihre **Kernideen zu differenzierender Personalführung** hin untersucht werden, die sich für einen Transfer für Bayerns Grund- und Mittelschulen mit ihrer besonderen Konstellation zu eignen scheinen.

### 8.2.1. Internationale Schulleitungsforschung

Bei der internationalen Schulleitungsforschung liegen sicher **angloamerikanische Untersuchungen** weit vorn, von denen exemplarisch die Ergebnisse von Leithwood et al. kurz dargestellt und auf den Anteil einer eventuell differenzierenden Personalführung untersucht werden sollen. Die Einwirkungen von Schulleitungen auf Schülerleistungen wurden in einer fünfjährigen Studie in 43 Schuldistrikten in neun Staaten der USA und in 180 Elementar- und Sekundarschulen von Leithwood/Louis aufwändig erforscht und wurden im 'Ontario Leadership Framework' zusammengefasst, das als 'most comprehensive, evidence-based account of effective school leaders practices available' bezeichnet wird.<sup>391</sup> Der indirekte, vermittelte Einfluss des Leitungshandelns wurde in Führungskonzepten wie der kooperativen, unterrichtsbezogenen oder verteilter Führung ermittelt und ließ besser verstehen, welche Bedeutung den Führungspersonen und zudem den sie prägenden Führungsstrukturen bei der Beeinflussung der Schülerleistungen zukommen.

Bei kooperativer Führung haben Schulleitungen die stärkste Einwirkung auf die Verbesserung von Schülerleistungen durch ihren Einfluss auf die Motivation der Lehrkräfte und die Gestaltung derer Arbeitsplätze. Kooperative Führung wirkt stärker als „individualisierte“ Führung. Bei unterrichtsbezogener Führung hat Führungshandeln einen signifikanten und direkten Einfluss auf die Arbeitsbeziehungen der Lehrkräfte und einen indirekten Einfluss auf die Schülerleistungen, die sich beide ebenso verbesserten bei gemeinsamer Führung durch Schulleitung und Lehrpersonen. Gleichfalls verbessern sich die Schülerleistungen, wenn Schulleitungen professionelle Lerngemeinschaften initiieren und stärken.

Zudem fassten Leithwood/Louis vier Kernkompetenzen wirksamer Führung zusammen mit der Richtungsbestimmung, der Unterstützung bei der Personalentwicklung, der Schul-Organisations-Gestaltung und der Unterrichtsverbesserung.<sup>392</sup> Dabei enthält der Bereich **Führung** unter anderem die Entwicklung einer Schulvision, die Definition von Zielen und Erwartungen, die fachliche Weiterentwicklung des Kollegiums und der Aufbau von Beziehungen mit und zwischen den Lehrkräften. In das Feld **Management** fallen Aufgaben wie beispielsweise die Förderung der Kultur, Struktur und Zusammenarbeit innerhalb der Schule, die Förderung der Zusammenarbeit und Kommunikation, die Besetzung der Stellen innerhalb der Schule mit dem passenden Personal (in Bayern nicht möglich) und das Bemühen, Ablenkungen und Störungen der Lehrkräfte in ihrer Lehrtätigkeit von ihnen fernzuhalten.<sup>393</sup>

Die von Leithwood et al. daraus entwickelte Handlungstheorie als Basis eines Schulleiter-Entwicklungsprogramms fokussiert vor allem auf die Verbesserung der Schülerleistungen durch das Schulleitungs-Handeln,

<sup>390</sup> Vgl. Aktionsrat Bildung 2014, S. 98f.

<sup>391</sup> Vgl. Hitt/Tucker, 2016, zitiert nach Leithwood/Sun/Schumacker 2020, S. 573.

<sup>392</sup> Vgl. Leithwood/Louis 2012, zitiert nach Rolff 2016, S. 204-205.

<sup>393</sup> Vgl. Leithwood/Sun/Schumacker 2020, S. 573.

das über vier Pfade erreicht werden soll: 'rational, emotions, organizational and family paths'. Den größten und signifikanten Einfluss auf die Verbesserung der Schüler-/Schulergenergebnisse erzielen Schulleiter über den 'rational path' ( $\lambda = 0.42$ ). Die Einflussstärken über die drei anderen Pfade sind statistisch nicht signifikant.<sup>394</sup>

Über den '**rational path**' wird das Schulleitungshandeln auf die Schülerergebnisse vor allem über die Bereiche 'disciplinary climate' (ICC(1) .27 und ICC(2) .87), also über den Einfluss auf gemeinsame Unterrichtsdisziplinüberzeugungen und -störungen, Verhaltensregeln und Maßnahmenkataloge, den 'academic press' (ICC(1) .25 und ICC(2) .86) als gemeinsam gesetzte hohe Unterrichtsziele, kongruente Schülererwartungen und Unterstützung derselben durch den Schulleiter sowie über 'use of instructional time' wirksam. Auch hierbei wird deutlich, dass Schulleiter Erfolge vor allem über die Bündelung der Überzeugungen der Lehrkräfte in Konferenzen erzielen können. Die Überzeugung der einzelnen Lehrkräfte durch das nötige Herunterbrechen der gemeinsamen Vorhaben auf ihre individuelle Situation braucht in Ergänzung zudem Einzelgespräche und -beratung mit direkter Personalführung.

Diese umfassendste Sammlung zum Schulleitungseinfluss auf Schülerleistungen im US-amerikanischen Schulsystem von Leithwood et al. lässt für eine mögliche Übertragung mit Fokus auf die Personalführung erkennen, dass der Schwerpunkt auf indirekter Personalführung liegt und der Einfluss auf das Kollegium insgesamt als wirksamer erkannt wird als individuelle Personalführung. Eine Differenzierung der Personalführung im Kollegium erfolgt daher auch nicht.

Der Vergleich von Personalführung in den Grund- und Mittelschulen Bayerns mit derjenigen in anderen Ländern soll hier im Vergleich mit Primar- und Sekundarschulen in den USA in wesentlichen Bereichen gegenübergestellt werden.

Als **Ausbildung** für Schulleiter wird in den USA ein mehrjähriges universitäres Studium, meist mit Masterabschluss vorausgesetzt, während in Bayern eine dreiwöchige Ausbildung der Ernennung nachläuft. Das **Gehalt** der Schulleiter in den USA in zeitlich begrenzten Arbeitsverträgen ist meist zwei- bis dreimal so hoch wie die leistungsabhängige Bezahlung der Lehrkräfte, während die Lehrkräfte in Bayern als Beamte ein lebenslang abgesichertes Gehalt beziehen, das bei Schulleitern nur bis zu 15 Prozent darüber liegt. Die **Ein- und Ausstell-** **lung** der angestellten Lehrkräfte in den USA wird im Wesentlichen durch den Schulleiter bestimmt, während die Schulleiter in Bayern nahezu keinen Einfluss auf die Zuweisung oder Weitzersetzung der Lehrkräfte haben. Die **Gehaltshöhe** kann in den USA durch den Schulleiter bzw. den Schuldistrikt festgelegt werden in Abhängigkeit vom schulischen Einsatz auch außerhalb der Klasse, was in Bayern nicht möglich ist.<sup>395</sup>

In Bayern liegen selbst die **Gehälter** der Schulleiter mit großen Schulen nur bis zu 15 % über den Endgehältern von Lehrkräften in ihrer höchsten funktionslosen Beförderungsstufe mit A13, weshalb schon der finanzielle Anreiz zu einer Bewerbung für ein Schulleitungsamt im Vergleich recht niedrig ausfällt. Im Durchschnitt der OECD-Länder liegt der Verdienst der Schulleiter beispielsweise im Sekundarbereich I am Anfang bei 43 %, beim Höchstgehalt um 45 % höher als das Gehalt von Lehrkräften der obersten Gehaltsstufe.<sup>396</sup> Da die Lehrergehälter in Deutschland - und auch in Bayern - im internationalen Vergleich an der Spitze liegen und sich die Gehälter der Schulleiter kaum davon abheben, entsteht mangels finanzieller Anreize ein Notstand bei den Bewerbungen für ein Schulleitungsamt.<sup>397</sup>

International bestehen z. B. USA, England, Niederlande oder Neuseeland seit den 1980er Jahren Bemühungen um bildungspolitische Reformen. Mit dem New Public Management sollen mehr Entscheidungsbefugnisse in finanzieller und personeller Hinsicht auf die Ebene der Schule delegiert werden. Im Verbund mit mehr Entscheidungskompetenzen und mehr Gestaltungsmöglichkeiten entstehen auch eine stärkere Orientierung an Outputmerkmalen und Lernstandserhebungen und die Weiterentwicklung von Controlling durch externe Schulevaluation. Mit diesen gestiegenen Anforderungen wächst zudem der Qualifizierungs- und Unterstützungsbedarf für Führungskräfte in der Einzelschule und im System.<sup>398</sup>

<sup>394</sup> Vgl. Leithwood/Sun/Schumacker 2020, S. 572-588.

<sup>395</sup> Je nach Bundesstaat und Schuldistrikt variieren die Gehälter subnational erheblich und wachsen mit der Berufserfahrung weiter an. Ein entsprechender Überblick findet sich in OECD 2020, Figure D3.2., S. 388-390 und Table D3.A, S. 406. Dies hängt jeweils vom Umfang der administrativen, personellen und finanziellen Verantwortung ab.

<sup>396</sup> Vgl. OECD 2018, S. 474.

<sup>397</sup> Vgl. STERN 2019.

<sup>398</sup> Vgl. Huber 2008, 2011, zitiert nach Schratz et al. 2015, S. 221.

Auch die Vorschläge der Organisation for Economic Co-operation and Development (**OECD**) zum „Improvement School Leadership“ zielten in dieselbe Richtung: In den „Pointers for policy development“ im Schulbereich wurden für Schulleiter Anregungen formuliert wie z. B. Schulleiter haben dabei eine Schlüsselrolle für Lehrkräfte, Schulklima und die Rahmenbedingungen, mehr Autonomie für die Schulen soll mit mehr Rechenschaftslegung gekoppelt sein oder Schulleitungen übernehmen darin mehr finanzielles und Human-Resource-Management und unterrichtsbezogene Führung. Schon 2008 wurden die Kernprobleme von Schulführung erkannt mit Arbeitsüberlastung, kaum Nachwuchs, unzureichender Vorbereitung und Training, kaum weiteren Karrierechancen, ungenügender Unterstützung und abstandsgerechter Bezahlung. Den wichtigsten Verantwortungsbereichen sollte mehr Gewichtung zukommen: 1. Lehrerqualität unterstützen, evaluieren und weiterentwickeln. 2. Zielsetzung für die Schule und Verantwortung für Schulleiter erhöhen. 3. Strategisches, finanzielles und Human-Resource-Management für Schulleiter. und 4. Zusammenarbeit und Vernetzung mit anderen Schulen.<sup>399</sup> Seither hat sich allerdings vonseiten der OECD keine Neuerung mehr ergeben, und auch die o.a. Vorschläge für Veränderungen wurden zumindest in Deutschland aufgrund der Kulturhoheit der Länder und insbesondere in Bayern nicht aufgegriffen.

In der weltweit größten Untersuchung zu wirksamen Einflussfaktoren auf die Schülerleistungen weist Hattie zwar explizit darauf hin, dass die Lehrkräfte den größten Einfluss haben. Die größte zusätzliche Einwirkung erzielen Schulleiter über indirekte Formate wie unter anderem mit ihrer eigenen Überzeugung, dass ihre Hauptrolle in der Evaluierung ihres Impakts besteht ( $d = 0.91$ ), der Überzeugung der Lehrkräfte zur Evaluierung ihres jeweiligen Impakts ( $d = 0.91$ ), der Gestaltung einer Umgebung, die wirksames Lernen und Unterrichten 'privilegiert' ( $d = 0.84$ ), mit der Explikation ihrer Version von Erfolg ( $d = 0.77$ ) und mit der Definition erwarteter Lernniveaus ( $d = 0.57$ ).<sup>400</sup> Auch dabei wird deutlich, dass indirekte Formate überwiegen, mit denen zum einen die Rahmenbedingungen für die Lehrkräfte erleichtert werden, die von der Grundüberzeugung der Schulleiter mitbestimmt werden und zum anderen die Lehrkräfte insgesamt zu einer einheitlicheren Haltung und Selbstüberprüfung geführt werden sollen.

Aus Befragungen von Schulleitern in Ausbildungskursen nach ihren Verbesserungswünschen in Österreich und der Schweiz entwickelten Strittmatter/Ender bereits vor 20 Jahren ein Schulkonzept zur Personalunterstützung mit nötigen Handlungsfeldern und entsprechenden Ausbildungsthemen für die Schulleiter-Ausbildung. Darin werden überwiegend Formen der indirekten Personalführung (Förderung gegenseitiger Anteilnahme und Wahrnehmung, Zusammenarbeit, Teamentwicklung und gemeinsame Entwicklungsarbeit am Personalportfolio der Lehrkräfte) angeführt. Direkte Personalführung beschränkt sich auf die Stimulierung individueller Weiterbildung, auf die Intervention in kritischen Situationen oder in biografisch kritischen Phasen.<sup>401</sup> Diese Reduzierung auf Interventionen nur in Notfällen oder Übergangsphasen setzt auf ein Menschenbild von Lehrkräften, die überwiegend selbststeuernd ihr Berufsleben gestalten. Eine Einbeziehung außerschulischer Faktoren wie individuelle berufliche Entwicklungsphasen, persönliche/familiäre Irritationen und Entwicklungssprünge oder subjektive Reifephasen bei der heterogenen Lehrerschaft wird außer Acht gelassen. Immerhin zeigt sich darin aber auch, dass von Praktikern in der Schulleitung durchaus schon 2001 eine gewisse Differenzierung in der Personalführung nach bestimmten Kriterien für notwendig gehalten wird, wobei Strittmatter/Ender insbesondere auf die Würdigung der biografischen Situation der Lehrperson und der geschlechtsspezifischen Ansprüche hinweisen.

In **Österreich** mit ähnlicher Schul- und Verwaltungsstruktur wurden ab 2002 unter der 'veränderten Rolle der Schulleitung' die Eigenständigkeit des Berufs Schulleitung einschließlich der qualifizierten Aus-, Fort- und Weiterbildung für Schulleitungsaufgaben ebenso wie die dienstrechtliche Aufwertung der Schulleitung samt einer Bestellung auf Zeit diskutiert, aber es erfolgte keine rechtliche Änderung und damit Umsetzung in die Schulleitungspraxis. Im Leitkonzept der neuen Steuerung verschob sich die Perspektive weg von der Einzelschule u.a. auf neue Ansätze (Schulgovernance) einer datenbasierten Steuerung, wobei die Forschungsaktivitäten weitgehend ohne Einbeziehung der Schulleitungen oder Lehrkräfte erfolgten.<sup>402</sup> Der nationale Bildungsbericht (NBB) 2015 konstatiert daher weiterhin das Fehlen eines Gesamtkonzepts pädagogischer Führung in Qualifizierungsprogrammen sowie mangelnde Begleitforschung zur Schulleiter-Qualifizierung. Der Bewerbermangel könne nur durch ein verbessertes Qualifizierungsprogramm und nachhaltige Weiterbil-

<sup>399</sup> Vgl. OECD 2008.

<sup>400</sup> Vgl. Rolff 2016, S. 203.

<sup>401</sup> Vgl. Strittmatter/Ender 2001, S. 12-24.

<sup>402</sup> Vgl. Schratz et al. 2015, S. 225-247.

dungsmöglichkeiten kompensiert werden. Als größtes Problem zeigt sich wie in vielen anderen Ländern die nur sehr begrenzte Bereitschaft der Lehrkräfte, zusätzliche Arbeiten und Verantwortung zu übernehmen wegen des nicht honorierten zeitlichen Mehraufwands und der veränderten Einstellung zu Arbeit und Freizeit bei den jüngeren Lehrkräften.

Schulleiter werden in den Nationalen Bildungsberichten 2015 und 2018 von Österreich kaum erwähnt, ihr Einfluss auf eine eventuell nötige differenzierende Personalführung außer Acht gelassen.<sup>403</sup> Dagegen steigen die Anforderungen an Bewerber für die Schulleiter-Ausbildung in Österreich deutlich. Sie müssen nach mindestens sechs Jahren Berufserfahrung einen Hochschullehrgang „Schulmanagement: Professionell führen – nachhaltig entwickeln“ im Umfang von 90 ECTS absolviert haben. Als Übergangsregelung benötigen Lehrkräfte bis 2029/30 zumindest einen ‚einschlägigen‘ Lehrgang mit zumindest 30 ECTS. Entsprechende Hochschullehrgänge mit Masterabschluss werden von zunehmend mehr Universitäten und Pädagogischen Hochschulen angeboten im Umfang von 90 bis 120 ECTS und über vier bis sieben Semester.<sup>402</sup> Im nationalen Bildungsbericht von Österreich (2015) werden zumindest Ansätze zu einer differenzierenden Personalführung durch die Schulleiter deutlich, wenn pädagogisches Führungshandeln unter anderem auch kompetent, konstruktiv und gestaltend mit **Komplexität, Diversität und Ambivalenz** umgehen soll. Dennoch liegen auch in Österreich nur wenige Erkenntnisse und Befunde zu Schulleitungen vor, die Anhaltspunkte dafür liefern, in welchen Bereichen Schulleiter beispielsweise mehr Unterstützung, Förderung und Entwicklung benötigen.<sup>404</sup> Auch hier wird ein hoher Entwicklungsbedarf an Forschung zur Professionalisierung in Qualitätsmanagement, Steuerung, Entwicklung und Transformation gesehen.

Die **Schweiz** erweiterte Mitte der 2000er Jahre die Personalverantwortung für die Schulleitungen in ‚geleiteten Schulen‘, weshalb die Erkenntnisse auch für Bayern interessant sein könnten. Steger Vogt weist dazu in Anlehnung an Dubs auf neue Aufgabenfelder hin, bei denen besonders der Bereich des Personalwesens in dieser Arbeit wichtig ist. Er umfasst Personalentwicklungskonzepte, die Gestaltung des Umgangs, das Eingehen auf individuelle Gefühle, Bedürfnisse, Fähigkeiten und Präferenzen der Lehrkräfte, die Begleitung in biografisch kritischen Phasen sowie Coaching- und Interventionsangebote in kritischen Situationen, die Förderung des Zusammengehörigkeitsgefühls im Kollegium und die Verbesserung zwischenmenschlicher Beziehungen.<sup>405</sup> An die Organisationskompetenz wie auch für den dabei angesprochenen differenzierenden Umgang mit der Personenvielfalt (Diversity Management) stellen sich dementsprechend zusätzliche Herausforderungen. Die Entscheidungsverantwortung für wirkungsvolle Interventionen in problematischen Situationen mit Lehrpersonen sollte dabei der professionellen Schulleitung zukommen, weil Kommunikationstalent allein nicht ausreicht.<sup>406</sup>

Laut der Untersuchung von Landert zur Arbeitssituation von Thurgauer Schulleitern gelingt es insbesondere offenbar den jüngeren oder neu eingestellten Lehrkräften besser, sich im Rahmen einer ‚geleiteten Schule‘ adäquat zu bewegen.<sup>407</sup> Auf tiefe **Akzeptanz** stößt auch individuelle Personalführung im Bereich der Weiterbildung, wenn Schulentwicklungsziele auf individuelle Ziele heruntergebrochen und im Rahmen von Zielvereinbarungen kontrolliert werden.

In der Untersuchung von Reichwein zum Personalmanagement und Führung in Schulen berichten Schulleiter über **Widerstände** bei der Einführung von Mitarbeitergesprächen, gegenüber dem Qualitätsmanagement und Unterrichtsbesuchen sowie der Teilnahme der Schulleitung an der Mitarbeiterbeurteilung. Dabei zeigen sich vor allem langjährige (ältere) Lehrpersonen nicht kooperativ und äußern zudem Vorbehalte, sich jüngeren Schulleitungen anzuvertrauen und unterzuordnen.<sup>408</sup> Zudem sinkt die Akzeptanz der Schulleitung in der Personalführung, wenn sie für wichtige Gespräche nicht ausreichend Zeit und Ruhe aufbringen kann.<sup>407</sup>

### 8.2.2. Schulleitungsforschung in Deutschland

Die Bedeutung der Einbeziehung der Lehrkräfte wurde schon vor über 20 Jahren für die Wirksamkeit von Schulleitungshandeln erkannt, die sich nach einer Metastudie von Sammons in der zielorientierten Beteili-

<sup>403</sup> Vgl. Schratz et al. 2015, S. 244-247.

<sup>404</sup> Vgl. Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015, S. 245-246.

<sup>405</sup> Vgl. Dubs 2006, S. 117, zitiert nach Steger Vogt 2013, S. 110-111.

<sup>406</sup> Vgl. Reichwein 2007, S. 170; Oelkers 2009, S. 12, zitiert nach Steger Vogt 2013, S. 113.

<sup>407</sup> Vgl. Landert 2009, S. 24 f, zitiert nach Steger Vogt 2013, S. 124.

<sup>408</sup> Vgl. Reichwein 2007, S. 170, zitiert nach Steger Vogt 2013, S. 124.

gung anderer an Leitungsaufgaben, echtem Delegieren von Führungsverantwortung, der Förderung des Zusammengehörigkeitsgefühls und gemeinsam getragener Zielvorstellungen im Kollegium bewies. Empirische Forschungsbeiträge zu Merkmalen erfolgreicher Schulführung zeigen nur indirekte Auswirkungen des Schulleitungshandelns auf die Schulkultur, die Förderung der Professionalisierung der Lehrpersonen, deren Einstellungen, Verhalten sowie Motivation.<sup>409</sup> Erfolgreiche Führung hängt nach Huber zudem stark ab von Kontextfaktoren, die unabhängig vom Führungsstil und persönlichen Werten des Schulleiters wirken wie unter anderem die Ressourcenausstattung oder die Innovationsfreude des Kollegiums. Gleichzeitig lassen sich wegen der Komplexität in Schulen kaum eindeutige Ursache-Wirkungs-Beziehungen feststellen, so dass für die Auswirkungen eines bestimmten Führungsverhaltens und der interaktiven Prozesse immer auch der Gesamtkontext der Schule betrachtet werden muss.<sup>410</sup>

Bonsen kommt in seiner Studie zur Wirksamkeit der Schulführung zum Ergebnis, dass zwar ein Merkmal besonders erfolgreicher Schulleiter eine hohe Aufmerksamkeit für strukturelle Aspekte der Organisation ist. Je höher zudem die Aufmerksamkeit der Schulleitung für den personalen Bereich unter anderem beim Eingehen auf Bedürfnisse, Fähigkeiten und Präferenzen der Lehrpersonen, Förderung von Partizipation und Mitwirkung, Förderung offener Kommunikation, zwischenmenschlicher Beziehungen und des Gemeinschaftsgefühls und Personalentwicklung ausgeprägt ist, umso weniger belastet schätzen sich die Lehrpersonen der Schule ein. Als positive Folgen gehen mit dieser hohen Aufmerksamkeit gegenüber den Lehrpersonen eine hohe Arbeitszufriedenheit im Kollegium sowie eine geringere, subjektiv erfahrene Überforderung einzelner Lehrpersonen einher. Dennoch wird keine Differenzierung innerhalb eines anscheinend homogenen Kollegiums erkennbar.<sup>411</sup> Dabei hängen insbesondere die Ausgestaltung und Art der Personalführung ganz entscheidend vom Menschen- bzw. Lehrerbild ab, das die Schulleitung wie auch die Lehrpersonen mitbringen.<sup>412</sup> Auch die individuellen Leistungsvoraussetzungen der Schulleitung mit ihren emotional-motivationalen Einstellungen, Wissen und Fertigkeiten, Persönlichkeitsmerkmalen sowie Arbeits- und Problemlösestrategien haben Einfluss auf die Interpretation und Gestaltung der Führungstätigkeit.<sup>413</sup>

Bei den nötigen **allgemeinen Kompetenzen** für Schulleiter schließt sich der Autor der Sichtweise von Huber/Schwander an, nach denen in Kompetenzen meist 'Dispositionen zu einem selbstorganisierten Handeln' gesehen werden, die als 'zeitlich stabile Merkmale einer Person verstanden (werden), die die Person befähigen, in einer bestimmten Situation ein bestimmtes Verhalten zu zeigen'. Während Verhaltensweisen ständig im Fluss und direkt beobachtbar sind, sind Dispositionen zeitlich stabiler und nicht direkt beobachtbar.<sup>414</sup> Dies hat letztlich auch Folgerungen für die Ausbildung, die sich daher mehr auf das Training neuer Verhaltensweisen einstellen sollte, in denen Dispositionen zumindest grundgelegt werden können.

In dieser Arbeit wird vor allem Bezug genommen auf die **Kompetenzstruktur** für pädagogische Führung auf der Basis von theoretischen und empirischen Vorarbeiten von Huber und Huber, Wolfgramm & Kilic, die im Rahmen der Transferinitiative „Leadership in der Lehrerbildung“ weiter bearbeitet wurden.<sup>414</sup> Die dort aufgeführten Aufgaben innerhalb der Handlungsfelder von Schulmanagement betreffen auch die Personalführung in ihrer Querschnittsfunktion für Führung und Management in Schulen. Hier sollen nur diejenigen Aufgabenbereiche angeführt werden, in denen eine verbesserte Differenzierung der Personalführung angesichts der Heterogenität im Kollegium ausgebaut werden könnte. Pädagogische Führungskräfte sollten demnach unter anderem die Vielfalt des Personals zur Zielerreichung nutzen, Zeit und Raum für Austausch und konstruktives Feedback schaffen, motivieren und die erforderliche Unterstützung leisten, die Potenziale erkennen, nutzen und entwickeln, Potenzialanalysen durchführen, effektive und effizient organisierte kooperative Arbeitsformen anregen und unterstützen, viel Entscheidungsraum geben, die unterschiedlichen Erfahrungen der Lehrkräfte einbeziehen und genaue Kenntnisse vom Personalbestand und Personalbedarf haben. Dabei wenden sie bewährte Instrumente der Personal- und Organisationsentwicklung an mit unter anderem Mitarbeitergesprächen, Ziel- und Leistungsvereinbarungen, breit angelegtem Feedback sowie Gesundheits- und Wissensmanagement. Ergänzend werden im Bereich Organisation und Verwaltung die zweckmäßige Verwendung von Ressourcen betont, die Organisation von Personalplanung und Personaleinsatz, Aufbau und Pflege

<sup>409</sup> Vgl. Bonsen 2009, S. 564; Huber 2009, S. 503; Scheerens, Glas & Thomas 2003.

<sup>410</sup> Vgl. Huber 2005, S. 4.

<sup>411</sup> Vgl. Bonsen 2003, S. 242, zitiert nach Steger Vogt 2013, S. 117.

<sup>412</sup> Vgl. Strittmatter/Ender, 2010, S. 11.

<sup>413</sup> Vgl. Warwas 2009, S. 477.

<sup>414</sup> Vgl. Huber/Schwander 2015, S. 27-36.

verlässlicher Strukturen, Wissensmanagement und die Fort- und Weiterbildungsplanung.<sup>414</sup> Manche dieser Aufgaben weisen dabei schon gezielt auf eine stärker differenzierende Personalführung hin, während andere eher als Grundlage dafür nötig sind.

Auch im **Kompetenzstrukturmodell** von pädagogischer Führung werden Elemente für eine künftig stärker differenzierende Personalführung erkennbar. Bei den geeigneten Führungskonzepten sind dabei die transformationale Führung nach Burns/Bass, die kooperative Führung mit einem größeren Einbezug der Mitarbeiter nach Hallinger/Huber und Huber/Ahlgrimm/Hader-Popp, die situative Führung zur Anpassung des Führungshandelns an die spezifische Schulsituation und die salutogene Führung nach Rolff und Schneider besonders ertragreich. Das Konzept der konfluenten Führung nach Rolff bietet durch die Zusammenführung von Führungs-, Management- und Steuerungsaufgaben zwar eine gute Basis für die Integration vieler Schulleitungsaufgaben, lässt aber für diese Arbeit keine besondere Ausformung der Personalführung erkennen, aus der sich eine stärkere Differenzierung ableiten lässt.<sup>415</sup> Dies müsste von Schulleitern eigens geleistet werden, wozu diese Arbeit einen Beitrag liefern soll. Der Autor schließt sich in dieser Arbeit mehr dem Ansatz von pädagogischer Führung nach Louis/Miles an, in dem Führungshandeln sowohl Führung (leadership) bezogen auf die pädagogischen Leitvorstellungen als auch Management als Leitung im verwaltenden und organisatorischen Bereich umschließt und in beiden Handlungsbereichen insbesondere das pädagogische Handeln der Lehrkräfte beeinflussen will. Eine Erweiterung um die Steuerung der Lernprozesse der Schüler, wie sie Imants/de Jong vorschlagen, kann diese Arbeit aus Platzgründen nicht leisten.

Nach den vorliegenden Forschungsergebnissen zur Berufsauffassung von Schulleitern muss auch das mitunter noch wenig ausgeprägte **Führungsselbstverständnis** eingerechnet werden. Schon Wissinger wies darauf hin, dass das Führungsverständnis und -verhalten von Schulleitungen häufig persönlich, emotional und auf individuelle Zuwendung ausgelegt ist. Die Schulleiter greifen dabei auf ihre Rollenidentität als Lehrperson zurück. Entscheidend für die Entwicklung einer Schule ist dabei, ob es den Schulleitern gelingt, einen Rollenwechsel hin zu einer Gesamtverantwortung für die schulische Handlungseinheit zu vollziehen, die sowohl personen- als auch systembezogene Maßnahmen zur Entwicklung der Schule beinhaltet.<sup>416</sup>

Weitere Probleme der Schulleiter mit der eigenen Berufsauffassung entstehen sowohl wegen individueller psychisch bedingter Hemmnisse als auch durch die externe Beeinflussung durch die Lehrkräfte oder die Bildungspolitik. Der Führungsbereich der Personalführung und -entwicklung kommt in der Regel als letzter zur Umsetzung, da Schulleiter entweder von eigenen Bedenken oder Hemmungen gegenüber diesem Führungsauftrag berichten oder feststellen, dass ihnen das Zurückstellen der Personalführung bei den Lehrpersonen mehr Akzeptanz verschafft.<sup>417</sup> Die Rollenfindung neu ernannter Schulleiter wird auch durch divergierende Erwartungen von Bildungspolitik und Lehrkräften an sie erschwert. Daher nehmen sie sich erst nach mehreren Jahren der Führungsaufgabe der Personalentwicklung an und dann auch erst, wenn eine schulspezifische Analyse von Entwicklungsfeldern vorliegt und Entwicklungsmaßnahmen beschlossen worden sind.<sup>418</sup>

Dabei würden sich Schulleiter grundsätzlich schon umfassendere Führungsverantwortlichkeiten im Bereich Personalführung wünschen, auch wenn diese zusätzlichen Aufgaben gleichzeitig zu deutlich größeren Belastungen führen würden.<sup>419</sup> Hierbei fallen die Ansprüche der Schulleiter deutlich auseinander, da manche Gruppen möglichst weit reichende Führungsverantwortlichkeiten fordern, andere sich aber mit einzelnen wenigen zufriedengeben.<sup>420</sup>

Einige Ergebnisse aus repräsentativen Schulleiterbefragungen zur Berufszufriedenheit lassen Belastungsfaktoren und Führungsinstrumente für eine differenzierende Personalführung erkennen. Im März 2019 wurden von der Forsa Politik- und Sozialforschung GmbH 1.232 Schulleiter aus allgemeinbildenden Schulen in Deutschland zu ihrer Berufszufriedenheit befragt. Die Ergebnisse lassen zwar keine detaillierten Rückschlüsse auf die Antworten bayerischer Schulleiter zu, aber es wird an den in allen 16 Bundesländern benannten Belastungsfaktoren doch erkennbar, dass in Bayern keine Ausnahmesituation vorliegt.

<sup>415</sup> Vgl. Huber/Schwander 2015, S. 40-45.

<sup>416</sup> Vgl. Wissinger 1996, zitiert nach Steger Vogt 2013, S. 119.

<sup>417</sup> Vgl. Trachsler 2004, S. 6, zitiert nach Steger Vogt 2013, S. 121.

<sup>418</sup> Vgl. Landert 2009, S. 36, zitiert nach Steger Vogt 2013, S. 124.

<sup>419</sup> Vgl. Binder/Trachsler/Feller-Länzlinger 2003, S. 52, zitiert nach Steger Vogt 2013, S. 121.

<sup>420</sup> Vgl. Reichwein 2007, S. 178, zitiert nach Steger Vogt 2013, S. 121.

Nach Selbsteinschätzung kann eine überwiegende Mehrheit der vier Altersgruppen von bis 40jährigen mit 75%, 40- bis 49jährigen (82 %), 50- bis 59jährigen (81 %) und über 60jährigen Schulleitern (85 %) mit wachsender Berufserfahrung in zunehmendem Ausmaß ihre Aufgaben 'immer' oder 'häufig' zur eigenen Zufriedenheit erfüllen.<sup>421 422</sup>

Diese recht hohe Selbstzufriedenheit wird konterkariert durch die hohe Nennung bei den größten Belastungsfaktoren wie unter anderem ein stetig wachsendes Aufgabenspektrum (91 % aller befragten Schulleiter), steigende Verwaltungsarbeiten (88 %) oder mangelndes Zeitbudget (74 %) und den hohen Werten bei Verbesserungsbedarfen wie mehr Anrechnungsstunden zur Erfüllung besonderer Aufgaben (92 %), Erhöhung der Leitungszeit (85 %) oder der Möglichkeit des Ausbaus der erweiterten Schulleitung (78 %).<sup>423</sup>

Die zusätzliche Belastung durch extern beeinflusste Faktoren wie z. B. der Lehrermangel (57 % der Schulleiter in Haupt-/Realschulen, 45 % in Grundschulen), der wachsende Anteil von nicht oder kaum ausgebildeten Seiteneinsteigern in 45 % aller Schulen (Wert von 2019; Wert von 2018: 37 %) und die dadurch entstehende Mehrbelastung für die Lehrkräfte (Grundschulen: 63 %, Haupt-/Realschulen: 57 %) muss durch die Schulleiter ausgeglichen werden, wodurch die Bereitschaft der Lehrkräfte zu zusätzlichem zeitlichen Engagement für die Unterrichts- oder Schulentwicklung sicher eingeschränkt wird.<sup>424</sup>

Mit Blick auf eine differenzierende Personalführung erlauben konkrete Möglichkeiten zur Gesunderhaltung des Kollegiums eine individuelle Abstimmung auf den Bedarf einzelner Kollegen, wobei nicht abgefragt wurde, bei welchen Altersgruppen sie eingesetzt wurden. Am häufigsten wurden die gleichmäßige Verteilung von Aufgaben und Mehrarbeit (GS: 39 %; HS/RS: 42 %), die Förderung eines guten Arbeits- und Betriebsklimas (insgesamt: 27 %), ein flexibler Stundenplan und variable Einsatzzeiten (27 %) und regelmäßiger Austausch über Belastungen und Probleme (22 %) genannt, die als wichtige Führungsinstrumente zum Einsatz kamen.<sup>424</sup>

### 8.2.3. Ertrag und Umsetzungsmöglichkeiten aus bayerischer Sicht

Angesichts der o. a. Beschränkungen und spezifisch in Bayern vorliegenden eingrenzenden Rahmenbedingungen für die Personalführung von Schulleitern in Grund- und Mittelschulen sollen hier komprimiert die **herausgefilterten Einflussmöglichkeiten, Begrenzungen, Optionen und Chancen** aus ausgewählten Quellen der Schulleitungsforschung aufgeführt werden, auch wenn in der deutschsprachigen Fachliteratur so gut wie keine Aussagen über die Rolle und Funktion pädagogischer Führung zu finden sind.<sup>425</sup> Dies betrifft besonders die Situation in Bayern, da durch den Sonderstatus der Verbeamtung aller Lehrkräfte und Schulleiter und den bisher nicht geänderten Vorbehalt der strategischen Personalverantwortung für die mittleren und oberen Schulbehörden auch die Personalführung bisher nur ein Randthema geblieben ist.

Hierbei bezieht sich der Autor überwiegend auf Dubs, Huber und Rolff, die in der deutschen Schulleitungsforschung wegen ihrer Kenntnis der Besonderheiten der Verbeamtung der Lehrkräfte und der mehrstufigen Hierarchie der Schulbehörden realitätsnäher die Gegebenheiten und Möglichkeiten für die Schulleitungen beurteilen können als Schulleitungsforscher aus anderen Ländern.

Angesichts der aktuellen Rechtslage in der BayEUG und der bayerischen LDO wirken die umfassenden Aufgaben- und Funktionskataloge aber fast schon illusionär angesichts der derzeitigen Umsetzungsmöglichkeiten, da weder die rechtlichen Kompetenzen noch die nötige Arbeitszeit für die Schulleitung oder weitere pädagogische Führungskräfte in der Schule dafür zur Verfügung gestellt werden. Wird zusätzlich die breit belegbare zeitliche Überlastung der Lehrkräfte eingerechnet, stößt das Prinzip 'Führen und führen lassen' sehr bald an seine Grenzen, da weder Schulleitungen noch Lehrkräfte auf allzu breite Forderungskataloge mit zusätzlichen Aufgaben für die gemeinsame Führung der Schule einzugehen bereit sind.

<sup>421</sup> Vgl. Forsa Politik- und Sozialforschung 2019, S. 10.

<sup>422</sup> In erneuten Repräsentativbefragungen sank der Durchschnitts-Summenwert von März 2019 bei n = 785 Schulleitern allgemeinbildender Schulen in Deutschland mit 82 % bis zum März 2020 auf 72 % und im November 2020 auf 63 %, zitiert nach Forsa Politik- und Sozialforschung 2020.

<sup>423</sup> Es waren Mehrfachnennungen möglich, weshalb die Prozentsumme aller genannten Faktoren über 100 lag.

<sup>424</sup> Vgl. Forsa Politik- und Sozialforschung 2019, S. 16-25.

<sup>425</sup> Vgl. Huber/Schwander 2015, S. 17.

Bei den Aufgaben und erforderlichen Werkzeugen wirksamer Führung in Schulen beschränkt sich der Autor in dieser Arbeit vor allem auf bisher erkannte Möglichkeiten einer differenzierenden Personalführung, die für die Schulleitungs-Praxis in Grund- und Mittelschulen in Bayern infrage kommen könnten.

### **Einflussmöglichkeiten**

Durch die **direkte Personalführung** sollen die Lehrkräfte zu höherer Aktivität animiert werden.<sup>426</sup> Schulleiter kümmern sich dabei in erster Linie um die Qualität der Lehrkräfte.<sup>427</sup> Bei der Zielorientierung sollen sowohl die Ziele der Schule als auch die individuellen Bedürfnisse der Lehrkräfte beachtet werden. Dabei gewinnt die Beachtung der Individualität zunehmend Bedeutung, und die Vielfalt des Personals sollte zur Zielerreichung berücksichtigt werden.<sup>428</sup> Zusätzlich gewinnt die **indirekte Personalführung** durch die bewusste Gestaltung der Ordnungsmomente Kultur, Strategie und Struktur an Bedeutung.<sup>429</sup> Weiterhin sollte die **Wechselwirkung** zwischen Schulleiter und Lehrkräften Beachtung finden, nach der auch die Beeinflussung der Schulleiter durch die Lehrkräfte deren Verhalten mitsteuern kann.<sup>430</sup> Hilfreich wären dazu alle Handlungen, die zu einem guten Schulklima beitragen, zu einer gemeinsam getragenen Sicht der schulischen Ziele führen, die innerschulische Aufbau- und Ablauforganisation transparenter gestalten und die Kooperations- und Kommunikationsmöglichkeiten zwischen den Lehrkräften verbessern.<sup>431</sup>

### **Einschränkungen**

Lehrkräfte leisten Widerstand gegen direkte Personalführung, da sie sich in ihrer Autonomie eingegrenzt sehen und auf gleicher Ebene behandelt werden wollen nach dem „Autonomie-Paritäts-Muster“. Dieser Denkansatz scheint nach einer empirischen Überprüfung bei 1.113 Lehramtsstudenten sowohl bei Studienanfängern wie auch bei aktiven Lehrpersonen vorzuliegen und u.a. auch durch deren Persönlichkeitsmerkmale mitbestimmt zu sein. Er wird auch als Ergebnis einer vorberuflichen Sozialisation von Lehramtsstudenten und als berufliche Bewältigungsstrategie verstanden.<sup>432</sup> Zudem gibt es Hinweise darauf, dass sich Lehrkräfte besonders ungern führen lassen, da sie sich auf ihre professionelle Ausbildung berufen.<sup>433</sup> Unterstützt wird das durch den Mythos von Gleichheit, der die Leitungsperson als eine der ihren erkennt und definiert, der damit über den Status eines 'primus inter pares' kaum hinauskommen kann.<sup>434</sup> Ohne personalrechtliche Verantwortung und Kompetenzen fehlt den Schulleitern Durchsetzungsmacht, und die Personalführung ist nur eingeschränkt möglich. Ohne strategische Personalverantwortung fehlt den Schulleitern und den Schulbehörden zudem die faktisch stärkste Sanktionsmöglichkeit mit der Entlassung.<sup>434</sup> Die Aus-, Fort- und Weiterbildung der Schulleiter vermittelt bisher noch zu wenig Kompetenzen für die direkte Personalführung. Eine nachfolgende Begleitung und Coaching sind ebenfalls noch nicht vorhanden.

Als **Fazit** lässt sich festhalten, dass die auftretenden Schwierigkeiten für die Personalführung an Bayerns Grund- und Mittelschulen system- und strukturbedingt sind und die Arbeit und den Erfolg von Personalführung seit Jahrzehnten behindern und begrenzen.<sup>435</sup>

### **Grenzen der Vorhaben zu Partizipation und Delegation**

Die **Delegation** von Führungsverantwortung an Mitarbeiter wird unter dem Begriff 'Verteilte Führung' ('distributed leadership') in der internationalen Schulleitungsdiskussion als organische Aktivität verstanden, die

<sup>426</sup> Vgl. Becker/Buchen 2001, S. 29.

<sup>427</sup> Vgl. Buchen/Rolff 2016, S. 4.

<sup>428</sup> Vgl. Leithwood 2001; Buhren/Rolff 2009, S. 45-46; Huber/Schwander 2015, S. 33-34.

<sup>429</sup> Vgl. Dubs 2006, S. 103f; Rolff 2010, S. 41, zitiert nach Huber et al. 2015, S. 45.

<sup>430</sup> Vgl. Northouse 2015, zitiert nach Kraus/Kreitenweis 2020, S. 8.

<sup>431</sup> Vgl. Wissinger/Höher 1998, S. 208.

<sup>432</sup> Vgl. Lortie 1972, S. 42f; Wissinger/Höher 1998, S. 205; Terhart 1989, S. 261; Altrichter/Posch 1999; Eder/Dämon/Hörl 2011, S. 200-203.

<sup>433</sup> Vgl. Grogan 2013, S. 317f, zitiert nach Rolff 2016, S. 192.

<sup>434</sup> Vgl. Rolff 2016, S. 192.

<sup>435</sup> Vgl. Wissinger/Höher 1998, S. 200.

sich auf Beziehungen und Verbindungen stützt.<sup>436</sup> Dieser Gedanke fand trotz des erfolgreichen Schulversuchs Modus-F (2006-2011) aber keine Umsetzung für Bayerns Grund- und Mittelschulen.<sup>437 438</sup>

Die **Beteiligung** weiterer Führungskräfte an der Personalführung mit dem Ziel, dass Lehrkräfte sukzessive mehr Verantwortung für Gestaltungs- und Führungsaufgaben übernehmen<sup>439</sup>, ist im Personalführungsbe- reich kaum möglich, da an personalrechtlichen Kompetenzen lediglich Dienstbefreiungen in zeitlich geringem Umfang von den Schulämtern an die Schulleiter delegiert worden sind. Neue Binnenstrukturen benötigen aber auch die nötigen Kompetenzen, um geeignete Personen in Führungsverantwortung bringen zu kön- nen.<sup>440</sup>

Unterrichtsbesuche, die als enorm wichtige Voraussetzung für sachlich fundierte Mitarbeitergespräche, Feedback-Möglichkeiten und Zielvereinbarungen gelten, können dementsprechend auch nicht an Mitglieder einer erweiterten Schulleitung delegiert werden. Schulleiter an Grund- und Mittelschulen als direkte Vorge- setzte können nur fachliche und organisatorische Aufgaben an pädagogische Führungskräfte in ihrer Schule delegieren, mit denen Weisungsrecht gegenüber anderen Lehrkräften in Bezug auf die Erfüllung dieser Auf- gaben verbunden ist. Damit bleiben sämtliche Möglichkeiten der Mitwirkung an Personalführung oder -ent- wicklung von vornherein ausgeschlossen, bzw. die Graduierung der Beteiligung weiterer Führungskräfte an Personalführung und Personalmanagement ist schwierig. Zudem zeigen Lehrkräfte erfahrungsgemäß Vorbe- halte gegenüber neuer zusätzlicher Führerrollen neben dem Schulleiter. Selbst eine Neu-Definition der Auf- gaben an weitere pädagogische Führungskräfte in fachlicher Hinsicht führt in der Praxis bei den Lehrkräften häufig zur Irritation über die Zuständigkeit mehrerer Führungskräfte und die Entscheidungsmacht der Kolle- gen mit neu ausgestatteter Führungsmacht. Den Schulleitern fehlt die Zeit für zusätzliche Absprachen zur Personalführung mit den weiteren Führungskräften.<sup>441</sup> Auch den Lehrkräften mit erweiterter Sach- und Or- ganisationsverantwortung fehlt die nötige Zeit für Besprechungen, Absprachen oder Abstimmungen, da hier- für keine Anrechnungsstunden zur Verfügung gestellt werden. Deshalb können diese Mitarbeiter bzw. die pädagogischen Führungskräfte diese zusätzlichen Aufgaben nur in ihrer Freizeit übernehmen, was die Bereit- schaft zur Übernahme zusätzlicher Verantwortung massiv beeinträchtigt.

### Schlussfolgerungen

Nötige Veränderungen für eine Verbesserung der Personalführungssituation wurden schon bisher vielfach aufgezeigt, aber bisher nicht umgesetzt. Die Aus-, Fort- und Weiterbildung der Schulleiter im Bereich Perso- nalführung müsste deutlich ausgeweitet werden.<sup>442</sup> Bei Übernahme von mehr Personalverantwortung auch in den Bereichen Personalauswahl, -einstellung, -betreuung, -begleitung bis hin zur Personalausstellung samt der Personalbeurteilung mit ergänzenden Gratifikations- und Sanktionsmöglichkeiten wäre eine deutliche Erhöhung der Leitungszeit vonnöten. Das Rollenverständnis der Schulleiter müsste sich erweitern auf eine umfassende Personalführung<sup>443</sup>, was nur durch eine dementsprechende Fort- und Weiterbildung und nach-

<sup>436</sup> Vgl. Hargreaves/Fink 2006, S. 24, zitiert nach Buchen/Rolff 2016, S. 5.

<sup>437</sup> Vgl. Stiftung Bildungspakt Bayern 2011, S. 81-85; BayEUG Art. 57a; LDO § 28.

<sup>438</sup> Durch das Gesetz zur Änderung des Bayerischen Gesetzes über das Erziehungs- und Unterrichtswesen, das am 01.08.2013 in Kraft trat, wurde die Einführung einer erweiterten Schulleitung in Grund- und Mittelschulen explizit ausgeschlossen, da keine entsprechende Struktur bei einer Kollegiumsgröße von weniger als 28 zu führenden Lehr- kräften vorliegt und in dem vierstufigen Hierarchieaufbau (Schule, Schulamt, Regierung, StMUK) besonders der Schulrat „... eine sehr starke Rolle mit vielen operativen Aufgaben (z. B. Klassenbildung) einnimmt...“ (S. 26). Auch bei den Mittelschulen ist der Schulleiter nur Vorgesetzter, der „... Beamten und Beamtinnen für ihre dienstliche Tätigkeit Anordnungen erteilen kann...“ (vgl. Bayerisches Beamten-Gesetz (BayBG), Art. 3, S. 2), während in allen anderen Schularten in Bayern Schulleiter Dienstvorgesetzte sind, „... die für beamtenrechtliche Entscheidungen über die persönlichen Angelegenheiten der ihnen nachgeordneten Beamten und Beamtinnen zuständig sind.“ (vgl. BayBG, Art. 3, S. 1). Entsprechend kann in Grund- und Mittelschulen auch keine Führungs- und Personalverantwor- tung an Lehrkräfte in einer erweiterten Schulleitung delegiert werden, sondern höchstens fachliche Aufgaben des Schulleiters nach BayEUG Art. 2, Abs. 4, S. 2 sowie Art. 57, Abs. 2-3 und Lehrerdienstordnung (LDO) § 27 (Stand 05.07.2014).

<sup>439</sup> Vgl. Huber et al. 2015, S. 23-25, S. 74-76, S. 136-143.

<sup>440</sup> Vgl. Huber et al. 2015, S. 33-34; Rolff 2016, S. 194-197.

<sup>441</sup> Vgl. Stiftung Bildungspakt Bayern 2011, S. 85.

<sup>442</sup> Vgl. Wissinger/Höher 1998, S. 203; Huber/Skedsmo/Schwander 2015, S. 133-146.

<sup>443</sup> Vgl. Wissinger/Höher 1998, S. 203.

folgende Begleitung und Coaching gesichert werden kann.<sup>444</sup> Die rechtliche Stellung der Schulleiter an Grund- und Mittelschulen müsste zusätzlich auch personalrechtliche Kompetenzen erhalten, um den Wandel vom direkten Vorgesetzten zum Dienstvorgesetzten zu vollziehen.<sup>445</sup> Erst dann könnte eine derzeit noch unter-sagte Delegation von Personalführungsverantwortung in Teilbereichen erfolgen. Zudem müssten vorab bei einer neuartigen personellen Erweiterung der Schulleitung die Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften und weiteren Führungskräften neu konzipiert werden.<sup>446</sup> Wenn Personalführung sich zudem mehr an Lebensphasen, Altersgruppen oder Generationen orientieren sollte, wären künftig auch bei den weiteren Führungskräften eine entsprechende Aus-, Fort- und Weiterbildung sowie eine zeitliche Entlastung nötig, um unter den aktuell gegebenen Umständen den diversen Bedürfnissen ihrer Lehrkräfte entgegenkommen zu können. Die innerschulische Aufbau- und Ablauforganisation müsste mit dem Ziel einer verbesserten Nutzung von Ressourcen und Kompetenzen zur höheren Effektivität und Effizienz geführt werden.<sup>447</sup> Für eine verstärkte Partizipation müssten bessere Kommunikations- und Kooperationsmöglichkeiten sowie transparente Entscheidungsstrukturen geschaffen werden, die das Wissenspotential im Kollegium besser nutzen und die Akzeptanz erhöhen.<sup>448</sup> Eine in der Schule anerkannte, informelle, von allen Beteiligten getragene Führungskonzeption wäre dazu hilfreich,<sup>449</sup> die zusammen mit einem gemeinsam erarbeiteten Sinnhorizont zu den Fragen Warum und Wozu bei Lehrkräften zudem zu mehr Sicherheit und höherer Motivation führen würde.<sup>450</sup>

### 8.3. Diversity Management in einem heterogenen Kollegium

Wenn sich 'Führen' nach traditionellem Verständnis auf die Gruppe der Unterstellten bzw. das 'Personal' bezieht, und dabei erhofft wird, dieses soziale Kollektiv nach dem Mittelwert der Individualausprägungen steuern zu können, dann trifft das seit langem nicht mehr auf Schulleitung in Bayerns Grund- und Mittelschulen zu. Schon seit Schein mit dem Menschenbild des 'complex man' oder von Rosenstiel/Nerdinger/Spieß/Stengel mit geänderten Berufsorientierungen bis hin zu Ulich und der Neugewichtung von Beruf- und Privatleben wird eine stärkere Individualisierung bei den Mitarbeitern wichtig.

Die handlungstheoretische Grundstruktur setzt den Handelnden Akteur 'A' mit seinen Eigenschaften und Handlungen in einer vorgegebenen Situation exklusiv als Steuernden fest. Der Akteur 'B' als zweites Subjekt hat dabei nur nachrangige Bedeutung, obwohl mit Deutungen, Reflexivität, Emotionalität etc. zu rechnen ist und die Beziehung zwischen 'A' und 'B' eigentlich deutlicher eingerechnet werden müsste. Dabei kann 'B' nicht nur eine Person, sondern auch eine Mehrzahl oder Kollektiv (z.B. ein Team, eine Abteilung, ein Bereich) sein.<sup>451</sup> In diesem Verständnis einer direkten Gruppenführung wird in Bayerns Grund- und Mittelschulen auch das Kollegium meist als kompakte Gruppe verstanden, als soziales Aggregat, das als Ganzes angesprochen und behandelt werden kann.<sup>452</sup> Sowohl im BayEUG, Art. 59 als auch in der LDO §§ 2-23 und 27 werden nur „die Lehrkräfte“ als Gruppe benannt. Schulleiter verwenden dagegen erfahrungsgemäß häufiger die 'dyadische Führung', um die schulischen Ziele zu erreichen und koordinieren dabei die einzelnen Lehrkräfte mit Führungstechniken wie z. B. individuelle Delegation oder Zielvereinbarungen.<sup>452</sup>

Besonders schwierig wird es, wenn es um Führung von hochqualifizierten und gleichartig ausgebildeten Fachleuten wie in den Kollegien der Grund- und Mittelschulen geht. Mit ihnen sollen „... komplexe Aufgaben ... mit oft unklaren Teilzielen und Leistungskriterien ... bearbeitet werden, ... die interdisziplinäre Anforderungen an ihre Erledigung stellen bei hoher Expertise aus unterschiedlichen Domänen, wobei oft mehr Expertise bei den Mitgliedern als der Führungsperson liegt.“<sup>453</sup> Die entstehende Komplexität von Personalführung kann

<sup>444</sup> Vgl. Huber/Skedsmo/Schwander 2015, S. 141-144.

<sup>445</sup> Vgl. Wissinger/Höher 1998, S. 200-201; Bildungskommission NRW, S. 1995, S. 162 u. 325; Arbeitsgemeinschaft der Schulleiterverbände Deutschlands 1995.

<sup>446</sup> Vgl. Wissinger/Höher 1998, S. 203; Stiftung Bildungspakt Bayern 2011, S. 85; Huber et al. 2015, S. 69-82.

<sup>447</sup> Vgl. Wissinger/Höher 1998, S. 208.

<sup>448</sup> Vgl. Wissinger/Höher 1998, S. 208; Senge 1996, S. 417f, zitiert nach Buhren/Rolff 2009, S. 46-47.

<sup>449</sup> Vgl. Schratz 2001, zitiert nach Buhren/Rolff 2009, S. 46-47.

<sup>450</sup> Vgl. Dubs 2019, S. 28.

<sup>451</sup> Vgl. Blessin/Wick 2017, S. 38.

<sup>452</sup> Vgl. Blessin/Wick 2017, S. 356-357.

<sup>453</sup> Vgl. Blessin/Wick 2017, S. 348.

inzwischen nicht mehr mit der Annahme einer unterstellten Homogenität bewältigt werden, was sich bei den Wirtschaftswissenschaften schon weitaus früher als Erkenntnis durchgesetzt hat.

Der Umgang mit der Verschiedenartigkeit bzw. der **Diversität** wird rechtlich durch den normierten Grundsatz der Gleichbehandlung u.a. im Grundgesetz, Art. 3 und im Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetz, §§ 1-2, geregelt, die Benachteiligungen aus Gründen der Rasse oder ethnischen Herkunft, des Geschlechts, der Religion oder Weltanschauung, einer Behinderung, des Alters oder der sexuellen Identität verhindern oder beseitigen sollen. Auch ethische Gründe sprechen für eine faire Behandlung aller Mitarbeiter ohne Diskriminierung und ökonomische Gründe wie beispielsweise die Nutzung des Pools an allen vorhandenen Begabungen und Kompetenzen. Zu den Unterschieden zählen zudem nicht so leicht feststellbare Unterschiede wie beispielsweise bestimmte Persönlichkeitseigenschaften, Vorlieben und Präferenzen.

Diversity Management verlangt daher ein großes Fingerspitzengefühl im Umgang mit vielen unterschiedlichen Mitarbeitern im Betrieb. Von Führungskräften werden dabei sowohl ein vorbildliches Verhalten im Umgang mit Diversität, die Förderung des Verständnisses für unterschiedliche Anschauungen, Werte und Traditionen und die Nichtduldung von Diskriminierungen gefordert als auch das Verdeutlichen der Nutzung aller unterschiedlicher Mitarbeitermerkmale für den Erfolg des Teams oder des Unternehmens.<sup>454</sup>

Zur nötigen stärkeren Differenzierung in der Personalführung bzw. Personalmanagement liegen in der betrieblichen Literatur bereits Untersuchungsergebnisse vor, wie mit hoher Flexibilität und Individualisierung den Mitarbeitern besser entgegengekommen werden kann. In einer Studie der Universität St. Gallen zur Personalarbeit der Zukunft angesichts neuer Technologien und Generationen und stärkerer Diversität zeigte die Einführung neuer Arbeitsformen signifikante Vorteile für Unternehmen, die u. a. mit neuen Arbeitsformen auch eine um 24 % gestiegene Mitarbeiterbindung erreichen können.<sup>455</sup> Dazu wurden die Befragungsergebnisse von 13.658 Führungskräften und Mitarbeitern aus 87 Unternehmen in allen 16 Bundesländern im Jahr 2016 analysiert.

Mit individualisierter Arbeit wie beispielsweise flexiblen Arbeitszeiten und der Option, das Arbeitspensum zu reduzieren oder zu erhöhen, wird darauf reagiert, dass Mitarbeiter „... in verschiedenen Lebensphasen unterschiedlich viel arbeiten und sich phasenweise Zeit für bestimmte andere Dinge wie Sabbatical, Kinderbetreuung, die Pflege von Angehörigen oder Ausbildungen nehmen können...“.<sup>456</sup> Schon bei der Auswahl neuer Mitarbeiter wird verstärkt der Fokus auf die Passung der Unternehmenswerte mit denen der neuen Bewerber gelegt, was sich dann auch im Onboarding-Prozess niederschlägt, wenn in Gesprächen mit den Vorgesetzten oder den beruflichen Paten bzw. Mentoren oder in den Integrationswochen zur Eingliederung die Unternehmenswerte aus den Tätigkeitsbeschreibungen deutlicher werden.<sup>457</sup>

Der Frage nach unterschiedlichen Ansprüchen von diversen Altersgruppen ging schon eine andere Trendstudie der Universität St. Gallen nach, in der 16.274 Führungskräfte und Mitarbeiter aus 96 Unternehmen zu den Arbeitsbedingungen und der Personalarbeit befragt wurden, wobei deutlich wurde, dass unterschiedliche Altersgruppen bzw. **Generationen** unterschiedliche Bedarfe haben.<sup>458</sup> Während der 'Generation X' Vertrauen (+26 %) und die Familienorientierung (+25 %) besonders wichtig sind, braucht die 'Generation Y' vor allem Lernmöglichkeiten im Beruf (+26 %), inspirierende (+16 %) und gesunde Führung (+14 %).<sup>459</sup>

Auch beim **Geschlechtervergleich** zeigen sich Unterschiede, wenn beispielsweise für Frauen aktive Mitarbeiterführung besonders wichtig ist mit ergebnisorientierter (+18 %), gesunder (+18 %) und inspirierender Führung (+17 %), während für Männer die Kultur des Vertrauens (+31 %) oder die Vereinbarkeit von Beruf und Privatleben (+27 %) für die Attraktivität des Arbeitgebers vorrangig sind.<sup>460</sup> **'Diversity Management'** soll dabei die Vielfalt und Heterogenität innerhalb von Organisationen nutzen, um die Unterschiedlichkeiten der Individuen und Strategien gezielt als Ressource zur Lösung komplexerer Probleme nutzen. Es handelt sich

<sup>454</sup> Vgl. Yukl 2010, S. 472; Lieber 2017, S. 180-181.

<sup>455</sup> Vgl. Bruch et al. 2017, S. 5 u. 9.

<sup>456</sup> Bruch et al. 2017, S. 34.

<sup>457</sup> Vgl. Bruch et al. 2017, S. 40.

<sup>458</sup> Der Fokus der Trendstudie richtete sich wegen der steigenden Heterogenität auf dem Arbeitsmarkt besonders auf die Generationen X und Y und die Erkenntnis von Faktoren, die die Arbeitgeberattraktivität ausmachen, weshalb aus Sicht des Autors die Ergebnisse auch für den schulischen Bereich interessant sind.

<sup>459</sup> Vgl. Bruch et al. 2015, S. 28-34.

<sup>460</sup> Vgl. Bruch et al. 2015, S. 5.

dabei um ein entwicklungsorientiertes, dynamisches und kohärentes Konzept der Organisationsentwicklung im Umgang mit personaler Vielfalt,

Für **Schulen** wird zum strategisch-proaktiven Management in Schulen aufgrund dieser personalen Vielfalt dazu empfohlen, das institutionalisierte Wissensmanagement, die Unterstützung des wechselseitigen Lernens von Lehrkräften, die Nutzung besonderer Kompetenzen und individueller Stärken, die Förderung der Zusammenarbeit und die Schaffung einer produktiven Zusammenbeitskultur sowie die Schaffung einer Belastungsgerechtigkeit besonders zu entwickeln.<sup>461</sup>

Von Schulleitern werden dazu besondere Fähigkeiten postuliert, dass sie sich ihrer eigenen Voreingenommenheit bewusst sein sollten, nötigenfalls einen Perspektivenwechsel bei sich vornehmen und bei anderen fördern können und eine differenzierte Gerechtigkeits-Ethik entwickeln sollten.<sup>462</sup>

Der Rückzug einer Personalführung von einer direkt beeinflussenden auf eine nur noch unterstützende Position erfolgt mit Bezug auf die klientenzentrierte Gesprächstherapie nach Rogers, derzeit besonders markant vertreten durch Burow, bei der die Hoffnung auf die Fähigkeit jedes Menschen überwiegt, sich selbst konstruktiv zum Besseren hinzuentwickeln, um selbstverantwortlich seine Probleme zu lösen. Mit Bezug auf Scharmers Theorie U sind die wichtigsten Führungsinstrumente dabei die Selbstanalyse der handlungsleitenden mentalen Modelle und die Entwicklung der Fähigkeiten zum Zuhören und wertschätzenden Dialog.<sup>463</sup> Bei der Unterstützung durch den Schulleiter kommt es dann vor allem auf die informationelle Unterstützung (z. B. durch Informationen, Ratschläge, Instruktionen zur Problembewältigung), instrumentelle Unterstützung (z. B. Aufgabenteilung, Mithilfe, Ressourcen) und emotionale Unterstützung (z. B. Gefühl von Zugehörigkeit und Bindung, positiver sozialer Kontakt, Verständnis, Trost, Mitleid etc.) an.<sup>464</sup>

## 8.4. Phasenorientierte Personalführung

### 8.4.1. Orientierung an Phasen

Bei der Suche nach einer phasenorientierten Personalführung tauchen unterschiedliche Begriffe im Zusammenhang mit 'Phasen' und 'Zyklus' auf, die dabei verwendet werden, sich aber in wesentlichen Elementen unterscheiden, was hier näher erläutert werden soll.

Die Verwendung des Begriffs 'Zyklus' wie in den zusammengesetzten Substantiven Lebenszyklus oder Berufszyklus geht von einem Kreislauf aus als „... kreisförmig in sich geschlossene Folge zusammengehöriger Vorgänge; Kreislauf regelmäßig wiederkehrender Dinge oder Ereignisse...“<sup>465</sup> Eine Wiederholung eines Berufszyklus kann bei einem Arbeitsplatzwechsel in Betrieben vorkommen, kann aber bei verbeamteten Lehrkräften nicht angewendet werden, die ihren Beruf nie wechseln und nach ihrer Pensionierung sicher nicht mehr neu antreten. Unter Lebenszyklus wird meist umfassender beispielsweise in der Soziologie, Psychologie oder Medizin das ganze Leben eines Menschen von Geburt bis zum Tod verstanden, was für die Anwendung auf die Arbeitszeit einer Lehrkraft auch zu umgreifend ist. Lediglich der Begriff eines 'Wissenszyklus' mit der Weitergabe von Wissen in einem spiralförmig sich verbessernden Kreislauf hat dabei durchaus seinen Reiz, setzt aber Wissensmanagement zur Weitergabe an Nachfolger voraus, auf das an dieser Stelle nicht weiter eingegangen wird.

Daher wird in dieser Arbeit der Begriff 'Phasen' bevorzugt in der Annahme einer kontinuierlich linearen Entwicklung von Lehrkräften mit einem Nacheinander von Etappen oder Stufen. Die im Berufsleben laufend wachsenden Erfahrungen prägen die Einstellungen, Werte und Verhalten der Lehrkräfte nachhaltig, weshalb kaum eine Möglichkeit des erneuten Durchlaufs von vorher durchlaufenen Stufen besteht.<sup>466</sup> Übergänge von einer in die nächste Phase werden dabei durch externe Faktoren wie kritische Ereignisse (z. B. Auszug der Kinder, beginnende Pflege der Eltern) oder interne Faktoren (z. B. Abwägungsprozesse, Wechsel der Gewich-

<sup>461</sup> Vgl. Hameyer 2006, S. 29; Strittmatter/Ender 2010, S. 12, zitiert nach Steger Vogt 2013, S. 53.

<sup>462</sup> Vgl. Strittmatter/Ender 2010, S. 13, zitiert nach Steger Vogt 2013, S. 54.

<sup>463</sup> Vgl. Burow 2016, S. 45.

<sup>464</sup> Vgl. Burow 2016, S. 68.

<sup>465</sup> Bibliographisches Institut GmbH. Dudenverlag. Quelle: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Zyklus> [Abruf am 16.02.2021].

<sup>466</sup> Eine sehr seltene Ausnahme wäre zum Beispiel nach einer Scheidung, neuer Partnerschaft und Familiengründung der erneute Durchlauf der Familienphase mit kleinen Kindern und den entsprechenden Belastungen.

tungen) ausgelöst. In der Begleitung in diesen Phasen und in den Übergängen kommt der Personalführung eine wichtige Rolle zu, damit sich Lehrkräfte weiterentwickeln (können) und dass eine daraufhin abgestimmte Personalführung eine Neujustierung in der gemeinsamen Ausrichtung der individuellen und schulischen Ziele besser befördern kann.

#### 8.4.2. Begriffliche Unterscheidung

Häufig werden die ähnlichen Begriffe Karrierephasen, Berufsphasen und Lebensphasen in der modernen betriebswirtschaftlichen Literatur und zunehmend auch im schulischen Bereich verwendet, die hier voneinander abgegrenzt werden sollen.

‘**Karriere**’ wird umgangssprachlich meist dem raschen Erreichen einer hohen Position innerhalb einer Organisation gleichgesetzt.<sup>467</sup> Dabei treten zusätzlich neben eine positionsorientierte (objektive) Karriere aber auch verhaltensorientierte (subjektive) Karrierekonzepte, weil Personen Einstellungs- und Verhaltensänderungen aufgrund von persönlichen Arbeitserfahrungen und -aktivitäten unterliegen.<sup>468</sup> Seit der stärkeren Individualisierung der Gesellschaft müssen auch Veränderungen im privaten Bereich und die nachfolgenden Wechselwirkungen eingerechnet werden.<sup>469</sup> Für über 85 % der bayerischen Lehrkräfte an Grund- und Mittelschulen<sup>470</sup> steht die vertikale Karriere mit einem Aufstieg in eine Funktionsstelle auch nicht offen<sup>471</sup>, ihnen verbleiben lediglich eine horizontale Karriere mit der Übernahme neuer Tätigkeiten<sup>472</sup> oder eine zentripetale Karriere mit mehr Einflussmöglichkeiten auf Entscheidungen, aber ohne hierarchischen Aufstieg oder eine entsprechend höhere Gehaltsstufe.<sup>473</sup>

Aus Untersuchungen bei deutschen Nachwuchskräften zwischen 1984 und 1986 durch Rosenstiel et al. (1989) ergaben sich drei Karriere-Grundtypen. Bei diesen lassen sich Lehrkräfte am häufigsten dem Typ II Freizeitorientierung zuordnen mit den Merkmalen ‘Freizeit wichtiger als Arbeit, sicherer Arbeitsplatz, geringere Aufstiegs motivation, soziale Kontakte und mittelmäßiger Bezahlung’ im Vergleich zu dem Typ I mit Karriereorientierung, der eine verantwortliche Position anstrebt, gute Bezahlung und hohen Arbeitseinsatz dafür leistet oder dem Typ III mit alternativem Engagement, der für hohen Arbeitseinsatz auch hohe Bezahlung und Anerkennung und vor allem eine Verbesserung der eigenen Arbeitsbedingungen erreichen will.<sup>474</sup>

Unveröffentlichte Umfragen bei Lehramtsstudenten an der Universität Augsburg durch Werner Wiater (unbekanntes Datum) bestätigten diese Sichtweise, da als die drei wichtigsten Schwerpunkte bei der Berufsmotivation benannt wurden: 1. Sicherheit im Beamtenstatus, 2. Ferienzeiten und „Halbtagsjob“, 3. Vorliebe für das Arbeiten mit Kindern/Jugendlichen.<sup>475</sup> Dies entspricht nach Donald Super auch dem ‘stabilen Karrieremuster’ von Menschen, die lebenslang ohne Erprobungs- und Übergangsphasen den gewählten Beruf ausüben.

Der Begriff ‘**Karrierephasen**’ wird daher in dieser Arbeit nicht verwendet, da die Kernelemente von Karriere als beruflichem Aufstieg weder in der Berufsmotivation noch im Karrieremuster der meisten Lehrkräfte in der schulischen Praxis zu finden sind.

<sup>467</sup> Vgl. Berthel 1992, Sp. 1204, zitiert nach Mayerhofer/Riedl 2002, S. 509.

<sup>468</sup> Vgl. Mayerhofer/Riedl 2002, S. 509-510. In: Kasper/Mayrhofer 2002.

<sup>469</sup> Vgl. Ulich 2007, S. 188-193, zitiert nach Blessin/Wick 2017, S. 295-299.

<sup>470</sup> Von den 35.100 Lehrkräften mit universitärer Ausbildung bleiben 29.965 (85,4 %) ihr ganzes Berufsleben im selben Lehrerberuf, bei den 6.192 Fach- und Förderlehrkräften 5.621 (90,8 %). Quelle: Haushaltsplan 2019/2020, S. 330-332.

<sup>471</sup> Den Weg zu einer Funktionsstelle schlägt nur jede siebte Lehrkraft (14,6 %) mit universitärer Ausbildung und nur jede 11. Lehrkraft mit fachakademischer Ausbildung (9,2 %) ein, wenn man den Stellenplan des Haushaltsplans 2019/2020 betrachtet.

<sup>472</sup> Dies betrifft nur wenige Optionen wie z. B. der Wechsel in andere Jahrgangsstufen und die Übernahme anderer Unterrichtsfächer oder von organisatorischen Zusatzaufgaben wie beispielsweise fachliche Zuständigkeiten oder Koordination von Projekten, Schulfesten, Einschulung oder Abschlussprüfungen. Die Übergabe von Funktionsstellen erfolgt durch die oberen Schulbehörden.

<sup>473</sup> Vgl. Schein 1971, S. 404, zitiert nach Mayerhofer/Riedl 2002, S. 512. In: Kasper/Mayrhofer 2002.

<sup>474</sup> Vgl. Einsiedler et al. 1987 und Rosenstiel et al. 1989, zitiert nach Mayerhofer/Riedl 2002, S. 520. In: Kasper/Mayrhofer 2002.

<sup>475</sup> Prof. Dr. Werner Wiater, private Mail v. 05.07.2019.

Bei den **‘Berufsphasen’** wird in der betriebswirtschaftlichen Literatur oft auf das Phasenmodell des betrieblichen Lebenszyklus nach Graf zurückgegriffen mit den Phasen 1. Einführung, 2. Wachstum, 3. Reife, 4. Sättigung mit nachfolgendem Austritt. Der Fokus für die Personalarbeit liegt dabei meist auf der optimalen Entfaltung und Förderung der beruflichen Fähigkeiten und der Passung der individuellen mit den betrieblichen Zielen. Dabei besteht die Gefahr der Eingrenzung des Verständnisses auf die beruflich-fachliche Entwicklung auch mit Blick auf die jeweilige Passung zu den Betriebszielen. Eine Erweiterung durch die Beachtung der parallelen Entwicklung in der beruflichen und privaten Sphäre nehmen Bühren/Kraußlach vor in Anlehnung an Kramer in die Phasen 1. Betrieblicher Sozialisationsprozess, 2. Karriereentwicklung/Familienplanung, 3. Stabilisierung und 4. Wertschätzung auf, in der immer auch die private und familiäre Entwicklung im Wechselverhältnis mit dem beruflichen Einsatz in den Blick genommen wird.<sup>476</sup>

Der Begriff **‘Lebensphasen’** wird in der Biologie und Medizin oder bei der Sozialisation wesentlich weiter gefasst mit der Zeit von Geburt bis zum Tod. Im beruflichen Bereich wird er nur für die Zeit von Ausbildungs-/Studienbeginn bis zur Verrentung bzw. Pensionierung verwendet. Daher versteht auch der Autor in dieser Untersuchung zur Personalführung in Grund- und Mittelschulen unter **‘Lebensphasen’** lediglich die zeitlichen Abschnitte im Arbeitsfeld Schule im Zeitraum von Dienstbeginn als Lehramtsanwärter bis zur Pensionierung, die durch Faktoren wie Alter, Berufserfahrung, private Einflüsse, Generationenzugehörigkeit auch in ihrer Dauer beeinflusst werden können.

Einen größeren Einbezug der privaten Sphäre empfiehlt auch Ulich als Voraussetzung für eine stärker differenzierende Personalführung.<sup>477</sup> Auf den gesellschaftlichen Megatrend mit der Individualisierung der Gesellschaft mit stärkerer Selbstbestimmung und der einhergehenden Vielfalt an Lebenszielen, -stilen und -formen müssen auch die Schule und damit die Schulleitung in wachsendem Maß eingehen. Der dabei häufig verwendete Begriff der **‘Work-Life-Balance’** für den Schulbereich greift dabei zu kurz, da er sich nur auf die Bereiche Berufs- und Privatleben begrenzt. Ulich erweitert die Sicht auf weitere Lebensdomänen mit dem Begriff **‘Life-Domain-Balance’**, mit dem weitere Differenzierungen möglich sind. So treten neben dem Berufsleben auch weitere Lebensdomänen auf, die inter- als auch intraindividuell unterschiedliche Gewichtungen erfahren können. Menschen können dies - je nach theoretischen Ansätzen zum Verhältnis von Work und Life - unterschiedlich bewältigen, wie beispielsweise nach der Konflikthypothese, dass Arbeit und Freizeit bzw. Familie miteinander in Widerspruch, Konkurrenz und Antagonismus stehen oder nach der Bereicherungshypothese, die von einer wechselseitigen positiven Beeinflussung verschiedener Lebensbereiche ausgeht. Für die Schulleitungen ist dabei sicherlich ein integrierender Ansatz sinnvoll, der auch im Bereich der Personalführung „... eine neue, intelligente Verzahnung von Arbeits- und Privatleben vor dem Hintergrund einer veränderten und sich dynamisch verändernden Arbeits- und Lebenswelt ...“ in den Blick nimmt. Entsprechende Maßnahmen sollten dafür „... erfolgreiche **Berufsbiografien** unter Rücksichtnahme auf private, soziale, kulturelle und gesundheitliche Erfordernisse ... ermöglichen.“<sup>478</sup> Ulich empfiehlt dazu recht allgemein lebensfreundliche Arbeitszeiten, persönlichkeitsfördernde Arbeitstätigkeiten sowie Gesundheitsförderung und Familienfreundlichkeit für Unternehmen.<sup>477</sup>

Daher verwendet der Autor in dieser Untersuchung den Begriff der **‘Lebensphasen’** gesondert nur zur Untergliederung des Zeitraums des Berufs“lebens“ der Lehrkräfte, um nicht nur die Entwicklungsphasen im Beruf, sondern auch im privaten und familiären Bereich sowie auf die Wechselbeziehungen und Interaktionen in den Blick nehmen zu können. In diesem Verständnis umfassen die Lebensphasen dabei aufeinander folgende zeitliche Abschnitte, die einzelne Lehrkräfte in gleicher Weise erleben und in denen sie ähnliche Einstellungen und Verhaltensweisen zeigen.

#### 8.4.3. Konzepte zur berufszyklusorientierten Personalführung

Auf eine berufszyklusorientierte Personalentwicklung wies nach der Untersuchung von Entwicklungsverläufen von Lehrerbiografien schon Huberman hin, der fünf an Berufsjahre gebundene Phasen unterscheidet. In den ersten drei Berufsjahren des Berufseinstiegs steht das Überleben, Entdecken und die Bewältigung der Anfangsprobleme im Vordergrund. Schulleiter können hierbei vor allem Unterstützung leisten bei der Sozia-

<sup>476</sup> Vgl. Bühren/Kraußlach 2014, S. 12-16.

<sup>477</sup> Vgl. Ulich 2007, S. 188-193, zitiert nach Blessin/Wick 2017, S. 295-299.

<sup>478</sup> Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ), 2005, S. 4, zitiert nach Blessin/Wick 2017, S. 292.

lisierung in Traditionen und Handlungsrouninen, wobei beigestellte ältere Lehrkräfte als Mentoren wichtige Hilfe leisten können. Die nachfolgende Phase der Stabilisierung und Konsolidierung im 4. bis 6. Berufsjahr prägt erfahrungsgemäß die meisten Lehrkräfte am stärksten. In den nachfolgenden zwei Berufsphasen verzweigt sich die Weiterentwicklung in Abhängigkeit von persönlichen Eigenschaften und aktuellen gesellschaftlichen und schulischen Umständen. Während in der Phase des 7. bis 18. Berufsjahrs manche Lehrkräfte eine Zeit des Experimentierens und der Ausdifferenzierung von Interessen durchleben, durchlaufen andere Lehrkräfte eine Phase der Neubewertung ihres gewählten Berufs und Selbstzweifeln. Bei dieser Gruppe mündet es häufig in eine resignative und wenig innovationsbereite Haltung, in Konservatismus, Zynismus und Desengagement, wie bei Mittelschullehrkräften häufig vorfindbar. Die erste Gruppe zeigt im Vergleich mehr Gelassenheit und Distanz in der 4. Phase mit 19 bis 30 Berufsjahren. In ihrer letzten 5. Berufsphase mit 31 bis 40 Berufsjahren zeigt sich bei beiden Gruppen ein Desengagement, entweder bei der ersten Gruppe als Folge von Gelassenheit oder bei der anderen Gruppe aus Bitterkeit. Bei diesem Desengagement kann eine Art Rückzug auf eingegrenzte Felder erfolgen, entweder in Form einer Konzentration auf ein bestimmtes Fach, Einschränkung der Kontaktpflege auf gleichgesinnte Kollegen, die Reduktion von Verpflichtungen oder einer Ausweitung außerschulischer Interessen.<sup>479</sup> Huberman teilt damit die Lehrkräfte bereits ab dem 7. Berufsjahr bis zum 30. Berufsjahr in zwei Gruppen auf mit sehr unterschiedlichem Engagement, bei denen Personalführung offenbar nur zwei Wege bietet.

Ein deutlich ausgefeilteres Konzept entwirft Steger Vogt zu einer berufszyklusorientierten Personalentwicklung von Lehrpersonen in Anlehnung an Huberman, Graf und Schönknecht. Dabei ergänzt sie die verschiedenen Berufsphasen um die darin enthaltenen Personalentwicklungsmaßnahmen, soweit sie für das Berufsfeld einer Lehrperson sinnvoll erscheinen. Viele der Maßnahmen sind auch sinnvoll in anderen als den zugeordneten Phasen einzusetzen. Wegen der Vielzahl der vorgeschlagenen Personalentwicklungsmaßnahmen kann die nachfolgende Tabelle auch als wichtige Grundlage für weitergehende Personalführungskonzepte gelten.<sup>480</sup>

---

<sup>479</sup> Vgl. Huberman 1991, S. 261; Schönknecht 2004, S. 4, zitiert nach Steger Vogt 2013, S. 55.

<sup>480</sup> Vgl. Steger Vogt 2013, 55-57.

Tabelle 5: Berufszyklusorientierte Personalentwicklung (eig. Darst.)<sup>481</sup>

Phase nach Berufsjahren (Bj)	Merkmale	Personalentwicklungsmaßnahme
<b>Alle Phasen</b>		Strukturiertes Mitarbeitendengespräch Leistungsbeurteilung und Zielvereinbarung Coaching Mentoring Portfolio Professionelle Lernpartnerschaften
<b>Berufseinstieg 1. - 3. Bj</b>	Überleben Entdecken Bewältigung von Anfängerproblemen	Weiterbildung zur Berufseinführung Unterstützung bei Sozialisierung in Traditionen und beruflichen Handlungsrouinen Intervision/Supervision für Berufseinsteigerinnen und -einsteiger
<b>Stabilisierung 4. - 6. Bj</b>	Stabilisierung Konsolidierung	Standortbestimmung Entwicklungsplanung Fach- und persönlichkeitsbezogene Weiterbildungen
<b>Wachstum 7. - 18. Bj</b>	Experimentieren Ausdifferenzierung Neubewertung Selbstzweifel	Fach- und persönlichkeitsbezogene Weiterbildungen Projektarbeit, Konzeptarbeit Job Rotation, z.B. Stufenwechsel, Schulhauswechsel
<b>Reife 19. - 30. Bj</b>	Gelassenheit Distanz Konservatismus	Standortbestimmung, Überprüfung des individuellen Kompetenzprofils Gezielte Erweiterung des individuellen Kompetenzprofils 50plus-Angebote Laufbahnberatung Journal Writing, Portfolio, Job Enrichment Job Enlargement: Übernahme von Spezialaufgaben, Schulleitungs-Stellvertretung, Öffentlichkeitsarbeit Projektleitung Einsatz als Mentor/in, Supervisor/in Horizontale Weiterentwicklung: Fachexpertise Umschulung, z.B. Heilpädagogik, Supervisionsausbildung, Schulleitungsausbildung
<b>Sättigung 31. - 40. Bj</b>	Desengagement Gelassenheit Konzentration Bitterkeit Enttäuschung Selbstzufriedenheit	Stufenwechsel Weiterbildungen in Bereichen Selbstmanagement, Biografiearbeit Vorbereitungsprogramme auf Pensionierung Teilzeitbeschäftigung Flexible/gleitende Pensionierung

Die Aufteilung in zwei unterschiedlich reagierende Gruppen in den Phasen Wachstum und Reife wird von Steger Vogt unterlassen, womit den Schulleitern selbst die Abwägung der Maßnahmen überlassen bleibt. Mit der umfangreichen Sammlung möglicher Maßnahmen zur Personalentwicklung mit Blick auf bestmögliche Förderung im positiven Sinn legt die Autorin einen sehr soliden Grundstock für weitergehende Schulleitungsforschung vor.

Kritisch anzumerken bleibt die Reduzierung auf Unterstützungsmaßnahmen in der Annahme einer grundsätzlich gleichbleibenden Motivation und konstanter Einsatzbereitschaft. Werden dennoch die Schul- und Unterrichtsqualität nicht mehr erreicht<sup>482</sup>, brauchen Schulleiter weitere Maßnahmen und Führungsinstrumente, die von Prophylaxe bei der Einstellung über Interventionen bis notfalls zur Entlassung aus dem Schuldienst reichen.

Ein altersgerechte Personaleinsatzplanung und -entwicklung für die 'älteren Lehrkräfte' legt Fink vor. Der Anteil von Lehrkräften im Alter von 50 bis 59 ist nach Angaben des Statistischen Bundesamts 2020 zwar gesunken auf 25,4 % (2016: 27 %) und auch der Anteil der über 60jährigen auf 10,7 % (2016: 14 %), aber die stufenweise Heraufsetzung der Regelaltersgrenze für eine Pensionierung auf 67 Jahre bis 2029 wird vermutlich diesen Anteil wieder ansteigen lassen. Fink grenzt die Altersgruppe der 'älteren Lehrkräfte' aber nicht

<sup>481</sup> Vgl. Steger Vogt 2013, S. 57.

<sup>482</sup> Die Schwierigkeiten mit verbeamteten Lehrkräften, denen die nötige Einsatzbereitschaft fehlt, mit nicht kooperativen oder ausgebrannten Lehrkräften, denen der Wille und die Kraft zum Neustart fehlen, werden von den Schulbehörden meist den Schulleitern überlassen.

nach ihrem kalendarischen Alter von den anderen ab, sondern empfiehlt zum Erkennen der individuellen Phase des 'Alterns' die gemeinsame Betrachtung des aktuellen Belastungszustands und zur Verfügung stehenden personalen und altersbezogenen Ressourcen sowie der individuellen altersbedingten Veränderungen der Lehrkräfte.<sup>483</sup> Neben den persönlichen Faktoren wirken sich zudem gesellschaftliche und schulische Rahmenbedingungen und die Arbeitsgestaltung in der Schule auf die Belastungssituation aus. Eine altersgerechte, salutogene Einsatzplanung kann sich deshalb positiv auf die Leistungserhaltung und die Arbeitszufriedenheit auswirken wie beispielsweise beim Unterrichtseinsatz und der Stundenverteilung, Klassenleitung, Pausenaufsicht, Pausen zwischen Unterrichtsblöcken, Veranstaltungen und Projekte. Mit einer altersgerechten Personalentwicklung sollten die Voraussetzungen geschaffen werden, dass die Älteren möglichst lange ihre persönlichen Potenziale und Perspektiven entwickeln und erhalten. Dafür sind in Mitarbeitergesprächen die individuellen Stärken der Lehrerpersönlichkeit herauszufinden, welche schulischen Bereiche - auch mit nichtunterrichtlichen Aufgaben und Positionen - dafür geeignet sind. Neben der Anregung von fortgesetztem Lernen und Kompetenzerwerb kann Personalentwicklung auch die Bildung intergenerativer Kooperationsstrukturen anregen. Eine Kultur der Bestärkung durch Anerkennung und Wertschätzung und der Zusicherung von Unterstützung fördert die Motivation und erhöht bei Älteren die Bereitschaft, ihre kristalline Intelligenz und ihr Fach- und Erfahrungswissen in fähigkeitsangepassten Aufgaben und Positionen weiterhin einzubringen.<sup>483</sup>

Die Umsetzung einer derartig altersgerechten und präventiven intergenerativen Personaleinsatzplanung und -entwicklung steht erst in ihren Anfängen, scheint aber im Hinblick auf die künftigen schulischen Altersstrukturen für den Erhalt und Förderung von Motivation und Gesundheit sowie der Potenziale der älteren Lehrkräften dringend geboten zu sein. Derartige Ansätze und Maßnahmen nach Steger Vogt und Fink bieten dafür eine gute Grundlage.

Ein weiterer Aspekt wird in allen Konzepten bisher noch völlig außer Acht gelassen: Auch **Schulleiter** befinden sich in unterschiedlichen Lebensphasen und unterliegen Schwankungen im Arbeitsengagement. Die Fragen, wie Schulleiter in unterschiedlichen Lebensphasen bzw. Altersgruppen oder Generationen auf Lehrkräfte in anderen Lebensphasen reagieren, wie die Toleranz und Unterstützungsbereitschaft aussehen könnten oder welche Führungsinstrumente dann eingesetzt werden, wurde bisher nicht erforscht. Auch hierbei wird von einer Homogenität bei den Schulleitern in äußerer und innerer Unabhängigkeit beispielsweise vom Alter, Ausbildung, Schulgröße, familiärer Situation ausgegangen, die erfahrungsgemäß nicht vorliegt. Auch diese Zusammenhänge könnte eine weitergehende Untersuchung angehen, um in Kreuztabellen für Lehrkräfte und Schulleiter in verschiedenen Gruppen die bestmöglichen Verhaltensweisen für die Personalführung herauszufinden.

---

<sup>483</sup> Vgl. Fink 2018, S. 547-565. In: Korda/Oechslein/Prescher 2018.

## 9. Resümee

Die erste Forschungsfrage lautete: **Welche Ansätze zu einer differenzierenden Personalführung gibt es in der Schulleitungsforschung?**

Die erste Forschungsfrage richtete sich auf bisher erkennbare Ansätze zu einer differenzierenden Personalführung in Grund- und Mittelschulen in der Schulleitungsforschung. Personalführung erfolgt in der Schulpraxis bisher bei jeder Lehrkraft individuell, soweit dafür die nötige Zeit zur Verfügung steht. Sie wird begrenzt durch ein Übermaß an Verwaltungsaufgaben und durch eigene Unterrichtstätigkeit des Schulleiters, aber auch durch die fehlende Ausbildung und Bereitschaft mancher Schulleiter zu umfassender Personalführung. Außerdem fehlen bisher Erkenntnisse über die unterschiedlichen beruflichen Lebensphasen der Lehrkräfte, die möglicherweise für mehr Effizienz in der Personalführung sorgen könnten. Auch die Erkenntnisse und Erfahrungen aus der Generationenforschung mit Altersgruppen mit denselben Präferenzen und Schwierigkeiten werden bisher zu wenig rezipiert.

In der besonderen Konstellation, dass die Schulaufsicht für die Grund- und Mittelschulen die Personalverantwortung seit Jahrzehnten beibehalten hat und die Schulleitungen keine Dienstvorgesetzten ihrer Lehrkräfte sind, entstand eine einmalige Mixtur von personalrechtlichen Zuständigkeiten, die auch die Personalführung der Lehrkräfte besonders prägt. Eine phasenorientierte oder zumindest differenzierende Personalführung ist in Grund- und Mittelschulen kaum möglich. Die bisherigen Erkenntnisse aus der Schulleitungsforschung lassen sich in elf Kernaussagen zusammenfassen, die nach den Ursachen für diese Situation und nach den Reaktionen von Schulleitern und Lehrkräften unterschieden werden können.

Als **Ursachen** müssen gesehen werden:

- Bei der Qualifikation von Führungskräften wird von einem homogenen Kollegium ausgegangen mit Lehrkräften, die sich mit immer gleichbleibend hohem Engagement ihrem schulischen Einsatz widmen.
- Die Schulleiter an Grund- und Mittelschulen verfügen nicht über die Personalverantwortung in der Rolle von Dienstvorgesetzten, ihnen stehen dementsprechend keine direkten oder strategischen Personalführungsinstrumente zur Verfügung, sondern haben nur Weisungsbefugnis als direkte Vorgesetzte.
- Die Schulleiter können daher unter anderem auch die Qualität des Unterrichts kaum wirksam kontrollieren und beeinflussen.
- Ihre gering bemessene Leitungszeit lässt keinen Spielraum für eine differenzierende Personalführung zu, da die Verwaltungsaufgaben und der eigene Unterricht zu viel Zeit beanspruchen.

**Schulleiter** reagieren auf diese Ausgangslage:

- Schulleiter bevorzugen die Erledigung von Verwaltungstätigkeiten und konzentrieren sich auf ihre eigene Unterrichtsverpflichtung.
- Sie zeigen überwiegend hohe Selbstzufriedenheit in dieser Situation.
- Sie entwickeln das nötige Führungsselbstverständnis erst nach Jahren oder lehnen ihre Führungsrolle ab.

**Lehrkräfte** zeigen häufig adäquate Reaktionsweisen:

- Lehrkräfte nutzen sehr große Freiräume bei der Gestaltung ihrer beruflichen Tätigkeit.
- Sie nehmen die Priorisierung ihres Engagements überwiegend selbst vor und senken bei privaten Belastungen ihren beruflichen Einsatz.
- Der Widerstand bei Lehrkräften steigt, wenn Schulleiter mehr Personalverantwortung übernehmen.
- Lehrkräfte mit nur geringem beruflichen Engagement können kaum noch zur Erfüllung der Mindestanforderungen bewegt werden.

**Fazit**

Die Grundlagen für eine phasenorientierte oder individuell differenzierende Personalführung sind damit kaum gegeben. Zudem bedarf es noch weiterer Voraussetzungen für anstehende Änderungen. Eine differenzierende Personalführung in einer rechtlich schwachen Position braucht mehr Zeit, um den Blick effektiver und effizienter auf das Wechselspiel zwischen beruflicher Entwicklung samt den privaten und familiären Einflüssen, die jeweils aktuelle Gewichtung der Lebensdomänen und die persönliche Weiterentwicklung richten zu können. Als weitere Voraussetzung braucht sie zudem mehr Zuständigkeiten in der Personalverantwortung. Denn neben eine individuenzentrierte Perspektive sollte „... eine neue, intelligente Verzahnung von Arbeits- und Privatleben vor dem Hintergrund einer veränderten und sich dynamisch verändernden Arbeits- und Lebenswelt treten...“ mit der schulseitigen Perspektive, „... geeignete Mitarbeiterkompetenzen durch nachhaltige Bewirtschaftung unter besonderer Berücksichtigung der Erholung sowie anderer Lebensdomänen zu erschließen und zu mobilisieren...“.<sup>484</sup> Hiervon ist die Personalarbeit in den Grund- und Mittelschulen Bayerns noch weit entfernt.

Einen ganzheitlichen Ansatz einer phasenorientierter Personalführung vertreten andere Institutionen im Bereich der Bundesverwaltung wie beispielsweise die Bundesagentur für Arbeit, diverse Bundesministerien (BMAS, BAMF, BMFSFJ, BMI) und insbesondere die Betriebswirtschaftslehre und Betriebe. Im nachfolgenden Kapitel sollen daher schon vorliegende Lösungsvorschläge zu einer differenzierenden Personalpolitik auf ihre Eignung zur Übertragung auf die Personalführung in Bayerns Grund- und Mittelschulen untersucht werden.

---

<sup>484</sup> Blessin/Wick 2017, S. 292.

## C. Erkenntnisse und Erfahrungen aus der Betriebswirtschaftslehre

### 2. Forschungsfrage: Welche Ansätze zu einer differenzierenden Personalführung gibt es in der Betriebswirtschaftslehre und in der unternehmerischen Praxis?

Die Suche nach neuen Ansätzen zu einer differenzierenden Personalführung wendet sich in den folgenden Kapiteln der Betriebswirtschaftslehre zu, da Unternehmen ein besonderes Interesse an ihrem Personal als ihrer wichtigsten Ressource haben, weil sie die zentrale Voraussetzung für die Funktionsfähigkeit, den wirtschaftlichen Erfolg und die Wettbewerbsfähigkeit im Markt darstellt.

Nachdem Führung und Management sowie Personalmanagement und Führung in der Schule begrifflich geklärt sowie die Möglichkeiten der Personalführung in Grund- und Mittelschulen dargestellt wurden, geht es in diesem Teil um die Erkenntnisse aus der betriebswirtschaftlichen Theorie und die Erfahrungen der angewandten Betriebswirtschaftslehre zu einer phasenorientierten oder andersartig differenzierenden Personalführung. Die Bedeutung und Rolle der Mitarbeiterführung im Verständnis ausgewählter Managementtheorien in Kap. 10 und besonders des Personalmanagements in der Wirtschaft in Kap. 11 sollen dargestellt werden. Im Kap. 12 wird nach differenzierenden Ausformungen einer Mitarbeiterführung bei klassischen und neueren Führungs- und Handlungsansätzen gesucht, um den unterschiedlichen und wechselnden Anforderungen der Beschäftigten besser gerecht werden zu können. Zusätzlich werden im Kap. 13 auch aktuelle Entwicklungen in den Blick genommen, die die nötige Neuorientierung einer stärker auf den Einzelnen bezogenen Personalführung erkennen lassen. Den Abschluss bilden im Kap. 14 die daraus entstehenden Schlussfolgerungen für die Führungskräfte, aus denen ein neues Führungsprofil für eine differenzierende Personalführung in Unternehmen abgeleitet wird.

Da diese Arbeit ihren Schwerpunkt in der Erziehungswissenschaft mit der Personalführung in Grund- und Mittelschulen hat, werden im folgenden Teil zum besseren Verständnis die ausgewählten Theorien und Führungs- und Handlungskonzepte aus dem Bereich der theoretischen und angewandten Betriebswirtschaftslehre etwas ausführlicher beschrieben.

## 10. Management aus Sicht der Betriebswirtschaftslehre

Im Kapitel 2 zur Schulleitungsforschung wurde der Begriff 'Management' gegenüber dem Begriff 'Führung' abzugrenzen versucht, was sich angesichts der diffusen begrifflichen Festlegungen, der Aufgabenüberschneidungen als auch der Dichotomisierung schwierig gestaltete. Je nach Perspektive ergaben sich dabei Unter- oder Überordnungen des jeweils anderen Begriffs oder sehr unterschiedliche Verschränkungen je nach Organisationsgröße. In diesem Kapitel soll das Verständnis von Management vor allem aus betriebswissenschaftlicher Sicht untersucht werden in unterschiedlichen Ausgangspositionen und im Lauf der Jahrzehnte veränderten Zugangsmöglichkeiten und neu entdeckten Zusammenhängen.

### 10.1. Herkunft und Zielveränderungen

Zur weiteren Klärung der Steuerung von Handlungen und Organisationen kann in dieser Arbeit nur auf ausgewählte Theorien zurückgegriffen werden. Dabei sollen in deren Vergleich die Veränderungen bei diesen Steuerungsmodellen hervorgehoben und die wachsende Bedeutung der Führung von Mitarbeitern bei steigender Komplexität und Verschachtelung von Handlungsebenen untersucht werden.

Schon am Beispiel der sehr häufig verwendeten Handlungsregulationstheorie kann aufgezeigt werden, dass der Mitarbeiter immer wichtiger wird. In der Handlungsforschung<sup>485</sup> ging es seit den 1940er Jahren beim Konzept des „action research“ von Kurt Lewin um die empirische Erforschung menschlichen Handelns. Komplexe Handlungen wurden oft zerlegt in einzelne Handlungsschritte, zu deren Steuerung auf einfache kybernetische Steuerkreise zurückgegriffen wurde. Lange Zeit wurde dabei der Mensch am Arbeitsplatz dabei nur als Organismus betrachtet, der entweder auf Reize in einem Reiz-Reaktions-Schema anspricht (Behaviorismus) oder sich durch materielle Anreize (Taylorismus) lenken und steuern lässt.<sup>486</sup>

Eine Erweiterung stellte der Rückkopplungskreis **TOTE** (Test-Operate-Test-Exit) dar, den Miller/Galanter/Pribram aus der Kybernetik zur Steuerung von Maschinen für die Untersuchung zielstrebigen Verhaltens durch die Psychologie übertrugen. Hacker ersetzte danach die mechanistische TOTE-Einheit durch die Vergleich-Veränderung-Rückkopplungs-Einheit (**VVR-Einheit**) als kleinste psychologische Einheit bei den willensmäßig gesteuerten Tätigkeiten, die das Verhältnis des handelnden Subjekts zu seiner Umwelt in einem kleinen Teilbereich steuern lässt in Richtung eines erwünschten Ziels. Dadurch entsteht eine **hierarchisch-sequenzielle Handlungsorganisation**, die durch hierarchisch geordnete Handlungsziele und dem zyklischen VVR-Modell mit der jeweils nötigen Rückkopplung über das Ergebnis der Handlung erst die Verfolgung auch komplexer Ziele ermöglicht. Shewart hatte dies schon für die Verbesserung von Produktionsprozessen angeregt mit der Übernahme der Erkenntnisgewinnung aus der Wissenschaft mit den Stufen Hypothesenerstellung, Durchführung eines Experiments und Überprüfung der Hypothese. Diesen Shewart-Zyklus erweiterte Deming in den 1950er Jahren um ein viertes Element mit der Verbreitung und Überprüfung. Dieser **Plan-Do-Check-Act-Zyklus** (PDCA) dient bis heute als ein Standardverfahren für Qualitätsmanagement in Unternehmen in einem kontinuierlichen Verbesserungsprozess.<sup>487</sup> Aufgrund der anwachsenden Komplexität von einfachen Arbeitshandlungen bis hin zur Steuerung von Organisationen muss auch die **Differenzierung** und Aufteilung der anfallenden Aufgaben entsprechend wachsen, wozu Aufteilungen auf strategischer und operativer Ebene, Verlaufskontrollen und Entscheidungsveränderungen sowie damit auch die **Delegation** von Verantwortung und Steuerung bei den einzelnen Aufgaben auf weitere Personen nötig werden.

**Gleichartig** zeigen sich bei allen Steuerungstheorien die Anlage als Zyklus, der bei erneutem Durchlauf eine Verbesserung erreichen soll, und die große Ähnlichkeit bei der Phasenreihenfolge.

Dieses Regelkreisprinzip als universelles Prinzip zur Steuerung auch in den Sozial- und Wirtschaftswissenschaften gibt es schon lange. Die Aufgabe eines Reglers besteht dabei darin, einen laufenden Vergleich zwischen der Führungsgröße (Sollwert) und der an der Regelstrecke gemessenen Zustandsgröße (Istwert) herzustellen, wonach in Abhängigkeit von der Differenz über die Stellgröße eine Aktion eingeleitet wird. Für die Personalplanung würde dies beispielsweise bedeuten, dass beim Sollwert die Vorgabe der Mitarbeiter, die

<sup>485</sup> Eigentlich handelt es sich dabei eher um eine Forschungsmethode, mit der menschliches Handeln empirisch erforscht und zugleich beeinflusst werden soll, um durch die Veränderungen einen direkten Nutzen zu erbringen.

<sup>486</sup> Handlungsregulationstheorie 2020.

<sup>487</sup> Vgl. Deming 1982.

zur Leistungserstellung erforderlich sind, und beim Istwert die Charakterisierung der aktuell vorhandenen Mitarbeiter verglichen werden und aus dieser Unter- oder Überdeckung Maßnahmen abgeleitet werden, die auf Neu-Beschaffung, Entwicklung oder Freisetzung der Mitarbeiter hinauslaufen. Dabei müssen Störgrößen wie beispielsweise Fluktuation oder im positiven Fall Motivation eingerechnet werden.<sup>488</sup>

In dieser Arbeit wird besonders Bezug genommen auf die Managementlehre nach Drucker, die Handlungstheorie von Leontjew und Hacker, die Volitionsforschung mit Heckhausen, die Problemlösetheorie nach Dörner, der vor allem die Bedeutung der laufenden Revision der Handlungsstrategie betont, sowie Rüegg-Stürm mit seinem ausgefeilten Managementzyklus mit neun Stufen.<sup>489</sup>

Tabelle 6: Steuerungsmodelle ausgewählter Bezugstheorien (eig. Darst.)

Theorien	Handlungstheorie <sup>490</sup>	Motivationspsychologie, Volitionsforschung <sup>491</sup>	Problemlösetheorie <sup>492</sup>	Managementlehre <sup>493</sup>
Phasen	Vorgänge bei der Regulation von Arbeitstätigkeiten	Handlungsphasen im Rubikon-Modell	Stationen der Handlungsorganisation	Aufgaben im Managementzyklus
<b>Auslöser</b>	Auftrag von außen	Wünsche, Bedürfnisse	Problemlage erkannt	(1) Analyse
<b>Zielsetzung</b>	Richten (Bilden eines Ziels als Vorwegnahme und Vornahme)	Alternativen bilden, Abwägen von Präferenzen	Zielausarbeitung	(2) Zielsetzung
	Orientieren (über Aufgabe, Ausführungsmöglichkeiten und Handlungsbedingungen)	Entscheidung, ob Ziel angestrebt wird Rubikon, Fazit-Tendenz	Modellbildung und Informationssammlung	
<b>Planung</b>	Entwerfen der Aktionsprogramme für Ergebnis- und Tätigkeitsmodell	Planung des Wann, Wie, Was, Wo?	Prognose und Extrapolation, Planung von Aktionen	(3) Planung
<b>Entscheidung</b>	Entscheiden über Ausführungsweisen und Herbeiführen des Entschlusses	Fiat-Tendenz	Entscheidung	(4) Entscheidung über das Vorgehen
<b>Durchführung</b>	Ausführung	Durchführung mit laufender Selbstkontrolle	Durchführung	(5) Organisation (6) Delegation (7) Koordination (8) Mitarbeiterführung
			Effektkontrolle	(9) Kontrolle
<b>Kontrolle</b>	Kontrollieren der Ausführung und			
<b>Bewertung und Revision</b>	rückkoppelnder Vergleich mit Modell	Bewerten und Verarbeiten von Erfolg und Misserfolg	Revision der Handlungsstrategie	

Die unterschiedlichen **Schwerpunktsetzungen** der o.a. Steuerungstheorien resultieren aus den besonderen Anforderungen, je nachdem, ob es sich um eine einfache Arbeitshandlung oder die Lösung eines komplexen Problems, um die innere bewusste Selbststeuerung eines Individuums oder um die Gesamtsteuerung einer Organisation mit komplexen Produktionsketten, mehreren Hierarchieebenen und höchst unterschiedlichen Mitarbeitern handelt.

So erhalten die Phasen der **Zielsetzung**, **Planung** und **Entscheidung** in der **Volitionsforschung** ein wesentlich höheres Gewicht als bei den anderen Handlungsmodellen. In der prädeziationalen Motivationsphase bei der Zielsetzung erfährt unter konkurrierenden Intentionen diejenige die größte Verstärkung, die durch den Willen des Handelnden besonders forciert wird, wobei dieser sich nach vollständiger Abwägung der Gründe und Gegenstände und die damit verbundenen Antizipationen für eine Auswahlentscheidung der Fazit-Tendenz (Rubikon) näher fühlt.<sup>494</sup> Dies bestätigen auch Untersuchungen aus der Handlungspsychologie.<sup>495</sup> Auch bei der **Planung** und **Entscheidung** erfolgen für die Auswahl der wichtigsten Vornahme erneute Prüfprozeduren

<sup>488</sup> Vgl. Scholz/Scholz 2019, S. 24-25.

<sup>489</sup> Vgl. Sprick 1997, S. 32-92.

<sup>490</sup> Vgl. Leontjew 1979; Hacker 1986, S. 112.

<sup>491</sup> Vgl. Heckhausen 1989, S. 212; Wahl 2013, S. 240-243.

<sup>492</sup> Vgl. Dörner 1995, S. 67.

<sup>493</sup> Vgl. Drucker 1954.

<sup>494</sup> Vgl. Gollwitzer/Heckhausen/Ratajczak, 1987, zitiert nach Sprick 1997, S. 90.

<sup>495</sup> Das Erwartung-mal-Wert-Modell von Eccles/Wigfield aus den 1980er Jahren, entwickelt aus Untersuchungen mit US-amerikanischen Schülern, zeigt ein ähnliches, wenn auch unbewusstes Abwägen der subjektiven Erwartung von Verhaltensfolgen und des subjektiven Werts von Verhaltensfolgen, gegliedert in die vier Komponenten attainment value, intrinsic value, utility value und cost.

in Form des OTIUM-Checks<sup>496</sup>, die ein mehrfaches Abwägen der eigenen Ressourcen und Antizipieren der möglichen Folgen beinhalten, bis die „Fiat-Tendenz“ (lat. 'fiat', zu deutsch 'es werde') überschritten wird, die das nachfolgende Handeln bestimmen soll, wenn es effektiv sein soll.<sup>497</sup>

Die **Entscheidung** tritt als Phase in allen vier Verlaufsmodellen vor der eigentlichen Handlungsausführung auf. Erst beim wertenden Rückblick auf das Ergebnis und die Strategie entstehen Konsequenzen für eine Optimierung künftiger Entscheidungen. Dabei vereinfacht der Managementzyklus zu sehr, da er in diesem vereinfachten Modell anscheinend nur die Gesamtstrategie bzw. das Produktionsergebnis in den Augenschein nimmt. In der betriebswirtschaftlichen Realität werden dagegen - ebenso wie bei der Kontrolle - bereits viel früher bei jeder einzelnen Teilhandlung überall schon Entscheidungen über die nachfolgende Ausführung und die Strategien gefällt und auf ihren voraussichtlichen Ertrag und Erfolg überprüft, um danach frühzeitig für eine Optimierung der entsprechenden Teilhandlung zu sorgen und Nachjustierungen oder Neu-Entscheidungen ermöglichen zu können.

Bei der Phase der **Ausführung** ergibt sich naturgemäß die größte Ausweitung bei der Managementlehre, da es hier nicht nur um einfache Arbeitshandlungen geht, sondern um die Steuerung und Lenkung der Gesamthandlungen einer Organisation handelt, was auch die Steuerung des Handelns anderer betrifft. Dies beinhaltet nicht nur die Organisation aller Abläufe, sondern auch die Delegation von Aufgaben und Verantwortung an die nächstuntere Ebene sowie die Koordination aller entstehenden Abteilungen und Personen. Die Mitarbeiterführung wird hier zum ersten Mal als Aufgabe des Steuernden angeführt, wobei Drucker und Rüegg-Stürm die Mitarbeiter hier mehr als Objekte und Geführte sehen und weniger als mitsteuernde Subjekte.

Die **Kontrolle** erfährt in der Problemlöseforschung eine deutliche Ausweitung. Sie steht bei einfachen Handlungen als Erfolg- oder Effektkontrolle meist als vorletzte Phase<sup>498</sup> vor der nachfolgenden Bewertung und der nötigen Revision der Handlungsschritte, damit im nächstfolgenden Durchlauf eine Optimierung angestrebt werden kann. Je komplizierter aber die Handlungsstruktur ist und je mehr nachfolgende Teilhandlungen auf das Handlungsergebnis zurückgreifen, desto wichtiger wird die laufende und frühere Kontrolle von Teilschritten.<sup>499</sup> Die Verlaufskontrolle in Form vieler operativer Handlungskontrollen wird daher in der Problemlöseforschung besonders hervorgehoben.<sup>500</sup> Die Bedeutung von Kontrolle wird über die Qualitätskontrolle als Schlussphase eines Produktionsprozesses hin zu einer umfassenderen und häufiger präsenten Verlaufskontrolle samt nötigen Veränderungsentscheidungen ausgeweitet. Sie kann zudem nicht mehr vom Top-Management allein gesteuert, sondern muss an verschiedene Mitarbeiter mit jeweils zugemessener Handlungsverantwortung delegiert werden. Dadurch wächst der Stellenwert der Mitarbeiter im Unternehmen und erfordert eine intensiveres Human-Resource-Management. Dies erfordert zudem gleichzeitig eine intensivere Personalführung und -begleitung, die aber in den bisher angeführten Steuerungsmodellen nur eine geringe Rolle gespielt hat.

Je komplexer eine Organisation ist, desto häufiger entstehen dadurch untergeordnete Regulationseinheiten mit fortlaufenden Kontrollen und der Notwendigkeit, die Ziele frühzeitig zu redefinieren, was auch die eingesetzten Methoden, Instrumente und Ressourcen sowie die Mitarbeiterführung betreffen kann.

In der betriebswirtschaftlichen Forschung werden u.a. alle Tätigkeiten von Führungskräften aus funktionaler Perspektive untersucht. Die wachsenden Notwendigkeiten zur Einbeziehung der Mitarbeiter sollen hier am

---

<sup>496</sup> OTIUM-Check: opportunity, time, importance, urgency, means: Die Günstigkeit der Gelegenheit, die richtige Zeit, die zugemessene Wichtigkeit und Dringlichkeit werden mit den nötigen Mitteln abgeglichen. Zusätzlich spielen auch noch die Anzahl von verpassten Gelegenheiten und missglückter Realisierungsversuche eine Rolle. Vgl. Schaub 1993, S. 37, zitiert nach Sprick 1997, S. 89.

<sup>497</sup> Vgl. Sprick 1997, S. 88.

<sup>498</sup> Vgl. auch den Plan-Do-Check-Act-Zyklus von Deming (1982).

<sup>499</sup> Buchen beschreibt dies auch im neu gefassten Managementprozess als Weiterentwicklung von einer zirkulären Anordnung der Phasen Planung-Entscheidung-Organisation-Durchführung-Ergebnis-Kontrolle in eine Abfolge von Planung-Durchführung-Ergebnis mit jeweiliger Kontrolle und Rückmeldung zu den einzelnen Phasen, was durch „...die kontinuierliche strategische und operative Kontrolle ... flexiblere und schnellere Reaktionen auf Umwelt- und Umfeldveränderungen ermöglicht“ (Horvath & Partner 1996, S. 8. Zitiert nach Buchen 2006, S. 21).

<sup>500</sup> Dies bestätigt die Bedeutung kybernetischer Steuerungsmechanismen wie z. B. in den VVR-Einheiten von Hacker (1986).

Beispiel des aktuellen Management-Zyklus des Management-Zentrums der Universität St. Gallen aufgezeigt werden, das auf dem Management-Zyklus von Drucker beruht:

1. Situationsanalyse	<i>mehrdimensional im Unternehmen</i>
2. Zielbildung	<i>Zielsetzung der Unternehmenstätigkeit</i>
3. Unternehmensplanung	<i>Einsatz, Beschaffung und Bereitstellung der nötigen Ressourcen</i>
4. Operationalisierung d. Ziele	<i>Aktionsprogramm zur Zielerreichung mit gegebenen Ressourcen</i>
5. Organisationsentwicklung	<i>Weiterentwicklung einer effizienten Aufbau- und Ablauforganisation</i>
6. Delegation	<i>von wichtigen Tätigkeiten an Projektteams, von Umsetzungsmaßnahmen und Teilzielen</i>
7. Koordination	<i>der Kooperation der verschiedenen Funktionsbereiche des Unternehmens</i>
8. Führung	<i>der Mitarbeiter im mittleren Management und Definition der Führungsprinzipien</i>
9. Kontrolle	<i>des Zielerreichungsgrads durch normative, strategische und operative Controllings<sup>501</sup></i>

Die Erweiterung der Management-Aufgaben mit Bezug auf die Personalführung wird in manchen Bereichen besonders deutlich: Die ersten fünf Aufgaben lassen sich nicht mehr von einer Person allein bewältigen, sondern sie setzen den Einbezug der anderen Stakeholder wie z. B. die Eigentümer und den Aufsichtsrat sowie den Managern der nächstunteren Managementebene und externen Fachleuten voraus. Die nötige Delegation als freiwillige Abgabe entsprechender Teilaufgaben und -verantwortung zwingt zur Errichtung dieser weiteren, hierarchisch unterstellten Managementebenen und zur klar definierten Aufteilung der Teilziele und der Zuständigkeiten für die Strategien, die Struktur und die Kultur des Unternehmens. Daraus erwachsen zudem die Notwendigkeit der Kooperation zwischen den Abteilungen und der Ebenen und auch die Beschränkung der Führung auf die Mitarbeiter im mittleren Management. Diese benötigen ihrerseits den Rahmen der Führung von ihnen zugeordneten Mitarbeitern. Auch die Kontrolle des Zielerreichungsgrads im ganzen Unternehmen basiert auf den Informationen der verschiedenen Managementebenen auf verschiedenen Kontrollebenen.

Drei **Management-Ebenen** haben sich dabei exemplarisch ausgeprägt. Der Vorstand als Top-Management trägt dabei die Gesamtverantwortung für das Unternehmen, dessen Ziele und Strategien zur effektiven Zielerreichung und stellt die nötigen Ressourcen bereit. Die mittlere Management-Ebene definiert in Absprache mit dem Top-Management die Teilziele in ihrem Verantwortungsbereich, trägt die Verantwortung für die Erreichung dieser Teilziele im „Tagesgeschäft“ und berichtet dem Vorstand laufend über die dabei erzielten Fortschritte. Das untere Management ist zuständig für die Koordination der Tätigkeiten der Mitarbeiter auf der operativen Ebene und verantwortlich für die Effizienz und Qualität im Leistungsprozess, ebenfalls in laufender Abstimmung mit der nächsthöheren Managementebene.<sup>501</sup>

Bei diesen Ebenen wird auch die unterschiedliche Art der Zielorientierung deutlich. Von den oberen zwei Managementebenen wird maximale Zielerreichung verlangt, worunter Drucker die größtmögliche **Effektivität** mit einem optimalen Verhältnis zwischen Ergebnis und Ziel versteht. Der Grad der Zielerreichung bestimmt dort den Erfolg. Auf der unteren Ebene mit operativen Sachaufgaben kommt es dagegen mehr auf **Effizienz** an, auf das bestmögliche Verhältnis von Aufwand und Ergebnis und damit auf ein wirtschaftliches, ökonomisches Handeln. Zusätzlich empfahl Drucker schon die Nutzung der Stärken der Mitarbeiter und die Pflege eines regen Meinungsaustauschs. Je komplexer die Steuerung einer Organisation wird, desto wichtiger werden damit die Mitarbeiter auf allen Ebenen, die möglichst kompetent in der Führung im sachlichen und personellen Bereich, bei der Planung, Entscheidung, Durchführung und Kontrolle von Teilprozessen und in ihrem Verantwortungsbereich agieren sollten. Deshalb wird vorlaufende Personalentwicklung und Personalförderung immer wichtiger, um bei der zunehmenden Partizipation der Mitarbeiter deren Potenzial möglichst optimal aktivieren zu können.

Mit Blick auf einen möglichen Transfer lässt sich festhalten, dass im Vergleich zum Schulsystem in diesem Managementmodell derzeit die Schulleitung in Grund- und Mittelschulen lediglich der dritten Managementebene entsprechen würde, die sich lediglich um Effizienz zu bemühen hat. Für eine essenzielle Verbesserung wären zusätzliche Optionen mit Einbezug in eine strategische Personalplanung, der eigenständigen Definition von 'Teilzielen' auf schulischer Ebene samt Verantwortungsübergabe und Rechenschaftspflicht vonnöten.

**Zusammenfassend** lässt sich für die Entwicklung von Steuerungstheorien aus Sicht der Betriebswirtschaftslehre konstatieren, dass die Motivationstheorie, insbesondere mit der Volitionsforschung, und die Problemlöseforschung mit der stärkeren Betonung von Zielsetzung, Planung und Entscheidung einen stärkeren Einfluss auf die Entwicklung der Managementlehre genommen hat. Die Betonung der Wichtigkeit des Willens

<sup>501</sup> Vgl. Wirtschaftslexikon Gabler 2020a.

zur Volitionsverstärkung von Intentionen und Vornahmen in der Volitionsforschung hat zudem dazu beigetragen, dass der Bedeutung der affektiven Selbstbewertung, der wahrgenommenen Selbstwirksamkeit und der Neuanpassung persönlicher Standards bei der Personalförderung und Personalentwicklung ein höherer Stellenwert eingeräumt wird. Sie bestimmen die Volitionsstärke der Mitarbeiter, die aufgrund der hohen Taylorisierung der Arbeit und der nötigen Delegation an Entscheidungen und Verantwortung nach unten immer wichtiger wird für den Erfolg des Unternehmens. Die gewachsene Bedeutung von Human-Resource-Management samt intensiver Personalführung und Personalentwicklung resultiert daher unter anderem auch aus der Ausweitung von laufenden strategischen und operativen Kontrollen auf alle Ebenen und auf alle Teilprozesse, denen in gleichartig ausgeweiteter Menge die Entscheidungen jeweils bald nachfolgen müssen. Daher sollte mit Blick auf einen möglichen Transfer in das Schulsystem die Rolle der Schulleitung nicht bloß auf Effizienzsteigerung reduziert bleiben, sondern zur Qualitätssteigerung auch um strategische Bereiche der Personalkompetenz erweitert werden.

## 10.2. St. Galler Management-Konzept

Bei dem o.a. Management-Zyklus liegt der Fokus auf einer eher seriell angelegten, idealtypischen Abfolge von Aufgaben innerhalb der Managementfunktion in einer Unternehmung, wobei die Rolle des Managers als Führungskraft überbetont und auf die des technokratischen Lenkers reduziert wird, wie Mayrhofer/Meyer kritisieren. Weitere Einflussfaktoren auf sein Handeln werden dabei ignoriert.

Während ab den 1960er Jahren die Betriebswirtschaftslehre das Management hauptsächlich die wirtschaftlichen Fragestellungen im Betrieb im Fokus hatte, erweiterte Ulrich das Verständnis von Management auf alle „Gestaltungs- und Lenkungsanstrengungen, die auf eine kontinuierliche Herstellung der Leistungsfähigkeit der Unternehmung als komplexe, vieldimensionale soziale Einheit“ gerichtet sind.<sup>502</sup> Als Grundlagenwissenschaften bezog er sich dabei überwiegend auf die allgemeine Systemtheorie mit ihrem Verständnis von Unternehmen als „produktiven sozialen Systemen“ und die Kybernetik. Vor allem die **Managementkybernetik** bezieht sich dabei auf die Problemlösetheorie von Dörner und die Volitionsforschung nach Heckhausen und Wahl, um besser auf die Dynamik und Unvorhersehbarkeit komplexer Systeme eingehen zu können, die durch „fortschreitende, interaktive **Rückkopplungsprozesse** informativ und operativ erschlossen“<sup>503</sup> werden. Der Fokus veränderte sich dabei auf gezielte Kommunikationsprozesse.

In einem veränderten systemtheoretischen Verständnis von Management als „Gestalten, Lenken und Entwickeln zweckorientierter sozialer Institutionen“<sup>504</sup> wird seither in einer ganzheitlichen Sicht versucht, alle möglichen Einflussfaktoren und Gestaltungswünsche mit ihren komplexen Beziehungen und Wechselwirkungen zu umschreiben. Dieser Ansatz wurde seit den 1960er Jahren von der Universität St. Gallen weiterentwickelt bis zur derzeit 4. Generation, die von Rüegg-Stürm/Grand 2020 nochmals aktualisiert wurde, um sowohl eine innovative Perspektive als auch eine Sprach- und Denkform für die kreative Reflexion des Zusammenspiels von Umwelt, Organisation und Management zu bieten.<sup>505 506</sup>

Dabei tritt als Kernauftrag von Management die **Komplexitätsbewältigung** immer deutlicher hervor.<sup>507</sup> Das Unternehmen wird dabei als ein **komplexes System** begriffen, als geordnete Ganzheit von Elementen, die in vielfältiger Weise interagieren und zueinander in dynamischen Beziehungen stehen. Darunter sind einerseits materielle, objekthafte Elemente zu verstehen wie z. B. Gebäude, Maschinen, Produkte, Dokumente oder Mitarbeitende, andererseits auch immaterielle Elemente wie z. B. Ereignisse, Kommunikationsmuster, Bezie-

---

<sup>502</sup> Ähnlich, wie Ulrich (1972) Management als „Gestaltung, Lenkung und Entwicklung von komplexen, produktiven und sozialen Systemen“ begreift, sah dies auch Drucker (1973): „Management has to give direction to the institution it manages. It has to think through the institution’s mission, has to set its objectives, and has to organize resources for the results the institution has to contribute.“ (Vgl. Staudt 2017).

<sup>503</sup> Vgl. Managementkybernetik 2020.

<sup>504</sup> Vgl. Rüegg-Stürm 2003, S. 6.

<sup>505</sup> Vgl. Rüegg-Stürm/Grand 2020.

<sup>506</sup> Diese Möglichkeit nutzt auch Dubs (2019) bei der Übertragung des Modells auf das Schulsystem und scheint auch dem Autor sehr ertragreich für die Aus- und Fortbildung sowie die Praxis von Schulleitern zu sein.

<sup>507</sup> Die Bedeutung der Umweltsphären, Anspruchsgruppen/Stakeholder und Interaktionsthemen wird in Unternehmen wichtig, wird aber im Rahmen dieser Arbeit vernachlässigt, da der Fokus hier auf Personalführung liegt.

hungen, Prozesse, Teams, Handlungsprinzipien oder Strategien.<sup>508</sup> Dieses umfassende Wirkungsgefüge besteht aus einer Vielfalt von Vernetzungen und lässt einen hohen Komplexitätsgrad entstehen, der durch folgende Merkmale gekennzeichnet ist:

*Die Zusammenhänge und Wechselwirkungen der Elemente untereinander und zur Umwelt sind unbekannt.*

*Das Verhalten der Elemente ist nicht prognostizierbar.*

*Die Ergebnisse von Eingriffen in das System resultieren immer aus dem Interaktionsgefüge.*

*Komplexe Systeme sind dynamisch, verändern sich ständig und sind nur begrenzt steuer- und erklärbar.<sup>509</sup>*

Auch wenn Versuche zur vollständigen Beherrschbarkeit zum Scheitern verurteilt sind, können sich dennoch Ordnungsmuster herausbilden zur Strukturbildung, zum Funktionieren und Selbsterhalt eines Systems. Vor allem im **Innenverhältnis** tritt die Strukturbildung in Form von Kommunikationsmustern, Rollenerwartungen und Routinen auf. Insbesondere bei der Prozessperspektive spielt die optimale Routinisierung für eine Laufzeitreduktion eine sehr große Rolle, um damit Kostenvorteile zu erzielen, Abläufe zu automatisieren und Fehler zu reduzieren. Der steigenden Effektivität durch eine laufend optimierte Prozessarchitektur und höheren Effizienz und Rentabilität des Unternehmens stehen dabei als Nachteile eine Verkrustung von Denkmustern und Abstriche in der Flexibilität oder in der individuellen Passung einzelner Prozesse entgegen (vgl. Busse 2015).

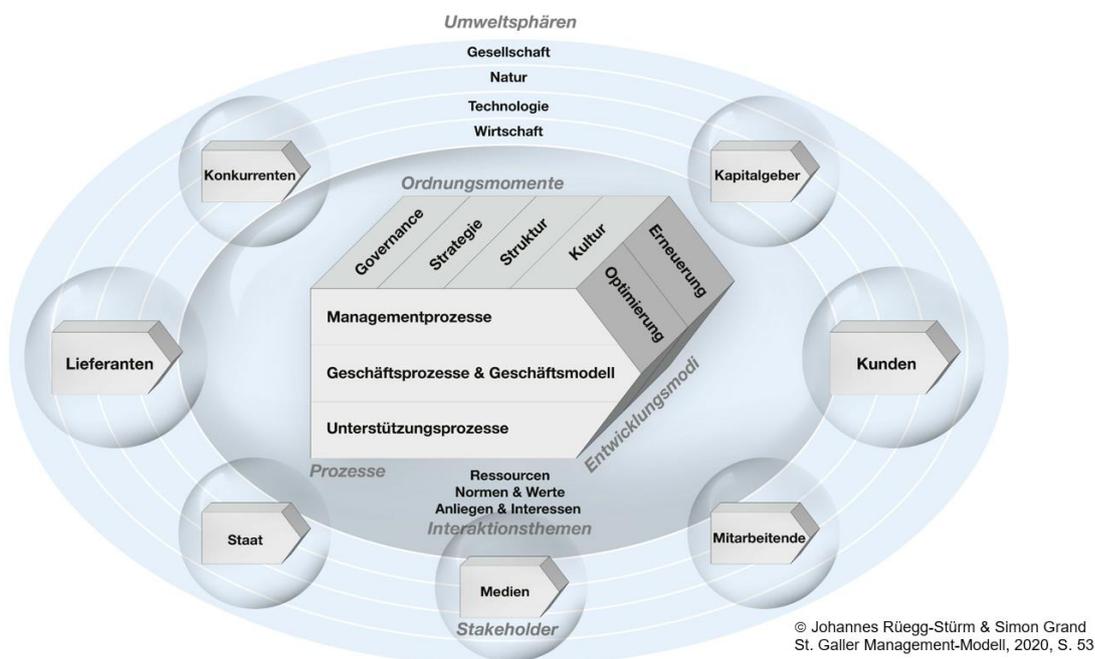


Abbildung 12: St. Galler Management-Modell<sup>510</sup>

Diese explizite Strukturbildung betrifft auch die Entscheidung für einen der beiden **Entwicklungsmodi** in der Innensicht des Systems Unternehmen. Eine inkrementale, eher evolutionäre Optimierung bestehender Prozesse, die Stabilität und höhere Prozess- und Produktqualität garantiert, sollte in regelmäßigen Abständen von einem radikalen, eher revolutionären Wandel (auch Innovation, Erneuerung) unterbrochen werden, was nach empirischen Untersuchungen einen signifikanten positiven Einfluss auf die Unternehmensperformance hat. Davon sind auch das Personalmanagement und die Mitarbeiterführung betroffen, deren Handlungsspielräume stark durch dieser Stabilitäts-Wandel-Abfolge beeinflusst werden.

Die eigentliche unternehmerische Führungsarbeit der Gestaltung, Lenkung (Steuerung) und Entwicklung wird in den übergeordneten **Managementprozessen** geleistet, die die Steuerung sämtlicher Planungs-, Koordinations-, Qualitätssicherungs- und Controllingtätigkeiten sowohl für die Geschäftsprozesse als auch für die Unterstützungsprozesse beinhalten. Dabei werden nach Rüegg-Stürm (2004) drei zentrale Kategorien von Managementprozessen unterschieden mit den normativen Orientierungsprozessen, strategischen Entwicklungsprozessen und operativen Führungsprozessen, die jeweils einer Managementebene zugeordnet wer-

<sup>508</sup> Vgl. Rüegg-Stürm 2004, S. 65f.

<sup>509</sup> Busse 2015, S. 22; Rüegg-Stürm 2004, S. 65-69.

<sup>510</sup> Rüegg-Stürm/Grand 2020, S. 53.

den.<sup>511</sup> Dafür sind drei Managementebenen zuständig: Das **normative** Management beschäftigt sich v.a. mit den generellen Zielen der Unternehmung, mit Prinzipien und Normen und legt die Leitsätze/Leitlinien und Grundsätze fest. Auf der **strategischen** Managementebene werden der Geschäftsplan und tragfähige Strategien entwickelt, wie die erfolgreiche Realisierung im betrieblichen Alltag erfolgen kann. Das **operative Management** setzt die im strategischen Entwicklungsprozess erarbeiteten Inhalte im Alltagsgeschehen um und bewältigt unvorhergesehene Störungen entlang der vorgegebenen Strategien. Als wichtigste operative Prozessführung werden die Planung, Steuerung, Überwachung und Qualitätssicherung der Geschäfts- und Unterstützungsprozesse angesehen. Zudem laufen auf operativer Ebene noch die Prozesse der finanziellen Führung und des Qualitätsmanagements bei der Leistungserfüllung ab. Auf dieser Ebene erfolgen auch die Prozesse der **Mitarbeiterführung**, die dem Aufbau eines tragfähigen Beziehungskontexts für eine konstruktive Zusammenarbeit und der zielorientierten Verhaltensbeeinflussung der Mitarbeiter dienen. Dies geschieht durch Einbeziehung in die Zielfindung, durch vertikale und horizontale Kommunikation, qualifizierende Arbeitsplatzgestaltung, passgenaue Aufgabenübertragung, gezielte Ausbildung oder konstruktive Feedbacks.<sup>512</sup>

In dieser Arbeit muss notgedrungen eine Reduktion bei der Fokussierung erfolgen. Auf Prozessebene sind aus Sicht dieser Arbeit bei den Managementprozessen die Strategieentwicklungs- und operativen Führungsprozesse sowie auf der Ebene der Unterstützungsprozesse v.a. die Bereiche Personalmanagement (Gewinnung, Entwicklung, Beurteilung, Honorierung der Mitarbeiter), das Bildungsmanagement (systematische Weiterbildung, Aufbau einer Lehr-Lern-Kultur), das Kommunikationsmanagement (Entwicklung und Pflege tragfähiger Beziehungen, auch in Krisen) und das Facilitymanagement (Bereitstellung und Unterhalt der Infrastruktur) bedeutsam.<sup>510</sup>

Die beständige Weiterentwicklung des St. Galler Management-Konzepts berücksichtigt aus Sicht des Autors dabei zu wenig die parallel erfolgte Ausweitung der Bedeutung des Human-Resource-Managements und der gewachsenen Bedeutung der Mitarbeiter als wichtige Stakeholder. Eine Erweiterung des Verständnisses von Management erfolgt zwar durch die **interpretative Wende** in den Sozialwissenschaften. Geht man von der Annahme einer sinnhaften Konstituierung von Welt und Wirklichkeit aus, werden soziale Konstruktions- und Interpretationsleistungen immer wichtiger. Damit wächst auch die Notwendigkeit für das Management für eine „sorgfältige, kontextbezogene Analyse komplexer Beziehungs- und Kommunikationsprozesse“<sup>513</sup> und einen gekonnten Umgang damit. Der interpretativen Wende folgt notwendigerweise auch eine intensiviertere Beziehungspflege und Einbeziehung in die Steuerung der Geschäftsprozesse. Dieser theoretisch begründeten Erweiterung im Selbstverständnis von Management folgen in diesem Modell allerdings noch keine expliziten Konsequenzen bei der Prozesssteuerung oder Personalführung.

### Zusammenfassung

Das St. Galler Management-Modell nimmt aus systemischer Sicht die ganze Organisation in den Blick und beschreibt anhand der sechs Grundkategorien die Systemelemente, deren Zusammenhänge, die wechselseitigen Interaktionen und die Beziehungen innerhalb und außerhalb eines Unternehmens. Zur Übersicht über alle Einflüsse innerhalb des Systems, zur Orientierung und zur gemeinsamen Kommunikation eignet es sich daher recht erfolgreich für den Einsatz in der Betriebswirtschaft, zur Konzeption von Management-Konzepten in Betrieben und auch als Reflexionshilfe für Führungskräfte zu ihrem eigenen Führungshandeln. Dabei liegt der Schwerpunkt der manageriellen Betriebsführung auf der optimalen Wertschöpfung in der Produktion für die Kunden.

Dies wird durch Rüegg-Stürm bestätigt, da er vor allem zwei komplementäre Perspektiven sieht: Die Aufgabenperspektive rückt eine betriebswirtschaftlich orientierte Analyse und Gestaltung von organisationaler Wertschöpfung als zentrale Managementaufgabe in den Blickpunkt, wobei hauptsächlich Sachaspekte betrachtet werden. Die Praxisperspektive fokussiert ergänzend auf die grundlegenden, ressourcenbezogenen,

---

<sup>511</sup> Diese Aufgliederung der Aufgaben der Unternehmensführung in drei Ebenen geht auf Knut Bleicher (1991) zurück, der das SGMM damit erweiterte in enger Anlehnung an die Systeme 5, 4 und 3 des Viable System Models von Stafford Beer (1959). Auch dieser wies schon auf die Notwendigkeit hin, dass alle Menschen in einem System bestimmte Formen des Managements ausüben müssen und nicht nur wenige. Dazu bedarf es Informationsnetzwerke, die echte Selbstorganisation ermöglichen, so dass jeder alles Nötige in seinem Bereich selbstständig entscheiden und erledigen kann.

<sup>512</sup> Vgl. Bleicher/Abegglen 2017, S. 150f.

<sup>513</sup> Rüegg-Stürm 2003, S. 7.

kulturellen und kommunikativen Voraussetzungen der Wirksamkeit von Management. Dabei wird die Rolle der Führungskräfte in ihrer Verantwortung in diesem Management-Modell sehr deutlich betont.

Als größte Vorteile werden aus Sicht dieser Arbeit die Ausdifferenzierung der Management-, Geschäfts- und Unterstützungsprozesse und die Erkenntnis der Notwendigkeit von Delegation und Controlling gesehen, wenngleich Möglichkeiten der Umsetzung in die Praxis nur am Rande erwähnt werden. Management wird im St. Galler Management-Modell hauptsächlich dann als erfolgreich angesehen, wenn es gelingt, den meist technischen Produktionsablauf nach den Kriterien der Wirtschaftlichkeit und Rentabilität so zu gestalten, zu steuern und zu entwickeln, dass die größte Kundenzufriedenheit erreicht wird. Insbesondere aus der Aufgabenperspektive rücken hauptsächlich die Sachaspekte in den Mittelpunkt der Steuerung, und die Praxisperspektive sorgt für die optimalen wirtschaftlichen Voraussetzungen für die Wirksamkeit des Managements.

**Kritisch** bleibt anzumerken, dass den Mitarbeitern im Unternehmen in diesem Managementsystem nur marginale Aufmerksamkeit und Bedeutung zukommen. Das Personal-, Bildungs-, Kommunikations- und Facilitymanagement werden nur als Unterstützungsprozesse angesehen, da sie nur im Dienst einer optimalen Wertschöpfungskette bei den Geschäftsprozessen stehen. Zudem wird in den operativen Prozessen durch die Mitarbeiterführung meist nur aus der Perspektive des Führenden versucht, das Verhalten zielorientiert zu beeinflussen, den Mitarbeitern geeignete Aufgaben am passenden Arbeitsplatz zu geben und eine konstruktive Zusammenarbeit mit den Mitarbeitern mit Feedbacks anzustreben. Der Einbezug der Mitarbeiter in die nötigen Veränderungen bleibt hier noch zu gering. Der Aspekt der Entwicklung der Humanressourcen wird damit in der aktuellen Variante dennoch nach wie vor nur am Rand berücksichtigt. Dieser geringen Rolle der Mitarbeiter entspricht schon im Bereich der Ausführungsphase des Management-Zyklus von Drucker die nachgeordnete Position der Mitarbeiterführung, die in nur dienender Funktion den reibungslosen Ablauf zu gewährleisten hat.

Personalmanagement und Personalführung haben hierbei nur dienstbaren Charakter zum Wohl des wirtschaftlichen Erfolgs des Unternehmens. Dubs überträgt dieses Modell dennoch auf das Schulsystem, wobei im Kapitel „Führung einer Schule“ bereits näher auf den nötigen intensiveren Einbezug der Lehrkräfte als Mitarbeitende eingegangen wurde.

### 10.3. Integriertes Management-System

Größere Bedeutung erfahren Personalmanagement und Personalführung im ´Integrierten Management-System´ von Fredmund Malik, das mit großem Erfolg Eingang in viele Unternehmen und Umsetzung in Management-Studiengänge gefunden hat. Mit Blickrichtung auf die Rolle der Personalführung in der gesamten Gestaltung, Lenkung und Entwicklung in der Schule wird dieser Ansatz hier kurz beschrieben.

Die systemorientierte St. Galler Managementlehre wurde seit 1972 unter Führung von Ulrich/Krieg im Management Zentrum St. Gallen entwickelt. Ab 1981 erweiterte Malik das St. Galler Management-Modell (SGMM) weiter zum ´Integrierten Management System´ mit zusätzlichen Erkenntnissen aus der Kybernetik, Systemtheorie und Bionik. Er unterscheidet dabei das Management von Institutionen vom Management von Menschen in Institutionen und vom Management für Personen. Zentrale Aufgabe des Managements ist dabei die erfolgreiche Bewältigung der wachsenden Komplexität in Unternehmen des 21. Jahrhunderts.<sup>514</sup>

Im aktuellen „Malik General Management Modell“ (GMM) werden beim **Management von Institutionen** die Führungskräfte in zentraler, steuernder Position gesehen, die die miteinander vernetzten Ordnungsmomente Strategie, Struktur und Kultur der Organisation umsetzen, lenken und kontrollieren. Sie sind verschränkt mit der Corporate Governance und der Corporate Policy, die ihrerseits in die Umwelt eingebettet sind, in die auch die Stakeholder eingefasst sind. Jedes Element des General-Management-Modells ist in sich ein komplexes Regulierungswerk mit Relationen zwischen den Teilelementen.

Vor allem beim **Management für Personen** kommt den Führungskräften besondere Bedeutung zu, die sehr individuell und in jeder Karrierephase anders führen sollten. Führung muss wegen der Komplexität und Dynamik eines Unternehmens auf allen Ebenen delegiert werden, kann aber auch „von gewöhnlichen Menschen“ erlernt werden, weil es dazu nach Maliks Ansicht keine herausragenden Persönlichkeitsmerkmale braucht. Wichtig für wirksames Management sind dagegen die Anwendung von sechs Grundsätzen wirksa-

<sup>514</sup> Vgl. Malik 2021.

mer Führung, die gekonnte Ausrichtung an fünf Kernaufgaben und die virtuose Handhabung von sieben Werkzeugen anhand eines 'Führungsrad':

## Management für Personen Das Führungsrad

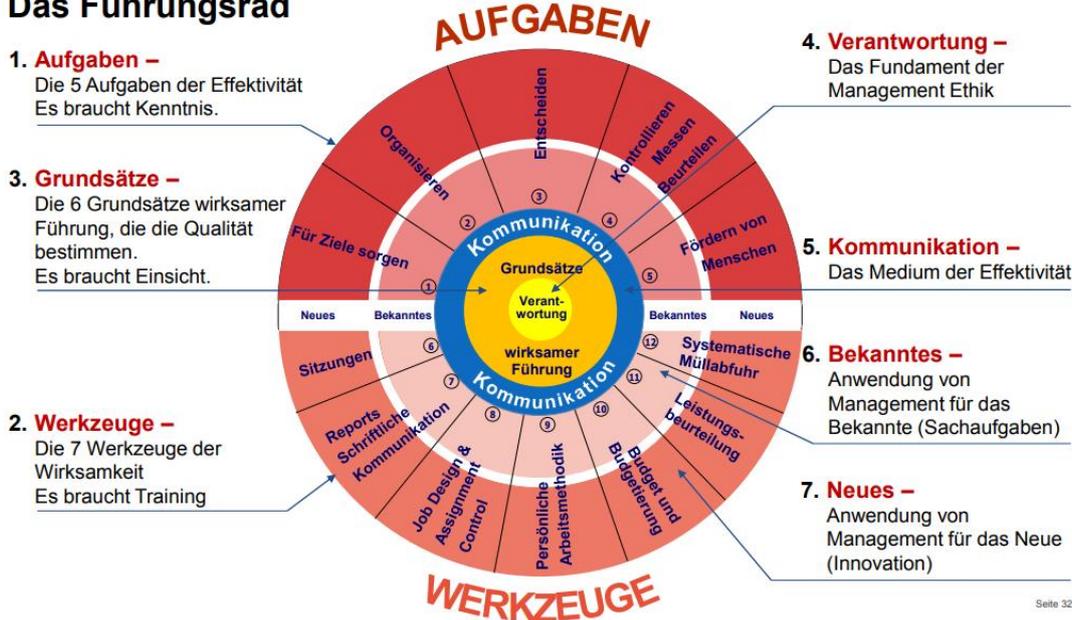


Abbildung 13: Management für Personen – Führungsrad <sup>515</sup>

In der Verantwortung für alle Konsequenzen richtet sich das Handeln nach den sechs Grundsätzen wirksamer Führung aus mit: Resultatorientierung, Beitrag zum Ganzen, Konzentration auf Weniges, Stärken nutzen, Vertrauen und Positives Denken. Kommunikation, Information und Moderation als Medien sollen als Medien dabei den Managern bei der Aufgabenerfüllung helfen. Die Entwicklungsmodi Optimierung und Erneuerung des StGMM treten hier in Form konzentrischer Ringe als Management von Bekanntem und Management von Neuem auf und können nach Malik bei allen Aufgaben und mit allen Werkzeugen unterschieden, beeinflusst und gesteuert werden.

Management als Beruf der Wirksamkeit in komplexen Systemen kann nach Malik damit nicht nur die ökonomischen Ressourcen einer Gesellschaft, sondern auch die menschlichen Ressourcen wie beispielsweise Talent, Intelligenz, Kreativität, Information, Wissen und Erkenntnisse in Resultate transformieren: „Management ist die Transformation von Ressourcen in Nutzen.“<sup>517</sup> Ähnlich zielorientiert definiert Staudt Management als „die Fähigkeit, anhand von Werten und Prinzipien eine Gruppe von Menschen zu führen, beteiligte Prozesse zu steuern und notwendige Ressourcen optimal einzusetzen, um ein vorher definiertes Ziel zu erreichen.“<sup>516</sup>

Dies gelingt nach Malik auch durch das Befähigen von Menschen, ihren Beitrag zum richtigen Funktionieren ihrer Organisationen zu leisten<sup>517</sup>. Dadurch erfährt das Human Resource Management einen höheren Stellenwert als beim StGMM, da es sich aus Sicht von Malik nützlich für die gesamte Organisation erweist.

Das „Fördern von Menschen“ stellt deshalb eine der Kernaufgaben des Managements dar, das als Personalmanagement die Optimierung und Förderung bestehender Stärken von Mitarbeitern forciert und sich zudem im Bereich „Neues“ um die Personalentwicklung, Erneuerung und Ausweitung der Kenntnisse und Fähigkeiten bemüht. Dies kann insbesondere durch die Werkzeuge „Job Design & Assignment Control“ sowie „Persönliche Arbeitsmethodik“ erfolgen, unterstützt durch die Kommunikation, Information und Moderation als Medien.<sup>518</sup>

Das „Integrierte Management System“ bildet das **Management von Menschen in Institutionen** ab. Hierzu werden in einer 4-Felder-Matrix mit den Kriterien Unternehmens- oder Mitarbeiterbezogenheit und einer

<sup>515</sup> Vgl. Baarfuss 2012.

<sup>516</sup> Vgl. Staudt 2017.

<sup>517</sup> Vgl. Malik 2020a.

<sup>518</sup> Vgl. Buchen 2006, S. 61f.

kurz- oder langfristigen Zeitspanne Themen eingeordnet wie beispielsweise im langfristigen Bereich 'Führungskräftebedarf', 'Managementnachwuchsplanung', 'Individuelle Mitarbeiterentwicklung', 'Individuelle Potentialbeurteilung und Laufbahngestaltung', 'Stellengestaltung (Job Design und Stellenbesetzung)' oder 'Aufgaben und Schlüsselprobleme der Stelle (Assignments)'. Kurzfristiger Natur sind Themenbereiche wie beispielsweise 'Kontrolle (Selbstkontrolle)', 'Persönliche Arbeitsmethodik', 'Handeln/Ausführen' und die 'Individuelle Leistungs- und Führungsergebnisse'.

**Personalführung** wird von Malik als Teilbereich von Management verstanden. Die Kernaufgabe der Entwicklung und Förderung von Mitarbeitern, die sich aus der sehr optimistischen Sicht von Malik ohnehin weiterentwickeln, bedarf dabei der Berücksichtigung wesentlicher Elemente. Dabei üblich sind die Vorgabe von Zielen und die Bereitstellung der Ressourcen. Malik dreht dies um, wenn er fordert, dass die Mitarbeiter äußern sollen, welche Ressourcen sie zur Erfüllung der Ziele brauchen. Die „richtigen“ Aufgaben lassen Menschen sich daran entwickeln, wenn sie größer und fordernder als ihre bisherigen Aufgaben und mit persönlicher Verantwortung verbunden sind sowie die Einbringung ihrer Stärken zulassen. Der „richtige“ Chef ist z. B. dabei derjenige, der für die aktuelle Entwicklungsphase des Mitarbeiters genau dazu passt, wobei Sympathie und Harmonie weniger dazugehören als die Vorbildfunktion im fachlichen Bereich. Für die „richtige“ Stelle ist als Werkzeug das Job-Design und Assignment Control für die bestmögliche Passung wichtig, um auf die grundsätzlichen und aktuellen Bedarfe der Mitarbeiter je nach Reifegrad optimal eingehen zu können.<sup>519</sup>

520

Bei dieser Sichtweise wird sehr deutlich, dass sich Führungskräfte intensiver als früher um Erkenntnisse über den aktuellen Entwicklungsstand und die derzeitigen Bedarfe der Mitarbeiter kümmern sollten. Manager sollten immer wieder mit den Mitarbeitern sprechen und nachfragen, wo sie auf dem Weg zum Ziel gerade sind. Trotz der deutlich intensiveren Kommunikation darf nicht übersehen werden, dass der Einfluss aber nach wie vor im Wesentlichen von der Perspektive der Führungskraft abhängt und deren Einschätzung.

Auch bei den Grundsätzen für wirksame Führung wird bei Malik immer wieder deutlich, dass Manager in ihrem Einsatz vom Blick auf Resultate gesteuert sind und nur deshalb die Mitarbeiter als unverzichtbares Humankapital höher einschätzen und sensibler behandeln als früher. Sie sollten z. B. in den Gesprächen mit ihren Mitarbeitern ihren Beitrag zum Ganzen diskutieren, um diese zum Nachdenken darüber zu bringen in der Hoffnung auf einen höheren, intrinsisch motivierten Leistungseinsatz. Auch beim Grundsatz, die bestmögliche Deckung der Stärken der Mitarbeiter mit ihren Aufgaben zu erreichen, werden die Ziele deutlich, dass bessere Leistungen erbracht werden und die Motivationsprobleme schwinden.

Durch die Aufgliederung von Management als diffuser Oberbegriff für alle Bemühungen der „Gestaltung, Lenkung und Entwicklung von komplexen, produktiven, sozialen Systemen“ in eine übersichtliche Sammlung von dazu nötigen Aufgaben, Werkzeugen und Grundsätzen sowie in Darstellungen der inneren Beziehungen und Relationen der einzelnen Elemente propagiert und forciert Malik den **Transfer von einer universitären Managementlehre in eine erlernbare Praxeologie**: „Management ist ein Handwerk, das man erlernen kann (und soll).“. Management soll alle Unternehmensbereiche zur Selbstorganisation befähigen, soll die Organisation in ihrer Vernetzung aufzeigen, um Komplexität dadurch zu verstehen und zu meistern, die Mitarbeiter einbeziehen und ihnen neue Methoden zur erfolgreicherer Zielerfüllung an die Hand geben. Intensive Kommunikation und Begleitung sind ebenso erlernbar, wenn Management (auch beim Qualitätsmanagement oder beim Lean Management) die Mitarbeiter auf allen Ebenen am „eigentlichen Ort“ der Wertschöpfung aufsucht, um gemeinsam nach Optimierungsmöglichkeiten zu suchen.<sup>521</sup>

Aus der Bionik hat Malik das gedankliche Modell übernommen, dass jeder an seiner Stelle in der vernetzten Organisation sein Wissen, Können und seine Stärken optimal einbringen und weiterentwickeln sollte, was

<sup>519</sup> Vgl. Jendryschik 2012.

<sup>520</sup> Exkurs: Unternehmensberatungsfirmen argumentieren daher, durch eine intensivere Mitarbeiterbeziehung höhere Produktivität erreichen zu wollen. Durch externes Change-Management soll Firmen bei der agilen Transformation durch Verbesserungen bei der Strategie, Struktur und Kultur geholfen werden. Mitarbeiter können dadurch für nötige Veränderungen gewonnen werden, sind engagierter, übernehmen mehr Verantwortung und sind zufriedener. Bessere Ergebnisse nach erfolgreicher agiler Transformation entstehen für das Qualitätsmanagement durch kurzzyklische Feedbackschleifen und schnellere Korrekturmaßnahmen, Durchlaufzeiten werden verkürzt, die Mitarbeiterzufriedenheit und das Engagement verbessern sich, eine höhere emotionale Bindung der Mitarbeiter entsteht und vor allem wird höhere Effizienz und Produktivität vor allem der „Kopfarbeiter“ erzielt. Kraus 2020.

<sup>521</sup> Vgl. dazu auch „Management by walking around“ nach Peters/Waterman (1982) oder „Gemba walk“ aus Japan.

vom Management zu fördern ist. Dabei sind klare, einfache Regeln sowie intensive Kommunikation mit Double-Loop-Feedback nötig, um immer wieder sicherzustellen, dass man vom Gegenüber verstanden worden ist.<sup>522</sup> Der Gedanke an Kontrolle<sup>523</sup> und die Erfolgsüberprüfung bei kybernetischen Regelkreisen zieht sich durch alle Bereiche auf allen Ebenen: 1. Festlegung von Zielen (als Entscheidung über Soll-Werte), 2. Umsetzung in einem Leistungsprozess (auch Geschäftsprozess, als Anordnen bzw. Ingangsetzen von Maßnahmen) und 3. Kontrollieren (Vergleich neuer Ist-Wert mit Soll-Wert).<sup>524</sup>

Dabei sollten neben die Feedback-Systeme (Rückkopplungsmechanismus), die ex post die früheren Lenkungsentscheidungen in den Blick nehmen, künftig verstärkt Feed-forward-Systeme treten, da diese vorausschauend (ex ante) mögliche Störungen und Wirkungszusammenhänge getroffener Steuerungsentscheidungen antizipieren und analysieren und die Korrekturmaßnahmen darauf ausrichten. Dies führt wiederum zu Lösungsansätzen mit vernetzten Regelkreisen, und die Komplexität (Varietät) steigt, weshalb auch das Steuerungssystem immer variabler werden muss. Malik fordert daher auch vom Management eine hohe Varietät bei der Regulierung von komplexen Systemen.<sup>525</sup>

Maliks Vision von der Erlernbarkeit des Manager-Berufs führte zur Gründung und erfolgreichen Führung des St. Galler Management-Zentrums, in dem vorgebildete Führungsinteressierte den Titel „Master of Management“ berufsbegleitend erwerben können, um hochkomplexe, vernetzte Herausforderungen des tiefgreifenden Wandels zu meistern. Sie sollen dabei befähigt werden, robuste und zuverlässig darauf reagierende Unternehmen zu schaffen.<sup>526</sup>

### Zusammenfassung

In dieser Arbeit liegt das Hauptinteresse im Ausmaß und der Art des Umgangs mit den Mitarbeitern. Das **Human Resource Management** zeigt sich in Maliks Management-System in seiner Fortentwicklung aus der St. Galler Managementlehre im Vergleich viel deutlicher ausgeprägt. Der intensivere Blick auf die Mitarbeiter, die Delegation von Managementaufgaben an die vielen Ebenen unterhalb des Topmanagements und auch die Begleitung der Mitarbeiter an ihren möglichst passend gestalteten Arbeitsumgebungen sowie die Personalentwicklung werden durch Malik mehr in den Fokus gerückt. Transformationale Führung zeigt sich bei Malik unter anderem in der gemeinsamen Orientierung auf das Resultat, in der Inspiration, einen Beitrag zum großen Ganzen liefern zu können, in der Nutzung der vorhandenen Stärken der Mitarbeiter und in seinem Plädoyer für das gegenseitige Vertrauen von Chef und Mitarbeiter. Zudem zeigt Malik die **Erlernbarkeit** von 'Management' auf durch den Erwerb von Kenntnissen über die Kernaufgaben und die nötigen Werkzeuge und das entsprechende Training bei Einhaltung der wesentlichen Grundsätze. In den meist berufsbegleitenden Managementstudiengängen erwerben viele Interessenten seit vielen Jahren Kenntnisse zum Management unter Einbeziehung der Mitarbeiter. Diese Erfahrungen sollten auch bei einer Neukonzeption der Schulleiteraus- und -fortbildung miteinbezogen werden.

**Kritisch** bleibt anzumerken, dass die Zielorientierung am bestmöglichen Kundennutzen bei gleichzeitig größtmöglicher Wirtschaftlichkeit und Rentabilität eindeutig durch die Geschäftsführung vorgegeben wird und nur bei der Wahl der Methoden und Mittel die Mitarbeiter zur Optimierung einbezogen werden. Alle Bemühungen des Managements um die Einholung von Feedback der Mitarbeiter bleiben sehr nutzenorientiert und höchstens zweitrangig interessiert an deren langfristiger Weiterentwicklung. Diese Schwerpunktsetzung auf wirtschaftliche Interessen engt die Übertragbarkeit auf nicht wirtschaftlich orientierte Organisationen wie z. B. das Schulsystem ein. Zudem eignet sich das Malik Management-System besser in seiner Anwendung in großen, hochkomplexen Organisationen. Ein wenig verwundert außerdem die hohe Selbsteinschätzung von Malik mit den vollmundigen Behauptungen „Die Malik Management-Systeme befähigen jede Organisation und jede Person wirksam und verlässlich zu funktionieren“ oder „Maliks Grundmodelle für ganzheitliches Management sind umfassende Lösungen für die meisten Managementprobleme und verstärken die Manageability von Organisationen um ein Vielfaches“.<sup>527</sup>

---

<sup>522</sup> Vgl. Bußmann 2020.

<sup>523</sup> Als „control“ in der angelsächsischen Managementliteratur hat der Begriff für ein Unternehmen noch größere Bedeutung: Hier steht „control“ für Beherrschung, Lenkung, Steuerung und Regelung von Prozessen.

<sup>524</sup> Vgl. Shewhart-Zyklus (1939), PDCA-Zyklus Deming (1982) und vor allem SDCA-Zyklus im Qualitätsmanagement.

<sup>525</sup> Vgl. Malik 1993.

<sup>526</sup> Vgl. Knüsel-Rietmann 2013.

<sup>527</sup> Vgl. Malik 2020.

Der Begriff Führung wird auch bei Malik oft synonym verwendet mit Management. Kaum verwunderlich dominiert in Maliks Management-System dennoch das Management, das als die „Gesamtheit aller gestaltenden, steuernden, Richtung gebenden und entwickelnden Funktionen“ aufgefasst wird im Vergleich zur Rolle der Führung, die hier nur als ein Bestandteil von Management verstanden wird.<sup>528</sup> Lediglich in der fünften Kernaufgabe in Maliks System „Menschen fördern und entwickeln“ wird häufiger der Begriff Führung oder Personalführung verwendet, allerdings oft im Wechsel mit Personalmanagement. Eine trennscharfe Unterscheidung der Begriffe Führung und Management findet hier nicht statt.

#### 10.4. Erfahrungsbasiertes wirksames Management

Bis in die 70er Jahre wurde noch die Auffassung vertreten, dass man Management nicht erlernen kann, sondern dass dazu bestimmte Persönlichkeitseigenschaften notwendig seien. Ein erfolgreicher Manager sollte über besondere charakterliche Eigenschaften und Persönlichkeitsmerkmale verfügen.

Dagegen fanden Nohria et al. heraus, dass kein direkter Zusammenhang zwischen 30 getesteten Persönlichkeitsmerkmalen von den beteiligten Top-Managern und dem langfristigen wirtschaftlichen Erfolg eines Unternehmens besteht. Viel wichtiger erwiesen sich andere Fähigkeiten, vor allem die zwei wichtigsten: Die Fähigkeit, persönliche Beziehungen über alle Hierarchiestufen und Funktionen hinweg zu pflegen, und ein frühzeitigeres Erkennen von Problemen und Chancen als andere.<sup>529</sup> Die Beziehungspflege als Grundlage jeder Kommunikation und Kooperation ist auch aus beruflicher Erfahrung ein wesentlicher Baustein für eine erfolgreiche Personalführung. In dieser fünfjährigen Studie „Evergreen Project“ der Harvard University in 160 Unternehmen wurden 220 mögliche Erfolgsfaktoren untersucht.<sup>530</sup> Erfolge zeigen sich in den Unternehmen vor allem dann, wenn es Managern gelingt, die vier **primären Managementbereiche** Strategie, Durchführung, Kultur und Struktur (strategy, execution, culture, structure) erfolgreich zu bewältigen und zwei von vier als **sekundär benannten Managementbereichen** zusätzlich zu befördern. Dabei scheint es austauschbar zu sein, welche zwei der Bereiche Talent, Innovation, Leadership und Fusion weiterer Ideen bzw. Firmen (talent, innovation, leadership, mergers and partnerships) eingesetzt werden. Wenden Firmenmanager erfolgreich diese 4+2-Formel an, besteht eine mehr als 90%ige Wahrscheinlichkeit auf überdurchschnittliche Erfolge der Firma.<sup>531</sup>

Für diese Arbeit ist die mögliche Übertragbarkeit auf das Management von nichtwirtschaftlichen Organisationen wie beispielsweise Schulen besonders interessant, weshalb hier eine dementsprechend ausgerichtete, gezielte Auswahl der vielen Teilergebnisse zu den **primären Managementbereichen** erfolgt:

Die **Strategie** sollte klar definiert, verständlich kommuniziert, laufend nachjustiert und von den Mitarbeitern gut verstanden werden. Die **Durchführung** sollte immer eng die Erwartungen der Kunden im Auge behalten. Die Entscheider in der Firma sollten dafür der vordersten Front sehr nahe sein, um auf nötige Änderungen früh reagieren zu können. In der **Kultur** sollten überall hohe Leistungserwartungen an alle Manager und Mitarbeiter erkennbar sein. Durch vergebene Entscheidungskompetenzen werden auch eigenständige Problemlösungen erwartet. Erbrachte Leistungen sollten psychologisch und finanziell honoriert werden. Die Rahmenbedingungen sollten herausforderndes, aber auch erfolgreiches Arbeiten ermöglichen. Bei der **Struktur** sollten Manager auf reduzierte Bürokratie achten, die die Arbeiten nicht behindert. Kooperation und Wissensaustausch im ganzen Unternehmen sollen befördert werden.

Auch bei den als **sekundär** benannten Bereichen werden nur diejenigen Teilaspekte herausgegriffen, die für eine Übertragung auf das Management von nichtwirtschaftlichen Organisationen geeignet erscheinen: Beim Bereich **Talente** sollten erfolgreiche Manager darauf achten, eher die eigenen Potenzialträger zu fördern, zu

<sup>528</sup> Vgl. Malik 2000, S. 382. Zitiert in Buchen 2006, S. 34.

<sup>529</sup> Vgl. Nohria et al. 2003, S. 53: „Certain CEO skills and qualities do matter, however. One is the ability to build relationships with people at all levels of the organization and to inspire the rest of the management to do the same. (...) Another important quality is the leader’s ability to spot opportunities and problems early.“

<sup>530</sup> Vgl. Nohria et al. 2003, S. 42-55.

<sup>531</sup> Diese empirisch gefundenen Managementbereiche finden sich auch im Management-Modell des St. Gallener Management-Zentrums wie auch im Modell zur Führung einer Schule von Dubs (2019). Die vier primären Managementbereiche von Nohria/Joyce/Roberson (2003) entsprechen dabei den Ordnungsmomenten Strategie, Strukturen, Kultur und Durchführung, wobei letztere von Dubs noch weiter in Führungs-, Leistungserstellungs- und Unterstützungsprozesse unterteilt wird.

entwickeln und zu befördern als externe einzuwerben. Job-Enrichment und Job-Enlargement sorgen für wichtige Herausforderungen. Beim Bereich **Innovation** wittern erfolgreiche Manager immer früher als andere mögliche Chancen, aber auch Probleme. Auch lange bestehende Traditionen oder Verfahren müssen notfalls weichen.<sup>532</sup> Neue Technologien sollten für alle zur Verfügung stehen, nicht nur den wenigen Progressiven. **Leadership**, hier als Führung verstanden, sollte vor allem durch intensive Kontaktpflege zu allen Mitarbeitern in der Firma forciert werden, um früh Chancen und Probleme erkennen zu können. Unter **Fusion** (mergers and partnerships) wird hier jegliche Ergänzung und Erweiterung der Fähigkeiten von Personen, des Teams oder des Unternehmens verstanden, entweder durch Aufnahme, Kooperation oder Übernahme von anderen, auch personellen Kapazitäten.

Schon beim Evergreen-Projekt 2003 wird deutlich, dass Manager erfolgreicher Unternehmen nicht nur auf kybernetische Steuerung organisatorischer und sachorientierter Prozesse setzen, sondern dass der „Produktionsfaktor Mensch“ eine enorme Bedeutungserhöhung erfährt. Die „winner“ unter den Managern pflegen proaktiv die Kommunikation, den Wissenstransfer und das gegenseitige Verständnis, hegen hohe Erwartungen durch delegierte Kompetenzen und hoffen deshalb auf eigenständige Problemlösungen, optimieren die Rahmenbedingungen für eine ungebremte Konzentration auf die Arbeit und fördern das eigene Personal bevorzugt mit herausfordernden Aufgaben. Die intensive Kontaktpflege dient dabei nicht nur als Frühwarnsystem für aufkommende Probleme, sondern der laufenden Verbesserung aller Prozesse.

Seither ist innerhalb der Betriebswirtschaftslehre die Bedeutung der Mitarbeiterführung deutlich gestiegen, was sich auch in einer Dichotomisierung des Begriffs Management zeigt. Er wird inzwischen meist verstanden als die Leitung soziotechnischer Systeme sowohl in personen- als auch in sachbezogener Hinsicht mithilfe von professionellen Methoden. Dabei geht es „...in der **sachbezogenen** Dimension ... um die Bewältigung der Aufgaben, die sich aus den obersten Zielen des Systems ableiten, in der **personenbezogenen** Dimension um den richtigen Umgang mit Menschen...“.<sup>533</sup> Der Begriff Führung wird hierbei im speziellen Sinn als Menschenführung und damit weiterhin nur als Teilbereich von Management verstanden. Die Bedeutung von Personalführung innerhalb des Gesamt-Managements eines Unternehmens gewinnt dabei in den letzten Jahrzehnten deutlich an Gewicht.

Diese Ergebnisse wurden in der empirischen „**Harvard-Studie über die Tagesabläufe von CEO's**“ von Nohria/Porter bestätigt. Im Zeitmanagement von 27 CEO's (Chief Executive Officer) als oberste geschäftsführende Manager in größeren Organisationen suchten Nohria/Porter nach Prioritäten bei der knappen Zeiteinteilung. Sie sind verantwortlich für beispielsweise die unternehmensstrategische Ausrichtung und das effektive Erreichen der Unternehmensziele. Sie halten es für unabdingbar, laufend verlässliche Informationen darüber zu bekommen, was tatsächlich in der Firma läuft. Dazu nehmen sie direkt Kontakt mit den Arbeitern und Angestellten auf, indem sie durch die Fabrikhallen und -flure laufen oder beim Mittagessen in der Kantine oder in unangekündigten Besuchen auftauchen. Um trotz der hohen Arbeitsteiligkeit in allen Prozessen und Delegation von Entscheidungen auf allen Ebenen noch den Zusammenhang innerhalb der Organisation zu pflegen, wenden CEO's etwa 25 % ihrer Zeit für die Personalentwicklung und den Aufbau und Erhalt von Beziehungen auf, da ihrer Ansicht nach der Mensch als wichtigste Ressource im Unternehmen ist. Für den Rückblick und die Besprechungen zum Erreichten wenden sie ebenfalls 25 % auf, während z. B. für die Strategieplanung und -verfolgung mit 21 % und die Passung der Organisationsstruktur und -kultur an die Geschäftserfordernisse mit 16 % deutlich weniger Zeit aufgewendet wird.<sup>534</sup>

Wenn sich also sogar die Manager auf höchster Unternehmensebene jeweils ein Viertel ihrer Arbeitszeit um die Weiterentwicklung der Mitarbeiter und um die Beziehungspflege innerhalb der Organisation kümmern, lässt dies auf eine sehr deutliche Steigerung der Bedeutung von Human Resource Management schließen.

In kleineren Organisationen fällt die Rolle des CEO oft mit der nachgeordneten Rolle des COO (Chief Operating Officer) zusammen, der hauptsächlich für die Qualität der Prozesse, die Wettbewerbsfähigkeit der Produkte und für die Dienstleistungen verantwortlich zeichnet. Damit müssen von einer solchen Führungskraft sowohl auf strategischer als auch auf operativer Ebene Leitungsaufgaben und Entscheidungen bewältigt wer-

<sup>532</sup> Nohria (2003) beschreibt das zugespitzt mit: „Don't hesitate to cannibalize existing products.“

<sup>533</sup> Vgl. Ulrich/Fluri 1995: Management. Zitiert in Buchen 2006, S. 33.

<sup>534</sup> Vgl. Nohria/Porter 2018, S. 42-47.

den, die nur in enger Kooperation mit dem Personalmanagement möglich sind. Dies sollte auch bei der Übertragung auf das Schulsystem mit vielen Schulen kleinerer Schulgrößen beachtet werden.

Zusammengefasst belegen die empirisch gesicherten Studien die Abkehr vom Glauben an ein besonderes Führungscharisma oder herausragende Persönlichkeitseigenschaften erfolgreicher Manager. Wichtiger wird stattdessen die erfolgreiche Bewältigung aller Aufgaben und Probleme in bestimmten Managementbereichen. Dies ermöglicht seither das gezielte Training und Einüben von Fähigkeiten und Fertigkeiten, mit denen sich Erfolge für das Unternehmen erzielen lassen. Drei Bereiche scheinen dabei von besonderer Bedeutung zu sein mit der Delegation von Entscheidungskompetenzen für die Verbesserung der eigenständigen Problemlösung, der Förderung schon vorhandener Talente mit Job Enrichment und Job Enlargement und der intensiven Kontaktpflege zu allen Beteiligten zur frühzeitigen Erkennung von Problemen und Chancen sowie der Fehlervermeidung. Der langfristige Wert von Personalentwicklung und guten Beziehungen zwischen allen Mitarbeitern wird als Erkenntnis aus beiden Studien (2003, 2018) besonders hervorgehoben.

**Kritisch** bleibt anzumerken, dass die Wirksamkeit von Management vor allem vom Grad der Zielerreichung des Unternehmens abgeleitet wird. Eine verstärkte Mitarbeiterbeziehung und Beziehungspflege haben dabei vorwiegend nur funktionale Bedeutung auf allen Managementebenen, da wegen der Komplexität der Strukturen, Aufgaben und Funktionen die Steuerungsprozesse zwangsläufig mehr Delegation nach sich ziehen müssen. Auch das Subsidiaritätsprinzip kommt nur aus Effizienzgründen zum Tragen, wenn operative Steuerungsprozesse samt den nötigen Einzelentscheidungen, dem Controlling, der Verantwortung und der Bewertung möglichst nahe an diejenigen Arbeitsplätze und auf diejenigen Mitarbeiter verlagert werden, die mit spezifischer Fachkompetenz diese Arbeitsprozesse am besten erledigen können. Das Personalmanagement sorgt nur deshalb für die bestmögliche Passung von Mitarbeiter und Arbeitsplatz und dessen Überprüfung (job design und assignment control), kümmert sich um die Weiterentwicklung und fördert dabei die Kooperation, Koordination und Kommunikation der Mitarbeiter. Eine Differenzierung bei den Mitarbeitern zum Beispiel nach Alter, familiärer Belastung oder Leistungsdisposition erfolgt nicht. Oberste Maxime des Unternehmens bleibt immer die Gewinnorientierung, auch wenn diese Entwicklung im Human Resource Management den heutigen Trends schon vorauslaufen scheint.

### 10.5. Zusammenfassung

In dieser Arbeit kann keine vertiefte Untersuchung über die große Bedeutungsausweitung von Management innerhalb der Betriebswirtschaftslehre und die historische Entwicklung in den letzten 100 Jahren geleistet werden, sondern der Fokus soll hier auf die grundlegende Bedeutung von Management in Unternehmen und infolgedessen Einfluss auf das Personalmanagement im Zusammenhang mit Personalführung gelegt werden. Die Besonderheit von Management in einer nicht gewinnorientierten Organisation wie dem Schulsystem, in dem als Maxime des Managementhandelns nicht die Gewinnmaximierung, sondern immaterielle, nur schwierig messbare Zuwächse in der Bildung und Erziehung im Vordergrund stehen, beeinflusst auch die Aufgaben, Werkzeuge und Handlungsprinzipien für die managerielle Steuerung, Leitung und Führung deutlich. Daher erhalten in dieser Arbeit die Ordnungsmomente, die ablaufenden Prozesse und die Entwicklungsmodi (vgl. St. Galler Management-Konzept) besondere Gewichtung, da über sie die grundsätzliche strategische Ausrichtung und die operative Umsetzung der Personalmanagementmaßnahmen besser gesteuert werden können.

Die gewachsene Bedeutung der Mitarbeiterbeziehung und damit auch der Personalführung für das Management wird bei neueren Managementansätzen deutlich, die in einer ganzheitlichen, integrierten Sichtweise aller Handlungsfelder Erkenntnisse aus der Systemtheorie, Kybernetik und Bionik einbeziehen. Die Bewältigung der Komplexität der Anforderungen und der Steuerung der Prozesse erfolgt auf drei Managementebenen, wobei in dieser Arbeit der Fokus vor allem der Steuerung und Lenkung auf operativer Ebene gilt. Vor allem die Aufnahme der Idee der sinnhaften Konstitution der Welt und Wirklichkeit durch jede Einzelperson führt dazu, dass das Management auf die individuellen sozialen Konstruktionen und Interpretationsleistungen der einzelnen Mitarbeiter eingehen muss, um auf die Diversität der Mitarbeiter flexibler eingehen zu können. Nicht nur ökonomische Ressourcen, sondern auch Humanressourcen wie Talent, Intelligenz, Kreativität, Information, Wissen und Erkenntnisse sollen besser eingesetzt werden. Damit gewinnen die Mitarbeiter über ihre frühere verengte Rolle als lediglich Ausführende hinaus als Mitgestalter für die Produktion und deren Ergebnisse eine entscheidende Rolle. Die nötige Kooperation, Koordination und Kommunikations-

pflege werden immer wichtiger, wodurch die Bedeutung des Human Resource Managements dabei erheblich wächst. Die Förderung von Menschen, die Beziehungs- und Stellengestaltung sowie die passende Einsatzsteuerung stellen Kernaufgaben eines neu verstandenen, wirksamen Managements in komplexen Systemen dar, das die Nutzung der Stärken der Mitarbeiter und das Vertrauen in ihre besonderen Fähigkeiten deutlich hervorhebt. Auch in empirischen Studien zum Management werden die intensivere Beziehungsarbeit und die Förderung der Mitarbeiter sowie die Personalentwicklung als Erfolgsfaktoren belegt.

Auch das Konzept der „Corporate Governance“ erweitert das Verständnis von Management über die Gewinnorientierung hinaus, wenn es als verantwortungsvolle Unternehmensführung und -kontrolle zum Wohl aller Anspruchsgruppen verstanden wird. Vor allem bei Organisationen im sozialen Bereich sollen Transparenz und Beachtung aller Gesetze und Regeln bis hin zu den Unternehmensrichtlinien bei jedem für klare, verständliche und nachvollziehbare Entscheidungen und Prozesse sorgen. Nach dem Prinzip der größtmöglichen Eigenverantwortung übernehmen die zu steuernden Aktionseinheiten und die Einzelakteure eine aktive Rolle bei der Bewältigung von Aufgaben bzw. Herausforderungen. Die Kooperation zwischen den Akteuren wird dabei besonders forciert.

**Kritisch** bleibt anzumerken, dass alle angeführten Managementkonzepte als Grundgedanke das Erreichen der Unternehmensziele mit größtmöglicher Effektivität anstreben. Dazu erfolgt der Einsatz der Ressourcen einschließlich des Humankapitals ausschließlich zielorientiert. Auch die seit den 1990er Jahren durch die interpretative Wende bedingte verstärkte Mitarbeiterzuwendung hat dazu eine dienende Funktion, um die menschlichen Ressourcen besser in Richtung Wertschöpfung ausnutzen zu können. Auf operativer Ebene bei der Steuerung der Prozesse gilt zudem mit dem Prinzip der Effizienz, die größte kurzfristige Wirtschaftlichkeit beim Verhältnis von Ergebnis zum Aufwand zu erreichen, was einer langfristigen, optimalen Personalentwicklung manchmal entgegensteht.

## 11. Personalmanagement in der Wirtschaft

### 11.1. Zugänge zum Personalmanagement

Personalmanagement wird in der Betriebswirtschaftslehre und in Unternehmen sehr intensiv untersucht, wobei diese Ergebnisse und Erkenntnisse in dieser Arbeit nur verkürzt wiedergegeben werden können. Mit dem Fokus auf die Übertragungsmöglichkeiten auf das bayerische Schulsystem kann hier nur ein Überblick geleistet werden mit einer grundsätzlichen Beschreibung von Personalmanagement. Jedes Unternehmen braucht Menschen, die ihm in unselbstständiger Arbeit helfen, seine Ziele zu erreichen. Je größer und komplexer eine Organisation wird, desto mehr wird es nötig, die Steuerungsaufgaben des Managements auf mehrere Führungskräfte auf unterschiedlichen Ebenen und in diversen Bereichen aufzuteilen und gleichzeitig für die nötige Kooperation und Absprachen zu sorgen für größtmögliche Effektivität bei der Zielerreichung. Aus Arbeitgeberperspektive geht es beim Teilbereich Personalmanagement im Wesentlichen um die instrumentelle Nutzung des Personals für die operativen Leistungserstellungsprozesse und die effiziente Steuerung und Begleitung auf strategischer Ebene. Dabei werden die Mitarbeiter von der Organisation vorerst wie auch die anderen Produktionsfaktoren als steuerbare Objekte behandelt, wenngleich sie sich selbst als Subjekt sehen, die ihrerseits das Unternehmen als Objekt betrachten, das sie für ihre Zwecke nutzen wollen.<sup>535</sup> Diese doppelseitig instrumentelle Beziehung soll durch das Personalmanagement geregelt und gesteuert werden, so dass in einem Interessenausgleich beide Seiten davon profitieren. Die betriebswirtschaftlich orientierte Personalmanagementlehre beschäftigt sich mit der menschlichen Arbeit in Organisationen und verwendet dabei zudem Erkenntnisse u.a. aus den Bezugswissenschaften Arbeitswissenschaften, Organisationspsychologie und Industriesoziologie. Innerhalb der Personalmanagementlehre bestehen daher unterschiedliche Zugänge in der fachlichen Diskussion, die hier nur insoweit kurz dargestellt werden sollen, als sie später auch im schulischen Bereich erkennbar sind. Je nach Zugang ändert sich dabei der Fokus.

Mit einem **betriebswirtschaftlich** geprägten, pragmatisch-instrumentellen Zugang wendet sich Personalmanagement eher der Planung und Steuerung personalwirtschaftlicher Abläufe und Tatbestände bis hin zum Controlling zu. Dabei erfahren die Instrumente der Steuerung wie z. B. Stellenbeschreibung, Personalbedarfsplanung oder Schichtplanerstellung besondere Bedeutung.<sup>536</sup> Mit einem **verhaltenswissenschaftlichen** Zugang beschäftigt sich Personalmanagement seit den 1970er Jahren mit der psychologischen Modellierung und empirischen Untersuchung menschlichen Verhaltens, so z. B. mit Führungstheorien, der Motivationsthematik, oder dem Verhalten in (Arbeits-)Gruppen. Mit einem **politisch** geprägten Zugang stehen Strategien des Personalmanagements im Abgleich mit der strategischen Unternehmenspolitik im Vordergrund. Dabei spielt die Mikropolitik im Unternehmen eine große Rolle, bei der um die Realisierung von individuellen Interessen aller Beteiligten gerungen wird. Bei einem **arbeitsökonomischen** Zugang wird u.a. das Setzen der richtigen Anreize bei Arbeitsverträgen im Hinblick auf ein erwünschtes Verhalten wichtig.

Dabei lassen sich zwei grundsätzlich andere Denkweisen erkennen, die hier als Extrempositionen gegenübergestellt werden, um bei der Einordnung des individuellen Verständnisses von Personalmanagement auf einer dazwischenliegenden Skala zu helfen. Bei einem **linear-direkten** Zugang geht man von der wirksamen Beeinflussung von individuellem und kollektivem Arbeitsverhalten des Personals aus in Abhängigkeit vom Einsatz der richtigen Instrumente und Anreize. Die von Foerstersche Metapher vom Menschen als einer trivialen Maschine würde hier zutreffen, wenn die Reaktionen der Mitarbeiter auf diese Stimuli immer gleich und prognostizierbar ausfallen würden. Einen derart linear-direkten Zugang zum Personalmanagement stellt beispielsweise das Prozessmodell der Personalentwicklung von Eckardstein (2002) mit einer kybernetischen Steuerung dar: Nach einer Analyse der betrieblicher Leistungserstellung werden die benötigten Qualifikationen als Sollgröße abgeleitet, mit den vorhandenen Qualifikationen der Mitarbeiter verglichen und die Deltagröße des Qualifikationsbedarfs bestimmt. Nach dem Durchlauf von gezielten Personalentwicklungsmaßnahmen wird das erreichte Ergebnis überprüft und mit dem gewünschten Ziel verglichen, worauf notfalls ein weiterer Durchlauf dieses Personalentwicklung-Zirkels erfolgt. Parallel eingesetzt wird eine interaktionell-strukturelle Führung in Form von Mitarbeiter-, Rückmelde- und Zielvereinbarungsgesprächen und Vorgaben von Strukturen wie z. B. Regeln, Grundsätze, Fließbandarbeit, eine top-down-gesteuerte Arbeitsorganisation mit Vorgabe der sozialen Arbeitsformen wie Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit sowie dem Job-Design ein-

<sup>535</sup> Vgl. Neuberger 1997, S. 19f, zitiert nach Eckardstein 2002, S. 364.

<sup>536</sup> Ein entsprechendes Personalkapazitätsmanagement auf strategischer Ebene (vgl. Bartscher/Nissen 2017, S. 420f) steht den Schulleitungen nicht zur Verfügung, weshalb auf weitere Ausführungen in dieser Arbeit verzichtet wird.

schließlich Job-Enlargement, -Enrichment oder -Rotation. Die Evaluierung eines derartigen Personalmanagements kann dann entlang von Balanced Scorecards, EFQM-Maßnahmen oder Benchmarking-Systemen erfolgen. Dieser Zugang wird von vielen Unternehmen im Qualitätsmanagement eingesetzt.

Mit einem **systemtheoretisch-konstruktivistischen** Zugang geht man im Personalmanagement dagegen von einer grundsätzlichen Nichtbeeinflussbarkeit des Menschen aus, der sich seine Wirklichkeit selbst bildet und dann abwägt, ob er externe Steuerversuche überhaupt wahrnimmt und in welchem Umfang er auf sie reagiert.<sup>537</sup> Nach von Foerster besteht die wesentliche Eigenschaft eines derartigen Menschen, der dem Paradigma einer nicht-trivialen Maschine folgt, darin, dass bei ihm die Transformationsregeln nicht bekannt sind, nach denen er auf derartige Steuerungsimpulse reagiert, und dass diese sich zudem von Operation zu Operation ändern können.<sup>538</sup> Personalmanagement nach diesem Ansatz müsste die Bemühungen um direkte Steuerung aufgeben und sich konsequenterweise nur noch um die Gestaltung der Rahmenbedingungen bemühen, um der Selbstorganisation und der Autopoiese des Menschen die bestmöglichen Entwicklungsbedingungen zur Verfügung zu stellen. Dementsprechend verstärkt bei einem systemtheoretisch-konstruktiven Ansatz das Personalmanagement die **Kontextsteuerung** für individuelle und kollektive Entwicklungsprozesse. Dazu erfolgen bereits zu Berufsbeginn die Berücksichtigung von Entwicklungspotenzialen, später laufend die Thematisierung von Entwicklung in Führungsgesprächen, Angebote zur Gruppenarbeit, um das eigenständige Lernen durch die Kommunikation quasi automatisch anzuregen, Angebote von Qualifizierungsmaßnahmen zur freien Auswahl oder die Vorgabe von entwicklungsförderlichen Karrieren. Dabei scheint sich derzeit schon abzuzeichnen, dass der Erwerb von fachlichen und konkreten Qualifikationen doch eher über eine geplante Vorgehensweise fördern lässt, während aber die Entwicklung von Schlüsselqualifikationen über eine derartige Kontextsteuerung erfolgreicher scheint.<sup>539</sup> Diese Richtung beim Personalmanagement wird verstärkt durch den pragmatischen Ansatz, dass weder künftige Qualifikationsanforderungen noch die optimale Methodenwahl nur schwer prognostiziert werden können und auch Erfolgskontrollen nur begrenzt einsetzbar scheinen. Daher scheint der verstärkte Einsatz von Kontextsteuerung mehr Erfolgsmöglichkeiten zu bieten, was entsprechend auch in vielen Unternehmen zusätzlich eingesetzt wird.

Diese unterschiedlichen Zugänge werden in Unternehmen auf unterschiedlichen Ebenen und Führungskräften verwendet. Da Personalmanagement eine dienende Funktion im Unternehmen hat, um mitzuhelfen, die Organisationsziele zu erreichen, ist es immer notwendig, die Ziele und den Zweck des Unternehmens zu betrachten, um die Aufgaben und Handlungsfelder der einzelnen Managementbereiche daraus ableiten und gegenseitig daraufhin abstimmen zu können. Dabei sind je nach Größe des Unternehmens mehrere Abteilungen bis hin zur obersten Führungsebene betroffen und je nach Aufgabenverteilung auch unterschiedliche Führungskräfte für das strategische, taktische und operative Personalmanagement. Zur Erreichung des wirtschaftlichen Erfolgs und der langfristigen Organisationsziele werden daher zumeist die Vorteile beider Denkweisen zu verbinden versucht.

## 11.2. Begriffsverständnis in der Wirtschaft

Unter Personalmanagement verstehen Lindner-Lohmann et al. „die Gesamtheit der mitarbeiterbezogenen Gestaltungs- und Verwaltungsaufgaben im Unternehmen“. Deren erfolgreiche Erfüllung gilt dabei als Voraussetzung für die Wertschaffung, da die Produktivität, Kundenorientierung und Innovationsfähigkeit sehr stark von den Mitarbeitern beeinflusst werden. Das Personalmanagement regelt dabei die Rahmenbedingungen und bemüht sich um den Ausgleich zwischen den Bedürfnissen von Unternehmen und Mitarbeitern, wobei die ökonomischen, ökologischen und sozialen Ziele des Unternehmens und die individuellen Ziele der Mitarbeiter möglichst beiderseits berücksichtigt werden müssen.<sup>540</sup>

Scholz fasst Personalmanagement als „aktiven und integrierten Teil des gesamten Managementprozesses“ auf, der sich nicht länger auf den Menschen als Produktionsfaktor und die Personalabteilung als seine Verwaltungsinstanz begrenzt, sondern sich erweitert: „Personalmanagement ist ein arbeitsteiliger und integrativer Prozeß, der die Personalabteilung ebenso betrifft wie die Linienführungskräfte ... auch wenn die Form

<sup>537</sup> Vgl. Eckardstein 2002, S. 368.

<sup>538</sup> Vgl. Foerster 1997, S. 14-32. In: Voß 1997.

<sup>539</sup> Vgl. Eckardstein 2002, S. 383-384.

<sup>540</sup> Vgl. Lindner-Lohmann et al. 2012, S. 1.

der Arbeitsteilung und die Optimierung der Schnittstellen noch Probleme aufwerfen.“<sup>541</sup> Die darin enthaltenen mitarbeiterbezogenen Gestaltungs- und Verwaltungsaufgaben unterteilt Scholz in inhaltlich eindeutig definierbare Handlungsfelder: Personalbedarfsbestimmung und Personalbestandsanalyse, Personalbeschaffung und Personalentwicklung bis hin zur Personalfreisetzung sowie Personaleinsatz, Personalkostenmanagement und Personalführung.<sup>542</sup> Personalführung dient dabei in seiner Querschnittsfunktion in unterschiedlichen Managementfeldern zur „Optimierung des Verhältnisses zwischen Führungskraft und Mitarbeiter im Hinblick auf eine weitgehende Integration von Unternehmens- und Individualzielen“.<sup>543</sup> Da Personalmanagement als funktionspezifische Konkretisierung des allgemeinen Managementprozesses angesehen wird, rät Scholz u.a. auch bei der Personalführung zu einer dreigeteilten Betrachtung je nach strategischer, taktischer und operativer Managementebene. Auf jeder dieser Ebenen wirken dann entsprechend von der obersten, strategischen Führungsebene in einem Unternehmen bis zur untersten operativen Ebene bei den Leistungserstellungsprozessen viele unterschiedliche Führungskräfte beim Personalmanagement einschließlich der Personalführung mit.

Diese Unterteilung des Personalmanagements in drei Ebenen wird in der betriebswirtschaftlichen Literatur und Praxis meist auf nur zwei Ebenen reduziert. Die Praxis und die amerikanische HR-Literatur verwenden nur die Differenzierung zwischen operativ und strategisch bzw. 'strategic' und 'operational'. Zudem hat die unternehmerische Praxis auch häufig die Inhalte der taktischen Ebene auf die beiden anderen Ebenen verteilt.<sup>544 545</sup> Der Autor schließt sich dieser Erkenntnis an und unterscheidet im Folgenden daher auch nur noch zwischen strategischem und operativem Personalmanagement.

In dieser Arbeit erfolgt aus Platzgründen eine Einschränkung der Betrachtung auf die Personalführung auf **operativer** Ebene, da die nähere Betrachtung der Führungskultur in einem Unternehmen auf **strategischer** Ebene den Blick mehr auf die organisatorischen Grundannahmen und das Wertesystem der Unternehmensmitglieder und deren Einheitlichkeit lenkt, aber bei einem gedanklichen Transfer auf das Schulsystem den Schulleitern vorenthalten wird. Auf der operativen Managementebene bei der Personalführung steht nach Scholz das Individuum im Mittelpunkt, wobei er zum einen den Mitarbeiter, der eigene Zielvorstellungen neben den Unternehmenszielen erfüllen möchte, und zum anderen die Führungskraft benennt, die sowohl unmittelbar die Unternehmensziele und mittelbar ihre eigenen Ziele realisieren möchte als auch auf das Verhalten der Mitarbeiter Einfluss zu nehmen versucht. Zusätzlich muss die Führungssituation beachtet werden, die durch die Unternehmensziele und die Führungsbedingungen und -restriktionen beeinflusst wird.<sup>546</sup>

### 11.3. Menschenbilder im Personalmanagement

Die Arbeits-, Organisations- und Personalpsychologie können als Bezugswissenschaften für das Personalmanagement und die Personalführung ebenso mit ihren Erkenntnissen und Forschungsergebnissen helfen, die Bewertungsstandards und Gestaltungsrichtlinien für die Arbeitstätigkeit und die Organisationsstrukturen zu verstehen. In dieser Arbeit kann nur auf ausgewählte Erkenntnisse zurückgegriffen werden, die für die Untersuchung von lebensphasenorientierter Führung helfen können. Insbesondere die Entwicklung der Menschenbilder in der Arbeits- und Organisationspsychologie scheint dem Autor für wichtig, da sie die Personalführung deutlich mitbeeinflussen. Bei der Wahrnehmung der Arbeitseinstellung und -haltung ihrer Mitarbeiter bilden nach den Erfahrungen des Organisationspsychologen Edgar Schein die in den letzten 100 Jahren entwickelten Menschenbilder die Basis für viele Führungsentscheidungen. Die dadurch gewonnene Komplexitätsreduktion gibt Führungskräften mehr Entscheidungsfreiheit um den Preis einer weniger differenzierten Einzelbetrachtung. Menschenbilder haben in der Personalwirtschaft „außerordentlich weitreichende Conse-

---

<sup>541</sup> Scholz 2000, S. 1.

<sup>542</sup> Vgl. Scholz 2000, S. VI.

<sup>543</sup> Scholz 2000, S. 775.

<sup>544</sup> Vgl. Scholz/Scholz 2019, S. 28.

<sup>545</sup> Die Personalführung auf taktischer Managementebene fokussiert auf die Schaffung einer sozioemotionalen Kohäsion und die Reduzierung von Konflikten mit dem Ziel, die Teamleistung zu steigern und Synergien zu nutzen, indem ein respektvolles Klima gefördert und Spannungen bewusst gemacht und abgebaut werden sollen. Wegen des Schwerpunkts dieser Arbeit auf der individuellen Personalführung in unterschiedlichen Phasen wird diese Ebene daher vorläufig außer Acht gelassen.

<sup>546</sup> Vgl. Scholz 2000, S. 877; Scholz/Scholz 2019, S. 34-36.

quenzen<sup>547</sup>, auch wenn diese „idealtypischen Polarisierungen“<sup>548</sup> aufgrund fehlender empirischer Basis nur sehr grobe Vereinfachungen bieten. Eine wesentliche Grundlage für die expliziten, häufig auch impliziten Annahmen über den geführten Mitarbeiter bilden die vier Grundtypen des Menschen nach Schein aus diversen Forschungsansätzen und der derzeit fünfte Grundtyp des „virtual man“, der seit Anfang des 21. Jahrhunderts die häufig verwendete Übersicht von Sein ergänzt.<sup>549</sup>

In der gebotenen Kürze sollen hier nur die Grundzüge dieser Menschenbilder dargestellt werden, soweit sie einen Bezug zu einer intensiver differenzierenden Personalführung in Grund- und Mittelschulen Bayerns haben könnten.

Nach dem Menschenbild des „**Economic Man**“ steigern Menschen ihre Leistung vorwiegend wegen der Höhe der Entlohnung oder der Prämien. Das damalige Bild des Menschen orientierte sich an den existenziellen Grundbedürfnissen und Überlebensmotiven.<sup>550</sup> Aber selbst heute noch werden nach diesem Menschenbild pekuniäre Reize als Erfolgsprämien bei höheren Kennzahlen in Betrieben und im Schulsystem Leistungsprämien eingesetzt, da Mitarbeiter dadurch motivierbar zu sein scheinen.

Das Menschenbild des „**Social Man**“ lässt sich auf die Erkenntnisse aus den Studien in den Hawthorne-Werken der Firma General Electric zurückführen zur Untersuchung der Ursachen für vorliegende Störungen in der Firma. Als zentrale Impulse zur Verbesserung wurden Veränderungen in den sozialen Beziehungen und im Verhalten miteinander erkannt. Die motivationale und emotionale Bedeutung der sozialen Beziehungen am Arbeitsplatz wird seitdem genutzt und durch Bemühungen im Unternehmensmanagement unterstützt, mehr Kooperation und Kommunikation zu ermöglichen und zu fördern, da die Interaktionen mit der Gruppe anscheinend wichtiger sind als die mit der Führungskraft. Im Umgang mit den Mitarbeitern sollen die Vorgesetzten die sozialen Bedürfnisse nach Anerkennung mit viel Einfühlungsvermögen bedienen. Eine Leistungssteigerung erfolgt recht unspezifisch dann in Unternehmen, wenn die sozialen Bedürfnisse der Mitarbeiter als bedeutsamer angesehen und respektiert werden. Die in der Folge entstehende Human-Relations-Bewegung propagiert daher das Menschenbild des „Social Man“, dessen soziale Bedürfnisse und zwischenmenschlichen Beziehungen im Unternehmen seither stärker einbezogen werden in Form von z. B. mehr Teamarbeit oder halbkreisförmiger Fließbandanlagen bzw. größerer Verrichtungseinheiten.<sup>551</sup>

Das Menschenbild des „**Self-actualizing Man**“ seit den 1950er Jahren ging auf die Krise der bisher genutzten Arbeitsmotivationen zurück. Allein die Befriedigung der materiellen und sozialen Bedürfnisse genügten nicht mehr. Die Human-Resources-Bewegung stellt dazu herausfordernde Arbeitsinhalte, Aufgabenerweiterung und gemeinsame Arbeit in teilautonomen Gruppen als neue Ziele heraus. Menschen benötigen das Gefühl, einen nützlichen Beitrag zu leisten, eine Arbeit, die ihnen kreative und innovative Möglichkeiten bietet, das Gefühl von Autonomie und Feedback-Möglichkeiten. Dies setzt wiederum Vorgesetzte voraus, die einvernehmlich Planziele durch die Mitarbeiter erarbeiten lassen, um die Bindung an das Unternehmen erhöhen, und sie bei Problemlösungsaktivitäten beteiligen.<sup>552</sup> Die erhöhte Autonomie und selbstständige Kontrolle ihrer Arbeitstätigkeiten bietet ihnen damit die Möglichkeit nach mehr Selbstverwirklichung. Weitere Ziele für das Personalmanagement nach diesem Menschenbild sind entsprechend die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung, die Verbesserung der Qualifikationen der Mitarbeiter und die Steigerung des Handlungsspielraums bei der Arbeit wie z. B. beim Job Enrichment. Daraus folgern aber auch flachere Hierarchien, dezentrale Entscheidungsstrukturen und mehr Möglichkeiten der Mitbestimmung am Arbeitsplatz. Diese stärkere Beachtung des Individuums und dessen Selbstverwirklichung erlebt derzeit wegen der sogenannten 'Generation Y' eine intensive Wiederbelebung.

Diese bisherigen Menschenbilder zur Wahrnehmung und zum Umgang im Personalmanagement und in der Personalführung wurden erst in den 1970er Jahren zusammengeführt, da sie sich als zu grobe Vereinfachungen der betrieblichen Umwelt herausstellten. Das neu entstehende Menschenbild des „**Complex Man**“ versucht sie alle zu integrieren aus der Erfahrung und Erkenntnis heraus, dass „sich Menschen hinsichtlich ihrer

<sup>547</sup> Schanz 2000, S. 58, zitiert nach Das Wirtschaftslexikon 2016b.

<sup>548</sup> Weinert, Ansfried 1984, S. 32, zitiert nach Das Wirtschaftslexikon 2016a.

<sup>549</sup> Vgl. Schein 1980, S. 52-72 und 93-94, zitiert nach Scholz 2000, S. 121. Ergänzt um Virtual Man: Vgl. Kauffeld 2019, S. 33.

<sup>550</sup> Vgl. Müller 1989, S. 64.

<sup>551</sup> Vgl. Kauffeld 2019, S. 28-29.

<sup>552</sup> Vgl. Miles 1965, zitiert nach Kauffeld 2019, S. 29.

Fähigkeiten, Bedürfnisse, Motive, Werte und Ziele interindividuell unterscheiden“.<sup>553</sup> Da sich die menschlichen Bedürfnisse in der persönlichen und familiären Entwicklung verändern, abhängig von der Lebenssituation und dann individuell unterschiedlich andere Bedeutungen und Gewichtungen erfahren, bezeichnete schon Schein das Bild des komplexen Menschen als „ausgewogenen Ansatz“.<sup>554</sup> Damit stellt das Menschenbild des „Complex Man“ sehr hohe Anforderungen an das Personalmanagement und die Führungskräfte, da es keine allgemeingültige Führungs- oder Managementstrategie mehr geben kann. Es muss bei jedem individuellen Mitarbeiter eine differenzierte Analyse seiner Bedürfnisse in dieser Situation erfolgen, um seine aktuellen Ziele und Motive sowie die Interaktionen und Beziehungen innerhalb des Unternehmens und auch die organisationalen Faktoren im Blick behalten zu können. Malik forderte daher schon 1993 vom Management eine hohe Varietät bei der Regulierung von komplexen Systemen.<sup>555</sup> Dafür sollen nicht nur das Personalmanagement als Teil, sondern alle Unternehmensbereiche befähigt werden sollen, um Komplexität dadurch zu verstehen und zu meistern, die Mitarbeiter einbeziehen und ihnen neue Methoden zur erfolgreicherer Zielerfüllung an die Hand geben. Dabei soll sich auch der Mitarbeiter dazu äußern, welche Ressourcen er zur Erfüllung seiner Ziele und Bedürfnisse braucht. Zudem erweitert Malik die Überlegungen um die bestmögliche Förderung und Entwicklung des „Complex Man“ um die Optionen, welche ‚richtigen‘ Aufgaben und welcher ‚richtige‘ Chef dann am besten zur aktuellen Entwicklungsphase des Mitarbeiters passen würde an der ‚richtigen‘ Stelle.<sup>556</sup> Mit der dadurch angestrebten Beschäftigungsfähigkeit beschäftigen sich seit 2010 Studien zur Employability.

Seit den 1990er Jahren entstand als neues und vorläufig letztes Menschenbild des „Virtual Man“ in der Arbeits- und Organisationspsychologie, das durch die Entwicklung neuer Informations- und Kommunikationstechnologien auch zu neuen Formen des Arbeitens, Zusammenlebens und Kommunizierens führt. Die Vielzahl der gebotenen Optionen und Entscheidungsmöglichkeiten führt zu neuen Herausforderungen durch vier Prozesse, die auch Einfluss auf das Verhältnis Mensch-Arbeit haben.<sup>553</sup> Die Enttraditionalisierung führt zu einem Verlust kultureller Richtlinien, die Entscheidungen beeinflusst und das Gefühl von Stabilität im Alltag vermittelt haben. Als Optionierung wird die Vervielfältigung der Handlungsangebote in allen Lebensbereichen verstanden, die den täglichen Entscheidungszwang zwischen unzähligen Alternativen perpetuieren. Die Individualisierung kennzeichnet zwar auch den „Complex Man“, wird hier aber noch komplexer, da ohne die Hilfe bisheriger Traditionen jeder einen individuellen Weg finden muss, was zu einem Zustand permanenter Ungewissheit führt. Auch erhöhte familiäre Verpflichtungen in der Zeit der „Erosion des Sozialen“ fordern flexible Bewältigungsstrategien und die Nachfrage nach Beratung wie z. B. Coaching.<sup>557</sup>

**Zusammenfassung:** Die dargestellten fünf Menschenbilder der Arbeits- und Organisationspsychologie zeichnen nicht nur die immer komplexer werdende Entwicklung des Verhältnisses von Mensch zur Arbeit in ihren Motiven und Einstellungen nach, sondern lassen vor allem auch die zunehmende Differenzierung in der Wahrnehmung der Bedürfnisse der einzelnen Mitarbeiter erkennen. In den zuletzt beschriebenen Menschenbildern des „Complex Man“ und des „Virtual Man“ wird besonders deutlich, dass es keine allgemeingültigen Regeln und keine gemeinsame Grammatik mehr für das Personalmanagement oder für die Personalführung gibt, sondern dass individuell passende Lösungen gefunden werden müssen. Diese Neuausrichtung sollte sich der Erkenntnisse vieler Bezugswissenschaften bedienen, wobei die Begrenzung auf das zeitlich Mögliche für die Personalmanager und Führungskräfte sicher die größere Herausforderung in der Zukunft darstellen wird als die Nutzung aller Erkenntnisse und Erfahrungen, deren Ausmaße exponentiell zunehmen.

#### 11.4. Grundorientierung im Human Resource Management

Das Personalmanagement beschäftigt sich mit dem Einsatz und den Rahmenbedingungen des Personals in arbeitsteiligen Unternehmen. Sein spezifischer Auftrag führt häufig zu einem Spagat, da er sowohl den Bedürfnissen des Unternehmens als auch den Interessen der Mitarbeiter nachkommen sollte, denn es müssen sowohl ökonomische, ökologische, allgemein akzeptierte soziale Ziele des Unternehmens als auch die individuellen Ziele der Mitarbeiter berücksichtigt werden, damit erfolgreich Unternehmensleistungen erbracht

<sup>553</sup> Vgl. Kauffeld 2019, S. 31-35.

<sup>554</sup> Vgl. Schein 1980, S. 102, zitiert nach Das Wirtschaftslexikon 2016b.

<sup>555</sup> Vgl. Malik 1993.

<sup>556</sup> Vgl. Jendryschik 2012.

<sup>557</sup> Vgl. Vossler 2005, S. 10.

werden können.<sup>558</sup> Es ist daher für jedes Unternehmen daher zwingend nötig, dieses Zielgeflecht zu sortieren und zu priorisieren.

Für das Personalmanagement im Selbstverständnis als Human Resources Management ergeben sich dabei drei grundsätzliche Positionierungen. In seiner **Humanorientierung** fokussiert es auf Mitarbeiter als Individuen, auf wechselseitigen Respekt sowie wirksame Partizipation. In seiner **Ressourcenorientierung** optimiert es nutzbare Fähigkeiten der Mitarbeiter als Inputfaktoren für die betriebliche Leistungserstellung, wobei in einer technokratischen Sicht von einem steuerbaren Mitarbeiter ausgegangen wird, dessen Qualifikationen laufend optimiert und auftretende Lücken gezielt geschlossen werden können, damit eine bestmögliche Passung an seinen Arbeitsplatz entsteht.<sup>559</sup> In seiner **Managementorientierung** erfüllt es eine unternehmerische Führungsfunktion im Interesse von Mitarbeitern, Unternehmen und Gesellschaft, um die Mitarbeiterinteressen deutlich intensiver wahrzunehmen und zum beiderseitigen Vorteil mit den Unternehmenszielen in Einklang zu bringen.<sup>560</sup>

Für die nötige Kooperation in arbeitsteiligen Organisationen ist zudem die psychische Bereitschaft der Mitarbeiter nötig, die von der sozialen Intelligenz und Antizipationsfähigkeit abhängt, um nachvollziehen zu können, dass die Unternehmensziele notwendigerweise in viele untergeordnete Ziele und Teilhandlungen aufgeteilt werden müssen. Die Beschäftigten brauchen nach Leont'ew (1967) daher eine Einsicht in die Arbeit der anderen für das Verständnis der Aufgabenaufteilung und -bewältigung innerhalb der Leistungserstellungsprozesse.<sup>561</sup>

Die aktuelle Forschungslage lässt in den letzten Jahren eine Zunahme bei der **Humanorientierung** erkennen mit wachsendem Interesse der Unternehmen an einer erhöhten Bildung der Mitarbeiter und damit in Richtung von mehr **Schlüsselqualifikationen**, weil davon bessere Antworten auf die zunehmende Komplexität der Aufgaben und Anforderungen, die nötige Agilität und die notwendige Kreativität erhofft werden.

Als häufigste Gründe für Weiterbildung in Unternehmen werden die Erhöhung der Motivation und Arbeitszufriedenheit der Mitarbeiter angegeben sowie von Unternehmensseite die Anpassung der Qualifikationen der Mitarbeiter an neue Technologien und die veränderten Arbeitsorganisationen. Personalentwicklung ist damit dem englischsprachigen Begriff der „education“ sehr nahe: „A process and a series of activities which aim at enabling an individual to assimilate and develop knowledge, skills, values and understanding that are not simply related to a narrow field of activity but allow a broad range of problems defined, analysed and solved“.<sup>562</sup>

Aus der Perspektive der Mitarbeiter werden zunehmend Selbstmanagementfähigkeiten abverlangt, um die Sicherstellung ihres Arbeitsvermögens auch künftig gewährleisten zu können und um ihre Employability zu erhalten und zu fördern.<sup>563</sup> Unter **Employability** werden die Fähigkeiten und Bereitschaft von Mitarbeitern verstanden, sich u. a. wertschöpfend in Arbeitsprozesse einzubringen und über die beständige Anpassung der eigenen Arbeitskraft in Beschäftigung zu bleiben. Sie umfasst sowohl fachliche wie persönliche Kompetenz und berufliche Expertise, Team-, Kommunikations-, Konflikt- und Selbstreflexionsfähigkeit sowie Einstellungen und Haltungen wie beispielsweise Eigenverantwortung, Initiative, Engagement, Belastbarkeit und Lernbereitschaft.<sup>564</sup>

---

<sup>558</sup> Vgl. Lindner-Lohmann et al. 2012, S. 1-5.

<sup>559</sup> Exkurs: Mitarbeiter werden dabei als einer von mehreren Produktionsfaktoren nur als Objekte der Personalarbeit verstanden. Die strategische Ausrichtung des Personalmanagements auf das bestmögliche Erreichen der Unternehmensziele erwartet von den Mitarbeitern lediglich eine Anpassung der Kompetenzen an die veränderte Arbeitswelt und die Verbesserung der Flexibilität und Leistungsfähigkeit. In diesem sehr optimistischen Ansatz wird davon ausgegangen, dass die Mitarbeiter '... ihre persönliche Entwicklung und Karriere (selbstständig, d. Verf.) vorantreiben, Einkommenssicherung und -optimierung betreiben, ihre Arbeitszufriedenheit und Selbstentfaltung verbessern sowie die Optimierung ihrer Arbeitskraft (Employability) sicherstellen...' wollen. Durch ein gap-Management sollen die Qualifikationslücken der Mitarbeiter, die als defizitäre, aber steuerbare Objekte angesehen werden, mit entsprechenden Fortbildungen 'aufgefüllt' werden, bis wieder die bestmögliche Passung für den Arbeitsplatz erreicht wird. Bei diesem 'Workforce management' werden Mitarbeiter lediglich als formbares Instrument zur Realisierung der Unternehmensziele betrachtet (vgl. Lindner-Lohmann et al. 2012, S. 143-156).

<sup>560</sup> Vgl. Das Wirtschaftslexikon 2016c.

<sup>561</sup> Vgl. Leont'ew 1967.

<sup>562</sup> Buckley/Caple 2008, S. 6, zitiert nach Ruiner/Hagemann 2020, S. 16.

<sup>563</sup> Vgl. Ruiner/Liebhart 2018; Rump/Eilers 2011; Ruiner/Hagemann 2020.

<sup>564</sup> Vgl. Rump/Eilers 2011, zitiert nach Ruiner/Hagemann 2020, S. 17.

Von Personalverantwortlichen werden seit Drucker auf unterschiedlichen Ebenen Effizienz und Effektivität erwartet. Dabei können sich Führungskräfte und Personalmanager auf der operativen Ebene nur auf Effizienz begrenzen, da ihnen wesentliche Einflussmöglichkeiten auf die Zielebene fehlen und manchmal auch Optionen für eine 'umfassende Personalführung' im Sinne von Thom/Ritz nicht zugestanden werden. Eine strategische Personalplanung wird selbst bei kleinen und mittelständischen Unternehmen nur bis maximal drei Jahre im Voraus durchgeführt mit der Bildung von Jobfamilien, Personalbestands- und -bedarfsermittlung und der daraus nötigen Ableitung von Handlungsfeldern, obwohl dies ein überlebenswichtiges Thema wegen des nötigen demografischen Wandels und der notwendigen Fachkräftesicherung wäre.<sup>565</sup>

Zudem sollten nach Malik auch im Personalmanagement zur eigentlichen Zweckerreichung eines Unternehmens die Ressourcen bestmöglich zur Verbesserung des Kundennutzens eingesetzt werden.<sup>566</sup>

*Exkurs: Bei der Übertragung auf den Bereich der Schule sollte dies auch als Aufforderung zum Bemühen um optimalen Einsatz aller finanzieller und personeller Ressourcen mit dem Ziel der bestmöglichen Bildung und Erziehung der Schüler verstanden werden. Gleichzeitig lassen sich daraus die Notwendigkeit einer intensiven Personalführung und eines optimalen Personalmanagements ableiten, die hierbei dienenden Charakter haben. Denn je komplexer eine Organisation ist, desto wichtiger werden Koordination, Kooperation und Kommunikation und damit Personalführung auf allen Ebenen. Dies betrifft sowohl die Partizipation der Lehrkräfte bei der Organisation des Schulbetriebs, die Delegation von Aufgaben, die vom Schulleiter allein nicht mehr zu bewältigen sind, die wachsende Bedeutung von Koordination zwischen Lehrkräften und Teams in der Schule und der laufenden Kommunikation bis hin zur Mitarbeiterführung als zentralem Teil der direkten Personalführung. Dabei muss Management aber abgewandelt und offener definiert werden, da Bildungseinrichtungen z. B. keine wirtschaftlichen Erfolge erzielen müssen, keinem Markt und Wettbewerb unterliegen und Ergebnis- und Qualitätskontrollen nur sehr schwer zu bewerkstelligen sind. Management in Schulen kann daher nur eine Querschnittsaufgabe erfüllen und sehr abstrakt als „Transformation von Wissen in Leistung und Nutzen verstanden werden“.<sup>567</sup>*

Entsprechend diesen höheren Erwartungen an die Mitarbeiter können **Personalentwicklungsmaßnahmen** dann auch mehr auf die Entwicklung und Förderung überfachlicher Kompetenzen zielen in den Bereichen Selbstständigkeit sowie Kommunikations-, Kooperations-, Planungs- und Organisationsfähigkeit, damit die Mitarbeiter selbstständiger in flexibler werdenden Unternehmensprozessen agieren können.<sup>568</sup> Für diese Kompetenzentwicklung bedarf es dann mehr informeller Weiterbildungsangebote und Angebote für individuelle Maßnahmen und Beratungen in Form Feedback- und Mitarbeitergesprächen, Potenzialanalysen und Coachingsangeboten. Auch alle Formen von E-Coaching-Tools können das selbstregulierte Lernen fördern wie z. B. E-Learning, Blended Learning, Web Based Training, Computer Based Training, Virtual- und Augmented-Reality-Lernumgebungen oder E- und AI-Coaching.<sup>569</sup> Damit erfährt das Human-Resource-Management nicht nur eine inhaltliche und methodische Weiterentwicklung, sondern muss sich in diese neue Rolle im Spannungsfeld eines agilen Unternehmens und selbstorganisierenden Mitarbeitern erst einmal neu positionieren. Nach wie vor geht es dem Personalmanagement dabei aber immer darum, die Interessen des Unternehmens mit den Wünschen und Zielen der so wichtigen Mitarbeiter in Einklang zu bringen.<sup>570</sup>

Der Wandel in der Auffassung von 'Personal' als indifferentere Menge aller Mitarbeiter, die sich noch in den 1960er Jahren den organisatorischen Anforderungen und den Zielen eines Unternehmens anpassen mussten, bis hin zur wichtigsten, wertvollsten und sensitivsten Unternehmensressource vollzog sich vor allem in den 1970er und 1980er Jahren. Verkürzt ausgedrückt erfolgte ein gedanklicher Wandel im Personalmanagement von der bisherigen Anpassung des Personals an organisatorische Anforderungen hin zur Anpassung der Organisation an die Mitarbeiter.<sup>571</sup> In den 1990er Jahren wurden zudem die Personalaufgaben über das gesamte Spektrum der betrieblichen Funktionsbereiche verteilt. Diese Personalinterfunktionalität führte dazu, dass jede Führungskraft in einem gewissen Grad die Rolle eines Personalmanagers übernehmen sollte. Die Personalkompetenzintegration ab den 2000er Jahren sollte eine Optimierung der personalwirtschaftlichen Wertschöpfungskette erreichen.<sup>572</sup> Dabei wird inzwischen auch die Notwendigkeit gesehen, die **personalen**

<sup>565</sup> Vgl. Armutat et al. 2016, S. 58-61.

<sup>566</sup> Vgl. Malik 2020b.

<sup>567</sup> Vgl. Malik 2000, S. 87, zitiert nach Buchen 2006, S. 36.

<sup>568</sup> Vgl. Seyda et al. 2018, zitiert nach Ruiner/Hagemann 2020, S. 17.

<sup>569</sup> Vgl. Ruiner/Hagemann 2020, S. 18.

<sup>570</sup> Vgl. Ruiner/Hagemann 2020, S. 19.

<sup>571</sup> Vgl. Bartscher/Nissen 2018.

<sup>572</sup> Vgl. Scholz 2000, S. 32-33.

**Lösungsmuster** einer Organisation auf organisationsinterne und -externe Analyse- und Diagnoseprozesse aufzubauen und immer wieder neu an die aktuellen Handlungsoptionen und Gestaltungsnotwendigkeiten einer Organisation anzupassen. Der Erhalt und die Fortentwicklung von Organisation sollen durch Personalmanagement nachhaltig befördert werden. Ein Referenzmodell der Deutschen Gesellschaft für Personalführung (DGFP) für ein derartig professionelles Personalmanagement berücksichtigt seither als übergeordnete Gestaltungsfelder u.a. die Unternehmens- und Personalstrategie, die Unternehmenskultur und das Wertschöpfungsmanagement sowie externe Einflussgrößen wie das Arbeitsrecht, Beziehungen und Netzwerke oder internationales Personalmanagement.<sup>571</sup> Aus Sicht dieser Arbeit ist dabei interessant, dass sich dabei organisationsinterne Gestaltungsfelder lebenszyklusorientiert ausrichten sollen entlang von Personalmarketing und -auswahl, Personalbetreuung und Mitarbeiterbindung, Leistungsmanagement und Vergütung, Personal- und Marketingentwicklung sowie Personalfreisetzung. Diese Lebenszyklusorientierung wird hier mehr als Phasierung der 'beruflichen' Lebenszeit in einem Unternehmen verstanden, weshalb dabei nicht auf unterschiedliche private Lebensphasen eingegangen wird.

Aus Sicht der **Megatrends**, die als sich abzeichnende wirtschaftspolitische, gesellschaftliche und technologische Entwicklungslinien für die nähere und weitere Zukunft einbezogen werden sollten, zeichnen sich aus Sicht des Autors für das künftige Personalmanagement weitere Entwicklungen und Bedarfe ab. Die Anforderungen an Führungskompetenzen, an Prozesse zur Entwicklung der individuellen Performanz an Qualifizierungsprozesse im Allgemeinen sowie die Leistungsrückmeldung an die Mitarbeiter werden sich verändern. Die Ansprüche an das Personalcontrolling mit Analyse, Planung, Steuerung und Entwicklung von Personalkapazitäten und Kompetenzfeldern werden ebenso zunehmen wie die strategische Personalentwicklungsplanung. Vor allem werden die Megatrends Demografie und Gesundheit sowie Wandel der Arbeitswelt den Wertewandel hin zu einer sinnerfüllten und selbstbestimmten Lebensführung verschieben. Selbstverwirklichung, flache Hierarchien, Flexibilität, kollegiale Führungsstile und eine deutlich veränderte Work-Life-Balance werden vor allem für die sogenannte Generation Y immer wichtiger. Flexiblere Arbeitszeiten, Gesundheitsförderung oder zumindest -erhaltung, Entwicklungsmöglichkeiten oder die Vereinbarkeit von Beruf und Familie mit wechselnden Bedürfnissen sind nur einige Beispiele für die wachsenden Versuche der Mitarbeiter, die Unternehmensanforderungen mit ihrem persönlichen Lebenskonzept in Einklang zu bringen. Der Zugzwang für das Personalmanagement wächst, diesen Anforderungen entgegenzukommen angesichts der Verknappung der Nachwuchskräfte, der Alterung der Belegschaft und der nötigen Integration von Migranten oder Menschen mit Behinderung, da ansonsten der Verlust von Mitarbeitern droht.<sup>571</sup>

**Zusammenfassend** lässt sich eine Hinwendung zu **mehr Mitarbeiterorientierung** erkennen, die in Unternehmen nur durch die wirtschaftlich gebotene Ausrichtung an der Leistungsorientierung eingebremst wird. Personalmanagement verfolgt damit weiterhin ambivalente Ziele und braucht daher sowohl die erfolgreiche Verfolgung der Unternehmensziele als auch die strategischen, taktischen und operativen Möglichkeiten der differenzierten Personalentwicklung, um auch möglichen, aber nicht absehbaren Herausforderungen bestmöglich gewappnet gegenüberzutreten zu können. Die Entwicklung der Mitarbeiterqualifikationen kann nicht mehr zielorientiert auf einen vorhersehbaren Qualifikationsbedarf hin forciert werden, sondern muss mehr auf **Schlüsselqualifikationen** zielen, die bei künftig breit gefächerten Tätigkeitspektren helfen können. Personalmanagement sollte dabei verstärkt auf eine Kontextsteuerung mit entwicklungsförderlichen Maßnahmen setzen.<sup>573</sup> Auch für die Mitarbeiter werden Selbstmanagementfähigkeiten immer wichtiger, die ihre Employability erhalten und gleichzeitig dem Unternehmen helfen, agil und flexibel auf neue Herausforderungen reagieren zu können.

### 11.5. Exkurs: Personalmanagement in Schule und Wirtschaft im Vergleich

Für das Schulsystem wurden bereits in Teil B. mehrere Konzepte für das Personalmanagement vorgestellt, die sich vor allem beim Anteil der Schulleitung bei Entscheidungen auf der strategischen Ebene unterscheiden. Während Buhren/Rolff wie auch Dubs strategische Entscheidungen wie Personalauswahl, -einstellung, -honorierung, -bewertung und -ausstellung auf der nächsthöheren Behördenebene angesiedelt sehen, beziehen Thom/Ritz die Schulleitung auch bei diesen Verantwortungsbereichen in ihrem Ansatz der „umfassenden Personalführung“ zumindest in Kooperation mit ein. Sie soll sich in allen Konzepten überwiegend um die operative Umsetzung der Vorgaben von der normativen und strategischen Ebene kümmern, wodurch die

<sup>573</sup> Vgl. Eckardstein 2002, S. 384.

gleichzeitige Forderung nach Personalentwicklung und -förderung deutlich eingegrenzt wird. Für die Schule als große soziale Institution ist damit eine andere Struktur und Aufgabenverteilung grundgelegt als für Unternehmen, die auf gesellschaftliche Veränderungen wesentlich schneller reagieren und eingehen müssen. In Unternehmen zwingen der nötige wirtschaftliche Erfolg, die höhere Komplexität von Unternehmen und die nötige Flexibilität zur Reaktion auf gesellschaftliche Veränderungen und Bedarfe auch in Bezug auf die Mitarbeiter, die je nach eigenen Bedürfnissen und Interessen den Arbeitgeber wechseln können oder müssen, zur laufenden Verbesserung und Verfeinerung des Personalmanagements auf allen Ebenen. Zur Zielerreichung hat das Personalmanagement in Unternehmen daher mehrere, klar definierte Aufgaben mit unterschiedlichen personalwirtschaftlichen Steuerungsinstrumenten zu erfüllen. Im beruflichen Alltag müssen sie vernetzt gedacht und miteinander verbunden behandelt werden, da sie sich wechselseitig bedingen oder voraussetzen.

Dabei werden wesentliche Unterschiede im Personalmanagement von Wirtschaft und Schule deutlich. In Unternehmen erfolgen die Einwerbung, Gewinnung, Auswahl und Anstellung des Personals auf der strategischen Ebene, wozu auch die Festlegung der Gehaltshöhe und der Gratifikationen gehört. Eingeschlossen sind auch nötige Sanktionen bis hin zur Ausstellung. Auf Seiten der Mitarbeiter entsteht gleichzeitig mehr Flexibilität, da sie bei Unzufriedenheit mit dem Arbeitgeber das Arbeitsverhältnis einfacher auflösen und zu einem anderen Arbeitgeber mit attraktiveren Rahmenbedingungen wechseln können. Dadurch erfahren Personalführungsinstrumente wie Jahres- und Mitarbeitergespräche und jegliches Feedback ein deutlich höheres Gewicht. Auch bei der Feinsteuerung ergeben sich zusätzliche Möglichkeiten des Eingehens auf unterschiedliche Berufslebensphasen und die Diversität der Mitarbeiter, auf die Lindner-Lohmann et al. allerdings nicht weiter eingehen. Im Schulsystem bei Grund- und Mittelschulen wird im Vergleich dazu der Nachteil der ausschließlichen Entscheidungen auf strategischer Ebene ohne Einbezug der Schulleitungen deutlich. Die Mitarbeiter bzw. Lehrkräfte werden lebenslang verbeamtet, weshalb nahezu alle Sanktionsmöglichkeiten bis hin zur Ausstellung ausscheiden. Der Treueeid der Lehrkräfte garantiert zwar die Absicherung des Arbeitsverhältnisses nach beiden Seiten hin, unterhöhlt dabei aber gelegentlich das Leistungsprinzip und die Möglichkeiten zum Controlling und zur Steuerung. In dem Maße, in dem der Personalführung als Element von Personalmanagement größere Bedeutung zugesprochen wird, wachsen auch die Einflussmöglichkeiten derjenigen Führungskräfte, die auf operativer Ebene tätig sind. Im Bereich der Wirtschaft und in Unternehmen wird dies bereits deutlicher mit Übertragung von mehr Verantwortungsbereichen als im Schulsystem, das diese Entwicklung noch nicht in gleicher Weise nachvollzogen hat.

Unterschiede werden auch in den Handlungsfeldern des Personalmanagements erkenntlich. Die Personalbestandsplanung ermittelt den künftigen Personalbedarf unter Berücksichtigung der künftigen Unternehmensentwicklung und -strategie und den zu erwartenden Veränderungen bei den Mitarbeitern. Daraus folgern sich die interne wie externe Personalbeschaffung sowie das Personalcontrolling mit Einfluss auf die Planung, Steuerung und Kontrolle der Belegschaft. Über das Entgeltmanagement einschließlich leistungsabhängiger Zulagen entscheidet ebenso das Unternehmen in Abhängigkeit seines wirtschaftlichen Erfolgs. Entscheidungen darüber werden nach dem Subsidiariätsprinzip von der obersten Unternehmensebene auch auf darunterliegende Führungsebenen abgegeben, was deren Einfluss bei der Personalführung erhöht. Im Schulsystem werden diese Bereiche dagegen auf strategischer Ebene von den übergeordneten Schulbehörden allein entschieden. In Unternehmen hat die Personalentwicklung mit allen Maßnahmen zur Erhaltung und Verbesserung der Qualifikation der Mitarbeiter wie zum Beispiel die Aus-, Fort- und Weiterbildung, Umschulung und Coaching sowie die Personalbeurteilung auch Konsequenzen für weitere Beförderungen, Umsetzungen oder mögliche Entlassungen samt Ausstellung der Arbeitszeugnisse. Im Schulsystem beschränken sich die Einflussmöglichkeiten dabei lediglich auf unverbindliche Empfehlungen, Ratschläge und Text-Beiträge für die Personalbeurteilung.

Die förderliche Gestaltung der Rahmenbedingungen wie beispielsweise bei der Einarbeitung neuer Mitarbeiter samt Unterstützung durch Mentorensysteme und Coaching, Job-Rotation, Job-Enrichment, Job-Enlarge-ment und Teamentwicklung liegt meist in der Verantwortung derjenigen Führungskräfte, die die situativen Bedingungen vor Ort am besten kennen, und werden daher oft an sie delegiert. Auch im Bereich Personaleinsatz bestehen auf den unteren Personalmanagementebenen Handlungsmöglichkeiten, die von der Personalbedarfsplanung entsprechend antizipiert und vorbereitet werden sollten. Der Arbeitskräftepool muss entsprechend möglichst effizient alloziert werden, also die in Qualität und Quantität richtigen Mitarbeiter am richtigen Ort zur richtigen Zeit zur Verfügung stehen. Dabei entscheiden die Kriterien Ausführbarkeit, Erträglichkeit, Zumutbarkeit und Zufriedenheit, um anschließend eine möglichst gute Passung zwischen Personal

und Arbeit zu erreichen. In diesem Bereich bestehen daher nur geringe Unterschiede zwischen Unternehmen und Schulen, wobei die Gestaltungsmöglichkeiten begrenzt bleiben. Die Aufgabenerweiterung in Form von Job Enlargement mit einer horizontalen Aufgabenausweitung, Job Rotation als Arbeitsplatztausch oder Job Enrichment mit einer vertikalen Aufgabenerweiterung und einem höheren Ausmaß an Entscheidungsmöglichkeiten stellt beispielsweise ein gut einsetzbares, variables Instrument des Personalmanagements dar. Die Verbesserung der Arbeitsbedingungen, ob in ergonomischer, physiologischer, psychologischer, informations- oder sicherheitstechnischer Form, kann eingesetzt werden, um die Arbeitsprozesse humaner zu gestalten. Die Flexibilisierung der Arbeitszeit im Umfang, bei der Präsenz am Arbeitsort oder zu bestimmten Zeiten innerhalb der Arbeitswoche stellt zudem ein wirksames und auch übertragbares Steuerungsinstrument des Personalmanagement dar.

Schulleitungen in Grund- und Mittelschulen haben nur einen sehr geringen Einfluss auf das strategische Personalmanagement durch die Schulbehörden. Insofern ist das organisationale Paradigma einer 'teal organization' im Sinn von Frédéric Laloux auch interessant, der von einer völligen Absenz von Personalmanagement ausgeht.<sup>574</sup> Mangels Studien zu derartigen Umsetzungsversuchen kann dieses teal-Konzept aber lediglich als Hinweis darauf dienen, dass für die Bewältigung von wachsender Komplexität die größere Einbeziehung von Mitarbeitern nicht unbedingt kontraproduktiv, sondern sogar leistungsverbessernd wirken könnte und die Effizienz sowie der Happiness-Score der Mitarbeiter gesteigert werden könnten.<sup>575</sup>

### 11.6. Zusammenfassung

In der betriebswirtschaftlich orientierten Personalmanagementlehre wendet sich das Personalmanagement meist mit einer pragmatisch-instrumentellen Zugewandtheit der Planung, Steuerung bis hin zum Controlling zu. Dabei bilden die gegensätzlichen Pole mit der Annahme der maximalen Steuerbarkeit der Mitarbeiter bis hin zur Beschränkung auf die Gestaltung der Rahmenbedingungen für sich selbst managende Mitarbeiter den Gestaltungsrahmen für Unternehmen für ihr je eigenes Personalmanagement. Strukturelle und organisationale Besonderheiten in Abhängigkeit von der Größe und Komplexität von Unternehmen beeinflussen die unternehmensspezifische Gestaltung und Ausformung weiter durch die Anzahl der Führungsebenen, der Aufgabenverteilung an unterschiedliche Personalabteilungen, die Unterschiedlichkeit der Handhabung durch die jeweiligen Führungskräfte und dies auf unterschiedlich zugeordneten strategischen, taktischen und operativen Ebenen. Damit besteht eine sehr große Bandbreite an Ausformungen des Personalmanagements in Unternehmen.

Der nötige Ausgleich zwischen den Unternehmenszielen und den Zielsetzungen der Mitarbeiter setzt voraus, dass jedes Unternehmen immer neu sein Zielgeflecht sortiert und priorisiert, wobei die Gewichtung der Mitarbeiter wegen ihrer gewachsenen Bedeutung in den letzten Jahrzehnten laufend zugenommen hat. Im Wandel der Menschenbilder im Personalmanagement lässt sich ein deutlicher Anstieg der Berücksichtigung der persönlichen Interessen, Ziele und wechselnden Bedürfnisse der Mitarbeiter auch innerhalb des Berufslebens aufzeigen. Wegen der steigenden Komplexität und laufenden Wandlungen bei den Anforderungen in Unternehmen ändern sich zudem die Ziele für das Personalmanagement weg vom gap-Management mit dem gezielten Auffüllen der Kenntnis- und Fähigkeitslücken der Mitarbeiter wegen sich ändernder Arbeitsplatzanforderungen hin zur Förderung überfachlicher Kompetenzen und Schlüsselqualifikationen.

Diese aus den 1990er Jahren stammende Entwicklung wird derzeit um die Förderung der Selbstmanagementfähigkeiten mit erhöhter Kommunikations-, Kooperations-, Planungs- und Organisationsfähigkeit erweitert, was dem Bedarf der Mitarbeiter nach Employability entgegenkommt. Entsprechend wachsen daher Weiterbildungsangebote vor allem in digitaler Form und die Beratung bzw. das Coaching, wobei die Akzeptanz und

---

<sup>574</sup> Angesichts des gesellschaftlichen Wandels, wachsender organisationaler Komplexität und der individuellen Egos soll demnach mehr auf Selbstführung, Ganzheitlichkeit und Hoffnung auf die 'innere Intelligenz' gesetzt werden mit größerer Verteilung der Entscheidungen unter vielen und der jeweiligen Verantwortung für deren Teilbereiche. Kritisch bleibt anzumerken, dass eine derartige organisationale Umstrukturierung nicht in einzelnen Abteilungen isoliert stattfinden kann, sondern nur im kompletten Unternehmen. Dabei müssten alle Organisationsmitglieder bereit sein, Hierarchien aufzulösen sowie Strukturen, Prozesse und Arbeitsweisen auf den Prüfstand zu stellen, um in diese neue Selbstorganisation hineinzufinden. Insbesondere bei Führungskräften, die Kontrolle und Macht abgeben müssten, würde das vermutlich Ängste auslösen.

<sup>575</sup> Böhnke 2020.

Förderung personaler Lösungsmuster und der Selbstorganisation und -steuerung der Mitarbeiter dennoch immer wieder in einen Abgleich mit den Unternehmenszielen in Einklang zu bringen versucht werden, damit Unternehmen flexibel und agil auf neue Herausforderungen reagieren können. Personalführung als Element von Management erfährt dadurch eine deutliche Aufwertung.

Eine neu erscheinende Lebenszyklusorientierung nach DGFP begrenzt sich in der Praxis dabei bisher aber nur auf die Phasierung der beruflichen Lebenszeit im Unternehmen und zieht dabei die privaten Lebensphasen noch zu selten mit ein. Besonders bei der jüngeren Generation Y nötigt der Wertewandel hin zu einer sinnerefüllten und selbstbestimmten Lebensführung, zu mehr Selbstverwirklichung, zu flacheren Hierarchien und deutlich veränderter Work-Life-Balance das Personalmanagement zu neuen Formen und erhöhter Kontextsteuerung mit entwicklungsförderlichen Maßnahmen.

## 12. Mitarbeiter-Führung aus betriebswirtschaftlicher Perspektive

Mitarbeiterführung in Betrieben geschieht unter völlig verschiedenen Voraussetzungen von Mitarbeiterführung in Schulen, soll hier aber dennoch immer mit Blick auf die mögliche Übertragbarkeit neuer und erfolgreicher Ideen und Konzepte betrachtet werden. Dabei kann im Rahmen dieser Arbeit keine fundierte Analyse der Theorie und Praxis der betriebswirtschaftlichen Erkenntnisse und Erfahrungen geleistet werden, sondern es sollen hier nur wesentliche, neuere Erkenntnisse mit Blick auf einen möglichen Transfer in die Personalführung aus der Sicht der Schulleitungspraxis betrachtet werden. Sowohl die klassischen als auch neueren Führungsansätze sollen dabei auf Verbesserungsmöglichkeiten für die Praxis von Schulleitung in Grund- und Mittelschulen untersucht werden mit dem Fokus auf unterschiedliche berufliche und private Lebensphasen der Lehrkräfte.

Gewinnorientierte Unternehmen suchen nach Optimierung ihrer Prozesse und Strukturen, weshalb das Schulsystem, das andere Ziele anstrebt, zumindest nach weiteren Verbesserungsmöglichkeiten organisationaler Strukturen, Strategien und Prozessen vor allem im personalen Bereich den „Blick über den Zaun“ beibehalten sollte. Auch wenn diese Methode gelegentlich als eklektizistisch abgewertet wird, soll sie hier doch für eine mögliche Übernahme geeigneter Ideen, Methoden oder Konzepten aus einem sehr unterschiedlichen System bzw. Theorie überprüft werden. Vor allem bei der Personalführung in unterschiedlichen Lebens-, Reife- oder berufsbioграфischen Phasen und der Analyse von Reifungszyklen in Führungsdyaden liegen fundierte und signifikante Erkenntnisse vor, die für eine mögliche Übertragung in den schulischen Sektor untersucht werden sollen.

In dieser Arbeit wird der Begriff 'Führung' auf den Bereich der Mitarbeiter-Führung begrenzt, da Führung in Organisationsbereichen mit beispielsweise der Unternehmensausrichtung, Finanzen, Ressourcensteuerung, Ordnungsmomenten u.Ä. im schulischen Bereich kaum anfällt.

Führung ist ein komplexes, dynamisches und abstraktes Konstrukt, bei dessen Festlegung schon Stogdill nach Auswertung von über 3.000 Studien der Führungsforschung feststellte: 'Four decades of research on leadership have produced a bewildering mass of findings (...) the endless accumulation of empirical data has not produced an integrated understanding of leadership'.<sup>576</sup>

Häufig wird daher sowohl in der Betriebswirtschaftslehre als auch für den Schulbereich zurückgegriffen auf die begriffliche Festlegung von Führung als Interaktion zwischen Führungskraft und Mitarbeiter nach Wunderer:

*„Führung wird verstanden als wert-, ziel- und ergebnisorientierte, aktivierende und wechselseitige, soziale Beeinflussung zur Erfüllung gemeinsamer Aufgaben in und mit einer strukturierten Arbeitssituation.“<sup>577 578 579</sup>*

Dieses Verständnis lässt nach jeweiliger Aktualisierung und Anpassung an Veränderungen in den betrieblichen Anforderungen und bei dem laufenden gesellschaftlichen Wandel flexible Reaktionen in den Beziehungen und Interaktionen der Akteure zu. Unter 'Mitarbeiterführung' versteht Wunderer die Gestaltung von „... Einflussbeziehungen in führungsorganisatorisch differenzierten Rollen im Rahmen von Arbeitsverträgen.“<sup>580</sup> Damit soll die Einbeziehung und Aktivierung der Mitarbeiter zu mitdenkenden, mithandelnden und mitverantwortlichen 'Mitunternehmern' gelingen. Im Rahmen individuell ausgehandelter Arbeitsverträge stehen den Betrieben weitaus mehr Steuerungs- und Gestaltungsmöglichkeiten zur Verfügung als den Schulen. Es bedarf daher einer genaueren Unterscheidung bei dem Begriff 'Führung', da 'Mitarbeiterführung' jeweils sehr unterschiedlich in der Betriebswirtschaft, in Betrieben und im Schulsystem verstanden wird. Die Beach-

<sup>576</sup> Vgl. Stogdill 1974, S. VII, zitiert nach Bartscher/Nissen 2017, S. 108.

<sup>577</sup> Vgl. Wunderer 2011, S. V und S. 4; Dubs 2016, S. 103; Bartscher/Nissen 2017, S. 108.

<sup>578</sup> 'Wertorientierung' sollte sich im schulischen Bereich vor allem auf den Wertschöpfungsbeitrag beziehen, der hierbei kaum auf monetäre Faktoren, sondern hauptsächlich auf immaterielle Größen wie Leistungsqualität bzw. Mitarbeiter- und Kundenzufriedenheit abzielt, die sich beispielsweise in mehr Lebens-, insbesondere Arbeits- und Beziehungsqualität für die Mitarbeiter zeigen (vgl. Wunderer 2011, S. 4).

<sup>579</sup> Wunderer verstand Führung früher in einer kürzeren Fassung nur als 'zielorientierte, wechselseitige Beeinflussung zur Erfüllung gemeinsamer Aufgaben in und mit einer strukturierten Arbeitssituation' (vgl. Wunderer 1996, S. 386), veränderte später 'Beeinflussung' in 'soziale Einflussnahme' und erweiterte um die Adjektive wert- und ergebnisorientiert und aktivierend (vgl. Wunderer 2011, S. 4).

<sup>580</sup> Vgl. Wunderer 2011, S. 4.

tung dieser spezifischen Differenz soll deshalb vor einer unkritischen pauschalen Übernahme sogenannter Erfolgskriterien bewahren.<sup>581</sup>

Bei dem Verständnis von **‘Mitarbeiterführung’** hält sich der Autor hier an die integrative Sicht von Wunderer, der die Unternehmensführung, das Personalmanagement und die Mitarbeiterführung als Steuerungssysteme versteht, die sich zugleich auf das wert-, ziel-, aufgaben- und ergebnisorientierte Handeln von Menschen beziehen zur optimalen Wertschöpfung. Dabei sollte sich die Unternehmens- oder Verwaltungsführung um die effiziente und effektive Nutzung sämtlicher Ressourcen kümmern und fördernde Rahmenbedingungen schaffen. Das Personalmanagement konzentriert sich auf die Human-Ressourcen durch eine strukturelle Steuerung, während unter **‘Mitarbeiterführung’** die „... zielorientierte soziale Einflussnahme zur Erfüllung gemeinsamer Aufgaben in/mit einer strukturierten Arbeitssituation...“ verstanden wird mit den beiden Steuerungsdimensionen der direkten (interaktionellen) sowie der indirekten (strukturellen) Führung. Jede Führungskraft übernimmt auf ihrer jeweiligen Ebene damit die Rolle eines **‘Impresarios’**, der für optimale Leistungsbedingungen und ein förderndes Umfeld für die Mitarbeiter sorgt, in dem diese möglichst selbstständig und mitverantwortlich arbeiten können und wollen. Die direkte (interaktionelle) Beziehungsgestaltung für die kultur-, strategie- und organisationsgestaltenden Individuen und die direkte Mitarbeiterführung haben dabei den Auftrag, die strukturellen Gestaltungsziele von Unternehmensführung und Personalmanagement in konstruktiver Weise über personale Beeinflussung umzusetzen. Dazu gehören das Inspirieren, Kommunizieren, Interpretieren, Integrieren, Evaluieren, Abstimmen, Setzen von Prioritäten, Entscheiden für die Gruppe, Lösen von Konflikten, Anerkennen, Belohnen oder konstruktive Kritisieren als notwendige Funktionen von **‘leadership’**. Dabei wird nicht nach unterschiedlichen Lebensphasen unterschieden, sondern es führt zu einer sehr individuellen Personalführung.<sup>582</sup>

### 12.1. Klassische Führungsansätze

Von den Führungsansätzen in der Betriebswirtschaftslehre werden hier nur diejenigen kurz skizziert, die für einen Transfer ins Schulsystem geeignet scheinen, weshalb personalistische, verhaltensorientierte, kontingenzorientierte und systemtheoretische Führungsansätze ausgewählt werden. Dabei folgt der Autor der Empfehlung von Blessin/Wick, sich auf jeweils nur eine der Bedingungsgrößen zu konzentrieren mit der unterstellten Annahme, sie sei die eigentlich bedeutsamste für erfolgreiche Führung. Diese bewusste Reduzierung entlastet dabei von der Gesamtschau der Wechselwirkungen aller Faktoren, die hier nicht geleistet werden kann.

#### 12.1.1. Verhaltenstheoretische Führungskonzepte

**Verhaltenstheoretische Führungskonzepte** stellen verstärkt das Führungsverhalten und die Führungsstile in den Fokus der Untersuchungen, wobei sie davon ausgehen, dass weniger die Persönlichkeit der Führungskräfte, sondern mehr deren Verhaltensweisen über den Führungserfolg entscheiden. Da bei diesem Führungsansatz auch von einer Erlern- und Trainierbarkeit derartigen Verhaltens ausgegangen wird, greifen insbesondere Managementinstitute diesen Ansatz gern als Begründung ihres Trainingskonzepts auf, sollte aber auch von Ausbildungsinstituten für Schulleiter mitbeachtet werden.

**Lewins** Studien zum Führungsverhalten Ende der 1930er Jahre gingen von der Messbarkeit durch **‘objektiverbare’** Beobachtung aus, woraus er drei idealtypische Führungsstile mit **‘autoritär’**, **‘laissez-faire’** und **‘demokratisch’** ableitete. Bei dieser eindimensionalen Betrachtung, die stark durch die damaligen politischen Erfahrungen beeinflusst war, zeigte der demokratische Führungsstil die besten Motivations- und Leistungsergebnisse, da er Aggressionen minderte und die Gruppenzugehörigkeit und höhere Zufriedenheit der Mitarbeiter förderte.<sup>583</sup>

---

<sup>581</sup> Auf Aristoteles geht die Definitionsregel **‘definitio fi(a)t per genus proximum et differentiam specificam’** zurück, nach der eine Definition durch Angabe der nächsthöheren Gattung und der spezifischen Differenz erfolgen sollte. Auch bei John Locke hieß es: **‘[A] definition must consist of Genus and Differentia[.]’** Bei dem Begriff **‘Führung’** wird daher auch in dieser Arbeit die Differenzierung bei der Mitarbeiter- bzw. Personalführung als sehr bedeutend angesehen.

<sup>582</sup> Vgl. Wunderer 1996, S. 387-388; Wunderer 1975.

<sup>583</sup> Vgl. Hentze et al. 2005, S. 236f, zitiert nach Bartscher/Nissen 2017, S. 117.

Andere eindimensionale Führungsstiltypologien erweiterten um den Partizipationsgrad der Mitarbeiter in Entscheidungssituationen.<sup>584</sup> Mit den sehr breit angelegten **Ohio State Leadership Studies** und ihrem Erhebungsinstrument des Leadership Behavior Description Questionnaire (LPDQ) von Hemphill/Coons, das über Jahrzehnte Vorbild für weitere Untersuchungen wurde, wurde die Führungsforschung nachhaltig beeinflusst.<sup>585</sup> Sie bilden nicht nur für verhaltenstheoretische Führungskonzepte, sondern auch in den Kontingenzansätzen von Führung und in systemischen Führungsansätzen eine wesentliche Grundlage.

In nachfolgenden Studien zu den beiden Hauptfaktoren 'Consideration' und 'Initiating Structure' wurden vor allem zwischen Mitarbeiterorientierung bzw. Consideration hohe positive Zusammenhänge herausgefunden, während zwischen Aufgabenorientierung/Leistungsmaßen und Initiating Structure keine höhere Verbindung festgestellt werden konnte.<sup>586</sup> Diese Aufteilung in Mitarbeiter- und Aufgabenorientierung wurde mit vielen weiteren Studien seither erweitert. So unterteilten beispielsweise Blake/Mouton die beiden Achsen in drei Ausprägungsgrade mit niedrig, mittel und hoch und erhielten damit ein Verhaltensgitter (managerial grid), das nach wie vor Verwendung im Management-Trainingsbereich erfährt, weil es Hilfen zur Selbstorientierung geben kann. Empirische Nachweise von höheren Führungserfolgen konnten allerdings bisher nicht geleistet werden.

Reddin erweiterte die bisherigen zweidimensionalen Modelle mit der **Effektivität** um eine dritte Achse zu einem 3D-Programm, was zwar in den 1970er Jahren beispielsweise bei der Siemens AG in Seminaren zur Steigerung der Effektivität der oberen Führungskräfte eingesetzt wurde, aber wegen der fehlenden theoretischen Fundierung und empirischen Überprüfung als auch wegen des fehlenden Einbezugs von Gruppenbeziehungen, steigender Komplexität oder permanenter Veränderungen keine weitere Verbreitung fand.<sup>587</sup>

Durch Hersey/Blanchard wurde eine weitere Perspektive mit dem Einbezug des **Reifegrads** der Mitarbeiter einbezogen mit ihrer Kompetenz und ihrem Commitment.<sup>588 589</sup> In Abhängigkeit des in vier Stufen eingeteilten **Reifegrads** der jeweiligen Mitarbeiter empfehlen Hersey/Blanchard deshalb vier unterschiedliche Führungsstile mit Dirigieren, Trainieren, Sekundieren und Delegieren. Kritisch zu sehen ist dabei die Reduzierung auf den Reifegrad des Mitarbeiters unter Vernachlässigung anderer Faktoren wie z. B. der persönlichen Umstände, Konflikte oder der Persönlichkeit der Mitarbeiter. Dennoch wird auch dieses Modell in Führungskräfte trainings häufig zu Reflexionszwecken genutzt.

Einen weiteren Zugang zur verhaltensorientierten Führung bieten **transaktionale und transformationale Führungsansätze** an. Der Unterscheidung zwischen leadership und headship, bzw. Führung und Management in der amerikanischen Fachdiskussion seit den 1970er Jahren folgten auch zwei verschiedene zugeordnete Führungsstile. Burns unterschied dabei die „transaktionale Führung“ als Initiative einer Person, die wegen ihrer Ziele in Beziehung zu anderen tritt, von der „transformierenden Führung“<sup>590</sup>, in der eine Person sich mit anderen Personen verbindet, um sich gegenseitig für einen gemeinsamen Zwecke zu unterstützen. Diese

---

<sup>584</sup> Vgl. Likert 1949, 1961; Katz/Kahn 1952, zitiert nach Bartscher/Nissen 2017, S. 118.

<sup>585</sup> Im LPDQ wurden in einer Inhaltsanalyse 1.790 Kurzgeschichten zu Führungsepisoden zusammengetragen, aus denen neun Dimensionen des Führungsverhaltens extrahiert wurden (Integration, Initiative, Mitgliedschaft, Repräsentation, Organisation, Domination, Kommunikation, Anerkennung und Leistungsbetonung). Die ursprünglich 150 Fragebogen-Statements wurden schließlich auf 48 Items zusammengekürzt. Der größte Teil der Aussagen lud dabei auf zwei Hauptfaktoren, die als „Consideration“ (auch Mitarbeiterorientierung) und „Initiating Structure“ (auch Aufgabenorientierung) bezeichnet wurden. An inhaltlichen Feldern umfasste Consideration (C) „Wärme, Vertrauen, Freundlichkeit, Achtung, Rücksichtnahme, praktische Besorgtheit, Ermöglichung zweiseitiger Kommunikation und Mitsprache“ und Initiating Structure (IS) „aufgabenbezogene Planungsinitiative, Organisation und Strukturierung, Aktivierung, Energetisierung und Kontrolle“.

<sup>586</sup> Vgl. Blessin/Wick 2017, S. 107-112.

<sup>587</sup> Vgl. Bartscher/Nissen 2017, S. 121-122.

<sup>588</sup> Unter Kompetenz werden übertragbares Wissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Erfahrungen und unter Commitment ihr Engagement, Motivation, Selbstvertrauen, Leistungsbereitschaft verstanden.

<sup>589</sup> Vgl. Bartscher/Nissen 2017, S. 124-125.

<sup>590</sup> Ein Wechsel der Begrifflichkeit erfolgte bei nahezu gleichbedeutenden Inhalten: Aus „charismatischer“ Führung wurde später z. B. bei Bass/Avolio (1990) die „transformationale“ Führung, die sich bis heute gehalten hat. Auch Judge/Piccolo (2004) werteten bei ihrer Metaanalyse gemeinsam Untersuchungen zur transformationalen als auch charismatischen Führung aus, da beide Ansätze in gleicher Weise das Bestehende radikal verändern oder überwinden möchten, hohe Ziele und Erwartungen setzen und dem Leben der Geführten einen neuen Sinn geben wollen.

Art von Führung transformiert Führer und Geführte, weil sie das Niveau menschlichen Verhaltens und derer ethischen Ansprüche hebt.<sup>591</sup>

Diese Unterscheidung von transaktionaler und transformierender Führung wurde vor allem von Bass in die organisationspsychologische Diskussion übernommen: **Transaktionale** Führung setzt auf die positiven und negativen Konsequenzen durch die Führungskraft, die dem Verhalten der Geführten folgen. Sie kontrolliert sowohl den Weg (erleichtern oder blockieren) als auch die Ziele und die Belohnungen. Die **transformationale** Führung geht von einer Erhöhung der 'erwarteten Anstrengung' auf eine 'Extra-Anstrengung' aus, die durch vier Techniken erreicht werden soll: Charisma soll den Auslöser für den Nacheifer der Geführten bilden, inspirierende Motivierung sorgt für Symbole und vereinfachte emotionale Appelle, intellektuelle Stimulation ermutigt die Geführten zur Ablösung von alten Praktiken und ihrer Vergangenheit und **individualisierte Fürsorge** beinhaltet, dass die Bedürfnisse der Geführten beachtet, ihre Aussichten und ihre Möglichkeiten verbessert werden, Ziele effektiv anzugehen und Herausforderungen zu bewältigen.<sup>592</sup>

Bei der transformationalen Führung stehen vor allem die Wirkungen auf die Geführten im Blickpunkt, die durch das Verhalten des Führenden angeregt und induziert werden. Auf transformationale Führung setzen daher weiterhin Vertreter von Führungsmodellen, in denen die Mitarbeiterorientierung Vorrang vor der Sachorientierung einnimmt und insbesondere erfolgreiche Management-Autoren, die auf die Erlernbarkeit derartigen Führungsverhaltens beispielsweise in Einzel- oder Gruppencoachings, Trainings, Workshops in ihren Managementinstituten setzen.<sup>593</sup> Malik ist dabei ein besonders erfolgreicher Vertreter der Konzeption, nach der sich Führende als Manager bestimmte Verhaltensweisen aneignen und aufweisen sollen, die der Transformation von Wissen in Ergebnisse und Nutzen dienen und dabei zu Wirksamkeit und erfolgreichen Ergebnissen führen. Wirksame Führung kann seiner Ansicht nach eher indirekt erreicht werden durch das Befolgen wesentlicher Grundsätze, die Wahrnehmung bestimmter Aufgaben und den gezielten Einsatz geeigneter Werkzeuge (vgl. Kap. 10.3).<sup>594</sup>

Kritisch muss angemerkt werden, dass metaanalytische Ergebnisse zu diesen beiden Führungsstilen bei weitem nicht den erhofften Vorsprung der transformationalen Führung bei positiven Korrelationen zu verschiedenen Erfolgskriterien belegen. Teilweise liegen die Koeffizienten bei der transaktionalen Führung sogar vorn wie beispielsweise bei den Korrelationen der Arbeitszufriedenheit und Arbeitsmotivation der Mitarbeiter zur bedingten Belohnung.<sup>595</sup> Als weiteres Problem zeigt sich zudem die differierende Beschreibung des Führungsverhaltens durch die Mitarbeiter trotz der Annahmen, dass sie das reale, objektiv existierende Verhalten der Führenden beschreiben können, dass jede Führungskraft über ein typisches, charakteristisches Verhaltensmuster verfügt und dass die verwendeten Fragebögen in der Lage sind, die spezifische Eigenart bzw. Unterschiedlichkeit des Führungsverhaltens abzubilden. Die unterschiedlichen Deutungsleistungen bringen zwar Ordnung und Struktur in die vielen Eindrücke der einzelnen, verhindern aber methodisch gesicherte Aussagen zur generellen Überlegenheit eines Führungsstils in Bezug auf die Erfolgswirksamkeit.<sup>596</sup>

Auch mithilfe der **Activity Sampling Forschung** zum tatsächlichen Arbeitsverhalten durch Selbst- und Fremdbeobachtung ließen sich keine durchgängigen Führungsstile erkennen. Der Arbeitstag der typischen Führungskraft ist aus sehr vielen kurzen Episoden zusammengesetzt mit sehr kurz getakteten Themen- und Kon-

---

<sup>591</sup> Vgl. Burns 1978, S. 20, zitiert nach Blessin/Wick 2017, S. 117.

<sup>592</sup> Vgl. Bass/Avolio 1990, S. 19, zitiert nach Blessin/Wick 2017, S. 119f.

<sup>593</sup> Auch Steve Jobs wird zu den Vertretern der transformationalen Führung gezählt, die er sehr pointiert so versteht: „Management is about persuading people to do things they do not want to do, while leadership is about inspiring people to do things they never thought they could.“

<sup>594</sup> Eine Einschränkung erfahren die Vorteile transformationaler Führung allerdings im Schulbereich. Hattie erkennt in seinen Metaanalysen deutlich mehr positive Effekte für die Schulleitung durch die unterrichtsbezogene Führung, die hauptsächlich auf die Schaffung eines störungsfreien Lernklimas, auf ein System klarer Lehrziele und auf hohe Erwartungen an Lehrpersonen und Lernende setzt, während bei transformationaler Führung die Schulleitung die Lehrkräfte dergestalt einbezieht, dass es sie zu mehr Selbstverpflichtung, mehr Einsatz und zu einem stärkeren Wertebewusstsein inspiriert, sodass sie intensiver zusammenarbeiten, um gemeinsam die Herausforderungen zu überwinden und um ehrgeizig gesteckte Ziele zu erreichen. Robinson, Lloyd und Rowe (2008) vermuten, dass bei transformationaler Führung u.a. die Konzentration auf die Beziehungen zwischen Schulleiter und Lehrkräften schwächere Effekte in Bezug auf die Schüler-Outcomes verursacht als bei der unterrichtsbezogenen Führung, die stärker auf die Arbeit der Lehrer und konzentrierte Lernleistung fokussiert (vgl. Hattie 2013, S. 99).

<sup>595</sup> Vgl. Judge/Piccolo 2004 und Wang et al. 2011, zitiert nach Blessin/Wick 2017, S. 120-121.

<sup>596</sup> Vgl. Blessin/Wick 2017, S. 128.

taktpersonenwechseln, die bis zu 93% der Arbeitszeit umfassen. Vorgesetzte kommunizieren hauptsächlich mündlich, was zwischen 46 und 78 % ihrer Zeit beansprucht. Da viele Informationen nur in den Köpfen der Führungskräfte gespeichert sind, kann sich das bei der Delegation von Aufgaben oder beim Wissenstransfer bei der Pensionierung nachteilig auswirken. Kontakte mit Unterstellten spielen zwar eine wichtige, aber bei weitem nicht die alleinige Rolle. Neben weiteren sozialen Kontakten zu Externen, Kollegen, Vorgesetzten und anderen schwanken die ermittelten Werte dabei deutlich zwischen 26% bis 69%. Der Arbeitstag von Vorgesetzten ist voll ungeplanter bzw. nicht planbarer Kontakte oder Ereignisse. Nach Schreyögg/Hübl waren 78% aller beobachteten Episoden ungeplante Gespräche. Der Zerstückelung des Arbeitstags können sich Führungskräfte nicht entziehen, brauchen aber einen roten Faden, um sich nicht durch die vielfältigen Unterbrechungen und vielzähligen Episoden irritieren zu lassen. Die nötige Flexibilität hilft einerseits bei unvorhergesehenen Entwicklungen, birgt durch die notwendige konsequente Inkonsistenz aber auch eine gewisse Oberflächlichkeit. Daher können auch aus der Praxisforschung keine verlässlichen Schlüsse für einen speziellen Führungsstil mit mehr Erfolgsaussichten gezogen werden.<sup>597</sup>

### 12.1.2. Eigenschaftstheorien

**Eigenschaftstheorien** sind im Wesentlichen auf die 'Great-Man-Theorie' zu Beginn des 20. Jahrhunderts zurückzuführen. Sie leiten den Führungserfolg von angeborenen und nicht erlernbaren, stabilen und situationsunabhängigen Eigenschaften der Führungskraft ab. In späteren Studien erweiterten sie um aufgabenbezogene und beziehungsbezogene Eigenschaften der Führungskraft. Seit der Industrialisierung war die Arbeit der Menschen ein Produktionsfaktor für Betriebe, Menschen wurden nach ihrer quantitativen und qualitativen Produktionsleistung vergütet. Die Taylorisierung der Arbeit führte zu einer eher punktuellen Betrachtung der Arbeitsleistungen der Mitarbeiter und damit zu einer Personalführung, die sich bis in die 1950er Jahre als dominante und charismatische Führung mit deutlichem Hierarchiebezug verstand.

Stogdill identifizierte aus über 150 Studien mit über 2000 unterschiedlichen Eigenschaften fünf Merkmalsgruppen mit Befähigung, Leistung, Verantwortlichkeit, Partizipation und Status, die aber als alleinige Erklärung für Führungserfolg nicht mehr geeignet erscheinen.<sup>598</sup> Auch Attributionstheorien, die die Zuschreibung von Eigenschaften der Führungskräfte durch die Geführten erklären wie beispielsweise mit der 'charismatischen Führung', die durch eine stark beeinflussende Ausstrahlung der Führungsperson das Verhalten der Mitarbeiter und vor allem ihre Emotionen ansprechen und ihre Motivation steigern soll, setzen besondere Fähigkeiten bei den Führungskräften voraus, die nicht bei allen Interessenten für Führungspositionen per se vorausgesetzt werden können.<sup>599</sup>

In der Persönlichkeitspsychologie wurden besonders in den 1990er Jahren bei den „Big five“ der Persönlichkeitsdiagnostik - Extraversion, Verträglichkeit, Gewissenhaftigkeit, emotionale Stabilität und Offenheit - Zusammenhänge mit Führungsverhalten und -erfolg untersucht. In einer Metaanalyse von Judge, Bono, Ilies & Gerhardt mit 60 empirischen Untersuchungen zu den „Big five“ und 20 zu weiteren Persönlichkeitsfaktoren ergaben sich nur geringe, aber stabil nachweisbare mittlere Zusammenhänge mit Extraversion ( $r = .22$ ), Gewissenhaftigkeit ( $r = .20$ ), Geselligkeitsmotiv ( $r = .24$ ), Dominanzstreben ( $r = .24$ ) und Leistungsmotiv ( $r = .23$ ). Verträglichkeit ( $r = .06$ ) und Kontrollüberzeugung ( $r = .08$ ) sind zu vernachlässigen, Neurotizismus ( $r = -.17$ ) wirkt eindeutig kontraproduktiv.<sup>600</sup>

Weiterführende Untersuchungen ergaben zwar sehr viele weitere Persönlichkeitsmerkmale, die aber nur gering mit Führungserfolg korrelierten und zudem nur bei vergleichbaren Populationen und Ansprüchen in ähnlich strukturierten Unternehmen ermittelt wurden, aber kaum übertragbar sind.<sup>601</sup> Dies bestätigten auch die Ergebnisse der Harvard-Studie „Evergreen Project“ von Nohria et al., die keinen Zusammenhang zwischen 30 getesteten Persönlichkeitsmerkmalen von Top-Managern und dem langfristigen wirtschaftlichen Erfolg ihrer Unternehmen erkennen ließen (vgl. Kap. 10.4).

<sup>597</sup> Vgl. Blessin/Wick 2017, S. 91-102.

<sup>598</sup> Vgl. Todorov/Pakrashi/Oosterhof 2009, S. 813 f; Antonakis/Dalgas 2009, S. 1183, zitiert nach Bartscher/Nissen 2017, S. 109-110.

<sup>599</sup> Vgl. Bartscher/Nissen 2017, S. 111

<sup>600</sup> Vgl. Blessin/Wick 2017, S. 56f.

<sup>601</sup> Vgl. Stogdill, 1948, 1974; Korman, 1968; Ghiselli, 1966; Bass, 1981; Lord&Hall, 1992, zitiert nach Blessin/Wick 2017, S. 53

Kritisch bleibt anzumerken, dass der eigenschaftstheoretische Ansatz nur personimmanente Gründe und damit nur einen Varianzanteil von Führung erfasst, während dafür alle anderen Wirkfaktoren unberücksichtigt bleiben. Im Schulbereich könnte dieser Führungsansatz zudem kaum zum Einsatz kommen. Weder bei der Auswahl noch bei der Ausbildung und der Begleitung können Führungskräfte nach besonderen Persönlichkeitsmerkmalen ausgesucht oder gefördert werden.

### 12.1.3. Kontingenzansätze von Führung

**Kontingenzansätze der Führung** gehen von der Annahme aus, dass die Effektivität von Führungseigenschaften und Führungsverhalten in hohem Maß situativ bedingt ist und bestimmte situative Faktoren den Erfolg verschiedener Führungsstile moderieren oder in Wechselwirkungen beeinflussen.<sup>602</sup>

Angesichts der Vielzahl möglicher Einflussfaktoren erfolgt bei diesen Ansätzen daher immer eine Auswahl bestimmter Bedingungen, bei deren Vorliegen ein bestimmter Führungsstil vorgezogen wird, um die Erfolgswahrscheinlichkeit des Führungsverhaltens zu erhöhen. Mehrere situative Ansätze sehen die Effekte verschiedener Führungsstile abhängig von der Führungskraft-Mitarbeiter-Beziehung bzw. Personorientierung und der Aufgabenstruktur bzw. Sach- oder Aufgabenorientierung.

**Fiedler** als einer der bekanntesten Vertreter der **Kontingenztheorie** erweitert diese beiden Faktoren um die Positionsmacht, womit sich je nach Polarität acht mögliche Situationskonstellationen ergeben, die er auf einem „Kontinuum der situativen Günstigkeit“ anordnet. Da nach Fiedlers Ansicht der Führungsstil eine unveränderbare Persönlichkeitskonstante ist, sind Führungskräfte in die für sie optimalen Situationen zu bringen, in denen sie beste Ergebnisse erzielen. Die größte Aufgabenorientierung haben dabei diejenigen Führungskräfte, die dem Mitarbeiter, mit dem sie am schlechtesten zusammenarbeiten können (LPC least preferred coworker), die schlechtesten Charakteristika von insgesamt 18 Polaritäten zuordnen. In seiner „speziellen Kontingenzhypothese“, aus empirischen Untersuchungen abgeleitet, behauptet Fiedler, dass die Korrelation zwischen Führungsstil (LPC-Wert) und Effektivität mit der situativen Günstigkeit systematisch variere: Führungskräfte mit niedrigem LPC-Wert, also mit Aufgabenorientierung, wären in sehr günstigen oder in sehr ungünstigen Situationen erfolgreicher, während in mäßig günstigen Situationen beziehungsorientierte Führungskräfte mit hohem LPC-Wert eine höhere Aufgabeneffektivität erreichen. Die Untersuchungsergebnisse verschiedener Studien sowohl von Fiedler und seiner Schule als auch von Kritikern differieren aber sehr und widersprechen sich teilweise, können diese spezielle Kontingenzhypothese daher im Regelfall nicht bestätigen.<sup>603</sup>

Auch im o.a. angeführten Reifegradmodell nach **Hersey/Blanchard** werden die beiden Dimensionen aufgabenorientiertes und beziehungsorientiertes Verhalten mit Umwelteinflüssen gekoppelt, wobei neben Vorgesetzten, Kollegen, Organisation, Arbeitsanforderungen, Zeit usw. vor allem der Ausprägungsgrad der Mitarbeiter bei der arbeitsbezogenen und psychologischen Reife verstanden wird. Kritisch anzumerken ist die Reduzierung auf die Situationsbedingungen der Mitarbeiter und wie diese die situativen Rahmenbedingungen bewältigen. Die Auswahl des passenden Führungsstils wird auf diese Situationserfordernisse reduziert, weshalb weitere Einflüsse wie Vorgesetzten-, Organisations- und andere Umwelt-Ziele vernachlässigt werden. Für Führungskräfte-Trainings und -Fortbildungen wird das Reifegradmodell dennoch weiterhin gern eingesetzt, da z. B. nach einer Untersuchung von Cairns, Hollenback, Preziosi&Snow sich lediglich 18 von 151 getesteten Führungskräften großer amerikanischer Unternehmen modellkonform verhielten, alle anderen dagegen Nachbesserungsbedarf aufzeigten. Angesichts der methodischen Probleme der Messinstrumente und der völlig unzulänglichen Dokumentation vorgeblicher Forschungsergebnisse und der fehlenden Differenzierung bei den Entwicklungs- oder Lebensphasen von Mitarbeitern wird in dieser Arbeit Abstand genommen von einer Übertragung auf die aktuelle Schulleiter-Aus- und -Fortbildung.<sup>604</sup>

**Reddin** verknüpft die drei Faktoren Führungsstil, Situation und Erfolg in einem 3-D-Modell und greift dabei auch auf die in den Ohio-Studien gefundene Zweiteilung des Führungsverhaltens mit den Dimensionen Consideration (Beziehungsorientierung) und Initiating Structure (Aufgabenorientierung) zurück. Für die Führungskraft wird damit die Stilflexibilität sehr wichtig und eine große Bandbreite an Führungsstilen, die sie

<sup>602</sup> Vgl. Bartscher/Nissen 2017, S. 109.

<sup>603</sup> Vgl. Blessing/Wick 2017, S. 129-133.

<sup>604</sup> Vgl. Hersey/Blanchard 1969; Hersey, Blanchard/Johnson 2012, zitiert nach Blessing/Wick 2017, S. 139-142.

beherrschen lernen sollte. Trotz der wenig systematisch entwickelten Messverfahren und fehlender solider Untersuchungen seiner Theorie birgt das Reddin'sche Modell auch Vorteile wie z. B. die rasche Orientierung in einem komplexen Handlungsumfeld, weshalb das 3-D-Modell auch bei Führungskräfte trainings oft eingesetzt wird. Eine weitere Differenzierung im Umgang mit den Mitarbeitern je nach Lebensphase bietet aber auch dieses Modell nicht.<sup>605</sup>

Scholz erweiterte in den 1990er Jahren das Führungsmodell von Reddin zu einem 4-Farben-Führungsmodell, in dem in adäquaten Dimensionen nach Analyse und Definition einer Führungssituation die Anwendung eines adäquaten Führungsstils abgeleitet wird. Bei der Führungssituation wird, je nachdem, ob es auf der Mitarbeiter- und der Aufgabensituation ein Führungsproblem gibt, in einem der vier Felder Handlungsbedarf deutlich. Je nach dem Quadranten bei der Führungssituation, in dem sich ein Problem ergibt, sollte zur Erreichung der größten Effektivität der Führungsstil aus dem gleichfarbigen Quadrant bei den Führungsstilen eingesetzt werden.<sup>606</sup>

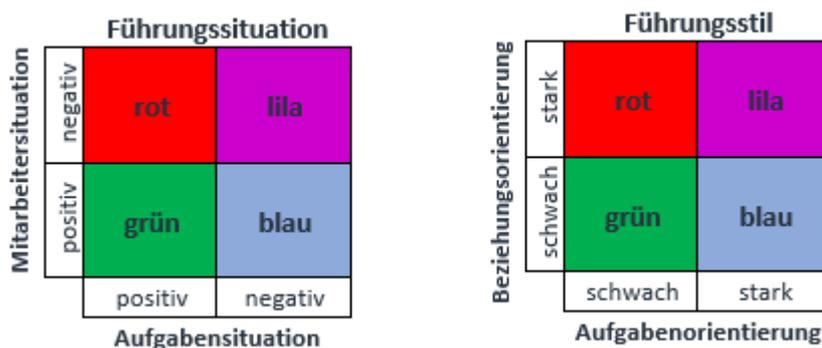


Abbildung 14: Führungssituationen und Führungsstile<sup>606</sup> (eig. Darst.)<sup>607</sup>

Zur Sensibilisierung der Führungskräfte in Aus- und Fortbildung für situationsabhängige Reaktionsbedarfe scheint das Scholz'sche Modell für firmenspezifische Trainings und an der Universität des Saarlands gut erprobt und geeignet zu sein. Kritisch müssen dabei aber zwei Schwierigkeiten bei diesem Ansatz gesehen werden: Die Diagnosefunktion kann manchmal durch die Führungsdisposition gestört werden, da Führungskräfte ohne das entsprechende Führungskräfte training die Fähigkeit zur diversen Anwendung unterschiedlicher Führungsstile nicht vollständig beherrschen, sondern - wie oft in der Praxis - meist denselben Führungsstil bevorzugen. Zum anderen können Mitarbeiter irritiert werden, wenn die Führungskraft in unterschiedlichen Situationen und je nach Mitarbeiter einen individuell angepassten Führungsstil anwenden.

Ein **normatives Führungsmodell** konzipierten Vroom/Yetton, in dem mit Hilfe eines Entscheidungsbaums der optimale Führungsstil je nach Situation gefunden werden kann, wobei sie die von Tannenbaum/Schmidt gefundenen sieben verschiedenen Führungsstile auf fünf Führungsstile von der alleinigen Entscheidung des Vorgesetzten bis hin zur vollständigen Entscheidung durch die Gruppe verkürzten.

Den Vorteilen dieses Modells mit einer strukturierten Entscheidungshilfe in Bezug auf den Grad der Mitarbeiterbeteiligung und der Flexibilität des Modells stehen als gravierende Nachteile der mechanistische Prozessablauf mit sieben Entscheidungsfragen bei fünf Führungsvarianten und die fehlende Differenzierung bei den Mitarbeiterkompetenzen sowie die Außerachtlassung weiterer tiefergehender situativer Faktoren entgegen. Aufgrund der üblichen Zeitnot der Führungskräfte und der mangelnden Praktikabilität taugt dieses Modell daher kaum für die Übertragung in die Führungspraxis in Schulen und zudem besteht die Gefahr, dass Mitarbeiter durch das häufige Wechseln des Führungsstils des Vorgesetzten je nach Situation irritiert werden.<sup>608</sup>

<sup>605</sup> Vgl. Blessin/Wick 2017, S. 142-144.

<sup>606</sup> Vgl. Scholz/Scholz 2019, S. 311-314.

<sup>607</sup> Als Beispiel wird hier kurz das Vorgehen bei einem Mitarbeiterproblem dargestellt: Bei der Führungssituation betrifft das den roten Quadranten, wenn nicht gleichzeitig ein Aufgabenproblem vorliegt. Entsprechend sollte die Führungskraft einen beziehungsorientierten Führungsstil anwenden, um die Gründe für eine mögliche Demotivation oder Minderleistung zu lokalisieren, wobei eine adäquate Gesprächsführung gewählt werden sollte.

<sup>608</sup> Vgl. Blessin/Wick 2017, S. 133-139.

Situative Führung lediglich auf die personenspezifische Kombination von Motivation und Fähigkeiten zu begrenzen und entsprechend auszurichten, verengt den Einsatz des jeweiligen Führungsstils auf die Bereitstellung von geeigneten Rahmenbedingungen für Mitarbeiter in der Hoffnung, dass nach einer einmaligen Ermutigung die Mitarbeiter schlagartig ihre Motivation und Einsatzbereitschaft abändern. Solche Ansätze gehen davon aus, dass die Führungskraft nach einer Fähigkeitsanalyse die Schwächen und Lücken der Mitarbeiter erkennt, ihre Motivation in wenigen Gesprächen abändert und ihnen Handlungsfelder aussucht, durch die die Mitarbeiter von sich aus motiviert werden.<sup>609</sup> Kritisch muss dazu angemerkt werden, dass solche Ansätze angesichts heutiger Ansprüche neuer Mitarbeitergenerationen und aktueller HR-Trends vermissen lassen, dass Mitarbeiter häufiger und stärker miteinbezogen werden sollten.

Ein besonderer Ansatz bei den Kontingenztheorien soll hier noch angeführt werden, durch den deutlich wird, dass der Versuch, alle möglichen situativen Einflussfaktoren samt deren Wechselwirkungen einzubeziehen, an der nötigen Vielzahl von Untersuchungen notgedrungen scheitern muss. **Yukl** versuchte mit vielen Einzelstudien und Ergebnissen die Einbindung in ein Modell multipler Verbindungen, die aber nicht in Beziehung gesetzt werden, sondern als Gesamtschau mehr wie ein eklektizistisches Sammelsurium wirken, das aber theoretisch wenig befriedigend keine Zusammenhänge oder Abhängigkeiten aufzeigen kann und vor allem für die Praxis wenig handhabbar ist.<sup>610</sup>

Ebenfalls zu den Kontingenzansätzen bei der Führung zählt mit dem Versuch, transaktionale und transformationale Führungsstile von der jeweiligen Situation abhängig zu machen, das Konzept von **Bass/Avolio** und Bass/Riggio. Hier wird in den 1990er Jahren von einem Übergang von eher stabilen zu eher sich ständig wandelnden Bedingungen in Unternehmen, sozialen Beziehungen und Umweltbedingungen ausgegangen. Dabei schien transaktionale Führung unter eher traditionellen, stabilen Bedingungen erfolgreicher, während in der aufkommenden modernen Welt mit ihren dynamischen Bedingungen die transformationale Führung bessere Ergebnisse versprach. Die frühere Entgegensetzung der beiden Führungsstile wurde dabei durch die zwei Dimensionen der Aktivität der Führungskräfte und die Effektivität deren Bemühungen erweitert. Das Konzept des **'Full Range of Leadership'** setzt den **'laissez-faire-Führungsstil'** als Nullpunkt ohne jegliche Aktivität und Effektivität fest. Die nachfolgende **'transaktionale Führung'** steigert ihre Aktivitäten über **'management-by-exception'** nur bei Problemen bis zur **'leistungsorientierten Belohnung'**. Transformationale Führung zielt auf das Transformieren der individuellen Ziele, Werte und Einstellungen auf die übergeordneten Ziele des Unternehmens, wobei laufende Wandlungen und Einflüsse durch die Umwelt der Individuen und Unternehmen einberechnet werden müssen. Dazu sollen charismatisches Führungsverhalten, inspirierende Motivation, individuelle Wertschätzung mit Einbezug der individuellen Bedürfnisse und der fachlichen wie persönlichen Weiterentwicklung sowie intellektuelle Stimulation der Mitarbeiter, um ihr kreatives und innovatives Potenzial zu entfachen, um den wechselnden situativen Bedingungen besser gerecht zu werden. Besonders bei der Stufe der **'individuellen Wertschätzung'** werden aus Sicht dieser Untersuchung Ansätze erkennbar, auf die Individualität der Mitarbeiter einzugehen, was in Konsequenz auch die Wahrnehmung der jeweiligen Stufen der Weiterentwicklung und deren Förderung betrifft.<sup>611</sup>

Dabei helfen Prozesstheorien der Motivation, die sich von Inhaltstheorien der modernen Motivationsforschung wie beispielsweise von Heckhausen & Heckhausen oder Rheinberg & Vollmeyer oder der Maslowschen Bedürfnishierarchie dadurch abgrenzen, dass sie sich mehr den Verläufen als nur den Ergebnissen zuwenden.

In der Führungsforschung wird durch die **Weg-Ziel-Theorie** (Path-Goal Theory) von Evans und House die früher führungsorientierte Perspektive ergänzt um die Bedürfnisse, Erwartungen, Erfahrungen und Selbstwahrnehmung der Geführten, weil sich erfolgreiche Führung sowohl in den Leistungsergebnissen als auch in der Zufriedenheit der Mitarbeiter niederschlägt. Dabei wird auch die Rolle bzw. Funktion der Führungskraft umgedeutet, da sie nun ausgleichend und kompensierend wirken und sich um die Beseitigung aller störenden oder fehlenden situativen Faktoren kümmern soll, die die Leistungsmotivation und Zufriedenheit der Mitarbeiter behindern. Die Führungskraft wird mehr zum Coach bzw. Dienstleister für die Geführten, denen so-

<sup>609</sup> Situative Führung auf Steuerung durch die Führungskräfte zu begrenzen, greift zu kurz, wenn nur durch Abänderung der Rahmenbedingungen die Mitarbeiter auf die Rolle von beeinflussbaren Objekten reduziert werden und der wachsende Bedarf nach Selbst- und Mitbestimmung unbeachtet bleibt (vgl. Blum/Richter: *Situatives Führen konstruktiv umsetzen*. In: *Pädagogische Führung*, Heft 3/2021, S. 100-102.

<sup>610</sup> Vgl. Blessin/Wick 2017, S. 145.

<sup>611</sup> Vgl. Blessin/Wick 2017, S. 119-121; Kohlhaas 2021.

wohl die Mittel und Wege zur Erreichung ihrer persönlichen Ziele als auch der Unternehmensziele, Werte, Strategien und Tätigkeitsfelder zu vermitteln sind.<sup>612</sup> Damit werden auch die Analyse der Ausgangslage und die Entwicklung der Wahrnehmung der Führungskräfte für die organisationsstrukturellen Gegebenheiten und das Verhalten ihrer Mitarbeiter für bedeutsam gehalten. Zudem sollten die Einflussnahmen der Gruppe auf das Verhalten der Geführten als auch die Akzeptanz der Führungskraft durch die Geführten miteinbezogen werden. Diese verstärkte Ausrichtung des Fokus auf die Geführten stellt damit die Grundlage einer intensiveren individuellen Betrachtung der Motive und des Verhaltens der Mitarbeiter dar, wobei die Wechsel, die durch die berufsbiografisch oder lebensphasenbedingten Wandlungen bedingt sind, damals noch nicht einberechnet wurden. Empirische Überprüfungen durch den dadurch erhöhten Komplexitätsgrad des Ansatzes stehen bisher noch aus.<sup>612</sup>

Als weitere gedankliche Folge der Weg-Ziel-Klärung für die Mitarbeiter ergibt sich nach House/Mitchell mit der **Substitutionstheorie** die Überlegung, dass die Führungskraft letztlich entbehrlich wird bei klaren Zielen und klar ersichtlichen Wegen zu diesen Zielen, da die Mitarbeiter ihre Leistungsbeiträge und das Erreichen von Leistungsergebnissen selbst steuern können. Insbesondere bei teilautonomen Arbeitsgruppen – wie sich schulische Kollegien in der Praxis oft empfinden – findet sich dieser Gedanke öfters wieder, zumindest in der Wahrnehmung der Begrenztheit des Einflusses der Führungskräfte auf das Leistungsverhalten und die Arbeitszufriedenheit der Mitarbeiter.<sup>612</sup> Kerr und Kerr/Jermier untersuchten daraufhin, in welchen Situationen das formale bzw. direkte Führungsverhalten irrelevant ist oder durch sogenannte Substitute ersetzt werden kann: „It has been found, however, that certain individual, task and organizational variables act as ‘substitutes for leadership’, negating the hierarchical superior’s ability to exert either positive or negative influence over subordinate attitudes and effectiveness”.<sup>613</sup> Dabei wurde zwischen Merkmalen der Mitarbeiter, der Aufgabe und der Organisation unterschieden. Einige der Substitute wurden besonders untersucht und als wirksam befunden wie beispielsweise bei den Merkmalen der Mitarbeiter die ‘Professionelle Orientierung’ oder bei den Merkmalen der Aufgabe die Rückmeldung durch die Aufgabe sowie die intrinsische Befriedigung, die aufmunternde und unterstützende Interventionen durch die Führungskraft ersetzt. So wird zum Beispiel die Arbeitszufriedenheit bei 67 % der Befragten durch mobiles Arbeiten oder Homeoffice positiv gestärkt, wenn Mitarbeiter die Dauer, Lage und Verteilung der Arbeitszeit selbst bestimmen können.<sup>614 615</sup> Die Substitutionstheorie zielt nicht auf das Ende hierarchischer Führung, sondern will nur den Blick auf die apersonale Verhaltensbeeinflussung öffnen, die von allen Konzepten, Prozessen und Instrumenten des Personalmanagements ausgeht.<sup>612</sup>

Der gezielte Blick auf die Arbeitszufriedenheit wird in ähnlicher Weise im Ansatz der **lateralen Kooperation** bzw. des Mitunternehmertums bei Wunderer deutlich mit einer eher idealisierten Sichtweise des stärkeren Einbezugs der Mitarbeiter, weil er wegen des steigenden wirtschaftlichen Drucks auf die Unternehmen die Mitarbeiter zu selbst agierenden und unternehmerisch denkenden Akteuren zu entwickeln empfiehlt. Er setzt auf laterale Kooperation mit der aktiven und effizienten Unterstützung der Unternehmensstrategie durch ein problemlösendes, sozialkompetentes und umsetzendes Denken und Handeln von möglichst viel Mitarbeitern in allen Hierarchie- und Funktionsbereichen mit hoher Eigeninitiative und -verantwortung. Dabei sollte die strukturelle Führung für eine entsprechend ausgeprägte Kultur, Strategie und Organisation bis hin zur Personalstruktur sorgen, während die interaktive Führung durch Information, Motivation und diverse andere Kommunikationsformen auf die entsprechenden Mitarbeiter einzuwirken versucht. Der Auftrag der Führungskräfte besteht dabei darin, möglichst viele Mitarbeiter zum Mitwissen, Mitentwickeln bis hin zum Mitverantworten zu animieren, um sie durch höhere Mitarbeiterzufriedenheit länger an das Unternehmen zu binden, wobei sich Führungskräfte auf die Rolle als Coach oder Unterstützer zurückziehen sollten. Dieses Konzept mit einer sehr idealisierenden Sicht auf entwicklungswillige Mitarbeiter wurde öfter aufgegriffen und weiterentwickelt in Formen wie der Intrapreneurship, demokratischen Unternehmen oder der Holokratie. Kritisch ist allerdings die Umsetzbarkeit bei denjenigen Mitarbeitern zu sehen, die keine derartigen zusätzlichen Ambitionen entfalten. Die Führungskraft würde sich nach diesen Konzepten zudem auf ein bloßes

<sup>612</sup> Vgl. Blessin/Wick 2017, S. 135-139.

<sup>613</sup> Vgl. Kerr/Jermier 1978, S. 375, zitiert nach Blessin/Wick 2017, S. 139.

<sup>614</sup> Vgl. Prümper 2016.

<sup>615</sup> Vermutlich wird dies künftig aufgrund der Erfahrungen der Lockdown- und Distanzunterrichtszeiten in 2020/2021 deutlich bedeutsamer für die Personalführung und das Personalmanagement in Schulen werden.

Empowerment zurückziehen und damit ihre eigene Führungsrolle aufgeben. Daher scheint dieses Konzept von Wunderer eine recht realitätsferne Extremposition zu bleiben.<sup>616</sup>

Die meisten Modelle der situativen Führungstheorie gehen damit auf die zweidimensionale Beschreibung des Führungsverhaltens in den Ohio-Studien zurück mit den Polen Aufgaben- und Mitarbeiterorientierung. Dabei wird aber das Verwertungsinteresse mit dem Profit ausgeklammert, dem sich in profitorientierten Unternehmen doch vieles unterzuordnen hat. Zudem scheinen Fragen der Machterhaltung der Führungskraft keine Rolle zu spielen. Diese Kontingenzansätze der Führung konzentrieren sich jeweils nur auf wenige situative Einflussfaktoren, weshalb die Deutungs-, Erklärungs- und Prognosekraft nur gering bleibt.<sup>617</sup>

Dennoch wird selbst in den auf die Situation bezogenen Führungsansätze stufenweise spürbarer, dass die Führungskräfte ihre Mitarbeiter zunehmend bei ihrem Führungs- und Entscheidungsstil einbeziehen sollten. Nach dem populären und nach wie vor verwendeten Reifegradmodell nach Hersey/Blanchard werden die arbeitsbezogene und die psychologische „Reife“ einzuschätzen versucht, um dadurch möglichst erfolgreich mit den Mitarbeitern die Unternehmensziele zu erreichen. Die Akzeptanz und das Mittragen von Entscheidungen sowie das Bedenken möglicher Konflikte der Mitarbeiter dabei werden im normativen Führungsmodell von Vroom/Yetton einbezogen. Der Führungs- und Entscheidungsstil wird dabei nicht mehr allein durch feststehende Eigenschaften oder Verhaltensweisen beeinflusst, sondern sollte an Flexibilität, Beweglichkeit und Adaptability wachsen, wie das durch das 3-D-Führungsmodell nach Reddin oder das Reifegradmodell von Hersey/Blanchard vorgeschlagen wird. Dabei entstehen manchmal sogar neue Irritationen bei den Mitarbeitern, wenn sie sich an diese neue Stilflexibilität und große Bandbreite an Führungsstilen ihrer Vorgesetzten erst gewöhnen müssen.

Die Rolle und Bedeutung der Führungskräfte werden in einzelnen Bereichen der Kontingenztheorie deutlich geschmälert. Werden aus Sicht der Weg-Ziel-Theorie die Bedürfnisse, Erwartungen, Motive und Verhaltensweisen der Mitarbeiter intensiver wahrgenommen und berücksichtigt und die Ziele und auch die Wege der Zielerreichung klarer deutlich, schwindet die Bedeutung der Führungskraft. Auch die Substitutionstheorie deutet auf eine Ersetzbarkeit von Führungskräften hin, doch soll nach Kerr/Jermier damit vor allem der Blick der Führungskräfte auf weitere Faktoren der Verhaltensbeeinflussung wie den Prozessen und Instrumenten des Personalmanagements erweitert werden.

**Zusammenfassend** lässt sich an Fortschritten dabei erkennen, dass die Mitarbeiter bei den Kontingenzansätzen der Führung deutlicher wahrgenommen werden und dass bei ihnen z. B. Kooperationsbereitschaft, fachliche Kompetenz und Akzeptanz der Entscheidungen zur optimalen Erreichung der Unternehmensziele notwendig sind. Aber eine stärkere Einbeziehung bei der Zielfindung, Planung, Gestaltung, Ausführung und Kontrolle operativer Prozesse oder eine gesteuerte Personalentwicklung stehen hierbei noch in weiter Ferne. Auch eine größere Sensibilisierung der Führungskräfte für weitere Einflussfaktoren außerhalb ihrer direkten Steuerung wird nötig. Lediglich im Full Range of Leadership nach Bass/Avolio sind erste Ansätze zur individuellen Wertschätzung, intellektuellen Stimulierung und höheren Leistungserwartungen nicht nur an die Unternehmensziele geknüpft, sondern lassen neue Wege der Personalführung und Personalentwicklung bei der transformationalen Führung erkennen, worauf im Kapitel zum St. Galler Management-Modell nach Rüegg-Stürm (vgl. Kap. 10.2) und im Kapitel zum Modell zur Führung einer Schule nach Dubs bereits eingegangen wurde (vgl. Kap. 5.3.1).

Vor allem die Empfehlung zur flexiblen Auswahl des Führungsstils mit seiner Beziehungs- und Aufgabenorientierung je nach der Führungssituation nach Analyse der Mitarbeiter- und Aufgabensituation sollte bei Überlegungen zur Neugestaltung von Ausbildungsprogrammen auch für schulische Führungskräfte aufgenommen werden.

#### 12.1.4. Systemische Führungsansätze

Systemische Führungsansätze nehmen das ganze System in den Blick statt nur einzelner Bedingungsfaktoren wie beispielsweise die Eigenschaften der Führungskräfte, deren Verhalten oder die Situation. Die Beziehungen der Akteure und die Prozesse werden intensiver beachtet, die Subjektivität und die individuelle Konstruk-

<sup>616</sup> Vgl. Scholz/Scholz 2019, S. 319-320.

<sup>617</sup> Vgl. Blessin/Wick 2017, S. 152.

tion von Wahrnehmungen, Interpretationen und Bewertungen werden als Grundlage der Wirklichkeitswahrnehmung auch in Führungssituationen dabei stärker gewichtet. Damit kann die Komplexität des Führungsphänomens mit einer breiteren Sicht auf die sozial konstruierte Wirklichkeit vermutlich besser erfasst werden, wobei der Kontext von Führung zunehmend als komplex, dynamisch, mehrdeutig und wenig durchschaubar wahrgenommen wird. Bei diesen neuen konstruktivistischen Ansätzen von Führung wie beispielsweise der Rollentheorie, der Attributionstheorie mit Perspektiven auf die Sicht von Führungskräften und Geführten und der symbolischen Führung mit der Beeinflussung von Deutungen und Maßnahmen durch Führungskräfte soll hier die Systemische Führung kurz skizziert werden, die moderne Ansätze von Führungs- und Interventionsforschung mit der Wissenschaftstheorie zu integrieren versucht.<sup>618</sup>

Die systemische Führung geht von einer **unbewältigbaren Komplexität** in einem System aus, verbunden mit der nötigen Bereitschaft, sich auf andere Wirkzusammenhänge und Beziehungen zwischen den einzelnen Elementen einzulassen, um bessere Reaktionsmöglichkeiten für die Dynamik und Unvorhersehbarkeit komplexer Systeme finden zu können. Nach dem Ansatz von Luhmann werden dazu nicht ontologische Feststellungen zu konkreten oder abstrakten Gegenständen, Eigenschaften, Ereignissen oder Prozessen verwendet, sondern die „standpunkt- und methodenabhängigen Beobachtungen, die den anscheinend objektiven Gegenstand für den Betrachtenden erst konstituieren.“<sup>619</sup> Dieser konstruiert sich daher ein Bild von der wie immer gearteten Wirklichkeit und handelt auf der Basis dieser Konstruktion. Wahrnehmungen der Wirklichkeit und Aussagen über z. B. Ereignisse oder Verhaltensweisen sind dadurch sehr subjektiv. Dieser ‚performative‘ Wahrheitsbegriff, der durch das aktive Sehen und Handeln der Akteure entsteht, erlaubt ihnen aber das Zurechtkommen in ihrer Wirklichkeit.

Soziale Systeme werden als Ganzheit aus Elementen und deren Relationen verstanden, die sich mit ihrer inneren Organisation und Struktur von der umgebenden Umwelt abgrenzen, sich aber auch mit ihr in einer Anpassungs- und Austauschbeziehung über z. B. Perturbationen befinden. Sozialsysteme bestehen nach Luhmann dabei nicht aus konkreten Personen, sondern aus konkreten Handlungen. Personen werden dabei als Aktionssysteme eigener Art gesehen, die durch einzelne Handlungen in verschiedene Sozialsysteme hineingeflochten sind, aber als Systeme jedoch außerhalb des Sozialsystems stehen.<sup>620</sup> Die Beobachtung der Handlungen der miteinander verflochtenen Systeme können die Aktionssysteme nur im Rahmen ihrer Wahrnehmungsvoraussetzungen vornehmen.

Zudem kommt es weniger auf einzelne Ereignisse, Handlungen, Entscheidungen oder Kommunikationen an, sondern deren Einordnung und Passung in den jeweiligen persönlichen Rahmen. Daher sollte eine Führungskraft die jeweiligen Rahmen der Mitarbeiter verstehen, in den diese ihre Wahrnehmungen von einzelnen Ereignissen, Handlungen oder Kommunikationen einordnen. Dazu helfen Fragen zur Relationierung derartiger Elemente auf ihren sachlichen, sozialen und zeitlichen Zusammenhang bei den einzelnen Mitarbeitern. Für die Führungskräfte verändert sich **Kommunikation** weg von reiner Informationsübermittlung hin zu einer Kombination von permanentem Bemühen um Verständnis der Rahmungen der Beteiligten und laufenden Versuchen zum Finden eines gemeinsamen Verständnisses über vergangene, aktuelle und kommende Ereignisse, Handlungen und Ziele. Führungskräften helfen nach Ansicht der systemisch orientierten Praktiker-Literatur dabei auch Gelassenheit, Geduld und langer Atem, die Einberechnung zeitlich verzögerter Wirkungen und die Berücksichtigung langfristiger Entwicklungen und langer Zyklen.<sup>621</sup>

Die **Komplexität** eines Systems wächst mit der Anzahl der Elemente und ihrer Relationen, der Verschiedenartigkeit dieser Beziehungen und der Unterschiedlichkeit der Wahrnehmungen der Akteure und ihrer Rahmungen.<sup>622</sup> Zudem steigt durch die Verbundenheit der einzelnen Ereignisse die **Kontingenz** im System. Ein

<sup>618</sup> Vgl. Blessin/Wick 2017, S. 152-153.

<sup>619</sup> Vgl. Blessin/Wick 2017, S. 208.

<sup>620</sup> Vgl. Luhmann 1964, S. 23 f, zitiert nach Blessin/Wick 2017, S. 207.

<sup>621</sup> Vgl. Blessin/Wick 2017, S. 211.

<sup>622</sup> Malik erklärt dieses Wachstum an Komplexität durch die Anzahl der System-Elemente und deren Wechselwirkung am Beispiel von Vater und Tochter, bei der es die Beziehung vom Vater zur Tochter gibt und umgekehrt. Zwischen drei Personen entstehen in gleicher Weise sechs Beziehungen, bei zehn Personen bereits neunzig Beziehungen. Bei weiterer Erhöhung der Personenzahl wird es bald unmöglich, das ganze Beziehungsgeflecht zu verstehen. Vgl. Malik 2009, S. 229f. In: Friedrich/Malik/Seiwert 2009.

hoher Bedarf nach Strukturierung und Stabilisierung entsteht, die Steuerbarkeit des Systems sinkt.<sup>623</sup> Malik als Verfechter von mehr Kybernetik, Systemik und Bionik rät bei von Menschen geschaffenen Systemen, ob technische oder soziale, durch das kybernetische Management zu einem „Hineinorganisieren“ von Selbstregulierung und Selbstorganisation, wie es ihm in den Systemen der Natur eingebaut scheint. Verkürzt formuliert er das mit: „Organisiere das Unternehmen so, dass es sich so weit wie möglich selbst organisieren und selbst regulieren kann“.<sup>624</sup>

Wenn Taten und Episoden zudem mehrfach relationiert sind, werden indirekte Steuerungsformen in der Führung eines komplexen sozialen Systems wichtiger als direkte Interventionen. Dazu zählen der Rückzug auf die Bereitstellung gezielter Informationen zur Selbststeuerung und die Kontrolle einiger relevanter Bedingungen des Handelns von Geführten.<sup>625</sup> Führungskräfte sollten sich dafür mehr um die Veränderung der handlungsgenerierenden und -lenkenden mentalen Landkarten, Verfahren, Praktiken und Systeme bemühen.

Nach Luhmanns Verständnis operieren Systeme als selbstreferentiell-geschlossene Systeme, stehen nur in gekoppelten Beziehungen zur Umwelt und die enthaltenen Elemente produzieren und reproduzieren ihre Prozesse, ihre Strukturen und sogar sich selbst. Die Einheiten sozialer Systeme sind dabei nicht die Menschen, sondern ihre Entscheidungen, Handlungen, Erwartungen und Kommunikationen, durch die Systeme sich eigenständig re-generieren oder re-kreieren. Führung gerät bei dieser Autopoiesis als Selbsterschaffung im Gegensatz zum klassischen Verständnis als Allopoiesis (Fremderschaffung) in den Hintergrund. Nicht mehr die Führungskräfte als Personen, sondern das System 'Unternehmen' sichert seine Leistungen und den eigenen Fortbestand. Für den Langzeiterfolg einer Unternehmung kommt es danach weniger auf besonders gute Führungskräfte an, sondern auf Strukturen, die Anschlusshandlungen erzeugen oder verbinden können.

Personale Führung im Verständnis der Eigenschafts- oder Machttheorien wird damit abgelöst durch die **Führung durch die Organisation** und ihre Erwartungen, die auf pragmatische Selbstregulation durch Vertrauen in Anregung oder Impulsgabe setzen statt auf erzwungene oder vorgeschriebene Veränderung. Dies entspricht dem aktuellen Trend in der Führungsforschung und -praxis, verstärkt auf permissive oder partizipative Stile, auf teilautonome Gruppen und lockere Kontrolle zu bauen, um nachteilige Folgen von direkter Übersteuerung oder zu enger Regeln zu vermeiden. Im Bereich der Betriebswirtschaftslehre und in der Unternehmensführung hat systemische Führung besonders in den Management-Modellen von Malik Eingang gefunden, der sich bei den Quellen für seinen wirtschaftlich erfolgreichen Ansatz auch auf die Kybernetik und die Bionik neben den Komplexitätswissenschaften und der Systemtheorie beruft.

Auch **Malik** geht von einer Vernetzung aller Bestandteile und Einflussfaktoren in seinem Integriertem Management-System aus. Kommunikation hat zentrale Bedeutung als 'Medium der Effektivität', da nur durch sie alle Aufgaben zu erfüllen und die Auswahl und der Einsatz der Werkzeuge zu erklären sind. Bei den Werkzeugen sind nach Malik Job Design und Assignment Control ebenso wichtig wie die persönliche Arbeitsmethodik der Mitarbeiter, um die individuelle Mitarbeiterentwicklung und Laufbahngestaltung indirekt zu beeinflussen. Mitarbeiter sollen äußern, welche Ressourcen sie zur Erfüllung ihrer Ziele brauchen, wobei von einer größtmöglichen Annäherung an die Unternehmensziele ausgegangen wird. Dabei wird betont, dass Führungskräfte auf die individuellen Rahmungen der Handlungen, Ereignisse, Entscheidungen und Kommunikationen ihrer Mitarbeiter und deren Förderung eingehen sollten.

**Nohria et al.** bestätigen diese Erkenntnisse mit den Ergebnissen aus einer empirischen, erfahrungsbasierten Studie bei erfolgreichen Top-Managern aus 160 Unternehmen (Evergreen Projects). Dabei zeigt sich, dass diese bei der Unternehmensstruktur besonders auf Kooperation und Wissensaustausch achten, im Bereich Kultur günstige Rahmenbedingungen schaffen, die eigenständiges Problemlösen ermöglichen und bei der

---

<sup>623</sup> Wenn sowohl die Kontingenz der Ereignisse als auch die Komplexität steigen, werden die Grenzen der Steuerbarkeit bald sichtbar, wie Dörner mit seinen Simulationsstudien (1995) aufgezeigt hat. Viele Menschen sind nicht in der Lage, vernetzte Probleme mit nur geringer Komplexität erfolgreich zu bearbeiten, weil sie strategisches Denken in komplexen Situationen wenig geübt sind, Zeitgestalten nicht erkennen und die wechselseitigen Beeinflussungen der Bedingungsgrößen unterschätzen. Dabei untersuchte er primär individuelles Problemlösen, aber man sollte bedenken, dass bei kollektivem Problemlösen noch zusätzliche Komplexitätsstufen ins Spiel kommen.

<sup>624</sup> Vgl. Malik 2009, S. 229f.

<sup>625</sup> Willke (1994) führt dazu an die „... Verfügbarmachung/Entzug von Ressourcen (finanzielle, personelle, technische, relationale, informationelle etc.), Vorgabe von Verfahrensregeln und Erfolgsmaßstäben, Unterwerfung unter Kontrollen, Ausüben von Rechtfertigungsdruck, Vorgabe einer strategischen Ausrichtung, Orientierung an Grundwerten, Kommunikation von Erwartungen und Vereinbarung von Zielen...“, zitiert nach Blessin/Wick 2017, S. 214.

Unternehmensstrategie sehr viel Wert auf Kommunikation legen, um wechselseitiges Verständnis zu erreichen. Bei der Leadership (hierbei als Führung verstanden) gilt intensive Kontaktpflege zu den Mitarbeitern als ebenso essenziell wie für die Personalentwicklung firmeninterner Potenzialträger, die durch Job-Enrichment und Job-Enlargement wichtige Herausforderungen erleben und damit im Unternehmen gehalten werden können.

In dieser Arbeit kann nur eine auf Personalführung bezogene **Zusammenfassung** der systemischen Führungstheorie geleistet werden. Der systemische Führungsansatz geht davon aus, dass in einer Organisation eine unbewältigbare Komplexität herrscht. Systeme werden als Netzwerke von Ereignissen, Handlungen und Auswirkungen mit vielfältigen Rückkopplungen gesehen, die nur noch mit indirekter Steuerung der Handlungsbedingungen beeinflussbar erscheinen. Mit der Systemtheorie liegt eine in sich geschlossene Theorie vor, die die Elemente und Relationen in sozialen Systemen erklärt und begründet, die die Wahrnehmung der Wirklichkeit als je eigene individuelle Konstruktion auffasst und ein erfolgreiches Interagieren zur Einwirkung auf das Entscheiden und Handeln anderer sehr stark von der erfolgreichen Kommunikation zum jeweiligen Verständnis der individuellen Auffassungen abhängig macht. Hierbei sind nicht nur die Interaktionen zwischen Führungskräften und Mitarbeitern, sondern auch zu Kollegen, Kunden und Lieferanten von Bedeutung.

Die getroffenen Aussagen bleiben aber auf sehr abstraktem Niveau und können nur durch subjektive Auswahl und eigenständige Interpretation zur Übertragung in die Praxis dienen. Nohria und Malik belegen mit ihren Untersuchungen und Beratungserfolgen den wirtschaftlichen Erfolg vieler Unternehmen und die gesteigerte Arbeitszufriedenheit der Mitarbeiter. Führung nimmt hierbei Abstand von der direkten Beeinflussung und geschieht höchstens indirekt über die Steuerung der Rahmenbedingungen in einer Organisation. Für Führungskräfte wird ein vertieftes Verständnis der Komplexität dabei immer wichtiger, wozu der systemische Ansatz gute Zugänge birgt.

**Kritisch** bleibt festzuhalten, dass Mitarbeiter zwar in ihrer Verschiedenartigkeit bei der Rahmung der Ereignisse, Handlungen und Entscheidungen wahrgenommen, aber die jeweiligen Motive, Emotionen und Affekte dabei ausgeblendet werden, weshalb auch keine Gruppierung von Personen in ähnlichen Gefühls- oder Lebenslagen oder Erfahrungshintergründen erfolgt.

Mit der bewussten Abkehr von direkter Beeinflussung der Mitarbeiter hin zu einer Gestaltung von optimalen Arbeitsbedingungen und Zurverfügungstellung von Ressourcen nach Bedarf der Mitarbeiter sinken die Steuerungsmöglichkeiten durch die Führungskräfte auf ein deutlich geringeres Niveau, während der Kommunikationsbedarf massiv steigt, die Verbesserung der Beziehungen und Strukturen und die Notwendigkeit individuell ausgehandelter Lösungen wichtiger werden, um bei möglichst vielen Mitarbeitern ein gemeinsames Verständnis zu den Ereignissen, Handlungen und Entscheidungen herzustellen.

#### 12.1.5. Zusammenfassung

**Eigenschaftstheorien** lassen nur eine geringe Korrelation zu wirtschaftlichen Führungserfolgen erkennen und durch die Beschränkung auf personimmanente Gründe bleiben andere Wirkfaktoren unberücksichtigt. Ein maßgeblicher Zusammenhang zwischen Persönlichkeitsmerkmalen und wirtschaftlichem Erfolg konnte bisher nicht erbracht werden. **Verhaltenstheoretische** Führungskonzepte werden zwar häufig in Führungstrainings zur Sensibilisierung für die Abwägung zwischen Mitarbeiter- und Aufgabenorientierung eingesetzt, auch in Abhängigkeit vom Reifegrad der Mitarbeiter, können aber weder in der Form von transformationaler oder von transaktionaler Führung eine Überlegenheit in Bezug auf die Erfolgswirksamkeit belegen. Bei den **Kontingenzansätzen** der Führung werden zwar die Mitarbeiter und weitere externe Einflussfaktoren in der Situation deutlicher wahrgenommen, aber eine erhöhte Einbindung erfolgt auch hier noch nicht. Bei den **systemischen Führungsansätzen** steigen in bewusster Abkehr von direkter Führung die Gestaltung optimaler Arbeitsbedingungen und die Ressourcenzuteilung in der Gewichtung, während die Steuerungsmöglichkeiten durch die Führungskräfte verlieren. Dagegen gewinnt die Bedeutung der Verbesserung der Beziehungen und Strukturen und die Notwendigkeit individuell ausgehandelter Lösungen an Gewicht, um ein verbessertes gemeinsames Verständnis herzustellen.

**Kritisch** muss dabei gesehen werden, dass bei keinem dieser klassischen Führungsansätze deutlich wird, wie parallel zu dieser gestiegenen Bedeutung der Mitarbeiter in ihrer individuellen Entwicklung eine pragmatische Bewältigung der Erwartungen und Ansprüche an Führungskräfte erfolgen kann. Daher bleibt die Suche

offen für neue Ansätze, die den höheren Zeitbedarf dafür angesichts der permanenten Zeitnot der Führungskräfte erfolgreicher bewältigen lassen.

## 12.2. Neuere Führungstheorien

Nachdem sich frühere Führungsansätze mehr auf die Eigenschaften und das Verhalten der Führungskräfte und auch die Einflussnahme auf die situativen Rahmenbedingungen konzentriert haben, wenden sich neuere Forschungsansätze verstärkt den Beziehungen und Interaktionen zwischen Führungskraft und Mitarbeitern sowie in evolutions-/transformationstheoretischen Führungskonzeptionen den Entwicklungsphasen der Mitarbeiter und damit der Gestaltung des Wandels zu.<sup>626</sup>

Bei diesen sozialen Austauschtheorien wird davon ausgegangen, dass es kein 'durchschnittliches' Führungsverhalten gibt, das bei allen Geführten die gleiche Führungseffektivität gewährleistet, sondern dass die Beziehungen zu den Geführten wesentlich stärkere Einflüsse ausüben. Daher sollen hier in Abkehr von der Analyse von Führungsdyaden die Wechselwirkungen von Geführten und Führungskräften mit Blick auf Möglichkeiten der lebensphasenorientierten Personalführung untersucht werden. Dazu werden bei der iterativen Rollenentwicklung, dem LMX-Modell und den Entwicklungszyklen der Beziehungsreife die dynamischen Kräfte der bidirektionalen Verhaltensbeeinflussung besonders betrachtet.

Evolutions- und Transformationstheorien mit ihrem neuen Fokus auf lebenszyklusorientierte Konzepte, wie sie vor allem Rump und Kramer vertreten, werden nachfolgend erläutert, biologisch-evolutionäre, teleologisch orientierte und dialektische Konzepte folgen im Anschluss.

### 12.2.1. Soziale Austauschtheorien

Interaktionstheorien rücken die Beziehungen und Interaktionen zwischen Führungskraft, Mitarbeitern und Gruppen mehr ins Zentrum der Betrachtung. Damit fokussieren sie beim Bereich Führung besonders auf die 'aktivierende und wechselseitige soziale Beeinflussung'.<sup>627</sup>

Mit dem Konzept der **iterativen Rollenentwicklung** wiesen schon Daniel Katz/Robert Kahn auf die dynamischen Kräfte bei sozialen Wechselbeziehungen hin. Unter Rollen werden dabei spezifische Verhaltensmuster verstanden, die mit einer beruflichen Position und deren Tätigkeitserfordernissen verbunden sind. Die Rollenerwartungen des Senders, z. B. der Führungskraft, an einen Mitarbeiter beziehen sich auf dessen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Verhalten als auch auf seine persönliche Eigenschaften. Die Mitteilung dieser Erwartungen wird als Rollensenden bezeichnet. Die Einflussstärke hängt neben einer möglichst gelingenden Kommunikation auch noch von den interpersonalen Beziehungen und den Persönlichkeitsfaktoren der beiden als auch von organisatorischen Einflussgrößen wie beispielsweise Belohnungs- und Sanktionsmöglichkeiten ab. Die Reaktion auf diese gesendete Rolle durch den Mitarbeiter hängt nun von dessen Wahrnehmung und Interpretation ab, bevor sie in Handlungen und Tätigkeiten überführt werden. Durch sein Rollenverhalten nimmt aber andererseits auch der Rollenempfänger Einfluss auf den Sender, weil der sich dadurch entweder zur Überprüfung oder Änderung veranlasst oder seine Erwartungen bestätigt sieht. Zudem kann der Empfänger dem Sender seinerseits auch Erwartungen rückmelden, die er an ihn hat. Es entsteht ein iterativer Austauschprozess im Rollenverständnis und Rollenverhalten, wodurch sich Führungskraft und Mitarbeiter **aktiv und wechselseitig** beeinflussen.

Bei dieser iterativen Rollenentwicklung gewinnen die zur Verfügung stehenden Ressourcen an Bedeutung, da neben diesen formal festgeschriebenen Erwartungen auch noch die individuellen Eigeninteressen der Beteiligten einfließen. Werden Interaktionen als Austausch von Tätigkeiten und Ressourcen verstanden, dann werden für den Intensitätsgrad und die Qualität dieser Austauschbeziehung auch deren Attraktivität und die Reziprozität wichtig. Unter Attraktivität in diesem Zusammenhang versteht man u.a. den Zugang zu und den Austausch von Ressourcen von hoher Wertigkeit, wodurch die Güte der Arbeitsbeziehung steigt. Reziprozität ist bei Mitarbeitern zwar mehr auf informelle Transaktionen (wie z. B. ansteigender Arbeitseinsatz, vorauseilendes Mitdenken, Loyalität) und damit auf soziale Transaktionen beschränkt, die ebenso im Sinn von Beloh-

<sup>626</sup> Vgl. Bartscher/Nissen 2017, S. 108 f.

<sup>627</sup> Die umfassende Definition von 'Führung' nach Dubs 2016, S. 103; Bartscher/Nissen 2017, S. 108; Wunderer 2011, S. V bildet das Grundverständnis von Führung auch in dieser Arbeit ab (vgl. Teil B Kap. 1.1).

nung bzw. Verstärkung erfolgen können wie bei Führungskräften, denen mehr formelle organisationale Ressourcen (wie z. B. Belohnungen, Geld, technische Ausstattung, exklusive Informationen) und informelle Ressourcen (wie z. B. Empfehlung zur Beförderung, Aufgaben mit erhöhter Visibility, Freundschaft) zur Verfügung stehen.<sup>628</sup> Die Reziprozität im wechselseitigen Austausch von ökonomischen und sozialen Transaktionen im Sinn von Belohnung bzw. Verstärkung zeitigt positive Reaktionen bei Mitarbeitern und Führungskräften, wenn die Mitarbeiter Anerkennung, Loyalität und Vertrauen zeigen sowie ihr Leistungsverhalten und ihre Akzeptanz von Entscheidungen ihrer Führungskräfte steigern:

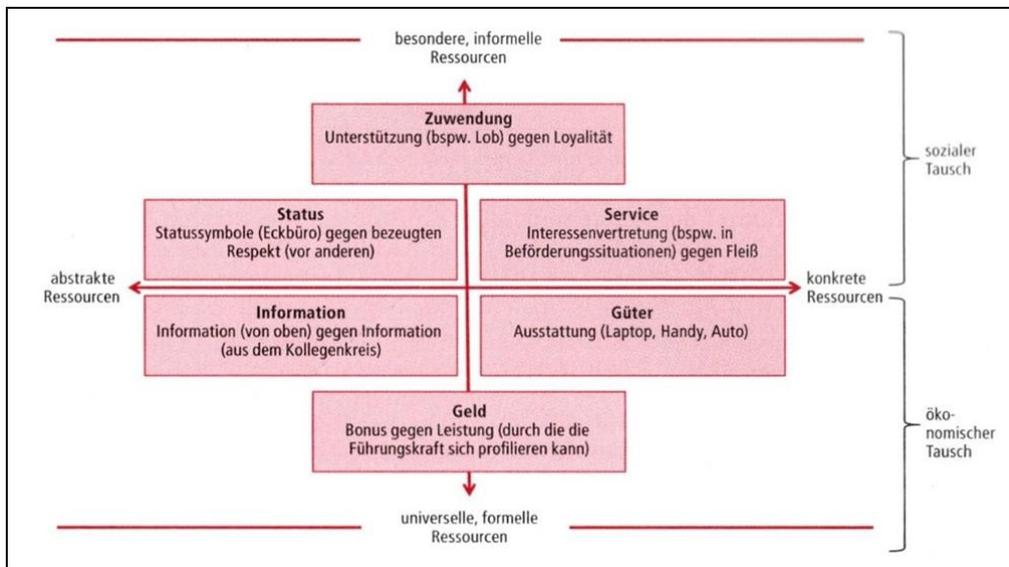


Abbildung 15: Ressourcentausch in Arbeitsbeziehungen<sup>629</sup>

In gleicher Weise gilt dies aber auch für den Austausch von ökonomischen und sozialen Transaktionen, wenn im Sinn von Sanktionen durch die Vorgesetzten z. B. Abmahnungen, Aufschieben einer Gehaltsanpassung, Zuweisung von Routineaufgaben, Kritik in der Öffentlichkeit oder strengere Überwachung erfolgen. Diesen können Mitarbeiter sowohl bei den konkreten wie vor allem bei abstrakten Ressourcen z. B. mit Dienst nach Vorschrift, Absentismus, Beschwerden über die Führungskraft und Nichtzuwendung begegnen. In Folge dieser Rollenentwicklung entstehen nach der **Leader Member Exchange Theory** (LMX) von Graen/Canedo drei Ebenen bei den sich entwickelnden dyadischen Strukturen zwischen Führungskräften und Mitarbeitern. Die Autoren unterscheiden bei der Qualität der Austauschbeziehungen drei Ebenen, beginnend mit sehr niedrigem Niveau (lediglich formale, vertraglich fixierte Austauschbedingungen werden eingehalten) bis hin zu sehr reifen Austauschbeziehungen (gegenseitige Einflussmöglichkeiten, Respekt, Vertrauen und Sympathie). Letztere sind das Resultat inkrementeller und gegenseitiger Beeinflussungs- bzw. Transaktionsprozesse mit wechselseitigen Einflusschancen durch gegenseitige Unterstützungsleistungen, die über vertragliche Vereinbarungen hinausgehen und die Entwicklung wie auch die Internalisierung gemeinsamer Ziele. Auf der Zwischenebene liegen Austauschbeziehungen, in denen derartige wechselseitige Rollenerwartungen erst noch ausgehandelt werden.<sup>630</sup>

Auf die **Reifungsprozesse** der Arbeitsbeziehungen gingen schon Graen/Scandura ein, als sie auf den initiierenden Impuls der Führungskräfte für derartige Arbeitsbeziehungen hinwiesen, der von den Mitarbeitern bewertet und auch zur Annahme entschieden wird. Die Partnerbeziehung kann dabei als ein 'dyadisches psychologisches Konto' vorgestellt werden, in das beide Einzahlungen und Abhebungen vornehmen können.<sup>631</sup> Vom anfänglichen Beginn als 'Fremde' kann sich die Partnerschaft weiterentwickeln zu 'Bekanntem' und unter bestimmten Gegebenheiten zu einer reifen Partnerschaft. Graen/Uhl-Biel bildeten daraus ein 'Lebenszyklusmodell' in drei Phasen, das nicht nur für Führungsdyaden, sondern auch für Teams Hilfen bieten kann. In der ersten Phase des Fremdseins gelten vorläufig nur formelle bzw. vertraglich festgelegte Eckpunkte für den Austausch von Leistung und Gegenleistung. In der zweiten Phase erweitert sich der Austausch von Ressourcen sowohl auf der Arbeitsebene als auch im zwischenmenschlichen,

<sup>628</sup> Vgl. Bartscher/Nissen 2017, S. 188-189.

<sup>629</sup> Vgl. Bartscher 2016, S. 109, in Anlehnung an Oechsler/Paul 2015, S. 308, zitiert nach Bartscher/Nissen 2017, S. 190.

<sup>630</sup> Vgl. Bartscher/Nissen 2017, S. 190-191.

<sup>631</sup> Vgl. Graen/Uhl 1995, Sp. 1049, zitiert nach Bartscher/Nissen 2017, S. 191.

persönlichen Bereich auf Informationen, Güter und Services, wobei dies von beiden Seiten noch als 'Test-Stadium' begriffen wird. In einer reifen Beziehung werden gleichwertige Austauschprozesse charakteristisch, auch mit einer langen Zeit der Erwiderung.<sup>632</sup>

Die Entwicklung des je Mitarbeiter individuellen Reifungsprozesses und des wechselseitigen Ressourcenaustauschs variiert bei jeder Führungsdyade, da der persönliche Reaktionsstil jedes Mitarbeiters mit dem der Führungskraft immer neue Kombinationen entstehen lässt.<sup>633</sup> Die Komplexität erhöht sich zudem bei Teams, Arbeitsgruppen oder anderen Unternehmensbereichen, da sie als Netzwerk voneinander abhängiger dyadischer Führungsbeziehungen und voneinander abhängiger Arbeitsbeziehungen unter den Mitgliedern aufgefasst werden müssen, die sich alle in einer iterativen Rollenentwicklung befinden. Nach den ersten gemeinsamen Arbeitstagen von neuen Führungskräften mit Mitarbeitern wird von allen Beteiligten überprüft, inwieweit es sich lohnt, über die vertraglich geforderten Ressourcen hinaus in diese Beziehung zu investieren (role taking). Diese ersten groben Eindrücke vertiefen sich nach weiteren Entwicklungszyklen, bis beide Akteure wissen, welche Erwartungen an den jeweils anderen erfolgreich sein werden und welche arbeitsbezogenen und persönlichen Beziehungen vorstellbar sind (role making). Dadurch entstehen nach Oechsler/Paul in der Phase 'role routinization' zwei Gruppen von Mitarbeitern oder Teams. Die 'In-Group'-Mitarbeiter entwickeln eine qualitativ hochwertige, respekt- und vertrauensvolle Beziehung zur Führungskraft mit einem hohen Reifegrad und erhalten einen Großteil der Ressourcen, wodurch sie sich gefördert, motiviert und unterstützt fühlen. Die 'Out-Group'-Mitarbeiter begrenzen ihr Verhalten auf vertraglich vereinbarte Leistungen, machen nur Dienst nach Vorschrift mit einem nur formellen Umgang mit der Führungskraft, was zu einem nur spärlichen Zugang zu Ressourcen führt. Daher erleben sie überwiegend Ausgrenzung, Kontrolle und eine nüchterne Arbeitsatmosphäre.<sup>634</sup> Zahlreiche Studien belegen die Annahmen dieser Theorie über die Entwicklungszyklen der Beziehungsreife in zwischenmenschlichen Transaktionsprozessen.<sup>635</sup> Da nicht nur einzelne Mitarbeiter, sondern auch Teams wegen der engen Arbeitsbeziehungen zu anderen in einer Gruppe verbundenen Arbeitsgruppenmitglieder eine derartige Aufteilung in diese zwei sehr unterschiedlichen Interaktionsbeziehungen erleben, wird die Bedeutung der Teamdesignphase (role making) deutlich, in der sich der Grad der Beziehungsreife ausbildet. Wichtige Voraussetzungen für das Starten des Teamdesignprozesses sind die Bereitschaft, in Vorleistung zu gehen und zumindest kurzfristig zu investieren, ein Vertrauensvorschuss und die gemeinsame Reflexion des Erlebens miteinander. Damit können sich selbst verstärkende Transaktionsprozesse der Zusammenarbeit entstehen. Anderenfalls bleiben sich die Teammitglieder fremd und beschränken ihre Beziehungen auf die vertraglich vereinbarten, rein ökonomischen Tauschbeziehungen.<sup>636</sup>

Die Erkenntnisse der Bedeutung einer besseren emotionalen Bindung von Mitarbeitern führen bereits zu verstärkten Bemühungen der Unternehmen, sich um ihre Beschäftigten nicht nur als reine Arbeitskräfte, sondern als Menschen zu kümmern. Nach neuen Studien wächst die emotionale Bindung durch eine gute Bewältigung der Führungsaufgaben auch in Kurzarbeitszeiten sowie ein erfolgreiches Gesundheitsmanagement und Engagement für die Arbeitsbedingungen der Mitarbeiter, während bei von Kurzarbeit Betroffenen die Loyalität zum Arbeitgeber sinkt und bei 48 % von ihnen die Wechselbereitschaft in Richtung eines sicheren Arbeitsplatzes steigt. Während Mitarbeiter mit stärkerer emotionaler Bindung nur zu 26 % über Burnout-Gefühle klagen, sind es bei Beschäftigten mit geringerer emotionaler Bindung 38 % und bei Mitarbeitern ohne emotionale Bindung schon 50 %.<sup>637</sup>

**Zusammenfassend** wird durch die sozialen Austauschtheorien die deutlichere Fokussierung der Führung auf die dynamischen Kräfte der bidirektionalen Verhaltensbeeinflussung deutlich. Der Impuls zum Wachsen der Beziehungsreife muss von der Führungskraft erfolgen. In der entscheidenden Teamdesignphase sind Sensibilität für die Kommunikation und die Reziprozität wichtig. Dabei gelten als wesentliche Voraussetzungen Vorleistungen einzugehen, einen Vertrauensvorschuss zu geben und die gemeinsame Reflexion des Erlebten, um Reifungsprozesse der Arbeitsbeziehungen zu befördern. Der Schwerpunkt

<sup>632</sup> Vgl. Bartscher/Nissen 2017, S. 191-192.

<sup>633</sup> Vgl. Zalesny/Graen 1995, Sp. 870, zitiert nach Bartscher/Nissen 2017, S. 192.

<sup>634</sup> Vgl. Oechsler/Paul 2015, S. 308, zitiert nach Bartscher/Nissen 2017, S. 192-193.

<sup>635</sup> Vgl. Graen/Uhl-Biehn 1995, S. 228f; Deluga 1998, S. 198f; Bauer/Erdogan 2016; Graen/Canedo 2016, zitiert nach Bartscher/Nissen 2017, S. 193.

<sup>636</sup> Vgl. Bartscher/Nissen 2017, S. 194.

<sup>637</sup> Vgl. Gallup Engagement Index 2020.

verbleibt aber bei der einzelnen dyadischen Beziehung zwischen Mitarbeiter und Führungskraft, während die Choreografie mehrerer Beziehungen gleichzeitig oder von Gruppen und deren pragmatische Gestaltung hier nicht weiter verfolgt werden.

### 12.2.2. Evolutionstheorien mit Einfluss auf die Personalführung

Bei der Personal- und Mitarbeiterführung besteht eine hohe Interdependenz zur Unternehmensentwicklung und weiteren Umweltfaktoren. Deshalb beeinflussen Prozesse der organisationalen Entwicklung und Veränderung in Nachfolge immer eng auch das Führungsverhalten und die hierarchischen Führungsprozesse. Die Typologie derartiger prozessorientierter Veränderungstheorien wird daher kurz skizziert, aus denen sich Anforderungen für Führungskräfte ableiten lassen könnten zur lebensphasenorientierten Personalführung einzelner Mitarbeiter.<sup>638</sup>

**Lebenszyklusorientierte Konzepte** von Unternehmen zeigen die Wachstums- und Lebensphasen auf, in denen sich Unternehmen entwickeln, neue Produkte erstellen, dafür neue Märkte erschließen und sich dabei gegen Konkurrenten behaupten müssen. Dabei durchlaufen sie unterschiedliche Lebensphasen in diversen Organisationstypen, in denen jeweils auch die Führungsstile gewechselt werden sollten.

Greiner beschreibt in seinem Wachstumsmodell die Krisen, die Unternehmen in verschiedenen Wachstumsphasen durchlaufen, was helfen soll, diese Phasen zu verstehen, Probleme zu verstehen und Lösungen zu erarbeiten. In jeder Krise sollten größere Anpassungen in den Strukturen und Abläufen des Unternehmens erfolgen, um weiteres Wachstum zu ermöglichen. Würde man das Schulsystem als Unternehmen betrachten, befände es sich entweder in Phase 4, gekennzeichnet durch Konsolidierung und an Wirtschaftlichkeit und Effizienz orientierter Abstimmung von Bereichen und Aufgaben, wobei Schlüsselentscheidungen zentral entschieden werden, die Abstimmungsprozesse zu bürokratischen und zeitintensiven Abläufen führen, Innovationen verlangsamt sind und Informationswege immer länger werden oder in Phase 5. Sie ist durch kontinuierliche Verbesserungsprozesse des Unternehmens als lernender Organisation mit laufender Weiterentwicklung des aktuellen Geschäftsmodells gekennzeichnet. Der Führungsstil in Phase 4 als 'überwachend' muss sich in Phase 5 zu 'partizipativ' abändern.<sup>639</sup>

Auch Pümpin/Prange erkennen bei den Unternehmen verschiedene Lebensphasen von der Pionier- über die Wachstums- und Reife- bis zur Niedergangsphase. Danach könnte das Schulsystem der Reifephase eines Unternehmens zugeordnet werden mit beträchtlichen Ressourcen, soliden Finanzen und hoher Produkt- und Marktdiversifikation. Große Reife der Unternehmensgröße wird durch formalisierte und funktionelle Organisation bewältigt. Entscheidungen werden mit hohem Zeitbedarf in Gremien abgestimmt, eine zunehmende Bürokratisierung und Formalisierung sind feststellbar, an Bewährtem wird festgehalten. Der Führungsstil ist dabei - ebenso wie bei Greiner - überwiegend verwaltend.

**Biologisch-evolutionäre Konzepte** sehen organisationale Veränderungen als Versuch-und-Irrtum-Prozesse, bei denen die eigendynamischen und selbstorganisatorischen Kräfte noch untersucht werden.<sup>640</sup> Dabei ist die Balance zu schaffen zwischen den individuellen Auffassungen einerseits, die Voraussetzung für Innovationen sind, und andererseits den organisationalen Glaubenssätzen und Handlungsmustern. Diese Überbrückung muss dabei der Personalabteilung in Unternehmen als auch im Übertrag auf das Schulsystem den Schulleitungen gelingen. Ein Beispiel dafür ist das Stage-Gate-Konzept von Cooper, das zeigt, wie in der Industrie Produktentwicklungsprozesse von der Idee bis zu Einführung zu leiten und kontrollieren sind, um die Effektivität und Effizienz in Unternehmen zu verbessern. Alle Unternehmensbereiche werden dafür einbezogen. In jeder Phase entscheiden Gremien nach Kenntnis der Leistungen und Ergebnisse über den Eintritt in die nächste Phase. So sollen nur erfolversprechende Projekte weiterverfolgt werden, weshalb besonders

<sup>638</sup> Bei den ausgewählten Konzepten wird in dieser Arbeit immer wieder der gedankliche Versuch unternommen, das Schulsystem mit einem Unternehmen zu vergleichen, wobei die Unterschiede nicht aus dem Auge verloren werden sollten: Das Schulsystem hat keine Konkurrenten wegen des Bildungsmonopols, die Arbeitsergebnisse sind kaum messbar (Bildung und Erziehung), die Mitarbeiter haben eine lebenslange Arbeitsplatzgarantie, Strukturen, Strategien und Kultur sind kaum veränderbar.

<sup>639</sup> Vgl. Bartscher/Nissen 2017, S. 142-145.

<sup>640</sup> Vgl. Seidel/Stebel 1991; Probst/Naujoks 1995, Sp. 919; Siegler 1999, S. 57f, zitiert nach Bartscher/Nissen 2017, S. 149.

die letzte Phase bedeutsam ist mit dem „Post-Launch Review“, in dem analysiert wird, wie das Produkt und dessen Durchsetzung auf dem Markt erfolgreich war und wie der Produktverlauf zu bewerten ist. Dieses organisationale Lernen soll Erfahrungen sicherstellen und zu robusten, kontinuierlichen und flexiblen Lernschleifen führen, um auch künftig Agilität zu generieren.<sup>641</sup> Open-Innovation-Projekte versuchen externes Wissen mit intern entstandenem Wissen zu verbinden und zu erweitern, um das Innovationspotenzial eines Unternehmens zu vergrößern. Mit dieser Einbindung externer Experten und deren Wissen wachsen zugleich die Kooperationsformen, und das Personalmanagement muss sich entsprechend weiterentwickeln und firmenintern mehr Freiräume für innovative Mitarbeiter schaffen. Auch dabei wird Bedarf nach mehr individueller Ausrichtung bei der Personalführung deutlich, wobei nur nach dem Grad der Innovationsbereitschaft, aber nicht nach beruflichen Altersphasen unterschieden wird.<sup>641</sup>

**Teleologisch orientierte Konzepte** unterscheiden nach Levy/Merry im Wesentlichen zwei strategische Handlungsoptionen für das Management angesichts der nötigen Weiterentwicklung von Unternehmen und des organisatorischen Wandels. Je nach Reichweite des Wandels sollten daher entweder Transformationen und Turnarounds bei einem nötigen radikalen Kurswechsel (Wandel 2. Ordnung) oder nur Sanierung oder Restrukturierung (Wandel 1. Ordnung) erfolgen.<sup>642</sup> Wenn ein Unternehmen sich wegen geänderter Marktgegebenheiten und Technologien, gesellschaftlicher Strömungen oder Kundenbedürfnissen in seinem Markenkern umorientieren muss, kann bzw. muss es zu einer radikalen Neugestaltung der Unternehmensstrategie, der Strukturen und Prozesse, der Unternehmenskultur und der eingesetzten Managementmethoden kommen, was bei allen Mitarbeitern meist auch große Ängste, Sorgen und den Abschied von lieb gewordenen Gewohnheiten zur Folge hat. Das Schulsystem in Bayern als fest etablierte, staatliche Institution erlebt aber höchstens kleine ‚Sanierungen‘ (Wandel 1. Ordnung) in großen zeitlichen Abständen bei den Curricula oder technische Erweiterungen wie beispielsweise die Digitalisierung des Unterrichts während der Coronapandemie. Diese Veränderungsprozesse fordern die Lehrkräfte emotional und intellektuell, weshalb dabei Personalführung auch auffangen und Beratung und Begleitung anbieten muss.<sup>643</sup>

**Kritisch** muss bei diesen Konzepten zu organisationalen Veränderungen angemerkt werden, dass dabei stets die Änderungsbedarfe der Unternehmensstruktur, -kultur und -strategien im Vordergrund bleiben, die dann auch einen entsprechend geänderten Führungsstil erfordern, während die individuellen Bedarfe der Mitarbeiter je nach ihrer Entwicklung und unterschiedlichen Lebensphasen dabei außer Acht gelassen werden.

### 12.3. Mitarbeiterbezogene Handlungskonzepte

#### 12.3.1. Handlungskonzepte allgemein

Ein intensiv debattiertes Thema in den Organisations- und Arbeitswissenschaft stellt zudem das Problem der **Ambidextrie** dar, wenn in größeren, gewachsenen Organisationsstrukturen auf verschiedenen Ebenen gleichzeitig die Steuerung von unterschiedlichen Bereichen in verschiedener Geschwindigkeit vorangetrieben werden soll. Verschiedene Arbeitsformen in derselben Organisation müssten ausgehalten werden, auch eine Durchmischung oder Angleichung verschiedener Geschwindigkeiten bremst derzeit oft noch den Fortschritt derartiger Neuerungen, da mit der Größe der Organisation die Bereitschaft zu Veränderungen sowohl auf der Führungsebene als auch bei den Mitarbeitern abnimmt.<sup>644</sup>

Die gleichzeitige Verfolgung der Unternehmensziele als auch die Berücksichtigung der individuellen Ziele der Beschäftigten in den Handlungskonzepten für das Personalmanagement werden damit immer komplexer. Für alle Mitarbeiter in Unternehmen verändern sich die Kompetenzanforderungen immer wieder wegen der technischen und gesellschaftlichen Weiterentwicklung. Dementsprechend sollten alle Handlungskonzepte

<sup>641</sup> Vgl. Bartscher/Nissen 2017, S. 149-156.

<sup>642</sup> Ergänzung durch den Verf.: „A first-order change is taking place by incremental adjustments that do not change the system’s core. By contrast, second-order change involves alteration of the system’s basic governing rules. Second-order change is a multi-dimensional, multi-component and multi-level alteration that shifts the system irreversibly to a new and revolutionary paradigm.“ Levy/Merry 1986, S. 5f, zitiert nach Bartscher/Nissen 2017, S. 156.

<sup>643</sup> Die auftretenden Emotionen wie Sorge, Ärger, Frustration, Trauer, Neugierde, zunehmendes Selbstvertrauen und sich aufbauende Tatkraft erfolgen allerdings in wesentlich gemäßigter Amplitude während der Veränderungsphasen als in Unternehmen in der Transformation, dem Wandel 2. Ordnung (vgl. Bartscher 2016, S. 28 in Anlehnung an Spencer/Adams 2002).

<sup>644</sup> Vgl. Hofmann et al. 2019, S. 7.

für die Personalarbeit auch die Aktualisierungen einbeziehen und entsprechend neue Priorisierungen treffen können. Nach der Kienbaum-Studie zur 'Workforce Ambidexterity'<sup>645</sup> gewinnen bei den Eigenschaften und Einstellungen der Mitarbeiter derzeit deutlich an Bedeutung beispielsweise die Frustrationstoleranz, Veränderungsbereitschaft, Perspektivwechsel, Lernagilität, Anpassungsfähigkeit und Ambiguitätstoleranz. Bei den Verhaltenskompetenzen werden im kognitiven Bereich Entscheidungsfähigkeit, Problemlösekompetenz, Resilienz und Reflexionsvermögen wichtiger, während im zwischenmenschlichen Bereich Kooperations- und Kollaborationsfähigkeit, Kommunikation, Sozialkompetenz, Konfliktfähigkeit, Empathie und Perspektivübernahme bedeutsamer werden. Bei den cross-funktionalen Kompetenzen (positions- und funktionsübergreifende Methodenkompetenzen) sind das auch Selbstmanagement, Agilität, virtuelles Arbeiten, Digitalkompetenz und agile Methodenkompetenz.<sup>646</sup> Diese erwarteten Zukunftskompetenzen sollte jedes Unternehmen zunehmend in künftigen Handlungskonzepten der Personalführung und -förderung berücksichtigen, damit gleichzeitig auch die Unternehmensziele und der wirtschaftliche Erfolg besser verfolgt werden können und um für unbekannt neue Herausforderungen durch die bessere Qualifizierung seiner Mitarbeiter besser vorbereitet zu sein.

Zudem müssen in jedem Unternehmen eigene Handlungskonzepte entwickelt werden wegen der Unterschiedlichkeit in der Größe der Unternehmen, ihrer Ziele, Erwartungen und Strukturen sowie der demografischen Struktur, Zusammensetzung und Qualifikationsebenen der Mitarbeiter.

### 12.3.2. Abriss der Entwicklung der inhaltlichen Schwerpunkte der Personalarbeit

Wie im Kapitel zur Grundorientierung im Human Resource Management schon beschrieben, erfolgte ab den 1970er Jahren eine Umorientierung weg von der Anpassung des indifferent gesehenen Personals an die organisatorischen Anforderungen hin zu einer deutlich höheren Gewichtung der Mitarbeiter, weshalb Organisationen stärker als früher an deren Erfordernisse angepasst wurden. Erweiterte Mitbestimmung, Partizipation, kooperative Führung und Personalentwicklung wurden die neuen Schwerpunktaufgaben im Personalmanagement. In den 1980er Jahren begann mit der Phase der Ökonomisierung eine Dezentralisierung und Rationalisierung von Personalfunktionen zur Erhöhung der Flexibilität der Arbeit und der Arbeitskräfte auch durch das Linienmanagement. In der Phase der Restrukturierung ab den 1990er Jahren erfolgte eine Aufteilung des Personalmanagements auf zwei Ebenen: Während das strategische und konzeptionelle Personalmanagement bei der Geschäftsleitung auf oberer Ebene zentralisiert wurde, erfolgte die Delegation der operativen Personalarbeit an die Linie.<sup>647</sup> Mitarbeiter wurden als wichtigste, wertvollste Ressource des Unternehmens gesehen, die auch als Mitunternehmer durch das aufgeteilte Personalmanagement gewonnen, entwickelt und erhalten werden sollten zu Mitwissenden, Mitdenkenden, Mithandelnden und Mitverantwortenden.<sup>648</sup> Ab den 2000er Jahren wuchs bei einem unternehmerischen Personalmanagement zudem die Bedeutung der Mitarbeiterbindung z. B. durch Familienförderung, Work-Life-Balance, Kompetenz- und Nachfolge-Management. Eine erneute Bedeutungserhöhung erfuhr ab den 2010er Jahren damit auch das Personalmanagement, das mit seinem Wertschöpfungsbeitrag auch für Nachhaltigkeit im Unternehmen sorgen soll.<sup>649</sup> Mit dem gesellschaftlichen Megatrend der Individualisierung und dem wachsenden Bedürfnis nach mehr Selbstverwirklichung und Selbstentfaltung wird auch die Bedeutung von weichen Faktoren wie Anerkennung, Selbstentwicklung, Eigenverantwortung, wertgesteuertem Engagement und Work-Life-Balance größer als traditionelle Faktoren wie Bezahlung und Beförderung. Deutlich verstärkt wird dies seit der Corona-Pandemie mit deutlich ausgeweiteter Home-Office-Arbeit, bei der unter digitalen Bedingungen den Mitarbeitern auch mehr Erfahrungen von Sinn und Selbstwirksamkeit ermöglicht und ihre Eigenverantwortung gestärkt werden, da eine engmaschige Kontrolle auf Distanz ohnehin nicht funktioniert.<sup>650</sup> Daher sollten Bedingungen für ein unabhängiges Arbeits- und Zeitmanagement, für mehr Zeit für persönliche Vorhaben und Projekte

<sup>645</sup> Unter 'Ambidexterity' (Beidhändigkeit) von Organisationen wird deren Herausforderung verstanden, gleichzeitig effizient und flexibel zu sein, bzw. ihre bestehenden Fähigkeiten mit den notwendig neuen auf zukünftige Wettbewerbsfähigkeit auszurichten (vgl. Jochmann/Rump 2022, S. 6).

<sup>646</sup> Vgl. Jochmann/Rump 2021, S. 28.

<sup>647</sup> Im Schulsystem blieb es bis heute bei dieser Aufteilung der strategischen und konzeptionellen Personalmanagements an die drei oberen Ebenen, während die operative Personalarbeit auf der Ebene der Schule läuft.

<sup>648</sup> Vgl. Bartscher/Nissen 2017, S. 26.

<sup>649</sup> Vgl. Scholz 2014b, S. 59f.

<sup>650</sup> Vgl. Weibler 2021, S. 52-64.

geschaffen werden mit dezentralisierten Arbeitsplätzen, flacheren und flexibleren Strukturen und funktionsübergreifende Projektteams. Führungskräfte werden dafür ihre diversen Rollen als Chef, Mediator und Coach neu ausbalancieren müssen und den Teams mehr Freiheit und Autonomie zugestehen müssen bei gleichzeitiger Fokussierung auf die unternehmerischen Ziele.<sup>651</sup>

### 12.3.3. Abgrenzung zum Diversity Management

Der Begriff Diversity Management stammt aus der amerikanischen Bürgerrechtsbewegung und wird in den USA seither für alle Bemühungen um Chancengleichheit und Gleichbehandlung aller Bürger verwendet.<sup>652</sup> Der Schwerpunkt liegt dort vor allem auf der ethnischen Herkunft, während seit den 1990er Jahren in Deutschland der Forschungsschwerpunkt mehr auf dem Geschlechteraspekt, der Kultur und dem Alter liegt.<sup>653</sup> So verfolgt die 2006 beschlossene 'Charta der Vielfalt' mit inzwischen über 2.700 Großunternehmen<sup>654</sup> mit 'Diversity Management' ein ganzheitliches Personal- und Organisationsentwicklungskonzept, mit dem die Vielfalt der Fähigkeiten, Sichtweisen, Erfahrungen und Talente vielfältiger Menschen entsprechend dem Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetz (2006) aufgegriffen werden soll. Bei den Diversity-Dimensionen sollen neben dem Alter auch das Geschlecht, kulturelle oder nationale Herkunft, Religion oder Weltanschauung, Behinderung und sexuelle Orientierung und Identität beachtet werden.<sup>655</sup> Damit entsteht ein neuer Ansatz zum ganzheitlichen Personal- und Organisationsentwicklungskonzept Diversity Management, der einen Wechsel vom defizit- und problemorientierten Ansatz mit der Sicht auf gesellschaftlich benachteiligt betrachtete Gruppen (Menschen mit Migrationshintergrund, Menschen mit Behinderung) als besonders hilfsbedürftige Zielgruppen hin zu einem ressourcen- und kompetenzorientierten Ansatz vertritt. Bei ihm werden in der Vielfalt der Fähigkeiten, Sichtweisen, Erfahrungen und Talenten vielfältiger Menschen neue gesellschaftliche, kulturelle und wirtschaftliche Chancen gesehen.<sup>652</sup> Neben diese primären Dimensionen treten zudem sekundäre Dimensionen wie beispielsweise Einkommen, beruflicher Werdegang, Familienstand, Elternschaft oder Bildung.<sup>656</sup>

In Unternehmen mit geringerer Vielfalt der Eigenschaften der Beschäftigten und relativ homogener Belegschaften brauchen deshalb auch nicht alle Dimensionen betrachtet zu werden.<sup>657</sup> Im Rahmen dieser Untersuchung zur Personalführung bei verbeamteten Lehrkräften konzentriert sich der Autor daher im Wesentlichen auf die Unterschiede und Veränderungen, die in beruflichen und privaten Entwicklungsphasen während des Alterns bei den Mitarbeitern auftreten können. Von der Verwendung des Begriffs Diversity Management innerhalb der Personalarbeit wird aus diesem Grund im Folgenden abgesehen.

Die nachfolgende Auswahl an Handlungskonzepten, die den Fokus mehr auf die Mitarbeiter richten, wird immer mit Blick auf das Schulsystem getroffen, da ausschließlich gewinnorientierte Unternehmen über eine wesentlich höhere Bandbreite verfügen, die Ziele und Motive der Mitarbeiter mit den Unternehmenszielen übereinzubringen.

### 12.3.4. Handlungsfelder einer phasenorientierten Mitarbeiterführung

Je nach Auffassung und Verständnis von Lebensphasen der Mitarbeiter entstehen unterschiedliche Handlungsfelder für eine lebensphasenorientierte Personalpolitik, in und mit denen sowohl für die Grundhaltungen, die nötige Strukturen und Unternehmenskultur, die passenden Strategien und die operativen Umsetzungsmaßnahmen gesorgt werden sollte. Neben den beruflichen sollten auch private Lebensphasen sowie familiäre und außerfamiliäre Lebenssituationen berücksichtigt werden, um jeweils die aktuell passende und

---

<sup>651</sup> Vgl. HayGroup 2011, S. 8.

<sup>652</sup> Vgl. Merx 2007, S. 2-3.

<sup>653</sup> Vgl. Klaffke 2009, S. 142.

<sup>654</sup> Die Charta der Vielfalt wurde seit 2006 von Großunternehmen wie dem Öffentlichen Dienst des Bundes, der Länder und der Kommunen, der Deutschen Post, der Deutschen Bahn, VW, Bosch, Siemens, Daimler u.a. unterzeichnet und verfolgt.

<sup>655</sup> Vgl. Bartscher/Nissen 2021.

<sup>656</sup> Vgl. Merx 2007, S. 2.

<sup>657</sup> Auch die Vielfalt in den Kollegien im Schulsystem hält sich in engen Grenzen, da insbesondere die Unterschiede in kultureller oder nationaler Herkunft, beruflichem Werdegang oder Bildung nur sehr gering ausfallen.

nötige Personalführung zu ermöglichen. Drei Handlungsfelder sind aus Sicht dieser Arbeit dafür besonders geeignet.

Die Gestaltung der organisationalen und arbeitspolitischen **Rahmenbedingungen** sollte unter anderem flexible Beschäftigungsmodelle mit Möglichkeiten für die Mitarbeiter, ihren jeweiligen Arbeitsrahmen individueller zu gestalten in Bezug auf die Arbeitszeit und den Arbeitsort sowie eine adäquate Laufbahngestaltung ermöglichen. Attraktives, altersunabhängiges Talentmanagement sollte neben vertikalen Karriereoptionen auch horizontale Fachlaufbahnmodelle enthalten mit Führungs-, Experten- oder Projektverantwortung. Auch für den Wiedereinstieg von Mitarbeitern nach beruflichen Auszeiten sollten Optionen bestehen. Bei Führungskräften setzt dies Akzeptanz für unterschiedliche Lebensmodelle und Karrierevorstellungen ihrer Mitarbeiter voraus. Die **Förderung der lebenslangen Leistungsfähigkeit** liegt im Interesse von Unternehmen und Mitarbeitern. Ein entsprechendes Gesundheitsmanagement setzt eine salutogene Führung voraus, sorgt für jeweils geeignete Arbeitsplätze und Ergonomie insbesondere bei älteren Mitarbeitern und ermöglicht Belastungswechsel und Jobrotation bei Bedarf. Die Förderung der lebenslangen generationenspezifischen Weiterbildung sollte auf die unterschiedlichen Lernwege und wechselnden Lernfähigkeiten angepasst werden und nicht nur auf reinen Kompetenzerhalt reduziert bleiben. Transformationale Mitarbeiterführung scheint dafür am besten geeignet zu sein, als wichtigstes Führungsinstrument gilt dabei das regelmäßige Mitarbeitergespräch. Dabei sollen nicht nur Stärken und Schwächen und neue gemeinsame Ziele angesprochen werden, sondern auch die Rolle im Team und die Führungsbeziehung. Jüngere Mitarbeiter brauchen beispielsweise Orientierung durch regelmäßige Rückmeldungen und Ältere die Wertschätzung ihres Wissens und ihrer Erfahrung. Für Führungskräfte wird daher ein neues Führungsverständnis nötig, aus dem heraus sie auch die Sinnhaftigkeit von Aufgaben vermitteln und größere Handlungsspielräume bei der Aufgabenerledigung eröffnen könnten. Dazu sollte mehr Zeit für die konkrete Führungsarbeit zur Verfügung stehen. Die **intergenerationale Wertschätzung und die Zusammenarbeit** sollte innerhalb der Unternehmenskultur besonders gestärkt werden. Einer vorauslaufenden Altersstrukturanalyse sollte die Förderung von generationenübergreifenden Teams und von Tandem- und Mentorenmodellen folgen. Die Pflege der Zusammenarbeit altersgemischter Mitarbeiterkombinationen fördert nicht nur das gegenseitige Verständnis und die Ambiguitätstoleranz der diversen Generationen, sondern verbessert auch die Akzeptanz untereinander. Diese wertschätzende Einstellung zur Generationen-Vielfalt ist für Führungskräfte aller Hierarchieebenen notwendig und sollte daher schon in die Qualifizierungsprogramme eingebaut werden.<sup>658</sup>

### 12.3.5. Bezug zu Berufsphasen

Die Unterteilung des persönlichen Lebenslaufs und des beruflichen Werdegangs aus soziologischer Sicht in fixe, gleich große Zeitabschnitte, die beispielsweise durch den Beginn eines neuen Lebensjahrzehnts getaktet sind oder in ähnlichen 10-Jahres-Abschnitten die Zeit von Ausbildungsantritt mit 15 bis zur Pensionierung mit 65 Jahren unterteilen, wird der stärker werdenden Varianz der Lebensläufe nicht mehr gerecht.<sup>659</sup>

*Exkurs Altersgruppen im schulischen Bereich*

*Steger Vogt unterscheidet in Anlehnung an Huberman und Schönknecht dagegen die berufszyklusorientierte Personalentwicklung in Berufsjahr-Gruppen (Bj), so beim Berufseinstieg (1.-3. Bj), Stabilisierung (4.-6. Bj), Wachstum (7.-18. Bj), Reife (19.-30. Bj) und der Sättigung (31.-40. Bj). Damit entstehen Altersgruppen mit 3, 3, 12, 12 und 10 Berufsjahren, womit 40 Berufsjahre bei Lehrpersonen abgedeckt werden.<sup>660 661</sup>*

Konzepte mit einer Abgrenzung nach Entwicklungsphasen und Reifungsprozessen im Berufsleben und im Betrieb betrachten die Menschen aber auch nur als Mitarbeiter im Betrieb und lassen ihre private Seite außer Acht.<sup>664</sup>

*Exkurs Lebensphasen im schulischen Bereich*

*Bei Lehrpersonen unterscheidet Huberman bei der berufszyklusorientierten Personalentwicklung nach den Phasen Berufseinstieg und Stabilisierung/Konsolidierung für den Bereich der 7- bis 30jährigen Berufserfahrung zwei*

<sup>658</sup> Vgl. Rump 2013, S. 4-5; Klaffke 2014, S. 19-21.

<sup>659</sup> Vgl. Kramer 2013, S. 21.

<sup>660</sup> Vgl. Graf 2001; Graf 2006, S. 276f.; Schönknecht 2004; Kramer 2013, S. 21.

<sup>661</sup> Dieser Zeitraum erweitert sich inzwischen zunehmend, da Lehramtsanwärter nach dem Studium durchaus schon mit 22 Jahren in ihren Beruf einsteigen können, während das Pensionsalter auf 67 bis 68 Jahre angehoben wird. Künftig muss eher von 45-46 Berufsjahren einer Lehrkraft ausgegangen werden.

*Varianten des persönlichen Engagements mit einer aktiveren Version mit Experimenten, Aktivismus, später Gelassenheit und Distanz von einer resignativen Version mit Selbstzweifeln, Resignation, Zynismus und Desengagement. Die letzte berufliche Phase mit 31-40 Berufsjahren eint beide Gruppen in Desengagement, Gelassenheit oder Bitterkeit.<sup>662</sup>*

*Steger Vogt differenziert dagegen nicht mehr zwischen diesen beiden Varianten des Engagements in der Kernzeit der beruflichen Beschäftigung, sondern fasst sie nur noch als Phase des Wachstums (7.-18. Berufsjahr) und Phase der Reife (19.-30. Berufsjahr) zusammen, der die Phase der Sättigung (31.-40. Berufsjahr) folgt.<sup>663</sup> Besonders in der Phase der Reife empfiehlt sie zur berufszyklusorientierten Personalentwicklung von Lehrpersonen eine Vielzahl von Personalentwicklungsmaßnahmen.<sup>662</sup>*

Für eine ganzheitliche Betrachtung der beeinflussenden Lebensphasen wird deshalb auf das Konzept der Lebenszyklen zurückgegriffen, das seinen Ursprung in der Biologie hat. Es geht dabei um den evolutionären Prozess des Werdens, Wachsens, Veränderns und Vergehens lebender Systeme, durch den die typischerweise durchlaufenen und damit recht genau prognostizierbaren quantitativen und qualitativen Veränderungen im Zeitverlauf unterschieden werden können. Dabei sind diese Phasen nicht als starre Konstrukte mit festgelegtem zeitlichen Rahmen anzusehen, sondern sollen nur Anregungen und Anhaltspunkte geben.<sup>664</sup>

Graf unterscheidet fünf (Teil)Lebenszyklen, die jeweils unterschiedliche Lebensbereiche betreffen können: Der biosoziale Lebenszyklus umfasst die individuelle Entwicklung im Bereich der Identität von Geburt bis zum Tod mit biologischen und sozialen Einflussfaktoren. Der familiäre Lebenszyklus ab der Gründung einer eigenen Familie beeinflusst auch das Spannungsfeld Beruf und Familie. Der berufliche Lebenszyklus umgreift die Spanne von der Ausbildungsphase bis zum Ausscheiden aus dem Berufsleben, die auch von erwerbsfreien Phasen unterbrochen sein kann. Als betrieblicher Lebenszyklus umfasst er die Entwicklung von Mitarbeitern vom Eintritt ins Unternehmen bis zum Austritt. Auch der stellenbezogene Lebenszyklus beinhaltet nur die unterschiedlich lange Episode vom Antritt einer neuen Stelle bis zum erneuten Stellenwechsel. Für die betriebliche Personalarbeit sind insbesondere der betriebliche und der stellenbezogene Lebenszyklus von Bedeutung sowie die kritischen Situationen beim Übergang von einer Phase in die nächste.

In dieser Untersuchung richtet sich der Blick besonders auf den Zeitraum der beruflichen Lebenszeit zwischen der beruflichen Ausbildung bis zum Ruhestand. Die zugrundeliegende Annahme, dass alle Mitarbeiter diese beruflichen Lebensphasen in derselben linearen Abfolge und in ähnlichem zeitlichen Umfang so durchlaufen, dient nur der idealtypischen Übersicht. In der Realität kommt es aber durchaus zu Sprüngen, Brüchen oder Wiederholungen in der beruflichen Laufbahn. Dabei werden dabei weitere Einflüsse beispielsweise aus dem familiären oder privaten Bereich oder die Wechselwirkungen zwischen Führungskraft und Mitarbeiter außer Acht gelassen.

Eine Erweiterung des biosozialen Lebenszyklus um den betrieblichen Lebenszyklus wird für die Personalpolitik deshalb angeraten, um die Entwicklungsphasen der Mitarbeiter mit einem umfassenderen lebensphasenorientierten Konzept der Personalführung und -entwicklung erfassen und unterstützen zu können. Bei diesem auf Erfahrungen in der betrieblichen Praxis beruhenden Ansatz mit einer stärker differenzierenden Führung der Mitarbeiter sollten vor allem die Wandlungen der Leistungsfähigkeit und -bereitschaft beim Durchlaufen unterschiedlicher Lebensphasen (auch als Lebenszyklen oder Lebenslagen bezeichnet) und die familiären und außerfamiliären Bedingungen einbezogen werden, um grundsätzliche Umgangsweisen durch die Personalpolitik zu finden, um allen Mitarbeitern in ihren jeweiligen Lebensphasen gerecht werden und ihr Potenzial bestmöglich fördern zu können.<sup>665</sup> Beim betrieblichen Lebenszyklus sind dabei Bewegungen in drei Richtungen möglich mit vertikal, horizontal und radial. Denkbare Laufbahnformen sind hier die Führungs-, Fach- und Projektlaufbahn. Bei allen Personalentwicklungsmaßnahmen sollte vermieden werden, dass die Leistung des Mitarbeiters sinkt und er in die Phase der Sättigung gelangt. Auch beim stellenbezogenen Lebenszyklus sollte der Mitarbeiter möglichst lange in der Wachstumsphase gehalten werden, in der Reifephase durch unterstützende Maßnahmen wie Job Enlargement und Job Enrichment.<sup>666</sup> Als Diagnoseinstrument für eine lebenszyklusorientierte Personalentwicklung zeigte sich der Personalportfolio-Ansatz in Anlehnung an Hilb erfolgreich in einer Fallstudie in der UBS AG mit 233 Mitarbeitern, die aber auch ver-

<sup>662</sup> Vgl. Steger Vogt 2013, S. 55-57.

<sup>663</sup> Vgl. Graf 2001, 2006, S. 276f; Schönknecht 2004; Kramer 2013, S. 21.

<sup>664</sup> Vgl. Graf 2006, S. 267-273.

<sup>665</sup> Vgl. Kramer 2013, S. 18-35.

<sup>666</sup> Vgl. Hilb 1998, S. 136f.

deutliche, dass die Beurteilung von Leistung und Entwicklungspotenzial hohe Anforderungen an die Vorgesetzten stellte, weil verschiedene Wahrnehmungs- und Beurteilungsfehler wie der unterschiedliche Maßstab von Vorgesetzten, die Tendenz zur Mitte sowie die Tendenz zur Milde damit verknüpft waren.<sup>667</sup> Die aufgezeigte Vielzahl der Personalentwicklungsmaßnahmen sollte auf jeden Fall Eingang in Aus- und Weiterbildungsprogramme von Personalführungskräften finden.<sup>668</sup>

### 12.3.6. Einbezug privater Lebensphasen

Die Verbindungen des biosozialen und des betrieblichen Lebenszyklus<sup>669</sup> sollten zusätzlich um die **familiären Bedingungen** erweitert werden, die mit der Elternschaft und der Pflege von Angehörigen sehr deutlich die individuelle und berufliche Entwicklung beeinflussen können. Kramer gliedert dies in 10jährige Phasen, wobei aus Sicht dieser Arbeit die Lebensphasen zwischen 26 und 65 besonders bedeutsam sind. Die Vereinbarkeit von Beruf und Familie beeinflusst danach immer deutlicher die Leistungsbereitschaft und -fähigkeit der Mitarbeiter.<sup>669</sup> Auch für die Unternehmen zahlt sich Familienfreundlichkeit durch einfachere Rekrutierung von Fachkräften, geringere Fluktuation und höhere Bindung an das Unternehmen, geringere Fehlzeiten, kürzere Elternzeiten und vor allem zufriedener und motiviertere Mitarbeiter aus.<sup>670</sup>

Dieses Konzept einer lebensphasenorientierten Personalpolitik bildet damit ein neues Systematisierungssystem für den Einbezug sowohl von Berufsphasen als auch von **familiären und außerfamiliären Lebensphasen**. Als relevante Lebensphasen zählen im familiären Bereich Elternschaft, Pflege, Lebens-/Arbeitssituation des Partners sowie soziales Netzwerk. Daneben lassen sich außerfamiliäre Lebensphasen identifizieren mit Ehrenamt, Hobby, Krankheit, Nebentätigkeit, privat initiierte Weiterbildung, kritisches bzw. traumatisches Ereignis und Verschuldung. Sie treten aber nicht in linearer Abfolge und auch nicht bei allen Mitarbeitern auf, und sie können auch parallel erscheinen und daher zu besonderen Belastungssituationen führen (sog. Sandwichpositionen).<sup>671</sup>

Dies führt zu einer weitergehenden Differenzierung der Normal-Biografie mit der früher einfacheren Dreiteilung zwischen Jugend, Berufstätigkeit und Familienzeit sowie Ruhestand zu einer **'Multigrafie'**. Denn die Pluralisierung der Lebensstile wird zusätzlich durch die Megatrends der Individualisierung mit einer Vielfalt neuer individueller Lebensentwürfe und Beziehungskonzepten, 'New Work' mit lebenslangem Dazulernen und kontinuierlichem Anpassungsbedarf im beruflichen Bereich und einer veränderten Alterung beeinflusst, die sich durch die wachsenden Möglichkeiten für einen privaten, familiären oder beruflichen Neuanfang wie in der 'Post-Adoleszenz' oder bei einem 'zweiten Aufbruch' ergeben. Damit kann es auch zu mehreren Familiengründungen, unterschiedlichen Berufen und Beschäftigungsverhältnissen oder späterer Elternschaft kommen als früher. Die Bedeutung der situativen Einflussfaktoren und damit der 'Macht der Situation' wächst und damit eine erweiterte biografische Freiheit.<sup>672</sup>

Die Vorteile dieser differenzierenden Betrachtung liegen zum einen darin, dass Führungskräfte dadurch mehr Sensibilität entwickeln können, vor allem, weil auf dem knapper werdenden Personalmarkt individueller auf die Mitarbeiter eingegangen werden muss. Zum anderen ist sie für die Mitarbeiter wichtig, wenn sie die Wertschätzung jedes Einzelnen, die Ambiguitätstoleranz bei diversen Biografien und die Unterstützung der Führungsebene je nach Bedarf erkennen. Entsprechend strukturierte Anreiz- und Motivationssysteme und ein adäquates Gesundheitsmanagement können dabei zur Reduktion von Ausfallzeiten und Erhöhung der Mitarbeiter-Motivation führen. Die Abwägung der Opportunitätskosten - 'Was würde es uns kosten, nicht zu handeln?' - erhöht bei Führungskräften zudem die Einsatzbereitschaft.<sup>673</sup> Durch diese erweiterte Sicht auf

<sup>667</sup> Vgl. Graf 2001, S. 27-30.

<sup>668</sup> Graf 2001, Tabelle 2, S. 30.

<sup>669</sup> Vgl. Kramer 2013, S. 21.

<sup>670</sup> Vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2016, S. 16-23.

<sup>671</sup> Vgl. Rump 2013, S. 4; Rump et al. 2014, S. 20-26; Oertel 2014, S. 30.

<sup>672</sup> Vgl. Rump/Eilers 2013, S. 83-85.

<sup>673</sup> Das Schulsystem hat im Vergleich zur Wirtschaft kaum Karrieremöglichkeiten zu bieten, verfügt immer schon über Teilzeitmöglichkeiten für Lehrkräfte und viel Selbstständigkeit für sie, ihre Arbeitszeiten und nachmittäglichen Arbeitsorte frei zu wählen bei nur geringen Kontrollmöglichkeiten. Nur die freiwilligen beruflichen Auszeiten wie ein Sabbatjahr oder die Alters-/Teilzeitblockmodelle zum früheren Ausscheiden sind derzeit nicht möglich.

die spezifischen Phasen des Individuums werden eine größere Differenzierung und individuellere Führung möglich und nötig.

Rump/Eilers führen dazu ein Konzept einer lebensphasenorientierten Personalpolitik aus, das in einem Zwei-Achsen-Modell mit einerseits familiären und außerfamiliären Lebensphasen und andererseits mit den Berufsphasen in linearer Abfolge in 55 Handlungsfeldern jeweils mehrere Möglichkeiten zu einer „Lebensphasenorientierten Personalpolitik“ aufzeigt. Insbesondere für die Berufsphase Führung ergeben sich für die einzelnen familiären und außerfamiliären Lebensphasen viele Handlungsoptionen wie beispielsweise Kontakt-halte- und Wiedereinstiegsprogramme, Anerkennung außerberuflicher Fähigkeiten und Leistungen, Coaching, Mentoring oder Mitarbeitergespräche.<sup>674</sup> Die dort aufgeführte Übersicht in einer Kreuztabelle soll nur Beispiele auflisten; für eine Übernahme in die Ausbildung von Führungskräften ist sie allerdings nicht geeignet.

Bei der Unternehmenskultur sollen die Führungskräfte mit der geeigneten Organisation, Gesundheitsförderung und Anreiz- und Motivierungssystemen den Mitarbeitern als auch dem Unternehmen helfen, im Bereich der Führung vor allem durch passende Personalentwicklung, Mitarbeitergewinnung und der Gestaltung individueller beruflicher Werdegänge. Die Steuerung und Erfolgsbewertung sollte die Entwicklung innerhalb der Handlungsfelder begleiten.<sup>675</sup>

Neuere Studien zeigen zudem einen Zusammenhang zwischen dem Grad der Digitalisierung von Unternehmen und dem Ausmaß von lebensphasenorientierter Personalpolitik auf. Bei Unternehmen, die stärker digitalisiert sind, ist eine lebensphasenorientierte Personalpolitik stärker verbreitet als unter weniger digitalisierten Betrieben. Sie weisen signifikant häufiger ein positives Jahresergebnis auf, haben häufiger positive Ertragsersparungen und sind innovativer. Bei ihnen wird die operative Personalpolitik flexibel an den Bedürfnissen und Präferenzen der Beschäftigten in den unterschiedlichen Lebensphasen und Phasen der Betriebszugehörigkeit ausgerichtet. Die Digitalisierung kann also eine stärkere Mitarbeiterorientierung begünstigen und es erleichtern, die Veränderungsbereitschaft und -fähigkeit der Mitarbeiter zu mobilisieren.<sup>676</sup> Dieser Zusammenhang sollte dringend weiter erforscht werden.

**Zusammenfassend** wird bei den Anforderungen an Führungskräfte besonders wichtig die Sensibilisierung für die unterschiedlichen Lebenssituationen, Berufs- und Lebensphasen sowie der privaten Belange und Bedürfnisse nach flexibler Arbeitszeit und unterschiedlicher Wertvorstellungen bei den unterschiedlichen Altersgruppen. Der Wechsel von der früher eher vorherrschenden Kontrollmentalität hin zu mehr Vertrauen und ausgestaltbaren Freiräumen angesichts des wachsenden Bedürfnisses nach Flexibilität und zur individuellen Ausgestaltung der eigenen Employability muss als neue Herausforderung für Führungskräfte verstanden werden. Fürsorge wird auch erwartet in Bezug auf die Balance zwischen Beruf und Privatleben sowie bei der Förderung von mehr Eigenverantwortung der Mitarbeiter bei gleichzeitiger Wertschätzung allen beruflichen oder privaten Engagements. Bei der Organisation kann das zunehmende Interesse an flexiblen Arbeitszeiten und -orten, an Jahres- oder Lebensarbeitszeitkonten nur von Unternehmen mit langfristiger Perspektive ermöglicht werden. Die Digitalisierung scheint der lebensphasenorientierten Personalpolitik förderlich zu sein. Die Personalentwicklung dient auch der nachhaltigen Sicherung der Beschäftigungsfähigkeit und sollte an den zukünftig nachgefragten und entstehenden Kompetenzen und Fähigkeiten ausgerichtet werden. Sie sollte zudem ziel- und altersgruppendifferenziert erfolgen und die Vereinbarkeit von Beruf, Familie und Privatleben berücksichtigen.<sup>677</sup>

**Kritisch** muss die Begrenzung auf lediglich die biosozialen und beruflichen Phasen deshalb gesehen werden, da sich in der Praxis die Einteilung in diverse Altersgruppen als zu wenig aussagekräftig ergab, da es immer individuelle Lebensläufe gab, die andersartig verliefen. Statt einer Standardisierung von Entwicklungs- oder Arbeitszeitmodellen sollten flexiblere, vielseitig anwendbare Modelle entwickelt werden, die sich unter-

<sup>674</sup> Vgl. Rump/Eilers 2014, S. 27.

<sup>675</sup> Vgl. Rump/Eilers 2014, S. 21-61.

<sup>676</sup> Vgl. IWConsult 2018, S. 56.

<sup>677</sup> Angebote für entsprechende Audits von beispielsweise der berufundfamilie Service GmbH in Zusammenarbeit mit dem Bundesfamilienministerium bestehen für Unternehmen bereits, ihre familien- und lebensphasenbewusste Personalpolitik mit dem Ziel einer Zertifizierung überprüfen zu lassen. Bisher haben daran schon über 1700 Arbeitgeber mit rund 3 Millionen Beschäftigten teilgenommen. Vgl. berufundfamilie Service GmbH, 2019.

schiedlichen Lebensentwürfen, spontanen Wendungen und ungewöhnlichen Situationen anpassen können.<sup>678</sup> Diese Weiterentwicklung wird im nachfolgenden Kapitel nachgezeichnet.

### 12.3.7. Ausweitung um Lebensentwürfe und Arbeitsumfeld

Durch den aktuellen und weiter steigenden Fachkräftemangel und die Verknappung des Angebots an qualifizierten Mitarbeitern sind Unternehmen in wachsendem Umfang daran interessiert, ihre Arbeitgeberattraktivität zu steigern für die Einwerbung neuer Beschäftigter (recruiting) und die Bindung der vorhandenen Belegschaft (retainment). Arbeitgeber schätzen bisher aber den Bedarf ihrer Mitarbeiter oftmals nur nach den äußeren Umständen ab wie Geschlecht, Berufsphase, Lebensalter und familiäre Umstände. Neben der Lebens- und Familienphase war bis dahin die Berufsphase in der Personalpolitik geläufig und bekannt.

Eine Erweiterung erfolgt durch die **Differenzierung** innerhalb gleichartiger Lebensphasen durch verschiedene Lebenslagen, ob milieu- oder geschlechtsspezifisch oder ethnisch geprägt. Die Standardisierung der Lebensphasen und Übergänge löst sich auf, die Standards verwischen zunehmend und die Übergänge sind schwieriger zu bestimmen.<sup>679</sup> Es erfolgt aber keine dezidierte Differenzierung bei den Lebensphasen, sondern die **Lebensstile und Lebensentwürfe** werden dabei von Weinmann et al. als dritte Dimension im Personalbereich eingeführt, um den immer komplexer werdenden Ansprüchen der Mitarbeiter und auch dem Bedarf nach qualifiziertem Personal gerecht werden zu können. Die Integration von individuellen Lebensentwürfen in das Konzept einer familien- und lebensphasenbewussten Personalpolitik ist damit ein erweiterter konzeptioneller, organisatorischer und führungsbezogener Ansatz zur Ergänzung der familien- und lebensphasenbewussten Personalarbeit.<sup>680</sup>

Eine attraktive familien- und lebensphasenbewusste Personalpolitik wird in Zukunft neben der Dimension der individuellen **Lebensentwürfe** der Mitarbeiter zudem die Dimension des **Arbeitsumfelds** einbeziehen müssen.<sup>681</sup> Die mit dem Megatrend 'Individualisierung' immer wichtiger, aber auch unterschiedlicher werdende Vereinbarkeit von Beruf, Familie und Privatleben gewinnt an Bedeutung und sollte daher besser untersucht werden. Eine explorative Studie der berufundfamilie Service GmbH in Kooperation mit dem Institut für Beschäftigung und Employability IBE der Hochschule Ludwigshafen beschäftigte sich mit der Hypothese, dass die individuellen Motivations- und Entscheidungsparameter der Mitarbeiter durch vier Faktoren beeinflusst werden.

Neben die **Berufsphase** und **Lebens- und Familienphasen** treten zusätzlich die **Lebensentwürfe** der Beschäftigten mit ihren persönlichen Präferenzen und dem Einfluss beruflicher Aspekte auf das Privat- und Familienleben sowie das **Arbeitsumfeld** mit den Erwartungen an die Arbeit, Erwartungen an die Führungskräfte, Instrumenten zur Vereinbarkeit von Beruf, Familie und Privatleben und das Betriebsklima. Die Führungskräfte sollten dafür sensibilisiert werden.<sup>682</sup>

Zum Begriff „Lebensentwurf“, zu dem es keine allgemein akzeptierte Definition gibt, wird die Arbeitsdefinition dieser Studie verwendet:

*„Ein Lebensentwurf wird beeinflusst durch das Lebensalter, die Berufstätigkeit, die soziale Schicht und die familiäre Situation. Er beschreibt das Verhalten der Menschen in Bezug darauf, wie sie ihren Alltag gestalten und organisieren. Hierzu gehören beispielsweise Freizeitverhalten, Formen der Geselligkeit, Mediennutzung, Wertorientierungen, Einstellungen, Haltungen und Wahrnehmungen der Umwelt.“<sup>682</sup>*

Angelehnt an die so genannten „Sinus-Lebenswelten“ wurden in der Online-Befragung zehn Leitmotive und Formulierungen zur Beschreibung der Lebensentwürfe vorgestellt, wobei sich die Teilnehmer zwei Lebens-

<sup>678</sup> Vgl. Kramer 2013, S. 105-107; Blessin/Wick 2017, S. 283 u. S. 292.

<sup>679</sup> Tippelt/Hippel 2005, S. 33, zitiert nach Rump/Eilers 2014, S. 155.

<sup>680</sup> Vgl. Weinmann et al. 2014, S. 155-161.

<sup>681</sup> In der Studie „Vereinbarkeit 2020. Eine Studie zu familien- und lebensphasenbewusster Personalpolitik im Zeitalter der Individualisierung“ wurden bei mehr 1.100 Beschäftigten aus vier großen hessischen Unternehmen (AOK Hessen, Fraport AG, IngDIBA, Merz Pharma) Daten zu den vorhandenen Lebensentwürfen und Lebensstilen erhoben. Die Untersuchung ist nicht repräsentativ, weil sie mit ausgesuchten Unternehmen erfolgte, sondern sollte nur zur Generierung von Hypothesen zur weiteren Untersuchung dieses Feldes dienen. Vgl. berufundfamilie Service GmbH 2014, S. 6.

<sup>682</sup> Vgl. berufundfamilie Service GmbH 2014, S. 7-8.

entwürfen zuordnen konnten.<sup>682</sup> Zusätzlich erfolgte die Erfragung der o.a. Motivations- und Entscheidungsparameter, um herauszufinden, warum eine ähnliche Gruppe von Menschen in ähnlichen Situationen unterschiedliche Entscheidungen trifft, wie sie ihr Berufs- und Privatleben priorisieren, wie ihre Nachfrage an Vereinbarkeit aussieht und welche Angebote der Unternehmen den Beschäftigten wirklich weiterhelfen. Zwar sind bereits viele Instrumente der individualisierten Führung und Personalarbeit vorhanden wie beispielsweise Zielvereinbarungen, strukturierte Mitarbeitergespräche, Karriere- und Nachfolgeplanung, Coaching und Mentoring. Zusätzlich wird auf attraktive Arbeitsbedingungen und Work-Life-Balance-Maßnahmen geachtet. Daher war ein Leitmotiv dieser Untersuchung neben anderem auch die spezifische Entwicklung von personalwirtschaftlichen Instrumenten, die geeignet sind, dass die Beschäftigten ihren Lebensstil praktizieren können und trotzdem motiviert und engagiert arbeiten.<sup>683</sup>

Zwar kann diese explorative Studie nicht als repräsentativ gelten, da die Stichprobe nur in vier ausgewählten Unternehmen stattfand, die bereits einen hohen Reifegrad familien- und lebensphasenbewusster Personalpolitik vorwiesen. Aber wegen dieser bereits weit fortgeschrittenen Entwicklung hält der Autor den Blick auf derartige Erfahrungen für sinnvoll, um diese neuen Erfolg versprechenden Ideen aus der Praxis aufzugreifen und weitere Untersuchungen dazu durchzuführen. Aus den zehn Lebensentwürfen wurden wegen der Ähnlichkeit und Parallelität drei Cluster gebildet, die die Erwartungen und Ansprüche der Beschäftigten bündeln. Diese vergrößernde Vereinfachung erleichtert vor allem Empfehlungen für die Praxis der Personalarbeit. Dabei werden in den Ergebnissen Hinweise und Tendenzen für die Gestaltungsmöglichkeiten und Handlungsempfehlungen auch in anderen Unternehmen deutlich. Die Kernfamilie (eigene Familie 85 %, eigene Kinder 82 %) und die finanzielle Unabhängigkeit (64 %) sind den Befragten am wichtigsten. An Erwartungen an das Arbeitsumfeld werden von 97 % der Befragten sichere Arbeitsplätze genannt, interessante Tätigkeiten (95 %), leistungsgerechte Entlohnung (93 %) und selbstständiges Arbeiten (78 %). Als Erwartungen an die Führungskräfte werden die Wertschätzung der Leistungen geäußert, die Förderung der Selbstständigkeit und die Offenheit für Vorschläge. Dennoch monierte jeder dritte Befragte die fehlende Förderung der eigenen beruflichen Entwicklung. Bei den personalwirtschaftlichen Instrumenten war den Beschäftigten in der Reihenfolge der Nennungen besonders wichtig ein Betriebsklima, das Vereinbarkeit von Beruf, Familie und Privatleben unterstützt, die Verankerung dieser Thematik in der Geschäftsleitung und die Nachvollziehbarkeit von Karriere- und Besetzungsentscheidungen. Bei der Untersuchung der Lebensentwürfe mit dem Fokus auf Alltagsgestaltung und -organisation wurden die zehn Lebensentwürfe in drei Cluster gruppiert aufgrund von Ähnlichkeit und Parallelität. Das größte Cluster A umfasste mit 66 % überwiegend Personen mit vielen Betreuungsaufgaben, das Cluster B mit 22 % vorwiegend Personen mit Interesse an beruflichem Erfolg, worunter sich überdurchschnittlich viel Angestellte mit Führungsaufgaben befanden und das Cluster C mit 10 % einte Beschäftigte mit hohem Wunsch nach Sicherheit, die aber weder Betreuungs- noch Führungsaufgaben zu bewältigen hatten.

Unabhängig vom Lebensentwurf zeigen sich als bedeutsame Faktoren und Merkmale des Arbeitsumfelds ein sicherer Arbeitsplatz mit leistungsgerechter Bezahlung, interessanten Aufgaben, Gestaltungsfreiräumen bei der Wahl der Arbeitszeit und im Arbeitsbereich. Sie gelten auch nach dem Gallup Engagement Index Deutschland für Mitarbeiter als durchaus wichtig, haben aber kaum Einfluss auf die emotionale Bindung. Andere Faktoren sind weitaus entscheidender: 'die Möglichkeit, das zu tun, was man richtig gut kann' sei fünfmal wichtiger als das Gehalt, Führungsqualität, eine herausfordernde, abwechslungsreiche und als sinnvoll empfundene Tätigkeit und die Kollegen. Emotionale Bindung wird im direkten Arbeitsumfeld erzeugt und der direkte Vorgesetzte ist dabei das A und O.<sup>684</sup>

Für Führungskräfte gilt generell die wertschätzende Anerkennung der persönlichen Leistungen der Mitarbeiter, die Förderung derer Selbstständigkeit und die Offenheit für ihre Vorschläge. Eine gute Vereinbarkeit von Beruf, Familie und Privatleben wird am häufigsten von Müttern geschätzt, gefolgt von Beschäftigten mit Pflegeaufgaben und von Vätern. Fast ein Drittel der Mitarbeiter (31 %) fühlt sich dagegen über die Vereinbarkeit zu wenig informiert und hat nicht den Eindruck, dass persönliche Belange wichtig genommen werden (31 %). Eine gewünscht höhere Flexibilisierung wird sowohl für Karrierewege und -möglichkeiten als auch die Möglichkeit, Arbeitszeit auf einem Langzeitkonto für einen flexiblen Ausstieg ansparen zu können, als unzureichend erfüllt eingeschätzt.

<sup>683</sup> Vgl. Becker/Beck 2012, S. 121-122, zitiert nach Weinmann et al. 2014, S. 160.

<sup>684</sup> Vgl. Gallup Engagement Index 2016.

Ähnliches zeigt auch die Gallup-Studie an möglichen Ursachen auf. Nur 56 % aller Befragten haben in den letzten 12 Monaten überhaupt einmal mit ihren Vorgesetzten über ihre Leistungen gesprochen, nur 38 % geben an: 'Die Rückmeldung, die ich zu meiner Arbeit bekomme, hilft mir, meine Arbeit besser zu machen', nur 21 % sagen, 'die Führung, die ich bei der Arbeit erlebe, motiviert mich, hervorragende Arbeit zu leisten.' 69 % hatten im Verlauf ihres Arbeitslebens mindestens einmal einen schlechten Vorgesetzten, aber 97 % aller Chefs halten sich selbst für eine gute Führungskraft. Hieraus sollten Folgerungen für die künftige Vorauswahl bei Führungskräften, die Aus- und Weiterbildung, mehr Zeit fürs Zuhören und echtes Interesse an den Mitarbeitern und vor allem für Coaching, Feedback-Einholung und Begleitung für eine realistischere Selbstwahrnehmung der Vorgesetzten gezogen werden, um die drohenden Verluste von bis zu 105 Milliarden Euro durch die innere Emigration und Segregation bei 'schlechten Chefs' zu vermeiden und zu verhindern.<sup>684</sup>

**Zusammenfassend** können aus der Vereinbarkeits-Studie Handlungsempfehlungen abgeleitet und personalwirtschaftliche Instrumente daraus entwickelt werden: Eine grundlegende Akzeptanz und Wertschätzung individueller Lebensentwürfe sollte auf der Werte-Ebene einer familien- und lebensphasenbewussten Personalpolitik verankert werden. Eine flexible Arbeitsorganisation sollte mehr Möglichkeiten zur Selbststeuerung und zum Erholungsmanagement bieten. Das Eingehen auf persönliche Belange wird erwartet. Information und Kommunikation werden zur Daueraufgabe für Führungskräfte. Vorteile sollten auch für Mitarbeiter ohne Betreuungsaufgaben (Cluster C) ermöglicht werden, um faktische und gefühlte Benachteiligungen auszuschließen. Statt Standardlösungen sollte eine Netzarchitektur der Vereinbarkeit und Orientierungsmöglichkeit über vorhandene Gestaltungsspielräume entwickelt werden. Be- und Entschleunigungsmöglichkeiten in den individuellen Lebensentwürfen sollten dargestellt und offeriert werden. Dazu bedarf es der Erweiterung der Beratungskompetenzen und des Systemwissens der Führungskräfte und der davon betroffenen betrieblichen Akteure, um der zunehmenden Heterogenität individueller Lebensentwürfe als gesellschaftliche Realität begegnen zu können.<sup>685</sup> Daher ist die Erweiterung der operativen Handlungs- und Entscheidungsmöglichkeiten und der personalwirtschaftlichen Instrumente nötig, um eine derartig individualisierende Personalführung zu ermöglichen.

### 12.3.8. Zusammenfassung

Die Differenzierung in der Mitarbeiterführung wird immer facettenreicher. Seit dem Aufkommen des Human Resource Management entstanden vielfältige Konzepte. Beim Durchlaufen verschiedener **beruflicher** Lebensphasen kommen ergänzend **familiäre** und **außerfamiliäre** Lebensphasen dazu, was zu einer Multigrafie von Lebensläufen führt. Studien weisen auf die Notwendigkeit der zusätzlichen Berücksichtigung von **Lebensentwürfen** und -stilen sowie des **Arbeitsumfelds** hin. Die Beachtung der vier verschiedenen Dimensionen einer derartigen Personalpolitik und Personalführung stößt angesichts ihrer Komplexität derzeit noch an Grenzen der Umsetzbarkeit in der Praxis oder auch in der Aus- und Fortbildung der künftigen Führungskräfte, weshalb praktikablere Lösungen zu entwickeln sind.

Auf die Führungskräfte an der Schaltstelle zwischen Unternehmensstrategie und operativer Umsetzung in die Führung der Mitarbeiter kommen damit viele neue Aufgaben und Anforderungen zu. Damit entstehen erneut dieselben Probleme auf der Führungsebene, die schon früher oft ignoriert wurden, angesichts des steigenden Zeitbedarfs für die Führungsarbeit, der ungenügenden Ausbildung der Führungskräfte als Coach und Betreuer und vermutlich auch bei der Bereitschaft der Führungskräfte für diese weitaus differenzierteren Führungsaufgaben, die sie bei ihrem Amtsantritt möglicherweise noch nicht abgesehen haben. Die Bewältigung der neu sichtbar gewordenen Komplexität von Personalführung sollte daher dringend angegangen werden.

## 12.4. Generationsspezifische Handlungskonzepte

Neben diesen o.a. Handlungskonzepten, die auf einzelne Mitarbeiter in individuellem Zuschnitt zielen, sollen im Folgenden noch Elemente von Handlungskonzepten untersucht werden, die die Mitarbeiter in größere, anscheinend recht ähnliche Gruppen fassen. Für diese Arbeit werden dazu generationsspezifische Handlungskonzepte ausgewählt, die eine breite Verwendung in der Betriebswirtschaftslehre und in der Praxis fin-

<sup>685</sup> Vgl. berufundfamilie Service GmbH 2014, S. 16-34.

den. Daraus soll im nachfolgenden Kapitel versucht werden, Handlungsfelder für die Personalpolitik und -führung zu erkennen und daraus mögliche Handlungskonzepte sowie künftig nötige Neuorientierungen abzuleiten.

#### 12.4.1. Differenzierung nach Generationen

Eine alternative Unterteilung der Mitarbeiter nach Generationen mit gemeinsamen Sozialisationserlebnissen wird in den letzten Jahren immer häufiger verwendet, um daraus Folgerungen für generationsspezifische Personalarbeit abzuleiten. Nach dem historisch-gesellschaftlichen Generationen-Begriff in der Tradition von Karl Mannheim<sup>686</sup> wird unter Generation „... eine gesellschaftliche Kohorte verstanden, die Geburtsperiode und prägende kollektive Ereignisse [...] in Kindheit und Jugend teilt...“.<sup>687 688</sup> Danach können Generationen durch eine gemeinsame Werteklammern charakterisiert werden mit geteilten Auffassungen über die Qualität der Wirklichkeit und der folgenden Auswahl von Handlungsalternativen.<sup>689</sup> Der Generationenbegriff dient hauptsächlich dem Zweck, gesellschaftliche Veränderungsprozesse und die in ihnen agierenden Menschen einzuordnen und zu interpretieren. Da der Begriff Generation aber keine akademische Konstruktion ist, sondern wie viele sozialwissenschaftlichen Termine zum Alltagswissen gehört, lässt er sich auch nicht exakt abgrenzen. Es gibt Überlappungen bei den Geburtsjahrgängen und auch unterschiedliche Klassifizierungen und Begrifflichkeiten für ähnliche Altersgruppen. In dieser Arbeit wird dem historisch-gesellschaftlichen bzw. historisch-soziologischen Generationen-Begriff gefolgt, wovon der genealogisch-familienbezogene Generationenbegriff mit Bezug auf eine bestimmte Abstammungsfolge im Familiengefüge, der pädagogische Generationenbegriff mit Blick auf das Lehrer-Schüler-Verhältnis und der entwicklungspsychologische Generationenbegriff für Gruppen von Personen mit gleichem Entwicklungsstand und gleichen Aufgaben in der Persönlichkeitsentwicklung deutlich abzugrenzen sind.<sup>690</sup>

Diese bewusste Kategorisierung von Menschen und Zuordnung zu einer bestimmten Generation hilft, Komplexität zu reduzieren und das Verständnis wichtiger Tendenzen und Entwicklungen der Gesellschaft zu unterstützen. Als alleiniges Erklärungsmuster für unterschiedliches Denken und Arbeiten von Individuen ungeeignet, sollten zusätzlich auch beispielsweise Geschlecht, geographische Herkunft, sozioökonomischer Hintergrund oder Familienstrukturen hinzugezogen werden.<sup>691</sup> Außerdem verhindern die Individualisierung der Lebensläufe, die Ausdifferenzierung kultureller und politischer Milieus und die Modernisierung von Rollen trennscharfe Differenzierungen. Dennoch können mit dem Konzept Generation typische Lebenslagen in Verbindung gebracht, grobe Zuordnungen gewonnen sowie eine Adressierung von Maßnahmen durch die Personalpolitik vorgenommen werden.<sup>692</sup>

Für die Unterteilung in Generationencluster findet sich in der Literatur eine schier unüberschaubare Vielzahl von Klassifizierungen, Begrifflichkeiten und Abgrenzungsmustern. Zudem verschwimmen die Grenzen zwischen wissenschaftlich fundierten Erkenntnissen und populärwissenschaftlichen Zuschreibungen, wenn mit immer neuen Generationskategorien beispielsweise die Generation Y auch als Digital Natives, Millennials, MeWe Generation, Generation Why oder Generation Me beschrieben wird.<sup>693</sup> In Deutschland besteht keine einheitliche Klassifizierung von Generationen, da die unkritische Übernahme von Klassifizierungen beispielsweise aus den USA oder Australien die spezifischen Entwicklungen in Deutschland außer Acht lässt. Der Baby Boom beim Wiederaufbau nach dem zweiten Weltkrieg setzte beispielsweise in Deutschland erst zehn Jahre später als in den USA ein.

<sup>686</sup> Vgl. Mannheim 1928, S. 157-185 und 309-330.

<sup>687</sup> Klaffke 2014, S. 9.

<sup>688</sup> Diese 'formative Phase', die Menschen entscheidend prägt, wird in der Literatur unterschiedlich festgelegt beispielsweise zwischen dem 15.-20. Lebensjahr (Inglehart 1977, Meulemann 2006) oder zwischen dem 16.-24. Lebensjahr (Schuman/Scott 1989). Einigkeit besteht lediglich zum Zeitraum Kinder-, Jugend- und frühe Erwachsenenjahre (vgl. Klaffke 2014, S. 9-10)

<sup>689</sup> Vgl. Klaffke 2014, S. 9; Rump/Eilers 2013, S. 50.

<sup>690</sup> Vgl. Rump/Eilers 2013, S. 50-52.

<sup>691</sup> Vgl. Klaffke 2014, S. 10.

<sup>692</sup> Vgl. Richter 2009, S. 11-12.

<sup>693</sup> Vgl. Rump/Eilers 2013, S. 53-55.

Wegen dieser Unschärfe in der begrifflichen Abgrenzung und der Einteilung in unterschiedliche Alterskohorten verwenden einige Wissenschaftler nur noch eine Grobeinteilung in drei Generationencluster, die durch gemeinsame politische, wirtschaftliche und kulturelle Epochenerlebnisse geprägt sind und die damit einhergehenden individuellen Entwicklungen und Erfahrungen, die die Lebens- und Arbeitssituationen unterschiedlich beeinflussen.<sup>694</sup> In drei Altersgruppen werden durch die unterschiedlichen individuellen Kontexterfahrungen die **jüngere, mittlere und ältere Generation** voneinander unterschieden. Eingrenzend muss bedacht werden, dass dabei nur typischerweise auftretende Faktoren und Merkmale auftreten, die für die Mehrzahl der Generationenangehörigen zutreffen, wobei Lebens- und Erwerbsverläufe immer seltener linear verlaufen und daher auch kein Anspruch auf Ausschließlichkeit erhoben wird.<sup>695</sup> Diese drei Generationen leben in unterschiedlichen Phasen ihres Berufs- und Lebensverlaufs, sie befinden sich aktuell in, vor oder nach generationsspezifischen Statuspassagen und Lebenslagen und sind in unterschiedlichen politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Epochen aufgewachsen.<sup>696</sup>

Rump/Eilers ordnen dazu die Mitarbeiter drei verschiedenen Altersgenerationen<sup>697</sup> mit besonderen Lebens- und Arbeitssituationen zu und ordnen die Generationen nach historisch-soziologischem Verständnis dazu ein. Dieser Einteilung folgt auch die vorliegende Arbeit.

Tabelle 7: Auswirkungen der individuellen Kontextfaktoren auf die Generationen<sup>698</sup>

	Jüngere Generation	Mittlere Generation	Ältere Generation
Alter	bis 35 Jahre	36-54 Jahre	ab 55 Jahre
<b>Generationen im Jahr 2013</b>	Generation Y	Generation X und Generation Babyboomer jüngere Jahrgänge	Generation Babyboomer ältere Jahrgänge und Nachkriegs-Generation
<b>Lebenssituation</b>	Auszug aus dem Elternhaus Partnersuche Vorbereitung/Gründung einer eigenen Familie	Aktive Familienphase Phase der Neuorientierung Übernahme erste Pflegeverantwortung	Aktive Familienphase bzw. Auszug der Kinder aus dem Elternhaus Konfrontation mit Krankheit und Tod
<b>Arbeitssituation</b>	Übergang von Ausbildung/Studium ins erste Beschäftigungsverhältnis Aufbau beruflicher Erfahrung Etablierung im Berufsleben	Erlangen von Routine, Erfahrung und Spezialistenwissen Wendepunkt mit Reflexion des bisher Erreichten Karriere in „Warteschleife“	Anwendung von Erfahrungswissen und Routine Auf dem Höhepunkt des Berufslebens Vorbereitung auf Ausstieg

Geht man von einer fixen Altersgruppierung in eine jüngere, mittlere und ältere Generation aus, verschieben sich aber die Generationen aus der 2013er Einteilung mit Nachkriegsgeneration, Babyboomer, X und Y in der Zuordnung deutlich, wenn beispielsweise auf das Jahr 2021 abgestellt wird:

Tabelle 8: Generationenverteilung 2021 (eig. Darst.)

Altersgruppen	Jüngere Generation	Mittlere Generation	Ältere Generation
Alter	bis 35	36-54	ab 55
<b>Generationen im Jahr 2021</b>	Generation Z und Generation Y jüngere Jahrg.	Generation Y ältere Jahrg. u. Generation X	Generation Babyboomer

Die Lebens- und Arbeitssituationen ändern sich nach Annahme von Rump/Eilers nicht, da sie berufliche Lebensphasen mit meist sequenzieller Abfolge darstellen. Aber die prägenden Sozialisationserlebnisse der hochwachsenden Generationen BB, X, Y und Z beeinflussen die Bewältigung der anstehenden Änderungen und auch die kritischen Phasen der Übergänge anders als bei früheren Mitarbeitern. Auch die Führungskräfte verteilen sich dadurch auf andere Generationen mit anderen Verhaltens- und Reaktionsweisen bei der Personalführung und -entwicklung. Diese veränderten Wechselwirkungen zwischen Führungskraft und Mitarbeitern werden in der Forschung noch kaum berücksichtigt.

Dynamik für die Personalführung entsteht durch die hochwachsenden **Generationen**, die das feststehende Raster der Jüngeren, Mittleren und Älteren mit wechselnden Bedarfen füllen und die Personalarbeit zu lau-

<sup>694</sup> Vgl. Richter 2009, S. 13-14; Opaschowski 2008, S. 496-502; Rump/Eilers 2013, S. 57.

<sup>695</sup> Vgl. Rump/Eilers 2013, S. 57-81.

<sup>696</sup> Vgl. Richter 2009, S. 14.

<sup>697</sup> Der Begriff 'Generation' wird von Rump/Eilers auch synonym für die drei Altersgruppen oder in sprachlicher Variante als Altersgeneration verwendet.

<sup>698</sup> Vgl. Rump/Eilers 2013, S. 78-81.

fender Neujustierung herausfordern. Dieser Wandel soll anhand der Übersicht von Klaffke veranschaulicht werden, der schon 2014 die jüngere Generation in die Gen Y und Gen Z unterschied. Rechnet man auf dieser Basis für die Jahre 2021 und 2031 fiktiv hoch, lässt sich der Wandel der Kombination unterschiedlicher Generationen bei den Erwerbstätigen (in der Tabelle grau unterlegt) erkennen. 2014 setzten sie sich aus den Generationen Nachkriegsgeneration, Baby Boomer, X und Y zusammen. 2021 werden sie aus Baby Boomern, X, Y und Z und im Jahr 2031 nur noch aus den Generationen X, Y und Z neu konstelligiert sein. Dadurch entstehen neue Kombinationen in der Kooperation der Generationen und dadurch auch Folgerungen für die Personalarbeit:

Tabelle 9: Wandel der Generationen bei den Erwerbstätigen<sup>699</sup> (eig. Darst.)

Generationen	Generation Z	Generation Y	Generation X	Baby Boomer	Nachkriegsgeneration
<b>Geburtsjahrgänge</b>	<b>1996-heute</b>	<b>1981-1995</b>	<b>1966-1980</b>	<b>1956-1965</b>	<b>1946-1955</b>
Alter in 2014	bis 18	19-33	34-48	49-58	59-68
Alter in 2021	bis 25	26-40	41-55	56-65	66-75
Alter in 2031	bis 35	36-50	51-65	66-75	76-85

#### Exkurs Generationen in der Lehrerschaft in Deutschland 2020<sup>700</sup>

Im Schuljahr 2019/2020 beträgt der Anteil der Baby Boomer 10,7 %, Generation X 39,3 %, Generation Y 41,4 % und Generation Z 7,2 % (ohne Angabe 1,1 %). Damit überwiegt knapp der Anteil der Gen-Y-Lehrkräfte, gefolgt von den Gen-X-Lehrkräften, während nur noch jede 10. Lehrkraft zu den Baby Boomern zählt mit fallender Tendenz. Die Gen-Z-Lehrkräfte bilden derzeit erst eine Randgruppe. Die Nachkriegsgeneration ist inzwischen vollständig pensioniert.

Wenn diese Zahlen auf das Jahr 2031 hochgerechnet werden würden und wenn keine neue Generation Alpha o.Ä. dazukommen würde, wären die Generationen X und Y die zahlenmäßig stärksten Altersgruppen bei den Lehr- und Führungskräften und die Generation Z als drittgrößte Gruppe im Anwachsen. Die Baby Boomer sind dann vollständig in Pension.

Die Verwendung des Generationenbegriffs im Bereich Personalführung und -entwicklung macht die Dynamik besonders deutlich. Während die Lebens- und Arbeitssituationen der nach Alter grob unterteilten Gruppen der jüngeren, mittleren und älteren Altersgruppe im Wesentlichen ähnlich durchlaufen werden, verändern sich mit den hochwachsenden Generationen mit unterschiedlichen Prägungen durch gemeinsame Sozialisationserlebnisse die Interpretationen der Arbeitswirklichkeit und die nachfolgenden Reaktions-, Verhaltens- und Belastungsmuster. Die Bewältigung der in der Berufsbiografie auftretenden Anforderungen und Schwierigkeiten erfolgt durch jede Generation anders, weshalb auch Führungskräfte ihre Unterstützung, Begleitung und Coaching generationenspezifisch darauf abstimmen müssen. Die Einteilung der Mitarbeiter in Generationen muss daher im Lauf der Zeit immer wieder revidiert werden, da diese Alterskohorten hochwachsen und sich die Gewichtungen dieser Generationsgruppen verschieben.

Zudem wären regelmäßige Erhebungen notwendig, welche Mitarbeiter sich in welchen Lebens- und Arbeitssituationen auch im familiären und außerfamiliären Bereich befinden und in welchem generationstypischen Modus dies jeweils bewältigt wird. Angesichts der Multigrafien der Mitarbeiter sollten zudem Sprünge, Wiederholungen und Brüche in den Biografien sowie Häufungen parallel auftretender Belastungsfaktoren überprüft werden.

Die nachfolgende Übersicht der generationenspezifischen Besonderheiten zeigt die Komplexität interpoliert für das Jahr 2021 auf, deren Folgerungen für die Personalführung im nachfolgenden Kapitel dargestellt werden. Wegen der hochwachsenden Generationen wird eine derartige Übersicht in zehn Jahren aber nicht mehr die Baby Boomer beinhalten, sondern vermutlich die Nachfolgeneration der Generation Z einschließen und berücksichtigen müssen. Daher ist bei Berücksichtigung des Generationen-Konzepts eine laufende Anpassung an wechselnde Großgruppen, deren Bedarfe und an eine darauf abgestimmte Personalführung nötig. Angesichts der nahezu unüberschaubaren Vielzahl an Beschreibungen der typischen Eigenschaften, Erwartungen, Bedarfe und Probleme der derzeit wichtigsten Generationen im erwerbstätigen Alter wird deshalb in der folgenden Übersicht eine Auswahl getroffen aus Elementen und Faktoren, die für hochqualifizierte

<sup>699</sup> In der Tabelle wird, basierend auf der Generationeneinteilung nach Klaffke (2014), die künftige Kombination von Generationen bei den Erwerbstätigen in den Jahren 2021 und 2031 antizipiert.

<sup>700</sup> Vgl. Statistisches Bundesamt 2020.

Mitarbeiter mit hohem Selbstständigkeitsgrad zutreffen. Damit soll mit Blickrichtung auf einen gedanklichen Transfer auf das Schulsystem eine Vorauswahl vorgenommen, die aus Sicht dieser Untersuchung hilfreich zu sein scheint.

Tabelle 10: Übersicht der Generationen bzw. Altersgruppen, übertragen auf das Jahr 2021 (eig. Darst.)<sup>701</sup>

Generationen	Generation Z	Generation Y	Generation X	Baby Boomer
Altersgruppe 2021	bis 25	26-40	41-55	56-66
<b>Selbtsicht</b>	Großer pragmatischer Optimismus, Zuversicht, Selbstvertrauen wegen Arbeitskräfteknappheit, hohes Selbstbewusstsein	Optimismus in berufliche Zukunft, Zuversicht der Realisierung beruflicher Wünsche, hohes Selbstbewusstsein.	Aufgeschlossenheit für neue Themen, Technik, Medien, hohes Selbstvertrauen in eigene Leistungsfähigkeit, starker Leistungswille, abnehmende Bereitschaft zur Unterordnung, Vorliebe für Selbstentfaltung,	Wissens- und Erfahrungsschatz, Berufserfahrung, Selbstsicherheit, Einsatzbereitschaft, Identifikation mit Unternehmen, Loyalität
<b>Eigenschaften/Können</b>	Sicherheit im Umgang mit neuen Medien, Veränderungsbereitschaft, Selbstvertrauen, hohe Lernbereitschaft, Teamfähigkeit, hypervernetzt, fordernd	Kooperationsbereitschaft, digitale Kommunikationsfähigkeiten, gute Ausbildung, Ergebnisorientierung, Engagement, Kreativität, Medienkompetenz, hohes Selbstvertrauen, Eigeninitiative, hohe Lernbereitschaft, anspruchsvoll	Selbstständige Arbeitsweise, hohe Kooperationsbereitschaft, reicher Wissensschatz, Expertenwissen und berufliches Knowhow, Offenheit, souveräner Umgang mit komplexen Situationen, Effizienz, Leistungswille, Verlässlichkeit, Anschlussfähigkeit, Pragmatismus, halten gern professionelle Distanz	Bessere Leistungen bei komplexen Sachverhalten Höhere Konsensfähigkeit Bessere Handlungsökonomie und Aufgabenbewältigungseffektivität, Souveränität, Kollegialität, Vernetztheit, soziale Kompetenz, Pflichtbewusstsein, Kooperationsbereitschaft
<b>Probleme</b>	Sozio-emotionale Reifeprozesse der Persönlichkeit noch nicht abgeschlossen, gesundheitliche und psychische Probleme	Wechselbereitschaft bei Nichterfüllung ihrer Wünsche	Gen BB blockiert noch Aufstiegsmöglichkeiten, Gen Y drängt auf Karriereposten, späte Familiengründung, reagieren sensibel auf Einmischung und Kontrolle	Unterstützung für eigene Elterngeneration, manchmal noch Kinderbetreuung
<b>Bedarfe</b>	Suche nach Orientierung, Bedarf nach regenerativen Auszeiten, Work-Life-Balance sehr wichtig, Parallelität von Leistung, Genuss und Entschleunigung, sicherer Arbeitsplatz, Beruf mit Erfüllung und Spaß	Transparenz und Vernetzung, technologische Ausstattung, eigenverantwortlicher Zeiteinsatz, Bedürfnis nach Sinnstiftung und Wirkungsentfaltung, flexible Arbeitszeitmodelle, Work-Life-Blending, Abwechslung u. Herausforderungen	Arbeitsplatzsicherheit, Lebensqualität, Priorität für Familie, ausgewogenes Verhältnis von Arbeit und Privatleben, erhöhte materielle Bedürfnisse, erhöhte Sicherheitsbedürfnisse, kein Coaching oder Job-Rotation	Keine Abschiebung, Sicherheitsbedürfnis, ausgewogene Work-Life-Balance, Erhaltung der Gesundheit, Wertschätzung, sinnstiftende Aufgaben, Wahlmöglichkeiten bei Strukturierung der Arbeit
<b>Erwartungen</b>	Arbeitsplatzsicherheit, Übertragung verantwortungsvoller Aufgaben, Gestaltung- und Entwicklungsmöglichkeiten	Selbstverwirklichungsmöglichkeiten, Transparenz über Entwicklungsoptionen, Loyalität	Hoher Freiraum für Aufgabenerfüllung, Wahlmöglichkeiten bei Aufgaben und Arbeitszeit	Erfahrungsaustausch, gerechte Beurteilung, gleichberechtigte Anerkennung der Leistung in Fach- oder Führungslaufbahn, Einbezug als Coach/Mentor
<b>Bedarfe an Führungskräfte</b>	Fürsorge, Perspektiven aufzeigen, persönliche Wertschätzung, emotionale Orientierung, partnerschaftliche Unterstützung, umfangreiches Feedback, Verdeutlichung des Sinns der Arbeit, individuelle Förderung	Individuelle Entwicklungs- und Karriereangebote, vielfältige formelle und informelle Rückmeldungen, unmittelbare Anerkennung von Leistungen, Fürsorge, Salutogenese zur Stressprävention, personenspezifische Führung, positives Feedback	Möglichkeit, ihren eigenen hohen Ansprüchen gerecht zu werden, Handlungsspielräume, Gesundheitsmanagement, hohe Wertschätzung der Leistungen, Toleranz für unterschiedl. Karriere- und Lebensmodelle, Offenheit für neue Medien	Persönliche Gespräche, Wissensmanagement, Förderung der Leistung, Zufriedenheit, Zusammenarbeit mit anderen, kein Feedback gewohnt

Die Dreiteilung in eine jüngere, mittlere und ältere Generation nach Rump/Eilers entspricht für das aktuelle Jahr 2021 zum überwiegenden Teil der Einteilung der Altersgruppen in die Generation Y, X und Baby Boomer nach Klaffke.

Diese Arbeit folgt im Wesentlichen der Untergliederung der Erwerbstätigen in die Altersgruppen der Älteren (ab 55 Jahren), der Mittleren (36 - 54 Jahren) und der Jüngeren (bis 35 Jahren) nach Rump/Eilers (2013). Im aktuellen Jahr 2021 deckt sich dies in großen Bereichen mit der Unterteilung der Erwerbstätigen in die Ge-

<sup>701</sup> Vgl. Rump/Eilers 2013; Rump/Eilers 2014, S. 34-37, 39-43, 46-50; Oertel 2014, S. 27-56; Klaffke 2014, S. 57-82; Mangelsdorf 2015, S. 22-23, 73, 85, 122, 136 u. 150-151.

nerationen der Baby Boomer (ab 56 Jahren), der Generation X (Alter: 41-55), der Generation Y (Alter: 26-40) und der Generation Z (Alter bis 25 Jahren) nach Klaffke (2014). Dabei unterscheiden sich die Abgrenzungen nach Altersgruppen und nach Generationen vor allem in dem Altersbereich 36-40 Jahre, dem nach dem Generationen-Konzept noch ältere Jahrgänge der Generation Y zugerechnet werden, während er nach dem Altersgruppenkonzept schon bei der mittleren Altersgruppe einberechnet wird. In der folgenden Übersicht wird er durch den schraffierten Bereich dargestellt:

Tabelle 11: Vergleich des Generationen- und Altersgruppen-Konzepts (eig. Darst.)

Generationen- konzept nach Klaffke (2014)	Gen. Z - 25 J.		Generation Y 26 - 40 Jahre		Generation X 41 - 55 Jahre			Gen. Baby Boomer ab 56 Jahren	
	bis 25	26-30	31-35	36-40	41-45	46-50	51-55	56-60	61-66
Altersgruppen- konzept nach Rump/Eilers (2013)	bis 35 Jahre Jüngere Generation			36 - 54 Jahre Mittlere Generation			ab 55 Jahren Ältere Generation		

Diese Differenz entsteht durch die unterschiedliche Größenordnung der mittleren Generation mit 20 Jahren bei Rump/Eilers und mit 15 Jahren bei Klaffke.

Da die Abgrenzungen bei allen Generationen-Modellen und bei vielen Autoren recht unterschiedlich festgelegt werden und keine fixen Konstrukte mit klar definiertem zeitlichen Rahmen sind, wird in dieser Arbeit im Folgenden von einer Deckung der jeweils drei gleich großen Gruppen mit jeweils 15 Jahren Altersspanne ausgegangen. Die derzeit noch kleine Altersgruppe mit Generation Z mit bis zu 25jährigen wird hierbei der Gruppe der Jüngeren zugeordnet, außer wenn Unterschiede im erwarteten Führungsverhalten auftreten.<sup>702</sup>

Die **Begründung** für diese besondere Auswahl beim weiteren Vorgehen liegt darin, dass in dieser Arbeit der Schwerpunkt der Untersuchung zur differenzierenden Personalführung bei Lehrkräften liegt, deren vollständiger Berufseintritt nach der 2. Lehramtsprüfung mit voller Verantwortungsübernahme in Vollzeit überwiegend erst ab dem 25. Lebensjahr erfolgt. Ihre berufliche Entwicklung beginnt im Vergleich zu einfacheren Ausbildungsberufen daher deutlich später, was auch einen verzögerten Beginn der eigenen Familiengründung und den Zeitraum einer Elternschaft zur Folge hat. Der Start und das Durchlaufen der beruflichen Reifungsphasen beginnen für Lehrkräfte meist erst ab dem 25. Lebensjahr und damit ebenso die Komplexität im Ausbalancieren von Berufs- und Familien- sowie Privatleben.<sup>703</sup>

Deshalb schließt sich der Verfasser der Eingruppierung nach Klaffke an und erweitert die Altersgruppe der Jüngeren in diesem Forschungszusammenhang auf bis zu 40 Jahre und geht im Folgenden bei der jüngeren Altersgruppe im Schulbereich von Mitarbeitern in den Generationen Y und Z aus. Dies erlaubt die Übernahme des Generationszusammenhangs als gemeinsames Erleben von historisch-gesellschaftlichen Konstellationen der Generationen Baby Boomer, X, Y und Z nach Klaffke auf die korrespondierenden Altersgruppen der Älteren, Mittleren und Jüngeren nach Rump/Eilers.

Es ist darauf hinzuweisen, dass bei einer stärker differenzierenden und individuelleren Personalführung immer auch die Grundlagen der Arbeitseinstellung und des -verhaltens ermittelt werden müssen. Daher sollten insbesondere bei der Altersgruppe der 36-40jährigen Mitarbeiter ihre Werte und Einstellungen zum Leben und zur Arbeit besonders daraufhin beachtet werden, ob sie eher der Generation Y oder der mittleren Altersgeneration mit deren spezifischer Lebens- und Arbeitssituation zuzurechnen sind, da beispielsweise die Familienstrukturen mindestens auch so wichtig wie die Generationenzugehörigkeit sind.<sup>704</sup>

Die grundlegende Annahme einer Generationenzugehörigkeit von Individuen kann dabei wichtige Orientierungen geben, darf aber wegen der bewussten Kategorisierung nicht der alleinige Regler der Mitarbeiterführung sein. Manche übergreifenden Anforderungen von vielen Mitarbeitern konstituieren eine gemeinsame Grundlage, die die Führungskräfte bei allen berücksichtigen sollten: Wertschätzung von Individualität, Fair-

<sup>702</sup> Im Konzept von Rump/Eilers im Jahr 2013 wurde die Generation Z noch nicht erwähnt, wird hier aber der Vollständigkeit für eine interpolierte Übersicht im Jahr 2021 mit aufgenommen.

<sup>703</sup> Vgl. Huberman 1991, S. 249; Graf 2001, S. 30; Steger Vogt 2013, S. 57.

<sup>704</sup> Vgl. Klaffke 2014, S. 10.

ness, Entwicklungsoptionen, Feedback und Mitarbeiter-Selbstbestimmung.<sup>705</sup> Im Idealfall sollten aber für jedes einzelne Individuum maßgeschneiderte Personal- und Führungsinstrumente gewählt werden, die es in seiner spezifischen Lebensphase und -situation gerade zur optimalen Ausschöpfung seines Potenzials braucht.<sup>706</sup>

Darauf aufbauend wird aus pragmatischen Gründen und angesichts der Zeitnot der Führungskräfte in dieser Arbeit eine **Einteilung der Mitarbeiter in drei Generationengruppen** der jüngeren, mittleren und älteren Mitarbeiter in Anlehnung an mehrere Autoren aus der Betriebswirtschaft **vorgenommen**, wodurch anschließend eine individuelle Anpassung an die Bedarfe und Erwartungen der Mitarbeiter innerhalb der jeweiligen Generation in optimaler Weise erfolgen könnte.<sup>707</sup> Aus Platzgründen erfolgt in o.a. Tabelle zudem die selektive Eingrenzung auf diejenigen Merkmale und Bedarfe, die auch bei einer möglichen Übertragung dieser Einordnung auf das Schulsystem bei Lehrkräften wichtig sein könnten.

Die Leitfrage bei der Auswahl der Handlungsoptionen für die Führungskräfte ist daher jeweils, wie bei jeder der drei Generationengruppen die Gestaltung der Rahmenbedingungen, die Förderung der lebenslangen Leistungsförderung und die Stärkung der intergenerationellen Wertschätzung und Zusammenarbeit so erfolgen können, dass das Potenzial der Mitarbeiter optimal ausgeschöpft und gleichzeitig die Unternehmensziele möglichst gut erreicht werden. **Kritische Stimmen** verweisen auf vereinzelte empirische Studien, die belegen, dass es kein ausgeprägtes Generationenbewusstsein unter den Befragten gibt. Die Zugehörigkeit zu einer Altersgruppe und die daraus resultierenden Erfahrungen verbinden sich dabei nicht zu einer kollektiven Identität und relativieren dabei zu nur 'feinen Unterschieden' zwischen den Altersgruppen der Jüngeren, Mittleren und Älteren. Personalpolitische Angebote sollten deshalb reduziert werden bei den Jüngeren auf fachliche Entwicklungspfade und Organisationskarrieren, bei den Mittleren auf die Entzerrung von klassischen Karrieremustern und den gezielten Erhalt und Aufbau der Reserven sowie bei den Älteren auf differenzierte Wahrnehmung des aktuellen Leistungsvermögens und die gezielte Nutzung des Erfahrungswissens.<sup>708</sup>

Bei der Berücksichtigung des **Generationenmodells** entstehen weitere Differenzierungen bei den Fähigkeiten, Kompetenzen und Erwartungen, auch bei den Führungskräften, sodass in dieser Arbeit aus pragmatischen Gründen einer Dreiteilung bei den Altersgruppen in eine jüngere, mittlere und ältere Generation gefolgt wird. Dennoch bleibt damit der Auftrag für die Personalführungskräfte verbunden, bei nachwachsenden Generationen die Personalarbeit laufend an sich ändernde Bedarfe anzupassen.

#### 12.4.2. Elemente für die ältere Generation / Generation Babyboomer

Im **Selbstverständnis** der Generation Baby Boomer kennzeichnen sie ein erheblicher Wissens- und Erfahrungsschatz, Berufserfahrung, erfahrungsgelenkte Arbeitsweise, Beziehungsnetz, Reifegrade, Selbstsicherheit, Ausgeglichenheit, Gelassenheit, Beständigkeit, Einsatzbereitschaft, Verantwortungsgefühl, gute Identifikation mit Unternehmen sowie Bindung und Loyalität zum Unternehmen. Sie verkörpern Kontinuität und Vertrautheit mit den herkömmlichen sozialen Netzwerken, Arbeitsgeheimnissen und Wissen um Prozesse und Schnittstellen.<sup>709</sup> Sie brauchen klare Strukturen, Anweisungen und Zuständigkeiten, wollen kooperieren und schätzen direkten Kontakt und persönliche Beziehungen, erwarten aber auch Belohnung für ihre Erfahrungen und Loyalität. Konflikte mit ihnen erfordern einen sensiblen Umgang.<sup>710</sup>

Von dieser älteren Generation können bessere **Leistungen** im Umgang mit komplexen und schwierigen Sachverhalten, größeren Gesamtkonzepten, unsicheren bzw. belastenden Situationen, höhere Konsensfähigkeit und soziale Kompetenz erwartet werden und damit eine grundsätzlich bessere Handlungsökonomie und Aufgabenbewältigungseffektivität, Team- und Führungskompetenz. Mögliche körperliche Einschränkungen und Einbußen im kognitiven Bereich werden durch ihre praktische Intelligenz, Expertise und Arbeitsökonomie kompensiert.<sup>711</sup>

<sup>705</sup> Vgl. Klaffke 2014, S. 17-18.

<sup>706</sup> Vgl. Klaffke 2014, S. 23.

<sup>707</sup> Vgl. Rump 2013, S. 4-5; Rump/Eilers 2014, S. 20-26; Klaffke 2014, S. 23.

<sup>708</sup> Vgl. Richter 2009, S. 30-33.

<sup>709</sup> Vgl. Oertel 2014, S. 35-40; Kast 2014, S. 234.

<sup>710</sup> Vgl. Mangelsdorf 2015, S. 76-77.

<sup>711</sup> Vgl. Oertel 2014, S. 38; Kast 2014, S. 234-235.

Sie kennzeichnet ein ausgewogenes Verhältnis zwischen Beruf und Privatleben und gleichzeitig der Erhaltung der Gesundheit, da sie ein hohes Bedürfnis nach Sicherheit und einem sicheren Arbeitsplatz hat. Sinn in der Arbeit zu finden, Wertschätzung für ihre Leistungen zu spüren, sinnstiftende und interessante Aufgaben mit Handlungsspielraum und vor allem Wahlmöglichkeiten bei Umfang und Strukturierung ihrer Arbeitszeit zu bekommen, damit sie die Freiräume für Kinderbetreuung oder Pflege, aber auch Freizeitaktivitäten oder ehrenamtliche Tätigkeiten nutzen können, kann für diese Generation der Älteren erneute Motivation auslösen. Sie besitzen oft noch großes Lern- und Veränderungspotenzial. Alle Optionen für eine berufliche Weiterentwicklung auch auf horizontaler Ebene sind willkommen. Eine Abschiebung auf 'verlorene Posten' wäre für sie eine Demotivierung.<sup>712</sup> Dabei scheinen Wahlmöglichkeiten für eine jederzeitige persönliche Neujustierung die größte Bedeutung zu haben, um neu auftretende persönliche, private und familiäre Belastungen flexibel bewältigen zu können.

**Wichtig für Führungskräfte** bei der älteren Generation sind die Wertschätzung ihrer Tätigkeiten, die Ermöglichung des Austauschs mit anderen, Bevorzugung von persönlichen Gesprächen statt Kommunikation über soziale Medien, ein partizipativer Führungsstil und Zuverlässigkeit im Führungsverhalten. Zusätzlich sollten bei dieser Generation das Wissens- und Gesundheitsmanagement und eine strukturierte Karriereplanung bis zum Ruhestand forciert werden, um das Potenzial der Leistungsträger möglichst lange optimal nutzen zu können und die Leistung, Zufriedenheit, Motivation und Kooperation mit anderen möglichst lange zu erhalten.<sup>713</sup>

**Neuere Entwicklungen** in der Arbeitswelt werden mit dem Begriff 'New Work' umschrieben, der als Konglomerat aufgefasst wird von zeit- und ortsflexiblerem Arbeiten, agilen Arbeitsmethoden und projektbasierter Organisation, stärkenorientiertem Personaleinsatz, Sinnstiftung sowie veränderten Führungsstrukturen im Sinne von Partizipation und Transparenz. Es werden zunehmend agile, selbstorganisierte, iterative und sehr kundenorientierte Arbeitsprinzipien gefordert. Vor allem die Vernetzung von Personen und die Flexibilisierung von Arbeitsorten, -zeiten und -inhalten würde der Generation der Älteren bzw. Baby Boomern entgegenkommen, die wegen dieser Berücksichtigung ihrer familiären und außerfamiliären Beanspruchungen, ihrer Interessen für projekt- und sinnhaftem Einsatz und nach Wertschätzung ihrer Erfahrungen bei gleichzeitigem Einbezug in Entscheidungen dem sehr positiv gegenüberstehen würde.<sup>714</sup> Da New Work auch die Bedeutung der Zusammenarbeit zwischen Kollegen hervorhebt und die gestiegenen Erwartungen der Mitarbeiter nach Beteiligung, Autonomie und Sinnstiftung berücksichtigen soll, würden in Konsequenz damit auch auf die Führungskräfte neue Erwartungen in Richtung coachendem, lateralem und unterstützendem Führungsverständnis insbesondere bei den älteren Mitarbeitern zukommen.<sup>715</sup> In großen Organisationen bedarf es nach entsprechenden Fallstudien (Telekom, Daimler) dazu insbesondere intrinsischer Motivation und guter Vorbereitung der Führungskräfte, um derartige langfristige Änderungen in der Unternehmenskultur zu erreichen. Dabei scheinen raumzeitliche Flexibilisierungen erfolgreicher und schneller erreichbar zu sein als die Partizipation an Entscheidungen oder gar der Hierarchieabbau.<sup>716</sup>

Im 'New Normal' als Weiterentwicklung des New Work werden nach der Corona-Pandemie Änderungen in der Arbeitswelt als nicht mehr umkehrbare Weiterentwicklungen beschrieben, die neue Chancen für Organisations- und Arbeitsformen enthalten. Die erneute Betonung der Sinnhaftigkeit der Tätigkeiten und des Ressourceneinsatzes bringt für alle Generationen der Beschäftigten zudem mehr Transparenz und Partizipation mit sich. Dabei lassen neuere Studien zum 'New Normal' bei Fragen nach den wesentlichsten Führungskompetenzen erkennen, dass Vertrauen (zu geben und zu erhalten) und Kommunikationsfähigkeit besonders wichtig auch in und nach der Corona-Pandemie gesehen werden, was insbesondere den Erfordernissen der Generation der Älteren entspricht.<sup>717</sup> Ihre Anforderungen liegen vor allem in offener Kommunikation, Flexibilität für ihre persönlichen Belange, Weiterbildung, Wissensweitergabe und Teilhabe an Karrierechancen auch auf horizontaler Ebene und in der Absicherung des Ruhestands.<sup>718</sup> Aus Unternehmenssicht können daher ihre Lebens- und Berufserfahrung, ihr Expertenwissen und die Kenntnisse betrieblicher und berufsbezo-

---

<sup>712</sup> Vgl. Oertel 2014, S. 42-45.

<sup>713</sup> Vgl. Oertel 2014, S. 43-45.

<sup>714</sup> Vgl. Rump 2021, S. 3-10; Hofmann et al. 2019, S. 20-36.

<sup>715</sup> Vgl. Hofmann et al. 2019, S. 5.

<sup>716</sup> Vgl. Hofmann et al. 2019, S. 98-100.

<sup>717</sup> Vgl. Hofmann et al. 2021, S. 6.

<sup>718</sup> Vgl. Klaffke 2014, S. 18.

gener Zusammenhänge, ihre Fähigkeiten zur erfahrungsbedingten Optimierung von Prozessabläufen, ihr Wissen über erfolgreiche Problemlösestrategien und ihre Besonnenheit besser genutzt werden.

Dies kann die mit dem Alter einhergehende tendenzielle Verschlechterung der Leistungsfähigkeit durchaus kompensieren wie beispielsweise bei der Wahrnehmungsgeschwindigkeit von Signalen, der Lerngeschwindigkeit bei Lerninhalten, die sich stark von bereits vorhandenem Wissen unterscheiden, der Geschwindigkeit der Informationsaufnahme und -verarbeitung bei komplexen Aufgaben, im Kurzzeitgedächtnis und der Widerstandsfähigkeit bei hohen physischen und psychischen Dauerbelastungen.<sup>719</sup> Dennoch sollten in einem Kompetenzmanagement auch für die ältere Generation durch gezielte Weiterbildungs-, Qualifizierungs- und Schulungsmaßnahmen die bestehenden Kompetenzen entlang der Unternehmensstrategie weiterentwickelt werden.<sup>720</sup>

**Zusammenfassend** lässt sich dabei erkennen:

Nötige Elemente für Handlungskonzepte für die Generation der Älteren scheinen derzeit zu sein:

- Direkte und offene Kommunikation pflegen
- Flexibilität für persönliche Belange
- Sinnhaftigkeit von Tätigkeiten und Ressourceneinsatz betonen
- Erfahrungen, Wissen und Problemlösestrategien nutzen
- Wissensweitergabe ermöglichen
- Partizipation bei Entscheidungsprozessen
- Weiterbildung und Teilhabe an Karrierechancen ermöglichen
- Horizontale Karriereoptionen eröffnen

Von Führungskräften wird daher besonders erwartet:

- Laterales und unterstützendes Führungsverständnis
- Coaching und Begleitung auf Augenhöhe
- Kommunikationsfähigkeit
- Vertrauen ausstrahlen
- Überlastungen prophylaktisch vermeiden (wie z. B. durch Dauerbelastungen, hohe Komplexität, Innovationen)

### 12.4.3. Elemente für die mittlere Generation / Generation X

Im **Selbstverständnis** der mittleren Generation bzw. der Generation X wird eine deutlich größere Aufgeschlossenheit gegenüber neuen Themen, neuer Technik und neuen Medien erkennbar. Mit hohem Selbstbewusstsein erwartet sie Teamarbeit, Gleichberechtigung und Vernetzung und hat ein großes Bedürfnis nach Unabhängigkeit und Selbstbestimmung bei gleichzeitiger Erwartung einer klaren Zielangabe. Sie verfügt über hohes Vertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit und einen starken Leistungswillen. Ihre Loyalität gilt mehr Personen als Organisationen. Ihre selbstständige Arbeitsweise und gute fachliche und soziale Kompetenzen werden geschätzt, während ihre abnehmende Bereitschaft zur Unterordnung und größere Wechselbereitschaft zu anderen Unternehmen betriebsintern doch verunsichern.

Ihr **Leistungsvermögen** liegt bei Mitarbeitern in dieser Generation meist darin, als kompetente Ansprechpartner gesehen zu werden, als zuverlässige Kollegen, mit denen man gut zusammenarbeiten kann, und sie werden von anderen Generationen als selbstsicher, freundlich, rational und teamorientiert geschätzt. Sie verfügen über eine fundierte Aus- und Weiterbildung, aus Berufs- und Lebenserfahrung, einen reichen Wissensschatz, Expertenwissen, berufliches und unternehmensspezifisches Know-how sowie über die Fähigkeit der praktischen Umsetzung. Dieser Generation werden auch nachgesagt gute Selbsteinschätzung, analytische Fähigkeiten, Verständnis, Gelassenheit und ein relativ souveräner Umgang mit komplexen/schwierigen, unsicheren, belastenden Situationen. Sie hat Erfahrungen mit Arbeit im Team und verfügt über die Fähigkeiten, verlässlich Netzwerke zu unterhalten. Damit birgt sie ein wertvolles Arbeitskräftepotenzial für die effektive Erledigung von Fach-, Team- und Führungsaufgaben. Wichtig ist dieser Generation die Arbeitsplatzsi-

<sup>719</sup> Vgl. Rump/Eilers 2015, S. 2-4.

<sup>720</sup> Vgl. Fastenroth et al. 2021, S. 32.

cherheit, der Erhalt ihrer Lebensqualität und die Möglichkeit, ihre sozialen Kontakte zu erhalten, Priorität für die Familie einzuräumen, ein ausgewogenes Verhältnis von Arbeit und Privatleben zu bewahren und die nötige Selbstentfaltung ermöglicht zu bekommen. Für ihre Leistung und Kompetenz erwartet sie Belohnungen. Sie hält gern professionell Distanz und reagiert sensibel auf Einmischung und Kontrolle. Von Vorgesetzten wird vor allem Kompetenz erwartet.<sup>721</sup> Zudem braucht sie eine hohe Verlässlichkeit von anderen Mitarbeitern und Führungskräften im beruflichen und privaten Bereich.

**Probleme** für diese Generation entstehen unter anderem durch die Sandwich-Stellung zwischen den Generationen. Die Generation der Baby Boomer blockiert noch die Aufstiegsmöglichkeiten, während von unten schon die Generation Y auf die Karriereposten drängt. Damit entsteht ein 'Prinz-Charles-Effekt' mit dem Gefühl, übergangen zu werden. Als 'Handlungs- und Energiezentrum' im Betrieb sind sie aber auch die am meisten belastete und beanspruchte Gruppe, da sie neben den häufig entgrenzten Anforderungen zusätzlich Probleme mit der Vereinbarkeit von Familie und Karriere durch eine meist späte Familiengründung hat als auch schon eventuell Pflegeaufgaben bei älteren Verwandten bewältigen muss. Zudem bestehen erhöhte materielle Bedürfnisse wegen der Familien-Versorgung und der eigenen Altersversorgung, was die Sicherheitsbedürfnisse erhöht. Daher setzen sie pragmatisch auf Eigenleistung und Eigenversorgung.

**Wichtig für Führungskräfte** ist das Einräumen eines hohen Freiraums in der Erfüllung ihrer Aufgaben und Wahlmöglichkeiten bei Entlohnung, Arbeitszeit und Aufgaben. Zudem bergen alle Optionen zum selbstständigen Arbeiten mit freier Einteilung hohes Motivationspotenzial und die Möglichkeiten, ihren eigenen hohen Ansprüchen gerecht zu werden. Daher sollten mit einer familienfreundlichen Personalpolitik möglichst große Handlungsspielräume gewährt, die Leistungen honoriert und auch alternative Entwicklungsmöglichkeiten geboten werden, die dennoch die Vereinbarkeit von Berufs- und Privatleben ermöglichen. Das Gesundheitsmanagement sollte präventiv einer möglichen Selbstüberlastung entgegenkommen, da sich bei nur geringen Handlungs- und Entscheidungsspielräumen diese anspruchsvolle und leistungsorientierte Generation manchmal selbst zu überlasten neigt. Das Wissensmanagement in lateraler Richtung kann mit Mitarbeitern dieser Generation in Richtung Austausch mit anderen und Weiterbildung gut erfolgen, da sie in generationenübergreifenden Teams gut einsetzbar sind und sowohl mit jüngeren als auch mit älteren Kollegen gut zusammenarbeiten können.<sup>722</sup>

**Zusammenfassend** lässt sich festhalten:

Wichtige Elemente für Handlungskonzepte für die mittlere Generation scheinen derzeit zu sein:

- Handlungsspielräume gewähren für eine individuelle Gewichtung von Berufs- und Privatleben
- Arbeitszeitflexibilität auch, um außerberuflichen Interessen nachgehen zu können
- Alternative Entwicklungsperspektiven bieten
- Wertschätzung der Leistung in Relation zur Arbeit
- Sicherheitsbedürfnisse befriedigen

Von Führungskräften wird daher besonders erwartet:

- Gesundheitsmanagement v.a. bei drohender Selbstüberlastung
- Wissensmanagement v.a. durch Wissensaustausch forcieren
- Vertikale und horizontale Entwicklungsmöglichkeiten bieten
- Weiterbildung ermöglichen
- Kooperation mit anderen organisieren
- Alternativen bei gebremsten Karrierewünschen aufzeigen

Besonders für die Generationen der mittleren und älteren Mitarbeiter ist in der Unternehmenskultur die wechselseitige Wertschätzung und die Sensibilisierung aller Unternehmensangehöriger bei auftauchenden Problemen der Altersdiversität wichtig, damit alle Mitarbeiter mit gegenseitigem Verständnis sozial kompetent miteinander umgehen können.

<sup>721</sup> Vgl. Mangelsdorf 2015, S. 78-79.

<sup>722</sup> Vgl. Oertel 2014, S. 48-52; Klaffke 2014, S. 18-19; Kast 2014, S. 235-236.

#### 12.4.4. Elemente für die jüngere Generation / Generation Y

Das **Selbstverständnis** und das große Selbstbewusstsein der Generation Y rühren von den in ihrer Kindheit und Jugend erlebten großen Umbrüchen der sozialen, kulturellen, wirtschaftlichen und ökologischen Rahmenbedingungen her, die zu großen Herausforderungen führten bei der Berufsfindung und zur finanziellen und ökonomischen Autarkie, beim Wechsel in neue Rollen als Partner- und Eltern, als Konsument und Mediennutzer sowie als sozial engagierte und politische Bürger mit eigener Wertorientierung.<sup>723</sup> Sie wurde zu einer Generation der Realisten mit nüchterner Wahrnehmung ihrer Umwelt und der Grundhaltung, sich immer mehrere Handlungsoptionen offenzuhalten, wobei eine möglichst gute Bildung als einziger Parameter die beste Grundlage zu sein schien.<sup>724</sup> Daher spielen sichere Arbeitsverhältnisse mit hoher Strukturierung und sicherem Arbeitsplatz eine bedeutende Rolle<sup>725</sup>, während durch die persönlich laufend forcierte Weiterentwicklung die steigende eigene Beschäftigungsfähigkeit ('Employability') ihr genügend Sicherheit gewährt, trotz der aktuell häufig gezeigten Loyalität zum Arbeitgeber auch jederzeit zu einem anderen Arbeitgeber wechseln zu können. Im Privatleben verschreibt sie sich zusätzlich überraschend bürgerlichen Werten, die Halt und Ordnung suggerieren.<sup>726</sup> Auf persönlicher Ebene sind dabei als Einflussfaktoren die Orientierungslosigkeit angesichts der unzähligen Wahlmöglichkeiten und die Optionen zur persönlichen Weiterentwicklung und Sinnsuche prägend für die Flexibilität und die Gestaltung der Beziehungen zu anderen Menschen. Aufgewachsen meist in Familien mit nur ein bis zwei Kindern brauchen sie später auch Vorgesetzte, Mentoren oder gutmeinende Kollegen als Begleitung. Angehörige der Generation Y gelten als tolerant, lernbereit, sehr technologieaffin, aufgeschlossen, flexibel, mobil und anspruchsvoll.<sup>727</sup>

Innerhalb der Generation Y werden nach Hurrelmann/Albrecht vier Grundtypen unterschieden, bei denen für diese Arbeit vor allem die beiden größten Gruppen interessant sind. Dies sind die 'Leistungselite' der selbstbewussten Macher, die fast ein Drittel der Generation bildet, die möglichst schnell Einfluss im Unternehmen gewinnen und aktiv mitgestalten will sowie die pragmatischen Idealisten mit ebenfalls einem Drittel, die zwar mit Freude und Leidenschaft arbeiten, aber auch erwarten, dass der Arbeitgeber adäquat auf ihre Wünsche und Bedürfnisse eingeht, damit sie parallel dazu am persönlichen und gesellschaftlichen Leben teilhaben können. Bei dieser zweiten Gruppe sind die Frauen in der Überzahl mit humanistisch geprägten Motiven für ein soziales Engagement.<sup>728</sup> Das Verständnis von Arbeit als Ort der Selbstverwirklichung führt dabei zu großer Konzentration auf die Aufgaben, hoher Teamfähigkeit und Ergebnisorientierung, fordert von Arbeitgebern aber auch neue Bedingungen ein mit der Absage an gewohnte Macht- und Hierarchieansprüche und Arbeitszeiten, die Freiheiten für Freunde und Familie lassen, neue Kooperationsformen und innovative Arbeitsmodelle.<sup>729</sup> Die beiden anderen, zahlenmäßig kleineren Gruppen der 'zögerlichen, skeptischen, resignierten und unauffälligen Jugendlichen' und der 'robusten Materialisten' mit wenig Erfolg in der Schule und in Ausbildung werden in dieser Arbeit außer Acht gelassen.

Beim **Leistungsvermögen** der Generation Y werden auch in der Vorstudie Generationen-Management von Daimler/HICM die gute Ausbildung, ihre digitalen Kommunikationsfähigkeiten, Engagement und Kreativität besonders geschätzt. Durch die technologieaffine Arbeitsweise gelingen Vernetzung und Kollaboration mit den Kollegen oft besser, weshalb sie den Zugang zu multiplen Informationsquellen und vielfältige Nutzungsmöglichkeiten brauchen.<sup>730</sup>

Ihre **Erwartungen** richten sich besonders auf Möglichkeiten der Eigenständigkeit und Autonomie, der Selbstentwicklung und -verwirklichung mit einer selbstbestimmt gestalteten Verknüpfung von Arbeit und Freizeit. Neben diesen Gestaltungsmöglichkeiten ist ihnen ein gutes Betriebsklima und die Vereinbarkeit von Beruf und Familie besonders wichtig.<sup>731</sup> Der früher häufiger verwendete Begriff der 'Work-Life-Balance' zur gelingenden Verbindung von Familie, Beruf und Privatleben wird bei der Generation Y mehr zu einem '**Work-Life-Blending**' als einer gelingenden Kombination von Arbeits- und Privatleben, die keine negativen Entgren-

<sup>723</sup> Vgl. Enderle 2008, S. 12.

<sup>724</sup> Vgl. Hurrelmann/Albrecht 2014, S. 27-34.

<sup>725</sup> Vgl. Universum Studie 2012.

<sup>726</sup> Vgl. Dostert 2010, zitiert nach Ruthus 2014, S. 10-11.

<sup>727</sup> Vgl. Ruthus 2014, S. 7.

<sup>728</sup> Vgl. Hurrelmann/Albrecht 2014, S. 39-40, 71-72.

<sup>729</sup> Vgl. Hurrelmann/Albrecht 2014, S. 205-206.

<sup>730</sup> Vgl. Klaffke 2014, S. 19 und 65.

<sup>731</sup> Vgl. Klös et al. 2016, S. 20-27.

zungswirkungen zeigt.<sup>732</sup> Unternehmen sollten sich daher besonders bemühen, Rahmenbedingungen zu schaffen, die optimal zum Unternehmen als auch zu den Bedürfnissen der Mitarbeiter passen.<sup>733</sup> Dem entsprechen Ergebnisse einer Stichprobenbefragung, nach denen Beschäftigte der Gen Y am meisten von angebotenen familien- und lebensphasenbewussten Maßnahmen der Arbeitgeber profitieren. Auf ihre Wünsche nach Individualisierung und passgenauen Vereinbarkeitslösungen wird damit besonders effizient eingegangen.<sup>734</sup>

Idealerweise gelingt der Generation Y das mit 'Life-Blending' am besten, das das aktive Organisieren und individuelle Mischen aller Lebensbereiche bedeutet, wobei Arbeit nicht mehr als Zentrum oder als Gegenpol vom Leben, sondern für die Menschen der Postmoderne nur mehr einen von mehreren Lebensbereichen des Individuums darstellt.<sup>735</sup> Dementsprechend legen die Millennials auch gleichzeitig verstärkt Wert auf gute und freundschaftliche Verhältnisse am Arbeitsplatz, während sie sich gleichzeitig auf ihre sozialen Netzwerke außerhalb des Unternehmens konzentrieren, um sich mit ihrer Wechselbereitschaft und dem Wunsch nach 'Job-Hopping' die besten Chancen zu erhalten. Ihre Bedürfnisse nach Sinnstiftung und Wirkungsentfaltung können sie am besten stillen, wenn sie in einem passenden (Arbeits-)Umfeld arbeiten, den Sinn und die Bedeutung ihrer Arbeit für das Unternehmen bzw. für die Gesellschaft erkennen und dabei unmittelbare Anerkennung durch vielfältige Rückmeldungen und Feedback finden können.<sup>736</sup>

Administrative und repetitive Aufgaben finden wenig Toleranz. Sinnstiftende Arbeit fördert die Stärken von Menschen und sollte dabei besonders auf die Bereiche Kommunikation, Motivation und Beziehung setzen, weshalb dabei der Zeitbedarf für Coaching und Mitarbeitergespräche deutlich steigen wird.<sup>737</sup> Im DGB-Index 'Gute Arbeit 2017' erreichte die Frage nach dem Sinn der Arbeit den höchsten Wert unter allen 11 Kriterien. Die größere Zustimmung erhielt dabei der eigene Beitrag für den Betrieb und der persönlichen Identifikation mit der Arbeit.<sup>738</sup>

Die **Arbeitsbedingungen** sind für sie daher besonders bedeutsam, damit sie ihre Arbeit gern erledigen zu können. Sie fordern häufig persönliche und familiäre Auszeiten, flexible Arbeitszeit, Arbeitszeitkonten oder Elternzeit ein. Dafür ist ihnen der Chef als Coach und Berater wichtig mit einer zugewandten, fördernden und Autonomie gewährenden Haltung in einem kollektiven, partnerschaftlichen Miteinander ohne Hierarchien und gemeinsamem Interesse an interessanten Aufgaben.<sup>739</sup> Millennials passen besser zu flacheren organisationalen Strukturen mit geteilter Führung und stärker dezentralisierter Entscheidungsfindung. ('...away from the vertical silo model to an increasingly collaborative horizontal model, from command and control to collaborate and connect...').<sup>740</sup> Ein innovativer **Arbeitsplatz** mit zeitgemäßen Technologien wird als selbstverständlich angesehen, um auch der erwünschten Partizipation, Vernetzung und Mitgestaltung nachkommen zu können.<sup>741</sup> Die vorhandene Leistungsorientierung kann damit nach eigenem Ermessen eigenverantwortlich eingesetzt werden. Individuelle **Entwicklungsangebote** sollten in partnerschaftlicher Weise von fürsorglichen Führungskräften kommen, die persönliche Werte, Normen und Bedürfnisse stärker berücksichtigen. Das Ziel der Arbeit auf individueller Ebene mit persönlicher Entfaltung kann damit gleichzeitig auch auf Organisationsebene die Anpassung an eine komplexe (Arbeits-)Welt befördern.<sup>742</sup>

**Probleme** können manchmal durch die Überschätzung der eigenen Kompetenzen entstehen, da die Ypsiloner meist gute Schulabschlüsse und einen souveränen Umgang mit elektronischen Medien haben, der ihnen einen Vorsprung gegenüber älteren Generationen verschafft. Sie brauchen zudem häufiges Lob für ihren ausdauernden und anhaltenden Einsatz, um auch kleine Schritte zur Lösung großer Probleme gewürdigt zu wis-

<sup>732</sup> Vgl. Väth 2016, S. 160-164; Signium International 2013, S. 18, zitiert nach Hofmann et al. 2019, S. 20-21; Hurrelmann/Albrecht 2014, S. 42; Bartscher/Nissen 2017, S. 545-546.

<sup>733</sup> Vgl. Bartscher/Nissen 2017, S. 550-551.

<sup>734</sup> Vgl. berufundfamilie Service GmbH 2020b, S. 5 und 10.

<sup>735</sup> Vgl. Väth 2016, S. 160-164.

<sup>736</sup> Vgl. Ruthus 2014, S. 7-13.

<sup>737</sup> Vgl. Breer 2021. In: Wissensmanagement 3/2021, S. 43-45; Ruthus 2014, S. 7.

<sup>738</sup> Vgl. DGB-Index 2017, S. 16f, zitiert nach Hofmann et al. 2019, S. 36.

<sup>739</sup> Vgl. Hurrelmann/Albrecht 2014, S. 73-78.

<sup>740</sup> Vgl. Pearlman/Broidy, 2005, S. 1, zitiert nach Meyers 2009, S. 216.

<sup>741</sup> Vgl. Ruthus 2014, S. 14.

<sup>742</sup> Vgl. Klaffke 2014, S. 64-67; Väth 2016, S. 160-164, zitiert nach Hofmann et al. 2019, S. 20-21.

sen bekommen.<sup>743</sup> Bei monotonen und mechanischen Arbeiten mit sturer Zeiteinteilung und einem erst am Ende feststehenden Ergebnis entstehen für sie Schwierigkeiten.<sup>744</sup> Daher sollten ihnen vorzugsweise Projektarbeiten anvertraut werden mit kurzschrittigen Rückmeldungen sowie gewünschte Auszeiten und eine Rhythmusentschleunigung wegen ihrer Sorge um einen Burnout.<sup>745</sup>

Als wesentliche **Unterschiede** zwischen den Generationen der Babyboomer und X zu der neuen Generation Y werden von Rump (2016) besonders hervorgehoben: Akzeptanz von kollektiven Mustern vs. individuelle Orientierung, Akzeptanz von Hierarchien und Führung vs. Abkehr von Akzeptanz von Hierarchie, Trennung zwischen Beruf und Berufsleben vs. Streben nach Work-Life-Balance, lebenslange Reichweite der abgeschlossenen Berufsausbildung vs. Bewusstsein der Notwendigkeit von lebenslangem Lernen und Teil des Kollektivs vs. Wunsch nach Aufmerksamkeit und Fürsorge. Zudem werden sich künftig die Werte nicht nur auf bestimmte generationenspezifische Sozialisationsmuster beziehen, sondern zunehmend von individuellen Lebenssituationen und Erfahrungen im Lebenslauf beeinflusst werden.<sup>746</sup>

**Wichtig für Führungskräfte** ist vor allem die deutlich unterschiedliche Beziehung zur Führungskraft zu den Mitarbeitern der Generation Y im Vergleich zu vorausgegangenen Generationen. Die Führungskraft sollte Authentizität, Transparenz, Echtheit und Fürsorge ausstrahlen und als Vorbild, Coach und Mentor agieren können, also „more coach than commander“. Idealismus und Realitätssinn, Visionen und Mut zur Ehrlichkeit werden gleichzeitig erwartet. Bereits beim Onboarding werden persönliche Betreuung und Integration durch Führungskraft und freundliche Kollegen nötig. Das Führungsverhalten sollte personenspezifisch und partnerschaftlich ausgerichtet werden. Vielfältige Rückmeldungen auf informeller und formeller Ebene und unmittelbare Anerkennung der wahrgenommenen Leistungen durch kleine, rasche Belohnungen nach transaktionalem Verständnis helfen ihnen besonders. Der Einsatz in zeitlich überschaubaren Projekten stellt dazu eine gute Option dar, der auch belohnt und gelobt werden sollte. Angebote zum Coaching und Mentoring werden gern angenommen, ebenso Unterstützung und ständige Wertschätzung in Form von positivem Feedback.<sup>747</sup>

**Handlungsfelder** in einer generationenorientierten Personalpolitik für die Generation Y ergeben sich vor allem in den Bereichen Unternehmenskultur, Führung, Organisation, Personalentwicklung, Werdegänge, Gesundheitsmanagement sowie Compensation und Benefits.<sup>748</sup> Für sie sollten individuelle Entwicklungsangebote aufgezeigt werden, weshalb neue langfristig angelegte Laufbahnmodelle ebenso wie laterale Projekt- und Fachkarrieremodelle im Unternehmen transparent angeboten werden sollten, in denen dann kurzfristige Erfolge zu erzielen sind. Flexible Arbeitszeitmodelle helfen bei der von den Mitarbeitern eigenverantwortlich austarierten Work-Life-Balance. Zur Unterstützung durch die Kollegen und zur Stärkung der Zusammenarbeit sollten Social-Media-Kanäle zur Verfügung stehen, die eine bessere Vernetzung ermöglichen, auch über Interaktions- und Kollaborationsinstrumente wie beispielsweise Online-Portale, Blogs oder Webcasts. Die entsprechende technologische Ausstattung stellt für diese Digital Natives eine Selbstverständlichkeit und nötige Voraussetzung für ihr Arbeiten dar.

Die Wichtigkeit und Sinnhaftigkeit ihrer Aufgaben und Tätigkeiten zur Zielerreichung der Organisation sollten transparent begründet werden, da diese Generation vor allem nach Eigenständigkeit, Selbstverwirklichung und Autonomie strebt, worunter auch die vermehrte Suche nach Sinn in der Arbeit zählt.<sup>749</sup> Die Erwartungen an eine gute Zusammenarbeit mit den Kollegen sollten unterstützt werden, neue Formen der Kooperation können dabei erwartet werden. Zur Leistungserhaltung wird betriebliches Gesundheitsmanagement zur Stressprävention wichtig, da Mitarbeiter dieser Generation Y mehr psychische Probleme aufweisen als andere Altersgruppen. Dabei profitieren die Mitarbeiter der Generation Y im Generationenvergleich überproportional deutlich von familien- und lebensphasenorientierten Maßnahmen der Organisation. Auch der Einfluss der Lebenspartner auf die beruflichen Entscheidungs- und Vereinbarkeitswünsche ist bei dieser Generation besonders hoch.<sup>750</sup> Dazu werden Vorgesetzte deutlich mehr Zeit in die Führungsarbeit investieren

<sup>743</sup> Vgl. Zaslow 2007; DeBard 2004, zitiert nach Meyers 2009, S. 204-205, 211-212.

<sup>744</sup> Vgl. Hurrelmann/Albrecht 2014, S. 76.

<sup>745</sup> Vgl. Hurrelmann/Albrecht 2014, S. 75-76 und 84.

<sup>746</sup> Vgl. Rump 2016, S. 22-25.

<sup>747</sup> Vgl. Mangelsdorf 2015, S. 80-81.

<sup>748</sup> Vgl. Klös et al. 2016, S. 27-31.

<sup>749</sup> Vgl. Signium International 2013, S. 18, zitiert nach Hofmann et al. 2019, S. 35.

<sup>750</sup> Vgl. berufundfamilie Service GmbH, 2020b, S. 5-11.

müssen, um als Coach bei der individuellen Entwicklung laufend und mit häufigen Rückmeldungen unterstützen zu können.<sup>751</sup>

Den besonderen Ansprüchen der jüngeren Generation sollte insbesondere entgegengekommen werden durch ehrliches, angemessenes und vor allem regelmäßiges Feedback, Orientierungsangebote als auch die Gewährleistung von Freiräumen in Bezug auf Arbeitszeit und Arbeitsort. Führungskräfte sollten über die privaten Hintergründe der jüngeren Mitarbeiter informiert sein. Bei der **Personalentwicklung** sollten alle Möglichkeiten zur Selbstverwirklichung identifiziert und ermöglicht werden, die gleichzeitig auch die Effektivitäts-, Kultur- und Imageverbesserung des Unternehmens fördern. Insbesondere individuelle Karriereoptionen je nach Lebensphase und persönlichen Leidenschaften statt des klassischen 'Kaminaufstiegs' stellen einen höheren Attraktivitäts- und Bindungsfaktor für die jüngere Generation dar.<sup>752</sup> Als Führungsinstrument der **Be-lohnung** könnten bei der Gen Y vor allem Entscheidungsmöglichkeiten bezüglich Arbeitsaufgaben und Arbeitsplatz, Zeit und Geld für Weiterbildung oder flexible Arbeitszeiten besonders wirksam sein. Auch wenn die Studien hauptsächlich aus dem angloamerikanischen Raum Ende der 2000er Jahre stammen, können die empfohlenen vier **Kommunikationsstrategien** nach Meyers auch heute noch übernommen werden: Ermutigung und angemessenes Feedback, Fortbildung und Beratung für Mitarbeiter, Zugang zu neuen Technologien und Möglichkeiten zur Zusammenarbeit in heterogenen Teams. Vor allem seien Führungskräfte dann erfolgreicher, wenn sie traditionelle Autorität und Regeln herunterspielen und sich stattdessen gute Coaching- und Verhandlungsfähigkeiten aneignen.<sup>753</sup>

Einen besonders pointierten Vorschlag für die Integration der jüngeren Generation in das Unternehmen stellt Scholz vor. Der '**Darwiportunismus**' stellt einen Ansatz der Einbindung insbesondere der jüngeren Mitarbeiter dar, was ihn für diese Arbeit besonders interessant macht. Bei dieser sprachlichen Kontamination von 'Darwinismus' und 'Opportunismus' zu dem neu geschaffenen Portmanteau-Wort 'Darwiportunismus' geht Scholz von zwei Trends aus, die das Verhältnis zwischen Unternehmen und Mitarbeiter konkretisieren und in der aktuellen Arbeitswelt vorfindlich sind. Unternehmen sind vom kollektiven Darwinismus im globalen Wettbewerb geprägt, in dem sie nur durch eindeutige und nachgefragte Kernkompetenzen überleben können. Insbesondere jüngere Mitarbeiter zeigen dagegen einen klaren individuellen Opportunismus, der die eigenen Vorteile in den Mittelpunkt stellt. Loyalität gegenüber dem Unternehmen folgt in der persönlichen Zielsetzung dabei deutlich nach der eigenen Beschäftigungsfähigkeit und dem Marktwert. Obwohl motiviert und ehrgeizig, sind ihre Ziele nicht unbedingt die ihres Unternehmens. Diese beiden Dimensionen lassen je nach Ausprägung mit niedrig oder hoch eine Vier-Felder-Matrix mit je unterschiedlichen Führungsnotwendigkeiten entstehen<sup>754</sup>, wobei der Quadrant des hohen Darwinismus und gleichzeitig hohem Opportunismus als das Feld des 'Darwiportunismus' bezeichnet wird. Für die Führung werden damit präzise Ziele, straffe Kontrolle und auch eine 'Low-Performer-Lokalisation' genauso wichtig wie hohe Akzeptanz gegenüber dem Opportunismus der Mitarbeiter und dennoch der gleichzeitigen Sicherstellung der Notwendigkeit einer integrationsfähigen Vision. Für die Führungskraft stellt die Kombination aus wettbewerbsorientierten Führungserwartungen des Unternehmens und den Ansprüchen von Mitarbeitern, die ihren Marktwert kennen und bereit sind, ihn einzusetzen, die größte Herausforderung für die Individualführung dar. Sie muss dabei eine win-win-Situation schaffen, in der sowohl das Unternehmen als auch der Mitarbeiter profitieren und in Augenhöhe zwischen Führungskraft und Mitarbeiter in gemeinsamer Verantwortung mit hoher Effektivität Erfolge erzielen können.<sup>755</sup>

**Zusammenfassend** lässt sich festhalten:

Wichtige Elemente für Handlungskonzepte für die jüngere Generation:

- Sicheres Arbeitsverhältnis mit hoher Strukturierung
- Großer Bedarf an Begleitung und Mentoring
- Möglichkeiten für Eigenständigkeit und Autonomie, ideal dafür Projektaufgaben

<sup>751</sup> Vgl. Klaffke 2014, S. 57-82.

<sup>752</sup> Vgl. Rump/Eilers 2013, S. 260-265.

<sup>753</sup> Vgl. Meyers 2009, S. 210-217.

<sup>754</sup> Der Quadrant des 'Feudalismus' mit hohem Darwinismus des Unternehmens und einem niedrigen Opportunismus spiegelt im Schulbereich nach wie vor das Selbstverständnis der Schulbürokratie wider, die entsprechend von hoher Loyalität der Lehrkräfte ausgeht nach klarer Vorgabe durch das Schulsystem, was zu tun ist.

<sup>755</sup> Vgl. Scholz 2019, S. 321-324. In: Scholz/Scholz 2019.

- Optionen zur persönlichen Weiterentwicklung, Sinnstiftung und Wirkungsentfaltung
- Work-Life-Blending ermöglichen durch Arbeitszeiten, die auch Freiheit für Familie und Freundschaften lassen, insbesondere für Frauen in der Gruppe der 'pragmatischen Idealisten'
- Gutes Betriebsklima
- Bereitstellung aller Social-Media-Kanäle und Interaktions- und Kollaborationsinstrumente

Von Führungskräften wird daher besonders erwartet:

- Neue Rolle als Berater und Coach mit fördernder, Autonomie gewährender Haltung
- Unmittelbare Anerkennung und Wertschätzung durch vielfältige Rückmeldungen, rasche Belohnungen, häufiges Lob
- Berücksichtigung privater Belange
- Individuelle Entwicklungsangebote in lateralen Projekt- und Fachkarrieremodellen
- Betriebliches Gesundheitsmanagement zur individuellen Stressprävention
- Arbeitsplatzgestaltung im Sinne von 'New Office'-Konzepten
- Mehr Zeitbedarf für individuelle Führung und Begleitung

#### 12.4.5. Elemente für die jüngste Generation / Generation Z

Die jüngste Generation, die von den Unternehmen dringend zur Linderung des Fachkräftemangels benötigt wird, wird durch die Altersgruppe der Geburtsjahrgänge von 1995 bis 2010 gebildet. Sie stellt damit einen noch kleinen Anteil der Beschäftigten dar und befindet sich erst am Anfang ihres Berufslebens oder noch in der Ausbildung bzw. Studium. Daher liegen dazu auch nur wenige Studien aus USA, Australien und Deutschland vor,<sup>756</sup> weshalb für diese Arbeit besonders die Ergebnisse aus einer Personaler-Befragung in deutschen Unternehmen verwendet werden.<sup>757</sup>

Bei der **Grundeinstellung** im Vergleich zur Vorgänger-Generation Y überwiegt der Eindruck, dass Angehörige der Generation Z freizeitorientierter sind mit höherem Wunsch nach Flexibilität im Arbeitsumfeld. Sie zeigen eine erhöhte Anspruchshaltung gegenüber dem Arbeitgeber mit den Wünschen nach einem inhaltlich anregenden Aufgabenspektrum, einer häufigen Ansprache von und Förderung durch Führungskräfte, hoher Flexibilität bei der Arbeitsorganisation und auch der Möglichkeit selbstbestimmter Arbeit. Die Kenntnis der relativ freien Jobwahl auf dem Bewerbermarkt führt bei ihnen zu einer anspruchsvollen Haltung und auch zu früherem Jobwechsel. Auf die Personalverantwortlichen kommt als weitere Herausforderung die Zusammenführung der verschiedenen Generationen im Betrieb zu.

Das Work-Life-Blending der Generation Y wird durch eine **Work-Life-Separation** abgelöst, da die Generation Z eine Vermischung von Arbeit und Privatem vermeiden möchte, so wie sie die Prioritätensetzung bei ihren Eltern oder Großeltern beobachtet haben. Ein klarer Dienstschluss wird bevorzugt und eine strikte Trennung zwischen Arbeitswelt und Privatleben angestrebt. Angesichts des steigenden Renteneintrittsalters erscheint jegliche berufliche Übergriffigkeit ins Privat als gefährdend, eine berufliche Kommunikation nach 'Dienstschluss' sei kaum möglich.

Beim **Arbeitsumfeld** ist ein fester Arbeitsplatz wichtig mit vertrauter, familiärer Arbeitsatmosphäre, ergänzt um Gemeinschaftsküchen und Chillout-Zonen. Teamarbeit funktioniert vor allem in diverser Zusammensetzung besonders effektiv mit klar abgegrenzten Aufgabengebieten, wobei bei einer Altersmischung die Älteren von der höheren Affinität der Generation Z zur Technik und die Jüngeren von der Erfahrung der Älteren profitieren und voneinander lernen. Attraktive Rahmenbedingungen wie flexible Arbeitszeiten, individuelle Weiterbildungsmöglichkeiten und auch ein gutes Betriebsklima zählen vergleichsweise mehr als materielle Benefits.

Für die interne **Kommunikation** werden Mails bevorzugt, gefolgt von persönlichen Kontakten und dem Telefon. Als externer Kommunikationskanal wird die Website des Unternehmens häufig wegen Arbeitgeberinformationen, Stellenanzeigen, vertiefenden Informationen in die Arbeitsgebiete und Arbeitsweise, Weiterbildungsmöglichkeiten und Informationen zur Vereinbarkeit von Beruf, Familie und Privatleben genutzt. Facebook, LinkedIn und Xing werden bevorzugt gegenüber Twitter, Instagram oder Whatsapp. Die Eltern als wich-

<sup>756</sup> Vgl. Scholz 2018a, S. 78-80.

<sup>757</sup> Vgl. berufundfamilie Service GmbH 2020a, S. 4-21.

tigste Influencer sollten beim Bewerbungsprozess einbezogen werden, vor allem über diejenigen klassischen Medien und Kanäle, die für diese von Bedeutung sind wie z. B. Printanzeigen.

Führungskräfte sollten bei der **Personalentwicklung** der hohen Bereitschaft zu einem Jobwechsel entgegenwirken durch individuell zugeschnittene Weiterbildungsmaßnahmen mit möglichst konkretem Arbeitsbezug, direktem persönlichen Kontakt mit den Führungskräften und deren fortlaufendem Feedback, Arbeitsplatzwechsel bei großen Unternehmen und sinnstiftende Arbeitsaufgaben. Als Anreiz werden 'Positionen mit Wertigkeit' gesehen. Aufstiegschancen werden nicht mehr unbedingt wahrgenommen, sondern auf negative Auswirkungen auf die eigene Work-Life-Balance überprüft. Daher gelten eher Teilzeit- oder Fachkarrieren statt der vertikalen 'Kamin-' Karriere als reizvoll. Zielvereinbarungsgespräche von Angesicht zu Angesicht werden dabei bevorzugt.<sup>757</sup>

Den **Erwartungen** der Mitarbeiter der Generation Z an die Führungskräfte gibt deren Präsenz und stete Verfügbarkeit nicht nur in fachlicher, sondern auch in sozialer Art Sicherheit und zeugt von guter Erreichbarkeit, die nach Beobachtung der Personaler für die neuen Beschäftigten der Generation Z sehr wichtig ist. Zudem wirkt öffentliche Anerkennung der Leistungen für diese Mitarbeiter besonders motivierend, da sie Wertschätzung und Respekt signalisiert. Im Gegenzug werden die Führung und Wissensvermittlung durch die Vorgesetzten besser angenommen. Führungskräfte sollten ihre Verfügbarkeit als Ansprechpartner hervorheben, ausreichend Kommunikation ermöglichen mit viel Transparenz und einen Umgang auf Augenhöhe pflegen, wenn man den Anforderungen der Generation Z gerecht werden will. Sie sollten stets gerecht, kompetent, verständnisvoll und freundlich erscheinen und auch in hektischen Phasen ruhig bleiben.<sup>758</sup> Die Weitergabe von Fachwissen wird erwartet und das Präsentieren von Lösungen, da die Generation Z gern „an die Hand genommen“ werden will. Fachliche Kompetenzen bei den Führungskräften werden vorausgesetzt, Freiheiten bei der eigenen Arbeitsorganisation und Unterstützung sowohl in beruflichen als auch in privaten Belangen erwartet. Das gleichzeitige geforderte Mitspracherecht bei Entscheidungsprozessen stellt vermutlich weiterhin viele Führungskräfte vor erhöhte Anforderungen. Die Generation Z wünscht sich die Führungskraft als eine Mixtur aus Coach, Mentor, Mental Leader und People Manager.<sup>759</sup> Daher sollten Führungskräfte über das rein fachliche Maß hinaus geschult und vor allem in den sozialen Kompetenzen wie Empathie, Kommunikationsfähigkeit und Authentizität gestärkt werden.<sup>760</sup>

Neue **Chancen** durch die Generation Z werden in der angenommenen digitalen Kompetenz und neuen Denk- und Vorgehensweisen bei Problemstellungen und -lösungen erkannt, selbst wenn dabei bisherige Strukturen hinterfragt werden. Mit ihrer offenen Haltung zur Kommunikation könnte Bewegung in die Organisationen kommen. Die strikte Trennung von Arbeitswelt und Privatleben der Generation Z könnte auch die vorhergehenden Generationen 'anstecken', dass sie die Arbeitswelt nicht mehr so verbissen sehen und in ähnlicher Weise wieder mehr Prioritäten auf Freizeit und Familie legen. Dem aufkommenden Problem von Unternehmen, dass sich eine neue Generation um Führungsverantwortung drückt und auf Fachkarriere mit Aufstiegsgarantie besteht, sollte dennoch in der Personalarbeit entgegengewirkt werden.<sup>761</sup>

Für diese jüngste Generation auf dem Arbeitsmarkt und angesichts der derzeit noch sehr geringen Anzahl von Mitarbeitern mit Hochschulabschluss liegen nur wenige verlässliche Erkenntnisse und Erfahrungen vor. Sie weist viele Gemeinsamkeiten in ihrem Selbstverständnis, ihren Bedürfnissen und Ansprüchen gegenüber Arbeit, Kollegen und Führungskräften mit der Generation Y auf. Daher werden im Folgenden sowohl die gleichbleibenden Bedarfe als auch die zu erkennenden Unterschiede zwischen der Generation Y und Generation Z aufgezeigt, die in den nächsten Jahren mit Anwachsen der Mitarbeiterzahlen deutlicher werden könnten.

Wichtige Elemente für Handlungskonzepte sowohl für die Generation Y als auch die Generation Z scheinen weiterhin zu bleiben:

- Großer Bedarf an Begleitung und Mentoring
- Optionen zur persönlichen Weiterentwicklung, Sinnstiftung und Wirkungsentfaltung
- Gutes Betriebsklima

<sup>758</sup> Vgl. Mangelsdorf 2015, S. 81-85.

<sup>759</sup> Vgl. berufundfamilie Service GmbH 2020a, S. 14-15.

<sup>760</sup> Vgl. Dahm 2021, S. 17-18.

<sup>761</sup> Vgl. Scholz 2018a, S. 78-80.

Für Führungskräfte wird bei beiden Generationen nötig bleiben:

- Neue Rolle als Berater und Coach mit fördernder, Autonomie gewährender Haltung
- Unmittelbare Anerkennung durch vielfältige Rückmeldungen, rasche Belohnungen, häufiges Lob
- Individuelle Entwicklungsangebote in lateralen Projekt- und Fachkarrieremodellen
- Mehr Zeitbedarf für individuelle Führung und Begleitung.

Als Unterschiede zeigen sich derzeit aber schon bei der Generation Z:

- Generation Z wünscht mehr Work-Life-Separation, während Generation Y noch Work-Life-Blending lebt
- Betriebliche Aufgaben sollten expliziter festgelegt werden, um Abgrenzung zu ermöglichen
- 'Kamin-Karrieren' werden vermieden wegen drohender Gefährdung des Familien- und Privatlebens
- Loyalität zum Arbeitgeber sinkt, Job-Wechsel zu anderen Arbeitgebern erfolgt schneller
- Bedarf nach enger und häufiger Nähe und Begleitung durch Führungskräfte steigt

Von Führungskräften wird daher von der Generation Z besonders erwartet:

- Öffentliche Anerkennung der Leistungen
- Individuell zugeschnittene Weiterbildungsmöglichkeiten
- Führungskräfte werden die Rollen als Coach, Mentor, Mental Leader stärker wahrnehmen müssen
- Soziale Kompetenzen der Führungskräfte werden daher immer wichtiger für Aus- und Fortbildung
- Zielvereinbarungsgespräche face-to-face und häufige zeitnahe Feedback-Gespräche
- Betreuung und Begleitung werden künftig noch mehr Zeit in Anspruch nehmen
- Beachtung der Unterminierung der Work-Life-Einstellung der anderen Generationen

#### 12.4.6. Führungsbedarf der unterschiedlichen Generationen

Bei der verhaltensorientierten **Attributionstheorie** der Führung geht es darum, das Führungsverhalten in Abhängigkeit von Wahrnehmungsprozessen zu erklären und zu gestalten. Alterserwartungen sind beispielsweise Vorstellungen der Führungskraft, was sie von Mitarbeitern eines bestimmten Alters erwarten können. Diese Schlussfolgerung über Ursachen und Gründe lassen sich bei gleichartigen Wahrnehmungen in einer kompletten Altersgruppe auch auf eine Generation übertragen und als ein generationsspezifisches Verhalten bezeichnet werden. Die Attributionstheorie hilft daher oft mit schnellen und altersstereotypen Zuschreibungen bei einer individualisierten, alternsgerechten oder generationengerechten Führung. Auch das Konzept der **transformationalen Führung** berücksichtigt die alters- und generationsspezifischen Besonderheiten, um einerseits den Individuen gerecht zu werden und die Ziele der Einzelnen mit den Zielen und Visionen einer Gruppe bzw. Unternehmens verbinden zu können. Daraus könnte auch eine generationenübergreifende Führung entwickelt werden.<sup>762</sup> Die Gefahren einer vereinfachenden Eingruppierung sollten dennoch nicht übersehen werden.

Mit dem Fokus auf die Personalführung der verschiedenen Generationen lassen sich sowohl Unterschiede als auch Gemeinsamkeiten erkennen. Dabei erfolgt in Anlehnung an Klaffke eine Eingrenzung auf vier Generationen: Generation Babyboomer (Gen BB) im Alter von 56-65, Generation X (Gen X) im Alter von 41 bis 55 Jahren, Generation Y (Gen Y) im Alter von 26 bis 40 Jahren und Generation Z (Gen Z) im Alter bis 25 Jahren.<sup>763</sup> Die Generationen X und Y bilden dabei zahlenmäßig die größten Altersgruppen mit jeweils knapp über 40 %, während nur noch jede zehnte Arbeitnehmer zur Gen BB gehört und ein nur geringer Bruchteil auf Beschäftigte auf die Gen Z entfällt, die aber wegen ihrer wachsenden Anzahl und künftigen Bedeutung dennoch in diesen Überblick aufgenommen werden.

Der Führungsbedarf der einzelnen Generationen umfasst nicht nur die Erwartungen an und die persönlichen Beziehungen zu den Führungskräften, sondern ist zudem mit weiteren Arbeitsbereichen verbunden, die durch die Führungskräfte beeinflusst werden können. Daher werden in dieser Arbeit die Bereiche Ausgewo-

<sup>762</sup> Vgl. Eberhardt 2016, S. 153-157.

<sup>763</sup> Nachfolgend werden aus Platzgründen Abkürzungen verwendet mit Gen BB für die Generation der Baby Boomer, Gen X für die Generation X, Gen Y für die Generation Y und Gen Z für die Generation Z.

genheit Beruf-Familie, Erwartungen an das Arbeitsumfeld, Leistungsvermögen bzw. Arbeitsbereitschaft, Team-Einbindung und Führungsinstrumente mit einbezogen.

Dabei wird in vier Bereichen erkennbar, dass die Generationen BB, X und Y recht ähnliche Erwartungen hegen, die anscheinend mit wachsender Betriebs- bzw. Berufszugehörigkeit bei allen Beschäftigten auftreten. Die **Vereinbarkeit von Beruf und Familie bzw. Privatleben** ist der Gen BB sehr wichtig, als Work-Life-Balance der Gen X bis hin zum Work-Life-Blending der Gen Y. Ein Bruch erfolgt bei der Gen Z durch die Work-Life-Separation, um die Gefährdung des sorgsam abgeschotteten Familien- und Privatlebens einzugrenzen.

Bei den **Erwartungen an das Arbeitsumfeld** sind allen Beschäftigten die Sicherheit des Arbeitsplatzes und der Sinn der Tätigkeiten wichtig. Den Anforderungen der Gen BB entsprechen dabei vor allem das Konzept von New Work, der Gen X die Absicherung ihrer familiären Versorgungswünsche und bei der Gen Y die Sicherheit und der Sinn und Bedeutung ihrer Arbeit sowie ihrer persönlichen Weiterentwicklung. Dagegen stehen bei der Gen Z eher inhaltlich anregende Aufgaben vorn und gutes Betriebsklima. Flexibilität kommt vor Sicherheit, weshalb auch Arbeitgeber- oder Berufswechsel schneller in Betracht gezogen werden. Über das Betriebsklima entscheidet nach einer bundesweiten repräsentativen Studie der Innofact AG das persönliche Miteinander, als dessen wichtigste Faktoren der wechselseitige Respekt und Wertschätzung (60 %), ein kollegiales Arbeitsumfeld (58 %) und ein gutes Verhältnis zum Vorgesetzten (46 %) genannt werden.<sup>764</sup>

Die **Einbindung in Teams** gelingt bei fast allen Generationen gut, da die Gen BB ihr Wissen, Kenntnisse und Erfahrungen gern weitergeben wollen, auch die Gen X sich gern in Teams einfügt und zur Kooperation bereit ist und auch die Gen Y, vor allem bei technologieunterstützter Arbeitsweise, gern bei gutem Betriebsklima kooperiert und mit neuen Ideen für die Zusammenarbeit unterstützt. Die Gen Z kooperiert zwar gern ebenso, fordert aber eindeutige Abgrenzungen bei den Arbeitsaufgaben, damit ihre Work-Life-Separation nicht gefährdet wird.

Bei den **Führungsinstrumenten** wird außer einem kooperativen Führungsstil (Gen BB) bei fast allen Generationen Gesundheitsmanagement und -fürsorge geschätzt, damit drohende Überlastungen vermieden werden, bei der Gen Y auch Hilfen zur Rhythmusentschleunigung mithilfe von Auszeiten oder zeitlich begrenzten Projektarbeiten. Fürsorge und Beratung kommen damit immer deutlicher auf die Führungskräfte zu. Bei der Gen Z sind diese Themen noch in weiter Ferne, weshalb mehr individuelle Weiterbildungsmöglichkeiten mit konkretem Arbeitsbezug im Vordergrund stehen.

Bei den nachfolgenden drei Bereichen wird eine Unterscheidung in der Personalführung der älteren und mittleren Generation (Gen BB und X) von der jüngeren Generation (Gen Y und Gen Z) immer wichtiger.

Die **Arbeitsbereitschaft** bzw. der Einsatz des Leistungsvermögens verringert sich von Generation zu Generation. Während bei der Gen BB noch eine hohe Einsatzbereitschaft und Loyalität spürbar ist, auch die Gen X ihre Kompetenz und Leistungsvermögen einzusetzen bereit ist, achtet die Gen Y mit großem Selbstbewusstsein gleichzeitig auch auf die eigene Employability und möglichen Einflussgewinn. Der Arbeitsplatz wird als aktueller Ort der Selbstverwirklichung gesehen, die Selbstverpflichtung an das Unternehmen schwindet. Bei der Gen Z wird der Einsatz des Leistungsvermögens auf die Arbeitszeit begrenzt, wobei zwar die digitale Kompetenz und neue Denk- und Arbeitsweisen eingebracht werden, aber dennoch auf strikte Abgrenzung der Arbeitszeit und damit des beruflichen Einsatzes geachtet wird. Als Risiko muss gesehen werden, dass sich diese strikte Trennung auch ansteckend und unterminierend für die anderen Generationen entwickeln könnte.

Vor allem im Verhältnis der Beschäftigten zu ihren Führungskräften werden große Unterschiede deutlich zwischen der älteren und mittleren Generation der Mitarbeiter und der jüngeren und jüngsten Generation.

Bei den **Erwartungen an die Führungskräfte** sind der Gen BB und der Gen X vor allem die Wertschätzung der eigenen Tätigkeit wichtig und das Zugeständnis vieler Freiräume zur Selbstgestaltung ihrer Arbeit. Die jüngere und jüngste Generation bevorzugt dagegen viel Begleitung, Feedback und Hilfen bei der flexiblen Karriereplanung. Zudem werden von ihnen mehr Toleranz für unterschiedliche Karriere- und Lebensmodelle und mehr Bereitschaft eingefordert, dass sich Führungskräfte auf Veränderungen einlassen und Offenheit gegenüber neuen Medien entwickeln. Vor allem ab Generation Y werden potenzielle Konfliktzonen gegenüber den älteren Generationen BB und X deutlich mit divergierenden Vorstellungen bezüglich der Mitarbeiter- und

<sup>764</sup> Vgl. Innofact AG 2019.

Vorgesetztenrolle, der Unternehmensdynamik, der Geschwindigkeit von Karriereprozessen sowie der Spielräume für Individualität und Handlungsautonomie.<sup>765</sup> Insbesondere die Gen Z wünscht sich häufige Ansprachen, Förderung, engen Kontakt und laterale Laufbahnmodelle.

Die **persönlichen Beziehungen zur Führungskraft** ändern sich entsprechend ebenso gravierend. Während bei der Gen BB noch das persönliche Gespräch und ein partizipativer Führungsstil erwünscht werden und auch die Gen X eine höhere Loyalität zu Führungspersonen zeigt, die ihnen Verlässlichkeit, Freiräume und Wertschätzung bieten, brauchen die Generationen Y und Z viel Empathie, Vertrauen, Lob und Zeit für entsprechende Mitarbeitergespräche, das intensive Eingehen auf die Vereinbarungswünsche zwischen Beruf und Familie sowie Fürsorge mit Authentizität und Echtheit der Führungskraft als Coach, Mentor und Vorbild. Die gewünschte Nähe, Präsenz und engere Begleitung durch die Führungskräfte stellen daher die größten Änderungen im Verhältnis zur Führungskraft dar, die auf derartig andere Wünsche einzugehen bereit sein muss. Die neue Rolle der Führungskraft als 'Kommunikations- und Beziehungschamäleon' zu den Beschäftigten verändert sowohl die Selbstwahrnehmung, das eigene Rollenbild und die Wahrnehmung durch die Mitarbeiter deutlich.

Der interessante Ansatz von Mangelsdorf, dass sich die Mitarbeiter- und Personalführung vom Privileg Einzelner hin zur Betreuung sich selbst regulierender Teams in Form einer 'kollaborativen Schwarmführung' wegentwickelt, eröffnet einen neuen Forschungsbereich, der hier aber nicht weiterverfolgt werden kann.<sup>766</sup>

#### 12.4.7. Generationsspezifische Besonderheiten bei den Führungskräften

Generationsspezifische Handlungskonzepte gehen von der Unterschiedlichkeit der Mitarbeiter in verschiedenen Generationen aus und geben Elemente an, mit denen die diversen Erwartungen der unterschiedlichen Altersgruppen der Mitarbeiter erfüllt werden können. Zusätzlich sollte bedacht werden, dass auch die Führungskräfte verschiedenen Generationen angehören, wodurch unter anderem ihr Führungsverhalten, Führungsstil, Rollenselbstverständnis und Kommunikationsvermögen beeinflusst werden. Auf diese Besonderheiten kann im Folgenden aus Platzgründen nur kurz eingegangen werden.

Auch wenn aktuell nur jeder Zehnte der Generation der Babyboomer angehört, überwiegt bei den Führungskräften ihr Anteil deutlich.<sup>767</sup> Vor allem die Generation X wird in den kommenden zehn Jahren bis 2031 überwiegend diese freiwerdenden Posten übernehmen und bedarf daher besonderer Beachtung. Mitarbeiter der Generation Y kommen mit viel Selbstbewusstsein schon früher als bisher üblich in Führungspositionen, teilweise auch wegen des Bewerbermangels unter der mittleren und älteren Generation. Zur Generationenzugehörigkeit und -spezifik von Führungskräften liegen bisher kaum Forschungsergebnisse vor, weshalb hier nur kurz zusammengefasst wird.

**Babyboomer als Führungskräfte** präferieren einen demokratischen Führungsstil, der sich durch Konsensorientierung, Werte und Ethik auszeichnet. Intuitive Entscheidungen machen fast 50 % aus, wobei sie ihre Erfahrung als Vorteil für diese Art von Entscheidungsfindung einschätzen. Ihre Führungsstärken sind verstehen, zuhören, kommunizieren, motivieren, delegieren und Synergien zwischen den Mitarbeitern zu schaffen. Ihre hohen kommunikativen und sozialen Fähigkeiten setzen sie auch als Vermittler ('Bridging Generation') für die Zusammenarbeit von verschiedenen Generationen ein. Ihre Kernwerte beinhalten Optimismus, harte Arbeit und persönliche Anerkennung.<sup>768</sup> Sie geben klare Anweisungen in der Erwartung, dass sie befolgt werden, erwarten Respekt für ihre Position, Erfahrung und Hierarchiestufe und belohnen Leistung und Loyalität.<sup>769</sup>

Die **Generation X der Führungskräfte** erlebt starke Werte-Diskrepanzen zwischen der älteren und der jüngeren Generation. Sie wird als pragmatisch, weniger konsensorientiert, unabhängig, mit hohem Bedürfnis nach

<sup>765</sup> Vgl. Klaffke 2014, S. 18-19.

<sup>766</sup> Vgl. Mangelsdorf 2015, S. 81-85.

<sup>767</sup> In staatlichen Grund- und Mittelschulen in Bayern standen 2016/17 insgesamt 1.186 Personen in der Schulleitung vor dem Erreichen der Regelaltersgrenze in den nächsten zehn Schuljahren. Dies entsprach einem Anteil von 43 % aller Rektoren und Konrektoren, die Altersgruppe der Älteren mit einem Alter von 55 bis 65 Jahren war damit übermäßig hoch. Quelle: Bayerischer Landtag, Drucksache 17/19822 vom 16.07.2018, Tabelle 14.

<sup>768</sup> Vgl. Bruch et al. 2010; Seeber 2010; Andert 2011, McNaught 2012, zitiert nach Eberhardt 2016, S. 173-174.

<sup>769</sup> Vgl. Mangelsdorf 2015, S. 74-75.

eigener Arbeitsgestaltung, technisch versiert, multikulturell geprägt und die Vielfalt akzeptierend beschrieben. Generation-X-Führungskräfte präferieren Fairness, Kompetenz und zielgerichtetes Verhalten ('straight-forwardness').<sup>770</sup> Mit ihrem prozessorientierten und distanzierten Führungsstil managen sie eher aus der Entfernung und geben wenig Anweisungen, erwarten aber dennoch Respekt für ihre Kompetenz und Professionalität. Effizienz und Ergebnisse sind ihnen wichtiger als das Betriebsklima. Sie belohnen nach transaktionalem Muster Erfolge und sind konsequent ergebnisorientiert. Auch eine virtuelle Führung über Distanz ist für sie gut machbar, weshalb sie bei jüngeren Generationen als keine inspirierenden Führungspersönlichkeiten gelten, da von ihnen auch keine sinnstiftenden und erfüllenden Zukunftsvisionen zu erwarten sind.<sup>771</sup>

Für **die Generation Y (Millennials) als Führungskräfte** liegen nur sehr wenig systematische und dokumentierte Erfahrungen vor. Als eher typisch gilt ihr Fokus auf den sozialen Aspekt der Arbeit, die Präferenz für teamorientiertes Arbeiten, ihr sofortiges Feedback, ein 'integrierender' Management-Stil, ein ausgeprägtes Bewusstsein für Diversität und ein partizipativer Führungsstil. Sie gelten als hart arbeitend bis hin zu einem Work-Life-Blending, verantwortlich und teamorientiert. Sie erwarten von Mitarbeitern, dass sie sich selbst Informationen besorgen und ihr Wissen teilen. Belohnt werden von ihnen Einsatz und Innovation.<sup>772</sup>

#### 12.4.8. Führen im Generationen-Mix von Führungskräften und Mitarbeitern

Die Altersinteraktionsforschung befasst sich mit Untersuchungen zu den Auswirkungen der Altersunterschiede zwischen Führungskraft und Mitarbeiter. Häufig kann von einer 'Statuskongruenz' ausgegangen werden, nach der die höchste Führungsposition die Person mit der größten Erfahrung und Expertise einnimmt, meistens eine der ältesten Personen. Durch den technologischen Fortschritt und gewandelte Kompetenzen oder wegen Nachbesetzungsnöten treten aber auch jüngere Führungskräfte auf. Wenn sich Vorgesetzte und Mitarbeiter in Alter oder Generationszugehörigkeit ähnlich sind, entsteht die 'Similarity Attraction'. Es existieren kaum unterschiedliche Wertvorstellungen, Sympathie stellt sich einfacher ein und erhöht die Effektivität der Zusammenarbeit. Relevant wird der Altersunterschied vor allem dann, wenn die Führungsperson deutlich jünger ist als ihre Mitarbeiter. Es liegen bisher zwar keine grundlegenden Ergebnisse dazu vor, aber jede Führungsperson sollte sich ihrer eigenen Wertvorstellungen und Kompetenzen bewusst sein und der Unterschiede zu denen ihrer Mitarbeiter.<sup>773</sup>

Für die aktuelle Mischung von unterschiedlichen Generationen bei den Mitarbeitern unterscheidet Höpflinger zwischen vier Formen der **Generationenbeziehungen**, die von Führungskräften bedacht werden sollten: Segregation, Konflikte, Solidarität und Ambivalenz. Segregation als soziale und kulturelle Trennung der Generationen kann aus dem Freizeitbereich auch in den beruflichen Bereich übernommen werden mit individuellen Handlungsstrategien wie Rückzug, Ausweichen oder Unterlaufen, was zu einer Separierung der Generationen im Betrieb führen würde. Generationskonflikte nach Art eines Vater-Sohn-Konflikts könnten zu einem Verdrängungswettbewerb zwischen der nachrückenden und der etablierten Generation führen in Form der Gen Y und Z gegen die Gen BB und X. Generationensolidarität wird innerfamiliär meist durch zwei grundlegende Logiken gesteuert wie die sozial gesteuerte Reziprozität und die eher wirtschaftliche Komplementarität. Können beide verbunden werden in einer Generationenambivalenz, kann diese Spannung durchaus für die Nutzung und Pflege der intergenerationellen Beziehungen eingesetzt werden. Eine Analyse der Arbeitsorientierungen und ihrer Bedeutung für die Beziehungen zwischen den Generationen sollte wegen dieser Ambivalenz daher mehrperspektivisch erfolgen mit Betrachtung der Lebenslagen-, Generations- und Beziehungsperspektive.<sup>774</sup>

Für die **Führung in einer Mehr-Generationen-Gemeinschaft** in einem Unternehmen wird die Vorab-Analyse der Teams wichtig, um die Unterschiedlichkeit der Generationen wahrzunehmen. Für die Führungskräfte ist entscheidend, sich als Coach zu offerieren, die Beweggründe des eigenen Handelns zu erklären und Kommunikation auf allen sozialen Kanälen zu betreiben. Als Führungskraft sollte man - bildlich gesprochen - ein 'Beziehungs- und Kommunikations-Chamäleon' werden und das Mentoring zwischen den Mitarbeitern anregen, nicht nur von Älteren für Jüngere, sondern auch in Form eines Reverse Monitoring. Eine Individualisierung

<sup>770</sup> Vgl. Erickson 2010, zitiert nach Eberhardt 2016, S. 175-177.

<sup>771</sup> Vgl. Mangelsdorf 2015, S. 77-84.

<sup>772</sup> Vgl. Chou 2012; Mangelsdorf 2015, S. 79-84; Andert 2011, zitiert nach Eberhardt 2016, S. 180-181.

<sup>773</sup> Vgl. Eberhardt 2016, S. 184-187.

<sup>774</sup> Vgl. Höpflinger 1999, S. 20ff; Lüscher/Liegle 2003; Seitz 2004, zitiert nach Richter 2009, S. 11-16.

der Personalführung ist nötig: „The workspace remix involves rethinking professional environments from a one-size-fits-all approach to more flexible, modular spaces and remote work options.“<sup>775</sup> Damit gewinnt auch die Kommunikation zwischen den Beteiligten immer mehr an Bedeutung: „Have as open a conversation as possible with multigenerational employees at all levels about what flexibility means to them.“<sup>776</sup> Derartige Veränderungen fordern den Führungskräften vor allem der älteren Generation vieles ab, was ihren früheren Prinzipien widerspricht. Auch dabei bedarf es viel Begleitung, Beratung und Coaching für ältere Führungskräfte.

### **Vorteile des Generationen-Mix generieren neue Anforderungen an die Führungskräfte**

Arbeitgeber nannten in einer Stichprobenbefragung als Vorteile einer generationenübergreifenden Zusammensetzung von Teams vor allem, dass junge Beschäftigte von älteren profitieren (85,7 %) und dass sie ihrerseits den Älteren Digitalkompetenzen vermitteln oder neue Arbeitsmethoden wie z. B. Scrum befördern könnten (60 %). In der Zusammenarbeit könnten sich die Stärken der Jüngeren und Älteren wechselseitig ergänzen (61,9 %). Generationenübergreifende Teams sind insgesamt kreativer und erfolgreicher (42,9 %). In der Summe bringt die Kombination aus Haltung und Erfahrungswissen der Älteren mit dem Wissen und Lebensstil der Jüngeren einen deutlichen Mehrwert (57,1 %).<sup>777</sup>

Das **Wissensmanagement** gelingt zudem leichter mit einer intergenerativen Zusammenarbeit. Für den Transfer impliziten Wissens sind vor allem Fragen wichtig an die Jüngeren, was sie von den Älteren brauchen, und an die Älteren, was sie wem weitergeben wollen. Die Motivation von allen Beteiligten ist hoch, weil Jüngere Interesse am Erfahrungswissen haben, Ältere - stolz auf ihre Erfahrungen - ihr Wissen gern weitergeben wollen und das Unternehmen das implizite Wissen gern bewahren will. Vorteile ergeben sich für die Älteren, die wegen ihres Erfahrungswissens 'geadelt' werden und das Unternehmen, wenn das up-to-date-Wissen der Jüngeren mit dem Erfahrungswissen der Älteren erweitert werden kann.<sup>778</sup>

Damit ergeben sich auch höhere Anforderungen an die Führung bei vielfältigeren Teams, da die generationspezifischen Erwartungen an eine Führungskraft (81 %) und die altersbezogenen Vorurteile wachsen (61,9 %) und neue Kommunikationsformen gefragt sind (57,1 %), um die unterschiedlichen Haltungen der Jüngeren und Älteren zur Arbeit zur gegenseitigen Akzeptanz zu bringen (47,6 %).<sup>777</sup>

### **Mögliche Problemfelder zwischen Führungskräften und Mitarbeitern unterschiedlicher Generationen**

Mücke untersuchte in einer qualitativen Studie, welche Bedeutung dem Alter in Personalführungssituationen zugemessen wird. Der Altersunterschied zwischen den Beteiligten ist vor allem dann relevant, wenn die Führungsperson deutlich jünger ist und am wenigsten relevant, wenn die Führungsperson deutlich älter ist. Ein bewusstes und reflektiertes Vorgehen ist bei der alters- und generationengerechten Personalführung hilfreich und nötig, wofür den Führungskräften Peer-Coaching-Ansätze oder das regelmäßige Einholen von Feedback empfohlen werden neben gemeinsamen Reflexionen beispielsweise in einem kollegialen Team-Coaching.<sup>779</sup> In angloamerikanischen Studien wurden vor allem große Unterschiede zwischen den Generationen der Babyboomer und den Millennials herausgefunden, die zu Schwierigkeiten in der erfolgreichen organisationalen Kommunikation führen können und einen essenziellen Einfluss auf die Motivation, auf den Erhalt der Mitarbeiter und auf die Produktivität haben. Insbesondere die Unterschiede in der Arbeitseinstellung, in den Werten und Fähigkeiten und im Führungsstil sollten daher stärker beachtet werden.<sup>780</sup>

Im Folgenden sollen daher auf der Basis der bisher aufgeführten Erwartungen der Mitarbeiter und der Besonderheiten der Führungskräfte häufig auftretende Problembereiche aufgezeigt werden, die aus Sicht der Praxiserfahrungen des Autors und der ausgewählten Literatur die Zusammenarbeit der Generationen erschweren können.

### **Gen BB als Führungskraft von Mitarbeitern anderer Generationen**

<sup>775</sup> Vgl. Pollak 2019, S. 208-209.

<sup>776</sup> Vgl. Pollak 2019, S. 230.

<sup>777</sup> Vgl. berufundfamilie Service GmbH 2020b, S. 7.

<sup>778</sup> Vgl. Seitz/Wagner 2009, S. 157-172.

<sup>779</sup> Vgl. Mücke 2009, S. 81-114, zitiert nach Eberhardt 2016, S. 184-185.

<sup>780</sup> Vgl. Meyers 2009, S. 203.

**Mitarbeiter der Gen X** erwarten weitgehende Handlungsspielräume für sich, die Führungskräfte der Gen BB begrenzend für ihre Form der demokratischen Konsensfindung und ihre intuitive Entscheidungsfindung empfinden können. Bei den erhöhten Belastungen der Gen X greifen Führungskräfte der Gen BB wegen ihrer Fürsorgeverpflichtung früher zu Maßnahmen aus dem Gesundheitsmanagement. Zu Mitarbeitergesprächen zeigen Mitarbeiter der Gen X mehr Distanz als die Führungskräfte mit ihren Wünschen nach face-to-face-Gesprächen wollen. Die Karriereoptionen der Gen X scheinen durch die Besetzung der Gen BB der Führungspositionen zudem blockiert zu werden, was die Bereitschaft zur Zusammenarbeit mindern kann. Die Gefahr einer Segregation oder 'inneren Emigration' besteht bei dieser Generation am höchsten.

**Mitarbeiter der Gen Y** haben einen höheren Bedarf an Begleitung und Coaching, als an Leitungszeit meist zur Verfügung steht. Auch die Häufigkeit von Feedback und erwartetem Lob überfordert die Führungskräfte der Gen BB oft, da sie eher die Ansicht vertreten, dass Lob nur für herausragende Leistungen angemessen ist und Auszeichnungen deutlich außergewöhnlichen Mitarbeitern vorbehalten sein sollten. Zudem erwartet die Gen Y, dass das Lob durch Führungskräfte so schnell, so ehrlich, so spezifisch, so persönlich, so positiv und so proaktiv wie möglich ausgesprochen werden sollte.<sup>781</sup> Der hohe Arbeitseinsatz und das Work-Life-Blending der Gen Y bewirkt bei Führungskräften oft erhöhte Maßnahmen des Gesundheitsmanagements, um die Arbeitsfähigkeit der Mitarbeiter prophylaktisch zu schützen.

Bei **Mitarbeitern der Gen Z** entstehen derzeit neue Problemfelder mit deren Einstellung einer Work-Life-Separation, einer strikten Trennung zwischen Berufs- und Privat- bzw. Familienleben. Die Loyalität zum Unternehmen zeigt sich bei ihnen recht gering im Gegensatz zur Gen BB, die Bereitschaft für eine früher übliche 'Kamin'-Karriere scheint derzeit kaum vorhanden, weshalb Nachwuchsprobleme entstehen. Der große Bedarf nach häufigen Rückmeldungen in informellen Mitarbeitergesprächen und nach intensiver Betreuung samt Coaching überfordert die Gen BB oft angesichts der nur begrenzten Führungszeit.

### **Gen X als Führungskraft von Mitarbeitern anderer Generationen**

Die Generation X scheint in ihrer Sandwich-Position in mehreren Bereichen eine Sonderstellung einzunehmen. In ihren Karrierewünschen von der Gen BB blockiert, fürchtet sie zudem die wachsende Konkurrenz und die Erwartungen der Gen Y nach schnellem Aufstieg, durch die sie übergangen werden könnte ('Prinz-Charles-Effekt'). Von ihren vielfältigen Belastungen auch im familiären Bereich (Kinder, pflegebedürftige Angehörige) in Anspruch genommen, begrenzt die Gen X ihr berufliches Engagement aus Selbstschutz meist auf das Nötige.

**Mitarbeiter der Gen BB** bevorzugen die direkte Kommunikation in face-to-face-Mitarbeitergesprächen, die den Führungskräften der Gen X weniger entspricht. Bei der Vereinbarkeit von Beruf und Familie bzw. Privatleben priorisiert die Gen BB eher den Beruf, während die Führungskräfte der Gen X eher den vielfältigen Verpflichtungen in der Familie oder ihrem Privatleben Tribut zollen müssen und ihnen mehr Vorrang einräumen. Den Wünschen der Gen BB nach Partizipation bei Entscheidungen steht die Gen X weniger konsensorientiert entgegen.

Den **Mitarbeitern ihrer eigenen Generation** stehen die Führungskräfte recht ambivalent gegenüber. Während sie selber eine Überlastung durch die multiplen Beanspruchungen aus Beruf, Familie und Privatleben austarieren müssen, sollten sie bei ihren Mitarbeitern der Gen X alle ihnen mögliche Maßnahmen des Gesundheitsmanagements ergreifen, um drohenden Burnoutgefahren entgegenzuwirken. Zudem kann in dem sozialen Vergleich durch diese Beschäftigten auch der Eindruck entstehen, dass sie mit ihren Karrierezeitplänen hinter der Führungskraft zurückliegen, was die Beziehungen belasten kann.

Bei den **Mitarbeitern der Nachfolgegeneration Y** müssen mehrere Problembereiche wahrgenommen werden. Sie erwarten Sinnstiftung in der Arbeit und Visionen, hohe Strukturierung ihrer Arbeitsaufgaben, gutes Betriebsklima, enge Begleitung und Coaching, häufige Mitarbeitergespräche auch informeller Natur, schnelles und häufiges Feedback, Lob und Belohnungen, die Führungskräfte der Gen X oft nicht bedienen können. Mit ihrer Distanziertheit, der stärkeren Betonung von Effizienz und Ergebnissen, eingeschränkten Belohnungen nur nach messbaren Erfolgen und ihrer vorgelebten Work-Life-Balance, bei der oft die Familie und das Privatleben die Limits setzen, erreichen sie die Mitarbeiter der Gen Y nur wenig. In der Sandwich-Position

<sup>781</sup> Vgl. Zaslow 2007; DeBard 2004, zitiert nach Meyers 2009, S. 204-205, 211-212.

zwischen den die eigene Karriere blockierenden Führungskräften der Gen BB und der selbstbewusst nachdrückenden Generation Y fühlen sich Mitarbeiter der Gen X manchmal im Stress. Zudem werden die Führungskräfte als erfolgreichere Konkurrenten in der Karriere wahrgenommen.

Von **Mitarbeitern der Generation Z** unterscheidet sie vor allem die Loyalität zum Unternehmen, die auch aus ihrem Spezialisierungsgrad für firmeninterne Prozesse erwachsen ist, im Vergleich zu der deutlich geringeren Bindung der Gen Z, der mehr an genereller Employability als an spezifischer Bindung an ihr derzeitiges Unternehmen gelegen ist.

### **Gen Y als Führungskraft von Mitarbeitern anderer Generationen**

Bei dieser Generation werden auch in Führungsposition viele Ähnlichkeiten und Parallelen mit der Gen BB deutlich, die viele der Erwartungen sowohl mit ihr als auch mit der eigenen Generation auf Mitarbeiterebene erfüllen kann. Mit der Gen X eint sie dieselbe Leistungsbereitschaft und -fähigkeit, was die Kooperation mit diesen beiden Generationen erleichtert. Diese im Vergleich älteren Mitarbeitern sollten als Kompetenzträger gewürdigt werden.

**Mitarbeiter der Gen BB** sind meist skeptisch, wenn jemand deutlich Jüngerer die Führungsposition übertragen bekommt. Nach der Online-Befragung 'Randstad Arbeitsbarometer Q2/2018' bevorzugen 66 % einen Vorgesetzten, der älter ist als sie selbst. Daher sollte jüngere Führungskräfte ihnen gegenüber als Gemeinsamkeiten verdeutlichen, dass auch sie am partizipativen Führungsstil, an ähnlichem Kommunikationsbedarf in face-to-face-Gesprächen, an der Pflege des guten Betriebsklimas und der Teamorientierung Interesse haben, um Konfliktpotenzial frühzeitig zu entschärfen. Mitarbeiter der Gen BB fordern aktiver prophylaktische Maßnahmen im Gesundheitsmanagement ein, um sich vor Überlastung zu schützen, und erwarten Verlässlichkeit von deutlich jüngeren Führungskräften. Zudem sollten diese wertschätzendes Interesse an den Erfahrungen der älteren Mitarbeiter zeigen und sie in die Verantwortung für eine gemeinsame Vision einbinden.

**Mitarbeiter der Gen X** erwarten individuelle Handlungsspielräume für sich, während bei ihren Führungskräften ein teamorientiertes Arbeiten eher Absprachen einfordern würde. In der beruflichen Karriere fühlen sie sich durch den 'Prinz-Charles-Effekt' behindert und durch Führungskräfte der Gen Y übergangen, was die Beziehung zum Vorgesetzten beeinträchtigen kann. Bei ihnen ist eine lebensphasenorientierte Führung mit Berücksichtigung ihrer speziellen familiären Belastungen wie Familienbetreuung oder das Pflegen von Angehörigen besonders hilfreich.

Bei **Mitarbeitern der eigenen Gen Y** entsteht dieselbe Ambivalenz wie bei der Gen X, dass angesichts des hohen Arbeitseinsatzes alle Maßnahmen des Gesundheitsmanagements ergriffen werden sollten, um sie vor dem Burnout zu schützen, während sie als Führungskräfte ebenfalls zum kräftezehrenden Work-Life-Bleeding und zur Selbstüberlastung neigen. Daher empfiehlt sich auch für sie die laufende Selbstreflexion als Führungskräfte und eine fürsorgliche Begleitung samt Coaching durch die Vorgesetzten. Als Hilfe zur Selbsthilfe werden auch hier Peer-Coaching-Ansätze oder das regelmäßige Einholen von Feedback empfohlen neben gemeinsamen Reflexionen beispielsweise in einem kollegialen Team-Coaching.<sup>779</sup>

**Mitarbeiter der Gen Z** zeigen mit ihrer Haltung der Work-Life-Separation eine völlig andere Arbeitseinstellung, die mit ihrer rigiden Abgrenzung von Berufs- und Privat- bzw. Familienleben die Mitarbeiter und Führungskräfte anderer Generationen irritiert, aber auch verunsichert. Diese deutlich andere Priorisierung kann auch dazu führen, dass sich andere Mitarbeiter hinterfragen, ob sie nicht auch einen früheren Dienstschluss und eine Abschottung des privaten Bereichs vornehmen, wenn sich schon die Jüngsten das so leisten. Daher sollten Führungskräfte der Gen Y bei der ihr nachfolgenden Generation sehr sensibel auf die innerbetriebliche Kommunikation achten, damit die Leistungsbereitschaft der anderen Generationen nicht dadurch erodiert. Die derzeit noch fehlende Bereitschaft zu einem 'Kamin-Karriere' zugunsten lateraler oder fachlicher Karrieren sollte bei den Mitarbeitern der Gen Z weiterhin beachtet und bearbeitet werden.

#### **12.4.9. Zusammenfassung**

Aus Sicht der generationsspezifischen Betrachtung lassen sich für die jeweilige Generation Handlungsempfehlungen ableiten, die durch die Führungskräfte aus verschiedenen Generationen höchst unterschiedlich

eingesetzt werden können. Die dadurch entstehende Komplexität lässt sich nicht für die Aus- und Fortbildung der Führungskräfte praktikabel abbilden. Daher soll hier eine Zusammenfassung zur Personalführung der verschiedenen Generationen versucht werden.

Generationsspezifische Handlungskonzepte gehen von der These aus, dass sich bestimmte Alterskohorten aufgrund derselben gesellschaftlichen und politischen Ereignisse in einer Prägungsphase der Jugend für ihr restliches Leben ähnlich verhalten. Eingrenzungen auf bestimmte Geburtsjahrgänge unterscheiden sich bei vielen Autoren, scharfe Abgrenzungen zwischen den Generationen können wegen unterschiedlicher Sozialisation und der höchst unterschiedlichen Bedingungen in jeweils anderen Ländern kaum getroffen werden. Daher kann das Generationenkonzept nur eine Groborientierung bieten, bei der altersbezogene Aspekte mit einem alterns- oder generationsspezifischen Vorgehen einhergehen, der eigene Führungsstil individuell und altersgerecht ausgerichtet werden sollte und die Zusammenarbeit verschiedener Generationen mit einem generationenübergreifenden Vorgehen ermöglicht werden.<sup>782</sup>

Bei Mitarbeitern aus derselben Generation entsteht bei den Führungskräften aller angeführten Generationen der Effekt der 'Similarity Attraction', weil durch die vielen Übereinstimmungen in den Wertvorstellungen und in der Arbeitseinstellung die gegenseitige Sympathie einfacher zu erreichen und dadurch die Zusammenarbeit effektiver funktioniert.

Für die Mitarbeiter aller Generationen wird ein verstärktes Gesundheitsmanagement nötig, um sowohl die Gesundheit und Arbeitsfähigkeit der Beschäftigten zu erhalten, was auch dem Unternehmen dient. Die nötige Distanz (Gen X) als auch der wachsende Bedarf nach Nähe und Betreuung (Gen Y und Z) müssen mit mehr Ambiguitätstoleranz ausgehalten und angegangen werden. Die Akzeptanz unterschiedlicher Priorisierung von Beruf und Familien- bzw. Privatleben muss angesichts des Bewerbermangels und des Nachwuchsbedarfs der Unternehmen zwangsläufig steigen, um Personalnöte zu vermeiden. Die Fürsorge sollte dabei eine Ausweitung vom Schutz für einzelne Mitarbeiter vor Überlastung (Gen X und Y) ebenso enthalten wie den Schutz der Unternehmensziele bei Mitarbeitern, die ihre beruflichen Belastungen zugunsten privater und familiärer Gründe auf das Nötigste drosseln. Zudem wird ein neuer Aufgabenbereich für die Führungskräfte bei der Mitgestaltung der emotionalen Bindung der Mitarbeiter an ihren Arbeitgeber deutlich. Je höher die emotionale Bindung der Mitarbeiter an ihren Arbeitgeber mitentwickelt werden kann, desto weniger leiden sie an Burnout.<sup>783</sup> Die Vorteile durch höheres Commitment der Beschäftigten liegen für die Unternehmen in der Personalerhaltung der qualifizierten Belegschaft und einem höheren Engagement.

Insgesamt scheinen neue Formen von Steuerung und intensiverer Führung nötig zu werden, um angesichts sehr unterschiedlicher Generationen sowohl den Arbeitseinsatz der Mitarbeiter als auch den Ertrag für das Unternehmen laufend ausgleichen zu können. Die unterschiedlichen Vorstellungen der Generationen über einen 'guten' Arbeitgeber und auch Erwartungen an Arbeit sollten als wichtige Aspekte in die Personalpolitik einbezogen werden, da nur in Kenntnis und mit Berücksichtigung der Unterschiede in den Werten und Denkmustern mehr Identifikation und Loyalität geschaffen werden kann.<sup>784</sup> Der Einsatz der nötigen Personalführungsinstrumente muss gewährleistet sein und die Optionen hinsichtlich eines umfassenden Personalmanagements müssen dazu ausgeweitet werden, da die sehr unterschiedlichen Ansprüche der Mitarbeiter der verschiedenen Generationen befriedigt und austariert werden müssen (Gen X, Y und Z). Die Betreuung, Begleitung und Coaching samt Feedback-Bedarf der jüngeren Generationen werden weiter anwachsen, was deutlich mehr Führungszeit bedarf. Zur anwachsenden Generation Z liegen bisher nur wenig Erfahrungen vor, da zu ihnen - insbesondere im Bereich der Schule mit einem Arbeitsbeginn erst ab 23 Jahren aufwärts - noch zu wenig Untersuchungen durchgeführt wurden. Jüngere Führungskräfte sollten sich besonders auf Probleme mit der Führung der älteren Mitarbeiter einstellen, was nur mit viel Empathie, Nachweis von Kompetenz, Verlässlichkeit und Unterstützung bewältigt werden kann.

**Kritisch** bleibt bei den generationsspezifischen Handlungskonzepten anzumerken, dass nicht alle Menschen in derselben Generation gleiche Bedarfe haben und gleich auf dieselben Führungsinstrumente samt Vorteilen und Benefits reagieren würden. Eine zusätzliche Differenzierung nach Berufs- und Lebensphasen, nach Lebensstilen und Lebensentwürfen als auch nach unterschiedlichen Bedarfen an das Arbeitsumfeld stellt hierzu

<sup>782</sup> Vgl. Eberhardt 2016, S. 169.

<sup>783</sup> Vgl. Gallup Engagement Index 2020: Bei hoher emotionaler Bindung klagen nur 26 % der Mitarbeiter darüber, ausgebrannt zu sein, während es bei nur geringer emotionaler Bindung 33 %, bei fehlender Bindung sogar 50 % sind.

<sup>784</sup> Vgl. Rump/Eilers/Möckel/Schabel 2014, S. 22-23.

eine weitere wesentliche Voraussetzung für Personalführung und -management dar. Gleichzeitig sollte zur Förderung der innerbetrieblichen Flexibilität versucht werden, eine generationsübergreifende Kooperation und Kommunikation gezielt herbeizuführen, um eine gefährdende Separation der Generation prophylaktisch zu verhindern.<sup>785</sup> Dieser Bereich der intergenerationellen Beziehungen bietet für künftige Untersuchungen auf jeden Fall noch viel Raum.

**12.5. Übersicht zu den Gruppierungen der Handlungskonzepte**

Je größer die Anzahl der zu führenden Mitarbeiter und die Führungsspanne sind, desto weniger Zeit bleibt für den einzelnen Mitarbeiter. Aus diesem Grund sollen hier in einer vorläufigen Zusammenfassung die Prüffelder der bisher angeführten mitarbeiterbezogenen und generationenspezifischen Handlungskonzepten aufgezeigt werden, was Führungskräften zu einer schnelleren Erfassung der Bedarfe der Mitarbeiter für eine individuelle Personalführung verhelfen könnte. Es erscheint hilfreich, dazu entlang einer Lebensaltersskala die Generationen, beruflichen und familiären sowie außerfamiliären Lebensphasen einzuordnen. Parallel dazu werden in Ergänzung die Clusterzugehörigkeit und die einzelnen Faktoren der individuellen Lebensentwürfe eingefügt. Selbstverständlich entstehen Überschneidungen, Wiederholungen und Verschiebungen bei den Phasenmodellen, und auch bei den nicht altersabhängigen Faktoren muss bedacht werden, dass nicht alle bei jedem Mitarbeiter auftreten und dass sie sich in der Intensität und Bedeutung individuell anders ausformen.

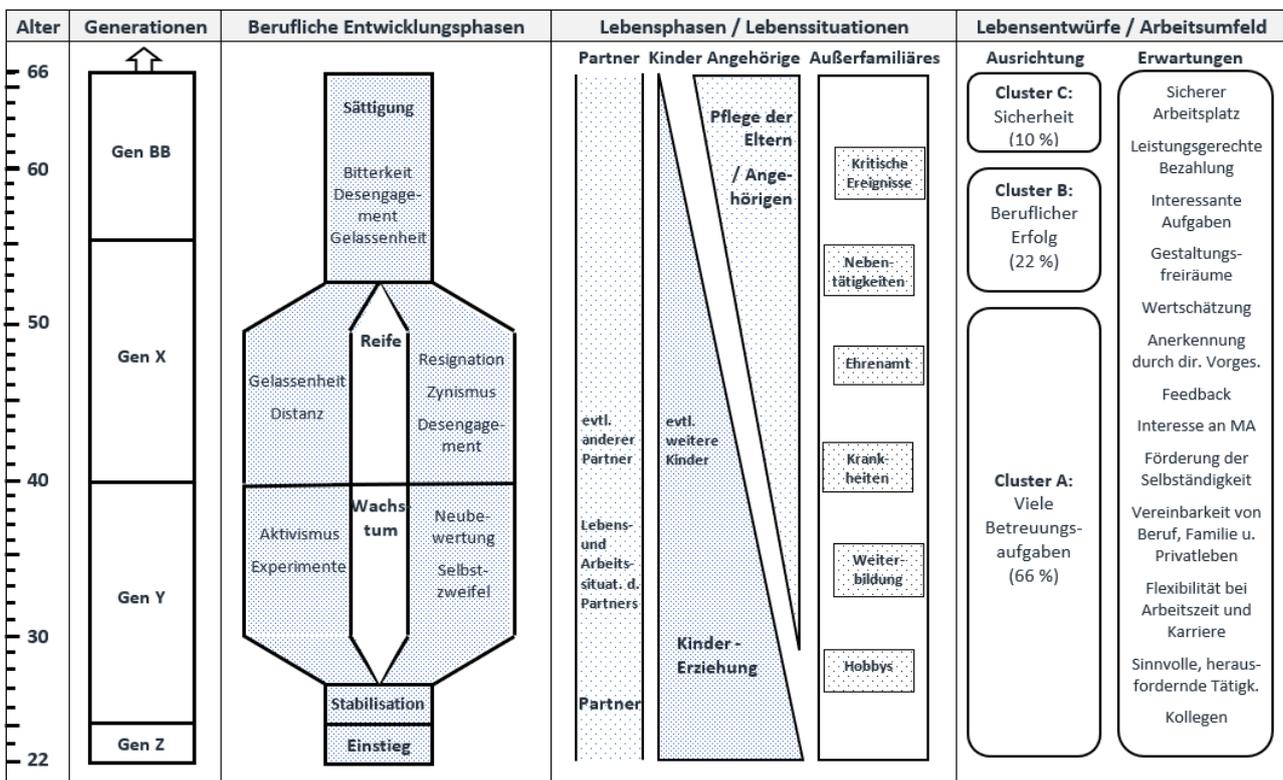


Abbildung 16: Übersicht der Gruppierungen der Handlungskonzepte (eig. Darst.)<sup>786</sup>

Der Schwerpunkt dieser Arbeit liegt in der Untersuchung neuer Möglichkeiten für die Personalführung im Schulbereich, weshalb hier nur die Altersspanne ab einem möglichen Berufsbeginn mit 22 Jahren bis zum Pensionierungsalter von 66 Jahren betrachtet wird. Dies entspricht in der Wirtschaft dem Verlauf bei akademisch Höherqualifizierten, die ihre berufliche Arbeitszeit auch erst nach einem vierjährigen Studium starten.

<sup>785</sup> Vgl. Richter 2009, S. 32-33.

<sup>786</sup> Für die Darstellung der beruflichen Entwicklungsphasen wird sowohl auf den betrieblichen und stellenbezogenen Lebenszyklus nach Graf (2001, 2006) als auch auf das Personalentwicklungskonzept nach Steger Vogt (2013) zurückgegriffen. Bei den Lebensphasen und -situationen erfolgt eine Anlehnung an die Ansätze von Rump/Eilers (2013), Rump (2013, 2014) und Oertel (2014). Bei den Lebensentwürfen und dem Arbeitsumfeld wird vor allem auf die Studien Gallup Engagement Index (2020) und die Beruf-Familie-Vereinbarkeitsstudie berufundfamilie Service GmbH (2020) verwiesen.

Besonders bei neuen Mitarbeitern als auch in den Mitarbeitergesprächen sollten Führungskräfte im Gespräch schnell die aktuelle Situation des Beschäftigten erfassen, um von dieser Ausgangslage aus auf deren spezifische Bedarfe, Möglichkeiten und Schwierigkeiten eingehen zu können.

Während in den ersten drei Bereichen noch eine höhere Wahrscheinlichkeit besteht, dass die individuelle Lebenssituation der Mitarbeiter aufgrund ihres Lebensalters bei der entsprechenden Generation und beruflichen Phase wie auch in der Lebensphase mit familiärer Situation schneller erfasst werden kann, wird es ab dem außerfamiliären Engagement diffiziler, das zu unterschiedlichen Zeiten und Themen und mit besonderer Intensität entwickelt wird. Die Lebensentwürfe hängen ab unter anderem von der aktuellen Berufstätigkeit, der sozialen Schicht und der familiären Situation, der Freizeit- und Mediennutzung, Geselligkeit, den sich wandelnden Einstellungen und Haltungen sowie von der Wahrnehmung der (Arbeits-)Umwelt. Für die berufliche Praxis wäre daher eine Reduzierung auf die drei aufgeführten Cluster hilfreich, um von dieser Großgruppe ausgehend die individuellen Erwartungen an das Arbeitsumfeld verstehen, besprechen und klären zu können. Im Endergebnis ist dabei auf jeden Fall ein professioneller Gesamteindruck nötig, für den auch die soziale Kompetenz und die Erfahrungen der Führungskräfte immer wichtiger werden.

Ein möglicher Einsatz der Prüffelder in der Schulleitungspraxis erfolgt in Kap. 23.3 bei der Beschreibung eines neuen Konzepts von Personalführung im heterogenen Kollegium von Grund- und Mittelschulen.

## 13. Neue Anregungen aus der betrieblichen Praxis

Unternehmen geht es überwiegend um wirtschaftlichen Erfolg und um die nationale und internationale Konkurrenzfähigkeit. Der rasche Wandel in der Gesellschaft und Wirtschaft stellt an traditionell organisierte Unternehmen dabei große Herausforderungen, da sie sich in der schnellen VUCA-Welt mit hoher Agilität an den Wandel mit neuen Geschäftsmodellen und Arbeitsweisen anpassen müssen, um wettbewerbsfähig zu bleiben. Daher erfolgt die Suche nach möglichen Qualitätsverbesserungen viel schneller und intensiver als in anderen Organisationen, und neue Erkenntnisse werden rascher umgesetzt.

Dies betrifft auch den Bereich der Personalführung und den Umgang mit den Mitarbeitern, weshalb diese bei allen Entscheidungen intensiver eingebunden werden. Bei einer Reduzierung der Anzahl und Regelungen von höheren Führungsebenen werden sich selbst organisierende Teams aufgebaut, mehr Vertrauen in die selbstständige und selbstorganisierte Arbeitsgestaltung der Teams gesetzt sowie mehr Wertschätzung rückgemeldet. Das Prinzip der **Subsidiarität** wird als Erfolgsgarant damit wieder neuentdeckt. Gleichzeitig muss auch eine Neuorientierung der Führungsrollen im Unternehmen einhergehen.<sup>787</sup>

In dieser Arbeit richtet sich der Blick vor allem auf erfolgreiche Veränderungen in der Personalarbeit in der Praxis, die rasche Verbreitung auch in anderen Unternehmen finden. Hierzu liegen bisher nur wenige Untersuchungen vor, weshalb die Aussagekraft noch gering und die Forschungsbasis noch recht schmal sind. Auf der Suche nach neuen Optionen für eine verbesserte Personalführung sollen sie in dieser Arbeit dennoch in die Überlegungen für eine Neuorientierung der Personalführung in Grund- und Mittelschulen mit einbezogen werden.

### 13.1. Einbezug der Mitarbeiter bei Zielsetzung und Umsetzung

Der Wandel in der VUCA-Arbeitswelt erfordert von Unternehmen auch Strategieanpassungen, weil die Märkte zunehmend vernetzter und volatiler werden. Dabei entsteht in der erlebten Führungspraxis allerdings häufig das Problem, dass die Ideen und Konzeptionen der Unternehmensführung selten 1:1 zur operativen Umsetzung kommen. Am Beispiel eines großen erfolgreichen Projekts sollen hier daher Möglichkeiten aufgezeigt werden, die sowohl in großen Unternehmen als auch in KMUs durchführbar scheinen und schon Verbreitung gefunden haben.<sup>788</sup> Ausgangspunkt war die Erkenntnis, dass nach aktuellen Studien nur 30 Prozent der geplanten Strategien des Top-Managements umgesetzt werden, da die Mitarbeiter Veränderungen scheuen. Um diese verstärkt einzubinden, erfolgte in einem Veränderungsprogramm des Beratungsunternehmens 'zeb' eine gezielte Verbesserung von 'Reflexion, Ambition und Volition' der Mitarbeiter durch die Rücknahme der Umsetzungssteuerung der oberen Firmenebene, was als Beispiel hier kurz beschrieben werden soll. In mehreren Strategieprojekten mit mehr als 3.500 Mitarbeitern und über 500 Führungskräften in 260 Großbank-Filialen und 60 regionalen Banken sowie einer großen Versicherung im DACH-Raum konnte gezeigt werden, dass die Beschäftigten ihr Ambitionsniveau und ihren Umsetzungswillen (Volition) deutlich steigern, wenn sie mehr einbezogen werden und die Organisationen ihre komplexen Hierarchien mit zahlreichen Führungsebenen reduzieren. Dazu erfolgte in den Veränderungsprogrammen keine grundsätzliche, sondern nur eine abgestufte, schrittweise Umstrukturierung in der Organisation im Verbund mit einer intensiven Führungskräfte-schulung. In der Stufe der 'Reflexion' wurden die Erfahrungen der einzelnen Mitarbeiter eruiert, was gut oder schlecht läuft. Mit den Teams wurden die Ergebnisse besprochen, wonach sie eigene Ziele mit gehobenen Ambitionsniveau entwickeln sollten. Aus den Teamzielen wurden mit jedem Teammitglied kleine, gut erreichbare Einzelziele abgeleitet. Bis zu dieser Phase der 'Ambition' begleiteten externe, professionelle Trainer das Veränderungsprogramm. Zur Verstetigung übernahmen die Führungskräfte die Leitung der Teamsitzungen, glichen Individual- und Teamziele ab und halfen den Mitarbeitern beim Erreichen ihrer Ziele. Als wichtig erwies sich ein intensives, wöchentliches Coaching der Führungskräfte, um sie in ihrer neuen Rolle zu stärken. Das Coaching lief nach einem halben Jahr aus. Bei den teilnehmenden Banken und Versicherungen zeigte sich eine Erhöhung des Wachstums, der Profitabilität und höhere Kundenzufriedenheit, bei den Mitarbeitern und Führungskräften ein Anstieg des eigenen Kompetenzzuwachses und der Arbeitszufriedenheit.<sup>788</sup> Voraussetzung war der Wandel in den Haltungen und Denkweisen der Beteiligten und ein geändertes Verständnis von Führung und Unternehmenskultur. Als Fazit kann die Ablösung eines Management-

<sup>787</sup> Vgl. Chott 2020, S. 4; Chott 2021, S. 7-9.

<sup>788</sup> Vgl. Benning-Rohnke/Hasebrook 2018, S. 17-24.

by-objectives durch ein Management-by-ambitions erkannt werden. Dabei scheinen vor allem der Einbezug des Erfahrungswissens der Beschäftigten, die Aktivierung der Teams und Mitarbeiter bei der Ableitung ihrer eigenen Ziele aus den strategischen Vorgaben sowie die Rücknahme der Führungskraft zugunsten einer stärkeren Selbstorganisation die wesentlichen Erfolgskriterien dieses Modells zu sein.

### 13.2. Agile Methoden zur verstärkten Mitarbeiterbindung

Für eine verbesserte Zusammenarbeit der Mitarbeiter in Teams gelten mehrere Konzepte als besonders erfolgreich, die für Unternehmen und Mitarbeiter gleichzeitig Vorteile erbringen und zur Qualitätssteigerung beitragen können. Im Rahmen dieser Arbeit kann nur kurz auf ausgewählte neue Methoden für die Zusammenarbeit von Mitarbeitern verwiesen werden, die häufig für die Softwareentwicklung entwickelt wurden, aber wie selbstverständlich inzwischen auch auf Projekte außerhalb der Softwareentwicklung übertragen werden. **‘Kanban’** hilft bei der Organisation von mehrstufigen Produktionsprozessen und miteinander verknüpften Regelkreisen in einer Wertschöpfungskette.<sup>789</sup> Teams streben mit dieser agilen Projekt- und Zeitmanagementmethode einen kontinuierlichen Verbesserungsprozess der Workflows und Routineaufgaben an, im Gegensatz zu den Methoden Scrum oder Design Thinking, in denen ein ganzes Projekt auf einmal durchgezogen werden soll. Auf einem **‘Kanban-Board’** werden dazu der aktuelle Workflow, die aktuellen Aufgaben und die Probleme visualisiert, indem Aufgaben-Kärtchen für alle sichtbar die verschiedenen Prozessschritte durchlaufen. In häufigen Reviews erfolgen rasche Feedbacks in den Teams und frühzeitige Nachsteuerungen, so dass ein sich selbst steuernder Regelkreis ohne zentrale Planungsinstanz entsteht.<sup>790</sup> Dieser kontinuierliche Verbesserungsprozess (KVP), ähnlich **‘Kaizen’** als japanische Arbeitsphilosophie, als fester Bestandteil von Kanban wird in vielen Betrieben in Form kurzer morgendlicher Statusmeetings vor dem Kanban-Board umgesetzt mit der Besprechung des Projektfortschritts, Verdeutlichung der Probleme und Besprechung der Lösungswege. Dafür ist eine mitarbeiterorientierte Führung, die Weiterbildung der Mitarbeiter, die Perfektionierung des Vorschlagswesens und die Einführung eines Qualitätsmanagements unabdingbar.<sup>791</sup> An unregelmäßig stattfindenden Operation Reviews nehmen Teilnehmer aus der gesamten Organisation teil für eine Retrospektive. Besonders wichtig ist die Analyse von Fehlern im Workflow, wenn einzelne Stationen nicht ausgelastet, die Durchlaufzeiten zu lang sind oder Aufgaben zu lange an derselben Station hängenbleiben. Fehlerursachen können und sollen damit schnell ausfindig gemacht und ausgeremert werden. In nicht-technischen Abteilungen wird zumindest das Kanban-Board eingesetzt, um Aufgaben übersichtlich darzustellen, und es wird inzwischen in vielen anderen agilen Methoden zur Visualisierung eingesetzt.

**‘Scrum’** ist ein Vorgehensmodell des Projekt- und Produktmanagements innerhalb der Softwareentwicklung, das bereits in den 1980er Jahren in Japan entwickelt wurde, um neben Produkten auch kreative Projekte in inkrementellen Schritten mit iterativem Vorgehen sukzessive voranzubringen. Aus Zwischenergebnissen sollen die fehlenden Anforderungen und Lösungstechniken weiterentwickelt werden, wobei die Interessen der Kunden ständig einbezogen werden. Der Fortschritt eines Vorhabens soll regelmäßig für alle sichtbar dargestellt werden, meist auf Kanban-Boards. In kleinen Zyklen (Sprints) sollen die bisherigen Ergebnisse als Sprint-Backlog von allen gesehen und beurteilt werden, um dann weitere Schritte gemeinsam zu planen und durchzuführen, um dem langfristigen Plan (Product Backlog) näherzukommen. Das Scrum-Team besteht dabei aus dem **‘Scrum Master’**, der für die Implementierung und die Einhaltung der Regeln im Team sowie für die Schaffung möglichst guter Arbeitsbedingungen zuständig ist, dem **‘Product Owner’**, der den geschäftlichen Erfolg und die Aushandlung mit den Stakeholdern verantwortet, und dem Entwicklungsteam, das für die Entwicklung des Produkts, die technische Ausprägung und die Produktqualität verantwortlich ist.<sup>792</sup> Schon anhand dieser beiden ausgewählten neuen Managementmethoden wird auch für die Personalführung deutlich, dass die Transparenz des Vorgehens sehr bedeutsam wird, kleinschrittige Verbesserungsschleifen in Form

<sup>789</sup> Das japanische Wort **‘Kanban’** bedeutet ursprünglich Signalkarte (kann **‘Signal’**, **ban** **‘Karte’**) und ist eine Technik aus dem Toyota-Produktionssystem, um einen gleichmäßigen Fluss in der Fertigung herzustellen. Quelle: Kanban 2021.

<sup>790</sup> Vgl. Chott 2020, S. 5-6.

<sup>791</sup> Mit **‘Kaizen’** ist eine stetig inkrementelle Verbesserung in Unternehmen gemeint, in die sowohl die Führungskräfte als auch die Mitarbeiter einbezogen werden. Besonders wichtig dabei ist die schrittweise erfolgende Perfektionierung eines Produkts, die durch stetige Suche nach Verbesserung auf allen Ebenen eines Unternehmens erfolgen soll. Quelle: Kaizen 2021.

<sup>792</sup> Vgl. Chott 2020, S. 5; Scrum 2021.

von PDCA-Zyklen verwendet werden, häufige Treffen in Form von Daily Scrums oder Sprint-Backlogs hilfreich und kurze Etappen mit Burndown-Charts überschaubarer sind, um ein frühzeitiges Abfangen von Problemen mit gemeinsamer Lösungsfindung zu ermöglichen. Auch wenn in Scrum Teams die Führung mehr durch die Scrum-Rollen übernommen wird, wird das Linienmanagement dennoch nicht obsolet, aber es muss eine neue Rolle im System finden, wenn die Entscheidungsmacht mehr nach Situation und Expertise verteilt wird.

Für **Führungskräfte** wird damit ein geändertes Rollenbild deutlich mit mehr dienender Funktion (servant leadership), dem Herunterbrechen der Anforderungen auf kleine Einheiten, der Sorge um die passenden Rahmenbedingungen und der Beseitigung möglicher Hindernisse, der Organisation von individuell passender Weiterbildung und der Kommunikation und Kooperation ihrer Mitarbeiter sowie der Aufnahme aller Verbesserungsvorschläge und mit dem Angebot, als Coach für die Mitarbeiter laufend ansprechbar zu sein. Mit dieser flacheren Hierarchie geht entsprechend auch die Verringerung der Beurteilungs- und Disziplinarbefugnisse einher. Auch klassische Führungsaufgaben wie die Koordination und Überwachung der Arbeitserledigung sollen in die Zuständigkeit der Scrum-Teams fallen. Entsprechend verteilt sich die Führung auf die Scrum-Rollen als auch auf die Linienmanager, deren Aufgaben auf die Formierung der Scrum-Teams als selbstorganisierte Einheiten und deren vielfältige Unterstützung reduziert werden. Diese Veränderung der Verantwortungsbereiche erfordert ein deutliches Umdenken der Führungskräfte.

Die Teams der **Mitarbeiter** zeigen eine veränderte Erwartungshaltung hinsichtlich mehr Freiräumen für die Selbstorganisation, mehr Mitspracherechte und Selbstbestimmung bei der Arbeit, Eigenverantwortung, Flexibilität und Sinn der Arbeit, bekommen sowohl Fortschritte als auch Probleme aufgezeigt und verantworten zunehmend die Taktik und die Umsetzung neuer Entwicklungsschritte bis hin zur 'Definition-of-Done'. Dazu werden auf Führungsebene mehr Transparenz, Interaktion und Kommunikation bei den Mitarbeitern gefördert. Zur Weitergabe des impliziten Wissens der älteren Generation dienen auch die Sprint-Reviews und -Retrospektiven. Voraussetzung für ein derartiges Umdenken ist die Bereitschaft aller Mitarbeiter, interdisziplinär mitarbeiten und mitdenken zu wollen als auch die Bereitschaft bei den Führungskräften, Entscheidungsbefugnisse an die Mitarbeiter zu übertragen und dabei die eigene Führungsrolle neu zu definieren.

In der **Personalführung** erfolgt dabei kein aktives individuelles Eingehen auf einzelne Mitarbeiter und deren Bedarfe, sondern die Hoffnung ruht darauf, dass das Team mit Blick auf die Produktherstellung und das Qualitätsmanagement auf die Erwartungen der Mitarbeiter eingehen wird. Die Rollen und die Bedeutung der Mitarbeiter und der Teams als Mitgestalter wachsen. Die Rolle der Führungskräfte verändert sich zunehmend hin zum Coach, Berater oder Prozessbegleiter, die sich die Mitarbeiter je nach ihrer individuellen Situation zuziehen können, und weg vom dominanten Gestalter und Lenker der Prozesse. Parallel dazu verschafft eine agile **Personalentwicklung** die geeigneten Rahmenbedingungen für das Lernen und lernt die agile Talententwicklung der Mitarbeiter als lohnend erkennen und nutzen. Führungskräfte als Trainer und Coaches helfen als Prozessbegleiter den Beschäftigten bei der Erarbeitung von Problemlösungen. Lernerfahrungen sollten auf den Nutzen des individuellen Mitarbeiters ausgerichtet sowie 'on-demand' und zeitnah ermöglicht werden. Dazu helfen beispielsweise Workshops zum selbstgesteuerten Lernen, Möglichkeiten zur Selbst- und Fremdeinschätzung, firmeninterne Learning Experience Plattformen zur Nachholung benötigter Kompetenzen und auch für das Lernen voneinander, wenn Mitarbeiter eigene Lerninhalte hochladen. Es dient damit auch den Unternehmen, wenn sich Talente in ihren Entwicklungswünschen ernstgenommen fühlen und ihr Potenzial ausschöpfen und die Beschäftigten herausfordernde Situationen auch als Lernchancen begreifen und Marktentwicklungen kreativ mitbestimmen können.

Aus dieser Sicht drohen daher **Gefahren**, wenn Personalführung weiterhin im top-down-Modus erfolgen würde, wenn Führungsinstrumente wie beispielsweise Zielvereinbarungen, Delegation von Aufgaben und Verantwortung, Kontrolle, Förderung von Mitarbeitern und deren Beurteilung weiterhin von oben steuerbar verstanden würden. Dem könnte angesichts des wachsenden Selbstverständnisses und des Wissens vom Bewerbermangel die innere Emigration und Segregation der bestehenden Mitarbeitern nachfolgen, wenn es nicht sogar zur Abwanderung zu anderen Arbeitgebern kommen würde.

Die Merkmale derartiger agiler Arbeitsweisen in der VUCA-Welt ändern auch die Stellung von Führung, da die Stärkung der Position der Teams und deren Mitarbeitern die Zuständigkeiten und die Rolle der Führungskraft deutlich verringern: Heterogene Teams werden mit jedem Projekt durch eine Team- und Managemententscheidung neu zusammengestellt. Jedes Teammitglied nimmt eine durch seine Stärken bestimmte Rolle im Team ein. Rollen können durchwechseln, auch die des Projektleaders. Die Arbeitsweise im Team folgt festgelegten Regeln zum Ablauf und Zeitplan, zu Rollen und Verantwortlichkeiten, was den disziplinarischen

Chef überflüssig macht. Führung erfolgt durch Projektleader und Teammitgliedern im Austausch. Die Einführung derartiger Arbeitsweisen erfordert damit nicht nur ein Umdenken bei den Mitarbeitern, sondern insbesondere bei der Führungskraft. Sie erbringen besonders bei Innovationsprozessen Vorteile, während im prozess- und produktionsgesteuerten Arbeitsumfeld klassische Arbeitsweisen noch passend erscheinen.<sup>793</sup>

### 13.3. Neue Einflüsse durch New Work

Bereits im Kapitel 3.6.2 zu Elementen für Handlungskonzepte für die ältere Generation unter den Arbeitnehmern wurden die Vorteile von 'New Work' aufgeführt. Unter dem vom Sozialphilosophen Frithjof Bergmann Ende der 1970er Jahre eingeführten Begriff, den er selbst in seiner Konzeption zur Entwicklung der Arbeitsgesellschaft popularisierte, wird heute der strukturelle Wandel in der Arbeitswelt verstanden, der unter anderem durch die Digitalisierung, Globalisierung und Entwicklung künstlicher Intelligenz entstanden sowie durch Corona-Pandemie deutlich beschleunigt worden ist. Er umfasst insbesondere zeit- und ortsflexibles Arbeiten, den Einsatz moderner Technologie, stärkenorientierten Personaleinsatz, Sinnstiftung und agiles Projektmanagement sowie flache Hierarchien. Damit müssen sich auch Führungsstrukturen, -aufgaben und -methoden wie auch veraltete Organisationsstrukturen ändern, Führung durch Kontrolle muss zugunsten mehr Selbstorganisation und -steuerung durch die Teams zurücktreten. Eine besondere Rolle spielen dabei die Faktoren Partizipation der Mitarbeiter, wodurch sie ihre Kreativität, Kompetenz und Erfahrung einbringen können, Potenzialentfaltung und Selbstverwirklichung des Einzelnen, eine wiederentdeckte Work-Life-Balance zur besseren Vereinbarkeit von Beruf, Familie und Privatleben und Achtsamkeit als ganzheitliche Gesundheitsfürsorge. Sie erhalten ihre gewachsene Bedeutung auch durch den Mangel an Fachkräften ('War of Talents'), die Probleme bei der Personalgewinnung, Personaleinsatz und Personalerhaltung, veränderte Ansprüche der Generation Y, die Wechselbereitschaft zu anderen Konkurrenzbetrieben und die nur geringe emotionale Bindung an das eigene Unternehmen. Die Fortführung von 'New Work' stellt das 'New Normal' dar, mit dem nicht mehr umkehrbare Weiterentwicklungen in der Arbeitswelt beschrieben werden wie zum Beispiel die Wünsche der Mitarbeiter nach weiterer Entfaltung und Weiterentwicklung, nach Wertschätzung und nach Gemeinschaftszugehörigkeit auch in der Arbeitswelt. Über die sozialen Medien und Kollaborationstools werden den Beschäftigten Vernetzungsmöglichkeiten geboten, um effizienter zusammenarbeiten zu können. Dazu können auch agile Methoden wie Scrum oder Design Thinking eingesetzt werden, in denen in kurzen Intervallen, mit iterativem Vorgehen, häufigem Feedback, schnellere Zusammenarbeit eine kontinuierliche Optimierung möglich wird. Da für Unternehmen im Konkurrenzkampf schnelles Handeln immer wichtiger wird, auch ohne Gewissheit, ob sich alle Entscheidung als richtig zeigen, werden gezielte, flexible, kleine Lösungsstrategien wichtig. Inkrementelle und iterative Entwicklungsweisen mit laufender Revision und Überarbeitung von teilweise auch parallellaufenden Handlungssträngen helfen bei der kontinuierlichen Verbesserung, setzen aber auch Mitarbeiter mit entsprechenden Handlungskompetenzen voraus. Zudem sollte von den Führungskräften bei allen Beteiligten die Frage nach den zentralen Zielen, die Frage nach dem Sinn, nach dem 'Warum' (vgl. Sinek 2009) immer bewusst gehalten werden. Besonders die Corona-Pandemie mit ihren Kurzarbeitsfolgen und hybriden Arbeitsmodellen beschleunigte diesen strukturellen Wandel, weil nicht nur die Älteren, sondern rasch viele weitere Beschäftigte intensiver ihre individuellen Bedarfe einforderten.

Auf die **Gefahren** der virtuellen Zusammenarbeit mit größerer räumlicher und nachfolgend auch sozialer und individueller Distanz weisen die Ergebnisse des Virtual Team Survey (RW<sup>3</sup> Culture Wizard, 2016) hin, nach denen sich Teammitglieder nicht ausreichend einbringen (79 %), zu viel Zeit für die Entscheidungsfindung benötigen (75 %), unklare Rollenerwartungen vorliegen (74 %) und das Commitment zur Aufgabenerledigung unbefriedigend ist (74 %). Als Probleme werden nach der Studie von Larson/DeChurch (2020) ein geringeres Kohäsionsniveau gegenüber Präsenzteams, die Kommunikation und Kooperation, die Koordination von Teamaktivitäten und der Aufbau gemeinsam geteilter mentaler Modelle in Bezug auf das teambezogene Wissen gesehen.<sup>794</sup>

Auf **Führungskräfte** kommen entsprechend schnell neue Anforderungen und Aufgaben in Form einer 'New Leadership' zu wie zum Beispiel Partizipation und Transparenz ermöglichen, ein laterales bzw. transformativales Führungsverständnis entwickeln, Coaching, Unterstützung bieten, die Kommunikation, Kooperation und Kollaboration der Mitarbeiter aktiv unterstützen, Diversität forcieren, Kontrolle reduzieren, vertrauens-

<sup>793</sup> Vgl. Ehmman 2019.

<sup>794</sup> Vgl. Weibler 2021, S. 35-38.

bildende Maßnahmen kreieren und ihre eigene Kommunikations- und Empathiefähigkeit deutlich weiterentwickeln. Tradierte individuenzentrierte Hierarchien mit starren Abteilungsstrukturen müssen überwunden, diverse Teams mit Mitarbeitern unterschiedlicher Expertise gebildet, vernetzt und gefördert und Mitarbeiter als engagierte Intrapreneure<sup>795</sup> neu aufgefasst und zugelassen werden. Damit geraten die Interaktions- und **Beziehungsdynamiken** des Führungsgeschehens in das Forschungsinteresse, wenn „...ambivalente Organisationsstrukturen hierarchiefreier, kollaborativer und agiler als je zuvor zu managen...“ sind mit höherer Ambidexerität.<sup>796</sup> Gelingende Führung verändert sich dabei von einem einseitigen Rollenverhalten hin zu einer beidseits akzeptierten Beziehung, „die auf der Annahme und gegenseitigen Anerkennung der Identitäten als Führende und Geführte basiert.“<sup>797</sup> Sie ist an hohe Beziehungsqualitäten geknüpft und setzt auf verständigungsorientierte Kommunikation. Die neue Haltung von Bescheidenheit in einer ‘Humble Leadership’ führt zu mehr Achtsamkeit, zur Suche nach besserem Verständnis, motivationalen Anstößen und Hilfen für Verbesserungsmöglichkeiten bei den Mitarbeitern sowie mehr Zurückhaltung, Selbstkritik, Feedbacksuche und Offenheit für neue Ideen.<sup>798</sup> Mehr coachen als führen ist dabei gefragt, mehr Interaktion als alleiniges Handeln. Dafür sollen Führungskräfte ihren Mitarbeitern und Teams nützen und ihnen zum Erfolg verhelfen, als Unterstützer zur Seite stehen, ihnen Hindernisse aus dem Weg räumen, Impulse geben, Kurskorrekturen und Verbesserungsmöglichkeiten anbieten. Der **Rollenwechsel** der Führungskraft weg vom Inhaber einer formalen Position hin zum Networker, Coach und Vernetzer schmälert die Möglichkeiten zur direkten Lenkung, Steuerung und Gestaltung der Prozesse im Unternehmen und stößt nicht bei allen auf die nötige Bereitschaft und Weiterbildungswillen.<sup>799</sup> Dagegen steigt die Bedeutung der **direkten Vorgesetzten** bei New Work, weil sie auf operativer Ebene bereits häufig konkrete Unterstützungsmaßnahmen, häufige Gespräche und Feedback anbieten, Kenntnis der individuellen Bedarfe haben, auf die Stärken und positiven Eigenschaften ihrer Mitarbeiter setzen und mit ganzheitlichem Interesse an ihnen für ein besseres Wohlbefinden sorgen. Damit wächst der Zeitbedarf für die Führung von Einzelnen und Teams, und als Voraussetzungen für Führungspositionen werden Empathie- und Kommunikationsfähigkeit entscheidend. Eine weitere **Differenzierung in den Lenkungs- und Gestaltungsrollen** entsteht in großen Unternehmen, während dies in KMUs in Personalunion von manchen Führungskräften ausbalanciert werden muss: Neben die Führungsrollen des **Leaders**, der die Unternehmensvisionen entwickelt und die übergeordneten Ziele für die Manager vorgibt, und des **Managers**, der mit fachlicher Expertise die Nutzung zielführender Methoden auswählt und den Mitarbeitern Vorgaben erteilt und die Zielerreichung überprüft, tritt die Führungsrolle des **Coaches** als Begleiter und Berater der Mitarbeiter mit dem besonderen Fokus auf Kommunikation, Motivation, Hindernisbeseitigung und Konfliktlösung.<sup>800</sup>

Im **Unternehmen** ändern sich dadurch zudem das Organisationsdesign, die Organisationskultur und die Führungsstrukturen, auch die Strategie wird durch den wesentlich stärkeren Einbezug der Mitarbeiter auf allen Ebenen mitbeeinflusst. Dieser Wandel von einer klassisch gesteuerten Organisation zu einer agil zukunftsfähigen Organisation setzt große Veränderungsbereitschaft voraus mit einer Abkehr von hierarchischen Strukturen und zentraler Steuerung, die durch horizontale Netzwerke von kleinen Einheiten, die sich ständig neu am Markt ausrichten, und eigenverantwortlichen Teams abgelöst werden. Damit könnten die vernetzten kleinen Einheiten flexibler und schneller auf Marktveränderungen reagieren und kontinuierlich ihre Lösungen verbessern (KVP). Zwar haben alle Unternehmen ihre spezifischen Bedürfnisse und Herausforderungen durch ihre Kunden, Produkte oder Dienstleistungen, Konkurrenten, Arbeitsprozesse und Mitarbeiter, aber viele profitieren von wachsender Innovationskraft, erhöhtem Engagement und verbesserter emotionaler Bindung der Mitarbeiter, was sowohl die Kunden- als auch Mitarbeiterzufriedenheit und damit die Wettbewerbsfähigkeit steigert. Unternehmen müssten dazu in einer Experimentierphase neue Formen finden, in einer Bewährungsphase überprüfen und ausweiten und in einer Etablierphase neu verankern. Nach dem Pioneers Trafo-Modell betrifft dies sechs Dimensionen in Unternehmen mit Strategie, Struktur, Prozesse, Führung, HR-Instrumente und Kultur, um zu mehr Agilität zu kommen.<sup>801</sup>

<sup>795</sup> Wortzusammensetzung aus dem Englischen mit ‘intra-corporate’ (unternehmensintern) und ‘Entrepreneur’ (Unternehmer) für Beschäftigte, die wie unternehmensinterne Unternehmer agieren. Quelle: Intrapreneur 2021.

<sup>796</sup> Vgl. Gebhardt 2019, S. 9.

<sup>797</sup> Vgl. Weibler 2021, S. 21.

<sup>798</sup> Vgl. Weibler 2021, S. 64-66.

<sup>799</sup> Vgl. Loch-Großmann 2019.

<sup>800</sup> Vgl. Moskaliuk 2019, S. 14-15.

<sup>801</sup> Vgl. Häusling/Fischer 2018, S. 4-7.

Die rasch angewachsene Bedeutung der **Mitarbeiter** im Unternehmen verändert auch bisherige Lenkungs- und Steuerungskonzepte durch das Management deutlich, die sich früher auf rein wirtschaftliches, zweckgerichtetes Rationalhandeln in Organisationen als Wertschöpfungssystemen beschränkten mit dem Fokus auf erfolgreiche Produktion und optimales Prozessmanagement. Erst später wurde die Notwendigkeit von Rückmeldung und Kommunikation erkannt, wodurch Schwachstellen aufgedeckt und Prozesse optimiert werden können. Gemeinsame Reflexion bezieht sich dabei im Wesentlichen auf den Austausch zwischen Praxis und Forschung sowie mit den Umweltsphären des Unternehmens und weniger auf den Einbezug von Erfahrungen der Mitarbeiter als eine zunehmend wichtiger werdende Anspruchsgruppe. Der Aspekt der Humanressourcenentwicklung und der Einbezug der Beschäftigten blieben dennoch viel zu lange unberücksichtigt. In einer Studie von Wörwag und Cloots wurden unter anderem die fehlende Berücksichtigung individueller Interessen und Lebenslagen, die Bedeutung der Lebensphasen bei allen Generationen und die Diskrepanz bei den Führungskräften zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung deutlich. Im Bereich der **Unternehmenskultur** fehlen oft noch die nötige Unterstützung, die Anerkennung der Mitarbeiter als autonome Subjekte, die mit Würde und Respekt behandelt werden wollen, eine gelebte Wertschätzungskultur und eine neue Lern- und Fehlerkultur. Bei der **Organisationskultur** sind mehr Koordination, Kommunikation und Kooperation noch sehr ausbaufähig. Bei den **Strukturen** fehlen vielerorts noch maßgeschneiderte Konzepte für die Mitarbeiter, offene flexible Arbeitsstrukturen, die erwünschten Freiräume, Ressourcen und konkrete Unterstützungsmaßnahmen.<sup>802</sup>

Anhand des St. Galler Management-Modells (vgl. Kapitel 1.2.) lässt sich gut aufzeigen, dass New Work neue Prioritäten sowohl im Management als auch bei der Führung in Unternehmen setzt, die vorher sträflich vernachlässigt oder übersehen worden sind. Bei den Umweltsphären wird der Einfluss der Technologie sowohl an den Arbeitsplätzen als auch in der Personalarbeit mit HR-Tools deutlich stärker. Die Anspruchsgruppe der Mitarbeiter steigt mit ihren Bedarfen nach mehr Arbeitszufriedenheit, Engagement und Commitment in ihrer Bedeutung, auch weil die Wechselbereitschaft den Personalstamm und die Talentförderung untergräbt. Bei den Interaktionsthemen werden die Normen und Werte neu gewichtet, die Anliegen und Interessen vor allem der Mitarbeiter gewinnen an Einfluss. Der nötige Einbezug der Beschäftigten in den operativen und strategischen Prozessen verändert zudem die Aufgaben und Anforderungen an die Führungskräfte, die mehr laterale und transformationale Führung betreiben und ihren Mitarbeiter mehr Autonomie bei der Arbeitsgestaltung, Teamarbeit und Selbstverwirklichung zugestehen müssen. Bei den Geschäftsprozessen steht neben der Ausrichtung am Kundennutzen immer deutlicher der Mitarbeiternutzen im Fokus. Vor allem auf operativer Prozessebene erwachsen die größten Änderungen, da intensivere individuelle Betreuung, Coaching, konkrete Unterstützungsmaßnahmen für Einzelne und Teams und Absprachen zur Arbeitsgestaltung zur besseren Vereinbarkeit von Beruf, Familie und Privatleben erwartet werden. Die frühere Steuerung, Lenkung und Entwicklung von Prozessen und Beschäftigten wandelt sich, dem Wandel der Rolle der Mitarbeiter vom Objekt zum mitgestaltenden Subjekt müssen auf Führungsebene auch ein geändertes Führungsverständnis und eine flachere Führungsstruktur folgen.

Die **Einführung** von New-Work-Vorgehensweisen erfordert eine sensible Heranführung auch derjenigen Mitarbeiter, die nicht der Generation Y angehören, um bei ihnen die Akzeptanz und Ambiguitätstoleranz in der forcierten Zusammenarbeit aufzubauen. Der verstärkte Einsatz von bisher schon vorhandenen Kompetenzen erleichtert den Übergang, wenn zum Beispiel die Kooperationsbereitschaft, die Aufrichtigkeit und das Vertrauen ineinander deutlicher hervorgehoben und gestärkt werden, mehr Eigenverantwortung und das Selbstbewusstsein der Fachleute sowie der gemeinsame Blick auf Schnittmengen bei Problemlöseprozessen gefördert werden.<sup>803</sup> Auch die Vergütungs- und Boni-Systeme erfahren einen Wandel. Immer mehr Unternehmen wenden sich von individuellen leistungsorientierten Bonuszahlungen ab und fokussieren auf unternehmensweite Komponenten bei Bonuszahlungen für alle. Der Verlust an Differenzierungsmöglichkeiten und an Motivations- und Bindungselementen kann mit dem Konzept des 'Spotbonus' kompensiert werden. Damit wird eine unmittelbare Belohnung für gute Arbeit entweder in Form von Geld, Gutscheinen, Sachgeschenken, Kurzreisen oder die Teilnahme an Seminaren und Workshops bezeichnet. Firmen bieten monatliche wieder-aufladbare MitarbeiterCARDS bis in Höhe von steuerfreien 44 EUR als individuellen Kleinbonus an. In einer Studie in Zusammenarbeit mit der Deutschen Gesellschaft für Personalführung wurde bei 141 befragten Managern aber herausgefunden, dass ein Spotbonus in Form von mehr Freizeit besser wirkt, weil dadurch die

<sup>802</sup> Vgl. Wörwag/Cloots 2021, S. 7-20.

<sup>803</sup> Vgl. Reis 2017.

Arbeitszufriedenheit, die gefühlte Wertschätzung und die Verbundenheit mit dem Unternehmen stärker steigen als bei einem Geldbonus.<sup>804</sup>

**Zusammengefasst** führt New Work als struktureller Wandel in der Arbeitswelt zu deutlichen Veränderungen im Management, in der Führung und in der Belegschaft eines Unternehmens. Der Einfluss und die Bedeutung des Managements für die Gestaltung, Lenkung, Steuerung und Entwicklung eines Unternehmens verringern sich bei Beibehaltung einer rein technokratischen Perspektive auf wirtschaftlichen Erfolg und Prozessoptimierung, da die Einflüsse durch die externen Umweltsphären und die firmeninterne Anspruchsgruppe der Mitarbeiter schnell und nachhaltig zugenommen haben. In der Belegschaft wächst bei den Mitarbeitern der Einfluss, die Anforderungen und das Bewusstsein über den Wert ihrer Arbeitskraft bis hin zum Anspruch auf Teilhabe an der Gestaltung, Steuerung, Strategien und Verantwortung im Unternehmen. Auf Führungsebene wird vor allem der nötige Wandel deutlich hin zu indirekter Personalführung, situativer und transformativ-erhaltender Führung mit Steuerung der Arbeitsbedingungen, Stärkung der Teams und Ermöglichung von Kommunikation, Kooperation und Kollaboration von zunehmend selbstorganisierenden Mitarbeitern. Die Ausbalancierung der Interessen und Ziele von Unternehmen und Beschäftigten, die Verbesserung des Mitarbeiternutzens, der Erhalt von Engagement und Einsatzbereitschaft, die Bildung von Vertrauen und Commitment und die Pflege der zwischenmenschlichen Arbeitsbeziehungen erfordern teilweise ein massives Umdenken im Selbstverständnis der Führungskräfte.

#### 13.4. Aufkommende HR-Trends prägen die Personalführung

Gesamtgesellschaftliche oder sogenannte Megatrends wie der demographische Wandel, die Digitalisierung, Individualisierung oder die Globalisierung wirken sich nicht nur auf das Unternehmen als Ganzes, sondern unter anderem auch auf die Personalführung und das Personalmanagement aus. Diese hochkomplexen Veränderungsdynamiken greifen zudem auch noch ineinander und beeinflussen sich gegenseitig. Weitere Trendthemen in Unternehmen sind beispielsweise New Work und Gesundheit, und auch die Covid-19-Pandemie führt zu Veränderungen am Arbeitsplatz. Dadurch entstehen unter anderem auch neue Verhaltensmuster bei Menschen und in Folge auch neue Strukturen, Prozesse und Strategien in Unternehmen und in der Personalarbeit, wenn sich Entwicklungen ergeben, die mit gängigen Lösungsmustern nicht mehr oder nur eingeschränkt zu bearbeiten sind. Um das Unternehmen wettbewerbsfähig zu halten, muss das Personalmanagement rechtzeitig auf sich abzeichnende Trends reagieren, die hier als Human-Relations-Trends (HR-Trend) benannt werden.

Aus dem Fokus dieser Untersuchung heraus sollen deshalb wichtige HR-Trends der Gegenwart und der nahen Zukunft auf ihre Bedeutung und Folgerungen für die Personalführung betrachtet werden, die sich aus Studien und Befragungen von Personalverantwortlichen ergeben. Dabei werden die einzelnen Trends isoliert von den anderen in ihrer Entwicklung und möglichen Resonanzen beschrieben, wobei wechselseitige Beeinflussungen hier außer Acht gelassen werden. Zudem muss berücksichtigt werden, dass sich nicht jeder Trend und jede Prognose tatsächlich in allen Unternehmen in gleichem Maß auswirken, sondern dass es sich um Schlussfolgerungen und Mutmaßungen aus bisherigen Beobachtungen und Erkenntnissen handelt. Erst wenn sich aus anfangs schwachen Signalen und Mustern eine Häufung der gesellschaftlichen oder wirtschaftlichen Phänomene ergibt, wenn aus kleinen Avantgarden ein Mainstream entsteht in den Lebensformen, Familienmodellen oder in der Arbeitswelt, lässt sich ein verbreiteter Trend ausmachen, bei dem die ersten Erfahrungen mit neuen Reaktionsweisen und Lösungsmustern für eine immer breiter werdende Mehrheit wichtig werden.

Führungskräfte stehen vor der Aufgabe, aus gesellschaftlichen Megatrends mögliche Folgen hinsichtlich ihrer Bedeutung, Auswirkungen und neuen Möglichkeiten für die Personalarbeit und daraus entstehende HR-Trends abzuschätzen. Aus derartigen Trendanalysen können Szenarien entwickelt werden als Grundlage für künftige Strategien, wie Unternehmen angesichts des kommenden technischen, sozialen und Arbeitswandels genügend Talente und Fachleute einwerben und ausbilden. Dies wird umso wichtiger, als jetzt schon mehr als 70 % der funktionalen Führungskräfte angeben, über nicht genügend Fachleute für die aktuellen Leistungsanforderungen zu verfügen und dass die Wechselbereitschaft der Mitarbeiter laufend steigt.

Die bisher veröffentlichten Einzelstudien und auch aktuelle Erfahrungswerte von Pionierfirmen erlauben daher noch keine verlässlichen Aussagen auf breiter Forschungsbasis, weshalb hier überwiegend auf US-ame-

<sup>804</sup> Vgl. Vogelsang 2020, S. 16-21.

rikanische Veröffentlichungen zurückgegriffen wird.<sup>805</sup> Aus der Sicht langjähriger Praxiserfahrungen sollen hier daraus einige wesentlich erscheinende Trends und die sich daraus ergebenden Handlungsfelder und -aufgaben für die Personalführung ausgewählt und aus Platzmangel zumindest kurz aufgezeigt werden.

#### 13.4.1. Ausgewählte HR-Trends in den USA

**Mehr Flexibilität in der Arbeit** als wichtigste Forderung der Mitarbeiter seit Beginn der Corona-Pandemie verstärkte die schon vorher erkennbare Bewegung der Auflösung der festen Arbeitsplätze in den Unternehmen hin zu einem Remote Work Model. Viele Mitarbeiter wollen laut Umfragen auch nach der Pandemie in neuen Mischformen der Präsenz- und Heimarbeit bleiben, um Beruf, Familie und Privatleben besser vereinbaren zu können. Für Unternehmen entsteht die Notwendigkeit, ein neues hybrides Arbeitsplatzmodell zu entwickeln, neue Kollaborationsformen und technologische Strukturen für eine Remote-Work-Kultur zu finden, in der Teams effizient und engagiert zusammenarbeiten können. Dabei müssen agilere Zielsetzungen entwickelt, laufendes Feedback und Ergebnismrückblicke organisiert und die Personalentwicklung neu strukturiert werden. Flexibilität in der Arbeit bezieht sich aber nicht nur auf Zeit und Ort, sondern sollte künftig auch Wahlmöglichkeiten innerhalb der vom Team gesetzten Grenzen, die Festlegung der Aktivitäten innerhalb der Arbeitsrolle sowie die persönliche Auswahl von angebotenen Flexibilisierungsmöglichkeiten durch das Unternehmen umfassen.

Der **stärkere Einbezug von Erfahrungen und Feedback der Mitarbeiter** wird auch von der Mehrzahl der Mitarbeiter geschätzt, wobei auch die nachfolgende Umsetzung zu einer steigenden Produktivität, höherer Arbeitszufriedenheit und stärkerer Mitarbeiter-Bindung führt. Die Nutzung der Employee Experience stellte nach Umfragen unter Personalführungskräften für sie eine der fünf wichtigsten Kerninitiativen in den Jahren 2019 und 2020 dar.<sup>806</sup>

**Weiterbildung muss unterstützt und forciert werden**, da die Unsicherheit der Arbeitsplätze in der Pandemie auch bei fast 90 % der Beschäftigten zu der Erkenntnis führte, dass sie Fortbildungsbedarf haben für weitere Fähigkeiten, die ihnen mehr Arbeitsplatzsicherheit gewährleisten. Der Wunsch nach up- und reskilling wächst. Virtuelle Lernmöglichkeiten, verbesserte technische HR tools, die skill gaps erkennen und gezielte Trainings- und Entwicklungsprogramme dafür anbieten, und die Bereitschaft der Unternehmen, ihre Arbeitskräfte auf neue Herausforderungen vorzubereiten, stoßen auf deutlich mehr Resonanz als früher. Personalführungskräfte sollte sich daher um den Ausbau der Kompetenzen ihrer Mitarbeiter bemühen, um ihre Effizienz und ihren Arbeitsertrag zu verbessern und auf unerwartete Neuerungen vorbereitet zu sein. Nach einer Studie des BPM bietet auch in Deutschland die Mehrzahl der Unternehmen bereits Angebote zum Blended Learning an. So wächst beispielsweise der Bedarf an neuen Fähigkeiten und Fertigkeiten in der IT, im Finanz- und Verkaufsbereich seit 2018 jährlich um 6,3 %, während gleichzeitig fast ein Drittel der bisher gebrauchten Fähigkeiten 2022 vermutlich nicht mehr nötig sein werden. Für Personalentscheidungen sollte daher künftig mehr auf die aktuell vorhandenen Kompetenzen als auf die bisherige Berufslaufbahn gesetzt werden. Dem Interesse der Mitarbeiter an persönlichem Wachstum sollten Karriere-Coaches zur Seite gestellt werden, die die individuelle Weiterentwicklung je nach Mitarbeiterbedürfnissen begleiten können. Dies stellt zudem eine weitere Form der Wertschätzung der Mitarbeiter dar.

Die **Stärkung des Wohlbefindens und der psychischen Gesundheit** wurde schon bisher durch eine salutogene Führung in der Sorge um die Gesundheit der Mitarbeiter verfolgt, nun aber deutlich ausgeweitet. Ganzheitliche Konzepte mit Wellnessprogrammen, die das physische Wohlbefinden fördern, die psychische Stabilität bieten mit der Sicherheit, mit seinen Fähigkeiten den Anforderungen des Lebens gewachsen zu sein und produktiv und erfolgreich arbeiten zu können, flexible Arbeitspläne, Möglichkeiten zum remote working und genügend Optionen, familiäre und privaten Belastungen bewältigen zu können, werden dazu von Unternehmen ausgebaut. Gesundheitserhaltende Beziehungen sind beispielsweise alle Maßnahmen zur Vertrauensbildung zwischen den einzelnen Mitarbeitern, den Teams und der Personal- und Unternehmensführung, die Bemühungen um gute Arbeitsbeziehungen und gelingende Kooperation und Kollaboration. In ihrer Arbeitsumgebung sollten Beschäftigte spüren, dass sie über Verantwortlichkeiten verfügen, Entwicklungs- und Wechselmöglichkeiten offenstehen und Inklusion gelebt wird. Durch eine Ausweitung aller Gesundheitsmaß-

<sup>805</sup> Vgl. Empxtrack 2021; Totah 2021; Gartner 2021; Ghodasara 2021; Venkataramani 2021.

<sup>806</sup> Vgl. Gartner 2021, S. 5; Qualtrics Report 2020.

nahmen wird gesteigerte Produktivität bei gleichzeitig höherer Resilienz der Arbeitskräfte erhofft.<sup>807</sup> Fachleute für die Erhaltung der psychischen Gesundheit sollten zur Verfügung stehen und für Personalmanager werden Vorgaben und Weiterbildungsmaßnahmen ausgearbeitet, wie sie künftig das Wohlbefinden der Mitarbeiter besser unterstützen können.

Die **Ausrichtung der Arbeitsbeziehungen auf mehr Mitarbeiternutzen** soll durch eine bessere Berücksichtigung der Bedürfnisse der Beschäftigten nach Einbezug und Wertschätzung mit einem menschlicheren Arbeitsverhältnis zwischen Arbeitgeber und Arbeitnehmer auf Augenhöhe erfolgen. Das organisationale Commitment sollte künftig deutlich gesteigert werden durch ein umfängliches Interesse am individuellen Wachstum der Mitarbeiter, die in einem holistischen Verständnis nicht mehr nur als Fachleute in ihrer Aufgabenerfüllung, sondern ganzheitlich als Menschen mit ihren familiären und gesellschaftlichen Bindungen gesehen werden, bei denen die Arbeit nur eine Teilmenge des Lebens darstellt. Dies betrifft vor allem Personalführungskräfte auf allen Ebenen, deren Empathiefähigkeit künftig höheren Ansprüchen genügen muss, was entsprechend Auswirkungen auf die künftige Auswahl von Führungskräften und deren Weiterbildung haben wird.<sup>807</sup> Die Arbeitsbeziehungen und der stärker auf den ganzen Menschen bezogene Mitarbeiternutzen (human-centric employee value proposition) müssen dabei neu gewichtet werden, damit sich Mitarbeiter dadurch verstandener, autonomer, engagierter, umsorgter und wertgeschätzter fühlen. Die Ausrichtung des Unternehmens auf den Kundennutzen (value proposition) im Sinn des Golden Circle nach Sinek sollte daher um den Mitarbeiternutzen (employee value proposition) ausgeweitet und in Einklang gebracht werden.

Die **Digitalisierung unterstützt bei der Personalführung** deutlich mehr, da der demographische Wandel, die Individualisierung und vor allem die Corona-Pandemie zu Veränderung zentraler HR-Praktiken wie beispielsweise beim Recruiting zum Remote-Onboarding neuer Mitarbeiter, virtuellen/Online-Lern- und Entwicklungsinterventionen, videobasierten Interviews und automatisiertem Sieben führten. Der Einsatz künstlicher Intelligenz (artificial intelligence) wird in Unternehmen schon deshalb ausgebaut, weil sie beim Finden und Analysieren und gezielter Einbindung neuen Personals zunehmend Erfolge erzielt. Die Auswahl neuer Bewerber und die Einarbeitung erfolgt digital unterstützt mit Hilfe von Personalanalyse-Programmen (people analytics), die bei der Talenterkennung, bei den Kompetenz- und Fähigkeitsanalysen und der Zusammenstellung individueller Fortbildungsmaßnahmen zur Schließung von Kenntnislücken erfolgreich eingesetzt werden. Sie bieten zugleich den Vorteil, unbewusste Fehleinschätzungen zu vermeiden und Hilfen bei der Begleitung, Beratung, Förderung und Entwicklung des bestehenden Personals.<sup>808</sup> Zugleich bieten sie den Unternehmen auch Qualitätsverbesserungen, Kostensenkung und mehr Effizienzgewinn. Spätestens seit der Pandemiezeit erfolgt in Lockdown-Phasen und Homeoffice-Zeiten die Kommunikation zunehmend über soziale Plattformen, cloudbasierte Technologien und digitale Dokumentenmanagementsysteme, wenn Mitarbeiter an verschiedenen Arbeitsorten tätig sind. Digitale Kooperationsplattformen, online- und virtuelle Kommunikation, digitales Mentoring, aber auch die Kommunikation in der Personalführung erfahren derzeit einen raschen Ausbau.<sup>809</sup> Die Verwendung dieser HR-Technologie erlaubt es Unternehmen, seine Mitarbeiter auf dem Laufenden zu halten, ihnen Zugriff auf Feedback und neue Aufgaben zu geben und ihnen transparenter als bisher Karrieremöglichkeiten aufzuzeigen. Eingrenzend muss dabei gesehen werden, dass der Einsatz derartiger HR-Technologie vor allem bei Mitarbeitern an Arbeitsplätzen möglich ist, in denen Prozesse und Arbeitsergebnisse messbar sind, Kennzahlen dazu vorliegen und viele Routinearbeiten damit verbunden sind.

Das **HR-Design wird neu ausgerichtet**, da bis 2025 HR-Analytics bei zwei Drittel aller Betriebe eine bedeutende Rolle spielen sollen. Dazu sollten neue Tools für die Zusammenarbeit, Führungskräfte trainings und Zugang zu neuer Technologie zur Unterstützung zur Verfügung gestellt werden. Die Investition in hochwertige HR-Tools, die Videointerviews, kontinuierliche virtuelle Kommunikation und Meetings ermöglicht, erfordert zusätzliche Weiterbildung der Mitarbeiter als auch Führungskräfte. Wenn zudem neue Fähigkeiten und Anforderungen an den Arbeitsplätzen, neue Arbeitspraktiken und Automatisierung ein geändertes Organisations- und HR-Design erfordern, wird auch eine Nachqualifizierung der Personalführungskräfte nötig, auch wenn noch Berührungspunkte auf Seiten der Beschäftigten auftreten. Dazu werden auch neue Personalrollen

<sup>807</sup> Vgl. Gartner 2021, S. 6-14.

<sup>808</sup> Vgl. Hesseler/Schweizer 2018, S. 54-63.

<sup>809</sup> Bei den Instant Messengern liegt als Branchenführer Whatsapp vorn, bei den Kommunikationsplattformen Slack, beim Filesharing Dropbox und beim Collaborative Writing Google Docs zur Parallelbearbeitung durch mehrere Mitarbeiter. Der Aufbau von Firmen-Wikis und -Facebooks zum Austausch im firmenintern geschlossenen Netzwerk wächst unaufhaltsam. Quelle: HRM 2017.

und -berufe wie beispielsweise Enable Coaches oder HR Data Detectives treten. Innerhalb großer Unternehmen wächst der Bedarf nach **strategischer Personalplanung** (SPP) deutlich, um für kommende Herausforderungen besser vorbereitet zu sein. Sie soll sicherstellen, dass mittel- und langfristig die benötigten Beschäftigten in der richtigen Anzahl, mit den erforderlichen Kompetenzen, zur richtigen Zeit und am richtigen Ort zur Verfügung stehen. Daher kann SPP zu einem zentralen Faktor des Unternehmenserfolgs werden und den Personalern neue Relevanz verleihen, wenn sie in die Unternehmensführung integriert werden. Dabei kommt für große Unternehmen die Installation eines 'Chief Human Resources Officer' (CHRO) neben den CEOs, CDOs und CFOs in Blickweite. Einerseits kann SPP die Unternehmensstrategie in die quantitativen und qualitativen Personalbedarfe der Zukunft umsetzen, andererseits erlaubt sie eine bessere Steuerung in iterativen Planungsprozessen, wenn Personalstruktur und -aufwand proaktiv gestaltet werden. Die HR-Abteilung könnte sich damit am 'Strategietisch' des Unternehmens etablieren.<sup>810</sup>

Aus den USA als Kernland des wirtschaftlichen Fortschritts stammen aktuell die meisten Untersuchungen zu neuen Trends im HR-Bereich, die hier in einer **Zusammenfassung** aufgelistet werden:

Tabelle 12: HR-Trends in US-amerikanischen Untersuchungen (eig. Darst.)

Neue Trends im HR-Bereich	Führungskräfte sollten sich verstärkt sorgen um ...
<b>Flexibilisierung</b>	Arbeitszeiten und Arbeitsort (remote working), Wochenarbeitszeit-Reduzierung, Aufgabenzuschnitt
<b>Team-Arbeit</b>	Neue Formen der Kooperation, Kommunikation und Kollaboration über soziale Plattformen ermöglichen und forcieren
<b>Wohlbefinden</b>	Physische und psychische Gesundheit stützen, Vereinbarkeit von Beruf und Familie, Vertrauen in Arbeitsbeziehungen fördern, mehr Verantwortungs- und Entscheidungsmöglichkeiten, Transparenz bei Karrierepfaden, Einbezug von Gesundheitsfachkräften
<b>Weiterbildung</b>	Fachliche Angebote, social skills, Möglichkeiten zum blended learning, HR-Tools zur Hilfe, Trainings- und Entwicklungsprogramme, Kompetenzbedarf von Mitarbeitern und Unternehmen ausbalancieren, Karriere-Coaches
<b>Erfahrungseinbezug</b>	Einbezug von Mitarbeiter-Erfahrungen, -Meinungen und -Feedback
<b>Digitalisierung</b>	Einsatz bei Personalgewinnung, -einsatz und -erhaltung, Unterstützung bei Personalführung und lebensphasenorientierten Maßnahmen, Transparenz, Weiterbildung und Personalentwicklung

Die Rolle der Führungskraft wird sich damit weiter vom Lenker, Steuerer und Kontrolleur ändern hin zum Unterstützer, Ermöglicher, Organisator von hybriden Weiterbildungsangeboten und sozialen Plattformen, der mit großer Offenheit und Empathiefähigkeit sowie viel Balancevermögen den Mitarbeiter- und Unternehmensnutzen gleichzeitig verfolgen kann. Führungskräfte kleinerer Unternehmen sollten in Personalunion mehrere Rollen gleichzeitig verfolgen können.

#### 13.4.2. HR-Trends in Deutschland

Die oben aufgeführten HR-Trends wurden im Wesentlichen aus aktuellen US-amerikanischen Studien entnommen und werden wie häufig schon erst in den nächsten Jahren in Deutschland übernommen werden. Bisherige Erkenntnisse aus deutschen Studien der DGFP, der Gallup-Engagement-Indizes, von People-Management 2025 oder der Slack-Studie zeigen dies schon an, wobei hier besondere Schwerpunkte herausgegriffen werden.

Die **Digitalisierung im HR-Bereich** soll verstärkt genutzt werden. In der Studie 'HR-Analytics 2025' wurden Personalverantwortliche aus 133 Unternehmen in der DACH-Region befragt, inwieweit sie schon HR-Analytics und HR-Softwarelösungen einsetzen. Zwar werden beispielsweise schon E-Learning-Anwendungen (bei 51 % der Unternehmen), Reporting-Software (29 %), Self-Service-Apps (27 %), HR-Analytics-Software (25 %) und Collaboration-Software (24 %) genutzt, aber der Einsatz von künstlicher Intelligenz (10 %) oder Robot-Recruitingsoftware (5 %) liegt noch weit hinten. Auch der Einsatz von Predictive Analytics (13 %) oder Prescriptive Analytics (7 %) steht noch in den Anfängen. Die Bedeutung von HR-Analytics bis 2025 wird zwar von 67 % der Unternehmen als hoch oder sehr hoch eingeschätzt, aber bisher haben nur 28 % ein HR-Managementsystem installiert. Dies wird auch durch die Studienergebnisse von 'People Analytics 2025' deutlich nach Befragung von 130 HR-Führungskräften. Bis 2025 rücken statt der heute noch zentralen Hauptkompe-

<sup>810</sup> Vgl. Kettler 2017, S. 1-26.

tenzen des HRM mit Empathie, diplomatischem Geschick und Networking dann digitales Wissen, Kompetenzen in Big Data und People Analytics in den Vordergrund, das Daten- und Technologiemanagement und das Transformations- und Change-Management sollen deutlich stärker das Personalmanagement bestimmen.<sup>811</sup> Dies weist auf eine baldige Ausweitung von HR-Analytics auch in Deutschland hin mit einer stärkeren Digitalisierung auch innerhalb der Personalabteilungen.<sup>812</sup> Roboter sortieren Bewerbungen vor, Chat-Bots (careerbots) führen Auswahl- und Empfehlungsgespräche. Nach einer Recruiting-Studie der Universität Bamberg vertrauen Unternehmen Robotern in der Personalsuche immer häufiger, da zwei Drittel der deutschen Unternehmen eine Robo-Selection für diskriminierungsfreier und schneller halten als die Arbeit der menschlichen Recruiter. Als Career Coach können Maschinen per App den Mitarbeitern bei Fragen zur Weiterbildung, offenen Stellen im Unternehmen und Aufstiegsmöglichkeiten helfen. Als problematisch wird derzeit noch die Intransparenz der selbstlernenden Algorithmen beim Einsatz künstlicher Intelligenz gesehen, da die Ergebnisse nicht immer nachvollziehbar sind. Dennoch werden die systematische Datenauswertung mithilfe digitaler HR-Lösungen und die dadurch möglichen präskriptiven Analysen die Position des HR-Bereichs innerhalb von Unternehmen weiter deutlich aufwerten, da die Bedeutung strategischer Personalplanung (SPP) steigt, was von Seiten des Personalmanagements verständlicherweise besonders erhofft wird.<sup>813</sup> Parallel zu hochstandardisierten, automatisierten Personalservices, Dienstleistungen und Abläufen im Personalmanagement mit viel künstlicher Intelligenz bleibt dennoch viel spezialisierte Personalarbeit in 'analoger' Form nötig, da Personalführungskräfte auch weiterhin sehr spezialisierte Personalarbeit mit individueller Betreuung der Mitarbeiter leisten müssen.<sup>814</sup>

Die **Mitarbeiter fordern**, unterstützt durch den Wertewandel, die zunehmende Individualisierung und die Auswirkungen der Corona-Pandemie, zunehmend mehr Mitgestaltungsmöglichkeiten von den Unternehmen ein, die sich dem Entwicklungsdruck und einem breiten Wandel hin zu einer New Work stellen müssen. Sie wollen zunehmend in die beruflichen Entwicklungs- und Veränderungsprozesse mit einbezogen werden und verlangen mehr Gestaltungsfreiräume. Selbst bei Anwerbeprozessen werden die eigenen Mitarbeiter einbezogen wie zum Beispiel beim 'agile recruiting', wenn das Team über die Auswahl neuer Bewerber entscheidet oder Mitarbeiterempfehlungen von Bekannten als neues Radar für HR-Abteilungen bei der Ansprache potenzieller Talente gelten. Nach einer Studie zur Arbeitszufriedenheit sollten daher sowohl sinnvoll empfundene Tätigkeiten in der Arbeit als auch die Sinnwirksamkeit der Stelle besser verankert werden, um die grundlegende Selbstwirksamkeit des eigenen Schaffens zu ermöglichen. Diese Entwicklung braucht einen offenen Dialog über die erforderliche Arbeitszeit, die Gewichtung der individuellen Aufgaben und die Beachtung der Vereinbarkeit von Beruf, Familie und Privatleben. Die Wertschätzung der Leistung der Mitarbeiter sollte nicht nur vom direkten Vorgesetzten, sondern auch durch die Arbeitskollegen erfolgen.<sup>815</sup> Konfliktpotential entstand nach einer Studie von Slack bei über 10.000 Befragten, unter anderem auch in Deutschland, dabei besonders durch die Erfahrungen in der Corona-Pandemie, nach der die Mitarbeiter eine neue Balance zwischen Präsenz- und Heimarbeit gefunden haben. So wollen 81 % der Wissensarbeitenden künftig ortsflexibel ihre Arbeiten erledigen und sogar 96 % wünschen sich weiterhin zeitliche Flexibilität, wann sie ihrer Arbeit nachgehen. Zudem wünschen sich insbesondere die jüngeren Beschäftigten mehr Flexibilität bei der Arbeit zur besseren Vereinbarung von Berufs- und Familienleben, keine Vermischung von Beruf und Privat in Form eines Work-Life-Blendings, verringerte Arbeitszeiten (34,8 Stunden) und eine selbstbestimmte Arbeitsweise auf Augenhöhe.<sup>816</sup> Dazu werden flache, flexible Hierarchien und agile Arbeitsweisen nötig, um 'Neues Arbeiten' auch für alle zu ermöglichen unter anderem mit Desk-Sharing, individualisierten Aufgaben und projekthaften Arbeiten in fluiden Teams.<sup>817</sup> Die Unternehmen und das HRM wollen dafür selbstverantwortliches Handeln, netzwerkartige Zusammenarbeit und individuelle Arbeitsbedingungen zur Entwicklung und den Erhalt der Arbeitsmarktfähigkeit (Employability) ermöglichen. Dazu dienen auch firmeninterne Fortbildungsangebote zu Schlüsselqualifikationen in Form von Kenntnissen und Fähigkeiten über den Erwerbslebenszyklus

---

<sup>811</sup> Vgl. Bruch et al. 2019, S. 5-9; Hesseler/Schweizer 2018, S. 54-63.

<sup>812</sup> Vgl. Preußner 2019.

<sup>813</sup> Vgl. Bundesverband der Personalmanager 2021.

<sup>814</sup> Vgl. Bruch et al. 2019, S. 12.

<sup>815</sup> Vgl. Wörwag 2020, S. 101-102.

<sup>816</sup> Vgl. Speck 2020.

<sup>817</sup> Vgl. Bruch et al. 2019, S. 14.

hinweg, die den Arbeitnehmern bei Arbeitsplatzverlust auch in anderen Unternehmen eine adäquate Einstellung garantieren.<sup>818</sup>

Die **Bindung zum Unternehmen muss dringend intensiviert werden**. Nach dem Gallup Engagement Index 2020 empfinden 68 % der Beschäftigten in Deutschland nur eine geringe emotionale Bindung zum Arbeitgeber auf weiterhin geringem Niveau, zeigen reduzierte Motivation und Engagement bei der Arbeit und machen nur Dienst nach Vorschrift. 15 % von ihnen haben keine emotionale Bindung mehr zu ihrem Unternehmen und haben bereits innerlich gekündigt, was volkswirtschaftliche Kosten von etwa 100 Milliarden Euro verursacht. Die Corona-Pandemie fördert angesichts der unsicheren Arbeitsplätze zwar das gefühlte Fürsorgeverhalten des Unternehmens für das allgemeine Wohlergehen der Beschäftigten, aber etwa ein Drittel der Arbeitnehmer fühlt sich dennoch übersehen (32 %) und aufgrund von mehr Arbeitsstress ausgebrannt (35 %). Wer Kurzarbeit erlebt hat, empfindet weniger Zufriedenheit mit dem Unternehmen (28 %) und sieht sich bereits nach einem neuen Arbeitsverhältnis um (54 %). Signalisieren direkte Vorgesetzte ein ganzheitliches Interesse an ihren Mitarbeitern, wirkt dies bei 82 % als entscheidender Hebel für deren Wohlbefinden. Damit wird die Rolle der Führungskräfte immer wichtiger, denn sie können zu einer Verbesserung auch zusätzlich dadurch beitragen, dass sie auf die Stärken und positiven Eigenschaften der Mitarbeiter setzen, was aber von 30 % der Betroffenen noch nicht so wahrgenommen wird.<sup>819</sup> Emotionale Bindung wird im unmittelbaren Arbeitsumfeld erzeugt, weshalb sich Führungskräfte ihres Einflusses bewusst sein sollten, denn innere Kündigung verlassen das Unternehmen hauptsächlich aufgrund der im Alltag erlebten Führung.<sup>820</sup> Eine Bindungsvertiefung beim Mitarbeiter kann zum Beispiel selbst bei einer Krankmeldung durch sensibles Verständnis des Vorgesetzten erreicht werden, wenn trotz der Notlage Wertschätzung und Fürsorge erkennbar werden. In den Studien zu neuen Mega- und HR-Trends der Deutschen Gesellschaft für Personalführung (DGFP) wurden bereits seit Jahren als wichtige und prägende Aufgaben für das Personalmanagement unter anderen die Bindung strategisch wichtiger Mitarbeiter (2013: 88%, 2015: 84 %), den Erhalt und die Förderung des Engagements (2013: 83 %, 2015: 84 %) oder die lebensereignisorientierte Gestaltung der Personalpolitik (2013: 60 %, 2015: 59 %) erkannt.<sup>821</sup> Die Umsetzung der erkannten Aufgaben gelang offensichtlich aber nicht so erfolgreich angesichts der Studienergebnisse des Gallup-Engagement-Index 2019 und 2020. Die Bindung an das Unternehmen kann neben dem Gehalt auch durch zusätzliche Nebenleistungen befördert werden, die Wertschätzung der Mitarbeiter ausdrücken, Für- und Vorsorge signalisieren und der Gewinnung neuer Fachkräfte helfen. Nach einer Befragung von 1002 Erwerbstätigen werden vor allem Weiterbildung (73 %), betriebliche Altersvorsorge (73 %) und überdurchschnittliche Gehälter (61 %) gewünscht, was neben dem finanziellen auch auf das berufliche Zukunftssicherungsinteresse hinweist. Damit lassen sich Mitarbeiter langfristig binden, das Know-how im Unternehmen halten, das Gesamtangebot attraktiver gestalten und zugleich die Mitarbeiter und das Unternehmen weiterentwickeln.<sup>822</sup>

**Neue Anforderungen an Führungskräfte** ergeben sich auch aus Versäumnissen und Fehleinschätzungen der Führungskräfte, die sich schon seit Anfang der 2010er Jahre andeuteten. Die nur geringe emotionale Bindung an den Arbeitgeber oder der zu geringe Einbezug bei Veränderungsprozessen werden zum Beispiel seither als wichtige Aufgaben bei den Führungskräften angesehen, ohne dass erkennbare Verbesserungen erfolgten. Werden diese Erwartungen nicht erfüllt, sind 53 % der in Deutschland befragten Büroangestellten bereit, sich beruflich neu zu orientieren. Diese erhöhte Wechselbereitschaft wird aber bei den Führungskräften nicht genügend erkannt, da nur zwei Drittel von ihnen ihre Mitarbeiter bei solchen Entscheidungsprozessen mit einbeziehen, obwohl dadurch ein höheres Engagement erzielt werden würde. Zusätzlich fehlt 42 % der Mitarbeiter die nötige Transparenz in der Kommunikation über derartige Post-Corona-Pläne, obwohl etwa zwei Drittel der Führungskräfte von dieser überzeugt sind.<sup>823</sup> Diskrepanzen zeigen sich des Weiteren bei den unterschiedlichen Einschätzungen der Führungskräfte im Vergleich zu den Mitarbeitern. Mit der Führungskultur zeigen sich Geschäftsleitungen zu 78 % zufrieden, während die Mitarbeiter zu 53 % unzufrieden sind. 60 % der obersten Führungsebene sind mit der Entwicklungs- und Veränderungsfähigkeit des Betriebs (sehr) zufrieden, während 60 % der Mitarbeiter damit unzufrieden sind. 43 % der Beschäftigten sind unzufrieden mit der Geschäftsführung, zeigen aber zu 73 % Zufriedenheit mit ihrem direkten Vorgesetzten, was mit dem Grad

<sup>818</sup> Vgl. Rump/Eilers 2011, S. 6.

<sup>819</sup> Vgl. Gallup Engagement Index 2020, S. 5-23.

<sup>820</sup> Vgl. Gallup Engagement Index 2019.

<sup>821</sup> Vgl. Deutsche Gesellschaft für Personalführung 2021.

<sup>822</sup> Vgl. Retencon: Benefits-Management 2021.

<sup>823</sup> Vgl. Onderka 2021.

der Konkretion von Führung zusammenhängt. Es wird nicht in erster Linie die allgemeine Wertschätzung vermisst, sondern konkrete Unterstützungsleistungen und ein ernsthafter Einbezug der Mitarbeiter in Veränderungsprozesse. Es besteht im Bereich Führung also noch ein erhebliches Entwicklungspotenzial, denn auch in der Selbsteinschätzung von befragten Personalmanagern wurde die Führungskompetenz nur von 61,3 % für gut befunden.<sup>824</sup> An Vorschlägen für neue Rollen der Führungskräften mangelt es nicht. Sie sollen sich zu Potentialentfaltern und Maklern ihrer Mitarbeiter, zu Entwicklungsmanagern, zu Vernetzern und Ermöglichere, zu Vorbildern und Schützern vor der drohenden Entgrenzung von Berufs- und Privatleben weiterentwickeln sowie als Strukturveränderer die Verbesserungen der Rahmenbedingungen für High Performance und die Einbindung der Mitarbeiter vorantreiben. Coaching, Feedback und fortlaufender Dialog gelten dabei als Schlüssel zu einer höheren Führungsqualität, ebenso das Zugeständnis von mehr Eigenverantwortung für die Beschäftigten sowie die Förderung derer Selbstorganisation und Netzwerkfähigkeit.<sup>825</sup> Die Ausbildung der Führungskräfte und die Umsetzung derartiger Rollenkonzeptionen laufen dagegen den selbstgesetzten Aufgaben und Ansprüchen derzeit noch hinterher.

**Zusammengefasst** werden als wichtigste Auslöser für neue HR-Trends und die nötige Weiterentwicklung der Personalarbeit in den USA als auch in Deutschland die Corona-Pandemie samt Kurzarbeit und Gefährdung von Arbeitsplätzen, der Wertewandel und die Individualisierung gesehen. Sie lassen bei fehlender Berücksichtigung die Arbeitsunzufriedenheit der Beschäftigten anwachsen, verbunden mit wachsendem Desinteresse an der Arbeit, erhöhter Burnoutgefahr und sinkender Leistungsbereitschaft, Kreativität und Motivation. Im Verbund mit der seit 2011 festgestellten recht geringen emotionalen Bindung an das Unternehmen und einem Unterangebot auf dem Bewerbermarkt wachsen daher bestimmte Aufgaben für die Personalverantwortlichen an Dringlichkeit, um Fehleinschätzungen und Versäumnisse der Vergangenheit auszugleichen:

Tabelle 13: Schwerpunkte neuer Führungsaufgaben durch die HR-Trends (eig. Darst.)

Dringliche Aufgaben	Umsetzungsmöglichkeiten für die Führungskräfte
<b>Sinnvermittlung</b>	Sinn der Tätigkeiten, der Stelle und der Arbeit der Mitarbeiter (vor allem bei Älteren), Klärung der Frage nach dem 'Why' der Arbeit und des Unternehmens, Balance des Mitarbeiter-, Kunden- und Unternehmensnutzens
<b>Struktur der Arbeitsplätze</b>	Stellenprofile flexibler gestalten, Wechsel ermöglichen durch Fortbildungsangebote, Zuschnitt von Stelle und Mitarbeiter angleichen
<b>Freiräume ermöglichen</b>	Auswahl und Ausführung der Aufgaben, Gestaltung der Arbeitszeit und Wahl des Arbeitsorts, hybride Arbeitsmodelle, Hilfen bei der Abgrenzung
<b>Fürsorge verdeutlichen</b>	Maßnahmen zur Verbesserung des psychischen, physischen und sozialen Wohlbefindens, mehr Mitarbeitergespräche und häufiges Feedback, konkrete direkte Unterstützungsmaßnahmen
<b>Einbezug erhöhen</b>	Mitgestaltung der Mitarbeiter bei Entscheidungen und Veränderungen bei Prozessen, Strategie, Struktur und Kultur zulassen und fördern
<b>Wertschätzung</b>	Anerkennung durch Führungskräfte, Kollegen, Teams und Vergütungssysteme
<b>Nutzung der Stärken</b>	Stärken und positive Eigenschaften der Mitarbeiter als Hebel zur Steigerung der emotionalen Bindung und Resilienz intensiver einsetzen
<b>Weiterbildung</b>	Angebote durch Führungskräfte erhöhen emotionale Bindung zum Arbeitgeber, Bedarfsdeckung bei Mitarbeitern auch für das Unternehmen vorteilhaft bei unklar kommendem Wandel, gezieltes Up- und Reskilling
<b>Einsatz von HR-Tools</b>	Technologische Möglichkeiten zur Weiterbildung anbieten, Transparenz bei Karrierepfaden, Kommunikation, Kooperation und Kollaboration dadurch erleichtern

Diese neuen Führungsaufgaben und -handlungsfelder beeinflussen mehrere zentrale, früher dem Management vorbehaltenen Lenkungs-, Steuerungs- und Entwicklungsbereiche innerhalb eines Unternehmens, vor allem den Bereich der strategischen, operativen und unterstützenden Prozesse. Die **Ordnungsmomente** Strategie, Struktur und Kultur zur Führung einer Organisation sind davon auch betroffen. Bei der Strategie geht es vor allem um die deutlichere Berücksichtigung der Anliegen, Bedürfnisse und Kommunikationsformen der Mitarbeiter als zunehmend wichtigere Anspruchsgruppe. Bei den Strukturen müssen die Neuordnung der Arbeitsteilung und die Effektivität der Koordination der Arbeits- und Handlungssystem neu koordiniert werden, was sowohl die Aufbau- als auch die Ablaufstrukturen betrifft. Änderungen bei der Kultur wie unter anderem bei den Werten, Einstellungen und Argumentationsmustern fallen dabei sicher am schwersten, da sie oft unbewusst im Verhalten und Denken der Mitarbeiter und Führungskräften verankert sind.

<sup>824</sup> Vgl. BPM-Studie 2018.

<sup>825</sup> Vgl. Bundesverband der Personalmanager (BPM) 2019.

Am wichtigsten für den Bereich der Personalführung wird aber vorrangig die Änderung der konkreten **Prozesse** im Unternehmen, die zwar als routinierte Abläufe beherrscht werden sollten, aber ebenfalls implizites, schwer zugängliches Wissen enthalten. Aus Sicht dieser Arbeit geht es bei den Managementprozessen dabei vor allem um die Strategieentwicklungs- und operativen Führungsprozesse sowie auf der Ebene der Unterstützungsprozesse vor allem um die Bereiche Personalmanagement (Gewinnung, Entwicklung, Beurteilung, Honorierung der Mitarbeiter), das Bildungsmanagement (systematische Weiterbildung, Aufbau einer Lehr-Lern-Kultur), das Kommunikationsmanagement (Entwicklung und Pflege tragfähiger Beziehungen, auch in Krisen) und das Facilitymanagement (Bereitstellung und Unterhalt der Infrastruktur). Der wichtige Einbezug der Mitarbeiter in die Leistungserstellungs- und Leistungsinnovationsprozesse und neue Formen der Personalarbeit und des Umgangs miteinander müssen dazu als unternehmensinterne Dienstleistungen zugunsten eines effektiven Vollzugs der Geschäftsprozesse in die künftige Personalführung einfließen. Aus der Perspektive der **Entwicklungsmodi** einer Organisation handelt es sich dabei je nach Vorlauf im Unternehmen sowohl um Optimierungen von bereits Bestehendem als auch um Erneuerungen, wenn sprunghaft Neues eingeführt werden soll, wenn beispielsweise Unternehmen neuen Trends folgen wollen.<sup>826</sup> Je nach Ansatz beeinflusst dies auch die Handlungsspielräume im Personalmanagement und in der Personalführung.

**Führungskräfte** brauchen zur Nachqualifizierung eine realistischere Selbsteinschätzung durch breites und häufiges Feedback bis hin zu 360°-Formen, Weiterbildungsmöglichkeiten, Coaching-Angebote während der Umsetzung neuer Aufgaben und Vorhaben und einer intensiven Reflexion der eigenen Führungsrolle. **Unternehmen** sollten künftig schon bei der Auswahl künftiger Führungskräfte auf die neuen Anforderungen achten, insbesondere auf die kaum antrainierbare, aber dringend nötige Empathiefähigkeit. Die Besetzung von Führungskräfteposten entscheidet vor allem beim direkten operativen Vorgesetzten massiv über die emotionale Bindung und Zufriedenheit mit dem Arbeitgeber. Für die Personalabteilung als auch für die Mitarbeiter sollte der Einsatz von HR-Tools zur Verfügung gestellt werden, um von Personalauswahl, -einsatz und -erhaltung bis hin zu Weiterbildungsangeboten und Karrierepfaden alles transparent gestalten zu können. Die Unternehmensstruktur sollte die Aufgaben- und Verantwortungsbereiche der Führungskräfte auf allen Ebenen neu in den Blick nehmen, um den neuen Erfordernissen nach verteilter Führung und Mitgestaltung der Mitarbeiter besser gerecht werden zu können. Die Unternehmen können durch die Personalabteilung über HR-Analytics ihre personalwirtschaftliche Entscheidungen und Erkenntnisse wesentlich verbessern, wodurch die HR-Abteilungen zum verlässlichen und anerkannten (Mit-)Lenker im Unternehmen aufsteigen. **Personalführungskräfte** brauchen neben einer Ausweitung ihrer digitalen Kompetenzen auch mehr Zeit für die intensiver werdende Betreuung, Begleitung und Fürsorge bei den Mitarbeitern und eine wesentlich höhere Sensibilität für die Emotionen, die deutlicher als früher das Engagement, die Bindung und das Leistungsvermögen der Mitarbeiter bestimmen.

### 13.5. Zusammenfassung

Bei der Suche nach neuen Formen einer differenzierenden Personalführung in der betrieblichen Praxis bleibt diese Arbeit auf Untersuchungen und Studien angewiesen, die die Folgen des strukturellen Arbeitswandels für die Unternehmen durch unter anderem die Digitalisierung, Globalisierung, Individualisierung und die Corona-Pandemie vor allem mit neuen Zugängen in ihrer Personalarbeit in den Blick nehmen. Insbesondere die Änderungen in der Personalarbeit und Personalführung sind in dieser Arbeit von Interesse, wobei die Auswahl der Erkenntnisse nicht repräsentativ sein kann, da die Forschungsliteratur bisher überwiegend aus Einzelstudien besteht. Zusätzlich erfolgt die Weiterentwicklung der Personalführung und deren Erforschung schneller in Unternehmen, die von der Digitalisierung stärker betroffen sind. Trotz dieser Eingrenzungen lassen sich Veränderungen erkennen, die in naher Zukunft vermutlich auch in anderen Wirtschaftszweigen Eingang finden werden. Diese Neuerungen und Verschiebungen werden in dieser Arbeit vor allem mit Blick auf die Personalführung zusammengefasst.

Die Bedeutung der **Mitarbeiter** als wichtigste Ressource eines Unternehmens zur Wertschöpfung und zur Erhaltung der Wettbewerbsfähigkeit steigt deutlich. Neben dem Kundennutzen wird der Mitarbeiternutzen wichtiger. Wegen des Fachkräftemangels und der wachsenden Wechselbereitschaft muss sich Personalarbeit

<sup>826</sup> Vgl. Rüegg-Stürm/Grand 2020, S. 53f.

wesentlich intensiver als früher um Findung und Bindung von Mitarbeitern, um deren Weiterbildung, Orientierung und persönliche Weiterentwicklung bemühen.

Die Zusammenarbeit in **Teams** bindet Mitarbeiter nachhaltiger in Unternehmen ein und sollte durch organisatorische und strukturelle Hilfen für bessere Kollaboration, Kommunikation und Kooperation gefördert werden. Zielsetzung, Umsetzung, kontinuierliche Verbesserung, Absprachemöglichkeiten und Feedback brauchen Unterstützung und Begleitung seitens der Personalarbeit in einer helfenden, koordinierenden Rolle, ohne die Freiräume, Kreativität und Eigenverantwortung der Teammitglieder einzuschränken.

Das veränderte **Selbstverständnis** der Mitarbeiter als eine der wichtigsten Anspruchsgruppen im Unternehmen zeigt einen massiven inhaltlichen Wandel auch in ihren Erwartungen. Sie fordern mehr Flexibilität, Partizipation und Erfahrungseinbezug, Fürsorge und Wertschätzung, Selbstentfaltungsmöglichkeiten und Vereinbarkeit von Beruf und Familie ein.

Die **Führungsbeziehungen** werden durch das gestiegene Selbstbewusstsein der Beschäftigten als knappe Ressource für Unternehmen beeinflusst, da sie nun mehr auf der gegenseitigen Anerkennung der Identitäten als Geführte und Führende beruhen. Sie werden zudem durch neue Ausformungen wie zum Beispiel kollektive Führung, temporäre Führungsübernahme oder selbstorganisierende Teams neu inspiriert.

**Führungskräfte** sollten sich auf ihre neuen Rollen als Coach, Kollaborationsförderer, Begleiter und Helfer in dienender Funktion einstellen, wobei besonders für Ältere der Wechsel zum 'Servant Leader' schwierig ist. Die eigene Rücknahme aus steuernder Rolle durch Kontrolle in eine indirekte Steuerung günstiger Rahmenbedingungen für die Mitarbeiter und Teams erfordert Vertrauen, Offenheit und Mut und muss erst mithilfe von Trainings und Coaches angeeignet werden. Das Selbstverständnis der Führungskräfte befindet sich daher in einer Phase der Neuorientierung. HR-Tools bieten neue Analyse- und Strukturierungsmöglichkeiten für die Personalführungskräfte, über die sie im Unternehmen eine neue strategische Rolle finden könnten.

## 14. Folgerungen für Führungskräfte

### 14.1. Vielzahl der Aufgaben erfordert komplexe Handlungskonzepte

Vor allem die sozialen Austauschtheorien weisen auf die wachsende Bedeutung der Interaktionen und Pflege der Beziehungen zwischen den Führungskräften und Mitarbeitern in einem Unternehmen hin. Daher wird die Personalführung bzw. Mitarbeiterführung immer wichtiger, vor allem angesichts eines Bewerbermarkts, mangels des nötigen Nachwuchses und des nötigen Erhalts des einmal gewonnenen Personals. Die wachsende 'workforce ambidexterity' verlangt von allen Beschäftigten mehr ein. Alle Handlungskonzepte setzen dabei eine möglichst objektive Wahrnehmung der Wirklichkeit für Mitarbeiter und Unternehmen voraus, was entsprechend hohe Kompetenzen von Führungskräften erfordert, durch die die Abwägung und der Ausgleich der beiden Interessensseiten gewährleistet werden sollte. Zusätzlich müssen Erkenntnisse und Erfahrungen zur Machbarkeit und zu den Grenzen der Beeinflussung vorhanden sein.

In der Haltung der Führungskräfte müssen die Wertschätzung der Mitarbeiter, Respekt voreinander, die Anerkennung der jeweiligen Besonderheiten und Präferenzen der Einzelnen und gleichzeitig der Versuch erkennbar werden, deren Besonderheiten für das Unternehmen einzusetzen. Daher sollten je nach Generation, Individuum und Mischgruppen spezifische Handlungsoptionen ergriffen werden, um der Unterschiedlichkeit nicht nur Rechnung tragen, sondern sie möglichst optimal für das Unternehmen einsetzen zu können, damit unter anderem eine gelingende Kopplung von Mitarbeitern aus verschiedenen Generationen zur wechselseitigen Stützung gelingt. Mentoren-Modelle und gezielte Altersmix-Modelle erleichtern auch das Wissensmanagement in Unternehmen.

Eine individuelle Personalführung ist mangels Zeitnot und wegen zu großer Führungsspannen häufig nicht möglich. Je größer ein Unternehmen ist und je differenzierter die Zuständigkeitsebenen sind, desto wichtiger wird die Delegation von Personalführungsaufgaben. Dazu sind auch noch die Aufgaben- und Entscheidungsbereiche, die Strukturen und Strategien abzusprechen, die Kontrollmöglichkeiten und die Förderkonzepte abzugleichen. Führungskräfte auf allen Ebenen sollten bereits vor der Übertragung von Personalführungsaufgaben auf die Komplexität der neuen Aufgaben vorbereitet und mit passenden Handlungskonzepten vertraut gemacht worden sein. Als Grundvoraussetzungen gelten das Vorhandensein von Sensibilität und das entsprechende Gespür für Menschen- und Personalführung auf emotionaler Ebene, das nur begrenzt trainierbar scheint.

Bei der Generationendiversität ergeben sich sowohl Chancen als auch Herausforderungen. Eine effiziente Kooperation zwischen den Generationen trägt sowohl zur Zufriedenheit, Motivation und damit auch zur Produktivität der Beschäftigten bei als auch zur optimaleren Nutzung der Diversität für die Kunden und Anspruchsgruppen. Der 'Prinz-Charles-Effekt' für die Generation der mittleren Altersgruppe ist zu kompensieren, da die Nachwuchskräfte mit ihrem Wissensvorsprung bei neueren Technologien und dem damit verbundenen früher auftretenden Führungsanspruch die üblichen Nachbesetzungsverfahren verändert sehen wollen. Der früher übliche Wissens- und Erfahrungsvorsprung der älteren Generation wird dabei hintangestellt. Daher entstehen problematische Situationen, wenn jüngere Bewerber um Führungspositionen älteren Mitarbeitern vorgezogen werden. Konfliktpotenziale ergeben sich auch durch unterschiedliche Bewertung und Interpretationen, beispielsweise wegen häufigerem Arbeitsplatzwechsel, verändertem Kommunikationsverhalten oder einer anderen Feedback-Ansprüche.<sup>827</sup> Diese Verschiedenheit der diversen Altersgruppen sollte bestmöglich genutzt werden, um die Kreativität und Innovation innerhalb eines Unternehmens anzuregen.<sup>828</sup>

Die zunehmende Komplexität der Personalführung erfordert auch von den Führungskräften eine Neuorientierung und eine spezifischere Ausrichtung auf die einzelnen Mitarbeiter oder Mitarbeitergruppen, um die Leistungsfähigkeit der Mitarbeiter möglichst optimal ausschöpfen zu können mit Blick auf die Unternehmensziele. Sie sollten fähig sein, selbst in schwierigen, herausfordernden Situationen erfolgreich zu handeln und

<sup>827</sup> Vgl. Rump/Eilers 2013, S. 255-259.

<sup>828</sup> Paine formuliert schon 2006: „A cross-generational workforce can be a source of contention or a source of learning, productivity, and innovation for an organization [...] The difference between the two lies in an organization's willingness to recognize the differences and commonalities among the generations in its workforce, honor the unique needs and strengths of each generation, and then leverage this awareness for maximum competitive advantage.“, zitiert nach Rump/Eilers 2013, S. 260.

komplexe Systeme zweckorientiert in erwünschte Richtungen zu steuern, so dass sowohl die Unternehmensziele als auch die individuellen Ziele der Mitarbeiter erreicht werden können.

Für Führungskräfte entstehen dadurch Probleme in mehreren Handlungsfeldern: Bei der Personaleinstellung müssen sie sich sehr schnell einen Eindruck u.a. von den Kompetenzen, Fähigkeiten, Grenzen und Potenziale des Bewerbers verschaffen, im Personaleinsatz und der Erhaltung sollten die passenden Strategien, Aktionen und Führungsinstrumente zur Begleitung gewählt werden, in der Personalentwicklung sind geeignete Laufbahnmodelle und Unterstützungsmaßnahmen nötig und bis zur Personalfreistellung wären Stufenmodelle, alternative Karriereplanungen bis hin zum Wissensmanagement nötig.

Aus Sicht einer derart umfassenden Personalführung nach Thom/Ritz wird in dieser Arbeit angesichts der Vielfalt der bestehenden Handlungskonzepte eine **Auswahl** vorgenommen, die sich besonders auf die Berufsphasen und privaten Lebensphasen, die Lebensentwürfe und das Arbeitsumfeld sowie auf die unterschiedlichen Generationen bezieht. Sie bietet Führungskräften unterschiedliche Perspektiven auf die Mitarbeiter, wobei je nach Individuum oder Gruppe eine Kombination verwendet werden sollte.

Die **generationspezifischen Handlungskonzepte** gehen meist davon aus, dass sich mehrere, meist 15 Altersjahrgänge zu einer Generation zusammenfassen lassen, die durch dieselben Ereignisse in ihrer Jugend geprägt wurden und ähnliche Verhaltensweisen und Bedarfe aufweisen. Diese Alterskohorten bleiben immer gleich, weshalb sich die Personalführung im Lauf der Jahre nie ändern müsste. Grenzen dieser Modelle liegen unter anderem in der unscharfen Altersabgrenzung je nach Autor, die Andersartigkeit der Sozialisationsbedingungen je nach Milieu und in der Ausgrenzung weiterer Einflüsse auf die Menschen.

**Berufsphasenorientierte Handlungsmodelle** beschreiben eine lineare, sequenzielle Entwicklung der Mitarbeiter in ihrer Berufsreife vom Berufseintritt bis zum Ausscheiden. Rücksprünge erfolgen lediglich bei Berufs- oder Arbeitgeberwechsel. Die Grenzen dieser Konzepte liegen in der gezeichneten Idealtypik, die mögliche Einflüsse von außen und intergenerationelle Beeinflussungen oder 'Ansteckungen' außer Acht lässt.

Die **privaten Lebensphasen**<sup>829</sup> im familiären und außerfamiliären Bereich müssen bei individueller Personalführung mit bedacht werden. Sie sollten bei jedem Mitarbeiter eigens je nach ihrem Auftreten, ihrer Zeitspanne und ihrer möglichen Belastung wahrgenommen werden, wozu kontinuierliche Nachfragen nach der aktuellen subjektiven Beanspruchung nötig sind. Da alle Einflüsse aus dem familiären und außerfamiliären Bereich nicht von den Unternehmen gesteuert werden können, sondern sich die Mitarbeiter parallel zu ihrem beruflichen Einsatz beliebig neue Optionen im außerfamiliären Bereich aussuchen können oder von familiären Pflichten wie der Kindererziehung oder der Pflege naher Verwandter unterschiedlich stark eingenommen werden, bleibt nur das laufende Nachfragen nach Vorhandensein, Intensität und gefühlter Belastung. Entsprechend begrenzt sich Personalführung hierbei auf das Wahrnehmen und nötige Reagieren.

In vielfältigen **Lebensentwürfen** diverser Lebensstilgruppen werden jeweils andere Prioritäten zu Beruf, Familie und Privatleben gesetzt. Die Integration in die Personalpolitik ist konzeptionell, organisatorisch und führungsbezogen allerdings noch wenig erforscht und steht noch aus.<sup>830</sup> Angesichts der derzeit zehn beispielhaften Lebensentwürfen, angelehnt an die Sinus-Milieus, werden die Grenzen der Übertragbarkeit für Führungskräfte in der Personalführung deutlich, da in der Führungspraxis oft nicht die nötige Zeit und meist auch nicht die Kompetenzen für eine derart differentielle Analyse zur Verfügung stehen.<sup>831</sup>

Die individuelle Wahrnehmung des **Arbeitsumfelds** beeinflusst zunehmend die Motivation und die berufliche Einsatzbereitschaft der Mitarbeiter. Dementsprechend bedarf es individueller Gespräche über die aktuellen Bedarfe der Beschäftigten und die dementsprechende Organisation der Rahmenbedingungen, erhöhte Beratungskompetenzen und operative Handlungs- und Entscheidungsmöglichkeiten für die Führungskräfte.

---

<sup>829</sup> Eigentlich ist eher von 'Lebenshintergründen' auszugehen wegen möglicher Überlappungen und nicht klar abgrenzbaren Zeithorizonten (vgl. Rump/Eilers 2014, S. 21). Dennoch wird auch in dieser Arbeit trotz der multiplen Benutzung in anderen Konzepten der Begriff 'Lebensphasen' verwendet.

<sup>830</sup> Vgl. Weinmann et al. 2014, S. 149-159.

<sup>831</sup> Selbst bei einer Clusterung in drei Gruppen, einer Mehrheit mit familiären Betreuungsaufgaben (66 %), einer Minderheit mit Interesse an beruflichem Erfolg (22 %) und einer Restgruppe mit Bedarf nach Sicherheit (10 %) (vgl. berufundfamilie Service GmbH 2019) verbleibt das Problem, dass Personalverantwortliche nur selten über entsprechende Analysefähigkeiten zur Differenzierung und Zuordnung ihrer Mitarbeiter verfügen.

Aus arbeitspsychologischer Perspektive ist Erwerbsarbeit kein vom Leben abgetrennter Aspekt, sondern stellt einen wichtigen Teil der Identitäts-, Kompetenz- und Persönlichkeitsbildung dar, wobei auch im privaten Bereich viele Tätigkeiten durchaus Arbeitscharakter haben. Ulich plädiert statt der Verwendung der 'Work-Life-Balance' daher auch für 'Life-Domain-Balance', um die multiple Mischung aus verschiedenen Bereichen in ihrer zeitlich wechselnden Gewichtung besser darstellen zu können.<sup>832</sup> Aus dieser Sicht sollten Führungskräfte also die komplexe Life-Domain-Balance ihrer Mitarbeiter intensiver berücksichtigen.

## 14.2. Veränderte Anforderungen an die Führungskräfte

**Frühere Schwerpunkte** für Führungskräfte haben sich inzwischen überholt wie beispielsweise die einseitige Zielausrichtung der Mitarbeiter auf Unternehmensziele, eine reduzierte Personalführung als Steuerung von Mitarbeitern unter Ausklammerung ihrer Bedarfe, Wünsche und Ziele und die Rolle der Führungskräfte als solistisch handelnde Lenker, Kontrolleure, Kenner der Kompetenzen und Kompetenzlücken ihrer Mitarbeiter, Aufgabenverteiler und Delegierende, Gestalter des Arbeitsumfelds, Arbeitsklimas und von Anreizsystemen und mit Mitarbeitergesprächen, die nur einmal pro Jahr stattfinden.

Als **Kritikpunkte** werden dabei unter anderem die fehlende Wahrnehmung der individuellen Bedarfe je nach Lebenssituation und Generation und das Fehlen entsprechend individueller Unterstützung gesehen. Die Bedeutung der Pflege der emotionalen Bindung wird deutlich unterschätzt, die durch fehlende Passung herausfordernder, abwechslungsreicher und als sinnvoll empfundener Tätigkeiten der Arbeitsoptionen und fehlender Kenntnis der Bedarfe der Mitarbeiter entsteht. Emotionale Bindung wird aber im direkten Arbeitsumfeld erzeugt und der direkte Vorgesetzte mit hoher Führungsqualität ist dabei das A und O. Besonders erfolggefährdend sind daher neben anderem fehlende Einsicht in die nötige Variabilität bei den Führungsbeziehungen, ein überholtes Rollenbild der Führungskräfte, zu seltene Feedback-Einholung und eine falsche Selbstwahrnehmung.<sup>684 833</sup>

Folgende **Handlungsfelder** für Personalführungskräfte in Unternehmen werden damit aus generations- und phasenorientierter Perspektive immer wichtiger: Bei ihnen sollte dringend auf eine adäquate fundierte Ausbildung in Personalführung umgestellt und eine Erhöhung der Leitungszeit für die Umsetzung komplexer Handlungskonzepte vorgenommen werden. Die Perspektivenvielfalt muss künftig auch effizienter einbezogen und berücksichtigt werden können. Verkürzungen und Vereinfachungen werden je nach Größe der Unternehmen und Personalabteilungen vorgenommen werden müssen. Die **Generationenzugehörigkeit** und damit die Überprüfung, ob und inwieweit der Mitarbeiter die Ansichten und Einstellungen seiner Alterskohorte teilt, lässt sich durch entsprechende Sondierungsfragen in Mitarbeitergesprächen herausfinden. Die **Berufsphase** und der jeweilige Bedarf nach Unterstützung je nach Berufserfahrung und aktuellem Leistungsvermögen kann ebenfalls in direkter Befragung und nach Absicherung bei Kollegen geklärt werden. Bei der **Lebensphase** und dem jeweiligen **Lebenshintergrund** mit der Beanspruchung durch familiäre Belastungen und außerfamiliäre Engagements ergeben sich laufende Wechsel, weshalb hier regelmäßige Beobachtungen und Besprechungen in eine gründliche Faktoren-Analyse einfließen sollten. **Lebensentwürfe** bleiben lange konstant und ändern sich nur langsam, beeinflussen aber die Motivation und Leistungseinstellung deutlich. Zur Wahrnehmung der aktuellen Einstellungen und Haltungen bedarf es viel professioneller Erfahrung in der Personalführung und viel Zeit für häufigere Mitarbeiter- und Zielvereinbarungsgespräche, da zeitnahe Feedback in kurzen Intervallen hilfreicher ist. Beim **Arbeitsumfeld** beeinflussen die Wahrnehmung der Mitarbeiter der Arbeitssituation und der Optionen für eine individuelle Gestaltung der eigenen beruflichen Ambitionen einschließlich Karriereplanung wesentlich die berufliche Leistungsbereitschaft. Dazu sind häufige Rückmeldungen über ihre Wahrnehmungen einzuholen, um als Führungskraft einen aktuellen Eindruck ihrer beruflichen Grundeinstellung zu erhalten.

Die oben aufgeführten Bereiche können je nach Führungskraft unterschiedlich zeitintensiv bewältigt werden. Werden Veränderungen bei den Mitarbeitern zu spät oder überhaupt nicht wahrgenommen, bestehen die **Gefahren**, dass sich die Beschäftigten übersehen fühlen, eine Segregation erfolgt oder eine innere Emigration vom Beruf oder vom Arbeitgeber vornehmen. Daher werden in mehreren Untersuchungen auch weniger die

<sup>832</sup> Vgl. Blessin/Wick 2017, S. 291-294.

<sup>833</sup> 97 % der Führungskräfte halten sich für gute Vorgesetzte, während 69 % der MA schon mindestens einmal einen schlechten Vorgesetzten erlebt haben (vgl. Gallup-Engagement Index 2016).

fachlichen Kompetenzen, sondern eher **soziale Kompetenzen** und Mitmenschlichkeit der Führungskräfte von den Mitarbeitern geschätzt. In einer Studie zur Führungsqualität unter hoch qualifizierten IT-Führungskräften und -Mitarbeitern steht daher die Mitarbeiterorientierung als wichtigste Führungskompetenz (56,4 % der Befragten) ganz vorn, gefolgt von Flexibilität (50,3 %), Kommunikationsstärke (49,7 %) und Teamentwicklung (48,8 %).<sup>834</sup> In einer Umfrage des Appinio-Instituts unter 1.000 deutschen Arbeitnehmern wurden von Chefs vor allem Vertrauen (32,9 %), Verlässlichkeit (32,4 %), Kommunikationsstärke (28,6 %), Freundlichkeit (27,6 %) und persönliche Förderung (25,6 %) als wichtigste Führungseigenschaften genannt.<sup>835</sup> Permanenter Dialog und Empathie werden in einer weiteren StepStone-Studie als dringend nötig gesehen, neun von zehn Fachkräften ist ein guter Chef wichtig für die eigene Jobzufriedenheit.

Als **Grenzen** müssen die Schwierigkeiten des Diversity Managements von Unternehmen, das Chancengleichheit für alle anstrebt und nutzt, gesehen werden, da sich der Erfolg häufig den üblichen Evaluations- und Controllingmaßnahmen entzieht. Zudem wirken viele weitere Faktoren ein und der Prozess dauert länger.<sup>836</sup> Zudem wird in Studien deutlich, dass die Persönlichkeitsprofile von Managern häufig nicht den Anforderungen an ein agiles Mindset nach dem Big-Five-Modell der Persönlichkeitspsychologie entsprechen. In der Dimension Gewissenhaftigkeit weisen viele Manager stark überdurchschnittliche Werte auf mit Betonung auf detaillierter Planung, diszipliniertem, strukturiertem und systematischem Vorgehen mit hohem Kontrollbedürfnis und geringer Fehlertoleranz. In der Dimension Offenheit tendieren mehr als 30 % der Führungskräfte zur Beständigkeit mit Skepsis vor Veränderungen und der Bevorzugung von etablierten Routinen, Prozessen und des Status Quo. In der Dimension Verträglichkeit zeigen sich mehr als 40 % der Führungskräfte als kompetitiver Typ, der gern die Ellenbogen ausfährt und einen hierarchischen, statusorientierten Habitus pflegen, statt mehr auf Kooperation im Team zu setzen und die individuellen Bedürfnisse der Teammitglieder einzubeziehen. Diese Ausprägungen haben sich seit Anfang der 1990er Jahre offenbar nicht geändert.<sup>837</sup>

### 14.3. Schwerpunkte der künftigen Führungskräfte-Ausbildung

Die dazu grundlegenden Kompetenzen der Führungskräfte können nicht einfach eingefordert werden, sondern sollten von ihnen in entsprechenden Aus-, Fort- und Weiterbildungsprogrammen aktiv erworben werden. Der Erfolg derartiger Angebote hängt aber sehr stark von der recht stabilen Persönlichkeitsstruktur der aktuellen Führungskräfte ab, weshalb auch nicht alle Trainingsprogramme zur Nachjustierung Erfolg haben werden. Daher sollte schon vorauslaufend eine gezieltere Auswahl unter den Bewerbern erfolgen als auch die Ausbildung in ihren Schwerpunkten deutlich anders gestaltet werden.

Vor allem für neu ernannte Führungskräfte sind erfahrungsgemäß die ersten 100 Tage entscheidend für die Wahrnehmung und Akzeptanz der Mitarbeiter. Daher ist es ratsam, bereits vor Antritt einer Führungsfunktion Erfahrungen und Kenntnisse zur Personalführung gesammelt zu haben. Erfahrungswissen scheint gewichtiger zu sein als kurzfristig erworbene Kenntnisse zur Theorie der Personalführung. Die Kenntnis von entsprechenden Personalführungsinstrumenten und deren Wirksamkeit sollte ebenso auf eigenen Erfahrungen beruhen. Die oben angeführten Handlungskonzepte zur individuellen Personalführung bedürfen ebenso Vorerfahrungen in beruflichen oder außerberuflichen Bereichen, um die Mitarbeiter besonders in der ersten Zeit in neuer Führungsfunktion schneller einschätzen und später passend begleiten und unterstützen zu können. Vor allem die ersten persönlichen Gespräche mit jedem einzelnen Mitarbeiter können den künftigen Umgang, die beidseitigen Erwartungen und das Leistungsverhalten wesentlich beeinflussen.

Daher sollten hilfreiche, individuell anzupassende Handlungskonzepte und Reaktionsmöglichkeiten auf die Bedarfe der Mitarbeiter von Anfang an zur Verfügung stehen und auf die Person zugeschnitten angewendet werden können. Die interpersonelle Rolle der Führungskräfte, die auch Manageraktivitäten wahrnehmen müssen, umfasst dabei vor allem die Führung und die Anleitung und Motivation der einzelnen Mitarbeiter, die klare Aufgabenzuweisung mit Zielsetzung über eine Zielvereinbarung und die Personalentwicklung, damit den Beschäftigten die Möglichkeiten der individuellen Weiterentwicklung und das Erreichen ihres maximalen Leistungspotentials offenstehen. Aus Sicht der Praxis sollte bei den Führungskräften auch noch die Wert-

<sup>834</sup> Vgl. IDG Research Services 2018.

<sup>835</sup> Vgl. Amerland 2018.

<sup>836</sup> Vgl. Blessin/Wick 2017, S. 307.

<sup>837</sup> Vgl. Puppatz 2021, S. 72.

schätzung der Diversität entwickelt werden, das Bewusstsein, dass in einem 'psychologischen Arbeitsvertrag' die Fürsorge des Arbeitgebers sichtbar werden muss, und das Schaffen einer arbeitsbezogenen Identität durch Kenntnis der jeweiligen Motivationslage und Basis für das individuelle Engagement der Beschäftigten.<sup>838</sup>

Die **Vorauswahl** bei den Bewerbern wird entscheidend werden, weil nur mit in Persönlichkeitsstruktur und Flexibilität passenden Interessenten in ihrer weiteren Berufslaufbahn die aktuellen und kommenden Veränderungen bewältigt werden können. Schon bei der Auswahl künftiger Führungskräfte sollte daher überprüft werden, ob sie die nötige Ambiguitätstoleranz aufweisen, um auch andersartige Priorisierungen zu Beruf, Familie und Privatleben zu akzeptieren. Eine Vorabüberprüfung der Bewerber sollte die Anforderungsprofile der 'Big Five der Führungskräfte' der Persönlichkeitspsychologie einbeziehen mit den Dimensionen Extraversion, Gewissenhaftigkeit, Offenheit, Verträglichkeit und Neurotizismus.<sup>839</sup> Als Bewerbungsvoraussetzungen werden immer wichtiger die Vorerfahrungen in alternativen Posten in Bewährungsfeldern mit der Führung von Teams, Gruppen, Projektgruppen o.Ä. als Bewährungsprobe und Nachweis großer Lernbereitschaft. Die Kompetenzen zur individuellen, altersgerechten oder generationsspezifischen Personalführung in allen Lebenslagen und bei alternativen Lebensstilen und -entwürfen sollten am besten schon vorauslaufend zur Amtseinführung in der Ausbildung und in Praxis in anderen Übungsfeldern erworben worden sein.

Die **Ausbildung vor Amtsantritt** wird immer entscheidender. Dabei sollten Handlungskompetenzen zur Führung bereits vorher erworben worden sein, Erfahrungen im Umgang mit Mitarbeitern, der eigenen Resilienz und der Achtsamkeit für andere und die nötigen Sozialkompetenzen für die Begleitung von Mitarbeitern in veränderten Situationen und neuen Herausforderungen bereits eingeübt vorliegen. Eine überholte Einstellung von Managern in Deutschland, die sich seit den 1990er Jahren nicht mehr verändert hat, bremst derzeit noch mit überhöhter Gewissenhaftigkeit, Tendenz zur Beständigkeit und Bewahrung etablierter Routinen, Prozessen und des Status quo sowie einer zu geringen Verträglichkeit, anstatt der größeren Team- und Bedürfnisorientierung bei den Mitarbeitern entgegenzukommen.<sup>839</sup> Während der vorauslaufenden Ausbildung, für die meist eine Mindestdauer von einem Jahr vorausgesetzt wird, sollte die erfolgreiche Personalführung und -entwicklung durch professionelles Feedback, Arbeit an den eigenen Fähigkeiten und Reflexionen über die eigene innere Haltung und das individuelle Verhalten eintrainiert werden. Neben den rein fachlichen Qualifikationen für die kommenden Aufgaben muss zunehmend der Kompetenzerwerb in sozialen und psychologischen Bereichen erfolgen, um auf die komplexe Life-Domain-Balance der Mitarbeiter eingehen zu können.

**Gemeinsame oder individuelle Reflexion** scheint derzeit eine besonders bedeutsame Rolle einzunehmen. Das laufende Einbringen von aktuellen beruflichen Konflikten und Problemen aus der Praxis der künftigen Führungskräfte erlaubt, in individueller und gemeinsamer Reflexion konkrete Lösungsmöglichkeiten zu erarbeiten, die anschließend in den individuellen Kontext eingebracht und integriert werden sollten. Das Mindset der Mitarbeiter scheint dabei wichtiger zu sein als alle bisherigen Prozesse, Systeme und Tools.<sup>839</sup> Neue Ziele und Veränderungen sollten dabei mit dem persönlichen Nutzen verbunden werden, um die Bereitschaft zu erhöhen, bisherige Strukturen und Gewohnheiten zu verlassen. Die Ziele sollten daher dem SMART-Schema folgen, um einen Praxistransfer zu erreichen. Die Kombination der Darstellung von Praxisproblemen in heterogenen Ausbildungsgruppen samt Lehr-Coaches, die gemeinsame Erarbeitung von Lösungsmöglichkeiten, die anschließenden Versuche der individuellen und authentische Umsetzungsversuche zur Integration und die nachfolgende Eigen- und Fremdrelexion scheinen derzeit der Schlüssel zur künftig bestmöglichen Führungskräfteausbildung zu sein. Für die künftige Führungskraft sollten in der Ausbildung daher die Persönlichkeitsentwicklung, der Erwerb von Handlungs- und Lösungskompetenz samt Resilienz als auch der Erwerb von Selbstreflexion und Sozialkompetenz im Vordergrund stehen. Jeder Interessent muss dabei seinen persönlichen und authentischen Weg finden, um im Umgang mit den Mitarbeitern wirksam werden zu können.<sup>840</sup>

Führungskräfte brauchen daher bereits vor Amtsantritt genügend Erfahrungen mit **Selbstreflexion** und Selbstfindung, um authentisch vor ihren neuen Mitarbeitern auftreten und bestehen zu können. Auch in ihrem weiteren beruflichen Einsatz sollten sie ihr Handeln laufend reflektieren können, sowohl in Selbst- als auch in Fremdrelexion zumindest in monatlichen Peergroups oder Buddy-Konstellationen, wenn kein pro-

---

<sup>838</sup> Vgl. Kast 2014, S. 238-240.

<sup>839</sup> Vgl. Puppatz 2021, S. 72-75.

<sup>840</sup> Vgl. Akademie für Coaching und Leadership 2021.

professionelles Fremdcoaching möglich ist. Der rein fachliche Erwerb von rechtlichen Kenntnissen im Beruf und zur Verwaltung sollte zusätzlich beibehalten werden, ist aber zudem in vorauslaufender Version anzuraten.

Dazu bedarf es auch struktureller und organisatorischer **Voraussetzungen**. Professionelles und regelmäßiges Coaching oder Mentoring sollte dafür institutionalisiert und finanziert werden. Führungskräfte brauchen zudem eine Ausweitung ihrer Kompetenzen bis hin zu einer 'umfassenden Personalführung'. Da der Zeitaufwand für individuelle und enge Betreuung und Begleitung deutlich wächst, bedarf es vor allem mehr an nötiger Führungszeit, um Mitarbeiter individuell oder in Teams professionell begleiten zu können.

**Gefahren bei fehlender Ausbildung vor Amtsantritt und falscher Auswahl:** Führungskräfte mit Schwerpunkt in der Verwaltung oder Organisation können sich viele Informationen auch nach Amtsantritt sukzessive erweitern. Bei dem **Schwerpunkt Personalführung** besteht bei falscher Auswahl oder mangelhafter Vorbereitung die Gefahr, dass sich Mitarbeiter in den 'ersten 100 Tagen' von einer unsicheren Führungskraft im Selbstfindungsprozess und dem Unternehmen abkoppeln. Die Gefahren der Segregation oder der inneren Emigration wachsen insbesondere in Berufsbereichen im sozialen Bereich, in denen kaum Kennzahlen, messbare Ergebnisse oder Überprüfungen der Leistungen erzielt werden können. Daher bedarf es im Bereich der Personalführung besonderer Aufmerksamkeit einer sorgsameren Auswahl der geeigneten Bewerber für Führungsämter und zwingend einer vorauslaufenden Ausbildung.

#### 14.4. Führungsinstrumente müssen neu interpretiert werden

Als Führungsinstrumente werden hier alle Mittel und Verfahren subsumiert, die zur Beeinflussung des Mitarbeiterverhaltens eingesetzt werden können. Ihre Auswahl und ihre Umsetzung werden geprägt durch die grundsätzlich und dauerhaft gezeigte Verhaltensweisen von Führungskräften, die von den Mitarbeitern als Führungsstil verstanden werden. Von den Führungsinstrumenten sind die Führungstechniken abzugrenzen, die als Managementtechniken eher die Form der Umsetzung der Führung in ihren Grundsätzen beschreiben.

In der betriebswirtschaftlichen Literatur werden häufig als die acht gängigsten **Führungsinstrumente** in der Praxis aufgeführt: Zielvorgabe, Delegation von Aufgaben, Förderung und Entwicklung, Feedback, Information, Motivation und Förderung der Teamarbeit. Der Einsatz und die Umsetzung hängen aber sowohl von der Persönlichkeitsstruktur der Führungskraft als auch von den Bedürfnissen und Erwartungen der Mitarbeiter bzw. des Teams ab.<sup>841</sup> Da sich Führung und Management aber nicht trennscharf abgrenzen lassen, und auch Führungskräfte und Manager teilweise Aufgaben der anderen Personengruppe übernehmen, werden in dieser Arbeit sowohl Führungsinstrumente als auch Führungstechniken der Überprüfung nach den gewandelten Bedingungen unterzogen.

Auch bei den **Führungstechniken** gelten diejenigen Varianten als besonders erfolgreich, die die Mitarbeiter stärker einbeziehen. Bei dem Management by Objectives werden Ziele in partnerschaftlichen Zusammenarbeit von Betriebsleitung und Mitarbeitern vereinbart mit gleichzeitiger Festlegung von Aufgaben und Verantwortungsbereichen. Mit dem Management by Delegation soll durch die Delegation von Verantwortung und Entscheidungen nach dem Subsidiaritätsprinzip die Unternehmensleitung in der Vielfalt der Aufgaben und der Komplexität entlastet werden, wodurch zugleich die Expertise der Mitarbeiter besser genutzt und mehr Motivation, Verantwortungsgefühl und emotionale Bindung an das Unternehmen (organisationales Commitment) gefördert werden können. Als Extremposition gilt das Management by Exception, bei dem alle Routineentscheidungen in den Händen der Mitarbeiter liegen, während das Führungspersonal nur bei außerordentlichen Entscheidungen oder bei Abweichungen einzelner Abteilungen eingreift.

In vielen Führungsansätzen wird die gestiegene Mitarbeiterbedeutung erkannt. Die Gründe für den gestiegenen Einbezug und Stellenwert der Mitarbeiter liegen überwiegend darin, dass Unternehmen mehr Agilität aufweisen müssen, um mit höherer Effizienz in wachsender Konkurrenzsituation Qualitätssteigerungen und weiterhin Gewinne erzielen zu können. Die Optimierung von Entscheidungen nach dem Subsidiaritätsprinzip führt mit einer agilen Führung daher zu einer höheren Mitarbeiterorientierung, zu selbstständigen Mitarbeitern in sich selbst organisierenden Teams mit viel Eigeninitiative und Teilautonomie. Dabei sorgt die Führungskraft als Coach, Mentor und Facilitator dafür, dass jeder fokussiert an seinem Thema arbeiten kann. Voraussetzungen dafür sind gegenseitiges Vertrauen und Wertschätzung von Mitarbeitern und Führungs-

<sup>841</sup> Vgl. REFA 2021; BWL-Lexikon online 2021; Bartscher 2021.

kräften.<sup>842</sup> Auch in den anderen Führungsansätzen erfolgt die Suche nach Möglichkeiten, die Mitarbeiter stärker einzubeziehen. In der Motivationstheorie wird über mehr Mitarbeiterbindung höhere Leistung erwartet. In der Führungsstilforschung legten die Ohio State Leadership Studies den Grundstein für den Einbezug der Mitarbeiterorientierung in einem zweidimensionalen Führungskonzept in Ergänzung zur bisherigen Aufgabenorientierung.<sup>843</sup> Insbesondere in den Kontingenzansätzen der Führung wird dies sehr deutlich. Bereits Evans/House empfahlen in ihrer Weg-Ziel-Theorie die Ergänzung der früher führungsorientierten Perspektive um die Bedürfnisse, Erwartungen und Wahrnehmungen der Geführten. Hersey/Blanchard beziehen beide Dimensionen in ihrer Reifegradmodell der Führung ein. Reddin ergänzte zur Consideration und Initiation Structure zudem die nötige Stilflexibilität der Führungskräfte, ähnlich wie Scholz/Scholz den Führungsstil abhängig machten von der jeweiligen Führungssituation. Die transformationale Führung sollte nach Ansicht von Bass/Avolio die Verbindung der Ziele der Mitarbeiter mit denen des Unternehmens herstellen, was derzeit durch Jochmann/Rump als Ambidexterity eine Wiederbelebung erfährt. Dabei wird aber auch immer auf die möglichen Irritationen durch einen je Mitarbeiter anders bedingten Führungsstil hingewiesen, der die beabsichtigte Verlässlichkeit beeinträchtigt und die Führungskraft als wechselhaftes, rückgratloses 'Chamäleon' erscheinen lässt. Auch die Erwartungen der Mitarbeiter beeinflussen die Wahl und den Einsatz von Führungsinstrumenten. Prozesstheorien der Motivation wie beispielsweise die Valenz-Instrumentalitäts-Erwartungstheorie (VIE-Theorie) von Vroom lassen die Risiken erkennen, wenn es dem Handelnden weniger um den Wert (Valenz) des Handlungsergebnisses geht, sondern mehr um die Folgen für fundamentale persönliche Ziele und Werthaltungen und wie instrumentell (wirksam) das Erreichen des Ergebnisses für die Erlangung der Folge ist.<sup>844</sup>

Die **klassischen Führungsinstrumente sollten deshalb neu definiert und gewichtet** werden. Bei einer Überprüfung mit Blick auf mehr Mitarbeiterorientierung ergibt sich eine neue Sicht, die auch eine Veränderung der Rolle, Aufgaben und Verantwortungsbereiche der Führungskräfte mit sich bringt. In dieser Arbeit liegt bei dieser Neubetrachtung der Fokus vor allem auf der Personalführung von hochqualifizierten Mitarbeitern, die in teilweise sich selbst organisierenden Teams arbeiten. Die Bedeutung der Führungskräfte als direkte Wegweiser verringert sich vor allem bei fünf der klassischen Führungsinstrumente:

1. Bei der **Vereinbarung von Zielen** sollten weniger die Vorgaben des Unternehmens im Vordergrund stehen, sondern die Bedürfnisse und aktuelle Lebensziele der Mitarbeiter deutlich mehr einbezogen werden, um im Sinn einer Ambidexterity beide Seiten zu berücksichtigen.
2. Die **Delegation von Aufgaben und Verantwortung** muss den Fähigkeiten und Fertigkeiten und der Leistungsbereitschaft der Mitarbeiter angepasst werden. Sie sollten zwar immer leicht herausfordernd, aber auch lösbar erscheinen, wofür die Qualifikation, Kompetenz und Erfahrung des Beschäftigten bekannt sein und gefördert werden sollten, was eine neue Herausforderung für sich selbstständig organisierende Teams darstellt.
3. Die gezielte **Weitergabe von Informationen** erfolgt nicht mehr allein durch die Führungskraft, sondern auch durch die Teams, was kürzere Informationswege, aber auch geringere Prozess- und Verlaufskenntnisse und damit einen verringerten Einfluss der Führungskraft zur Folge hat.
4. **Kontrolle** dient weniger der laufenden oder finalen Überprüfung der Prozesse und Verfahren sowie zur Beurteilung der Mitarbeiter, sondern der Unterstützung der Mitarbeiter, indem der Fokus mehr auf die Qualität der betrieblichen Abläufe sowie nötige Verbesserungspotenziale gerichtet wird, die den gemeinsamen Zielen besser dienen.
5. **Konstruktives Feedback** wird durch Vorgesetzte in der Praxis nur selten angewendet, Feedback-Gespräche finden oft nur in jährlichem Rhythmus statt. Wenn Mitarbeiter aber zunehmend in Teams arbeiten, die Ziele vereinbaren, Verlaufskontrollen durchführen und sich bei der Qualitätsverbesserung selbstständig organisieren, fehlen Führungskräften die nötigen Informationen über den kontinuierlichen Verbesserungsprozess des Teams und der einzelnen Mitarbeiter, weshalb die Feedbacks durch die Teams bedeutsamer werden.

Die Rolle und die Bedeutung der Führungskräfte wachsen dagegen bei drei anderen Führungsinstrumenten:

---

<sup>842</sup> Vgl. Chott 2020, S. 4.

<sup>843</sup> Vgl. Blessin/Wick 2017, S. 108-112.

<sup>844</sup> Vgl. Blessin/Wick 2017, S. 267-269.

6. Die **Förderung der Mitarbeiter zur Weiterentwicklung** sollte sich wandeln zu einem je Lebens- und Bedürfnislage der Mitarbeiter spezifisch zugeschnittenen Angebot als individuelles Gap-Management mit optimaler Kompetenzerweiterung der Mitarbeiter an die Arbeitserfordernisse. Die Übertragung weitergehender Kompetenzen und Verantwortlichkeiten bedarf genauer Kenntnisse der Bedarfe und Leistungsbereitschaft der Mitarbeiter.
7. Die **Beurteilung der Mitarbeiter** sollte früher mindestens einmal jährlich nach standardisierten Kriterien durchgeführt werden unter Einbezug der Selbsteinschätzung der Beschäftigten, wobei ihr seit jeher die Akzeptanz durch die Mitarbeiter fehlte. Die Bedeutung der Fremdbeurteilung sinkt angesichts des Bewerbermangels und des fehlenden Nachwuchses. Stattdessen werden Feedback-Gespräche über individuelle Verbesserungspotenziale und die persönliche Weiterentwicklung wichtiger, wozu auch das zusätzliche wechselseitige Feedback der Mitarbeiter zum Führungsstil und -verhalten gehört.
8. **Teamentwicklung** galt bisher schon als Führungsaufgabe, gewinnt aber durch die Zusammenstellung und nötige Unterstützung durch die Führungskraft zunehmend an Bedeutung. Voraussetzung für Führungskräfte ist die Teilhabe und die Kenntnis von Teamaktivitäten sowie der ständigen Begleitung und Unterstützung der Teams.

Die Rolle der Führungskräfte wandelt sich demnach zum **Ermöglicher**, der für ein leistungsförderliches Job-Design, Arbeitssicherheit und Gesundheitsmanagement sowie für eine aufgabenadäquate Ressourcenausstattung zuständig ist und zum **Steuerer** (Impulsgeber), der die Leistungserwartungen mit den Mitarbeitern abstimmt und für Feedback und Rückmeldungen von Kunden, anderen Akteuren in der Organisation oder durch instrumentelle Rückmeldesysteme wie Checklisten und Audits sowie die nötigen Konsequenzen sorgt. Zudem sollte die Führungskraft zum **Treiber** werden, der die Arbeitsabläufe und den Workflow gemeinsam mit den Mitarbeitern überprüft, ob Prozesse kundenorientiert sind, Qualitätsmerkmale festgelegt, deren Einhaltung gemessen und bewertet werden und ob nötigenfalls Gegenmaßnahmen ergriffen werden sollten.<sup>845</sup>

#### 14.5. Folgerungen aus dem Wandel in der Mitarbeiter-Führung

Besonders auffällig ist die **Bedeutungsverschiebung der Rollen** der Führungskräfte und der Mitarbeiter. Der Anspruch von Führung wird nach Weinerts Auffassung am besten deutlich im Wunsch nach Einfluss auf Veränderungen in den Einstellungen, Werten, Überzeugungen und Verhaltensweisen von Zielpersonen zur Erreichung gemeinsam getragener Organisationsziele. Daher lag der frühere Fokus auf besonderen Führungseigenschaften oder -verhaltensweisen von Führungskräften, der sich aber wegen fehlender Belege in empirischen Untersuchungen deutlich veränderte, weil die Mitarbeiter - parallel zur Human-Relations-Bewegung - zunehmend in den Blickpunkt rückten. Bei den **verhaltensorientierten Führungsansätzen** wurden insbesondere in den Ohio State Leadership Studies die Vorteile der Mitarbeiterorientierung deutlich, vor allem mit Blick auf deren höhere Zufriedenheit, wie dies auch Untersuchungen zur kooperativen Führung durch Lewin und Neuberger bestätigten. Auch **Kontingenzansätze** wie von Vroom/Yetton verdeutlichen die Bedeutung der Akzeptanz für das Mittragen von Entscheidungen durch die Mitarbeiter und die Notwendigkeit des Einbezugs von Bedenken der Mitarbeiter bei möglichen Konflikten. Bei der **systemischen Führung** erfahren die Mitarbeiter mit ihren individuellen Rahmungen der wahrgenommenen Wirklichkeit besondere Beachtung durch die Führungskräfte, da diese ihnen die Erreichung der Organisationsziele durch passende Rahmenbedingungen und die Zurverfügungstellung der nötigen Ressourcen erst ermöglichen müssen. Alle Ordnungsmomente in einer Organisation wie Strategien, Struktur und Kultur müssen entsprechende Normen, Regeln und Regulierungen erst erschaffen, damit die Mitarbeiter ihre Beiträge zur Erreichung der Organisationsziele überhaupt erbringen können. Diese extreme Position bei den Führungsansätzen bricht mit dem Macher-Mythos der Führungskraft und lässt sie im Maximalfall zum optimierenden Gestalter der Rahmenbedingungen durch indirekte Steuerung mutieren, wenn sie ihre Mitarbeiter überhaupt noch erreichen will.

Deshalb gewinnt die **Kommunikation** als Führungsvoraussetzung und optimales 'Medium der Effektivität' an besonderer Bedeutung: Sie muss von Führungskräften in ihrer dreifachen Selektionsleistung beim Informieren, Mitteilen und Verstehen verstanden und angewendet werden können, um die individuellen Rahmungen der Wirklichkeitswahrnehmung ihrer Mitarbeiter nachvollziehen und irgendwie beeinflussen zu können. Dabei wird die Bedeutung von wechselseitiger Kommunikation in der Definition von Rosenstiel (2001) beson-

<sup>845</sup> Vgl. Bartscher 2021.

ders hervorgehoben für die Aushandlungsprozesse, die zwischen Führungskräften und Geführten zur Erreichung der Ziele stattfinden sollen.

Auch **erfolgsversprechende Verhaltensweisen** und Kompetenzen müssen sich ändern und an den jeweiligen Führungsansatz angepasst werden: Die Forschungsergebnisse zur transaktionalen Führung weisen auf die Vorteile der 'bedingten Belohnung' hin in Form von höherem Entgelt, Lob, Aufstieg oder Verbesserung der Arbeitsbedingungen. Transformationale Führung entwickelt die Mitarbeiter zu 'Organisationsbürgern' und entfaltet bei ihnen mehr organisationales Commitment, um höhere Anstrengungsbereitschaft, mehr Übernahme von Verantwortung und mehr Eigeninitiative für die Organisation zu erzielen.

Die **Aufgaben** für Führungskräfte wachsen. Sie müssen deutlich mehr individuelle Fürsorge leisten, auf die Bedürfnisse und Rahmungen ihrer Mitarbeiter besser eingehen sowie die Rahmenbedingungen für deren Arbeiten so verbessern, dass diese die kommenden Herausforderungen besser bewältigen und erfolgreicher die Organisations- und ihre eigenen Ziele angehen können. Die Ordnungsmomente einer Organisation in Form von Strategie, Struktur und Kultur sollten von den Führungskräften mit ihren Normen, Werten, Regeln und Regulierungen so gestaltet werden, dass diese die Mitarbeiter und ihre Handlungen 'schaffen' können. Einwirkungen von Führungskräften werden nur durch diese indirekte Steuerung noch möglich werden und müssen dementsprechend auch mental bewältigt werden. Die erhöhte Flexibilität, Adaptability und Beweglichkeit für den Wechsel von je nach Situation anders nötigen Führungsstilen müssen sowohl von den Führungskräften erbracht als auch von den Geführten verstanden und akzeptiert werden, können aber auch zu zusätzlichen Konflikten für beide führen. Hier sei insbesondere auf Mintzberg verwiesen, der neben diesen zwischenmenschlichen Dilemmata auch auf weitere Denk-, Informations- und Aktionsdilemmata verweist und Manager mit der Auflösung der Widersprüchlichkeiten beauftragt sieht.

Die Unterstützung der Mitarbeiter durch verbesserte **situative Bedingungen** konnte in den Kontingenzansätzen nur selten übereinstimmend bestätigt werden, was damit zusammenhängt, dass die Vielfalt möglicher Einflussfaktoren immer zu Reduzierungen nötigte, wodurch die allgemeine Erklärungs-, Deutungs- und Prognostizierungskraft sank. Größere Hoffnungen auf gesicherte differenzielle Erkenntnisse aus der Erforschung der vielfältigen situativen Einflussfaktoren zu setzen scheint derzeit wenig aussichtsreich und noch in weite Ferne verschoben zu sein.

**Generationspezifische Handlungskonzepte** gehen von einer Grobeinteilung der Mitarbeiter in verschiedene Alterskohorten aus. Der Charme dieser vereinfachenden Gruppierung in Generationen wird allerdings begrenzt durch unterschiedlich definierte Altersabgrenzungen und Kohortenbildungen sowie individuelle Sozialisationsverläufe auch bei den Führungskräften. Gehören Führungskraft und Mitarbeiter derselben Generation an (similarity attraction), funktionieren Zusammenarbeit und gegenseitiges Verständnis noch am besten. Bei allen Generationen ist **Gesundheitsmanagement** nötiges Element der Personalführung.

Als zentrale Aufgabe für Führungskräfte wird bei allen Führungsansätzen der Aufbau und die Anregung von **Kommunikation** und **Kooperation** betrachtet, insbesondere in einem generationenübergreifenden Ansatz. Dazu bedarf es einer deutlichen Ausweitung der Begleitung und des Coachings der künftigen und neuen Führungskräfte schon während der Ausbildung, vor allem aber im ersten Jahr nach Amtsantritt, um auftretende Konflikte und Problemfelder frühzeitig bewältigen zu können. Die Personengruppe der jüngeren Führungskräfte, die einer anderen Generation zugehören als ihre älteren Mitarbeiter, braucht dabei besonders intensive Begleitung. Aber auch der Zeitbedarf der Führungskräfte für ihre Arbeit steigt, denn je individueller die Personalführung werden muss, je deutlicher besonders die Mitarbeiter der jüngeren Generationen Begleitung, Betreuung, Coaching und Feedback einfordern, desto größer wird der zeitliche Aufwand für Personalführungskräfte und muss von Unternehmen als zwingend nötige, strukturelle Voraussetzung bereitgestellt werden.

**Fazit:** Der Bedarf nach mehr Begleitung, Betreuung, Coaching und Feedback wird weiter steigen. Von Führungskräften wird mehr Flexibilität in der Kommunikation und Kooperation mit diversen Mitarbeitern und Gruppen verlangt, wobei die entstehenden unterschiedlichen Formen im Austausch und in der Zusammenarbeit den Mitarbeitern transparent gemacht werden müssen, um nicht den Eindruck eines unberechenbaren 'Chamäleons' zu erwecken. Die Bedeutung der Mitarbeiter-Ausrichtung wächst, ob aus dem Human-Relations-Ansatz oder der Notwendigkeit der Anpassung an gesunkene Bewerberzahlen heraus. Die Rolle der Führungskraft sollte deutlich geändert werden mit mehr Zurückhaltung zugunsten der Teams und der Individualität der einzelnen Mitarbeiter. Dazu werden für Führungskräfte mehr Selbstreflexion und die Rücknahme

früherer Dominanzen in Richtung eines kollegialen Team-Coaches nötig. So werden beispielsweise die gelingende Koppelung und Koordination von Teams oder Mitarbeitern und die Förderung von Mentoring und Reverse-Monitoring zunehmend eingefordert. Parallel dazu sollten sich das Selbstverständnis und das Rollenbild der Führungskräfte anpassen in Richtung einer eher aus dem Hintergrund steuernden Personalführung, die mit deutlich spürbarerem Coaching die Mitarbeiter zu eigenständigem Denken, Handeln und Entscheiden befähigt.

#### 14.6. Zusammenfassung zu einem neuen Führungsprofil

Aus den vorangegangenen Konzepten und Anforderungen an Führungskräfte wird ein neues Führungsprofil innerhalb der theoretischen und angewandten Betriebswirtschaft erkennbar, das derzeitige und künftige Personal-Führungskräfte aufweisen sollten, um die Personalführung differenzierender als früher auf die Mitarbeiter als wichtige 'human resource' ausrichten zu können:

##### Nötige erfolgsrelevante Dispositionen

- Empathie und Sensibilität
- Wertschätzung der Mitarbeiter, besonders bei Diversität und generationsübergreifenden Teams
- Ambiguitätstoleranz und Akzeptanz aller Priorisierungen, auch bei Generation Z
- Vertrauen statt Kontrolle
- Flexibilität im Selbstverständnis und in diversen Führungsrollen
- Authentizität

##### Allgemeine Kompetenzen für Personalführung

- Beratungskompetenz mit genügend Systemwissen
- Fähigkeit zur Kommunikation und Kooperation
- Flexibilität im Führungsverhalten

##### Nötige organisatorische Voraussetzungen

- Klarheit über Zuständigkeiten/Kompetenzen
- Operative Führungsinstrumente, um die Arbeitsumgebung passend zu gestalten
- Mehr Zeit für Personalführung

##### Tätigkeitsbezogene Kompetenzen für künftige Personalführung

- **Wahrnehmung** der individuellen Bedarfe der Mitarbeiter je nach Berufs- oder Lebensphasen, Lebensentwürfen oder Generationen
- Variable **Unterstützung** aller Mitarbeiter / Generationen (Jüngere, Mittlere, Ältere)
- **Gesundheitsmanagement** zur Leistungserhaltung und Leistungsverbesserung auf Unternehmens- und Individual-Ebene
- **Arbeitsumfeld** und Rahmenbedingungen individuell gestalten
- **Zielorientierung** sowohl bei Mitarbeitern als auch bei dem Unternehmen fördern (Ambidexterity)
- **Führungsbeziehungen** je nach Bedarf der Mitarbeiter von Distanz bis Nähe handhaben (Chamäleon)
- **Personalführung** durch Betreuung, Begleitung, Coaching und Feedback je nach Mitarbeiter
- **Kooperation** organisieren und fördern
- **Kommunikation** zwischen allen Beschäftigten samt nötiger Absprachen fördern und organisieren
- **Wissensmanagement** und Nutzung des Erfahrungswissens forcieren.

Eine Übersicht über bereits erfolgte Änderungen einer derartigen Mitarbeiterführung in der Praxis der Unternehmen liegt in der Forschungsliteratur bisher nicht vor. Dies muss weiterführenden Untersuchungen vorbehalten bleiben.

## 15. Resümee und Teildiskussion

Die zweite Forschungsfrage lautete: **Welche Ansätze zu einer differenzierenden Personalführung gibt es in der betriebswirtschaftlichen Theorie und in der angewandten Betriebswirtschaftslehre?**

Die Betriebswirtschaftslehre als Teildisziplin der Wirtschaftswissenschaften beschäftigt sich mit dem Wirtschaften in Betrieben, wobei sie als **betriebswirtschaftliche Theorie** die Beschreibung und Erklärung einzelwirtschaftlicher Phänomene versucht und als **angewandte Betriebswirtschaftslehre** die Erarbeitung von Handlungsempfehlungen und Verfahrensregeln für die in der Praxis Tätigen anstrebt. In dieser Arbeit zur Personalführung interessieren besonders die Erkenntnisse zum Lenkungssystem von Betrieben mit den Bereichen Personalwesen und Personalwirtschaft sowie zur Unternehmensführung mit Organisation, Führung, Planung, Kontrolle und Management. Dazu suchte der Autor nach Konzepten oder Theorien, die eine differenzierende Personalführung wegen der Unterschiedlichkeit der Beschäftigten begründen und ableiten lassen oder in den Betrieben in der Alltagspraxis erprobt werden.

In der **betriebswirtschaftlichen Theorie** wirken die klassischen Führungskonzepte eher reagierend als gestaltend angesichts der veränderten Erwartungshaltung einer im Selbstbewusstsein deutlich gesteigerten Belegschaft. Oft wird eine Verbesserung der Rahmenbedingungen und der Berücksichtigung individueller Interessen empfohlen. Systemische Führungsansätze verweisen auf mehr Möglichkeiten, die Rahmenbedingungen und den Ressourceneinsatz entsprechend flexibel anzupassen und für Mitarbeiter und Teams individuellere Lösungen anzubieten. Eine spezifisch phasenorientierte Personalführung oder eine konzeptuelle Einbindung in das Personalmanagement werden aber bisher nicht erkennbar. In neueren Führungstheorien gelangen die Beziehungen und Interaktionen zwischen Führungskräften und Mitarbeitern mehr in den Blickpunkt, sowohl im Konzept der iterativen Rollenentwicklung als auch in der Leader Member Exchange Theorie (LMX-Theorie). Der Austausch informeller Ressourcen, ob auf abstrakter oder konkreter Ebene, wird aber überwiegend bei Führungsdynaden untersucht, während die Suche nach Einsatzmöglichkeiten bei vielen parallelen Führungsbeziehungen im Rahmen der Personalführung von vielen Mitarbeitern wenig erbringt. Die Evolutionstheorien mit lebenszyklusorientierten, biologisch-evolutionären oder teleologischen Konzepten für Unternehmen begrenzen sich vor allem auf die Entwicklung von Unternehmen, wobei eine naheliegende stärkere Berücksichtigung auch der Entwicklungsphasen von Mitarbeitern aber unterbleibt.

Bei den ausgewählten Managementtheorien wird erkennbar, dass mit steigender Komplexität und dem technischen Wandel in der VUCA-Welt die Mitarbeiter als wichtigste Ressource eines Unternehmens größere Gewichtung erfahren, um durch intensivere Personal- und Teamentwicklung, verbesserte Kooperation und intensivere Beziehungspflege für unbekannte neue Herausforderungen besser gerüstet zu sein. Auch das Personalmanagement forciert daher nicht nur die fachliche, sondern auch die überfachliche Qualifizierung der Mitarbeiter sowie das Selbstmanagement und die Selbstorganisation von Mitarbeitern und Teams. Dabei dominiert aber weiterhin als Leitgedanke der Erhalt der Wettbewerbsfähigkeit und die Wertschöpfung des Unternehmens, wobei das Personalmanagement als Mittler der Ausgleichung zwischen den Unternehmens- und der Mitarbeiterinteressen dient. Eine spezifisch phasenorientierte oder anderweitig differenzierende Personalführung im Rahmen der Betriebswirtschaftslehre wird dabei nicht erkennbar.

In der **angewandten Betriebswirtschaftslehre** bezieht sich das Konzept der beruflichen Lebensphasen auf die Zeit von der beruflichen Erstausbildung bis zum Ruhestand. Die Phasen familiärer und außerfamiliärer Belastungen der Mitarbeiter kamen später dazu (vgl. Bühren/Kraußlach 2014), da sie das berufliche Engagement stark mitbeeinflussen. Zusätzlich entstanden weitere Unterteilungen der Beschäftigten, um möglichst passend und frühzeitig auf die wachsende Vielfalt der Mitarbeiter und ihre Bedarfe eingehen zu können. Mitarbeiter werden je nach Lebensentwürfen bestimmten Clustern mit ähnlichen Bedarfen zugeteilt, um schneller und flexibler darauf reagieren zu können. Das Generationen-Konzept dient dem besseren Verständnis, weshalb bestimmte Alterskohorten meistens ähnliche Erwartungshaltungen haben, und zur Entwicklung neuer Handlungskonzepte in der Personalarbeit. Ein isolierter Bezug der Personalführung auf die persönlichen oder beruflichen Lebensphasen besteht daher kaum noch, da zu viele andere Faktoren die rein altersmäßige Einteilung mit beeinflussen. Neue Trends im Bereich Human Resources Management führen derzeit schon zu neuen Anforderungen und Aufgaben für die künftige Personalführung, bei der das intensivere Eingehen auf jeden individuellen Mitarbeiter in das Zentrum der Bemühungen rückt. Hierzu werden in einzelnen Unternehmen schon Neuanfänge erfolgreich erprobt und untersucht, die sich aber noch nicht generalisieren lassen.

### Teildiskussion

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass eine stärker individualisierende Personalführung mehrere, parallel auftretende Phasierungen berücksichtigen sollte, die den privaten Lebensweg der Mitarbeiter ebenso beeinflussen wie berufliche und private, familiäre und außerfamiliäre Entwicklungen und Faktoren. Zudem sollte sie zeitweise oder dauerhafte Gruppenzugehörigkeiten bedenken, die durch die Zusammenhänge zwischen den Lebenssituationen und den Einstellungen und Haltungen der Mitarbeiter einem laufenden Wandel unterliegen.<sup>846</sup> Die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Generation und ihrer Grundeinstellung kann dabei als relativ gleichbleibend betrachtet werden. Daher müssen sowohl Phasen der Entwicklung als auch Gruppierungen für eine differenzierende Personalführung einbezogen werden. Zur besseren Wahrnehmung und Unterscheidung der Mitarbeiterbedarfe könnte daher die dementsprechende Übersicht zu den Gruppierungen (vgl. Kap. 12.5) Eingang und Einsatz in der Personalarbeit finden. Die in den mitarbeiter- und generationsbezogenen Handlungskonzepten angegebenen Führungsinstrumente und -maßnahmen sollten dazu zur Verfügung stehen. Das dazu nötige Führungsprofil von Führungskräften erfordert bestimmte erfolgsrelevante Dispositionen, allgemeine und tätigkeitsbezogene Kompetenzen, die schon im Kap. 14.6 zusammengefasst dargestellt wurden, ergänzend neben den organisatorischen Voraussetzungen. Dies wurde aus allen untersuchten Wirtschaftsbereichen abgeleitet. Für eine Personalführung, die die Diversität und Unterschiedlichkeiten besonders berücksichtigt, wird damit zuerst die Wahrnehmung des individuellen Entwicklungsstatus innerhalb der Phasenmodelle und die Eruiierung der aktuellen Zugehörigkeit zu welcher Gruppe oder Generation wichtig. Diese Vorsortierung erleichtert anschließend die Ermittlung der individuellen Bedarfe und die folgende Gestaltung der passenden Arbeitsumgebung und Rahmenbedingungen. Individuelle Begleitung in der geeigneten Führungsbeziehung wird dann möglich. Eine Umsetzung dieser neuen Ansätze erfolgt in Unternehmen vor allem dann früher, wenn sich bei einer Haltung der Ambidexterity sowohl die Mitarbeiterinteressen als auch die Unternehmensinteressen besser vereinbaren lassen und gleichzeitig auch die Wettbewerbsfähigkeit, der Personalerhalt und der wirtschaftliche Erfolg sichergestellt werden können.

---

<sup>846</sup> Auf den Zusammenhang zwischen dem gesellschaftlichen Sein und dem dadurch bestimmten Bewusstsein wird hier aus Platzgründen nicht näher eingegangen. Diese Wechselwirkung wurde von Karl Marx so formuliert: "It is not the consciousness of men that determines their being, but, on the contrary, their social being that determines their consciousness." Quelle: Marxist.org 2022.

## D. Erfahrungen aus der Praxis von Schulleitung

### 3. Forschungsfrage: Welche Ansätze zu einer differenzierenden Personalführung gibt es bisher in der Praxis von Schulleitern?

„Schools change slower than churches.“ Sieht man Schulen aus mikrosoziologischer Perspektive als Elemente eines sehr durchorganisierten Systems mit recht starrer Struktur, staatlich vorgegebenen Lehrplänen, von außen gesteuerter Personalausstattung und meist sicherer Bestandsgarantie an, ließe sich vermuten, dass die Führung der Schule und des Personals zum Großteil denselben Regeln und Handlungsmustern folgt.

Die Personalführung der Schulleiter in den Grund- und Mittelschulen Bayerns lässt sich aber kaum generalisieren und auch auf keinen gemeinsamen Nenner zurückführen. Einem nur kurzen Überblick in der Ausbildung folgen Einflüsse aus höchst unterschiedlichen Quellen, die im Verbund mit den persönlichen Eigenschaften eine meist sehr individuelle Melange aus den offiziell vermittelten Inhalten und Zielen mit eigenen Handlungserfahrungen samt den Rückmeldungen durch die Lehrkräfte, dem Erfahrungswissen von Kollegen und den Ratschlägen und Forderungen durch die Behörden unter stetem Verantwortungsdruck bei permanenter Zeitnot ergeben. Dadurch entwickeln Schulleiter sehr persönlich gefärbte, subjektive Theorien der bestmöglichen Personalführung bei ihrem Kollegium, die zudem durch die Rahmenbedingungen ihrer Schule beeinflusst werden.

In der Betriebswirtschaft wird schon länger bei der Personalführung danach unterschieden, welchen Lebensphasen, Generationen oder berufsbiographischen Phasen die Mitarbeiter zum aktuellen Zeitpunkt gerade zugehören.

Die Forschungsfrage bei der Untersuchung der Praxis der Personalführung in Schulen lautet deshalb, welche Ansätze zu einer differenzierenden Personalführung es in der Schulleitungspraxis vielleicht schon gibt. Zu der Erforschung dieses neuen Bereichs soll diese explorative Studie mithilfe von qualitativen Forschungsmethoden wie dem Leitfaden-Interview und der anschließenden qualitativen Inhaltsanalyse helfen. Dabei wird mit offenen Interviews bei sechs ausgewählten Schulleitern nach Aussagen zu ihrer Art der Personalführung gesucht, um ihre subjektiven Theorien herauszufinden und daraus Kriterien für eine erfolgreiche Personalführung in verschiedenen Lebensphasen ihrer Lehrkräfte erkennen zu können.

Dazu sollen zuerst die Gründe für die Entstehung subjektiver Theorien der Schulleiter bei der Personalführung in Kap. 16 untersucht werden. Danach werden das Design der Datenerhebung mit den Vorüberlegungen zur Wahl der Forschungsmethode, die Auswahl der Befragungsmethode und die Erarbeitung des Leitfadens in Kap. 17 beschrieben. Die Methodik wird mit der technischen Durchführung in der Interview-Praxis, den Aufnahmegeräten, der Software für die Transkription und der Auswertung anschließend in Kap. 18 dargestellt. Das Design der Datenauswertung wird geprägt durch das Ziel, aus der großen Textmenge der offenen Interviews mithilfe geeigneter Software die Aussagen auf die Forschungsfragerichtung analysieren und gegebenenfalls gruppieren zu können. Dabei begrenzt die kleine Stichprobe aber die Menge und auch das Gewicht von prozentualen Angaben und damit auch die Repräsentativität von späteren Schlussfolgerungen.

Bei der Datenauswertung der Ergebnisse in Kap. 19 wird versucht, diejenigen Textstellen herauszufinden, die neue Ideen und Gedanken enthalten oder vielleicht auch gleichartige Motive, Denk- und Handlungsweisen bei mehreren Schulleitern erkennen lassen, um deren Grundlagen ihrer subjektiven Theorien herauszufinden und besser verstehen zu können. Bei der Interpretation der Ergebnisse in Kap. 20 soll die Heterogenität des Kollegiums und die präferierten Handlungsmuster der Schulleiter mit Blick auf eine mögliche differenzierende Personalführung untersucht werden.

#### Zur Anonymisierung der personen- und schulbezogenen Daten

Die Datenschutz-Grundverordnung (DSGVO)<sup>847</sup> beansprucht seit dem 25. Mai 2018 in der gesamten Europäischen Union (EU) – und damit auch im Freistaat Bayern – unmittelbare Geltung, woran sich auch der Autor

<sup>847</sup> Verordnung (EU) 2016.

in dieser Arbeit hält. Dementsprechend wurden alle personen- und schulbezogenen Daten anonymisiert. Die Übersicht mit den anonymisierten und den realen Daten verbleibt ausschließlich beim Autor.

## 16. Entwicklung individueller Handlungstheorien

### 16.1. Ausbildung in Personalführung

In der Zeit als Schulleiter und in vielen Gesprächen mit Kollegen im Bayerischen Schulleitungs-Verband konnte der Autor immer wieder feststellen, dass der Umgang mit der Vielfalt der Lehrerpersönlichkeiten eine der größten Herausforderungen für Schulleiter darstellt: Einerseits haben sie für die ständige Weiterentwicklung der Qualität der Schule zu sorgen und damit auch für die Unterrichts-, Personal- und Teamentwicklung, andererseits sind sie im Bereich Personalführung relativ wenig dafür aus- und fortgebildet. Dies wurde schon 1996 in einer Befragung von 199 Schulleitern in Bayern deutlich, dass sie sich in dem Fähigkeitsbereich, in dem sie durch ihre Funktion schon damals am meisten gefordert waren, unzureichend qualifiziert sahen in der Führungskompetenz. Dazu gaben sie an, dass sie sich mehr Fortbildung wünschen zur Personal- und Mitarbeiterführung (Führungstheorie), zu Führungstechniken wie z. B. Delegation oder Konfliktregelung, zu Führungsmethoden (Projekt- und Innovationsmanagement) und zu Fragen der zwischenmenschlichen Beziehungen und der Kommunikation.<sup>848</sup> Der Bedarf an einer zeitlich umfangreicheren Ausbildung wurde zudem 2002 in einer Umfrage des Bayerischen Schulleitungs-Verbands (BSV) festgestellt, in der sich erfahrene Schulleiter für insgesamt 80 Tage, bzw. 16 Wochen für vorauslaufende Orientierung und Aus-, Fort- und Weiterbildung aussprachen.<sup>849</sup>

Die Qualifikation von Führungskräften an der Schule obliegt der Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung (ALP) in Dillingen. Mit der Bekanntmachung im KWMBI I Nr. 2/2007 wurde die Ausbildung von Schulleitern neu geregelt und trat am 1. August 2008 in Kraft.<sup>850</sup> Das Ausbildungscurriculum wurde in drei Module mit insgesamt 32,5 verpflichtenden Aus- und Fortbildungstagen gegliedert: Vorqualifikation (A), Ausbildung (B) und Berufsbegleitung (C).<sup>851</sup> Damit überstieg schon vor 20 Jahren der Bedarf von Schulleitern nach fundierter Ausbildung das staatliche Angebot, das seit 2008 unverändert beibehalten wurde, um mehr als das Doppelte.

---

<sup>848</sup> Vgl. Wissinger 1996, S. 149, zitiert nach Ackermann/Wissinger 1998, S. 203.

<sup>849</sup> BSV 2002.

<sup>850</sup> Vgl. KWMBI. I Nr. 2/2007, S. 7-11.

<sup>851</sup> Vgl. Ausbildungscurriculum für Schulleitung. 2019.

AKADEMIE FÜR LEHRERFORTBILDUNG UND PERSONALFÜHRUNG DILLINGEN  
**Führungskräftequalifizierung – Module und Lehrgangsthemen**  
 gemäß KMBek 12/2006



**A: Vorqualifikation B: Ausbildung C: Fortbildung**  
 (Stand 10/2018 / Nummerierung A1 – A10, gültig ab HJ 97)

MODUL <b>A</b> 20 HT	Phase I	„Schule verantwortlich mitgestalten“ (A1), Kooperation mit RLFB							
	Phase II	Lehrgänge der ALP mit <b>anteiliger Anerkennung</b> als Führungsfortbildung (z.B. Multiplikatoren- oder Evaluatorenausbildung, Seminarlehrkräfte)							
		Orientierungskurse mit <b>Assessment-Übungen</b> zur Potenzialanalyse (A2)							
	Führung (A3)	Kommunikation / Umgang mit Konflikten (A4)	Unterrichts- und Personal- entwicklung (A5)	Zeit- / Selbst- management (A6)	Schulentwicklung / Qualitätsmanage- ment / Evaluation (A7)	Moderation und Präsentation (A8)	Schulverwaltung und Schulorganisation (A9)	Erweiterte Schulleitung (A10)	
MODUL <b>B</b> 25 HT	Schulleitung – Kurs I (B1): Schulorganisation / Schulverwaltung / Recht			Schulleitung – Kurs II (B2): Personalführung / Kommunikation		Schulleitung – Kurs III (B3): Qualitätssicherung / Schulentwicklung / Digitale Bildung			
MODUL <b>C</b> 20 HT	Führungs- instrumente / Selbst- management (C1)	Kommunikation (besonders in Konfliktsituation) (C2)	Unterrichts- und Personal- entwicklung (C3)	Team- entwicklung (C4)	Schulentwicklung / Qualitätsmanagement / Evaluation (C5)	Öffentlich- keitsarbeit (C6)	Schulverwaltung und Schulorganisation (C7)	Erweiterte Schulleitung (C8)	

Abbildung 17: Führungskräftequalifizierung - Module und Lehrgangsthemen ALP Dillingen<sup>852</sup>

Im zehn Tage umfassenden **Modul A**, das die Vorausqualifikation der Interessenten für Schulleitung darstellt, garantiert die freie Auswahl von Themen und Bildungsträgern keine sichere Grundlage, auf der die wenigen Veranstaltungen von Modul B aufbauen könnten. Im **Modul B**, das insgesamt 25 verpflichtende Ausbildungshalbtage an der Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung umfasst, sind derzeit nur zwei Tage explizit dem Thema Personalführung vorbehalten. Und im abschließenden **Modul C** für die Berufsbegleitung, das mindestens 20 Fortbildungshalbtage umfassen soll, wird erneut auf die richtige und passende Auswahl der Themen durch die Schulleiter gesetzt. Insgesamt ergeben sich damit 65 Ausbildungshalbtage, also etwa 33 ganze Tage, die einer gut sechswöchigen Ausbildung entsprechen.

Eine Themenübersicht der ALP Dillingen aus dem Jahr 2008 gibt den Interessenten für Schulleitung einen Überblick.<sup>852</sup> Die Auswahl aus den vielfältigen Fortbildungsangeboten, die jedes Halbjahr neu im Internet unter <https://fibs.alp.dillingen.de/> veröffentlicht werden, müssen sie dann selbst treffen und sich je nach subjektivem Bedarf selbst zu Fortbildungsthemen anmelden, um wahrgenommene Lücken zu schließen bzw. ihre Kenntnisse und Fähigkeiten individuell passend zu erweitern. Bei den Fortbildungsangeboten steht meist dabei, zu welchem Modul und zu welchem Thema sie passen. Bei der Bewerbung für eine Schulleitungsstelle muss ein Portfolio mit allen besuchten Themen abgegeben werden; es soll der Schulaufsicht bei der Auswahl der geeignetsten Bewerber für eine Konrektoren- oder Rektorenstelle helfen. Angesichts der aktuell recht dünnen Bewerberlage verfehlt aber das Portfolio als Mittel zur Bestenauswahl allerdings seinen Zweck, da der Zwang zur Stellenbesetzung Vorrang hat.

Wählt also ein Bewerber für eine Schulleiterstelle im Modul A und später als Schulleiter im Modul C andere Themenbereiche nach seinen subjektiven Bedürfnissen, kann es durchaus vorkommen, dass er sich innerhalb der insgesamt 32,5 verpflichtenden Fortbildungstage im vorgegebenen Zeitraum von fünf bis sechs Jahren nur an zwei Tagen am Anfang seiner Berufslaufbahn als Schulleiter mit dem Thema Personalführung aus Modul B beschäftigt. Hier besteht deutlicher Nachbesserungsbedarf in Form von qualifizierter und kompetenter Beratung und Begleitung der neu ernannten Schulleiter bei der Auswahl geeigneter Fortbildungsbausteine im Block C1 bis C10.

<sup>852</sup> Vgl. ALP Dillingen 2019.

Eine gezielte Unterstützung bei der Auswahl durch professionelle Berater wird zwar angeboten, doch bisher nur selten genutzt: Mit dem kultusministeriellen Schreiben IV.9 – BS4305.21 – 6a. 376 vom 31.01.2017 zum Thema „Förderung der Lehrergesundheit: Supervision, Coaching, kollegiale Fallberatung, Fortbildungen“ wird das Ziel verfolgt, „flächendeckende Angebote zur Unterstützung der Professionalisierung von Lehrkräften und schulischem Führungspersonal, zur Begleitung in der beruflichen Entwicklung und zum konstruktiven Umgang mit spezifischen beruflichen Belastungen zu schaffen“. Dazu stehen Schulpsychologen mit einer zusätzlichen Ausbildung zum Coach zur Verfügung, um gemeinsam mit interessierten Schulleitern „Rollenerwartungen, Rollenanforderungen und Führungskonzepte, aber auch konkrete Fragestellungen aus dem Führungsalltag“ zu thematisieren „– mit der Zielsetzung, die Identitätsbildung auf Führungsebene voranzubringen, eigene Kompetenzen auszubauen und die Berufszufriedenheit zu steigern“.<sup>853</sup>

### Derzeitige Problematik

Wer sich als Lehrer für die Stelle eines ständigen Stellvertreters oder eines Schulleiters bewirbt, hat bisher meist nur wenig Ahnung vom Umfang und der Art der neuartigen Anforderungen, die auf ihn zukommen. Die partielle Kenntnis organisatorischer Fähigkeiten bei Schulprojekten oder Schulfesten oder die Erfahrungen als Leiter von Jahrgangsstufenteams oder ähnlichen Bewährungsfeldern reichen bei weitem nicht aus, um auf die Personalführung von Lehrkräften vorbereitet zu werden.

Die erste Phase der Ausbildung künftiger Führungskräfte soll derzeit von interessierten Führungsnachwuchskräften mit einer individuellen Auswahl von Weiterbildungselementen aus dem Modul A des Ausbildungscurriculums selbst gestaltet werden. Ohne Vorlauf-Erfahrungen und ohne Beratung durch fachkundige Betreuer bleibt dabei die Chance ungenutzt, gezielt die Kompetenzlücken in den Vorerfahrungen der Nachwuchskräfte aufzufüllen, da dies der Selbsteinschätzung der Bewerber überlassen bleibt. Dabei besteht die Gefahr, dass die Bewerber die Module und die späteren Fortbildungsangebote nach ihren aktuellen Vorlieben aussuchen, anstatt gezielt nötige Ergänzungen vorzunehmen und bisher bestehende Kenntnislücken zu schließen. Da zudem die Kontrolle über tatsächlich wahrgenommene Fort- und Weiterbildungen fehlt, da außerdem bei der Schulaufsicht als zuständiger Instanz die nötige Fachkenntnis und die Analysefähigkeiten kaum vorhanden sind und die Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung sich auf ein breites Angebot an Modulen, Fortbildungsangeboten und Schulpsychologen beschränkt und leider nur auf Freiwilligkeit setzt, fehlen dem Berufsneuling die „ordnende Hand“ und die kompetente Begleitung.

Erst im Modul B, das verpflichtend zu besuchen ist, tauchen Themen der Personalführung auf, die aber in wenigen Halbtagen auf theoretischer Ebene behandelt werden, und deren Übernahme von der Überzeugungsfähigkeit der jeweils ausgewählten Referenten abhängt. Damit gerät das bedeutsame Thema Personalführung nur an den Rand, und die zwei einzigen Tage zum Thema 'Führung' im Modul B laufen Gefahr, die einzigen zu bleiben, in der die Berufsanfänger auf einen zentralen Bereich in der Leitung eines Kollegiums mit Dutzenden von Lehrkräften vorbereitet werden.

Im Modul C sollen weitere Fortbildungen besucht werden, deren Auswahl aber erneut den Schulleitern überlassen bleibt. Eine Verpflichtung zu bestimmten Personalführungsthemen besteht dabei nicht, eine entsprechende Beratung und Begleitung ist auch nicht vorgesehen. Damit verbleibt das wichtige Thema der Personalführung auf eine kurze theoretische Einführung beschränkt, und es obliegt den Schulleitern nach eigenem Ermessen, inwieweit sie sich dazu weiter informieren lassen wollen. Die wichtige Begleitung bei der Implementation in die neue Rolle des Schulleiters bei der Personalführung erfolgt derzeit noch nicht.

In der derzeitigen Form bietet die Ausbildung von Schulleitern an der ALP Dillingen keine solide Basis für die gemeinsame Entwicklung einer Handlungstheorie zur Personalführung, die danach mit einem gut begleiteten Coaching in eine fundierte subjektive Theorie münden sollte. Die Berufsanfänger bleiben im Wesentlichen auf sich selbst gestellt.

<sup>853</sup> Vgl. Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst 2017.

## 16.2. Komplexität der Aufgabenfelder

Die Lücken in der Ausbildung durch die freiwillige Auswahl von selbst ausgesuchten Fortbildungsangeboten werden dem Berufsanfänger in der Schulleitung in den ersten Dienst-Monaten sehr schnell deutlich gemacht. Die Aufgabenfelder der Personalführung sind wesentlich umfassender, als dass man sie in zwei Tagen an der ALP Dillingen oder auch nur im Selbststudium bewältigen kann. Steger Vogt beschreibt die Vielfalt der Aufgaben in der Personalführung in Anlehnung an Dubs in sechs Feldern:

### **„1. Verantwortung für die Zielrichtung der Schule**

*Eigene Vision reflektieren und kommunizieren, geplanten Massnahmen Sinn geben, hohe Ansprüche an Schulentwicklungsmaßnahmen und die Gestaltung der Schule stellen, Initiativen von Lehrpersonen auffangen, beurteilen und unterstützen, im gesellschaftspolitischen Kontext handeln*

### **2. Pädagogische Leitung der Schule**

*Anregung und Einleitung pädagogischer Innovationen, Entwerfen und Umsetzen eines Weiterbildungskonzepts, pädagogische Unterstützung von Lehrpersonen, Durchführung von pädagogischen Konferenzen und Tagungen, Thematisierung der gemeinsamen Weiterbildung*

### **3. Personalwesen der Schule**

*Personalführungs- und Personalentwicklungskonzept entwerfen und umsetzen, Personalportfolio-Arbeit, Gestaltung des Umgangs mit den Lehrpersonen durch klare Vorgaben, Transparenz, Verständnis, Lösen von Problemen und Konflikten, Eingehen auf individuelle Gefühle, Bedürfnisse, Fähigkeiten und Präferenzen der Lehrpersonen, Begleitung in biografisch kritischen Phasen, Durchführung bzw. Veranlassung von Coaching/Interventionen in kritischen Situationen, Aufbau und Stärkung guter und offener Feedback- und Schulkultur, Förderung des Gemeinschafts- und Zusammengehörigkeitsgefühls im Kollegium, Verbesserung zwischenmenschlicher Beziehungen*

### **4. Management der Schule**

*Gezielt Ressourcen für Innovationen und Eigeninitiativen zur Verfügung stellen, förderliche Arbeitsstrukturen schaffen, für Räume der Unterstützung und Zusammenarbeit sorgen, Organisationsentwicklung unter dem Anspruch der Humanisierung der Arbeit und der Steigerung der Arbeitszufriedenheit der Lehrpersonen, für eine gezielte Qualitätssicherung und eine aktive Personalentwicklung sorgen*

### **5. Kommunikation**

*Entwerfen eines internen Kommunikationskonzepts, täglich transparent und ehrlich kommunizieren, die Schule mit Symbolen gestalten (symbolische Führung), die Schule nach aussen repräsentieren*

### **6. Persönliche Anforderungen**

*Bewusste Wahrnehmung der Führungsverantwortung; Fähigkeit, Probleme zur Diskussion zu stellen, eine positive Streitkultur aufzubauen, Lehrpersonen mitwirken zu lassen und zum richtigen Zeitpunkt Entscheidungen zu treffen; Fähigkeit, ein Klima der Identifikation und des Vertrauens zu schaffen sowie Prioritäten zu setzen; sorgsam mit sich selbst umgehen; kontinuierlich die eigene Professionalität weiterentwickeln.“<sup>854</sup>*

Diese sehr umfassenden Anforderungen entfalten für einen neu beginnenden Schulleiter recht schnell die ganze Bandbreite an Erwartungen von Lehrkräften, Eltern, Schülern, Schulverband und Schulbehörden.

Dafür wird er durch die ALP Dillingen aber nicht ausreichend vorbereitet, und so ist er schnell gezwungen, sich ein eigenes Handlungskonzept für alle o.a. Bereiche zu entwickeln. Die überhöhten Anforderungen an Schulleitung werden zu Illustrationszwecken in der Forschungsliteratur häufig durch die fiktive Stellenanzeige zugespitzt dargestellt, die Evans schon 1995 so formulierte, als er nach Jahrzehnten der Praxiserfahrung als Leiter der community mental-health clinic in Wellesley, Massachusetts, und als school consultant für mehr Machbarkeit und Praktikabilität für Schulführung plädierte:

*„Wanted: A miracle worker who can do more with less, pacify rival groups, endure chronic second-guessing, tolerate low levels of support, process large volumes of paper and work double shifts (75 nights a year out). He or she will have carte blanche to innovate, but cannot spend much money, replace any personnel, or upset any constituency.“<sup>855</sup>*

In ähnlicher Weise drücken sich überspitzt auch Schley und Schratz aus, als sie das Idealprofil eines Schulleiters beschreiben als Kombination aus den Berufen Manager, Diplomat, Pfarrer, Verkäufer, Sozialarbeiter und Animator.<sup>856</sup>

<sup>854</sup> Vgl. Steger Vogt 2013, S. 110-111.

<sup>855</sup> Evans 1995, S. 701; vgl. Fullan 1995; Huber 2007.

<sup>856</sup> Vgl. Schley/Schratz 2007, S. 4-11.

### 16.3. Schwierigkeiten in der Praxis

Ein derartiges Handlungskonzept und eine subjektive Theorie zum Selbstverständnis im Agieren müssen in großer Zeitnot und sehr schnell von einem neuen Schulleiter aufgebaut und entfaltet werden, da ihn noch weitere Handlungs- und Entscheidungsfelder erwarten.

#### 16.3.1. Beanspruchende neue Handlungsfelder

Eine hohe Arbeitsbelastung beklagen viele Schulleitungen in den Grund- und Mittelschulen in Bayern, die wegen des neuen **Schulverwaltungsprogramms** ASV eine dreiwöchige virtuelle Fortbildung in den Sommerferien 2016 zu durchlaufen hatten und seither mit häufigen Nachbesserungen und Fehlern des Programms zu kämpfen haben. Auch die Meldungen zur Unterrichtsplanung im jeweiligen Mai und zur Unterrichtssituation im Oktober verursachen vielerorts viele Tage und Wochen an Überstunden wegen der Nachpflege der Schuldaten und wegen Fehlern in dem Programm selber. So erfolgten z. B. im Zeitraum von 22.08.2016 bis bis 23.08.2019 in 204 RSS-Feed-Mail-Nachrichten Hinweise auf Verbesserungen, Veränderungen, neue Updates und Downloads, das heißt, fast an jedem zweiten Schultag landete ein zu lesendes Mail auf dem PC des Schulleiters.

Die Übertragung der Arbeiten für die **dienstliche Beurteilung** wird meist als hohe zusätzliche Arbeitsbelastung empfunden. Die zusätzliche vergebene Anrechnungsstunde kompensiert kaum die zusätzliche Arbeitszeit. Die Schulleitungen erhielten ab 2006 den Auftrag, jährlich Unterrichtsbesuche bei den Lehrkräften durchzuführen und die dienstlichen Beurteilungen auszufertigen. Damit waren auch die Vorbereitungen auf den Besuch, Vorüberlegungen für die Nachbesprechung und die zusätzliche Stunde für die Nachbesprechung samt anschließender Notation des Gesprächsverlaufs und der Gesprächsergebnisse verbunden.

Mehrarbeit brachten zudem die nötigen Fortbildungsveranstaltungen zur dienstlichen Beurteilung und der Zeitaufwand für die Formulierung für die vier- bis fünfseitigen Texte. Dieser Schreibaufwand kumuliert, zuletzt in den Jahren 2014 und 2018, jeweils am Jahresende, damit sie - auch wieder durch die Schulleitungen - in Einzelgesprächen in den ersten Wochen der Jahre 2015 und 2019 eröffnet werden konnten. Für zusätzlichen Zeitaufwand für Schulleiter durch das Lesen aller neuen kultusministeriellen Bekanntmachungen sorgt zudem, dass seit 2006 mehrfach die Beurteilungsrichtlinien geändert, die Kriterien zur Erreichung von Beurteilungsstufen modifiziert oder „Super-Kriterien“ eingeführt wurden. Über diese können in den jeweiligen Besoldungsrunden die besonders gut bewerteten Lehrkräfte in funktionslose Beförderungämter und damit verbundene Besoldungsstufen wie A12+AZ oder A13 zum Studienrat der Grund-/Mittelschule aufrücken.

Die Einführung des **LehrplanPLUS** in der Grundschule 2014 und in der Mittelschule 2017 führte zur zusätzlichen Organisation von jeweils etwa sechs schulinternen Fortbildungstagen für die Kernfächer (Deutsch, Mathematik, Englisch, GSE, PCB) und die musischen Fächer (Musik, Kunst), die durch die Schulleitung zu organisieren waren. Die Fortbildung in den arbeitspraktischen Fächern (Technik, Wirtschaft, Soziales) wurde von den Schulämtern koordiniert.

Auch in der **Schulleitungsstudie Deutschland-Österreich-Schweiz**<sup>857</sup> von Huber et al. mit fast 5.400 Schulleitern und der Auswertung von Metastudien, Interviews und über 5.000 Arbeitstagebüchern ergaben sich hohe Belastungswerte, die etwa 16 % der gesamten Stichprobe als hochbelastete Risikogruppe auswies mit niedriger Arbeitszufriedenheit und deutlichen Zeichen von emotionaler Erschöpfung.

Die belastendsten Tätigkeiten bei allen befragten Schulleitern werden nach Häufigkeit sortiert aufgeführt (der Mittelwert M und die Standardabweichung SD werden in Klammern mit angegeben):

- |  |                   |
|--|-------------------|
| 1. Schulreformen des Ministeriums umsetzen                   | (M=3.75; SD=0.94) |
| 2. Berichte für Behörden verfassen                           | (M=3.63; SD=1.03) |
| 3. Schulstatistik führen                                     | (M=3.56; SD=1.17) |
| 4. Rechts- und Verwaltungsvorschriften sichten               | (M=3.42; SD=1.06) |
| 5. Evaluationen durchführen                                  | (M=3.40; SD=0.99) |
| 6. Schulsponsoring betreiben (sämtl. Finanzmittel einwerben) | (M=3.39; SD=1,15) |
| 7. Ablage/Archivierung der Verwaltungsvorgänge               | (M=3.37; SD=1.09) |
| 8. Akten sichern   | (M=3.31; SD=1.03) |

<sup>857</sup> Vgl. Huber et al. 2012.

9. *Der Schulaufsicht Rechenschaft abgeben* (M=3.22; SD=1.05)  
 10. *Instandhaltungsmaßnahmen der Schulgebäude organisieren* (M=3.21; SD=1.03)<sup>858</sup>

Bis auf die Unterpunkte 6. Schulsponsoring und 10. Instandhaltungsmaßnahmen kommen acht von zehn der belastendsten Tätigkeiten aus dem Handlungsbereich Verwaltung und Organisation, d. h. administrative und verwaltende Tätigkeiten werden als besonders belastend empfunden.

### 16.3.2. Aktuelle Probleme

In einer bundesweiten Repräsentativbefragung im Auftrag des Verbands Bildung und Erziehung VBE wurden 1.232 Schulleiter aus Grund-, Haupt-, Real- und Gesamtschulen (HRG) sowie Gymnasien zur Schule und zu ihrer Berufszufriedenheit befragt.<sup>859</sup> Als größte **Belastungsfaktoren** wurden genannt:

- 91 % *stetig wachsendes Aufgabenspektrum*
  - 88 % *steigende Verwaltungsarbeiten*
  - 86 % *dass Politiker bei ihren Entscheidungen den tatsächlichen Schulalltag nicht ausreichend beachten*
  - 77 % *Überlastung des Kollegiums*
  - 74 % *mangelndes Zeitbudget*
  - 72 % *Lehrermangel*
  - 71 % *knappes Ressourcen*
  - 50 % *zu wenig Möglichkeiten für gesundheitsfördernde Maßnahmen für das Kollegium*
  - 28 % *eine unzureichende Vorbereitung auf die Position*
- (Es waren Mehrfachnennungen möglich, also liegt die Prozentsumme über 100 %.)

Eine überwältigende Mehrheit gibt also die übergroße Menge an Aufgaben und Verwaltungsarbeiten bei gleichzeitiger Zeitnot an. Die Ergebnisse dieser Befragung wurden zuletzt auf dem Deutschen Schulleiterkongress 2019 und anschließend in den Medien ausführlich vorgestellt und kommentiert. Möglichen Interessen für den Schulleitungsberuf wird auch dadurch immer deutlicher, welche Belastungen auf sie zukommen.

Die hohen sichtbaren Belastungen der Schulleiter führen zwar zu einer sehr hohen Unterstützung durch das Kollegium mit 95 % (96 % GS, 90 % HRG), aber die Möglichkeiten der Schulleiter, im Gegenzug für ihr Kollegium zu sorgen, sind sehr begrenzt.

Die zu geringen bis fehlenden **Hilfsmöglichkeiten** der Schulleiter bei konstatierte Überlastung des Kollegiums (77 %) und die zu geringen Möglichkeiten für gesundheitsfördernde Maßnahmen für das Kollegium (50 %) zeugen einerseits von der vorhandenen Fürsorge für das eigene Kollegium, andererseits aber auch von der Hilflosigkeit in dieser Lage, um Abhilfe zu schaffen.

Auch in den **Verbesserungsbedarfen** wird die Zeitnot und die personelle Unterbesetzung deutlich:

- 92 % *mehr Anrechnungsstunden zur Erfüllung besonderer Aufgaben*
- 87 % *bessere personelle Ausstattung mit pädagogischen Fachkräften*
- 85 % *Erhöhung der Leistungszeiten bei allen Schulen*
- 78 % *Möglichkeit des Ausbaus der erweiterten Schulleitung ... mit klar definierten Leistungsaufgaben*
- 73 % *eine gesicherte Stellvertreter-Regelung für alle Schulen*
- 70 % *bessere personelle Ausstattung, z. B. Schulsekretariat, Hausmeister, etc.*

Nur 36 % sehen einen Verbesserungsbedarf durch den Ausbau der Fort- und Weiterbildung, was erkennen lässt, dass die Erhöhung der zeitlichen und personellen Ressourcen deutlichen Vorrang hat vor weiterer Selbstverbesserung durch Bildungsmaßnahmen. Ein anderer Grund für den geringen Fortbildungsbedarf könnte auch in den schlechten Erfahrungen der Schulleiter liegen, mit der bisherigen Aus- und Fortbildung zu wenig Praxistaugliches mitbekommen zu haben.<sup>860</sup>

Bei der **Wochenarbeitszeit** ergaben sich in zwei Umfragen des Bayerischen Schulleitungs-Verbands von 1992 und 2000 im Bezirk Schwaben durchschnittlich etwa 53 Arbeitsstunden pro Woche im Vergleich zu einem

<sup>858</sup> Huber et al. 2019, S. 12.

<sup>859</sup> Vgl. Forsa Politik- und Sozialforschung GmbH 2019.

<sup>860</sup> Vgl. VBE-Befragung 2019, S. 13.

Angestellten mit 6 Wochen Ferienanspruch. Die Schulferien waren dabei schon herausgerechnet worden. Seither ist die Belastung durch mehr Bürokratie laut Aussagen vieler Schulleiter noch weiter angewachsen.<sup>861</sup>

Eine ähnliche Untersuchung durch den Bayerischen Lehrer- und Lehrerinnenverband (BLLV) bestätigte diese Werte und ergab 2010 eine Arbeitsbelastung von 53,5 Wochenstunden bei Schulleitungen von Grund- und Hauptschulen und an reinen Hauptschulen, in Großstadtschulen werden sogar 54 Wochenstunden aufgewendet.<sup>862</sup>

Eine Überlastung der Schulleiter der Grund- und Mittelschulen lässt sich auch in den **Medien** verfolgen, wenn sie über eine sehr hohe Arbeitsbelastung klagen. Dies allerdings meist aber anonym, da sie Repressalien vom Staat als ihrem Arbeitgeber befürchten. Hier nur eine Auswahl:

- [www.news4teachers.de](http://www.news4teachers.de): „Keiner will mehr an die Spitze: Der Schulleitermangel weitet sich aus“
- Süddeutsche Zeitung, 04.07.2017: „Rektoren von Grund- und Mittelschulen arbeiten am Limit“
- Frankfurter Allgemeine, 28.2017: „An deutschen Grundschulen fehlen tausend Direktoren“
- Süddeutsche Zeitung, 13.02.2018: „In Bayern will niemand mehr Schulleiter werden“
- Mittelbayerische Zeitung, 01.03.2018: „Ein Fingerzeig für die Politik. Besonders Rektoren fühlen sich oft überfordert“
- [www1.wdr.de](http://www1.wdr.de), 05.04.2018: „Schulleiter händeringend gesucht“

Für künftige Bewerber für Schulleitung ist sicherlich auch die Meinung ihrer Vorgänger wichtig, wenn sie zu einem Vorgespräch vorbeikommen oder wenn sich Schulleiter im Lehrerzimmer vor Kollegen zu ihrem Beruf äußern. Die **Weiterempfehlungsbereitschaft** der befragten Schulleiter hält sich aber sehr in Grenzen: Nur 20 % der GS-Schulleiter und 17 % der HRG-Schulleiter würden den Beruf des Schulleiters „auf jeden Fall“ weiterempfehlen, 38 % (GS) und 52 % (HRG) würden ihn „wahrscheinlich“ weiterempfehlen. Mit „wahrscheinlich nicht/auf keinen Fall“ würden 31 % der befragten GS-Schulleiter und 27 % der HRG-Schulleiter ihren Beruf nicht weiterempfehlen bzw. davon abraten. Die Bewerberanzahl wird sicherlich auch dadurch gesenkt, wenn bei einem Vorgespräch fast ein Drittel der Schulleiter davon abrät, diesen Beruf zu ergreifen.

Dabei gibt es nach Müller eigentlich genügend intrinsisch motivierende **Entscheidungs-Faktoren**, sich für eine Schulleiterposition zu bewerben und die Entscheidung für ein Schulleitungsamt zu treffen (in prozentualer Rangfolge): Wunsch, etwas bewirken zu können, Möglichkeit, Veränderungen zu initiieren, professionelle Herausforderung, persönliche Herausforderung, positiver Einfluss auf Menschen, Einfluss auf Mitarbeiter zu haben, größere Freiheit in der täglichen Routine, Unterstützung von anderen, Lehrer fortbilden, höheres Gehalt. Aber bei immer mehr Lehrkräfte rückt zunehmend ins Bewusstsein, dass es neben diesen Möglichkeiten auch andere Hindernisse und Unwägbarkeiten gibt, die das Abwägen für die eigene Work-Life-Balance immer schwieriger machen. Müller benennt dazu (in prozentualer Rangfolge) Schreiarbeit/Bürokratie, Isolation/Entfremdung von Mitarbeitern, Zunahme an Verpflichtungen, längere jährliche Arbeitszeit, Mangel an Eigenständigkeit, Distanz zu Schülern, Konfliktpotential, Angst vor Fehlern, Vergütungsunterschied zu gering.<sup>863</sup>

Eine weitere Erschwernis ist das **Fehlen der Entscheidungsverantwortung** in den Bereichen, in denen Schulleiter in Realschulen oder Gymnasien schon seit jeher die Hauptverantwortung als direkte Dienstvorgesetzte tragen. Dies betrifft hauptsächlich die Personalein- und -ausstellung, die Disziplinarbefugnisse bei dienstlichen Verfehlungen ihrer Lehrkräfte und insbesondere die dienstliche Beurteilung. Als Argument gegen die Übertragung gleichartiger Entscheidungsrechte trägt das Kultusministerium als oberste Dienstbehörde seit Jahrzehnten vor, dass wegen der zu geringen Kollegiumsgröße eine Vergleichbarkeit der Lehrerbeurteilungen nicht möglich sei. Die Ausbildung der Schulleitungen spielt keine Rolle, da die Lehrkräfte aller Schularten in Bayern keine eigene universitäre Vorausbildung für die Tätigkeit in der Schulleitung mitbringen, wie sie z. B. in den USA und zunehmend in europäischen Ländern als Bewerbungsvoraussetzung notwendig ist.

Daher sorgt bei den etwa 2.700 Schulleitern der Grund- und Mittelschulen bei der **dienstlichen Beurteilung** der Missetand für großen Unmut, dass sie fast die komplette Arbeit mit jährlichen Unterrichtsbesuchen samt Vor- und Nachbereitungsarbeiten haben. Es wirkt auf viele wie ein Hohn, dass sie anschließend als direkte Vorgesetzte unterschreiben, dass sie keine Einwände gegen die dienstliche Beurteilung haben, obwohl sie doch den Text größtenteils selbst formuliert haben. Als Dienstvorgesetzter unterschreibt zudem nach wie vor

<sup>861</sup> Vgl. BSV 2000.

<sup>862</sup> Vgl. Bayerischer Lehrer- und Lehrerinnenverband e.V. 2010, S. 6.

<sup>863</sup> Vgl. Müller et al. 2016.

formell und offiziell der Schulrat, obwohl er die Lehrkräfte im vierjährigen Beurteilungszeitraum manchmal nie im Unterricht besucht oder höchstens einmal eine Stunde visitiert hat.

Die zu große **Führungsspanne** sorgt für weitere Schwierigkeiten für Schulleiter. In Realschulen und Gymnasien in Bayern sind im Anschluss an den Erfolg des Schulversuchs MODUS-F in großen Schulen erweiterte Schulleitungen installiert worden, deren Mitglieder für bis zu 14 weitere Lehrkräfte zuständig sind. Eingebettet in das Gesamtprojekt 'Eigenverantwortliche Schule' wurde dafür ab dem Schuljahr 2013/2014 für staatliche Schulen die Möglichkeit geschaffen, auf Antrag eine erweiterte Schulleitung nach Art. 57a BayEUG einzurichten. Sie soll „durch Übernahme von Führungs- und Personalverantwortung die berufliche Entwicklung der ihr zugeordneten Lehrkräfte unterstützen, durch die gemeinsame Reflexion schul- bzw. fachbezogener Qualitätsziele die Abstimmung in pädagogischen Teams verbessern und einen Beitrag zur Profilschärfung der Schule leisten.“<sup>864</sup>

Auch in Grund- und Mittelschulen gibt es Schulen mit 20 bis 80 Lehrkräften, deren Personalführung allerdings allein beim Schulleiter verbleibt. Entsprechende Anträge des Bayerischen Schulleitungsverbands auf Änderung im Kultusministerium wie auch im Landtag, auch in Verbindung mit den großen bayerischen Lehrerverbänden wie dem BLLV und der KEG blieben allerdings bisher erfolglos.

**Mögliche und nötige Verbesserung der Attraktivität des Berufs:** Müller et al. schließen aus ihrer nicht repräsentativen Studie mit nur 159 deutschen (aus Stuttgart) und 134 US-amerikanischen Schulleitern (aus North Carolina), dass die befragten deutschen Schulleiter denken, dass vor allem ...

- *eine höhere Vergütung für Schulleitungsaufgaben*
- *eine angemessene Vorbereitung auf akademischem Niveau*
- *mehr Unterstützung bei administrativen Aufgaben*
- *mehr Delegationsmöglichkeiten*
- *mehr Zeit für die pädagogische Leitungstätigkeit (insbesondere für die Betreuung und Unterstützung von Lehrkräften)*

die Attraktivität des Schulleiterberufs steigern könnte.<sup>865</sup>

Einzelmaßnahmen können nur wenig dazu beitragen, dass die Zahl der geeigneten Bewerber für ein Schulleiteramt wieder steigt. Vermutlich muss ein stimmig abgepasstes **Bündel an Maßnahmen** gleichzeitig ins Auge gefasst werden, damit mehr begleitende Unterstützung und Entlastung, eine qualifiziertere Ausbildung und höhere Vergütung sowie mehr Möglichkeiten zur Entfaltung der ursprünglich intrinsischen Motivation an positiven Veränderungen wirken können.

## 16.4. Generierung individueller Handlungstheorien

### 16.4.1. Verwaltung verdrängt Gestaltung

In der Vielfalt der übertragenen Aufgaben und Funktionen und in Zeitnot angesichts der alltäglichen organisatorischen und administrativen Anforderungen entwickeln alle neu ernannten Schulleiter in kurzer Zeit sehr individuelle Wege und Theorien, um mit der Vielfalt zurechtzukommen. Dabei geraten aber die Schul- und die Qualitätsentwicklung meist in den Hintergrund im Vergleich mit den organisatorisch-administrativen Tätigkeiten.

Wie Landert bei der Evaluation der Arbeitssituation der Schulleitungen im Kanton Thurgau 2009 zeigt, versuchen sie zuerst das ihnen zuge dachte Portefeuille zu übernehmen. Es wird also die meiste Zeit aufgewendet für Kontakte mit Behörden, interne Kommunikation und allgemeine Organisation und Administration, während sich erst auf den letzten Plätzen die Schul-, Qualitäts- und Personalentwicklung wiederfinden.<sup>866</sup>

Die **emotionale Belastung** wurde ebenfalls erfragt und ergab gegensätzliche Werte: Personalführung war mit der höchsten emotionalen Belastung verbunden, gefolgt von Beratung, Schul- und Personalentwicklung, pädagogischer Führung und Qualitätsentwicklung. Organisatorisch-administrative Aufgaben belasten Schullei-

<sup>864</sup> Vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2019b.

<sup>865</sup> Vgl. Müller 2017, S. 33-35.

<sup>866</sup> Vgl. Landert 2009.

tung nur durchschnittlich. Da diese aber vorrangig bearbeitet werden müssen, geraten nach Landert die eigentlichen Kernaufgaben der Schulleitung wie Personal- oder Entwicklungsaufgaben in den Hintergrund, was wiederum für zusätzliche emotionale Belastung sorgt. Zudem fühlen sich Schulleiter in der Sekundarstufe I emotional stärker belastet als Schulleiter in der Primarstufe, vermutlich, weil die Kooperation mit den Lehrkräften dort als schwieriger bezeichnet wird. Nach Landert führt also eine hohe Arbeitsbelastung bei gleichzeitigem Vorrang von umfassenden organisatorisch-administrativen Anforderungen, die auch weniger emotional belastend durchgeführt werden können, zu einer Verringerung der Zeit für Entwicklungsaufgaben (vgl. Landert et al., 2009, S. 18-20). Schulleiter kommen damit schnell in die Schiefelage, der Erledigung von Verwaltungsaufgaben Vorrang zu geben vor den Entwicklungsaufgaben.

Dies bestätigt auch Stemmer Obrist mit der Beschreibung des Zwiespalts, den neu ernannte Schulleiter bald kennen lernen. Als Voraussetzung für die Legitimität der Schulleitung gilt das Funktionieren der administrativ-organisatorischen Strukturen, um bei der Schul- und Unterrichtsentwicklung weiterkommen zu können. Deshalb legen neue Schulleiter sehr bald den Schwerpunkt auf die Bereiche Administration/Organisation und auch Information/Kommunikation, um dadurch die neuen Führungsstrukturen zu stabilisieren.<sup>867</sup> Damit laufen sie gleichzeitig Gefahr, als hauptsächlich Verwaltende wahrgenommen zu werden, obwohl die meisten Schulleiter in der pädagogischen Führung und in der Personalführung ihre wichtigsten Aufgaben sehen. Die Notwendigkeit des reibungslosen Funktionierens des Schulmanagements und die Fokussierung auf den Bereich Verwaltung unterstützen die nötige Akzeptanz bei den Lehrkräften, während die Aktivitäten des Schulleiters in der pädagogischen und in der Personalführung auf mehr Widerstand stoßen. Bei qualifizierenden Unterrichtsbesuchen und in Mitarbeitergesprächen sind die Handlungsautonomie und das egalitäre Selbstverständnis von Lehrkräften mehr betroffen, bei administrativen und organisatorischen Aktivitäten der Schulleitung fühlen sie sich eher entlastet. Deshalb stellen neu ernannte Rektoren aus gutem Grund die Personalführung, die sie zwar als eine der wichtigsten Aufgaben für Schulleitung sehen, vorläufig in den Hintergrund. Gefährlich für die weitere Schulentwicklung ist nur, wenn es bei dieser passiv-zurückhaltenden Einstellung bei den Schulleitern bleibt. Denn in den Führungskonzeptionen neu ernannter Schulleiter tauchen zwar umfangreiche Werte und Visionen von guter Schule auf, deren Umsetzung aber nicht angegangen wird, da sie in der konkreten Führung auf zu viele Widerstände bei Lehrkräften und in pädagogischen Konferenzen stoßen. Wird dieses Vermeidungsverhalten von Tag zu Tag perpetuiert, verbleibt es bei einer nur sehr seltenen und geringen Umsetzung der Visionen in die raue Wirklichkeit des Unterrichtsalltags.<sup>867</sup>

Eine ähnliche Dominanz der Verwaltungs- gegenüber den Gestaltungsaufgaben fanden auch Zaugg/Blum in einer Studie zur **Arbeitsbewertung und Beanspruchungsanalyse** in der Schweiz heraus. Sie entwickelten im Rahmen eines Projekts für ein anforderungsgerechteres Entlohnungssystem und eine beanspruchungsrechte Ressourcenausstattung ein Instrument zur Untersuchung der Anforderungen und der Aufgaben von Schulleitungen in der Schweiz.<sup>868</sup> Dabei unterschieden sie bei den Anforderungen zwischen vier Kompetenzbereichen, die sich in mehrere Anforderungskategorien unterteilen ließen. Zudem waren die Arbeitsbedingungen zu beschreiben, die die Tätigkeit der Schulleiter fördern oder behindern. Mit der Stufenwertzahlmethode wurden für jede Anforderung Stufen ermittelt, denen jeweils ein Punktwert zugeordnet wurde, der gewichtet und zu einem Gesamtarbeitswert aufaddiert wurde. In einer Pilotstudie im Kanton Aargau ergab sich aus der Selbsteinschätzung der befragten Schulleiter diese Rangfolge bei den Anforderungen: Das Merkmal Persönlichkeit erfuhr mit 212 von 250 möglichen Punkten die höchste Bedeutung, wobei das Engagement und die Fairness als wichtigste Aspekte genannt wurden. In der Kategorie Führungskompetenz (177/250) hielten die befragten Schulleiter die Anforderungskategorien Information, Delegationsfähigkeit und Überzeugungskraft für besonders wichtig. Das Merkmal Sozialkompetenz (160/250) mit den Kategorien Kommunikations- und Teamfähigkeit sowie Konflikt- und Problembewältigung folgte erst auf dem dritten Platz. Der Kategorie Fachkompetenz und Erfahrung wiesen sie die geringste Wichtigkeit (150/250) zu.

Die Beanspruchungsanalyse der Aufgaben von Schulleitern in der Studie ergab ähnliche Ergebnisse wie in deutschen oder bayerischen Untersuchungen in den drei Kategorien Schulentwicklung, Schulmanagement und Kommunikation/Zusammenarbeit. Als zeitlich umfangreichste Kategorie verbraucht das Schulmanagement 47 % der Zeit, wobei die Schulorganisation und -administration mit 17 % den Löwenanteil einnimmt. Bei den Einzelaufgaben folgt danach das Finanz- und Rechnungswesen mit 7 % noch vor dem Personalmanagement mit 6 % der Arbeitszeit. Für die Kategorie Kommunikation und Zusammenarbeit werden 33 % der

<sup>867</sup> Vgl. Stemmer Obrist 2014a, S. 330f.

<sup>868</sup> Vgl. Zaugg/Blum 2006 S. 263f.

Zeit aufgewendet, wobei die Zusammenarbeit mit Mitarbeitern 9 % und die Information von Mitarbeitern 8 % der Zeit brauchen. An letzter Stelle folgt die Kategorie Schulentwicklung mit 20 % Arbeitszeit der Schulleiter, wobei für die Schul- und Qualitätsentwicklung noch 8 %, für fachliche und pädagogische Beratung der Lehrkräfte 6 % und für die Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte nur 3 % der Arbeitszeit einsetzt werden.

Wenn also das Schulmanagement fast die Hälfte der Arbeitszeit von Schulleitern benötigt und danach alle Aufgaben zur Pflege der Kommunikation schulintern und nach außen sowie der Zusammenarbeit mit Mitarbeitenden, Eltern und Behörden ein weiteres Drittel der Zeit, dann verbleiben für die nötige Schul-, Qualitäts- und Personalentwicklung die geringsten Zeitanteile, die ein Schulleiter zur Verfügung gestellt bekommt. Die unterschiedlichen Schulsysteme in Bayern und in der Schweiz lassen zwar keinen direkten Vergleich zu, aber der Spruch „Verwaltung kommt vor Gestaltung“ zeigt sich damit auch länderübergreifend.

#### 16.4.2. Konglomerat aus vielen Wissensquellen und Einflüssen

Zur Bewältigung der täglich neuen Anforderungen an die Schulleiter entwickeln sie notgedrungen recht schnell entsprechende Handlungskonzepte aus vielen verschiedenen Quellen. Je nach der Schulgröße, der Lage in der Stadt oder auf dem Land, dem sozialen Umfeld, den vorgefundenen Lehrkräften, der Schülerschaft, des Sachaufwandsträgers, der Schulaufsichtsbehörde müssen individuell passende Lösungen für alle ad hoc auftauchenden Probleme gefunden werden. In einem Schnelldurchlauf von meist einem kompletten Schuljahr erwerben sich neue Schulleiter dann ein maßgeschneidertes Handlungs- und Selbstkonzept, das aus vielen kleinen Problemlösungen heraus eine möglichst optimale Passung für die jeweilige Schule ermöglicht.

Dieses wird zudem sehr bald nach Amtsantritt von vielen weiteren Institutionen und Personengruppen beeinflusst wie z. B. vom Schulamt und dessen Anforderungen, vom jeweiligen Sachaufwandsträger, von der Schulsituation vor Ort, abhängig von der Lage, ob in der Stadt oder auf dem Land, vom Kollegium und dessen Fluktuation, von der Elternschaft und den Schülern.

Eigentlich sollte die Mischung aus Vorwissen aus der Konrektoren-Zeit, die Auswahl der richtigen Fortbildungsangebote aus dem Modul A der Schulleiter-Ausbildung der ALP Dillingen und der rechtzeitige Durchlauf der drei Pflichtfortbildungen aus dem Modul B einen guten Start in die Karriere als frischgebackener Schulleiter ermöglichen. Dies gelingt allerdings nicht immer rechtzeitig und vollständig genug.

Deshalb entsteht bald eine bunte Mixtur von Tipps aus dem Erfahrungswissen befreundeter Schulleiterkollegen, Problembewältigungsstrategien aus diverser Ratgeberliteratur oder dem „Schulleiter-ABC“ (PC-Programm mit vielen Hinweisen zu Gesetzen, Schulordnungen usw.), persönlichen Fortbildungen im Modul-C der ALP Dillingen oder z. B. bei der LEW für schulische Führungskräfte, Tipps zum Umgang mit den Lehrkräften vom Konrektor oder anderem schulischen Personal, dem Sachaufwandsträger bzw. Bürgermeister, dem Pfarrer insbesondere in ländlichen Gemeinden usw.

Damit wächst bei jedem Schulleiter in seinem beruflichen Werdegang eine sehr individuelle Berufseinstellung und -haltung heran, die nach Steger Vogt auch seinen Einsatz für die Personal- und Schulentwicklung prägt: „Die Bewältigung der laufenden organisatorischen Aufgaben, die Steuerung der ständigen Innovationsprozesse oder die Führung ihres multiprofessionellen Kollegiums konkurrenzieren die Aufgabe, eine Organisationskultur zu fördern, die auf die Entwicklung in Richtung der Organisationsziele ausgerichtet ist, in der die Bereitschaft und Motivation zur Zusammenarbeit etabliert ist und die die Schulleitung als Führungsperson akzeptiert und respektiert.“<sup>869</sup>

In diesem Spagat zwischen Management und Gestaltung von Schule, angesichts der stets vorhandenen und spürbaren Zeitnot wegen der Arbeitsüberlastung und im Rollenproblem, als direkter Vorgesetzter auch Aufgaben eines Dienstvorgesetzten erledigen zu müssen, aber ohne eigentliche Personalverantwortung, entstanden und entstehen bei vielen Schulleitern sehr individuelle Wege der Personalführung.

Mit jedem überstandenen Schultag oder mehreren Schulwochen bis zu den nächsten Ferien als Durchschnauf- und Besinnungspause und vor allem nach dem ersten erfolgreich durchlaufenen und überstandenen Schuljahr wächst die innerliche Überzeugung, es „irgendwie richtig“ gemacht zu haben. Dies stabilisiert recht schnell das neu gewonnene Selbstverständnis als Schulleiter mit einer individuell gewonnenen und sehr auf

<sup>869</sup> Steger Vogt 2013, S. 115.

die eigene Schule zugeschnittenen Handlungstheorie, wie auch das nächste Schuljahr bewältigt werden könnte.

### 16.4.3. Entwicklung subjektiver Theorien

In Anlehnung an Groeben und Scheele vermutet der Autor bei vielen Schulleitern, dass sie bei ihrer Personalführung subjektive Theorien entwickeln, wie sie das Handeln ihrer Lehrkräfte am besten beeinflussen können. Sie konstruieren für sich selbst vermutlich auch theoretische Zusammenhänge, die ihre eigene Weltsicht und ihr Handeln bestimmen. Dabei handelt es sich einerseits um explizites Wissen über sehr individuell erworbene Handlungsmuster, das im Interview verbalisiert werden kann, andererseits aber auch um implizites, also unbewusstes Wissen über die Gestaltung und Verwaltung von dieser speziellen Schule, das erst während des Interviews ins Bewusstsein gehoben und im Dialog rekonstruiert werden kann und soll. Im schulischen Alltag führt dies alles zur Ausbildung von subjektiven Theorien der Schulleiter, die auch für den Bereich der Personalführung sehr wichtig sind. Deshalb soll hier der Begriff „Subjektive Theorie“ kurz soweit beschrieben werden, inwieweit er für die Datenerhebung in dieser Arbeit erforderlich und ertragreich ist.

In der Psychologie werden Menschen nicht nur im behavioristischen Ansatz als Erkenntnisobjekte unter der Kontrolle der Umwelt gesehen, sondern insbesondere im epistemologischen Subjektmodell nach Groeben und Scheele als aktiv Handelnde betrachtet, die in der Lage sind, sich von ihrer Umwelt zu distanzieren und unabhängig machen, indem sie sie mit Hilfe selbst konstruierter Kategorien beschreiben, erklären und mit Bedeutungen versehen.<sup>870</sup> Sie stellen Fragen, entwerfen und prüfen Hypothesen, gewinnen Erkenntnisse und bilden sich Vorstellungen, die zu ihren Orientierungsgrundlagen werden. Dabei können sie über ihre internen Prozesse, über ihre Sinn- und Bedeutungsstrukturen Auskunft geben und sich verständigen. Damit werden sie ebenso als Theoriekonstrukteure und Theoriebenutzer gesehen<sup>871</sup> ihrer selbstgewonnenen „Subjektiven Theorien“. Diese enthalten alle für Handlungen zentrale Merkmale wie Intentionalität, Reflexivität, sprachliche Kommunikationsfähigkeit bis hin zur potenziellen Rationalität wie 'objektive' wissenschaftliche Theorien.

Subjektive Theorien als individuelle und selbstgeschaffene Konzepte, manchmal auch als 'naive' oder Alltags-theorien oder subjektive Berufstheorien bezeichnet, werden nach Groeben durch folgende Explikation genauer gefasst:

*„Kognitionen der Selbst- und Weltsicht,  
die im Dialog-Konsens aktualisier- und rekonstruierbar sind  
als komplexes Aggregat mit (zumindest impliziter) Argumentationsstruktur,  
das auch die zu objektiven (wissenschaftlichen) Theorien parallelen Funktionen  
der Erklärung, Prognose, Technologie erfüllt,  
deren Akzeptierbarkeit als 'objektive' Erkenntnis zu prüfen ist.“<sup>872</sup>*

Unter Kognitionen werden hierbei einfache Begriffe und Konzepte zur Erklärung von Zusammenhängen verstanden, die Schlussfolgerungen erlauben so z. B. wie heuristische Problemlösungsmethoden, wie sie schon von Dörner für das strategische Denken in komplexen Situationen beschrieben wurde.<sup>873</sup>

Zum besseren Verständnis der subjektiven Theorien der befragten Schulleiter ist für den Autor in dieser Arbeit besonders das zweite Kriterium besonders wichtig, dass diese 'im Dialog-Konsens aktualisier- und rekonstruierbar sind'. In einem nur teilstrukturierten Interview soll einerseits den Befragten möglichst viel Zeit und Raum gegeben werden, ihre persönlichen Auffassungen von erfolgreicher Personalführung auszuführen, andererseits bedarf es dazu aber auch eines Dialog-Konsenses zwischen ihnen und der Autor als Interviewer.

Im Unterschied zu wissenschaftlichen Theorien mit optimaler Objektivität als regulativer Zielidee, die durch Intersubjektivität approximiert wird, haben Schulleiter kaum weitere methodische Vorgehensmöglichkeiten, um ihre entstehenden Theorien durch andere überprüfen zu lassen. Zudem stehen sie immer unter relativ starkem Zeit-, Handlungs- und Orientierungsdruck.<sup>874</sup> Die deshalb manchmal „mit heißer Nadel“ zusammengestricken Theorien sind nicht immer widerspruchsfrei und erst recht nicht sofort explizierbar, da ihre

<sup>870</sup> Vgl. Groeben/Scheele 1977.

<sup>871</sup> Vgl. Schlee 1988, S. 31f.

<sup>872</sup> Groeben 1988, S. 17.

<sup>873</sup> Vgl. Dörner 1995.

<sup>874</sup> Vgl. Laucken 1973.

Mischung aus implizitem Wissen, erworben aus Alltagserfahrungen und den Erzählungen anderer, und dem in der eigenen Aus- und Fortbildung erlernten expliziten Wissen keinem Schulleiter bewusst und auf Abruf beschreibbar zur Verfügung steht. Sie können ihre Art und Form der Personalführung meist nicht „expressis verbis“ beschreiben und benennen, sondern umschreiben ihr implizites Wissen darüber oft mit Handlungen und Beispielen im Lauf ihrer Berufsjahre als Konglomerat aus vielen Quellen, wie sie in den Interviews erkennbar wurden.

Die **Art und Weise der Personalführung** wird nach Ansicht des Autors erlernt/erworben durch...

- *Elerntes aus den Modulen A und B der Schulleiter-Ausbildung an der ALP Dillingen*
- *Erfahrungen in eigener Berufslaufbahn*
- *Erfahrungen in privater Biografie im Umgang mit Erwachsenen*
- *Übernommenes aus Erzählungen von Schulleiter-Kollegen*
- *Weisungen Schulaufsicht in Schulleiter-Konferenzen*
- *Weisungen Schulaufsicht in Einzelgesprächen*
- *Elerntes in speziellen Weiterbildungen aus Modul C der ALP Dillingen*
- *Eigenes Fortbildungswissen aus Büchern, Ratgebern und Zeitschriften*
- *Fortbildungswissen von Verbänden wie Bayerischer Schulleitungsverband.*

### 16.5. Zusammenfassung

Die derzeit angebotene Ausbildung der ALP Dillingen bietet mit nur zwei verpflichtenden Fortbildungstagen im Modul B zum Bereich Führung nur einen Überblick und setzt auf die richtige Auswahl der künftigen Schulleitungen im vorauslaufenden Modul A und im nachfolgenden Modul C nach der Amtsübernahme auf die hoffentlich richtige Auswahl von Kursen mit Ausbildungsinhalten, die ihnen noch fehlen. Die Einübung passender Handlungsmuster und die Entwicklung einer dahinterstehenden konsistenten Handlungstheorie, die dabei nötige Begleitung bei der Implementation und das nötige Coaching fehlen bisher, was die Entwicklung sehr individueller subjektiver Theorien befördert. Dabei erfordern aber die große Unterschiedlichkeit der Schulen und Schularten sowie neue komplexe Aufgabenfelder im Schulmanagement als auch in der Schul- und Personalführung sehr bald ein sehr breit gefächertes variables Handlungskonzept mit hohen persönlichen Anforderungen. Dabei verdrängen die administrativ-organisatorischen Tätigkeiten den Bereich der Schul-, Qualitäts- und Personalentwicklung meist in den Hintergrund. Die laufend wachsende Belastung durch eine übergroße Menge an Aufgaben und Verwaltungsarbeiten bei gleichzeitiger Not an Leitungszeit und an Hilfsmöglichkeiten für ein oft auch überlastetes Kollegium, aber auch das Fehlen der Entscheidungsverantwortung bei gleichzeitig zu hoher Führungsspanne führen nach Befragungen und Medienberichten zu einer sinkenden Berufszufriedenheit bis hin zur emotionalen Erschöpfung.

Zur Bewältigung dieser Schwierigkeiten entwickeln neu ernannte Schulleiter individuell und rasch bunte Konglomerate aus qualitativ höchst unterschiedlichen Informationsquellen für eine individuelle Berufshaltung und erfolgreiche Handlungsmuster, die sich bald verfestigen in subjektiven Theorien der Schulleiter und in ihrem impliziten Handlungswissen, die sich aber der Reflexion und damit der Möglichkeit der professionellen Weiterentwicklung oft entziehen.

Zur Erforschung der Frage, ob die Personalführung von Schulleitern derzeit schon Ansätze zu einer intensiveren Differenzierung aufweist, helfen deshalb quantitative Erhebungsmethoden vorerst nicht weiter. Ein erster Zugang, ob und in welcher Form so etwas praktiziert wird, erfordert deshalb Methoden aus der qualitativen Sozialforschung, deren Auswahl und Anordnungen im nächsten Kapitel dargestellt werden.

## 17. Design der Studie

Mit dieser Untersuchung soll exemplarisch bei sechs ausgewählten Schulleitern herausgefunden werden, ob und inwieweit eine differenzierende Personalführung stattfindet, die sich an Lebens-, Alters- oder Berufsphasen der Lehrkräfte orientiert oder ob andere Gruppierungen dabei vorgenommen werden. Für die Datenerhebung im Rahmen der empirischen Sozialforschung ist dazu die Auswahl einer geeigneten Interviewform in qualitativer Form nötig. Zudem erfordert die nachfolgende qualitative Datenanalyse noch eine geeignete Software, um die Ergebnisse erfolgreich selektieren und sortieren zu können. Die Auswahl soll im folgenden Kapitel näher begründet werden.

### 17.1. Vorüberlegungen

In den 21 Jahren in der Schulleitung erfuhr der Autor häufig, dass bei vielen Schulleitern die Personalführung recht verkürzt stattfindet, weil ihnen nicht immer ausreichend Zeit dazu sowie zur Vor- und Nachbereitung, zur Reflexion und zur Nachjustierung der Personalführung bei Lehrkräften zur Verfügung steht. Daher entwickelt jeder einzelne Schulleiter eigene Vorgehensweisen der individuellen Passung mit nur teilweise explizit formulierbaren Vermutungen, Schlussfolgerungen und Handlungsweisen, die ergänzend auf viel implizitem Wissen über erfolgreiche Personalführung gründen.

Bei der Suche in der Forschungsliteratur über Schulleitung stellte der Autor zudem fest, dass eine differenzierende Personalführung von Schulleitern von Grund- und Mittelschulen in Bayern in ihrem Kollegium bisher noch weitgehend unerforscht geblieben ist, obwohl sie höchst unterschiedlich gehandhabt wird.

Deshalb schien dem Autor eine empirische Datenerhebung mithilfe genau ausformulierter Fragebögen zu einengend, weil er mit einer vorgegebenen Struktur von Themenbereichen und möglichst detaillierten Fragen nur konkrete Antworten darauf erhalten hätte. Wenn es aber unerwartete Problemstellungen geben würde, kreative Problemlösungen oder weitere Erkenntnisse, die über den eigenen Fragehorizont hinausgegangen wären, hätte der Autor diese vielleicht nicht erfahren.

Bei den telefonischen Voranfragen an Schulleiter-Kollegen befand sich der Autor zudem auch im Spagat, sie einerseits für ein Interview zum umfangreichen Thema Personalführung an ihrer Schule zu bewegen, sie aber andererseits nicht zu ausführlich über sein spezielles Interesse zu informieren, ob sie ihre Lehrkräfte je nach Lebens- oder Entwicklungsphasen unterschiedlich behandeln in den Bereichen Personalführung und Personalentwicklung. Mit einer möglichst offenen Fragestellung zur ihrer individuellen Personalführung sollte möglichst wenig Befangenheit der Befragten entstehen und vom Autor wurde durch ihre Spontaneität bei den ad-hoc-Erzählungen auch der Zugewinn neuer Varianten in der Personalführung erhofft.

Der Autor wollte in diesem Neuland deshalb mit offenen Interviews möglichst viele Erfahrungen von Schulleitern mit vielen Dienstjahren einholen, um sie anschließend mit einer professionellen Software analysieren und auswerten zu können.

#### 17.1.1. Grundrichtungen in der Sozialforschung

Für die Datenerhebung in der empirischen Sozialforschung stehen in zwei Grundrichtungen entweder quantitativ orientierte Forschungsmethoden wie z. B. schriftliche oder Online-Fragebögen zur Verfügung oder qualitativ orientierte Methoden wie z. B. Interviews, die unterschiedlich stark strukturiert sein können. Die **quantitative Forschung** setzt das Vorliegen von Theorien und Modellen voraus, aus denen deduktiv Hypothesen abgeleitet werden können. Dazu erfolgen jeweils eine Operationalisierung und die Bildung von messbaren Indikatoren. Mit standardisierten Methoden werden dann Messungen an Probanden vorgenommen, um die Indikatoren in ihrem Ausprägungsgrad zu erfassen und statistisch gut auswerten zu können. Über Kontrollgruppen werden Störungseinflüsse möglichst weit ausgeschaltet. Die Signifikanzprüfung ermöglicht die Überprüfung des Erkenntnisgewinns für das zugrundeliegende theoretische Modell (vgl. Scheibler 2019).<sup>875</sup>

---

<sup>875</sup> Vgl. Scheibler 2019.

Dafür eignen sich z. B. ausführliche Fragebögen sehr gut mit mehreren Merkmalsausprägungen bei jeder Frage, sodass sich bei größeren Fallzahlen stabile und verlässliche Werte zur Verifizierung oder Falsifizierung der Hypothesen ergeben. Des Weiteren können Versuche, Experimente und Beobachtungen als Methoden eingesetzt werden. Da in diesem Forschungsbereich bisher keine Theorien und Modelle aus der Erforschung der Personalführung in Grund- und Mittelschulen und somit auch keine Vorgaben, Erfahrungen und Aussagen zum Umfang, Ausmaß und Ausformung vorliegen, kann kein Fragebogen zur Quantifizierung entworfen werden. Auch Beobachtungen oder weitere quantitative Erhebungsmethoden scheiden damit aus. Der Einsatz **quantitativer Methoden** kommt für diese Arbeit daher nicht in Frage, da der Autor explorativ erst in Erfahrung bringen möchte, ob Schulleiter überhaupt individuelle Verfahren zur unterschiedlichen Personalführung je nach Gruppen entwickelt haben.

Hierzu eignet sich die **qualitative Forschung** weitaus besser, die eher dann eingesetzt wird, wenn Verhaltensweisen, Perspektiven und Handlungslogiken von Akteuren in ihrem Umfeld zu ergründen und verstehen sind. Insbesondere deren Motive und Einstellungen können dabei z. B. mit qualitativen Interviews näher erforscht und z. B. auch mit qualitativen Inhaltsanalysen interpretiert werden.<sup>876</sup> Vor allem bei explorativen Vorhaben können mit offenen Erhebungsmethoden die Befragten stärker selbst zur Sprache kommen und mithilfe interpretativer Methoden die latenten Sinnstrukturen besser erkannt werden.<sup>877</sup>

Für diese Arbeit zur Untersuchung der Personalführung, in der das Verhalten von Schulleitern zu Lehrkräften in bestimmten Lebensphasen erforscht werden soll, sind die nähere Betrachtung der Kommunikation und der Interaktionen besonders wichtig. Deshalb sind für den Autor auch die Grundannahmen des **symbolischen Interaktionismus** (in der Version von Herbert Blumer) besonders bedeutsam, die auf die wechselseitige Beziehung von Menschen bei ihren Interaktionen untereinander hinweisen. Diese Theorie aus der Mikrosoziologie dient nach Denzin

*„... zur Untersuchung und Analyse der Entwicklungsverläufe von Handlungen, die entstehen, wenn zwei oder mehr Personen (oder Akteure) ihre individuellen Handlungslinien in ihrer jeweiligen Handlungsinstanz (Reflexivität) mit dem Ziel gemeinsamen Handelns aufeinander abstimmen.“<sup>878</sup>*

Als wichtigste Grundannahmen für den Autor in dieser Arbeit gelten dabei,

*„...dass Menschen gegenüber <Dingen> auf der Grundlage der Bedeutungen handeln, die diese Dinge für sie besitzen...“*

*Die Bedeutung der Dinge entsteht in der sozialen Interaktion.*

*Bedeutungen werden <durch einen Prozess der Interaktion verändert, in dem selbstreflexive Individuen symbolisch vermittelt interagieren>.*

*Menschen erschaffen die Erfahrungswelt, in der sie leben.“<sup>879</sup>*

Wenn diese Theorie auf die Schule als mikrosoziologisches System angewendet wird, dann muss Personalführung mit besonderer Sensibilität gestaltet werden, weil die Handlungen der Menschen durch die Bedeutungen der <Dinge> grundgelegt werden, die sie ihnen selbst gegeben haben und zudem in der sozialen Interaktion untereinander entstehen und verändert werden. Daraus lässt sich eine erhöhte Sensibilität gegenüber den Bedeutungszuweisungen der Lehrkräfte folgern und fordern, die Schulleiter zu beachten haben, die sie andererseits in ihren Interaktionen mit den Lehrkräften aber auch verändern können. Diese Variante der qualitativen Sozialforschung unter dem interpretativen Paradigma des symbolischen Interaktionismus fasst in ähnlicher Weise auch Mayring in Anlehnung an Denzin zusammen:

*Orientierung an Prozessen der sozialen Interaktion*

*Orientierung an der Perspektive des Subjektes statt einer von außen herangetragenen Interpretation*

*Orientierung am jeweiligen sozialen Hintergrund*

*Orientierung an der jeweiligen Situation, in der handelnde Subjekte stehen<sup>880</sup>*

Besonders im vierten Unterpunkt sieht der Autor Ansätze zu einer situations- und damit lebensphasengerechterer Orientierung des Verstehens und Handelns der beteiligten Personen. Auch aus diesem Grund er-

<sup>876</sup> Vgl. Wotha/Dembowski 2017.

<sup>877</sup> Vgl. Mayring 2015.

<sup>878</sup> Denzin 2017, S. 136.

<sup>879</sup> Vgl. Denzin 2017, S. 136f.

<sup>880</sup> Mayring 2015, S. 32.

folgt die Erforschung dieser bewussten und unbewussten Beeinflussungen in diesem Wechselspiel durch eine explorative Studie mit qualitativen Forschungsmethoden, mit denen offener und flexibler auf die neu zu entdeckenden Zusammenhänge zugegangen werden kann.

Für die Forschungsfrage scheint dem Autor deshalb die Verwendung einer qualitativen Forschungsmethode ertragreicher zu sein. Dazu zählen verschiedene Erhebungsmethoden wie z. B. Experten-Interviews, Gruppendiskussionen oder teilnehmende unstrukturierte oder wenig strukturierte Beobachtungsformen sowie Auswertungsmethoden wie z. B. Einzelfallanalysen, Experimente oder qualitative Inhalts- oder Dokumentenanalysen (vgl. Scheibler 2019, Hopf 1979). Durch die größere Offenheit und Flexibilität im Forschungsprozess können damit besser neue, bisher unbekannte Phänomene oder Sachverhalte entdeckt werden. Dies gelingt am besten, wenn die Zielpersonen selbst zu Wort kommen, um die Handlungen und Einstellungen zu beschreiben, wodurch auch deren subjektive Sichtweise besser erfasst werden kann.

Weil in dieser Forschungsarbeit bisher unbekannte Phänomene entdeckt werden sollen, entfallen aus Sicht des Autors z. B. die Gruppendiskussion, in der es mehr um die Hebung und den Vergleich von Haltungen und Einstellungen geht, die zu diesem Zeitpunkt noch zu unbekannt sind. Zudem wäre eine Diskussion über die unterschiedlichen subjektiven Theorien und das implizite Wissen der Schulleiter wenig ergiebig, da sie den meisten Personen kaum selber bewusst und damit auch nicht reflektierbar und vergleichbar sind. Die teilnehmende Beobachtung von Schulleitern in Interaktionen mit Lehrkräften ist sehr zeitaufwändig und setzt zusätzliche vertiefte Kenntnisse des Beobachters zur Gestik, Mimik und Haptik der Beobachteten voraus, die neben dem umfangreichen Sprachmaterial einzubeziehen wären. Dies ist in dieser Arbeit nicht leistbar. Ebenso entfällt eine Dokumentenanalyse, da sich Personalführung im Wesentlichen über mündliche Kommunikation entfaltet und zeigt.

Für seine Forschungszwecke sieht der Autor deshalb als geeignetste Methode die Interviews mit den teilnehmenden Schulleiter-Experten an, die zudem sehr offengehalten werden sollten, um sie möglichst weitgehend selbst zu erzählen lassen, damit sie möglichst ungehindert ihre subjektiven Verfahrensweisen und Einstellungen, ihre Lebenswelten und Interaktionen beschreiben können.

Der zeitlich große Aufwand bei der Durchführung solcher qualitativer Interviews und bei deren Analyse führt zumeist zu einer Reduzierung der Fallzahl, weshalb auch kein Anspruch auf Repräsentativität gestellt wird. Aber eine explorative Studie kann durch eine nachfolgende qualitative Inhaltsanalyse nicht nur das explizite Wissen und die Handlungsstrukturen der Schulleiter erforschen, sondern auch zur Erfassung der subjektiven Sinnstrukturen beitragen. Wenn daraus neue Hypothesen entstehen können, die dezidiert und dann auch in höherer Fallzahl genauer überprüft werden könnten, dann helfen bei einem neuen Forschungsansatz quantitative Forschungsmethoden sicher weiter. Deshalb verwendet der Autor hier nur eine kleine Fallzahl von sechs ausgewählten Schulleitern.

### 17.1.2. Mögliche Formen qualitativer Interviews

Nach Legewie handelt es bei Forschungsinterviews immer um Wissenselizitierung<sup>881</sup>, d. h. das Wissen des Interviewpartners will der Interviewende aus diesem elizitieren (jemandem etwas entlocken). In diesem Sinn handelt es sich deshalb eigentlich immer um Experteninterviews, denn der Interviewpartner ist der Experte in seinem Gebiet, bei dem nicht nur explizites Wissen, sondern auch subjektive Sinnstrukturen erforscht werden sollen. Weitere Ziele bei Forschungsinterviews sind für Legewie u. A. auch das Erforschen der latenten Sinnstrukturen, die dem Befragten selbst unbewusste psychodynamische Zusammenhänge ans Licht bringen soll. Zur genaueren Analyse wären allerdings genauere Kenntnisse und Verfahrensweisen aus der Psychologie vonnöten, die in dieser Arbeit vom Verfasser nicht erbracht werden können.

Das Hauptziel dieser explorativen Studie ist nach der Legewieschen Auffassung die Elizitierung von explizitem Wissen der Schulleiter und von den zugrundeliegenden subjektiven Sinnstrukturen einer phasenorientierten Personalführung. Dabei bleibt es beim Heben von Selbsterkenntnissen, die dem Interviewten manchmal auch spontan während des Interviews kommen. Eine vertiefte Analyse der latenten Sinnstrukturen ist hier weder leistbar noch beabsichtigt, da es sich um einen ersten Zugang zu einer speziellen Form der Personalführung handelt.

---

<sup>881</sup> Vgl. Legewie 1999.

Auch wenn alle Forschungsinterviews die Wissenselizitierung als Ziel haben, unterscheiden sie sich in der qualitativen Sozialforschung doch durch das Ausmaß der Strukturierung und der Ziele, die damit verfolgt werden sollen. Lamnek unterscheidet dabei sechs verschiedene Interviewformen:

Tabelle 14: Formen von qualitativen Interviews<sup>882</sup>

Methodologische Prämisse	Formen der Interviews					
	Narratives Interview	Episodisches Interview	Problem-zentriertes Interview	Fokussiertes Interview	Tiefen-interview	Rezeptives Interview
Offenheit	völlig	weitgehend	weitgehend	nur bedingt	kaum	völlig
Kommunikation	erzählend	erzählend/ zielorientiert fragend	zielorientiert fragend	Leitfaden	fragend/ erzählend	erzählend/ beobachtend
Prozesshaftigkeit	gegeben	gegeben	gegeben	nur bedingt	gegeben	gegeben
Flexibilität	hoch	relativ hoch	relativ hoch	relativ gering	relativ hoch	hoch
Explikation	ja	ja	ja	ja	ja	bedingt
Theoretische Voraussetzungen	relativ ohne Konzept	Konzept vorhanden	Konzept vorhanden	weitgehendes Konzept	Konzept vorhanden	relativ ohne Konzept; nur Vorverständnis
Hypothesen	Generierung	Generierung; Prüfung	Generierung; Prüfung	Eher Prüfung; auch Generierung	Eher Prüfung; auch Generierung	Generierung; Prüfung
Perspektive der Befragten	gegeben	gegeben	gegeben	bedingt	bedingt	absolut

Die Auswahl der passenden Interviewform muss je nach der Forschungsrichtung erfolgen. Für die Forschungsfrage des Autors, welche Ansätze zur lebensphasenorientierten Personalführung von Schulleitern an Grund- und Mittelschulen bisher schon vorhanden sind, sind narrative und rezeptive Interviews wegen der zu großen Offenheit nicht geeignet, da dabei das Forschungsthema vielleicht zu sehr aus dem Blick geraten würde. Das Tiefeninterview scheidet zudem aus, da mangels ausreichender Vorerfahrungen in diesem neuen Forschungsfeld zu diesem Zeitpunkt diese gezielte und tiefergehende Befragung ausscheidet. Auch das Problemzentrierte Interview kommt nicht in Anwendung, da es vorrangig um das Ausloten eines neuen Bereichs und das erstmalige Heben von Kenntnissen und Erfahrungen geht und weniger um das Erfragen von Lösungsmöglichkeiten von Problemen dabei.

Nach Lamneks Systematik scheint dem Autor das fokussierte und das episodische Interview eher für seine Ziele geeignet zu sein. Sein geplantes Interview soll entlang eines mit acht Themenbereichen nur sehr grob strukturierten Leitfadens erfolgen, anhand dessen sich die befragten Schulleiter frei äußern sollen. Damit sind sie in ihren Aussagen völlig frei und können ihre Handlungsweisen mit ihren Motiven und Begründungen in eigene Worte fassen. Aus ihren Aussagen möchte der Autor ihre subjektiven Theorien zur Notwendigkeit unterschiedlicher Personalführung herausfinden. Falls manche für den Autor interessante Aspekte nicht angesprochen werden, möchte er entlang seines Gesprächskonzepts notfalls durch Nachfragen für Klärung sorgen. Nach Lamneks Systematik entspricht dieses geplante Vorhaben deshalb am ehesten einem fokussierten Interview, wobei bei der geplanten Interviewform die Flexibilität aber deutlich höher und die theoretischen Voraussetzungen durch ein Konzept wesentlich geringer sind. Die Generierung von Hypothesen soll bei dem Forschungsvorhaben für den Autor dabei im Vordergrund stehen.

Lamnek erweiterte 2016 seine Übersicht noch um das ero-epische Gespräch ohne Strukturierung, das Experteninterview und das halbstandardisierte Interview.<sup>883</sup> Das letztere würde damit eher dem Interview-Vorhaben des Autors entsprechen, auch wenn Lamnek von einer relativ geringen Flexibilität spricht und bei den theoretischen Voraussetzungen ein weitgehendes Konzept für nötig hält.

In diesen beiden Unterpunkten unterscheidet sich das geplante Vorhaben von dem halbstandardisierten Interview nach Lamnek, da es explorativ ein relativ unerforschtes Feld in den Schulleiter-Aktivitäten erhellen

<sup>882</sup> Vgl. Lamnek/Krell 2005. S. 326.

<sup>883</sup> Vgl. Lamnek/Krell 2016. S. 361.

soll. Deshalb lässt der Autor auch flexibel ein mögliches Springen zwischen den Themen, Vertiefungen oder Erweiterungen durch die Befragten zu, um ihren gedanklichen Strukturen und Vernetzungen besser folgen zu können. Dazu beschränkt der Autor seine Themenbereiche auf diejenigen, bei denen er vermutet, dass die Schulleiter ihre Ideen und ihr Vorgehen in der Personalführung möglichst umfassend beschreiben.

**Hug/Poscheschnik** lassen in ihrer Erweiterung der Lamnekschen Systematik das rezeptive Interview wegfällen und erweitern stattdessen um das halbstandardisierte Interview und das Experten-Interview mit Personen mit besonderer Expertise zu einem bereits bekannten Forschungsstand sowie um die Gruppendiskussion. Sie unterscheiden acht gebräuchliche, teil- oder halbstrukturierte Interviewformen<sup>884</sup>, die durch Wotha/Dembowski mit einer Kurzbeschreibung ergänzt wurden:

Tabelle 15: Interviewformen<sup>885</sup>

Interviewformen	Kurzbeschreibung
Fokussiertes Interview	Offene, teilstrukturierte Befragung – Erhebung subjektiver Sichtweisen in Bezug auf einen bestimmten Stimulus
Episodisches Interview	Offene, teilstrukturierte Befragung – Erhebung von biografischen Wissen & Regelwissen
Problemzentriertes Interview	Offene, teilstrukturierte Befragung – Erhebung von subjektiven Einstellungen in Bezug auf ein gesellschaftliches Problem
Halbstandardisiertes Interview	Offene, teilstrukturierte Befragung – Erhebung subjektiver Theorien in Bezug auf einen bestimmten Forschungsstand
Experteninterview	Offene, teilstrukturierte Befragung von Personen mit besonderer Expertise in Bezug auf einen bestimmten Forschungsstand
Gruppendiskussion bzw. Fokusgruppendiskussion	Mehr oder weniger strukturiertes Gespräch mehrerer Personen in Bezug auf ein bestimmtes Thema – moderiert von einer/m Forscher/in
Tiefeninterview	Offene, wenig strukturierte Befragung – Aufdeckung unbewusster Strukturen
Narratives Interview	Offene, unstrukturierte Befragung – Erhebung von biografischen Erzählungen

Nach dieser Systematik würde sich das vom Autor geplante Interview bei den halbstandardisierten Interviews einordnen lassen, da er mit einer offenen, nur gering strukturierten Befragung die subjektiven Theorien in Bezug auf die Personalführung der befragten Schulleiter zu erkennen versucht. Es ist aber kein problemzentriertes Interview, da seine Suche keinem spezifischen Problem nachgeht, sondern nur den Ist-Stand der Personalführung herausfinden soll. Es fällt auch nicht in die Rubrik der Experteninterviews, da den Autor weniger die Expertise der Schulleiter in Bezug auf den aktuellen Forschungsstand interessiert, sondern die neuartige gedankliche Einordnung der Lehrkräfte in unterschiedliche Gruppen mit ähnlichen Merkmalen.

Bei den o. a. qualitativen Methoden zur Erforschung sozialwissenschaftlicher Gegenstandsbereiche entfallen für den Autor im Ausschlussverfahren alle Interviewformen mit mittlerer bis hoher Standardisierung, da sie hauptsächlich darauf abzielen, schon bekannte Themen quantifizierbar zu machen. Da es sich um ein weitgehend unbearbeitetes Feld handelt, kommen deshalb die Interviewformen fokussiertes, episodisches und problemzentriertes Interview nicht in Frage. Des Weiteren scheiden für den Autor das Tiefeninterview mangels psychologischer Spezialkenntnisse und das unstrukturierte narrative Interview aus, das zu einer ungewollten Melange von beruflichen Erfahrungen und biographischen Anteilen führen könnte und den Rahmen seiner Arbeit deutlich übersteigen würde.

## 17.2. Auswahl der Interviewform

Der Autor setzt daher ein nur gering standardisiertes **Leitfaden-Interview** mit einem nur sehr einfach strukturierten Mindmap mit acht Themenbereichen ein, das ihm in seiner möglichst offenen Form erlaubt, die Expertise und die subjektiven Theorien der Befragten zu erkennen, um sie gemeinsam zu reflektieren. Eine Nachsteuerung durch Nachfragen hält sich der Autor bei Verständnisschwierigkeiten zusätzlich zur Klärung offen. Damit erwartet sich der Autor, möglichst viele Aussagen mit subjektiver Bedeutung zu generieren, die Begründungen zu erfahren und möglichst ausführliche Beschreibungen der Befragten einzuholen. Dadurch erhofft sich der Autor mehr Informationen über die Einschätzungen der Schulleiter über ihre Lehrkräfte und die nachfolgend angepasste Personalführung je nach erkannten Gruppen und damit mehr Erkenntnisse darüber, ob bereits eine nach Lebensphasen oder nach anderen Gruppen unterschiedliche Personalführung er-

<sup>884</sup> Vgl. Hug/Poscheschnik 2015. S. 127-142.

<sup>885</sup> Vgl. Wotha/Dembowski 2017.

folgt oder nicht. Zudem möchte der Autor herausfinden, aus welchen Gründen, nach welchen Kriterien und in welcher Art und Weise Lehrkräfte unterschiedlich vom Schulleiter geführt werden.

Die Befragten erhalten deshalb einen nur teilweise strukturierten Leitfaden für ihre Interviews in Form einer sehr einfachen Mindmap, um sie in einem offenen Gespräch zu freien Erzählungen zu den einzelnen Themen zu bringen und dabei die Hintergründe für ihre Unterteilung der Lehrkräfte in verschiedene Gruppen und die entsprechenden Handlungsweisen der Schulleiter zu erfahren.

### 17.2.1. Besondere Merkmale des Leitfaden-Interviews

Bei der Durchführung des Leitfaden-Interviews sind folgende Merkmale nach Lamnek besonders zu beachten:

<i>Prinzip der Zurückhaltung</i>	<i>verbale Zurückhaltung des Interviewers, um nicht den Erzählfluss durch Kommentare oder Nachfragen zu unterbrechen</i>
<i>Prinzip der Offenheit</i>	<i>für subjektive Sicht des Befragten und für neue Informationen und Ideen</i>
<i>Prinzip der Flexibilität</i>	<i>variable Reaktion auf Erzählwünsche der Befragten, kein starres Einhalten der Reihenfolge der Themen in dem Mindmap</i>
<i>Prinzip der Prozesshaftigkeit</i>	<i>Interview soll Deutungs- und Handlungsmuster der Befragten ermitteln, die sich auch im Interviewverlauf entwickeln</i>
<i>Prinzip der datenbasierten Theorie</i>	<i>Ziel des Leitfadeninterviews soll sein, Theorien zu generieren und nicht sie zu überprüfen.<sup>886</sup></i>

Bei länger dauernden Erzählungen der Schulleiter kann zudem auch implizites Wissen zutage treten, das zum Erklären der Personalführung manchmal dadurch erst in Bewusstsein gehoben wird. Dieser Nebeneffekt ist nicht nur für den befragten Schulleiter teilweise überraschend, sondern es hilft auch dem Interviewer bei der Rekonstruktion der subjektiven Theorien der Befragten.

Lamnek betont zur Kommunikation in einem qualitativen Interview, dass sie zumeist mündlich in 'face-to-face'-Situation durchgeführt wird. Ein schriftliches oder ein Gruppeninterview scheidet aus diesem Grund schon grundsätzlich aus. Da auch sehr persönliche Themen angesprochen werden, die eine große Nähe und viel Vertrauen zwischen Interviewer und Befragtem voraussetzen, sollte auch der Kommunikationsstil möglichst neutral bis weich sein, d. h. es sollte ein Vertrauensverhältnis aufgebaut werden, indem der Interviewer dem Befragten auch seine Sympathie für dessen Handeln ausdrückt. Dies gilt als wichtige Grundlage dafür, eine möglichst wahrheitsgetreue Erzählung zu erhalten.

Das Prinzip der Offenheit wird durch den Einsatz eines Leitfadens eigentlich unterlaufen. Deshalb ist der Leitfaden des Autors in Form eines MindMaps mit den nur acht Themenbereichen sehr kurzgefasst, und auch die Abfolge 1-8 wird am Interviewanfang immer nur als Vorschlag dargestellt. Bei der Reihenfolge, Ausführlichkeit und Schwerpunktsetzung erfolgten bei den Interviewten überhaupt keine Einschränkungen. Der Einsatz des Mindmaps bietet die bestmögliche Flexibilität, da gedankliche Sprünge und Themenwechsel möglich werden, ohne die ganze Themenbreite aus den Augen zu verlieren. Dies bietet zudem den Vorteil, dass auch neue Denk- und Handlungsmuster und Zusammenhänge erkennbar werden, die vom Interviewer bisher nicht erkannt oder bedacht wurden. Ein sehr wichtiger Aspekt der Entscheidung für ein Leitfadeninterview liegt in der Gewinnung neuer Hypothesen in dieser explorativen Studie.

### 17.2.2. Methodologische Aspekte

Bei der Konzeption und bei der Durchführung des Leitfaden-Interviews werden nachfolgende methodologische Aspekte bei qualitativen Interviews nach Lamnek/Krell auch auf das geplante Leitfaden-Interview angewendet:

<i>mündlich-persönlich</i>	<i>kein Ablesen von Fragen, Priorisieren von spontan produzierten Erzählungen, begrenzte Anzahl von Fragen</i>
<i>halb-/teilstandardisiert</i>	<i>der Leitfaden soll nur Orientierungshilfe sein, soll sich am natürlichen Erinnerungs- und Argumentationsfluss orientieren</i>
<i>ausschließlich offene Fragen</i>	<i>um den Befragten stets Freiraum zur Beantwortung zu lassen</i>

<i>neutraler Interviewstil</i>	<i>keine wertenden Aussagen zu den Antworten, sondern eine wertschätzende Haltung zeigen</i>
<i>Einzelinterview</i>	<i>ist selbstverständlich, um auch sensiblere Inhalte zu erfahren, um Zeit und Raum für freie Erzählungen ohne Wartezeiten für andere zu haben.<sup>886</sup></i>

Schwierigkeiten bei der Umsetzung tauchen dennoch gelegentlich auf, die den Interviewer aus seiner bewussten Zurückhaltung holen können. Nur in seltenen Situationen, wenn den befragten Schulleitern die Beschreibung schwerfällt und diese stockt, sollten weiterführende oder Überleitungsfragen gestellt werden. Bei persönlicher Bekanntheit von Interviewer und Befragtem kann es auch schwierig sein, aus dem üblichen Gesprächs- und Unterhaltungsmodus heraus in eine sehr zurückhaltende Rolle zu wechseln mit sehr distanzierendem Zuhören und möglichst wenig Kommentierungen.

Der Interviewer muss deshalb den Befragten bereits vor dem Interview auf diese geänderte Rolle aufmerksam machen und sie möglichst durchgängig auch einhalten.

Zudem muss dem Interviewer bewusst sein, dass der entstehende Interviewtext auch deutlich von ihm mitbeeinflusst werden kann, worauf Helfferich hinweist:

*„Jedes Interview ist Kommunikation, und zwar wechselseitige, und aber auch ein Prozess. Jedes Interview ist Interaktion und Kooperation. Das 'Interview' als fertiger Text ist gerade das Produkt des 'Interviews' als gemeinsamem Interaktionsprozess, von Erzählperson und interviewender Person gemeinsam erzeugt – das gilt für jeden Interviewtypus. ... Interviews sind immer beeinflusst, es fragt sich nur wie. Es geht darum, diesen Einfluss kompetent, reflektiert, kontrolliert und auf eine der Interviewform und dem Forschungsgegenstand angemessenen Weise zu gestalten.“<sup>887</sup>*

### 17.2.3. Vorteile des Leitfaden-Interviews

Bei einem Interview zu einem weitgehend unerforschten Wissensgebiet bietet sich aus Sicht des Autors das nur wenig strukturierte Leitfaden-Interview wegen mehrerer Vorteile an, die er hier zusammenfasst:

- Freies Erzählen der Interviewten erbringt einen wesentlichen höheren Informationsfluss.
- Das individuelle Vorgehen wird aus subjektiver Sicht erläutert und begründet.
- Neue Ideen, Bedeutungszusammenhänge und Handlungssystematiken werden erkennbar.
- Die gemachten Erfahrungen lassen neue subjektive Theorien entstehen und werden erklärt.
- Der Leitfaden dient als Strukturierungshilfe und zur Kontrolle der interessierenden Themen.
- Die Flexibilität bei der Themenreihenfolge und den Inhalten ermöglicht ergänzende Themen.
- Die Lenkung der Gesprächsthemen durch den Interviewten erhöht die Chancen zu Darlegung seiner individuellen Vorgehensweise und damit seiner dahinterstehenden subjektiven Theorie.

### 17.2.4. Mögliche Nachteile

Je standardisierter eine mündliche oder schriftliche Befragung abläuft, desto mehr empirische Daten werden generiert, die mithilfe der Statistik und entsprechenden Programmen sehr genau und mit hoher Vergleichbarkeit ausgewertet werden können. Bei einem qualitativen Interview mit geringer Strukturierung muss dagegen in Kauf genommen werden, dass wenig bis keine empirischen Daten erfasst und ausgewertet werden können, sondern aus den vielen einzelnen Aussagen müssen Bedeutungszusammenhänge und Gemeinsamkeiten erst sehr zeitintensiv herausgefunden werden.<sup>888</sup> Die Exploration und die Hypothesenentwicklung müssen bei diesem Instrument der qualitativen Sozialforschung erst mit zum Beispiel der qualitativen Inhaltsanalyse erfolgen, und die Interpretation der gewonnenen Erkenntnisse benötigt ebenfalls viel Zeit und Unterstützung durch eine geeignete Auswertungssoftware wie z. B. MaxQDA.

Während der relativ frei geführten Interviews kommt es erfahrungsgemäß immer wieder zu Themenabscweifungen. Sie sollten möglichst lange zugelassen werden, um die Chance nicht zu vergebend, neue Zusammenhänge aufgezeigt zu bekommen. Mithilfe des Leitfadens kann der Interviewer aber allzu exzessive

<sup>886</sup> Vgl. Lamnek/Krell 2016, S. 328.

<sup>887</sup> Helfferich 2011, S. 10.

<sup>888</sup> Vgl. Rager/Oestmann/Werner 1999, S. 35f.

Nebenerzählungen beenden, wenn sie den Bezug zum Interviewthema verlieren, und zurück zum Thema führen.

#### 17.2.5. Anwendbare Gütekriterien

Die **Gütekriterien** für qualitative Sozialforschung nach Legewie wie Intersubjektivität, Reproduzierbarkeit und interne Validität können bei einem wenig strukturierten Leitfadenterview nur sehr eingeschränkt angewendet werden.

Beim Kriterium **Intersubjektivität** wäre zu fordern, dass bei einem anderen Interviewer und derselben befragten Person trotz wahrscheinlich ganz anderem Interviewverlauf in etwa ähnliche Ergebnisse herauskommen. Da aber jedes Interview eine einmalige Situation aus einem Interaktionsprozess heraus darstellt, in der durch die Kommunikation und Kooperation von Interviewer und Interviewtem sowohl Reihenfolge als auch die Auswahl der Themen und der Inhalte entstehen, würde es kaum dem Interview bei einem anderen Forscher ähneln, da die persönliche Bekanntheit und die Vertrautheit einen sehr großen Einfluss auf die sensiblen Äußerungen und die Auswahl der Erzählthemen haben.

Die Subjektivität von Forscher und Beforschem kann nach Legewie nicht eliminiert werden, aber dafür muss eine systematische Reflexion der Subjektivität des Interviewers während des Interviews wie auch bei der Auswertung stattfinden und in ihren Schlussfolgerungen auch begründet werden.

Eine **intersubjektive Nachvollziehbarkeit** im Verständnis von Steinke und Hug/Poscheschnik kann dagegen durch genaue Dokumentation des Vorverständnisses des Forschers, der Erhebungsmethoden und des -kontextes, der Transkriptionsregeln, der Daten und Auswertungsmethoden sowie weiterer Informationsquellen erreicht werden<sup>889</sup>, die deshalb im Kapitel C.4 Auswertung erfolgt.

Die **Reproduzierbarkeit** als Äquivalent in der qualitativen Sozialforschung zur **Reliabilität** in der quantitativen Forschung kann bei diesem Interview-Vorhaben ebenfalls kaum als Gütekriterium eingesetzt werden, da selbst bei einer Wiederholung des Interviews mit denselben Personen vermutlich keine vergleichbaren Ergebnisse entstehen können, wie schon Heraklit mit „panta rhei“ meinte: „Man kann nicht zweimal in den gleichen Fluss steigen.“ Insbesondere bei dem nur wenig strukturierten Leitfaden-Interview würden nie dieselbe Reihenfolge und Schwerpunktsetzung der Themen durch den Befragten wieder entstehen.

Dagegen kann der Autor bei der qualitativen Inhaltsanalyse der Interview-Texte die **Intracoderreliabilität** überprüfen, indem er die vorgenommenen Codierungen bei allen Interview-Texten entfernt und bei einer Zufallsauswahl von 10 Prozent der Codes die Übereinstimmung der erneut von ihm codierten Textstellen mit seiner ersten Codierung überprüft.

In seiner Arbeit folgt der Autor eher der Empfehlung von Steinke, die die kritische und laufende Überprüfung der **Angemessenheit** des Forschungsprozesses in mehreren Bereichen empfiehlt: Die **Indikation** des qualitativen anstatt eines quantitativen Vorgehens, die Indikation der Methodenwahl in Form dieses Leitfaden-Interviews, der Transkriptionsregeln, der Samplingstrategie und der methodischen Einzelentscheidungen. Die Begründungen dieser Indikationen erfolgen in dieser Arbeit in den jeweiligen Kapiteln.

Die **interne Validierung** des Interviews in dieser Arbeit nach Legewie hat der Autor mit der Prüfung der strukturellen Voraussetzungen, der Rollen und Klärung der Motive sowie der Qualität seiner Beziehungen immer parallel durchlaufen und beachtet. Die Auswahl der Interviewten ist keine Zufallsauswahl. Der Autor suchte alle sechs Schulleiter einzeln aus, weil er sie persönlich gut kennt, nannte seine Motive, akzeptierte ihre Motive und Begründungen immer und konnte sich auf die Vertrauenswürdigkeit der Befragten absolut verlassen. Glaubwürdigkeit (credibility) und Verlässlichkeit (authenticity) nach Miles, Huberman, Saldana als Kriterien für die interne Validität der Interviews hält der Autor deshalb für gegeben.

Bei der Auswahl der **Gütekriterien für seine Arbeit** schließt sich der Autor hier Steinke an, die dafür plädiert, eine untersuchungsspezifische Auswahl an Kriterien aus den über hundert vorfindbaren Katalogen zu Gütekriterien in der Forschung zu treffen, die dann je nach Fragestellung, Gegenstand und verwendeter Methode konkretisiert, modifiziert und gegebenenfalls durch weitere Kriterien ergänzt wird. Für die Bewertung einer Studie sollte damit gut entscheidbar sein, ob das „bestmögliche“ Ergebnis erzielt wurde.

<sup>889</sup> Vgl. Steinke 2017, S. 319-331.

Mit diesem Vorgehen hofft der Autor zumindest größtmöglich die Gütekriterien für qualitative Sozialforschung sowohl bei der Datenerhebung als auch bei der Auswertung zu erfüllen.

Zudem versucht er **typische Fehler** in qualitativen Interviews, wie sie Hopf anführt, weitgehend zu vermeiden: Das nur wenig strukturierte Leitfaden-Interview lässt sowieso keinen dominierenden Kommunikationsstil zu, da die Befragten in ihren Erzählungen ohne große Unterbrechungen durch den Interviewer ihre Personalführung frei beschreiben sollen, wobei die Reihenfolge, die Gewichtung und auch die Ergänzung durch weitere Themen dem Befragten überlassen bleiben sollen.<sup>890</sup> Der Autor bemüht sich auch um die Vermeidung suggestiver Fragen und Vorgaben von bewertenden bzw. kommentierenden Aussagen, auch wenn ihm das nach 21 Jahren in der Schulleitung manchmal sehr schwerfällt. Um die eigenen Erfahrungen und Erkenntnisse in einem relativ offenen Interview möglichst zurückzuhalten, ist eine sehr große Zurückhaltung zu empfehlen. Das Vorhaben einer Gesprächshaltung mit sehr großem Schweigeanteil muss den Befragten immer vor dem Interview erklärt werden, um Verzerrungen bei den inhaltlichen Aussagen zu vermeiden, aber auch den Interviewten nicht zu irritieren, da bei langjährigen persönlichen Beziehungen die Andersartigkeit des folgenden Gesprächs schon beiden bewusst sein muss.

### 17.2.6. Förderliche Rahmenbedingungen

Angesichts dieser Quellen-Vielfalt mit unterschiedlicher Qualität und Quantität des Einflusses auf die Entwicklung ihrer persönlichen Handlungstheorie wird das Erkennen von Schwerpunkten und Akzentsetzungen recht schwierig. Deshalb müssen trotz der vorgehabten weitestgehenden Freiheit beim Erzählen über die mich interessierenden Themenbereiche in einem optionalen Monolog Möglichkeiten für den Interviewer bestehen, Verständnisprobleme aufzuklären. Man kann nicht erwarten, dass das Erkenntnis-Objekt ohne Weiteres in der Lage ist, die Innenperspektive seines Handelns auf Anhieb präzise und umfassend zu beschreiben. Deshalb versuchte der Autor, im Forschungsprozess möglichst **förderliche Rahmenbedingungen** für das Interview in Anlehnung an Lechler bereitzustellen und zu realisieren wie z. B.:

<i>Aufklärung über den Untersuchungszweck und -ablauf:</i>	<i>Meist telefonisch vor dem Interview</i>
<i>Transparenz zur Interviewsituation und Hintergründe:</i>	<i>Mein Forschungsinteresse bereits am Telefon vor und während des Interviews</i>
<i>Erläuterung der Untersuchungsschritte:</i>	<i>erleichtert durch persönliche Beziehung</i>
<i>Bemühung um Verständnis und Vertrauen:</i>	<i>Bitte um störungsfreie Interview-Zeit</i>
<i>Unterstützende Bedingungen:</i>	<i>auch mit Nachfragen, Skepsis, Widersprüchen</i>
<i>Produktive Gesprächssituation:</i>	<i>Verständigung und Einigung</i>
<i>Gemeinsames Ziel bewusst halten:</i>	<i>größeres Gewicht haben Aussagen des Befragten<sup>891</sup></i>
<i>Bei Meinungsdiskrepanzen:</i>	

Der befragte Schulleiter soll damit in seiner Reflexivität und Rationalität als auch in seiner Sprachfähigkeit nicht beeinträchtigt werden und mit einem gelingenden Dialog-Konsens soll die Rekonstruktionsangemessenheit überprüft werden. Damit müsste es nach dem Verständnis von Schlee möglich sein, theoretische Konstrukte zu erhalten, die die Innensicht der Befragten in ihrer Beschreibung samt den Sinnbezügen und Intentionen dialog-hermeneutisch möglichst gut erfasst. Diese Überprüfung der Rekonstruktionsadäquanz der subjektiven Theorien der befragten Schulleiter durch den Dialog-Konsens zwischen Forscher und Erforschten nennt Lechler **kommunikative Validierung**.

Zur Überprüfung, ob sich diese als deskriptive Konstrukte rekonstruierten subjektiven Theorien auch als explanative Konstrukte zur Erklärung der Ist-Zustände und der Ursachen-Wirkungs-Verhältnisse bewähren, müssten in einer weiteren nachfolgenden Forschungsphase Überprüfungen zu ihrer Realgültigkeit erfolgen. Erst wenn in experimentellen Bedingungen diese subjektiven Theorien auf den Prüfstand gestellt und mit kontrollierter Außenbeobachtung unter Zugrundelegung des klassischen Falsifikationskriteriums geprüft werden, könnte man mit Groeben (1986) von einer Phase der **explanativen Validierung** sprechen.

Dies kann in der vorliegenden Arbeit aber nicht geleistet werden, da eine Erhebung der subjektiven Theorien in einem ersten Durchgang nur die Erstellung von Hypothesen generieren kann, deren nähere Untersuchung und Überprüfung aber späteren Forschungsvorhaben vorbehalten bleiben sollen.

<sup>890</sup> Vgl. Hopf 2017, S. 349-360.

<sup>891</sup> Vgl. Lechler 1982, S. 243-258

Zur näheren Erforschung dieser subjektiven Theorien empfehlen Groeben und Scheele des Weiteren ein halbstrukturiertes Interview mit zunächst offenen Fragen, gefolgt von hypothesengenerierenden Fragen über mögliche Ursachen und abschließend mit Konfrontationsfragen zu inneren Widersprüchen ihrer Aussagen. Denn subjektive Theorien sind oft sehr widersprüchlich. Also sollte man versuchen, den Befragten mit seinen Widersprüchen oder Ungereimtheiten zu konfrontieren, um ihn dazu zu bringen, sein Begriffsnetz, die Verknüpfungen der Begriffe untereinander und seine Schlussfolgerungen dazu zu klären.

Der Autor möchte allerdings in den Interviews bei den offenen Fragen verbleiben, um vorerst nur den aktuellen Stand bei jedem befragten Schulleiter möglichst umfassend zu erhalten. Wenn er Aussagen nicht versteht, behält er sich zwar spontanes Nachfragen zur Klärung und zum Verständnis der inneren Zusammenhänge und der Sinnstrukturen vor. Eine gezielte intensivere Analyse mit Konfrontationsfragen zur Klärung der eigenen Widersprüche in ihren subjektiven Theorien ist dagegen nicht Ziel dieser Arbeit.

Des Weiteren kann eine intensivere Auswertung der Interviews zur Erforschung der subjektiven Theorien mit Hilfe der Psychologie hier nicht geleistet werden. Für weitergehende Studien scheint dem Autor dazu das Forschungsprogramm Subjektive Theorien (FST) nach Groeben, Wahl, Schlee und Scheele sehr interessant und ertragreich zu sein, bei dem die subjektiven Theorien der Schulleiter in seinem Forschungsprojekt als abstrakte Konzepte mit theoretischen Konstrukten, Hypothesen und Argumentationsstrukturen untersucht werden könnten. Dies könnte in einem zweiten Durchgang nach der qualitativen Inhaltsanalyse erfolgen, wenn die Aussagen dem jeweiligen Befragten vorgelegt werden und er um eine Anordnung in eine Struktur gebeten wird. Eine derartige Vertiefung mit einem interdisziplinären Forschungsansatz in Verbindung mit der Psychologie könnte sich damit auf die Struktur-lege-Technik<sup>892</sup> nach Kindermann und Riegel stützen, bei der die Forscher zuerst die tragenden Konzepte und Begriffe aus den Interviews extrahieren und auf Konzeptkarten festhalten. Anschließend legen die Befragten die Begriffe in Zusammenhängen in eine Struktur, die sie kommentieren und gemeinsam reflektieren. Damit könnten die subjektiven Theorien auch optisch rekonstruiert werden, wobei dabei auch die Erklärungen in einem Legevideo mitgefilmt werden für eine nachfolgende idiografische Analyse.

Dies kann in dieser Arbeit in dieser Tiefe ebenfalls nicht geleistet werden, da hier nur von einer kleinen Fallzahl von Schulleitern deren subjektive Theorien zur Personalführung zum ersten Mal erfasst werden sollen, um sie mit entsprechenden Personalführungstheorien in der Wirtschaft zu vergleichen, um möglicherweise die Personalführung von Schulleitern bedarfsspezifischer auf die Lebensphasen von Lehrkräften etwas zu verbessern.

In dieser Arbeit beschränkt sich der Autor deshalb darauf herauszufinden, ob Schulleiter ihre Personalführung auch an den unterschiedlichen Lebensphasen orientieren, indem er explorativ ihre Beschreibungen analysiert und versucht, Gemeinsamkeiten in den jeweiligen subjektiven Theorien zu erkennen. Deshalb verwendet der Autor eine offene Form der Befragung bei einer Stichprobe von Schulleitern, um ihre individuellen Wege und subjektiven Theorien zur Personalführung an ihrer Schule zu erschließen.

Die Auswahl der Interview-Form und die Auswertung sollen im nachfolgenden Kapitel näher erläutert werden.

### 17.3. Erarbeitung des Leitfadens

#### 17.3.1. Prinzipien der Leitfadengestaltung

Schwarz benennt fünf **Prinzipien der Leitfadengestaltung**<sup>893</sup> mit zusätzlichen Erläuterungen, denen der Autor jeweils seine Interpretation und Durchführung beistellt:

---

<sup>892</sup> Vgl. Kindermann/Riegel 2016.

<sup>893</sup> Vgl. Schwarz 2010.

Tabelle 16: Prinzipien der Leitfadengestaltung (eig. Darst.)

Prinzipien	Erläuterungen	Umsetzung durch den Autor
1. Umfang	5-20 Fragen, vorab als Leitfaden ausformuliert; Umfang 0,5 bis 4 Std.	8 Themenbereiche in der einfachen Mindmap in Stichworten; Umfang 1-3 Std
2. Sprache	möglichst alltagssprachliche Formulierungen, nahe an Fachtermini des Probanden	Nur Stichworte, um eigenen Formulierungen Raum zu geben
3. Offenheit	offene Fragen, ohne verborgenden Wertungen, keine Suggestivfragen; Proband soll eigene Relevanzstruktur voll entfalten	weitgehende Zurückhaltung mit Kommentaren, um nicht zu bestätigen, zu verstärken oder zu bremsen
4. Vollständigkeit	zentrale Aspekte der Forschungsfrage müssen abgedeckt sein, ggf. Checkliste zum Abfragen „harter“ biografischer o.a. Rahmendaten	Themenbereiche 1-3 zu den Rahmendaten dienen als Einstieg, die Bereiche 4-8 in der ausführlicheren Mindmap als Checkliste
5. Flexibilität	Reihenfolge der Leitfragen variabel, Zusatzfragen ad hoc formulieren, um Gesprächsfluss zu stimulieren, Plausibilisierungen, Begründungen, Beispiele zu erkunden	Reihenfolge durch Befragte meist selber festgelegt, spontane Zusatzfragen zu den Unterthemen, um noch fehlende Daten oder Aussagen zu erheben

### 17.3.2. Auswahl und Anordnung der Inhalte

In dem vom Autor ausgewählten teilstrukturierten Leitfaden-Interview wollte er einerseits möglichst wenig Themenvorgaben setzen, um in den freien Erzählungen auch die latenten Sinnstrukturen und Verbindungen zu erfahren, andererseits schien ihm die Gefahr zu groß, dass dabei für ihn wichtige Themenbereiche vielleicht gar nicht angesprochen werden würden. Deshalb entschied sich der Autor für die Angabe von acht Themenbereichen, die für ihn derzeit die wesentlichen Elemente der Personalführung enthalten.

In der Reihenfolge wollte der Autor von den einfach zu beschreibenden zu den komplexeren Themen aufsteigen. Deshalb bildeten die leicht erklärbaren **Daten der Schule** den Anfang, um damit einen einfachen Einstieg für die Befragten mit Daten und Fakten über ihre Schule zu ermöglichen. Diese Zahlen und Informationen sind allen Schulleitern meist ad hoc präsent, geben dem Autor einen Überblick über die schulische Datenlage und erlauben den Interviewten ein Warmsprechen in einem Themenbereich, in dem sie sich mit ihrem expliziten Wissen sicher fühlen.

Im Themenbereich „**Schulleitung**“ interessierten den Autor beim beruflichen Werdegang von der Lehrzeit bis zum aktuellen Stand besonders die Motive zum nächsten Karriereschritt und Schulwechsel sowie die Vorerfahrungen als Konrektor oder als Schulleiter in einer anderen Schule.

Das Thema „**Schulentwicklung**“ folgt als dritter Bereich, weil sowohl in Bewerbungsgesprächen mit den nächsten Schulaufsichtsbehörden als auch im neuen Amt oder in der neuen Schule die eigenen beruflichen Ziele sehr schnell die Zusammenarbeit mit den Lehrkräften und die Ausformung der neuen Rolle prägen. Zudem kommen helfende und bremsende Kräfte ins Spiel, die sowohl in den Personen als auch in der Kooperation miteinander bedeutsam sind.

Ab dem 4. Thema „**Kollegium**“ wollte der Autor über die reinen Daten und Fakten hinaus dann zum Thema Gruppierungen kommen, wodurch meist komplexere Zusammenhänge beschrieben wurden und die Motive, welche Lehrkräfte mit wem warum wann welche Partnerschaften oder Gruppen bildeten.

Die Themenbereiche 5 „**Lehrkräfte**“ und 6 „**Umgang miteinander**“ wurden von den Interviewten meist sehr durchmischt, weil sich das in der Praxis auch kaum voneinander trennen lässt. Dabei musste der Autor besonders darauf aufpassen, dass möglichst alle Unterthemen dazu auf der ausführlichen Mindmap beantwortet wurden.

Die „**Instrumente der Personalführung**“ in Punkt 7 des Leitfadens mussten vom Autor meist direkt angesprochen werden, da den Schulleitern oft nicht ad hoc bewusst ist, mit welchen Methoden sie ihre Lehrkräfte fördern oder fordern können. Offensichtlich zählen sie mehr zum impliziten Handlungswissen innerhalb der subjektiven Theorien der Schulleiter, als dass sie ebenso schnell benannt werden können wie z. B. die Anzahl der Klassen oder soziale Situation in der Schülerschaft.

Mit diesen Interviews wollte der Autor bei einer Stichprobe von Schulleitern von Grund- und Mittelschulen herausfinden, ob sie in ihrer Personalführung auf unterschiedliche Lebensphasen der Lehrkräfte eingehen. Den Ausdruck „Lebensphasen“ verwendete der Autor im Vorlauf des Interviews allerdings nicht, um die Befragten nicht schon im Voraus zu erwünschten Antworten zu bringen. Der Autor sprach bei den Anfragen in der Umgangssprache immer nur von seinem Interesse, ob die Schulleiter ihre Personalführung je nach Alter unterschiedlich gestalten. Auf dem Mindmap steht er als Oberbegriff zwar in der Mitte der zentralen Fragestellung „Personalführung an Lebensphasen orientiert?“, aber in keinem der acht Themenbereiche. Falls also zum Stichpunkt „**Personalführung abhängig vom Alter**“ nicht schon im bisherigen Interviewverlauf erschöpfend erzählt worden wäre, wollte der Autor mit diesem letzten Themenbereich noch nach weiteren Unterschieden in der Personalführung bei den Lehrkräften fragen. Dieser Bereich kam meist erst am Schluss und diente zudem als „Abräumer“ für alle weiteren Fragen nach noch unklaren Zusammenhängen. Die Unterthemen waren aber meist schon im Verlauf der Erzählungen behandelt worden.

Eine besondere Schwierigkeit für den Autor als Interviewer bestand darin, gegen Ende des Interviews noch alle ungeklärten Themen im Blick zu behalten, um notfalls nachfragen zu können bei gleichzeitiger nachlassender Konzentration der Erzählenden und auch des Autors nach einem zwei- bis dreistündigem Gespräch. Im Vergleich zu einem standardisierten Interview in der quantitativen Sozialforschung mit einem festgelegten Fragenkatalog fordert ein wenig strukturiertes Leitfaden-Interview den Forscher deutlich stärker heraus. Der zeitliche Aufwand für die Befragung ist sicherlich höher und insbesondere bei der Datenauswertung und Kodierung steigt der Aufwand auf ein Mehrfaches im Vergleich.

### 17.3.3. Erstellung des Leitfadens

Bei der Erstellung des Leitfadens wurde die geringe Standardisierung dadurch gewährleistet, dass den Befragten nur acht Themenbereiche benannt wurden, zu denen der Autor freie Erzählungen ohne dezidiert festgelegte Fragen erbat. Die Darstellung in Form eines einfachen Mindmaps vermied dabei eine Hierarchie der Themenbereiche, sondern sollte nur das Feld abstecken, innerhalb dessen sich der Autor ihre Beschreibungen der Art und Weise ihrer Personalführung erhoffte. Den Befragten wurden keine Fragen dazu vorgelegt, weshalb sie selber die Einzelthemen, die Erzähltiefe und die Reihenfolge festlegen konnten.

Das Prinzip Offenheit kam im Verlauf des Interviews besonders zum Tragen: Den Schulleitern stand es jederzeit offen, während ihrer Erzählungen zu anderen Themenbereichen zu wechseln. Dabei ergaben sich manchmal auch neue Zusammenhänge und Verbindungen im Denken und Handeln der Schulleiter für den Autor. Wenn ihm manches aber noch nicht genügend klar geworden war, versuchte er später im Gesprächsverlauf darauf zurückzukommen. Auch von der Reihenfolge der Themenbereiche in dem Mindmap, die im Uhrzeigersinn angeordnet sind, konnten die Befragten jederzeit abgehen, wie sich auch in den Dokumenten-Portraits zur Reihenfolge und Gewichtung im Kapitel 4.2.1 gut erkennen lässt.

Auch die im Mindmap vorgeschlagene Reihenfolge der Themenbereiche hielt keiner der Befragten ein, sondern wechselte beim Erzählen oft zu einem anderen Bereich. Als Interviewer versuchte der Autor deshalb, im Lauf des Gesprächs Antworten und Erklärungen zu allen Themenbereichen zu erhalten, indem er manchmal steuernd eingriff, um zur Detaillierung zu ermuntern, aber auch um manchmal vorsichtig weg- oder umzusteuern. Diese erhöhten Anforderungen an den Interviewer in einem wenig strukturierten Leitfaden-Interview beschreibt Schwarz als interaktiven, flexiblen Prozess.

### 17.3.4. Leitfaden in zwei Mindmap-Formen

Zuerst informierte der Autor die von ihm ausgewählten Schulleiter in einem persönlichen Gespräch oder per Telefon über sein Vorhaben und seinen Interview-Wunsch mit ihnen. Da alle Befragten einem Interview zustimmten, folgte eine Terminbestätigung per Mail und eine Voraus-Information für die befragten Schulleiter zur Grobstruktur der im Interview interessanten Bereiche. Als zentrales Thema wurde angegeben: „Personalführung an Lebensphasen orientiert?“. Damit wird vom Autor eine Phasierung entlang des Berufslebens angedeutet, die von allen Schulleitern aufgegriffen und mit ihrem Alltagsverständnis von Lebensphasen als aufeinander folgende Zeitabschnitte interpretiert wurde. Zudem begrenzten alle sechs Schulleiter diese Phasen auf den Zeitraum der beruflichen Laufbahn ihrer Lehrkräfte von ihrem Dienstbeginn als Lehramtsanwärter bis zu ihrem Ausscheiden aus dem Dienst. Außerberufliche Phasen wie zum Beispiel die Zeit als Gemeinderat,

Kapellmeister oder Fußballtrainer kamen nur dann zur Sprache, wenn der schulische Arbeitseinsatz davon betroffen war.

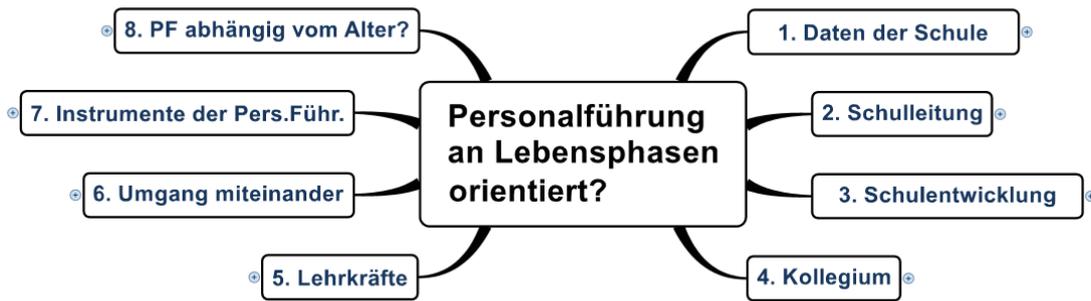


Abbildung 18: Acht Themenbereiche im Interview für den Befragten

Dabei verwendete der Autor das Programm XMind8 mit dem Update 7 zur Erstellung der MindMaps. Es ist kostenlos bei [www.xmind.net](http://www.xmind.net) erhältlich. Eine genaue Ausformulierung der Fragen erfolgte weder zu den acht o.a. Interview-Bereichen noch bei der weiter differenzierteren Form für den Autor als Tischvorlage, da er nicht die freien Erzählungen der befragten Schulleiter einengen wollte. Eine Ausformulierung der Stichworte hätte mehr Standardisierung bei den Fragen, aber auch bei den Antworten erbracht, was in diesem explorativen Interview allerdings kontraproduktiv gewesen wäre.

Während des Interviews lag dieses ausführlichere Mindmap beim Autor, in das die Befragten allerdings keinen Einblick bekamen, um ihm als Checkliste Hilfestellung zur Überprüfung aller interessanten Teilbereiche zu geben und um gegebenenfalls Nachfragen zur Präzisierung stellen zu können:

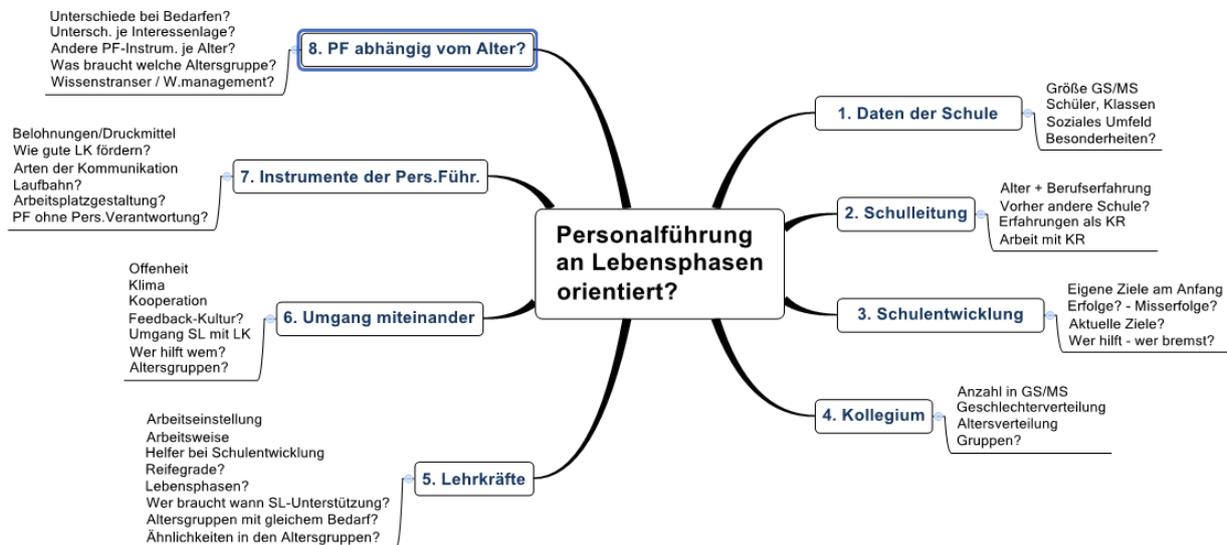


Abbildung 19: Themenbereiche im Interview für den Interviewer

Dieser Leitfaden mit hoher Detaillierung lag nur dem Autor vor. Als Checkliste sollte er für ihn die aktuelle Personalführung bei einer kleinen Stichprobe von ausgewählten Schulleitern deutlich machen, sie näher beleuchten und auf eine mögliche Gruppenbildung hin durchsuchen lassen, mit der sich die Schulleiter die Personalführung möglicherweise erleichtern. Falls nach Auswertung mit der qualitativen Inhaltsanalyse in Anlehnung an Kuckartz keine derartige phasenorientierte Gruppierung des Kollegiums erkennbar ist, würde dies die Forschungsfrage Nr. 3 vorläufig negativ beantworten.

### 17.4. Zusammenfassung

Für die Datenerhebung in dieser explorativen Studie entschied sich der Autor für den Einsatz qualitativer Sozialforschung, da mit deren Methoden Verhaltensweisen, Perspektiven und Handlungslogiken samt der zugrundeliegenden subjektiven Theorien und dem impliziten Handlungswissen besser erfasst werden können. Erst mit den hiermit generierten neuen Hypothesen können weitere Forschungsprojekte in quantitativer Form mit höheren Fallzahlen angegangen werden. Als geeignete Methode in diesem bisher recht unerforschten Bereich wurde durch ein Ausschlussverfahren die Form des Experteninterviews gewählt in der Sonderform als gering standardisiertes Leitfaden-Interview mit nur gering strukturiertem Mindmap für die interviewten Schulleiter. Für den Einsatz werden die Prinzipien für Leitfaden-Interviews nach Lamnek/Krell ebenso angewandt wie die besonderen methodologischen Aspekte nach Lamnek/Krell. Als wichtigste Vorteile werden unter anderem der höhere Informationsfluss, die Gewinnung neuer Bedeutungszusammenhänge und subjektiver Theorien und die große Flexibilität bei der Themenvertiefung und -reihenfolge genutzt. Als Nachteil wird der hohe Zeitaufwand bei der Datengewinnung und vor allem bei der Auswertung in der qualitativen Inhaltsanalyse für die Interpretation der Daten in Kauf genommen. Wegen dieses hohen Zeit- und Arbeitsaufwands bei qualitativen Forschungsinterviews wird in dieser Arbeit nur eine kleine Fallzahl untersucht, um neue Hypothesen generieren zu können, weshalb auch kein Anspruch auf Repräsentativität gestellt wird.

Die Auswahl und die Anordnung der interessierenden Themenbereiche erfolgten nach dem Prinzip „Vom Einfachen zum Komplexen“. Es begann deshalb mit den Daten der Schule und deren Rahmenbedingungen sowie zur beruflichen Laufbahn des Schulleiters, gefolgt vom Thema Schulentwicklung. Erst danach folgen die Bereiche Kollegium, Lehrkräfte und Umgang miteinander, bei dem sehr häufig Themenwechsel oder gedankliche Sprünge erfolgen. Erst in den letzten beiden Bereichen sollten die komplexen Themen „Instrumente der Personalführung“ und „Personalführung abhängig vom Alter“ angesprochen werden.

Den Leitfaden erstellte der Autor in Form einer einfachen durchnummerierten Mindmap nur mit den o.a. acht Themenbereichen für die Befragten, während nur für den Autor sichtbar dasselbe Mindmap mit allen Unterthemen bereitlag, um am Ende des Gesprächs eventuelle ausgelassene Themen noch ansprechen zu können.

### 17.5. Organisation der Interviews

Auch in der qualitativen Forschung sind die strategischen Entscheidungen bei der Interviewplanung bewusst zu treffen und sollten angemessen begründet werden. Im Folgenden möchte der Autor deshalb seine Entscheidungen näher erläutern. Seine Forschungsfrage zielt auf das Vorhandensein einer intensiver differenzierenden Personalführung im heterogenen Kollegium von Grund- und Mittelschulen in Bayern. Bei der Auswahl der Schulen achtete der Autor darauf, Schulleiter mit einer **Kollegiumsgröße** von mindestens 20 Lehrkräften anzufragen, weil dadurch eine größere Vielfalt und Binnendifferenzierung zu erwarten war. Eine reine Grundschule, drei reine Mittelschulen und zwei Grund- und Mittelschulen wurden deshalb ausgesucht, um Unterschiede auch bei den **Schularten** stichprobenmäßig feststellen zu können.

Insgesamt stellte der Autor damit eine kleine, nicht repräsentative Stichprobe von sechs Schulleitern aus seinem Bekanntenkreis zusammen, deren Erfahrungsschatz ihm sehr reichhaltig schien (vgl. auch Abbildung zur beruflichen Karriere):

- Ein Schulleiter einer reinen Grundschule in einer mittelgroßen Stadt in Schwaben
- drei Schulleiter von großen Mittelschulen in Schwaben, zwei in Kleinstädten, eine im ländlichen Bereich
- zwei Schulleiter von großen Grund- und Mittelschulen in mittelgroßen Städten in Niederbayern und der Oberpfalz
- Altersspanne von 51 bis 65
- 9 bis 21 Dienstjahre als Schulleiter
- 4 von 6 Befragten waren zuvor Konrektor / ständiger Stellvertreter
- 2 von 6 Befragten waren zuvor schon Schulleiter an einer anderen Schule
- 5 von 6 Befragten sind zudem noch Verbundkoordinator für weitere Mittelschulen.

Die **Kontaktaufnahme** erfolgte entweder im persönlichen Gespräch oder per Telefon, in dem es um die grundsätzliche Bereitschaft für ein ein- bis zweistündiges Interview ging, sich mit dem Autor über die Personalführung an ihrer Schule zu unterhalten. Als Motiv benannte der Autor sein tieferes Interesse für ihre je

Lehrkraft unterschiedliche Personalführung und ob es dabei Gruppen gibt mit ähnlichen Merkmalen. Bei weiteren Nachfragen nach den Einzelmotiven des Forschers erklärte er, dass er auf unterschiedliche Altersgruppen rekurrierte. Zur **Vorbereitung** wollten alle Schulleiter nur eine einfache Übersicht, die der Autor ihnen in Form des o.a. einfachen Mindmaps mit den acht Themenbereichen per Mail zusandte. Alle Schulleiter bat der Autor darum, sich nicht eigens darauf vorzubereiten, weil er sich dadurch mehr Spontaneität und Flexibilität bei ihren Erzählungen erhoffte. Diese Bitte wurde auch von allen erfüllt, so dass dem Autor im Interview die Schulleiter ohne schriftliche Vorbereitungen gegenüber saßen. Inwieweit sie sich die Themen, die sie dem Autor erzählen wollten, innerlich und ohne sichtbare Vorbereitungen schon durchgedacht hatten, konnte er nicht herausfinden und erkennen. Alle angefragten Schulleiter sagten auf seine Anfrage hin bedingungslos zu. Als **Ort** wurde vom Autor immer ihr Büro in der Schule vorgeschlagen, um die Befragten in ihrem täglichen Arbeitsumfeld wahrzunehmen, was jeweils gern angenommen wurde. Bei der **Befragungszeit** einigten sich die Schulleiter und der Autor immer auf einen Zeitpunkt nach der schulischen Mittagspause, um Unterbrechungen durch Lehrkräfte oder externe Besucher möglichst gering zu halten. Die Interviews fanden im **Zeitraum** von März 2018 bis April 2019 statt.

### 17.6. Technische Durchführung

Bei der Datenerhebung in dieser kleinen Stichprobe beschränkte sich der Autor auf die auditive Aufzeichnung, obwohl jedes Interview nicht nur Kommunikation, sondern auch Interaktion und Kooperation bedeutet.<sup>894</sup> Da es sich aber um ein Forschungsinterview zum Erkennen von Unterschieden in der Personalführung je nach Lebensphasen bei einer nur kleinen Fallgruppe handelt, ließ der Autor dabei weitere mediale Hilfsmittel weg. Folgeuntersuchungen könnten dann mit Videoaufnahmen auch das nonverbale Verhalten wie die Mimik und Gestik der Befragten während der Interviews in den Blick nehmen ebenso wie die Kooperation zwischen Interviewtem und Interviewer z. B. mit Sprechpausen und dem Sprech- und Zuhörverhalten. Die Interviews wurden mit einem Smartphone aufgenommen, das zwischen dem Autor und dem Interviewpartner lag. Da der Bildschirm des Gerätes nach Aufnahmebeginn schwarz wurde, verschwand bei den Interviewten sehr schnell der Gedanke an die Aufnahme ihrer Aussagen auf einem Gerät und dadurch die Ablenkung. Die etwas geringere Aufnahmequalität im Vergleich zu je einem Mikrofon für den betreffenden Schulleiter und dem Autor wurde dadurch aufgewogen, dass die Befragten unbefangener antworteten. Da feinere Sprachnuancen im aktuellen Forschungsstand keine Rolle spielten, konnte dies hingenommen werden.

Die Transkription der mp4-Dateien<sup>895</sup> erfolgte mit Hilfe des Programms „Listen N Write Free“, Rel. 1.6.2, das kostenlos über <http://elefantsoftware.weebly.com> heruntergeladen werden kann. Das Abhören erfolgt per Kopfhörer, die Steuerung über die Funktionstasten F5 für Play/Pause, F6 Rückspulen, F7 Vorspulen, F3 langsamer und F4 schneller. Wenn man beim Abhören des Textes nach einigen Sekunden mit dem Tippen beginnt, stoppt die Aufnahme so lange, bis kein Anschlag mehr erfolgt. Anschließend läuft die Aufnahme weiter, bis der nächste Tastenanschlag des Transkribierenden erfolgt. Zudem kann man einstellen, wie viele Sekunden beim Drücken der F5-Pausentaste die Aufnahme zurückgespielt wird.

Im Text-Editor, einem eigenen Fenster, kann ohne weitere Formatierung direkt mitgeschrieben werden. Jeweils nach zwei bis drei Absätzen wurde vom Autor die aktuelle Aufnahmezeit eingefügt. Damit kann auch im Nachhinein der jeweilige Textabschnitt nochmals über die gekoppelte mp4-Datei abgehört werden. Es bestehen zwar einige wenige Formatierungsmöglichkeiten. Da der Text aber nur im rtf-Format abgespeichert werden konnte, übernahm der Autor die fertigen Texte immer in das Programm WORD von Microsoft Office 365, um größere Möglichkeiten der Formatierung und Hervorhebung zu erhalten.

Zur Auswertung der sechs transkribierten Texte verwendete der Autor das Programm MaxQDA in der Version 2018.1<sup>896</sup>. Es erlaubt das Einlesen von beliebigen Dateien, sowohl Text in den Formaten rtf, docx, odt, txt und

<sup>894</sup> Vgl. Helfferich 2011, S. 12.

<sup>895</sup> Die transkribierten Texte und die mp4-Dateien sind vollständig in der MaxQDA-Datei enthalten, die die Auswertung, die Codes und Codings der Interviews enthält. Die MaxQDA-Datei kann mit dem kostenlosen MaxQDA-Reader gelesen werden, der erhältlich ist unter: <https://www.maxqda.de/produkte/maxreader>. Das derzeit aktuelle Programm MaxQDA-Reader ist auf der beigefügten DVD enthalten.

<sup>896</sup> Es stehen noch andere Software-Pakete mit Werkzeugen zur qualitativen Datenanalyse zur Verfügung wie z. B. ATLAS.ti, Dedoose, f4analyse. Quelle QDA-Software 2019.

pdf, Bildern in den Formaten png, jpg, jpeg, gif, tif, svg und bmp, Audiodateien im mp3-, wav-, wma- oder m4a-Format und selbst Videodateien im mov-, 3gp-, 3gpp, mpg-, avi-, wmv-, m4v- und avchd-Format. Bilder und Video-Aufnahmen brauchte der Autor für diese Interviews nicht, da es schwerpunktmäßig um Beschreibungen der Aktivitäten der Schulleiter bei der Personalführung ihrer Lehrkräfte geht. Aus diesen Formulierungen in sehr freien Erzählungen will der Autor in dieser Arbeit nur erste Gemeinsamkeiten und Unterschiedlichkeiten herausfinden. Wenn sich diese bei der Arbeit des Autors herauskristallisieren, könnte später dazu eine breiter angelegte empirische Datenerhebung durch genauer formulierte Fragen in Interviews oder Fragebögen gezielter erfolgen. Mit zusätzlichen Videoaufnahmen könnten z. B. die Mimik und mit professionellen Tonaufnahmen auch die Sprachnuancen der Interviewten ergänzt werden. Für den Versuch der Erfassung der unterschiedlichen Personalführung in verschiedenen Lebensphasen bleibt der Autor bei der Audiofassung der Interviews zur Auswertung.

Als erstes wurden die sechs Interviews im docx-Format im Fenster „Dokumente“ eingelesen. Wenn danach im Fenster „Dokumente“ ein Interviewtext doppelt angeklickt wird, erscheint im Fenster „Dokument-Browser“ der jeweilige Text. Zusätzlich wurden die Audio-Dateien der Interviews von MaxQDA geladen und als extern gespeicherte Dateien mit den Texten gekoppelt. Da der Autor bei den Texten alle zwei bis drei Absätze eine Zeitmarke eingefügt hat, erlaubt das dem Verwender, eine Textstelle nicht nur nachzulesen, sondern zusätzlich im Original zu hören. Die Unterteilung der Texte in Absätze und deren Nummerierung nahm das Programm automatisch vor. Die Absatznummern erlauben dem Autor einen einfacheren Verweis auf bestimmte Textstellen im Vergleich zu der aufwändigeren Angabe von Seite oder Zeitangabe im Interview.

## 18. Methoden

### 18.1. Auswahl der Analysemethode

#### 18.1.1. Vorüberlegungen zur Inhaltsanalyse der Interviews

Um eine qualifizierte Datenanalyse zu erhalten, brauchte der Autor eine verlässliche und für das Ziel geeignete Analysemethode. Es soll damit bei den sechs Interview-Texten herausgefunden werden, ob es überhaupt schon Formen der intensiver differenzierenden Personalführung im heterogenen Kollegium von Grund- und Mittelschulen in Bayern gibt. Deshalb ließ der Autor in einer kleinen Stichprobe die betroffenen Schulleiter möglichst frei zu ihrer individuellen Form der Personalführung erzählen. Dazu lag ihnen ein sehr knapper Leitfaden in Form eines Mindmaps mit Angabe der acht Themenbereiche vor, das ihnen bereits vorher zugesandt worden war.

Für die folgende Auswertung suchte der Autor eine Analysemethode, die ihm eine unterschiedliche Codierung und eine differenzierte Auswertung ermöglicht. Aus seiner 21jährigen Berufserfahrung heraus vermutete der Verfasser eine unterschiedliche Personalführung je nach Alter, ergänzt um die Bereiche Geschlecht und Schulart. Alle weiteren Varianten wollte der Autor im Bereich „andere Gruppen“ auffangen.

Die Suche nahm die unterschiedlich mögliche Sicht der Schulleiter auf ihre Lehrkräfte in Bezug auf deren wahrgenommenen Stärken und Schwächen in den Blick und sollte zusätzlich die Personalführungsinstrumente Fördermaßnahmen und Druckmittel aufzeigen. Statt einer Differenzierung in Lebens- und Entwicklungsphasen, wie sie die Betriebswirtschaft bereits vornimmt, wollte der Autor in diesem explorativen Interview vorerst nur in grober Unterteilung in drei Altersgruppen beginnen mit den jüngeren, mittleren und älteren Lehrkräften. Um auch hier andere oder feinere Unterscheidungen auffangen zu können, wurden alle anderweitigen Aussagen im Code „allgemein“ zusammengefasst.

#### 18.1.2. Mögliche Formen der Inhaltsanalyse in der Sozialforschung

##### Begründung der Auswahl von qualitativen Methoden

Das Erkenntnisinteresse des Autors liegt in der Exploration eines vermutlich neuen Forschungsgegenstandes im Bereich der Schulleiterforschung. Dabei wollte er einerseits das Vorhandensein einer differenzierenden Personalführung überprüfen, andererseits bei fehlender Ausprägung aber auch neue Hypothesen generieren, wie diese aussehen könnte.

Die **quantitativen** Sozialforschungsmethoden sind gut geeignet für die Messung von zählbaren Eigenschaften in großer Datenmenge, um diese anschließend mit Hilfe statistischer Verfahren in Tabellen, Kennzahlen oder Diagrammen übersichtlich aufbereitet darstellen zu können. Da nur eine Stichprobe mit sechs Schulleitern durchgeführt wurde, entfiel deshalb die Auswahl von quantitativen Verfahren bei dieser Arbeit.

Wenn der Autor **qualitative** Sozialforschungsmethoden zur Auswertung verwendet, können nach Lamnek/Krell (2016)<sup>897</sup> mehrere Elemente in der **Kritik** stehen. Zum ersten kann man daran kritisieren, dass die **Stichprobengröße** mit nur sechs Personen zu klein ist, um verlässliche Schlüsse aus den Ergebnissen zu ziehen. Aber es soll schließlich nur eine explorative Studie sein, die beim Erkunden eines neuen Feldes helfen soll.

Ein weiterer Kritikpunkt trifft ebenfalls zu mit einer **nicht echten Stichprobenauswahl** nach dem Zufallsprinzip, da dem Autor persönlich gut bekannte Schulleiter-Kollegen gezielt für ein Interview gewonnen wurden. Bei der Erforschung von neuen Bedeutungszusammenhängen und subjektiven Theorien ist bei den Interviews allerdings das Vertrauensprinzip ganz besonders wichtig, um von den Befragten keine stereotypen Antworten auf standardisierte Fragen zu erhalten, sondern ehrliche Aussagen mit hohem persönlichen Bezug, in diesem Fall auf Freundschaftsbasis und mit der Zusage auf vollständige Anonymität von betroffenen Personen. Dieser Vorteil bei der Gewinnung von Erkenntnissen aus sehr persönlichen Handlungstheorien wiegt für den Autor diese mögliche Kritik auf.

Als dritter Kritikpunkt wird oft das **Fehlen von quantitativen Variablen** ins Feld geführt. Auch das fällt bei dem explorativen Vorgehen für den Autor nicht ins Gewicht, da er nur nach dem Vorhandensein diverser

<sup>897</sup> Vgl. Lamnek/Krell 2016, S. 33f.

Unterscheidungskriterien in der Personalführung suchte. Sollten diese Interviews verlässliche und brauchbare Hypothesen zur späteren quantitativen Untersuchung bei einer deutlich höheren Anzahl von Befragten ergeben, könnten dann auch quantitative Forschungsmethoden zum Einsatz kommen.

Viertens können auch **keine statistischen Analysen** mangels einer ausreichenden Anzahl von Befragten erfolgen. Es besteht zwar die Möglichkeit, mit Hilfe einer geeigneten Software die Häufigkeiten von codierten Textstellen in den Interviews zu ermitteln. Die zu geringe Datenmenge lässt allerdings keine gesicherten und signifikanten Aussagen über die Ergebnisse zu.

### Zentrale Prinzipien der qualitativen Sozialforschung

Beim Einsatz von qualitativer Sozialforschung gelten nach Lamnek/Krell zentrale **Prinzipien**, von denen dem Autor für seine Arbeit einige besonders wichtig erscheinen:

**Offenheit:** In dieser Arbeit ist dem Autor die Explorationsfunktion der qualitativen Sozialforschung besonders wichtig, bei der ihm die Hypothesen generierenden Verfahren besonders geeignet erscheinen. Während der Untersuchung soll der Forscher besonders offen gegenüber neuen Entwicklungen und Dimensionen zu sein, die in spätere Hypothesen einfließen können.

**Kommunikation:** Qualitative Forschung wird als Kommunikation zwischen Forscher und zu Erforschendem verstanden, da die Interaktionsbeziehung konstitutiver Bestandteil des Forschungsprozesse ist. Die Interviews werden trotz der sprachlichen Zurückhaltung des Autors immer auch durch die Beziehung und die Interaktion mit dem Befragten beeinflusst, und dies umso stärker, je intensiver die Beziehung ist. Die Befragten galten dabei als theoriemächtige Subjekte dank ihrer Alltagstheorien, was ihre Rolle in dem Interview deutlich stärkte.

**Reflexivität:** Die Beziehung zwischen dem Erforschten und dem Forscher ist hierbei kommunikativ und reflexiv, was für den Autor beim Verständnis der einzelnen Handlungen das Verständnis des Kontexts voraussetzt. Daher suchte er ihm schon gut bekannte Schulleiterkollegen aus und ließ sie in den ersten drei Themenbereichen des Interviews noch zusätzlich zu ihrem Umfeld und zu ihrer Berufsbiografie erzählen.

**Flexibilität:** Wenn nach Verständnis eines Problems die angemessenen Daten, die signifikanten Bezugslinien und die begrifflichen Werkzeuge im Verlauf der explorativen Untersuchung laufend dazugewonnen werden, dann wird dadurch deutlich, dass das Erhebungsverfahren durch das stete Einbeziehen der neuen Daten für die nachfolgenden Untersuchungsschritte ständig flexibel sein muss. Für den Autor entstanden im Verlauf der sechs durchgeführten Interviews immer neue Erkenntnisse, die das Verständnis des nächsten Falls dadurch vergrößerten. Die dadurch entstehende Ungleichheit beim Frageinstrumentarium und im Reaktionsrepertoire des Interviewers wird hierbei billigend in Kauf genommen.

Zudem erkennt der Autor in den **Forschungsperspektiven** der qualitativen Sozialforschung seine Erkenntnisinteressen und dazu die nötige Blickweise deutlich mehr wieder als bei der quantitativen Sozialforschung. Nach Lüders und Reichertz zielt die qualitative Sozialforschung erstens auf den 'Nachvollzug des subjektiv gemeinten Sinns' über die subjektiven Äußerungen, zweitens auf die 'Deskription sozialen Handelns', um die Regeln des sozialen Handelns rekonstruieren zu können, und drittens auf die 'Rekonstruktion von latenten Sinnstrukturen', durch die sich die Generierung der Strukturlogik und der impliziten Regeln für Deutungen und Handlungen besser verstehen lassen. Reichertz ergänzte später noch um die Ziel-Perspektive 'Rekonstruktion von Deutungsarbeit', um rekonstruieren zu können, aufgrund welcher Sinnbezüge Menschen handeln. Da die ersten beiden Forschungsperspektiven eher auf die Datengewinnung und die Erfassung von Oberflächenphänomenen setzen, erwartet der Autor von der dritten und vierten Perspektive einen größeren Erkenntnisgewinn über die Deutungsmuster in den individuell entwickelten und sehr subjektiven Handlungstheorien der befragten Schulleiter.<sup>898</sup>

Damit folgt der Autor dem Forschungsverständnis des **symbolischen Interaktionismus** bei seinen Interviews. Unter symbolischer Interaktion versteht der Autor hierbei ein wechselseitiges, aufeinander bezogenes Verhalten von Personen unter Verwendung gemeinsamer Symbole, hier über die Sprache als Symbolsystem, wobei stets eine Ausrichtung an den Erwartungen der Handlungspartner aneinander erfolgt. Dazu sind Methoden zur Untersuchung menschlichen Handelns erforderlich, die insbesondere die subjektiven Ebenen der Interpretation durch die Akteure in einer konkreten Situation einbeziehen. Dazu passt dann nicht, mit vorge-

<sup>898</sup> Vgl. Lüders/Reichertz 1986, S. 90-102; Mey 2016, S. 186.

fassten theoretischen Konstrukten an den Erkenntnisgegenstand heranzugehen. Die Überprüfung von Fragestellungen, Hypothesen und Interpretationen geschieht demnach in einem wechselseitigen Rückkopplungsprozess zwischen dem Wissenschaftsverständnis und dem naiven Alltagsverständnis, was für den Autor eine anhaltende Übersetzungs- und Interpretationsarbeit bedeutete. Theoretische Konzeptionen sind während des Untersuchungsverlaufs ständig offenzuhalten und werden durch Füllung mit immer mehr Inhalten allmählich strukturiert. Bei dieser Form der Exploration werden die erkannten Bedeutungszusammenhänge und die methodischen Schritte zur Gewinnung und Überprüfung laufend reflektiert und nötigenfalls korrigiert. Zudem muss der Forscher die Fähigkeit mitbringen, sich in die Rolle des Interaktionspartners hineinzusetzen, ohne die kritische Distanz dabei zu verlieren.<sup>899</sup>

Diese Forschungshaltung wird einerseits während des Interviews des Forschers mit den Schulleitern nötig, um bei gleichzeitig großer Distanz und Zurückhaltung, damit möglichst viel freie Erzählungen von den Handlungen und Bedeutungszusammenhängen erhalten werden können und um zusätzlich für mehr Details nachfragen zu können. Andererseits sollen auf der Ebene Schulleiter-Lehrkräfte als wichtigstes Ziel des Interviews die Schulleiter ihre Handlungstheorien aufgrund der Bedeutungszusammenhänge erläutern, die sie für ihre Personalführung sehen, die sie in der Interaktion mit ihren Lehrkräften über längere Zeit hinweg entwickelt haben. Auch dabei handelte es sich um einen permanenten wechselseitigen Rückkopplungseffekt mit den Interaktionen von Schulleitern und Lehrkräften und dem wachsenden Verständnis durch häufige Kommunikation über die Handlungsweisen, Motive und Bedeutungszusammenhänge der Lehrkräfte.

Eine **Methoden-Triangulation** mit mehreren qualitativen Methoden, um zu verlässlicheren Ergebnissen zu kommen, scheidet wegen der geringen Fallzahl aus. In dieser explorativen Studie kann der **Mixed-Methods-Ansatz** mit mehreren methodischen Untersuchungen qualitativer und quantitativer Art zum selben Thema deshalb ebenfalls nicht zum Einsatz kommen. Dies könnte eine nachfolgende Untersuchung besser leisten, wenn die Hypothesen zu einer intensiver differenzierenden Personalführung in Zukunft genauer definiert werden, um dann mit zusätzlichen quantitativen Datenerhebungen mit größerer Fallzahl die qualitative Methode des Forschungsinterviews zusätzlich zu unterstützen. Dabei könnten die Aussagen der Schulleiter mit quantitativen Befragungen und mit Untersuchungen zum schulischen Umfeld oder zu den Berufsbiografien von Lehrkräften oder Schulleitern gekoppelt werden.

Kuckartz unterscheidet zwischen drei Grundformen einer qualitativen Inhaltsanalyse.<sup>900</sup> Die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse dient meistens der Identifizierung von Themen und Subthemen, deren Systematisierung und Analyse der wechselseitigen Relationen. Sie beginnt meist mit der Codierung grob entlang von 10 bis 20 Hauptkategorien eines bei der Datenerhebung eingesetzten Leitfadens. Anschließend folgt aber eine Weiterentwicklung der Kategorien am Material mit weiterer Ausdifferenzierung, die bei diesem speziellen Thema mit der lebensphasenorientierten Personalführung anhand der kleinen Stichprobe wenig sinnvoll scheint. Wäre die Fallzahl größer und würden damit die Häufigkeiten der Aussagen deutlich anwachsen, dann würden erst verlässlichere Ergebnisse zu erwarten sein. Beim aktuellen Forschungsstand zu einem Neuland in der Personalführung ist ein derart strukturierendes Vorgehen bei nur sechs befragten Schulleitern noch nicht sinnvoll und ertragreich. Eine evaluative qualitative Inhaltsanalyse wird hauptsächlich dann eingesetzt, wenn es um Einschätzung, Klassifizierung und Bewertung von Inhalten geht mit dem Ziel, möglichst gut Text in Zahlen zu transformieren und mit statistischen Analyseverfahren weiterzumachen. Diese Art von qualitativer Analyse hat der Autor in dieser Arbeit nicht vor, da es ihm mehr um die Erkenntnis von Handlungskonzepten und latenten Sinnstrukturen geht.

Zum Herausfiltern von Typen im Sinn von Kuckartz als mehrdimensionalen Mustern, die das Verständnis eines komplexen Handlungsfeldes ermöglichen, hält sich der Autor deshalb vorwiegend an die **typenbildende qualitative Inhaltsanalyse**. Unter Typen werden hier einerseits die aufgrund ihrer ähnlichen Merkmale gebildeten Gruppen von Lehrkräften in der Perspektive der Schulleiter verstanden und andererseits die individuell zusammengestellte Gruppierung von Methoden und Handlungen in der Personalführung der Schulleiter. Das Ablaufmodell der typenbildenden qualitativen Inhaltsanalyse verwendet der Autor deshalb auch am Anfang bei seinem Vorhaben:

In der 1. Phase geht es um Bestimmung von Sinn, Zweck und Fokus der Typenbildung. Der Merkmalsraum ist in dieser Arbeit enger gewählt, um eine Typologie des Handelns bei der Personalführung zu finden. In der 2.

<sup>899</sup> Vgl. Lamnek/Krell 2016, S. 48f.

<sup>900</sup> Vgl. Kuckartz 2018.

Phase der Auswahl der relevanten Dimensionen der Typenbildung und des Merkmalsraums wählte der Autor drei verschiedene Altersgruppen, die vermutlich den vom Autor erwarteten Lebensphasen in etwa entsprechen. Diese Aufteilung wurde jeweils auf die Merkmalsräume Stärken und Schwächen, Fördermaßnahmen und Druckmittel angewendet, um nach typischen Methoden, Strukturen und Konzepten dazu zu forschen. In der 3. Phase des Codierens des Materials setzte der Autor auf eine A-priori-Kategorienbildung, die ihm aufgrund seiner Berufserfahrungen plausibel erschien. Entsprechend wurden alle Textstellen codiert. Die 4. Phase dient nach Kuckartz der Bestimmung des Verfahrens der Typenbildung und der Konstruktion einer Typologie. Die Differenzierung bei einer Fallzahl von 100 Schulleitern kann sicher besser sein als bei nur sechs Schulleitern in dieser Untersuchung. Deshalb versucht der Autor hier keine besonders vertiefte Unterscheidung, sondern nur die naheliegende Typenbildung durch die groben Altersgruppen, ergänzt um einzeln vorfindbare neue Formen bei einzelnen Befragten, die aber nicht durch eine hohe Fallzahl abgesichert werden kann. Dies muss weiterführenden Untersuchungen vorbehalten bleiben. Ab der 5. Phase kann diese Form der Inhaltsanalyse in dieser Arbeit nicht mehr weiterhelfen, da es um die Zuordnung aller Fälle der Studie zu den gebildeten Typen und der Beschreibung der entstandenen Typologie gehen würde, die mit einer kleinen Stichprobe nicht machbar ist. Die weiter folgende Analyse der Zusammenhänge zwischen Typen und sekundären Informationen sowie der komplexen Zusammenhänge zwischen Typen und anderen Kategorien kann hier ebenfalls nicht mehr geleistet werden. Das Wichtigste bei der Auswahl der Schritte und Methoden sowie der Art qualitativen Inhaltsanalyse sieht der Autor wie Mayring in der Angemessenheit der Methode für das Material und die Fragestellung<sup>901</sup>, weshalb von ihm eine eigene Form des Vorgehens gewählt wird, wie sie nachfolgend beschrieben wird.

Mit der QDA-Software MaxQDA steht dabei eine sehr hilfreiche Unterstützung zur Verfügung für den Überblick über Kategorien, Subkategorien und Codierungen. Auch die Häufigkeit und Reihenfolge der Aussagen zu den Themenbereichen in dem nur wenig strukturierten Interview lässt recht schnell und solide mit MaxQDA in anschauliche Übersichten darstellen, die zur Unterstützung für weitere Hypothesenbildung geeignet sind. Zur Ergänzung könnten durch die Multimedia-Funktionalität auch Audio- und Video-Dateien mit zur Interpretation eingebunden werden, wie sie z. B. das erweiterte Forschungsprogramm Subjektive Theorien nach Kindermann/Riegel über die Aufnahmen während der Struktur-Lege-Phase beim entstehenden Strukturbild samt Filmaufnahmen der Befragten währenddessen schon anbietet.

Die wichtigste Aufgabe bei der Interpretation der vielen Aussagen ist nach Mayring die Zusammenfassung des Materials aus nur sechs Interviews mit dem Ziel, wichtige Handlungstypen der Personalführung bei verschiedenen Typen von Lehrkräften nach dem Kriterium Lebens- und Entwicklungsphasen herauszufinden. Die weitergehende Explikation durch zusätzliches Material zum erweiterten Verständnis und besserer Erläuterung und Deutung der Textstellen geht der Autor aufgrund der geringen Fallzahl nicht an und weil er schon bereits während der Interviews manchmal um weitere Erklärungen gebeten hat. Auch die Strukturierung als dritte typische Grundform des Interpretierens wagt der Autor nur sehr zurückhaltend anzugehen, da bei der geringen Fallzahl kaum verlässliche und belastbare Ordnungskriterien vorfindbar sind.<sup>902</sup>

### 18.1.3. Qualitative Inhaltsanalyse: Ausformung und Grenzen

Die Datenerhebung in den sechs Interviews erstreckte sich über 13 Monate. Die Transkription der Interviews erfolgte stets gleich im Anschluss, um bei schlechter Tonqualität aus der Erinnerung noch die Aussagen komplettieren zu können. Damit wurden dem Autor von Interview zu Interview die Konzepte der Schulleiter immer deutlicher, aber auch die Grauzonen, in denen er beim nächsten Termin genauer nachfragte, und fehlende Themenfelder, die in den freien Erzählungen überhaupt nicht vorkamen. Der Leitfaden blieb gleich, aber die Aufmerksamkeit und das Nachhaken des Autors bei manchen Themen wurden gezielter, weshalb die Vergleichbarkeit bei der Häufigkeit und Ausführlichkeit zu bestimmten Themen etwas litt.

Bei künftigen Untersuchungen müssten die Interviewer mehrere Test-Interviews im Vorlauf durchführen, bevor sie in möglichst gleicher Art und Weise nachhaken, um zumindest die Vollständigkeit bei den beantworteten Themenbereichen gleichzustellen.

<sup>901</sup> Vgl. Mayring 2017, S. 468f.

<sup>902</sup> Vgl. Mayring 2015.

Diese Form der Datenerhebung mithilfe offener, nur sehr gering strukturierter Interviews kann sich aus diesem Dilemma der fehlenden Vergleichbarkeit wegen der geringen Strukturierung und nachfolgend willkürlicher Schwerpunktsetzung und Reihenfolge durch den Interviewten nicht befreien. Da aber das Ziel hauptsächlich in der Exploration eines neuen Themenbereichs mit zudem viel implizitem Wissen und nur latent vorhandenen Sinnstrukturen liegt, kann diese Arbeit insofern auch nur weitere Hypothesen für nachfolgende Untersuchungen liefern.

Für die nachfolgende qualitative Inhaltsanalyse stellte der Autor auf der Basis seiner 21jährigen Berufserfahrung und der vielen Gespräche mit anderen Schulleitern nur wenige A-priori-Kategorien zur Codierung auf. Seine Vermutung war, dass sich in den Bereichen Stärken und Schwächen der Lehrkräfte als auch in den Bereichen der Personalführung Fördermaßnahmen und Druckmittel jeweils andere Erkenntnisse vorlagen und entsprechend jeweils andere Maßnahmen der Personalführung getroffen wurden.

Die Festlegung und Anordnung der einzelnen Codes beschreibt der Autor weiter unten. Er erweitert seine Hypothesen nicht nach der Grounded Theory<sup>903</sup>, weil die Fallzahl viel zu gering ist, um nach dem ersten Codieren ergänzende In-vivo-Codes dazuzufügen. Dieses mehrstufige Vorgehen mit erneuter Durchsicht und Neu-Codierung der Aussagen lohnt erst bei höheren Fallzahlen, um damit eine mit stabilerer empirischer Fundierung gesättigte Theorie zu generieren.

#### 18.1.4. Anwendbare Gütekriterien für diese qualitative Inhaltsanalyse

In der vorliegenden explorativen Studie in einem im Wesentlichen noch unerforschten Gebiet innerhalb der Schulleitungs-Forschung können nur wenige Gütekriterien für qualitative Sozialforschung zur Überprüfung angewendet werden.

Die klassischen Gütekriterien wie Standardisierung, Messbarkeit, Genauigkeit oder Reproduzierbarkeit, wie sie in der psychologischen Testtheorie angewendet werden, kommen für die qualitative Sozialforschung nach Kuckartz kaum mehr infrage.<sup>904</sup> Auch die neuen Gütekriterien für qualitative Forschung Bestätigbarkeit (confirmability), Zuverlässigkeit, Verlässlichkeit, Auditierbarkeit (reliability, dependability, auditability) sowie Glaubwürdigkeit, Verlässlichkeit (credibility, authenticity) sowie Übertragbarkeit, Passung (transferability, fittingness) sind nur sehr begrenzt auf diese qualitative Inhaltsanalyse mit einer nur sehr geringen Fallzahl anzuwenden.

Kuckartz unterscheidet zwischen interner und externer Studiengüte, wobei zur Beurteilung der internen Studiengüte u. a. die Zuverlässigkeit, Verlässlichkeit, Auditierbarkeit, Regelgeleitetheit, intersubjektive Nachvollziehbarkeit und Glaubwürdigkeit herangezogen werden sollten. Bei der Beurteilung der externen Studiengüte unterscheidet er zwischen Fragen der Übertragbarkeit und der Verallgemeinerbarkeit, die aber beide nicht in dieser explorativen Studie angestrebt werden.

Zur Beurteilung der internen Studiengüte und zur Überprüfung der o.a. Gütekriterien lehnt sich der Autor an die Checkliste nach Kuckartz an:

Tabelle 17: Checkliste zur Beurteilung der internen Studiengüte (eig. Darst.)

Angemessenheit der Methode für Fragestellung	Die qualitative Inhaltsanalyse wird dem Forschungsinteresse nach einer erstmaligen Erhebung von Daten zu Ansätzen einer lebensphasenorientierten Personalführung am besten gerecht.
Richtige Anwendung	Die Offenheit der Erzählungen und Antworten wurde durch das notwendige Nachfragen zum besseren Verständnis etwas eingengt.
Computergestützte Inhaltsanalyse	Mit dem Programm MaxQDA Analytics Pro 2020 Student.
Bearbeitung durch mehrere Codierende	Nein, deshalb keine Inter-coderreliabilität überprüfbar. Ersatzweise wird die Intra-coderreliabilität überprüft.
Ausarbeitung der Kategorien und Subkategorien	Deren Erstellung für diese explorative Studie erfolgte durch den Autor aufgrund eigener Berufserfahrungen.

<sup>903</sup> Vgl. Kuckartz 2018, S. 79f.

<sup>904</sup> Vgl. Kuckartz 2018, S. 201f.

Präzision und Ausführlichkeit der Kategoriendefinitionen	Nur grobe Einteilung in Altersgruppen und zusätzlichem Code für allgemeine Aussagen, um mögliche neue Unterscheidungen auffangen zu können.
Konkrete Beispiele als Illustration	Nein, weil es sich um eine erste Datenerhebung in einem neuen Forschungsfeld handelt.
Berücksichtigung abweichender Fälle	Ja, mit den Codes für allgemeine Aussagen in allen Themenbereichen.
Memos	Es wurden keine Memos erstellt.
Auswahl der Zitate	Es wurden nur Originalzitate aus den Interviewtexten verwendet.
Schlussfolgerungen	Bei dieser explorativen Studie sollten erstmalig Daten gehoben und Zusammenhänge erkannt werden, die die Bildung genauerer Hypothesen erlauben, die an einer größeren Fallzahl überprüft werden müssten.
Dokumentation	Die Tonaufnahmen aller Interviews sowie die Transkripte und die Codierung sind in der beigefügten MaxQDA-Datei enthalten.

Auf weitere Einzelheiten wird im Kapitel zur technischen Durchführung der Interviews eingegangen. Die Kategorienbildung war ein Akt der Konstruktion und damit abhängig von der „world view“ des Analysierenden. Eine Überprüfung der Kategorien durch weitere Analysierende bei der qualitativen Inhaltsanalyse machte zu diesem Zeitpunkt noch keinen Sinn. Die fehlende Intercoderreliabilität wird bei dieser Arbeit deshalb durch die Überprüfung auf **Intracoderreliabilität** ersetzt. Bei einer Wiederholung der Codierung bei 10% zufällig ausgewählter Codes und des Vergleichs der Codierungen soll damit die Verlässlichkeit überprüft werden.

Eine Überprüfung der externen Studiengüte kann für diese explorative Studie nicht durchgeführt werden, da es sich um einen Erstzugang zu einem noch nicht erforschten Feld handelt und keine Repräsentativität bzw. Verallgemeinerbarkeit wegen der kleinen Fallzahl angestrebt wird. Aus demselben Grund entfällt auch die Überprüfung auf Übertragbarkeit.<sup>905</sup>

## 18.2. Inhaltliche Auswertung der Aussagen

### 18.2.1. Vorgehen bei der Codierung

Danach legte der Autor **Codes**<sup>906</sup> fest, mit denen er bestimmte Textstellen markieren wollte. So sollten zum Beispiel mit dem Code „Schulleiter Karriere“ alle Textstellen markiert werden, in denen die Interviewten ihre schulische Laufbahn als Lehrkraft, Konrektor und Rektor beschrieben. Die Markierung kann einzelne Wörter bis hin zu mehreren Absätzen umfassen und wird anschließend durch einen senkrechten Streifen und den Code-Namen gekennzeichnet. Ein Code kann mehreren Textstellen im „Dokument-Browser“ von MaxQDA zugeordnet sein, um damit Inhalte kennzeichnen, klassifizieren und vor allem leichter wieder finden zu können. Erst dieses Codieren ermöglicht eine anschließende Inhaltsanalyse.

Die Codes werden durch den jeweiligen Nutzer von MaxQDA selbst definiert und können deshalb auch Abkürzungen oder sprachliche Verkürzungen enthalten, die der leichteren Übersicht für den Nutzer dienen.

In **Codesets**<sup>906</sup> können temporäre Zusammenstellungen von Codes gespeichert werden. Im Codeset „Personalführung“ werden z. B. alle Textteile mit einem Bezug zu Fördermaßnahmen, Druckmitteln oder neu gewünschten Maßnahmen zur Personalführung subsumiert. Sie werden in einem nachfolgenden Kapitel sowohl zu den Ergebnissen als auch zur deren Interpretation eigens zusammengefasst.

Mithilfe dieser Codesets kann von MaxQDA im Fenster „Liste der Codes“ die ungeordnete Sammlung der Codes übersichtlicher angeordnet werden. Mithilfe dieser Code-Sets und der zugeordneten Codes kann damit eine Gliederung erstellt werden (vgl. Abbildung 20).

### 18.2.2. Begründung der Auswahl und Unterteilung der Codes

Dem Code-Set Nr. 1 „Schule+SL“ ordnete der Autor die Codes „Schule Daten“, „Schulleiter Karriere“, „Schulleiter Einstellung“, „Schulleiter Organisation“ und „Schulleiter Kommunikation“ zu.

<sup>905</sup> Vgl. Kuckartz 2018, S. 217.

<sup>906</sup> Vgl. MaxQDA-Manual 2018.

Die Forschungsfrage nach einer phasen-, entwicklungs- oder altersdifferenzierten Personalführung sollte den Interviewpartnern nicht in der vom Autor vermuteten feineren Unterscheidung vorgeben werden. Auch bei Nachfragen beschränkte sich der Autor auf die Unterscheidung in die jüngere, mittlere und ältere Altersgruppe. Deshalb wurde bei der Analyse der Interviewtexte hier nur in einem groben Raster und einer Unterteilung in jüngere, mittlere und ältere Lehrkräfte gesammelt. Der Ausdruck „mittlere“ meint die Lehrkräfte im Altersbereich zwischen den jüngeren und älteren, ist sprachlich nicht exakt, wurde aber als sprachliche Kurzform bei der Arbeit mit dem Auswertungsprogramm als kürzer vorgezogen. Mit dieser Unterteilung begrenzt sich der Autor bei der Analyse auf die Grobeinteilung in drei Altersgruppen.

Für eine erste Sortierung der Heterogenität oder Homogenität im Kollegium wurden dem Code-Set Nr. 2 „Kollegium Hom+Het“ die Codes „Koll homogen“, „Koll hetero Alter“, „Koll hetero Geschlecht“, „Koll hetero Schulart“ und „Koll hetero andere Gruppen“ zugeordnet. Damit sollten Textteile codiert werden, in denen die Schulleiter ihr Kollegium entweder nach dem Alter, dem Geschlecht oder der Schulart entsprechend unterschiedlich wahrnehmen und behandeln oder mit den Codes „Koll homogen“ bzw. „Koll hetero andere Gruppen“ die weiteren Alternativen markiert werden.

Den vier Code-Sets „Kollegium Stärken“, „Kollegium Schwächen“, „Personalführung Fördermaßnahmen“ und „Personalführung Druckmittel“ ordnete der Autor jeweils vier Codes mit derselben Strukturierung zu, um die Unterschiede bezüglich des Alters auffangen zu können. Beim Alter wurde nur grob eingeteilt in die Stufen „jüngere“, „mittlere“ und „ältere“ und als vierter Code „allgemein“ ergänzt, um unerwartete und andersartig differenzierende Einschätzungen auffangen zu können.

Als letzter Code wurde „PF von SL erwünscht“ (Personalführung von Schulleitung erwünscht) in das Code-System aufgenommen, um neue Ideen für die Personalführung aufnehmen und markieren zu können.

Sets	444
1 Schule+SL	157
Schule Daten	15
Schulleiter Karriere	23
Schulleiter Einstellung	64
Schulleiter Organisation	21
Schulleiter Kommunikation	34
2 Kollegium Hom+Het	76
Koll homogen	25
Koll hetero Alter	22
Koll hetero Geschlecht	2
Koll hetero Schulart	3
Koll hetero andere Gruppen	24
3 Kollegium Stärken	45
Koll Stärken allgemein	14
Koll Stärken jüngere	16
Koll Stärken mittlere	5
Koll Stärken ältere	10
4 Kollegium Schwächen	40
Koll Schwächen allgemein	9
Koll Schwächen jüngere	4
Koll Schwächen mittlere	8
Koll Schwächen ältere	19
5 Personalführung Fördermaßnahmen	82
PF Fördermaßn allgemein	41
PF Fördermaßn jüngere	14
PF Fördermaßn mittlere	8
PF Fördermaßn ältere	19
6 Personalführung Druckmittel	34
PF Druckmittel allgemein	23
PF Druckmittel jüngere	3
PF Druckmittel mittlere	0
PF Druckmittel ältere	8
7 Personalführung neu gewünscht	10
PF von SL erwünscht	10

Abbildung 20: Codesystem mit sieben Code-Sets

### 18.3. Visuelle Auswertung zur Veranschaulichung

Vor der genaueren Auswertung in dieser qualitativen Inhaltsanalyse zur Verifizierung oder Falsifizierung, ob bei den sechs Befragten bereits lebensphasenorientierte Personalführung praktiziert wird, kann das Programm MaxQDA durch Visualisierung der Anteile der einzelnen Themenbereiche am gesamten Interview liefern. Die Datenmenge bei diesem Stichprobeninterview ist bei weitem zu gering, als dass daraus eine statistisch abgesicherte Überprüfung der Suchhypothesen abgeleitet werden könnte. Aber selbst bei dieser geringen Anzahl an Befragten lassen sich einfache Vergleiche der Prozentanteile herauslesen und gut veranschaulichen. Dabei werden die Anteile der codierten Aussagen am Gesamtinterview in gleich großen und damit vergleichbaren Rechtecken dargestellt, unabhängig von der zeitlichen Dauer. Die Rechtecke haben unterschiedlich definierbare Größen im Verhältnis von z. B. 30x40 oder 40x60 kleinen Rechteckflächen. Dabei rechnet das Programm den prozentualen Anteil der markierten Textstellen in diese 1.200 oder 2.400 Kästchen um. Die Themenbereiche behalten dabei ihre Code-Farben, weshalb damit auch eine schnelle optische Vergleichbarkeit entsteht.

#### 18.3.1. Farbliche Kennzeichnung der Codes

Die Codes wurden mit einer farbigen Markierung versehen, damit die Hervorhebung von Textstellen auch optisch unterstützt wird. Damit können **Dokument-Profile** farblich dargestellt werden, die zum Beispiel in einer Matrix in kleinen Kästchen darstellen, wie viel Zeit für die jeweiligen Themen sich die jeweiligen Interviewpartner nahmen und welche Gewichtung die Themen in den Interviews einnahmen (vgl. Kap. 20.3.3 und 20.3.4).

Tabelle 18: Farbliche Kennzeichnung der Codes und Subcodes

Farbe	Codes	Subcodes
● braun	Schule + Daten	Größe, Anzahl Schüler, Klassen, soziales Umfeld, Besonderheiten
● gelb	Schule + Schulleitung	Schulleiter-Karriere, -Einstellung, -Organisation, -Kommunikation
● pink	Homo-/Heterogenität	Kollegium homogen oder heterogen bzgl. Alter, Geschlecht, Schularart, andere Gruppen
● grün	Kollegium Stärken	Stärken allgemein, jüngere, mittlere, ältere Lehrkräfte
● blau	Kollegium Schwächen	Schwächen allgemein, jüngere, mittlere, ältere Lehrkräfte
● lila	Fördermaßnahmen	Fördermaßnahmen allgemein, jüngere, mittlere, ältere Lehrkräfte
● schwarz	Druckmittel	Druckmittel allgemein, jüngere, mittlere, ältere Lehrkräfte
● hellgrün	PF: neu gewünscht	Personalführungsmaßnahmen, benannt vom Schulleiter

#### 18.3.2. Reihenfolge und Gewichtung der Themenbereiche

Die Reihenfolge der acht Themenbereiche in den Interviews begann vom Autor gesteuert meist erst mit den harten Rahmendaten über die Daten der Schule und die Berufslaufbahn der Schulleiter, wurde aber dann meist schnell von den Befragten gesteuert. Wenn zu einem Themenbereich oder den interessierenden Unterthemen keine und nur kurze Aussagen kamen, konnte vom Autor bei der Auswertung auch keine Codierung vorgenommen werden. Das Programm MaxQDA ermöglicht für die Auswertung auch die Erstellung von sogenannten **Dokumenten-Portraits**, die das gesamte Dokument mit den festgehaltenen Codes in der zeitlichen Abfolge des Interviews visualisieren. Der Autor verwendet hierzu eine Einstellung mit 30 x 40, also insgesamt 1.200 kleinen Feldern, in denen je nach prozentualer Verteilung der Codes auf das gesamte Interview diese mit entsprechend vielen kleinen Quadraten gezeigt werden. Umfang und zeitliche Dauer der Aussagen zu den jeweiligen Codes lassen sich durch die immer gleiche Rechteckgröße bei den sechs Interviews sehr gut vergleichen. Auf diese visuelle Auswertung greift der Autor im Kapitel zu den Handlungsmustern in der Personalführung zurück (vgl. Kap. 20.3).

### 18.3.3. Gewichtung der Themenbereiche

Eine gute optische Vergleichsmöglichkeit würde sich bei einer ähnlichen Untersuchung mit weitaus höherer Datenmenge auch durch die Darstellung der Dokumenten-Portraits ergeben, die nach der **Häufigkeit** der Themenbereiche sortiert werden. Bei dieser Variante wird der Themenbereich mit den häufigsten Aussagen zu den unterschiedlichen Codes je nach prozentualem Anteil an kleinen Quadraten links in senkrechter Form angeordnet, die weiteren Themenbereiche je nach prozentualem Anteil nach rechts abfallend angeordnet.

In diesen 1.200 Kästchen können die Anzahl und Farben der kleinen Quadrate nur den prozentualen Anteil an der gesamten Gesprächslänge abbilden. Einen direkten Vergleich zwischen den Schulleitern erlaubt diese Darstellung allerdings nicht, da sich z. B. eine 6minütige Aussage zu einem Themenbereich bei einem Schulleiter mit nur einer Stunde beim Interview als 10%-Anteil mit 120 Kästchen abbilden würde, während dieselbe 6-Minuten-Zeit bei einem Schulleiter mit 3 Stunden Interviewzeit nur 3,3 % mit nur 40 Kästchen darstellen würde. Aber die Gewichtung innerhalb jedes einzelnen Interviews wird auch optisch schnell erkennbar und vergleichbar. Im Kapitel zu den Handlungsmustern der Schulleiter greift der Autor auf diese Form der Dokumenten-Portraits zurück (vgl. Kap. 20.3).

### 18.3.4. Quervergleich der Häufung von Aussagen zu bestimmten Themen

Eine weitere Form der Visualisierung erlaubt der **Code-Matrix-Browser** bei den Visual Tools des Programms MaxQDA. Durch die **Größe und Farbe der einzelnen Knoten** der Matrix wird symbolisch dargestellt, wie viele Codierungen die Dokumente zu welchen Codes und Subcodes aufweisen, d. h. zu welchen Themen und in welchem Umfang sich die Interviewten geäußert haben. Damit lassen sich für den Autor schneller die Befragten finden, die sich umfassender zu einem bestimmten Thema geäußert haben. Außerdem wird optisch auch schnell erkennbar, auf welche Themenbereiche manche Schulleiter überhaupt nicht oder nur äußerst knapp eingegangen sind. Auch damit wird eine Gewichtung der Themen für jeden einzelnen schnell erkennbar.

Das Programm MaxQDA bestimmt dazu den kleinsten und größten Codehäufigkeitswert und unterteilt dann den Abstand zwischen ihnen in sieben gleich große Zahlenbereiche. Der kleinste Wert erhält das kleinste Symbol, der größte das größte Symbol, in diesem Beispiel ein Quadrat im jeweiligen Knotenpunkt.

Codesystem	SL1 Bi...	SL2 W...	SL3 Fr...	SL4 P...	SL5 U...	SL6 G...	SUMME
Schule Daten							15
Schulleiter Karriere							23
Schulleiter Einstellung							64
Schulleiter Organisation							21
Schulleiter Kommunikation							34

Abbildung 21: Codesystem Schule-Schulleiter: Häufigkeiten mit Symbolen (erstellt mit MaxQDA)

Sehr gut erkennbar wird, dass bei den nur wenig strukturierten Leitfaden-Interviews die befragten Schulleiter bei den verschiedenen Themen sehr unterschiedlich deutliche Schwerpunkte setzen mit ausführlichen Erzählungen, die sich in der Anzahl der Codes und damit in der Größe der Quadrate zeigt, während andere Themen manchmal nur cursorisch vorkamen oder gelegentlich ganz ohne codierfähige Aussagen im Interview blieben. In diesem o.a. Ausschnitt wird deutlich, dass das Thema „Einstellung der Schulleiter“ im Verhältnis zu den anderen Themenbereichen einen großen Raum einnimmt. Zudem wird erkennbar, dass die beiden Schulleiter, die gleichzeitig eine Grund- und Mittelschule leiten, zum Thema Kommunikation sehr viel mehr zu erzählen hatten als die anderen vier Schulleiter, die entweder eine reine Grund- oder eine reine Mittelschule leiten. Anscheinend spielt dieses Thema dort vergleichsweise eine deutlich geringere Rolle. Diese intersubjektiven Vergleiche findet der Autor aber in den Dokumentenportraits besser dargestellt, wie er sie im Kapitel zu den Handlungsmustern ausführlicher beschreibt.

Derselbe Code-Matrix-Browser bei MaxQDA lässt auch zu, dass anstatt der Darstellung der Datenmengen in einem unterschiedlich großen Quadrat in den Knotenpunkten der Matrix die jeweilige Anzahl der Segmente aufgezeigt werden. Dies lässt eine exaktere Analyse mit der jeweiligen **Anzahl der Aussagen** der Schulleiter zu den verschiedenen Codes zu:

Codesystem	SL1 Bi...	SL2 W...	SL3 Fr...	SL4 P...	SL5 U...	SL6 G...	SUMME
 Schule Daten	2	4	1	2		6	15
 Schulleiter Karriere	1	1	4	8	3	6	23
 Schulleiter Einstellung	11	11	6	11	10	15	64
 Schulleiter Organisation	1	3	1	6		10	21
 Schulleiter Kommunikation	2	1	1	14	2	14	34

Abbildung 22: Codesystem Schule-Schulleiter: Code-Häufigkeiten mit Anzahl (erstellt mit MaxQDA)

Diese genauere Darstellung mit der jeweiligen Anzahl der Aussagen wäre für eine größere Fallzahl sehr gut geeignet, um Vergleiche auch per Zahlen und Prozentsätzen zu fundieren. Da der Autor in dieser explorativen Studie aber nur sechs Schulleiter befragt, um die Schwerpunkte ihrer Arbeit in der Personalführung herauszufinden und daraus weitere Hypothesen für genauere Folgeuntersuchungen abzuleiten, werden vom Autor auch hierzu vorzugsweise die Dokumentenportraits mit ihrer prozentualen Aufteilung verwendet, anstatt schon mit konkreten Zahlen in genauere Auswertungen überzugehen. Im Kapitel Handlungsmuster der Schulleiter führt der Autor dies ausführlicher aus.

### Fazit

Die Auswertungsmöglichkeiten des Programms MaxQDA sind mit diesen sehr anschaulichen Grafiken beeindruckend. Eine genauere Auswertung und eine Einbeziehung dieser Tabellen sind angesichts der kleinen Fallzahlen in dieser Studie aber nicht möglich, wären für Nachfolge-Studien mit größeren Fallzahlen allerdings dann sehr hilfreich.

## 19. Inhaltliche Analyse der Interviews

### 19.1. Aufgliederung der Aussagen

Die kodierten Aussagen zu den einzelnen Codes werden in den nachfolgenden Kapiteln untergliedert. Im Kapitel 19.2 zur Schule und zum Schulleiter fasst der Autor die wesentlichen Aussagen der Befragten zu den schulischen Daten und zu ihrem beruflichen Werdegang jeweils in einer Tabelle als Übersicht zusammen, die nur als Informationsgrundlage dienen soll. Sie dienen als Nachschlagemöglichkeit, um mögliche Besonderheiten in den Aussagen der Schulleiter erklären zu können. Die Berufsbiografien beschränken sich auf die wichtigsten beruflichen Stufen und Schritte in der Laufbahn der Befragten. Die Aussagen zu den Codes „Schulleiter Einstellung“, „Schulleiter Organisation“ und „Schulleiter Kommunikation“ werden mit einer Teilzusammenfassung abgeschlossen. Im Kapitel 19.3 versucht der Autor aus den Aussagen zum Kollegium herauszufinden, wie weit die Befragten ihr Kollegium als homogen einschätzen und des Weiteren die Heterogenität in Bezug auf das Alter, das Geschlecht oder die Schulart. Sollten die Schulleiter weitere Unterscheidungen vornehmen, wollte der Autor sie mit dem Code „Kollegium heterogen andere Gruppen“ erst mal sammeln und dann unterscheiden. Das Kapitel 19.3 wird mit einem Resümee abgeschlossen. Im Kapitel 19.4 werden die Abschnitte 2 und 3 den Codes Stärken und Schwächen vom Autor jeweils gleich unterteilt, um die Aussagen der Schulleiter den zwei Altersgruppen der jüngeren und älteren Lehrkräfte zuzuordnen. Wenn Aussagen zu Lehrkräften gemacht wurden, die nicht mehr zu den jüngeren, aber noch nicht zu den älteren zählen, wurden sie der fiktiven Gruppe der „mittleren“ Altersgruppe zugeschlagen. Wurden Aussagen ohne jede Altersangabe gemacht, wurden diese dem Subcode „allgemein“ zugeordnet. Diese vier Unterkategorien wurden in beiden Abschnitten gleich angelegt. Im Kapitel 19.5 werden die Aussagen zur eigenen Personalführung zusammengefasst, die in drei Abschnitte „Fördermaßnahmen“, „Druckmittel“ und „Neu gewünschte Maßnahmen“ unterteilt sind. Bei allen drei Abschnitten erfolgte dieselbe Unterteilung in drei fiktive Altersgruppen der jüngeren, mittleren und älteren Lehrkräfte. Auch hier wurden Aussagen ohne jede Altersangabe dem Subcode „allgemein“ zugeordnet. Abschließend erfolgt eine Teilzusammenfassung am Ende des Kapitels 5.4.

### 19.2. Ergebnisse beim Codeset „Schule und Schulleiter“

Zu den beiden Subcodes „Daten“ und „Karriere“ wurden vom Autor nur solche Aussagen kodiert, die in einem Bezug zur Personalführung der Schulleiter stehen könnten, weil sie selbstverständlich auch durch u. a. die Größe der Schule, die Klassen- und Lehrkräfteanzahl, das soziale Umfeld, die Vorerfahrungen im privaten und beruflichen Bereich und die durchlaufenen Schulen beeinflusst werden. Diese Daten werden in den nachfolgenden zwei tabellarischen Übersichten aufgeführt. Zusätzlich werden noch Kurz-Benennungen von Besonderheiten, Startschwierigkeiten, besonderen Aufgaben zu Beginn der Schulleitertätigkeit und derzeit weiteren zusätzlichen Funktionen zur schnelleren Übersicht erwähnt. Sie tauchen auch als codierte Textstellen ausführlicher auf und werden bei der qualitativen Inhaltsanalyse entsprechend berücksichtigt. Hier sollen sie nur zu einem schnelleren Überblick verhelfen.

## 19.2.1. Code „Schule Daten“

## Daten der Schulen

Tabelle 19: Daten der Schulen (eig. Darst.)

Schulleiter	SL1	SL2	SL3	SL4	SL5	SL6
<b>Schulart</b>	Grundschule	Mittelschule	Mittelschule	Grund- u. Mittelschule	Mittelschule	Grund- u. Mittelschule
<b>Schülerzahl</b>	279	390	300	85 in GS, 250 in MS	365	200 in GS, 440 in MS
<b>Lehrkräfte</b>	35	43	38	47: 10 in GS, 40 in MS	33	60: 18 in GS, 42 in MS
<b>Klassen</b>	14	18	16	4 in GS, 13 in MS	18	9 in GS, 22 in MS
<b>Besondere Klassen</b>	8 Kl. mit geb. Ganztags, 1 Übergangskl. 1-2	1 Kl. geb. GT M-Zug 7-10 Praxisklasse	M-Zug 9.+10. Praxisklasse, 3 Kl. geb. GT	M-Zug 7-10 Alle Kl. mit geb. GT	M-Zug 7-10, 5 Kl. 4 Kooperationskl.	M-Zug 6 Kl. im geb. GT
<b>Entwicklung/Veränderungen</b>	wächst	schrumpft	schrumpft leicht	schrumpft leicht	schrumpft leicht	konstante Zahlen
<b>Besonderheiten</b>	Knapper Schuletat 89,7 % Migrationshintergrund	Realschule im selben Gebäude	Zwei Realschulen und eine Wirtschaftsschule in der Nähe	Zwei Realschulen, eine Wirtschaftsschule in der Nähe Großer Rücklauf von Realschule und Gymnasium ab 7.Jg.	Zwei Realschulen in der Nähe	Realschule nebenan, eigener PC-Techniker Schuletat zur freien Verfügung

## 19.2.2. Code „Schulleiter Karriere“

## Karriere der Schulleiter / Berufsbiografien

Tabelle 20: Daten der Schulleiter (eig. Darst.)

Berufsbiografie	SL1	SL2	SL3	SL4	SL5	SL6
<b>Alter</b>	51	63	65	57	64	58
<b>Vorlauf als Lehrer</b>	13 Jahre andere Schule	21 Jahre andere Schule	25 Jahre selbe Schule	6 Jahre andere Schule	8 Jahre andere Schule	10 Jahre andere Schule
<b>Vorlauf als Konrektor</b>	---	7 Jahre MS	6 Jahre MS	---	6 Jahre in anderer Schule	2 Jahre
<b>Vorlauf Rektor</b>				9 Jahre andere GS+THS	10 Jahre andere GS+MS	5 Jahre andere GS+MS
<b>Schulleiter hier</b>	12 Jahre GS	9 Jahre MS	12 Jahre MS	12 Jahre GS+MS	10 Jahre MS	12 Jahre GS+MS
<b>Weitere Qualifikation</b>	Stadtrat und Kreisrat	Gemeinderat und 3. Bürgermeister	2 Jahre DAZ 3 Jahre Waldorf-Pädagogik	Betreuungslehrer; 5 Jahre KM-Mitarbeiter		Tanzlehrer (priv.)
<b>Startschwierigkeiten</b>	Keine Vorerfahrungen Rektoren bisher schnell geflüchtet			Konrektor enttäuscht wg. eig. Ambitionen, Akzeptanz		Konrektor enttäuscht wg. eig. Ambitionen
<b>Besondere Anfangsaufgaben</b>				Umbau zur GT-Schule Kein Konrektor		Kooperation zu Betrieben aufbauen
<b>Zusatzfunktion im Schulverbund</b>		Verbundkoordinator für 1 weitere MS im Schulverbund	Verbundkoordinator für 3 weitere MS im Schulverbund	Fördervereinsvorsitzender und Verbundkoordinator für 1 weitere MS im Schulverbund	Verbundkoordinator für 2 weitere MS im Schulverbund	Verbundkoordinator für 2 weitere MS im Schulverbund

### 19.2.3. Code „Schulleiter Einstellung“

**Leitfrage: Lassen Schulleiter in ihren Einstellungen zur Arbeit mit den Lehrkräften Unterschiede erkennen, dass sie auf verschiedene Altersgruppen, Lebensphasen, Generationen o.Ä. je anders eingehen?**

In den offenen Interviews mit sechs Schulleitern erhoffte sich der Autor auch Aussagen, die auf ein differenziertes Bild von und einen entsprechenden Umgang mit den Lehrkräften schließen lassen, die in verschiedenen Altersgruppen, Lebensphasen oder Generationen an der Schule tätig sind. Dies gründet meist auf den eigenen Lebens- und Berufserfahrungen, die in der Berufsbiografie erworben worden sind, die deshalb in den Interviews besonders beachtet wurden. Ein Überblick über die Daten erfolgt deshalb hier vorweg. Die Berufserfahrung als Schulleiter umfasst bei drei Interviewten 9 bis 12 Jahre an ihrer aktuellen Schule und bei drei weiteren Interviewten 17 bis 21 Jahre, die an zwei verschiedenen Schulen als Schulleiter tätig waren und sind. Insgesamt liegen damit im Kollegium 91 Jahre Berufserfahrung als Schulleiter und 21 Jahre als ständiger Stellvertreter an 9 verschiedenen Schulen vor:

Tabelle 21: Schulleitungserfahrung der befragten Schulleiter (eig. Darst.)

Schulleitungserfahrung	SL1	SL2	SL3	SL4	SL5	SL6	Berufserfahrung
Jahre als Konrektor	-	7	6	-	6	2	<b>21 Jahre</b>
Jahre als Schulleiter 1. Schule	12	9	12	9	10	5	<b>91 Jahre</b>
Jahre als Schulleiter 2. Schule	-	-	-	12	10	12	
Schulleitung	<b>12</b>	<b>16</b>	<b>18</b>	<b>21</b>	<b>26</b>	<b>19</b>	<b>112 Jahre</b>

Zu ihren Grundeinstellungen als Schulleiter äußern sie sich in 64 codierten Textstellen, aus denen der Autor in Stichworten nachfolgend ihre Erkenntnisse zur Personalführung zusammenfasst. Dabei erfolgt keine Reihung nach der Anzahl wegen der nur geringen Fallzahl, da daraus keine verlässlichen Schlüsse gezogen werden können. Es erfolgt stattdessen nur eine Gruppierung nach den am häufigsten genannten Themenbereichen:

#### Umgang

- Wertschätzung bei allen Interaktionen
- Pädagogische Fürsorge für Kinder als Leitgedanke
- Wertschätzung der Schüler als Grundprinzip
- Schüler einbinden in Schule

#### Kommunikation

- Gewaltfreie Kommunikation
- Respekt vor der Meinung anderer
- Enge Kontaktpflege

#### Schulentwicklung

- Vorsicht bei der Einführung von Neuem
- Vorsicht bei der Abschaffung überholter Traditionen
- Keine Einführung neuer Ideen durch Schulleiter allein, sondern Einbindung der Lehrkräfte
- Für Veränderungen sind erst Mehrheiten im Kollegium nötig
- Keine Schulentwicklung ohne die Unterstützung des Kollegiums möglich
- Stamm von Kollegen aufbauen aus der Region und mit Einsatz für Schule
- Öffnung der Schule nach außen

#### Schulleiter

- Schulleiter muss als inspirierendes Vorbild beim Arbeitsengagement vorangehen
- Schulleiter muss auch Zugpferd sein
- Selbstverständnis des Schulleiters als Teamplayer bzw. Orchesterdirigent
- Akzeptanz der Unterschiedlichkeit der Lehrkräfte
- Schulleiter als jederzeitiger Ansprechpartner für Lehrkräfte
- Unterstützung der Lehrkräfte gegen Eltern wird sehr honoriert
- Ermutigung der Lehrkräfte für Neues

#### Persönliche Voraussetzungen für Schulleiter

- Offenheit für neue Ideen von Lehrkräften
- Schulleiter muss realistischer Visionär bleiben
- Frustrationstoleranz
- Durchsetzungsfähigkeit
- Durchhaltevermögen
- Authentizität
- Distanzierungsfähigkeit
- Nicht alles persönlich nehmen
- Lernen aus Erfahrungen ist nötig

#### Personalführung

- Personalführung kann auch emotional erfolgen
- Einmal erworbene fachliche Kompetenz vor dem Kollegium stützt die Personalführung

Aus den insgesamt 64 Codierungen zur Einstellung der Schulleiter lässt sich aber kaum etwas erkennen, dass in den subjektiven Handlungstheorien schon eine Gruppierung der Lehrkräfte nach diversen Kriterien erfolgt.

Als einzige Aussage zur Einstellung zum Kollegium, die auf unterschiedliche Erfahrungen der Schulleiter schließen lassen mit unterschiedlichen Altersgruppen, Lebensphasen oder Generationen, lassen sich noch identifizieren:

*„... jemand, der Kinder hat, der hat nicht die Zeit. Der macht zwar seinen Beruf, aber da kann ich nicht erwarten, dass er jeden Tag darüber hinaus ... das geht nicht.“ (SL5: 58).<sup>907</sup>*

Lediglich hier wird deutlich, dass die eigene Erwartungshaltung an die Lehrkraft wegen deren Kindern vom Schulleiter prophylaktisch reduziert wird.

Es gibt aber kein einziger Schulleiter dezidiert unterschiedliche Altersgruppen für den Umgang und die gemeinsame Arbeit in der Schule an, mit denen er jeweils anders umgehen oder diese anders behandeln muss. Die befragten sechs Schulleiter benennen keine Gruppen, durch deren Einteilung die Personalführung ökonomischer gestaltet werden könnte. Bei der Analyse der Codes Stärken, Schwächen, Fördermaßnahmen und Druckmittel werden allerdings schon Altersgruppen (zumindest in der Grobeinteilung mit die „jüngeren“ und die „älteren“) benannt, denen gemeinsame Merkmale zugeschrieben werden. Auch die Unterscheidung in die Gruppen von Lehrkräften mit und ohne Kinder wird in den Aussagen zu den o.a. Codes deutlich. Sie tauchen aber nicht als Handlungskategorie innerhalb der Personalführung auf, sondern sie werden nur in den Beschreibungen der Stärken und Schwächen sowie in den Reaktionen bei der Personalführung mit Fördermaßnahmen und Druckmitteln erwähnt. Personalführung sollte nach Ansicht der sechs befragten Schulleiter noch höchst individuell maßgeschneidert werden, was einen sehr hohen Zeit- und Arbeitsaufwand mit sich bringt. Als Beispiel für eine derartige je Lehrkraft individuelle Personalführung kann das sprachliche Bild eines Schulleiters stehen: „Man braucht für jedes Schloss einen richtigen Schlüssel. Und das ... ist wichtig in der Schule. Sowohl den Schlüssel zum Schüler ..., aber als Schulleiter auch ganz wichtig, den Schlüssel zum Kollegen finden.“

Es lässt sich zusammenfassen, dass den Schulleitern zwar bewusst ist, dass sich ihre Lehrkräfte in ihren Stärken und Schwächen noch untergliedern je nach Alter oder Entwicklungsphase und dass sie situations- und personenadäquat reagieren müssen. Zudem werden die Fördermaßnahmen und Druckmittel entsprechend angepasst. Aber diese Einschätzungen und Personalführungsmaßnahmen werden je nach Lehrkraft individuell und jeweils neu entworfen, ausprobiert und einzeln zum Handlungsrepertoire der Schulleiter zugefügt. Dies erfordert einen sehr hohen Zeitaufwand wegen der je individuell als notwendig erkannten Maßnahmen.

Offenbar haben die befragten Schulleiter in der Praxis noch keine Kategorien für unterschiedliche Gruppierungen von Lehrkräften gebildet. Sie reagieren zwar kurzfristig darauf mit unterschiedlichen Personalführungsmaßnahmen, sehen das aber eher als nötige Reaktion auf die individuellen Bedarfe von Lehrkräften.

<sup>907</sup> Die Zitate aus den Interviews der Schulleiter werden im Folgenden immer mit der Nummer des Schulleiters (vgl. Kap. 19.2.1) und der Nummer des Absatzes im jeweiligen Interview in der MaxQDA-Datei „Interview-6-SL anonymisiert.mx22“ angegeben, die im Anhang zu finden ist.

Eine strukturierende Kategorisierung als Erleichterung für künftige Einschätzungen und Reaktionen darauf lässt sich in der Stichprobe bei nur sechs Schulleitern derzeit noch nicht erkennen.

Als Nachteil entsteht daraus ein hoher Zeitaufwand für eine je individuelle Einschätzung und Entwicklung nötiger Personalführungsmaßnahmen. Er reduziert sich zwar im Lauf der Berufsjahre desselben Schulleiters an derselben Schule, steigt aber beim Wechsel an eine andere Schule sofort wieder an. Zudem überlässt sie einem Nachfolger in der Schulleitung denselben Zeitaufwand bei der Einarbeitung in die Personalführung des neuen Kollegiums, da erfahrungsgemäß die ausscheidenden Schulleiter den Nachfolgern häufiger die „Chance eines Neubeginns für alle“ überlassen als ihnen en détail die Besonderheiten der Lehrkräfte mitteilen, wie sie sie bisher für eine erfolgreiche Personalführung angewendet haben.

### Resümee

In den Einstellungen der befragten Schulleiter wird trotz der langjährigen Erfahrungen keine Unterscheidung zwischen den je nach Alter oder Berufs- bzw. Lebensphasen unterschiedlichen Lehrkräften in diverse Gruppen erkennbar. Mögliche Gründe könnten in der fehlenden Grundlegung einer entsprechenden Kategorisierung in der Aus- und Fortbildung der Schulleiter liegen oder in der mäßigen Bereitschaft der Schulbehörden, Schulleiter in der individuellen Entwicklung einer ökonomischeren Personalführung schulen zu können oder zu wollen. Auch hieraus kann die Forderung nach einem professionelleren Transfer von Führungskenntnissen und -erfahrungen und damit nach einer Verbesserung des Wissensmanagements von Schulleitern abgeleitet werden. Eine Überprüfung, ob eine in den Einschätzungen und Handlungsweisen der befragten Schulleiter vorkommende Einteilung nicht in eine Kategorisierung münden und die Eingang in die Ausbildung künftiger Schulleitungen finden sollte, um diese für die Beurteilung und den Einsatz der nötigen Personalfördermaßnahmen besser auszurüsten, wäre daher in einer weitergehenden Untersuchung dringend nötig.

#### 19.2.4. Code „Schulleiter Organisation“

Hier suchte der Autor nach Textstellen, in denen erkennbar wird, welche Möglichkeiten Schulleiter im Alltag zur optimalen Aktivierung der Lehrkräfte nutzen, damit diese ihre Dienstpflichten möglichst gut erfüllen. Unter dem Code **Organisation** fasste der Autor deshalb alle Aussagen zusammen zur Organisation und Steuerung der Aufgabenverteilung, Aktivierung und Verantwortungsübergabe an die Lehrkräfte, die eine mögliche Unterteilung in Altersgruppen, Lebensphasen o. Ä. sichtbar machen oder auch Ansätze dazu erkennen lassen. Die Dienstordnung für Lehrkräfte an staatlichen Schulen in Bayern (LDO) regelt im Paragraph 9a die allgemeinen Dienstpflichten der Lehrkräfte, die das Mindestmaß an Arbeitseinsatz sicherstellen sollen, und 2014 ergänzten Paragraphen 9b die zusätzlichen außerunterrichtlichen Dienstpflichten zur Wahrnehmung des Bildungs- und Erziehungsauftrags der Schule. Dies soll in angemessenem Umfang und unter Berücksichtigung der individuellen dienstlichen Belastung möglichst gleichmäßig auf alle Lehrkräfte verteilt geschehen (vgl. LDO §§ 9a und 9b). Die LDO legt des Weiteren fest, dass der Schulleiter den Unterricht und die sonstigen dienstlichen Aufgaben auf die Lehrkräfte verteilt, wobei „bei der Bestellung der ... Klassenleiter die besonderen Gegebenheiten der Klasse und die fachliche und persönliche Eignung der Lehrkräfte sowie deren weitere Dienstaufgaben berücksichtigt werden. Die Schulleiterin oder der Schulleiter achtet auf möglichst gleichmäßige Belastung der Lehrkräfte.“<sup>908</sup>

Deshalb vermutete der Autor, dass sich die befragten Schulleiter bei der Beschreibung der Organisation des Arbeitsalltags und der Schuljahrsplanung und -organisation auch allgemein zu den Motiven für ihre Arbeitsverteilung äußern. Es erfolgten aber keine allgemeinen Aussagen zur Vergabe der Aufgaben und Verteilung der Verantwortung, sondern die entsprechenden Erklärungen erfolgten eher fallweise und individuell. Deshalb wurden sie vom Autor den einzelnen Codes wie z. B. „Schwächen ältere Kollegen“ oder „Fördermaßnahmen jüngere Kollegen“ zugeordnet. Es ließen sich keine generalisierenden und verallgemeinernden Aussagen zur Arbeitsverteilung im Schulalltag finden, sondern eher bei den Aussagen zur Aktivierung von Lehrkräften für zusätzliche Aufgaben und die Verantwortungsübernahme über ihre normalen Dienstpflichten hinaus. Sie werden nachfolgend berichtet.

<sup>908</sup> Zitiert nach Lehrerdienstordnung § 27, Abs. 1.

### Aktivierung und Verantwortungsübergabe

Die **direkte Aktivierung** durch direkte Aufforderungen, Appelle oder eigenes Vorbild gelingt nicht immer und hält meist nicht lange vor. Es besteht die Gefahr, dass sie zwar kurzfristig Wirkungen zeigt, aber nicht lange vorhält.

*„Und wenn es nicht, dann muss man mal warten und muss Leute ansprechen und sagen: Komm, du hast doch da schon die Erfahrung, und du hast dasjenige schon gemacht. Wär ganz wichtig, wenn du dich da einbringst oder wenn Sie sich da einbringen. Und dann findet man noch zwei, drei, meistens, es gelingt eigentlich schon.“ (SL3: 91)*

*„... ich hab auch Lehrgeld bezahlt, z. B. das betrifft die Steuergruppe, die ich dann mal einbrachte (lacht) und ich dann bemerkt habe, wie alle Kollegen wirklich weggeschaut haben. Da habe ich gewusst, es gibt bestimmte Themen, die a) vielleicht noch nicht ganz so reif sind oder vielleicht greif ich es zu früh auf oder ist es einfach hier unpassend.“ (SL2: 41)*

*„Und ich habe dann gesagt, ich hätte gern in der Vorweihnachtszeit so eine Art Spielenachmittag mit den klassischen Brettspielen, so alles, was es so gibt. Dann hat dann die Hauswirtschaftsgruppe hat dann Pizzabrötchen gebacken, dann die Zeitungs-AG hat dann Interviews geführt, und die anderen, die Schulsprecher, haben dann Gruppen eingewiesen ins Schachspiel und so. Und das habe ich ein paar Jahre gemacht und das war so in der 'staaden' Zeit so, und das habe ich eingeführt, und das hat sich letztlich dann bewährt und irgendwann ist das auch wieder eingeschlafen, weil ich persönlich hab gesagt: Also ich kann das nicht mehr organisieren. Das muss dann jemand machen. Da gab es einen Kollegen, der ist dann später abgeordnet worden an die Uni nach Arnheim. Der hat das dann eine Zeitlang noch übernommen. Als der dann weg war, ist das eingeschlafen.“ (SL2: 43)*

Die **Anregung durch Kollegen** stellt ein Hoffungsprinzip für Schulleiter dar. Sie versprechen sich mehr Erfolg davon, dass manche Lehrkräfte Anregungen aus dem Erfahrungswissen anderer Lehrkräfte eher übernehmen als aus den Empfehlungen des Schulleiters oder des Schulrats. Dies kann initiiert werden, indem beispielhaft leistungsstarke Lehrer ihr Können zeigen oder die Berufserfahrung von älteren Kollegen genutzt wird, um andere Lehrkräfte zur Übernahme anzuregen. Entsprechend wären leistungs- oder altersdifferenzierte Gruppen zu vermuten.

*„Und wir machen alle vier Wochen so eine Inselstunde, wo immer einer, der irgendwas Besonderes - in Führungszeichen - kann oder macht, das den anderen vorstellt. ... Davor hat dann die Frau Britter dieses Heft gemacht "So denke ich"-Heft, Philosophieren mit Kindern. Und dieses eigene-Meinungs-Heft führen, wie das funktioniert. Und hat dann für alle vorgestellt und auch machen lassen zum Testen. Das machen seitdem auch ganz viele andere Kollegen.“ (SL1: 121f)*

*„Aber wenn man sie dann hat, die Kombination von alt und jung z. B. und nicht nur Mann und Frau, dass man z. B. für Ausflüge für zwei Klassen hat. Dann wäre das ja auch mit diesem während des Jahres andauernden Austausch: Was machen wir? Da geht ja der Erfahrungsschatz der Älteren und die Dynamik der Jüngeren eine ganz gute Kombination ein.“ (SL2: 233)*

Erfahrungsgemäß lassen sich solche Lernprozesse auch in Lehrerteams anregen, die nicht nur für wechselseitige Anregungen sorgen, sondern auch das Zusammengehörigkeitsgefühl im Kollegium stärken. Dies nutzen viele Schulleiter auch durch die Initiierung und laufende Forcierung von **Jahrgangstufenteams**.

*„Aber dann, um sie richtig ins Boot zu bringen, geht es eigentlich nur, indem man innerhalb der Schule bestimmte Gruppen, Zirkel schafft, die nicht für sich arbeiten, sondern die mit antreiben. Also um den Leuten dann das Zusammengehörigkeitsgefühl zu geben.*

*I: Teams? Jahrgangsteams?*

*SL3: Auch. Jahrgangsteams. Aber auch zu bestimmten Themen, ganz egal, was es ist. Aber das wird, glaub ich, an allen Schulen gemacht, glaub ich. Ganz egal, ob es jetzt ein Organisationsteam ist für was auch immer, man hat ja immer, meistens Gruppen zusammen. Und die müssen sich dann eigentlich befruchten. Und das gelingt eigentlich, aber nicht immer zur Zufriedenheit. Wär toll...“ (SL3: 85-87)*

Die Verantwortungsübergabe im organisatorischen Bereich aktiviert besonders **Mitarbeitende in der Schulleitung**. In bayerischen Grund- und Mittelschulen gibt es keine erweiterte Schulleitung, wie sie die Gymnasien, Realschulen, berufliche Schulen und Schulen des zweiten Bildungswegs ab dem Schuljahr 2013/14 zugesprochen bekamen und auch keine dezidiert ausgewiesenen „Mitarbeiter der Schulleitung“, wie sie in Gymnasien und beruflichen Schulen im Funktionenkatalog auftauchen. Nach Abschluss des Modellversuchs MODUS-F (Modell-Unternehmen Schule – Führung) wurden im BayEUG Änderungen mit dem Artikel 57a zur „Erweiterten Schulleitung“ aufgenommen, die aber die Einrichtung einer erweiterten Schulleitung auf Grund der Zahl der Lehrkräfte und der Struktur der Schulart für Grund- und Mittelschulen ausschlossen. Nur in den wenigen verbliebenen Grund- und Mittelschulen, die an dem Schulversuch 2006-2011 teilgenommen hatten,

können an die Lehrkräfte, die als Mitarbeiter der Schulleitung zusätzliche Aufgaben organisatorischer Art übernehmen, weiterhin auch Anrechnungsstunden verteilt werden. In allen anderen Grund- und Mittelschulen können zwar Lehrkräfte für solche Aufgaben angeworben und eingearbeitet werden, ohne dass sie eine höhere Besoldung oder zeitliche Entlastung durch Anrechnungsstunden erwarten können. Diese zusätzlichen Arbeiten müssen als Bewährungsfelder verstanden werden für interessierte und sich engagierende Lehrkräfte, die sich dadurch Vorteile bei späteren Bewerbungen für höher besoldete Funktionsstellen versprechen. Oder sie werden ehrenamtlich von Lehrkräften übernommen, die sich für „ihre Schule“ über ihren pflichtgemäßen Arbeitsbereich einer Klassenlehrkraft oder einer Lehrkraft ohne Klassenführung hinaus einsetzen wollen.

Die **Einwerbung von Lehrkräften** zur Mitarbeit in der „Erweiterten Schulleitung“ stieß 2006 vielerorts noch auf Widerstände, weil Lehrer und Schulleiter zu dieser Zeit noch als zwei hierarchisch unterschiedliche Ebenen verstanden wurden. Deshalb wurden von den Modellversuchs-Schulleitern unterschiedliche Methoden zur Mitarbeitergewinnung eingesetzt: Manche formulierten schulintern „Stellenausschreibungen“, andere versuchten in vielen Einzelgesprächen geeignete Lehrkräfte zur Mitarbeit zu gewinnen und andere bestimmten entsprechende Lehrkräfte zu dieser Zusatzfunktion.

*„Also ich hab das damals mehr auf die Organisation gesetzt und hab dann irgendwann halt im Prinzip so ein bisschen den Begriff langsam "erweiterte Schulleitung" so dazugenommen. Und hab dann aber so ein bisschen versucht, also wenn jemand die Position hatte, dann hat er sich auch so ein bisschen die Pfründe eingesteckt. Aber dann habe ich mir das ein bisschen angeguckt, dass da ein Wechsel ab und zu nicht schlecht ist und hab das immer so versucht, dann mit der Mobilen Zeit eben wieder rauszunehmen, jemand anderen zu nehmen. Und wie ich mir dann relativ sicher war, dass es mit Führung im Prinzip nichts zu tun hätte, bin ich dazu übergegangen, dass man sagt: Ok, ein Jahr machst du mal die M-Vertretung, ein Jahr später machst es du. Also ich hab das jetzt im Prinzip auf mehrere Schultern verteilt. Das habe ich jetzt in der Grundschule inzwischen auch gemacht.*

*I: Ist es ein Sprungbrett geworden für manche?*

*SL6: Es ist für zwei Leute ein Sprungbrett geworden, ja ... Die sind beide gleich Rektoren geworden, weil die Schulgrößen so klein sind.“ (SL6: 49f)*

Die Übernahme von zusätzlichen Aufgaben in der Schule wird von den meisten Lehrkräften verständlicherweise sehr zurückhaltend betrachtet. Der Schulleiter sollte dabei geschickt vorgehen:

*„Sagt man, pass auf, ihr teilt euch die Arbeit. Halbe Arbeit, ist der Stress nicht so groß, ja? Und man hat dann im Prinzip zwei Leute. Und dann nachher läuft es eigentlich automatisch. Und wenn dann einer ausfällt und der geht von der Schule weg, hat man jemand anderen noch. Dann zieht man sich wieder einen zweiten nach. Also ich versuche so ein bisschen schon zu delegieren, aber immer auf viele Schultern zu verteilen.“ (SL6: 396f)*

Der Erhalt des Erfahrungswissens älterer Lehrkräfte ist sehr bedeutsam für den Erhalt der erreichten Schulqualität und sollte jedem Schulleiter deshalb sehr am Herzen liegen. Mit jedem ausscheidenden Lehrer geht der Schule viel Erfahrungswissen verloren, weshalb der Schulleiter möglichst frühzeitig den notwendigen **Wissenstransfer** anstoßen muss. Da sich die Lehrkräfte einer Schule meist gut kennen, wird erfahrungsgemäß die Aufgabenübernahme oft durch die vor der Pensionierung stehende Lehrkraft initiiert, da sie geeignete Nachfolger für ihr Ressort meist besser kennt:

*„Also wenn ich, zum Beispiel habe ich letztes Jahr verloren den Fachberater für Sport und gleichzeitig hat er den Bereich Technik auch gehabt. Dann war das abzusehen und dann hat man sich vorher halt mit dem unterhalten und hat gesagt: Pass auf, das Ganze zwei Jahre vorher, kannst du dir vorstellen, wie er jetzt einmal diesen Bereich da so auch in deinem Sinne weiterführt. Und dann hat der jetzt im Prinzip auch schon wieder passende Leute rekrutiert, wo jetzt die Aufgaben nahtlos übernommen haben.“ (SL6: 315)*

*„Also bei der Fachberatung Sport war es dann so, dass wir keine Bewerbung gehabt haben außer aus einem anderen Regierungsbezirk. Und dann haben wir es dann so gemacht im Prinzip, also die örtlichen Sachen im Sport haben wir auf Kollegen verteilt. Das macht er aber schon seit zwei Jahren, dass er im Prinzip so ein Sportfest, hat er immer alleine organisiert, sondern hat andere Kollegen mit dazugenommen. Und der macht das jetzt weiter.“ (SL6: 315)*

Oder der Schulleiter übernimmt die Initiative und empfiehlt dem ausscheidenden Lehrer, einen geeigneten Kandidaten in sein Amt einzuarbeiten:

*„Ja, oder ich hab schon einen im Auge und sag: Könntest du mal mit dem vielleicht öfter die Sachen durchgehen?“ (SL6: 318)*

Diese zentrale Schulleiter-Aufgabe zum Wissenstransfer müsste erwartungsgemäß häufiger in den Interviews vorkommen und legt eigentlich auch eine Gruppierung der Lehrkräfte, getrennt in die Gruppe der älteren,

bald ausscheidenden Lehrkräfte und in die Gruppe der altersmäßig jüngeren Lehrkräfte nahe. Dabei wird aber weniger nach dem Alter, sondern mehr nach Bereitschaft und ähnlichen Fähigkeiten unterschieden.

### Resümee

Die befragten Schulleiter treten selten selbst als Vorbild oder Zugpferde bei zusätzlichen Aktionen in Erscheinung. Erfahrungsgemäß wirkt das eher kontraproduktiv, weil sich Lehrkräfte dann eher im Engagement zurücknehmen. Da zudem Schulleiter durch viele andere Anforderungen bald von dauerhaftem Zusatzengagement abgehalten werden, fehlt die treibende Kraft. Sie fördern die Aktivitäten der Lehrkräfte häufig mehr durch die Koppelung mit leistungsstärkeren Kollegen in der gleichen Jahrgangsstufe. Zudem werden Jahrgangsstufenteams forciert, in denen gleich mehrere Kollegen leistungsschwächere Lehrkräfte auffangen oder sogar zu mehr Engagement inspirieren können. Auch hierbei würde eine zumindest gedankliche Gruppenbildung naheliegen. Besonders aktivierend ist die Übergabe von Handlungsverantwortung für abgegrenzte organisatorische Aufgaben an geeignete Lehrkräfte, die nach Erfahrungen aus dem MODUS-F-Schulversuch in den Rollen als Mitglieder der Schulleitung auch besonderes, zusätzliches Engagement entwickeln. Der Wissenstransfer von ausscheidenden Lehrkräften erfolgt oft selbsttätig aus dem Interesse heraus, dass ihre Aufgaben zum Wohl der Schule fortgeführt werden. Wer als Lehrer jahrelange um besondere und zusätzliche Aufgaben bemüht war, möchte diese Arbeit auch fortgeführt sehen, weshalb sich diese meist älteren Lehrkräfte oft selbst um Nachfolger bemühen. Schulleiter als Personalverantwortliche kennen zudem auch Lehrkräfte, die für Zusatzaufgaben ansprechbar sind.

### Folgerungen zu den nötigen Voraussetzungen beim Schulleiter

Schulleiter brauchen besondere Fähigkeiten, um Lehrkräfte zum zusätzlichen Engagement über ihre normalen Dienstpflichten hinaus zu gewinnen.

**Geduld** zu haben ist eine der wichtigsten Fähigkeiten von Schulleitern. Wenn sie Lehrkräften Angebote für ein weiteres Engagement machen, brauchen diese Bedenkzeit, sowohl selbst für ihre persönliche Balance von Arbeitszeit und Privatleben als auch zur Absprache mit Lebenspartner, Familie oder Kollegen. Dabei wägen viele Lehrkräfte recht pragmatisch zwischen Einsatz und Nutzen ab, indem die zusätzliche Arbeitszeit den erwarteten Vorteilen für die berufliche Karriere oder dem Ansehen in der Schule gegenübergestellt wird. Um eine Lehrkraft langfristig zur Übernahme einer zusätzlichen, auf Dauer angelegten schulischen Aufgabe wie z. B. die Übernahme der Schülerbücherei zu gewinnen, werden sie deshalb meist in den jährlichen perspektivischen Mitarbeitergesprächen daraufhin nachgefragt oder in Einzelgesprächen direkt angegangen. Für kurzfristige oder einmalige Zusatzaufgaben wie z. B. Organisation eines Schulfests oder der Bundesjugendspiele eignen sich auch Konferenzen, wobei dabei auch die Gefahr besteht, dass bei dieser öffentlichen Suche sich alle bedeckt halten und sich im Moment niemand finden lässt:

*„Man kann manche Leute... die springen einfach nicht drauf an. Entweder ich machs im Vorfeld in einer Konferenz oder manchmal auch in der Konferenz, wenn ein Thema aufkommt: Wer würde sich um das kümmern? ... Dann kann man sagen, wer macht mit? Und wenn es nicht, dann muss man mal warten und muss Leute ansprechen und sagen: Komm, du hast doch da schon die Erfahrung, und du hast dasjenige schon gemacht. Wär ganz wichtig, wenn du dich da einbringst oder wenn Sie sich da einbringen. Und dann findet man noch zwei, drei, meistens, es gelingt eigentlich schon.“ (SL3: 91)*

Auch im Umgang mit enttäuschten Mitbewerbern für eine Funktionsstelle brauchen Schulleiter viel Geduld, bis die gefühlte persönliche Kränkung durch Nichtberücksichtigung überwunden ist. Kommt ein neu ernannter Schulleiter in ein Kollegium, von dem er anfangs abgelehnt wird, stört das die schulische Arbeit manchmal massiv, und die nötige Zusammenarbeit findet kaum noch statt. Findet im Lauf der Zeit keine Verbesserung des Verhältnisses statt, lassen sich Lehrkräfte aufgrund ihrer schwächeren Position im nächsten Schuljahr wegwersetzen.

*„Und so für ein halbes Jahr hat er (der Konrektor, d. V.) im Prinzip hat er seinen Vertretungsplan gemacht, aber sonst hatten wir fast keinen Kontakt. Aber er hat dann gemerkt, er kann keine Front aufbauen gegen mich, weil die anderen eigentlich recht schnell mitgezogen haben. Und dann hat sich das einigermaßen normalisiert, das Verhältnis.“ (SL6: 23)*

*„Es ist, glaub ich, einer nach dem anderen so langsam auf mich zugekommen und hat gemerkt: Na ja, so ohne ist die auch nicht. Aber das war ein ganz ein langsamer Prozess. Das nächste war dann der Hausmeister, der dann zu mir übergegangen ist. Dann der Konrektor. Der war dann der erste mit, der mir da eine Chance eingeräumt hat und gesagt hat: Na gut, jetzt ist es wie es ist. Ich hab eh bloß noch ein Jahr. Dann probieren wir es halt in dem einen Jahr. Und das war dann ein gutes Miteinander.“*

*Und wie er umgefallen ist, ist dann auch seine Frau auch langsam rübergezogen. Also das waren monatelange Prozesse. ... Ich war dann eigentlich auch krank ... also das waren schlimme Jahre. Wünsch ich keinem.“ (SL4: 368-369)*

Die Steuerung des Einsatzes von Lehrkräften in bestimmten Jahrgangsstufen oder der Einsatz für besondere schulische Aufgaben liegt rechtlich gesehen in den Händen des Schulleiters. Er kann keine Entscheidung bei der Personalauswahl oder der -zuweisung treffen, aber er könnte sie beliebig mit der Führung jeder beliebigen Klasse beauftragen. Bei Fachlehrkräften betrifft dies alle Jahrgangsstufen von 1 bis 10, bei Grundschul- und Mittelschullehrkräften nur die Jahrgangsstufen ihrer jeweiligen Schulart. Dennoch belassen neue Schulleiter die Lehrkräfte mit viel **Toleranz** fast immer in ihren bisherigen Ressorts wie im M-Zug, in Ganztagsklassen, im jeweiligen 2- bis 3jährigen Turnus wie z. B. 1.+2. Jahrgangsstufe, 3.+4. Jgst., 5.+6. Jgst., 7.-9. Jgst, M-Zug 7+8 oder M-Zug 9-10. Zum einen legt dies die erworbene Fachexpertise der Lehrkräfte nahe, zum anderen bleiben diese auch gern aus Bequemlichkeit, aus Gründen geringerer Vorbereitungen oder Unsicherheit und Angst vor Kindern anderer Jahrgangsstufen in ihren „Nischen“. Damit könnte eine gedankliche Einteilung der Lehrkräfte in bestimmte Gruppen hilfreich sein.

*„... Konrektorin, die ist ja älter als ich, die ist auch schon länger da in Konila als ich, die war schon immer Abschlussklasse 9/10. Und sie wollte aber im Dienstverteilungsplan haben, dass sie zuständig ist für die M-Klassen und für alle Abschlussarbeiten ab dem Quali. Also sie will ja auch die 9. Klasse Quali, alles was damit zu tun hat. Ob das die Teams sind, die Korrekturen, wer was macht, jetzt auch die Projektprüfungen. Das ist ihr eigenes. Und da will sie auch überhaupt nicht, dass ich einen Fuß reinsetze.“ (SL4: 158)*

*„Außer die Koordinatorin (des Ganztags, d. V.), die AG-Leiter akquiriert und die Verträge macht und das mit der Regierung, die ganzen Formalia.“ (SL4: 173)*

*„Und wir machen alle vier Wochen so eine Inselstunde, wo immer einer, der irgendwas Besonderes - in Führungszeichen - kann oder macht, das den anderen vorstellt. Das habe ich vor Jahren mal eingeführt, weil, als ich immer durch die Klassen so getingelt bin, habe ich gesehen: Boah, hee, die machen ja total coole Sachen, die Kollegen. Oder gestalten die Klassenzimmer faszinierend, klar strukturiert oder auch mit ganz vielen Kindersachen.“ (SL1: 121)*

*„Manche bleiben dabei, weil wenn ich jetzt an eine Kollegin denke mit 62, die hat immer schon 5/6 gehabt und von dem will sie auch nicht raus. Ganztage. Vorher war es kein Ganztage, jetzt ist Ganztage. Aber die sagt, ich will gar keinen anderen Lehrplan mir antun. Mir reicht jetzt der neue LehrplanPLUS mit diesen ganzen Kompetenzerwartungen. Das ist schon genug.“ (SL4: 147)*

*„Oder eine andere: Die hat immer nur 7. Klasse, weil das ist bei uns mit die schwierigste, vom Alter her und auch vom Klientel. Die hat immer nur die 7. Klasse, jedes Jahr, die 7. Jahrgangsstufe. Und die wird auch nichts Anderes machen wollen bis zur Pensionierung als diese 7. Klasse. ... Ja, und da bleibt sie.“ (SL4: 148f)*

Als Nachteile für die Schule werden von den Schulleitern meist genannt die damit verbundene Reduzierung der persönlichen Flexibilität, die Verringerung der Einsetzmöglichkeiten der Lehrkräfte bei der Verteilung der Klassen und die wachsende Ablehnung des Unterrichts in anderen Jahrgangsstufen.

Wenn bei der Klassenverteilung manche Lehrkräfte dann doch neue Jahrgangsstufen übernehmen, wird das von den Schulleitern meist honoriert mit einem günstigen Stundenplan und der Zusage, dass dieser Wechsel nur für wenige Jahre läuft und danach die Lehrkraft wieder in ihr genehmere Jahrgangsstufen zurückdarf:

*„Du, Selina, wir brauchen da deine Unterstützung, so und so und so ist es, kannst du dir vorstellen: M9 und dann letztlich M10, weil die haben ja dann in der 9. Prüfung und in der 10. Prüfung. Und da gab es dann von ihr eine Zusage, aber mit der dringenden Bitte, dass das eine Einmaligkeit hat. Dass sie halt den Turnus, wenn sie es mal zweimal durchmacht. Weil das ist halt absolutes Neuland für sie gewesen, und richtig Arbeit, richtig Arbeit.“ (SL2: 162)*

Mit **diplomatischem Geschick** muss auch bei der **Stundenplanung** für das nächste Schuljahr manchmal Rücksicht genommen werden auf frühere Zusagen, im Turnus zu bleiben oder den Turnus zu wechseln, auf nicht behebbare Schwierigkeiten der Lehrkraft in verschiedenen Fächern oder Jahrgangsstufen, auf weitere persönliche Wünsche der Lehrkraft, soweit ohne allzu große Belastung der anderen Kollegen darauf eingegangen werden kann, und auf die aktuelle Belastungssituation der Lehrkraft im Berufsleben, in der Familie oder in der Gesundheit. Gleichzeitig sollte die Expertise der Lehrkräfte möglichst optimal genutzt werden, um den Lernerfolg der Schüler zu steigern. Die ausgewogene Verteilung der Klassen und aller Fächer, auch in anderen Klassen als der eigenen, muss bei der Stundenplanung so erfolgen, dass sowohl die problematischen Fälle als auch die bei Lehrern beliebteren Fächer und Klassen möglichst gleichmäßig verteilt werden. Bei diesen Planungen spielen auch die Anzahl der Unterrichtsnachmittage, die Hohlstunden ohne Unterrichtseinsatz, die

Verteilung der Unterrichtsgruppen auf die Räume der Schule und die Koppelung mit befreundeten Lehrern u. a. eine große Rolle. Gelingt es, diese Bemühungen um gerechte Verteilung und optimale Stundenpläne den Lehrkräften zu vermitteln, bildet das eine gute Basis, damit ihr Wollen und Werten im neuen Schuljahr eine gute Basis finden und sie ihr Wissen und Können möglichst gut einbringen:

*„Das heißt, die Kollegen, die keine Klassenleitung möchten, kann ich als Teamlehrer mit einsetzen. Die Kollegen, die vormittags frei haben möchten, kommen dafür an vier Nachmittagen in die Schule. Also auf die persönlichen Wünsche zugeschnittene Möglichkeit der Arbeitszeiten macht viel aus.“ (SL1: 224)*

*„Dann auch dieses versuchte Zuschneiden von persönlichen Stärken - also wenn ich einen Lehrer hab, der unglaublich viel im Computerraum arbeitet oder sehr IT-beflissen ist und da seine Stärken hat, in ganz vielen Bereichen, der kriegt halt von mir viele Stunden im Computerraum.“ (SL1: 224)*

*„Oder so stärkenorientierter Arbeitsplatz: Wenn ich weiß, manche mögen manche Dinge gar nicht und können sie auch nicht, dann schau ich, ob das ein anderer besser kann und mag und setz dann den da mit hinein und hol den anderen raus. Ist jetzt nicht so einfach umzusetzen, weil du brauchst halt nun mal 14 Klassenlehrer. Ich kann jetzt nicht sagen, die haben alle keinen Bock auf Klassenleitung. Deswegen dürfen sie sich hier aussuchen, was sie wollen. Aber im Rahmen der Möglichkeiten einer Schule...“ (SL1: 225f)*

*„Oder ich habe jetzt eine Kollegin, die geht sehr gern mit zum Mittagessen unten hin mit den Kindern. Dann kriegt die halt viermal die Mittagessenschiene mit Aufsicht-Spiele-Zeit und hat da halt schon sechs Stunden verbraten, lebt aber das da unten. Und das find ich cool!“ (SL1: 226)*

Eine gute **Kontaktpflege** in Abgrenzung zur nötigen Distanz auszubalancieren weist auf ein großes Führungsdilemma hin, insbesondere beim Verhältnis Distanz-Nähe.<sup>909</sup> Sie wird aber von allen Schulleitern für sehr wichtig gehalten:

*„Das A und O. Und sie müssen das Gefühl haben, dass mit ihren Wünschen und Nöten werden sie auch gehört. Nicht nur unter didaktischen Gesichtspunkten und pädagogischen Gesichtspunkten, sondern auch unter privaten. Denn der Mensch ist immer eine Einheit.“ (SL6: 415)*

Die Pflege eines guten Verhältnisses zu möglichst allen Lehrkräften ist aber ambivalent. Kommt sie aus dem Selbstverständnis eines 'primus inter pares' heraus, kann sie vor allem in kleinen Schulen schnell zum Problem werden, wenn vom Schulleiter in der Personalführung doch Entscheidungen getroffen werden müssen, die die kollegiale Freundschaft schnell eintrüben können. Je größer das Kollegium ist, desto schwieriger wird es, die Kontakte bis hin zum privaten persönlichen Bereich zu pflegen, um den guten Draht zu erhalten, den der Schulleiter als früherer Kollege vielleicht mal hatte. Zum einen benötigt die Verwaltungsarbeit einer Schule immer mehr Zeit, je mehr Schüler, Lehrkräfte, Betreuungspersonen im OGT und GGT, Hauspersonal usw. an der Schule sind, und je mehr Ansprechpartner wie Bürgermeister der Schulgemeinden, Schulräte und Regierungsbeamte der Schulaufsicht, Elternbeiräte, Schulpsychologen gefragt und informiert werden müssen.

*„Aber das, was mir wirklich in die Wiege gelegt worden ist, ist Sozialkompetenz. Und das war ein vorsichtiges Herantasten und nach und nach die anderen überzeugen durch Leistung und unheimlich viel Zeit und Energie, die ich hier reingebracht habe. Also das waren einfach lange Tage, 12-Stunden-Tage, Gespräche, einbinden von anderen, fragen: Wie würden Sie es machen? Transparenz zeigen, Offenheit zeigen, aber vorsichtig!“ (SL4: 75f)*

*„Das A und O. Und sie müssen das Gefühl haben, dass mit ihren Wünschen und Nöten werden sie auch gehört. Nicht nur unter didaktischen Gesichtspunkten und pädagogischen Gesichtspunkten, sondern auch unter privaten. Denn der Mensch ist immer eine Einheit.“ (SL6: 415)*

Zum anderen erfordert die Antragstellung, Datenerhebung und -pflege sowie die Rechenschaftslegung bis hin zur externen Evaluation einen immer größeren Verwaltungsaufwand für z. B. die offene Ganztagsbetreuung, den gebundenen Ganztags, die Vorbereitungsklassen der 9plus2, die Kooperationsklassen oder den M-Zug. Zum anderen wächst mit der Anzahl der Lehrkräfte die Anzahl der Gruppen, in die sich das Kollegium üblicherweise aufsplittet wie z. B. die M-Zug-Lehrkräfte, die Lehrer der 3. und 4. Klassen, der Lehramtsanwärter oder die Fachlehrer. Oft kapseln sie sich voneinander ab, wie dies in der Sitzordnung im Lehrerzimmer in der großen Pause oder bei Weihnachtsfeiern sichtbar wird. Die Kontaktpflege zu diesen verschiedenen Gruppen gestaltet sich sehr unterschiedlich, da diese Kontaktbereitschaft von Offenheit bis hin zur Abschottung von Lehrkräften z. B. von Abschlussklassen oder in Außenstellen der Schule reicht. Von manchen Leh-

<sup>909</sup> Vgl. Neuberger 1995, zitiert nach Blessin/Wick 2017, S. 464.

rergruppen wird das Bemühen des Schulleiters um auch persönliche Kontakte misstrauisch beäugt, wenn die Vermutung aufkommt, dass er bestimmte Gruppen oder Lehrkräfte bevorzugt:

*„Da bin ich also mit glaub ich zwei LAAs und ein paar Lehrern, zu sechst oder zu siebt waren wir, da haben wir uns in Regensburg zum Essen getroffen. ... Und dann plötzlich merkte ich bei einigen Lehrkräften und bei diesem Bürgermeister eine gewisse Distanz. Und das habe ich dann irgendwann mal angesprochen und dann sagt der zu mir: Wenn ich als Schulleiter mit Lehrern zum Essen gehe, dann muss ich das, hätte ich die Verpflichtung, das vorher für die ganze Schule publik zu machen, dass jeder die Möglichkeit gehabt hätte mitzugehen. Weil sonst wäre es eine Ungerechtigkeit gegenüber den anderen und die anderen wären dann was Besonderes.“ (SL6: 180)*

Bei der Kontaktpflege müssen Schulleiter notgedrungen mit Widersprüchen umgehen können, bei denen es keinen eindeutigen Ausweg gibt. Dabei müssen sie die möglichen Folgen abwägen, die jede Entscheidung mit sich bringt, und sie müssen sich zwischen Verstand und Gefühl entscheiden und die entstehenden Unsicherheiten aushalten können. Ein Schulleiter begründet den gelingenden Sonderfall an seiner Schule durch seine individuelle Form der Personalführung in Form einer 'kumpelhaften Autorität':

*„Jetzt sind wir bei dem Punkt mit der kumpelhaften Autorität. Ich bilde mir ein, dass ich jemanden, weil nicht diese starre Ober-Unter-Beziehung da ist, fasst der von mir einen Verbesserungsvorschlag nicht als Kritik des Chefs auf, sondern eher als Hilfsimpuls eines, auf jeden Fall eines Kollegen. Bilde ich mir jedenfalls ein. ... Sicher, es bleibt nicht ganz aus, der Schulleiter hat mir das und das gesagt, ja. Aber aufgrund des Verhältnisses glaube ich, tue ich mich leichter als wenn das Verhältnis so weit auseinander ist. Und da lässt sich halt mancher Punkt und manche Kritik vielleicht als Verbesserungsvorschlag schon vom Begriff her unterbringen, was der andere vielleicht nicht so wahnsinnig auf sich selber also negativ bezieht und vielleicht dann manches dann annimmt. Also allgemein ich - Chef, Unterricht ist ja was Persönliches, Beziehung, wie gehe ich mit Kindern um etc. Und das zu bewerten aus der Chefposition her, also von der antiquierten Chef-Position her ist wahnsinnig schwierig und wird auch sehr schnell dann verletzend. Weil du gibst ja ein Urteil wieder, wie der andere mit einem Menschen im Prinzip umgeht. Das der vielleicht gar nicht so empfindet oder anders sieht. Von dem her, wenn er zu dir kein gutes Verhältnis hat, dann blockt er sofort.“*

*„I (zusammenfassend): Möglichst viele einbeziehen, möglichst viel private persönliche Kontakte pflegen, um einen guten Draht zu haben, auch Kumpel sein zu können? Obwohl sie wissen, du hast gute Beziehungen zum Schulamt oder auch fachlich als Prüfer spielst du da in einer anderen Liga und bist trotzdem derjenige, der dennoch jeden duzt und mit dem gut auszukommen versucht...“*

*SL6: Genau, das ist mein Spagat! Passt nicht zu jedem und bis jetzt bin ich nicht auf die Schnauze gefallen, und ich hoffe, das wird auch die nächsten fünf/sechs Jahre nicht der Fall sein.“ (SL6: 400f)*

## Resümee

Die direkte Aktivierung von Lehrkräften für Ziele der Schulleitung gelingt nur selten. Die Organisation der Aktivierung und Aufgabenverteilung im Kollegium ist nur selten als direkte Beauftragung durch den Schulleiter erfolgreich. Weitaus häufiger gibt es zur Stützung leistungsschwächerer Lehrkräfte und deren Reaktivierung indirekte Anregungen des Schulleiters durch die Kollegen oder Jahrgangsstufenteams, die einem solchen Lehrer zur Seite gestellt werden. Nur in den wenigen verbliebenen Modus-F-Schulen wird die Aktivierung durch offizielle Delegation an ausgewählte Mitarbeiter der Schulleitung mit Übertragung der Handlungsverantwortung eingesetzt, meist begleitet von einer Anrechnungsstunde. Ihr Hauptauftrag bleibt allerdings die Übernahme organisatorischer Aufgaben zur Verbesserung der Schulqualität. Lehrkräfte zur Teilnahme an dieser erweiterten Schulleitung zu bewegen, ohne dass eine zeitliche Entlastung erfolgt, wird zwar vom Schulamt empfohlen mit der Begründung, die zusätzliche Arbeit in einem Bewährungsfeld könne schließlich einmal beförderungsrelevant angeführt werden. Aber die zunehmende Kenntnis der Mehrarbeit in einem Schulleitungsposten schwächt dieses Argument doch deutlich. Am besten gelingt die Aktivierung und Übernahme weiterer Aufgaben, wenn private Interessen und Hobbys der Lehrkräfte aufgegriffen und für die Schule nutzbar gemacht werden können. Gelingt es dem Schulleiter, dieses Bestreben nach Selbstwirksamkeit für die Schule zu nutzen, entstehen Schulchöre und Schulorchester, blühen Schultheater und Informatikgruppen, oder es werden Buspläne und Stundenpläne durch willige Lehrkräfte erstellt, die sich dadurch noch intensiver der Schule verbunden fühlen. Als Voraussetzungen für eine gelingende Aktivierung der Lehrkräfte werden Geduld, Toleranz, diplomatisches Geschick bei der optimalen Gestaltung des Stundenplans der Lehrkräfte und eine intensive Kontaktpflege durch den Schulleiter erkennbar. Eine bewusste Unterscheidung der Lehrkräfte nach Alter oder Berufs- bzw. Lebensphasen lässt sich allerdings auch hier nicht erkennen.

### 19.2.5. Code „Schulleiter Kommunikation“

Die Pflege der Kommunikation ist für die Schulleitung eine der zentralen Aufgaben in der Schule. Sie ist eine Grundbedingung für jedes Schulleitungshandeln und muss in der Haltung der Schulleitung jeder anderen Person in der Schule deutlich sichtbar erscheinen. Sie wird auch erkennbar in allen Gesprächsanlässen (wann?), in der Art der Kommunikation in den Methoden (wie?) und in den Zielen der Kommunikation mit den Lehrpersonen (wohin?).

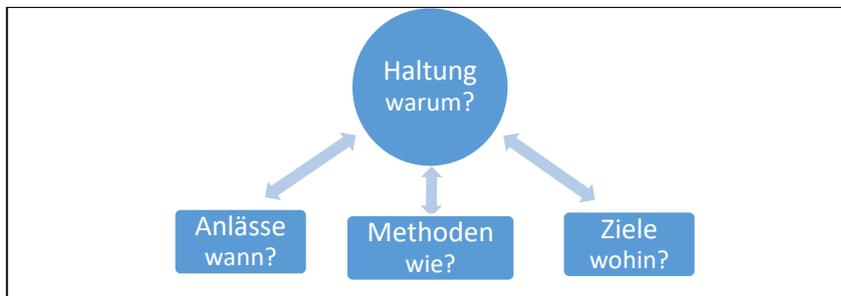


Abbildung 23: Grundlagen der Kommunikation von Schulleitern (eig. Darst.)

Der Autor untergliedert deshalb seine nachfolgende Suche nach Aussagen zur Unterschiedlichkeit in der Personalführung je nach Alter oder nach Berufs- oder Lebensphasen nach diesem o.a. Schema. In dieser kleinen explorativen Studie tauchen manchmal einzelne Aussagen zu einem Thema auf, die man wegen der geringen Anzahl vernachlässigen könnte. Innerhalb der kleinen Fallzahl der befragten Schulleiter könnte es vielleicht nur eine geringe Anzahl sein, aber in einer größer angelegten Untersuchung könnte sich eine Suchrichtung zu solchen Einzelmeinungen vielleicht als hilf- und ertragreich erweisen. Der Autor führt deshalb auch Einzelnennungen hier an, die er aufgrund seiner eigenen Berufserfahrungen für wichtig und interessant für weitere Untersuchungen betrachtet.

#### Haltung

Welche grundlegende Haltung in der Kommunikation mit anderen kennzeichnet die interviewten Schulleiter? Die folgende Unterscheidung zwischen grundlegenden Einstellungen in der eigenen Persönlichkeit und den Einstellungen im sprachlichen Umgang mit Lehrkräften erlaubt keine trennscharfe Auflistung, da manche Grundpositionen in beiden Bereichen angeführt werden könnten. Sie werden dort eingeordnet, wo sie häufiger eine Rolle spielen. Bestimmte **Einstellungen beim Schulleiter** scheinen besonders notwendig zu sein. Die häufige, zeitintensive Kommunikation mit den Lehrkräften setzt vieles im beruflichen Selbstverständnis der Schulleiter voraus, was sie auf jeden Fall in ihren neuen Beruf mitbringen oder sich zumindest frühzeitig aneignen sollten. Typische Beispiele können illustrieren:

- Präsenz auf den Konfliktfeldern (SL4: 417f)
- Problembewältigungsbereitschaft (SL4: 417f)
- Durchsetzungsfähigkeit (SL4: 408 und 414)
- Pragmatismus (SL6: 184)
- Ambiguitätstoleranz zeigen (SL4: 400-402)
- Frustrationstoleranz (SL4: 400)
- Wunsch nach Zugehörigkeit (SL6: 236f)

In den Interviews werden auch die dafür **notigen Einstellungen zu den Lehrkräften** aufgeführt. Die Schulleiter benennen zur spontanen, ungeplanten Kommunikation mit den Lehrkräften viele Motive, die hier aus Platzgründen nur in einer Übersicht aufgelistet werden. Typische Beispiele werden ergänzend angeben.

- Nähe und enger Kontakt (SL2: 84) (SL6: 235)
- Zuhören können und wollen (SL1: 38)
- Verständnis für die Lehrkräfte zeigen (SL6:234)
- Zeit nehmen für Zwischenmenschliches (SL6: 234)
- Sozialkompetenz bezeugen (SL4: 75)
- Respekt vor anderen demonstrieren (SL1: 39)
- Gewaltfreie Kommunikation (SL1: 38)
- Kompromissbereitschaft (SL4: 414) (SL5: 25)

## Anlässe

Die Leitung einer Schule, die Organisation des Unterrichts in Form der Stundenpläne, die laufende Regelung des Schulbetriebs und der Verwaltung usw. setzen immer eine besonders intensive Kommunikation mit allen an der Schule aktiv Beteiligten voraus. Dabei stehen Informationen für die Lehrkräfte über z. B. aktuelle Neuigkeiten und Anfragen, die Organisation der nächsten Zeit, Neuerungen im Schulrecht, Änderung der Stundenpläne meist an der „Schwarzen Tafel“, einem Informationsbrett im Lehrerzimmer. Die digitale Version wird bisher nur selten eingesetzt, um Vertretungspläne in der Aula und im Lehrerzimmer bekanntzumachen, Informationen per Software an die Lehrer weiterzuleiten oder Elternsprechtage über das Internet zu organisieren. Persönliche Informationen werden an den meisten Schulen bisher schriftlich in die Lehrerfächer im Lehrerzimmer gelegt. Zudem stehen mit den Konferenzen für alle Lehrkräfte oder nur für die Lehrkräfte einzelner Klassen und mit kurzfristig anberaumten Dienstbesprechungen wegen aktueller Ereignisse Besprechungsformen für Schulleitung und mehrere Lehrkräfte zur Verfügung. Gespräche mit Lehrkräften nur einer Jahrgangsstufe über die Ergebnisse in Probe-, Vergleichs- und Abschlussarbeiten, Leistungsnachweisen, Übertrittszeugnissen dienen der Rückmeldung für die betroffenen Lehrkräfte und der Einordnung auf Schulamts-, Regierungs- und Landesebene. Neben diesen selbstverständlichen Pflichtaufgaben der Schulleiter bei der Kommunikation mit den Lehrkräften werden in den Interviews nur wenige weitere Anlässe benannt, die nur im Einzelgespräch angegangen werden. Besonders **gute Leistungen** werden spontan in persönlichen Gesprächen gewürdigt, die meist im Rektorat stattfinden.

*„Wenn hier die Tür auf ist und da läuft Frau Sowieso vorbei und die hat jetzt den Quali hinter sich, und das hat sie vorher eigentlich noch nie gemacht, war aber jetzt zumindest mal in der Zweitkorrektur drin, dass ich sag: Frau Sowieso, kommen Sie mal schnell. Also ich muss jetzt schon sagen, vielen Dank, Sie haben uns da echt unterstützt dabei in der Korrekturarbeit. Weil das tut denen schon gut.“ (SL2: 84)*

Auch beim **Absinken der Leistung** wird ein persönliches Vier-Augen-Gespräch vorgezogen, um z. B. schwache Leistungen bei Vergleichsarbeiten, Missstände in der Klassenführung, Probleme mit Schülern, Eltern oder Kollegen anzusprechen.

*„Man sieht es mir an der Nase an, wenn mir was nicht passt. Und da bin ich jetzt nicht sehr diplomatisch, dass ich das auch noch da herinbehalte. Da hab ich aber einen schlechten Führungsstil. Ich sag das auch im Kollegium gegenüber einem anderen, wenn das danebengetickt ist. Und dann sag ich das auch vor den anderen.“ (SL4: 316)*

Zudem finden die Gespräche nach den jährlichen Unterrichtsbesuchen für die dienstliche Beurteilung selbstverständlich auch nur zwischen Lehrkraft und Schulleiter statt. Eine Ausnahme von diesen Vier-Augen-Gesprächen bildet dabei bisher noch die Hinzunahme des Stellvertreters des Schulleiters.

Abgetrennt von den Unterrichtsbesuchen sollen jährlich **Mitarbeitergespräche** geführt werden, deren wesentliche Inhalte die Arbeitsaufgaben, das Aufgabenumfeld, die Zusammenarbeit und die Führung sowie die Veränderungs- und Entwicklungsperspektiven umfassen sollen. Dabei sollen nicht nur der Rückblick und die Analyse der Zeit seit dem letzten Mitarbeitergespräch zur Sprache kommen, sondern auch die bisherigen Zielvereinbarungen und deren Erfüllung sowie neue Zielvereinbarungen besprochen werden.<sup>910</sup> Dabei muss der Schulleiter einen schwierigen Spagat leisten: Bei den Gesprächen nach den Unterrichtsbesuchen wegen der **dienstlichen Beurteilung** und bei der Eröffnung soll der Lehrkraft gezeigt werden, welches Leistungs-, Befähigungs- und Eignungsbild die Vorgesetzten innerhalb des Beurteilungszeitraums von ihr gewonnen haben. Die dienstliche Beurteilung soll damit als Feedback ein Instrument der Personalführung und der Qualitätssicherung des Unterrichts sein. Im besten Sinne kann dies also eine Form der Beratung darstellen. Gleichzeitig soll aber das Leistungspotenzial der Lehrkräfte im Vergleich beurteilt werden, um bei Auswahlentscheidungen über die dienstliche Verwendung und das berufliche Fortkommen nach dem Leistungsgrundsatz gemäß dem Grundgesetz und der bayerischen Verfassung bei der Personalplanung zu helfen. Zudem dient die dienstliche Beurteilung als Entscheidungsgrundlage für Entscheidungen über die Leistungsfeststellungen gemäß Art. 30 und Art. 66 des Bayerischen Besoldungsgesetzes, die eine frühere Höherstufung ermöglichen.<sup>911</sup>

Beratung und Beurteilung durch dieselbe Person sind äußerst schwierig handzuhaben, da die Lehrkraft bei der Beratung und beim Feedback auf der persönlichen Ebene eine professionelle Hilfe bei der Weiterentwicklung erwarten kann und erhofft. Die jährlichen Unterrichtsbesuche und die täglichen Wahrnehmungen des Einsatzes der Lehrkraft in allen schulischen Bereichen, die in die dienstliche Beurteilung einfließen, finden

<sup>910</sup> Vgl. Bayerisches Staatsministerium der Finanzen 2009.

<sup>911</sup> Vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2015.

dagegen auf der intersubjektiven Ebene statt, die einen wertenden Vergleich des Schulleiters mit den Lehrkräften in der Schule oder des Schulrats mit den Lehrkräften im ganzen Schulamtsbezirk beinhalten. Für die Lehrkräfte konfliktiert hierbei aber das Bild des Schulleiters als Helfer bei der persönlichen Weiterentwicklung im Beruf mit dem Bild als Kontrolleur der erzielten Ergebnisse, Erfolge und Misserfolge. Das Vertrauensverhältnis wird auf jeden Fall beeinträchtigt. Alle künftigen Aktionen des Schulleiters hängen in der Bewertung der Lehrkräfte deshalb von seiner Fähigkeit ab, ihnen seine Ambivalenz und seine jeweilige Rolle glaubhaft zu vermitteln, in der er in den einzelnen Gesprächen auftritt und auftreten muss.

Einen hohen Stellenwert bei allen Interviewten nimmt die tägliche **Kontaktpflege** ein. Am häufigsten wird das Lehrerzimmer als der Ort dafür genannt, in dem die Lehrkräfte in ihren Freistunden, in den Pausen oder nach dem Unterricht anzutreffen sind. Auch bei zufälligen Treffen in den Fluren der Schule oder beim gezielten „management by walking around“<sup>912</sup> wird von vielen Schulleitern versucht, einen unmittelbaren Austausch mit den Lehrkräften anzustoßen.

*„Da ich wahnsinnig viel Gelegenheiten wahrnehme, mit ihnen zu reden. Und weil sie mir das auch von selber erzählen auch. Also ich krieg da schon privat auch sehr viel mit. Und dass ich auch schon selber einiges erlebt habe in diesem Leben, verstehe ich auch oft manche Nöte von Menschen und gehe da im Prinzip auch sehr auf die ein. Aber wie gesagt, ich genieße das immer in diesem Haus mit meiner doch geringen Stundenverpflichtung, dass ich ab und zu doch wieder Zeiträume habe, wo ich mich um das Zwischenmenschliche ein bisschen kümmern kann.“ (SL6: 234)*

*„Ich geh da rüber, und im Lehrerzimmer sitzt immer irgendjemand. Also ich bin jede Pause drin, aber da ist ja immer der ganze Pulk da. Aber wenn ich mit jedem nur 15 Minuten, schulische Dinge, aber auch was Privates. Das schafft einfach Nähe.“ (SL6: 236)*

Bei diesen Spaziergängen vor den Klassenzimmern können durch den Schulleiter die Kontakte in kurzen Einzelgesprächen gepflegt werden. Zusätzlich kommen die Gespräche mit dem Hauspersonal wie Sekretärin und Hausmeister, Betreuern und Kursleitern in den offenen Ganztagsangeboten oder in gebundenen Ganztagsklassen hinzu. Auch zu allen Eltern in den Elternbeiräten, im Schulhaus oder im Schulforum wird der Kontakt gesucht, falls diese nicht schon ihrerseits den Schulleiter zu ihren Sorgenthemen ansprechen. Als Ergänzung zu diesen Kontaktmöglichkeiten bieten nahezu alle Schulleiter durch ihre „**offene Tür**“ die Möglichkeit an, jederzeit bereit für spontane Gesprächsanlässe zu sein. Die Tür zum Rektorat steht in fast allen Schulen demonstrativ offen, um stete Gesprächsbereitschaft zu signalisieren.

*„Also wenn die Tür offen ist, nicht zu, also was selten kam, aber wenn ich hier bin, dann habe ich so oft so viel auf. Und wenn dann jemand gern was möchte, und dann weiß man, die Tür ist offen, da fragt man: Ach, kann ich mal kurz stören? Und dann sage ich: Wenn es schnell geht, dann gleich. Ansonsten machen wir was aus.“ (SL5: 53-54)*

## Methoden

Die Interviews lassen sehr gut erkennen, dass es weder die Einstellungsgespräche sind noch die Mitarbeitergespräche mit Zielvereinbarungen oder die jährlichen Gespräche nach den Unterrichtsbesuchen wegen der dienstlichen Beurteilung, die die Kommunikation zwischen Schulleiter und Lehrkräften prägen und einen entscheidenden Einfluss auf die schulische Arbeit und den Einsatz haben. Dagegen wird aus den Interviews bei allen Schulleitern deutlich, dass die meisten nach vielen Jahren Berufserfahrung den Schwerpunkt auf **informelle, kurze Gespräche** legen, um die Kontakte zu allen an Schule Beteiligten zu pflegen und um frühzeitig über aufkommende oder aktuelle Probleme informiert zu sein. Dadurch kann prophylaktisch schon früh gegengesteuert oder unterstützt werden. Gleichzeitig signalisieren die Schulleiter damit ihren Wunsch nach Nähe, die durch Kenntnis der privaten und beruflichen Situation der Lehrkräfte und durch häufige persönliche Gespräche bei vielen Gelegenheiten aufrechterhalten wird. Dabei erkundigen sich alle interviewten Schulleiter bei den Lehrkräften nach der persönlichen Befindlichkeit und fragen nach der häuslichen Situation:

*„Also, ich hab einen sehr engen oder sehr regelmäßigen und sehr engen Kontakt zu allen Kollegen. Und da fällt es dir ziemlich oft auf, wenn es einem nicht so gut geht, wenn man seine Menschen kennt. Und dann dieses Mal einfach nur nachfragen oder das Angebot machen, wenn frei irgendetwas ist, sie können immer zu mir kommen, auf einen Kaffee und wir reden mal oder ich horch zu.“ (SL1: 39)*

<sup>912</sup> Bereits 1982 führten Peters/Waterman diesen Begriff ein; in der Management-Literatur häufig auch als MBWA.

„...aber wenn man sich mal erkundigt, wie es mit dem Kind grad ...vielleicht war es zuletzt krank oder so was in der Art, also diese Nähe darf man sich schon manchmal trauen.“ (SL2: 84)

„Gut. Natürlich indem man diese persönlichen Gespräche führt und einfach bestimmte Überlegungen über die Schule, wie es weitergehen soll, mit ihnen bespricht. Aber dann, um sie richtig ins Boot zu bringen, geht es eigentlich nur, indem man innerhalb der Schule bestimmte Gruppen, Zirkel schafft, die nicht für sich arbeiten, sondern die mit antreiben. Also um den Leuten dann das Zusammengehörigkeitsgefühl zu geben.“ (SL3: 85)

„Jetzt kenn ich sie ja schon mit allen Facetten, wenn du jetzt zehn Jahre lang mit den meisten beieinander bist... Man ist bekannt, man weiß privat, was läuft, man hat viele persönliche Gespräche gehabt. Locker, aber doch mit klarer Struktur, dass sie wissen: Ok.“ (SL4: 341)

„Fachlich, aber auch persönlich, es immer wieder mit dem anderen zu probieren. Alles, was mit Schule zu tun hat, ob das bei den Schülern ist, dass ich da wieder versuche anzudocken. Also überhaupt, ich bin präsent und ich bin gewillt, jeden Tag aufs Neue die Konfliktfelder anzugehen. Ob das auf fachlicher Ebene ist, ob das menschlich ist, ob das im organisatorischen Bereich ist.“ (SL4: 417)

„Also ich hab schon gewisse Freiräume, wo ich vielleicht woanders nicht habe. Aber die nutze ich natürlich auch wieder, dass ich sehr viel Kontakt mit ihnen habe. Ich weiß eigentlich von jedem, wann das Kind krank ist, wann die Oma, dass die Oma einen Schlaganfall gehabt hat etc.“ (SL6: 232)

Diese intensive Beziehungspflege dient im Wesentlichen der **Prophylaxe**, damit der Kontakt und die Verbindung zum einzelnen Lehrer nicht verloren gehen. Denn es gibt sehr viele Möglichkeiten für Lehrkräfte, sich z. B. bei Problemen mit Schülern, Eltern oder Kollegen, Überforderung, Überlastung oder im Alter nachlassendem beruflichen Einsatz in ihr Klassenzimmer zurückzuziehen, sich der Zusammenarbeit mit den Teamkollegen oder der Kooperation mit der Schulleitung zu entziehen. Da Lehrkräfte sich zudem meist recht autonom in ihrem schulischen Einsatz fühlen und es nur wenig Kontroll- und Einflussmöglichkeiten von Schulleitung und Schulaufsicht gibt, birgt ein einmal verlorener Kontakt große Risiken. Wenn Lehrkräfte einmal auf dem Weg zur „inneren Emigration“ bzw. in der Burnout-Phase (Schaarschmidt 2009) sind, lassen sie sich kaum noch aufhalten. Deshalb bemühen sich Schulleiter schon vorausschauend um enge und viele Kontakte, sind in den Pausen meist im **Lehrerzimmer**, um mit möglichst vielen zumindest ein kurzes Gespräch zu führen, und suchen das Lehrerzimmer auch während der Unterrichtszeiten auf, um dort Kollegen mit Leerstunden anzutreffen.

„...ich bin immer im Lehrerzimmer in den Pausen, jeden Tag, am Morgen, in der 1. Pause, in der 2. Pause, beim Mittagessen mit dabei.“ (SL1: 39)

„Ich geh da rüber, und im Lehrerzimmer sitzt immer irgendjemand. Also ich bin jede Pause drin, aber da ist ja immer der ganze Pulk da. Aber wenn ich mit jedem nur 15 Minuten, schulische Dinge, aber auch was Privates. Das schafft einfach Nähe.“ (SL6: 236)

Ihre stete Bereitschaft zum Gespräch signalisieren fast alle Schulleiter durch die **geöffnete Rektoratstüre**, um das kurzfristige Hineingehen für die Lehrkräfte zu erleichtern. Manche geben regelrechte Sprechstunden für ihre Lehrkräfte an oder laden sie ein, jederzeit gern „auf einen Kaffee“ vorbeizukommen.

„Was ich auch habe, das ist zweimal die Woche so eine Sprechstunde, wo man sich nicht anmeldet. Einmal Donnerstag die 4. Stunde und einmal Montag nach Unterrichtsschluss. Und da kommt man einfach, wenn man etwas möchte oder braucht. Dass man weiß, ich bin da da. Und wer etwas länger möchte, der soll mir einfach sagen, er möchte mal mit mir reden, dann machen wir was aus, dass dann auch Zeit und Ruhe ist, auch ein bisschen länger.“ (SL5: 50)

„Also wenn die Tür offen ist, nicht zu, also was selten kam, aber wenn ich hier bin, dann habe ich so oft so viel auf. Und wenn dann jemand gern was möchte, und dann weiß man, die Tür ist offen, da fragt man: Ach, kann ich mal kurz stören?“ (SL5: 53)

Viele Schulleiter bieten von sich aus den Lehrkräften das „Du“ an, um die erwünschte **Nähe** auf dieser persönlichen, freundschaftlichen Ebene zu zeigen, nicht aber dem weiteren Schulpersonal:

„Wenn jetzt ein Lehrer neu bei mir an die Schule kommt, dann bin ich mit dem per Sie. Und dann schau ich mir den drei Monate an, und dann überlege ich mir: Gibt es ein Problem, wenn wir uns duzen? Aber bis jetzt habe ich noch nie ein Problem gesehen.“ (SL6: 170)

„Ich bin auch mit den Sekretärinnen per Du. Ich bin mit den Konrektoren per Du. Ich bin mit den Schulräten per Du. Nicht mit dem Hausmeister, nicht mit den Putzfrauen, natürlich auch nicht mit dem EDV-Betreuer. Das ist dann eine andere Ebene.“ (SL6: 172)

Die Nähe zu den Lehrkräften muss aber wohldosiert eingesetzt werden und darf nicht im Kollegium zum Eindruck führen, als bevorzuge der Schulleiter bestimmte Lehrkräfte, da sich die anderen dann zurückgesetzt fühlen und der Eindruck von Vetternwirtschaft entsteht:

*„Da bin ich also mit ... zwei LAAs und ein paar Lehrern, zu sechst oder zu siebt waren wir, da haben wir uns in Regensburg zum Essen getroffen. Also war schon im letzten Jahr von mir in Wiesenheim. Und dann plötzlich merkte ich bei einigen Lehrkräften und bei diesem Bürgermeister eine gewisse Distanz. Und das habe ich dann irgendwann mal angesprochen und dann sagt der zu mir: Wenn ich als Schulleiter mit Lehrern zum Essen gehe, dann muss ich das, hätte ich die Verpflichtung, das vorher für die ganze Schule publik zu machen, dass jeder die Möglichkeit gehabt hätte mitzugehen.“ (SL6: 183)*

Ein Schulleiter betont auch die Notwendigkeit, sich bei einer Lehrkraft auch ganz offiziell zu **entschuldigen**, wenn er sich einmal im Ton vergriffen und eine Lehrkraft zu heftig kritisiert hat:

*„Ich habe mich einmal im Ton vergriffen, da habe ich mich schon sehr geärgert gegenüber einer Kollegin. Und dass ich gedacht habe, das geht doch überhaupt nicht. Und hinterher habe ich gedacht, mei, was hast du jetzt erreicht? ... Und ich bin am nächsten Tag hingegangen in der Früh als Erstes, hab geschaut, wer könnte die Kollegin vertreten heute im Laufe des Tages und hab gesagt, ich habe Vertretung in der und der Stunde. Und wenn es Ihnen möglich ist, ich würde gerne mit Ihnen reden. Kam natürlich und ich habe mich entschuldigt vielfach: Das war absolut nicht in Ordnung, wie ich gestern mit Ihnen umgegangen bin. Das sollte nicht passieren. Und ich würde mich freuen, wenn Sie da sagen können: OK, wir schieben das beiseite. ... im Nachhinein würde ich sagen, mit der habe ich sogar noch besser arbeiten können als vorher. Die hat jetzt gewusst, was hier absolut nicht gepasst hat in meinem Ton, und dann war irgendwo klar Schiff.“ (SL5: 57)*

Das **Dilemma zwischen Distanz und Nähe**<sup>913</sup> begleitet jeden Schulleiter. Sobald jemand Schulleiter wird, entsteht mehr Distanz zwischen ihm und den Lehrkräften, selbst wenn der Schulleiter als „Hausbesetzung“ in der eigenen Schule vom Lehrer über den Konrektorposten zum Schulleiter aufsteigt. Um der drohenden Gefahr der Vetternwirtschaft mit früheren Arbeitskollegen zu entgehen, halten Schulleiter plötzlich mehr Abstand, was von den Lehrkräften oft dahingehend interpretiert wird, als fühle sich der neue Schulleiter als etwas Besseres. Und auf Seiten der Lehrkräfte wächst die Distanz, weil der frühere Kollege jetzt weniger die Probleme mit den Schülern und Klassen im Auge hat, sondern mehr in der Schulverwaltung in einem eigenen Büro tätig ist. Immer wenn die Tür im Rektorat zugeht, wenn der Schulrat zu Besuch kommt, scheinen die beiden Geheimnisse auszutauschen, die die Lehrkräfte nichts angehen. Auch dieses Führungsdilemma muss ständig neu ausbalanciert werden, bei dem sich der Schulleiter immer wieder entscheiden muss zwischen der Vorgesetzten-Rolle, in der die Aufgaben, Ziele und Probleme mit reiner Sachlichkeit und großer Distanzierung angegangen werden, oder der Rolle, in der Wärme, Nähe und Herzlichkeit die Beziehungen zu den Mitarbeitern als auch die Arbeitsweise bestimmen.<sup>914</sup> Der Schulleiter ist innerhalb der Schule für einen geordneten Schulbetrieb und Unterricht sowie gemeinsam mit den Lehrkräften für die Bildung und Erziehung der Schüler sowie die Überwachung der Schulpflicht verantwortlich und hat sich über das Unterrichtsgeschehen zu informieren. In Erfüllung dieser Aufgaben ist er gegenüber den Lehrkräften weisungsberechtigt. Damit erhalten alle Aussagen des Schulleiters in diesem Bereich sehr viel Gewicht, seinen Weisungen haben die Lehrkräfte Folge zu leisten.

Eine gezielte Personalentwicklung lässt sich in Mitarbeitergesprächen sicher bewusster beeinflussen. Aber die **Bestärkung** von guten Leistungen und der Einbezug in die Schulentwicklung lassen sich auch in kurzen informellen Gesprächen gut steuern, weil eine zeitnahe positive Rückmeldung immer besser wirkt:

*„Frau Sowieso, kommen Sie mal schnell. Also ich muss jetzt schon sagen, vielen Dank, Sie haben uns da echt unterstützt dabei in der Korrekturarbeit. Weil das tut denen schon gut. Mir bricht da kein Zacken aus der Krone, und die Wertschätzung der Arbeit ist schon wichtig. Also man soll damit nicht rumsauen...“ (SL2: 84)*

*„Natürlich indem man diese persönlichen Gespräche führt und einfach bestimmte Überlegungen über die Schule, wie es weitergehen soll, mit ihnen bespricht.“ (SL3: 85)*

*„Nee. Das geht am Anfang nicht. Das war ein ganz ein langer Atem, wo ich da gebraucht hab, und Geduld und immer wieder in kleinen Gruppierungen Überzeugungsarbeit leisten, hoffen, dass das weitergeht...“ (SL4: 79)*

*„Und dann auch zu sagen, gebt unseren Kindern eine Chance. Ihr seid doch überzeugte Hauptschulpädagogen. Dann macht euch jetzt für eure Schüler stark und gebt ihnen die Plattform, die sie sonst nie bekommen. Helft*

<sup>913</sup> Vgl. Neuberger 1995, zitiert nach Blessin/Wick 2017, S. 459f.

<sup>914</sup> Vgl. Blessin/Wick 2017, S. 464.

*ihnen, dass sie ihr Selbstwertkonzept aufbauen können, ihr Selbstbewusstsein stärken. Das ist doch auch das, was eigentlich eure Arbeit, euer Streben ausmacht.“ (SL4: 90)*

**Kritik** in direkter Form wird von den interviewten Schulleitern weitestgehend vermieden, um die ansonsten sehr gepflegte Nähe zu den Lehrkräften nicht zu gefährden. Öffentliche Kritik der Leistungen eines Lehrers vor dem Kollegium oder in einer Konferenz gilt als absoluter Beziehungskiller, dem ein sofortiger Rückzug des Lehrers auf die absolut nötigen Grundpflichten folgt und die Gefahr einer Solidarisierung durch befreundete Kollegen birgt, die als Gruppe innerhalb des Kollegiums das Ansehen des Schulleiters zu untergraben versucht, jeglicher weiterer Schulentwicklung von da ab konträr gegenübersteht und damit das Kollegium spaltet. Als absolute Ausnahme steht hier die Position eines eher emotional leitenden Rektors, in dessen Kollegium allerdings die Schwankungsbreite der Gefühle bekannt und akzeptiert sind:

*„... mit was ich nicht einverstanden bin, da mach ich ja nicht ja ein großes Geheimnis daraus. Man sieht es mir an der Nase an, wenn mir was nicht passt. Und da bin ich jetzt nicht sehr diplomatisch, dass ich das auch noch da herinbehalte. Da hab ich aber einen schlechten Führungsstil. Ich sag das auch im Kollegium gegenüber einem anderen, wenn das danebengetickt ist. Und dann sag ich das auch vor den anderen... Das ist aber nicht deswegen gemacht, weil ich das so haben möchte, dass der sich jetzt vor den anderen schämt. Sondern das ist aufgrund meiner Quirligkeit, meiner Spontaneität, dass wenn der jetzt kommt und das vorgefallen ist, dass ich mir den pack. ... Bei mir werden sie alle nur still. Bei mir ist das dann so Grabesstille, weil ja ich die explosive Kraft bin. Und dann wird eigentlich mehr so von unten raus so geschaut, so 'Oh oh. Jetzt sag ich mal lieber nichts.'“ (SL4: 316-320)*

*„Und sie merken es mir auch an, wenn ich mich wirklich geärgert hab und jemand total unprofessionell gearbeitet hat. Da merk ich schon, da schauen sie schon, da machen sie dann oft auch schon die Türe zu, wenn sie merken, dass ich polter. Oh, oh, heut ist kein guter Tag. ... Und dadurch, dass sie mich jetzt doch schon so lang kennen, sie wissen ja, der Rauch verfliegt auch wieder bei mir. Also ich bin schon eine, die dann temperamentvoll ist, aber auch dann wieder gut sein kann. Also wenn es heraußen ist, ok. Lassen wir gut sein, weil ich tarock da nicht nach. Heut ist heut und morgen ist morgen. Und jetzt packen wir es nochmal neu an. Und das wird eigentlich akzeptiert.“ (SL4: 330)*

**Kritik** wird meist nur sehr vorsichtig in **Einzelgesprächen** mit der betroffenen Lehrkraft vorgebracht, um möglichst bald in ein konstruktives Gespräch darüber zu münden, wie es künftig besser weitergehen kann. Insbesondere bei der Besprechung der dienstlichen Beurteilung für die vergangenen vier Jahre besteht bei schlechteren Bewertungsstufen die Gefahr, dass Lehrkräfte sich danach in ihrem schulischen Engagement drastisch zurücknehmen und sich frustriert von jeglicher Mitarbeit in der Schulentwicklung zurückziehen. Manche Schulleiter versuchen ihre Kritik deshalb mit lockeren Formulierungen oder in flapsiger Art den Lehrkräften verständlich zu machen, damit sie sich nicht zurückziehen. Andere sitzen die Probleme und Schwierigkeiten, die ein Lehrer hat oder bereitet, in Kenntnis der baldigen Pensionierung aus oder ignorieren sie und lassen sie bestehen. Beides zeugt von tiefer Resignation über die Veränderungsmöglichkeiten beim Lehrerverhalten in Kombination mit wohlabwägendem Pragmatismus beim Einsatz eigener Energien für eine mögliche Auseinandersetzung.

*„Also ich habe so ein bisschen die Gabe, dass ich Kritik ein bisschen verpacken kann. Ich mach das halt mehr so auf die flapsige Tour oder so mal von der Seite oder was, geh tieferen Gesprächen aus dem Weg. Wobei ich jetzt schon sagen muss, dass ich ein sehr sehr intaktes Kollegium habe mit Leuten, die auch wirklich sehr sehr engagiert sind. Und ich überlege mir halt immer ganz genau: Rentiert sich da der Konflikt? Jetzt habe ich wieder jemand, der geht in zwei Jahren in Pension. Da bin ich nicht immer glücklich über das Engagement und die Motivation, aber was bringt mir das jetzt noch, wenn ich jetzt da noch ein größeres Fass aufmache. Da versuche ich immer, dass ich Parallelkollegen dazusetze, die ihn mitziehen.“ (SL6: 183-184)*

In einer weiteren Rolle obliegt dem Schulleiter zudem die **Vertretung der Schule** nach außen, weshalb sämtliche Äußerungen gegenüber der Presse, den Medien, den Elternbeiräten, der Schulaufsicht ihm vorbehalten sind. Als **Sprachrohr** der Schule vertritt er die Position der Schule auch in Reden bei Schulfesten und Abschlussfeiern, aber auch Grabreden bei verstorbenen Schülern oder Lehrkräften. Die meisten Lehrkräfte sind recht froh darüber, dass ihr Schulleiter diese Verpflichtungen übernimmt, da sie selbst derartige Auftritte nicht gewohnt sind und meist nur ungern übernehmen würden. Wenn der Schulleiter zudem noch bei solchen Reden auch Position für sie ergreift und die Lehrkräfte in der Öffentlichkeit oder gegenüber dem Schulamt verteidigt, sie stützt oder gar hervorhebt, dann bringt ihm das im Kollegium meist hohe Anerkennung als ihr Fürsprecher:

„Also das war nie für mich was Besonderes, wenn jetzt da ein Schulrat einmal ins Haus gekommen ist. Und das empfinden auch meine Leute. Und das stärkt natürlich schon die Position, da hast du vollkommen recht, aber man geht gestärkter raus. Und wenn man sagt, das mache ich mit dem jetzt aus, und das kläre ich dann für dich. Und sie wissen auch, dass wenn es berechtigt ist, dass ich auch hinter ihnen stehe, auch vor Eltern.“ (SL6: 221)

„Ich kann einigermaßen gute Reden halten, die witzig sind, die ein bisschen pointiert sind, wo man gut zuhören kann. Das hat mir bei den Lehrern immer einen sehr guten Stand gebracht. Weil sehr viele Lehrer haben immer noch große Panik, komischerweise, wenn sie die Klasse verlassen und sich irgendwo hinstellen müssen und müssen irgendwas verkünden.“ (SL6: 222)

„Also das sind, diesen Ruf habe ich halt ein bisschen, und das schafft schon einen gewissen Stellenwert vom Kollegium. Ich habe leider auch schon Grabreden halten müssen. Aber das sind trotzdem dann so Elemente, die deine Position unwahrscheinlich stärken. Weil sie merken einerseits, ich mach meine Gedanken, ich lebe da mit ihnen auch mit, aber ich stehe auch, wenn ich was nach außen verkünde, dann sind das nicht irgendwelche Fensterreden: Ich danke allen usw. Habe dieses Mal auch ganz klar gesagt, wie Grund- und Mittelschule benachteiligt ist etc. Politik war da usw., ob das was bringt, das steht auf einem anderen Blatt Papier. Aber ich traue mir das zu, das zu sagen. Und das stärkt natürlich meine Position hier vor den Kollegen in großer Weise.“ (SL6: 225)

„Und bei den Beurteilungen, die haben auch gemerkt, das was ich gesagt habe im Gespräch vorher, das ist alles so eingetreten von den Stufen her.“ (SL6: 226)

### Ziele der Kommunikation

Als wichtigstes Ziel gilt es den interviewten Schulleitern, den Lehrkräften und dem Hauspersonal den Eindruck zu vermitteln, dass sie den Schulleiter nicht nur während seiner Sprechzeiten, sondern auch außerhalb seines Büros jederzeit mit ihren aktuellen Nöten ansprechen können. Dies dient zum einen der nötigen laufenden Kenntnis der Stimmungslage im Kollegium und zwischen den Kollegen, zum anderen aber auch der Prophylaxe bei aufkommenden Schwierigkeiten von Lehrkräften, ob im schulischen oder persönlichen Bereich und des Weiteren dazu, um ständig über die Stimmungslage in der Elternschaft informiert zu bleiben, falschen Gerüchten frühzeitig entgegenzutreten und Warnhinweise schon früh aufnehmen zu können.

Mit diesen Möglichkeiten der direkten, informellen Kommunikation sinkt die Wahrscheinlichkeit, dass Unstimmigkeiten oder potenzielle Konflikte entstehen. Watermann und Peters merken dazu an, dass dieser fruchtbare und sofortige Austausch vor allem dann als Ergänzung hilft, wenn andere Kommunikationstechniken bereits ausgeschöpft sind. Deshalb dienen diese Spaziergänge durch die Gänge der Schule mehr zur Wahrnehmung des „Flurfunks“, der Kommunikation zwischen den Lehrkräften, und der Gerüchte, die dabei sehr schnell im Kollegium verbreitet werden.

Die entstehende Nähe zu den Lehrkräften, die Kenntnis ihrer privaten Verhältnisse und das Sich-kümmern um das „Zwischenmenschliche“, wie es ein Schulleiter (SL6: 234) ausdrückt, bilden das Fundament ihrer Beziehungen zwischen Schulleiter und Kollegium. Am dichtesten fasst dies ein Schulleiter zusammen:

„... Und sie müssen das Gefühl haben, dass mit ihren Wünschen und Nöten werden sie auch gehört. Nicht nur unter didaktischen Gesichtspunkten und pädagogischen Gesichtspunkten, sondern auch unter privaten. Denn der Mensch ist immer eine Einheit.“ (SL6: 415)

### Resümee zur Kommunikation

Auf der Suche nach Aussagen zur Differenziertheit der Personalführung in Bezug auf das Alter, die Berufs- oder Lebensphasen wurde zum Code Kommunikation dem Schema gefolgt, dass die grundlegende Haltung der Schulleiter in Verbindung und Austausch steht mit den Anlässen, Methoden und Zielen der Kommunikation. Aus den Interviews lassen sich daraus die **Haltungen** und bestimmte Grundeinstellungen der Schulleiter zur Kommunikation mit den Lehrkräften erkennen, die auch in engem Zusammenhang mit den konkreten Kommunikationswünschen stehen.

Bei den **Anlässen** zur Kommunikation lassen sich drei Gruppen unterscheiden: Reaktionen der Schulleiter auf gute oder absinkende Leistungen, die Beratung oder Beurteilung der Lehreraktivitäten, die trotz ihrer Widersprüchlichkeit vonnöten ist und die Kontaktpflege zum Erhalt oder zur Verbesserung der Beziehungen.

Die **Methoden** lassen sich in vier Bereiche unterscheiden: Permanente Gesprächsbereitschaft soll durch die Möglichkeit informeller kurzer Gespräche im Lehrerzimmer oder durch die meist geöffnete Rektoratstür signalisiert werden, Nähe zum Kollegium wird z. B. auch durch das Duzen demonstriert, während Mitarbeitergespräche zur Beratung oder Gespräche nach Unterrichtsbesuchen oder zur dienstlichen Beurteilung sowie

öffentliche Gespräche mit Behördenvertretern oder Reden bei öffentlichen Veranstaltungen die Rolle des Schulleiters als Sprachrohr nach außen und als Vorgesetzten erkennbar machen.

Als **Ziele** bei der Kommunikation werden die Ansprechbarkeit, die Kenntnis der Stimmungslage zur Prophylaxe und die entstehende Nähe zu den Lehrkräften benannt.

Weder bei den Haltungen, Anlässen, Methoden noch bei den Zielen werden von den interviewten Schulleitern Unterschiede in der Personalführung benannt in Bezug auf das Alter oder Berufs- oder Lebensphasen der Lehrkräfte.

Aufgrund der kleinen Stichprobe lassen sich keine fundierten Aussagen treffen, aber bei der Suche nach einer möglichen lebensphasenorientierten Personalführung zeigt sich, dass Schulleiter bei der Kommunikation mit den Lehrkräften und in ihrer Grundeinstellung nicht nach Alter oder Lebensphasen unterscheiden.

#### 19.2.6. Teilzusammenfassung

Im Code-Set „Schule und Schulleiter“ sind die Codes zu „Schule **Daten**“, „Schulleiter **Karriere**“, „Schulleiter **Einstellungen**“, „Schulleiter **Organisation**“ und „Schulleiter **Kommunikation**“ zusammengefasst. Die Aussagen zu den ersten beiden Codes wurden in eine tabellarische Übersicht gebracht, um die schulischen Rahmenbedingungen und die berufsbio-graphische Entwicklung der Schulleiter abbilden zu können. Diese Tabellen sollen nur als Datengrundlage dienen, falls Gründe für die Entstehung individueller Denk- und Handlungsmuster nicht direkt aus den Aussagen erkennbar würden, sondern z. B. in der Größe des Kollegiums oder biographischen Vorlauf der Schulleiter liegen könnten.

Wenn bei der Beschreibung des beruflichen Werdegangs direkte Aussagen zu Ansätzen einer lebensphasenorientierten Personalführung fielen, wurden sie den Codes „**Stärken**“, „**Schwächen**“, „**Fördermaßnahmen**“ oder „**Druckmittel**“ zugeordnet.

Der Code „Schulleiter **Einstellung**“ sollte Textstellen hervorheben, in denen die grundlegenden Haltungen, Denk- und Handlungsmuster in der Schul- und Personalführung erkennbar werden. Leider wurde in den 64 Textstellen keine generelle Gruppierung von Lehrkräften in unterschiedliche Altersgruppen oder Lebens- bzw. Berufsphasen erkennbar. Dagegen werden u. a. sehr differenzierte Aussagen zu den nötigen persönlichen Voraussetzungen und zur Rolle und Rollenerwartungen an den Schulleiter und für die nötige Schulentwicklung getroffen. Dabei wird bei den interviewten Schulleitern deutlich, dass sie bei der Personalführung auf zeitlich sehr aufwändige, individuell angepasste Lösungen setzen und noch keine ökonomischere Form durch die Gruppenbildung in ihrem Kollegium gefunden haben.

Auch beim Code „Schulleiter **Organisation**“ wird keine gedankliche Gruppierung in Altersgruppen oder Lebens- bzw. Berufsphasen erkennbar, sondern nur die Initiierung von Helfern wie z. B. leistungsstärkeren Lehrkräften, Jahrgangsteams oder Modus-F-Teamleitern, um schwächere Kollegen zu unterstützen. Auch bei der Aktivierung für zusätzliche Aufgaben wird mehr auf leistungswillige Lehrkräfte und deren Selbstwirksamkeitserwartungen gesetzt. Eine optimale Stundenplangestaltung je nach Leistungsfähigkeit und eine intensive Kontaktpflege sollen prophylaktisch eine gelingende Organisation des Schulalltags sicherstellen. Eine gedankliche Gruppierung der Lehrkräfte je nach Alter oder aktueller Berufs- oder Lebensphase lässt sich auch hier nicht erkennen.

Beim Code „**Kommunikation**“ differenzieren Schulleiter zwar je nach ihren Grundeinstellungen zur Führung einer Schule bei den Anlässen, Methoden und Zielen der Kommunikation. Aber diese Unterscheidungen erfolgen mehr nach der Leistungsgüte, der Beratung und Beurteilung der Lehreraktivitäten im Rahmen der dienstlichen Beurteilung oder nach der Notwendigkeit zum Erhalt oder zur Verbesserung der Beziehungen zwischen Schulleiter und Lehrkräften. Ob mit formellen oder informellen Kontakten „zwischen Tür und Angel“, sowohl bei der gewünschten Nähe als auch bei der notwendigen Distanz bei Beurteilungsgesprächen, in der Kommunikation zwischen Schulleiter und Lehrkräften wird nicht nach unterschiedlichen Gruppen oder Lebens- bzw. Berufsphasen unterschieden.

### 19.3. Ergebnisse beim Code-Set „Kollegium homogen-heterogen“

#### 19.3.1. Code-Set „Homogenität oder Heterogenität“

Die Leitfrage für den Autor bei der Auswertung war, ob Schulleiter in ihrem Kollegium eine Homogenität erkennen, die es ihnen erlaubt, in der Personalführung alle gleich anzugehen oder ob sie eine Heterogenität z. B. beim Alter, beim Geschlecht oder bei der Schulart wahrnehmen, auf die sie mit jeweils anderer Personalführung (Zielsetzung, Methoden, Instrumente, Kontrolle) reagieren. Bei den Interviews suchte der Autor bei den überwiegend freien Aussagen der Schulleiter auch nach ihrer Wahrnehmung der Homogenität bzw. Heterogenität bei ihren Lehrkräften. Die sechs Befragten leiten unterschiedliche Schulen: eine Grundschule, drei Mittelschulen und zwei Grund- und Mittelschulen (früher Volksschulen). Die Vermutung des Autors war, dass die Schulleiter vor allem beim Alter Unterschiede wahrnehmen und in ihrer Personalführung darauf individuell oder nach Altersgruppen getrennt darauf eingehen. Des Weiteren vermutete der Autor, dass manche Schulleiter angegeben werden, mit ihren Lehrkräften je nach Geschlecht oder nach Schulart unterschiedlich zusammenzuarbeiten.

##### 19.3.1.1. Suche zur Vermutung: Kollegium ist homogen

In ihrer schulischen Arbeit sind Lehrkräfte immer auf die Absprachen mit ihren Kollegen angewiesen, wenn es darum geht, z. B. die zeitliche Organisation von Leistungsnachweisen zu regeln, den wechselseitigen Einsatz in verschiedenen Klassen abzusprechen oder um sich über die Schüler und ihre Lernbesonderheiten und -schwierigkeiten auszutauschen. Dies führt erfahrungsgemäß häufig zu einer Anpassung beim Unterrichten und bei den Reaktionen auf die Aktionen der Schüler. Das stützt die Lehrkräfte insbesondere bei mehreren Parallelklassen, wenn Eltern versuchen, die Lehrkräfte zu vergleichen und manchmal gegeneinander auszuspielen, kann aber auch zu übermäßiger Konformität bis hin zur Uniformität des Unterrichts und Erziehens führen. Deshalb handeln Lehrkräfte in größeren, mehrzügigen Schulen vermutlich ähnlicher und sind vom Schulleiter auch anders zu führen als in kleinen Schulen, in denen jeder Lehrer in seiner Jahrgangsstufe ein Solist ist und im Lauf der Jahre immer mehr Besonderheiten und eine eigene Arbeitseinstellung entwickelt, die nicht durch den täglichen Abgleich mit Parallelkollegen immer wieder korrigiert oder ausgeglichen werden kann.

##### *Aussagen zur Bestätigung der Vermutung, dass das Kollegium homogen ist*

In den Aussagen mehrerer Schulleiter wird deutlich, dass der größte Druck zur Zusammenarbeit und ähnlichen Arbeitsweise durch die Not entsteht, in Brennpunktschulen zu arbeiten, die mit einem hohen Migrationsanteil oder einer Vielzahl an verhaltensauffälligen Kindern aus schwierigen familiären Verhältnissen kämpfen müssen. In dieser Situation übernehmen Lehrkräfte von anderen berufserfahrenen Kollegen erfolgreiche Verhaltensmuster und Unterrichtsformen, was Schulleitern eine gleichartige Personalführung ermöglicht.

*„Ich glaub, wir sind alle hier mehr Sozialpädagogen oder Schulpsychologen oder Ersatzmütter als die normalen Lehrer so sind.“ (SL1: 28)*

*„Also ich habe, von diesen 35 haben 30 eine ähnliche Grundhaltung. Also einfach, Kinder so zu nehmen wie sie sind, ihnen zu helfen und so eine Art Familienersatz zu sein. Das ist bei fast 30 die Grundhaltung. Also, wir sind eher eine Familie als Lehrer.“ (SL1: 120)*

*„Und die Lehrkräfte, die da sind, die dableiben, die fühlen sich hier sehr wohl. Ganz egal, woher sie kommen und sagen ja, weil wir das Ganze mit Teamgeist auffangen. Also das Ganze hier, das ist schon ein ganz wichtiger Punkt, dieses totale Zusammenhalten, wo nie ein Lehrer alleinstehen darf. Also kein Lehrer darf sich je für Probleme im Klassenzimmer allein verantwortlich fühlen! ... Das ist das, was einen an dieser Schule so positiv weiterführt. Das ist ein bestimmter Teamgeist, Korps-Geist.“ (SL3: 35-37)*

Eine hohe Fluktuation ergibt sich meist bei den Lehramtsanwärtern nach der Prüfung und in den ersten Jahren an der Ausbildungsschule. Junge Lehrkräfte werden nach bestandener 2. Staatsprüfung erst von der Regierung in schlechter versorgte Schulamtsbezirke oder für den Wechsel in einem anderen, weniger beliebten Regierungsbezirk eingesetzt. Aber auch auf eigenen Wunsch wechseln junge Lehrkräfte oft zurück in die Nähe ihres Wohnorts, um die Fahrtzeiten und -kosten zu verringern; damit verliert die Ausbildungsschule oft an Schwung und neuen Ideen der Nachwuchslehrkräfte. Dadurch entsteht mit jedem neuen Schuljahr eine neue Mischung aus der verbliebenen Rumpfbesetzung und neu hinzustoßenden Lehramtsanwärtern oder Lehr-

kräften, die von anderen Regierungs- oder Schulamtsbezirken oder anderen Schulen zugewiesen werden. Der zusätzliche jährliche Wechsel von Fachlehrkräften im technischen oder Ernährungs-/Gesundheitsbereich verstärkt die jährlich neue Durchmischung, aus denen der Schulleiter jedes Schuljahr neu ein Kollegium zusammenstellen muss, das schnell zusammenfindet und für zumindest ein Schuljahr gut zusammenarbeitet. Eine längerfristige Schulentwicklung ist angesichts dieser vielen Personalrochaden an vielen, vor allem großen Schulen nur sehr schwer zu leisten. In Folge entsteht bei den verbleibenden, meist ortsansässigen Lehrkräften eine **gegenseitige Annäherung** im unterrichtlichen und erzieherischen Verhalten. Werden die „Bahnen“, wie es ein Schulleiter als Bild für immer gleichförmiges Arbeiten trotz wechselnder Schüler ausdrückt, allerdings zu gleichförmig, wird dies leider oft auch eine Gefahr für die Qualität des Unterrichts und damit die Schule:

*„Ich glaube, die Gefahr ist ja in jedem Beruf drin. Wenn ich mal was kann und mach das 15, 20 Jahre, dann habe ich bestimmte Bahnen, in denen ich meine Arbeit verrichte. Und wenn ich nicht mehr Impulse krieg, dann ist die Gefahr da... Ganz wenige schaffen es, immer unzufrieden zu sein mit der Arbeit und sagen: Das muss ich noch anders machen. Es gibt ja Leute, die mit 30, 35, 40 Jahren Berufserfahrung immer noch weitermachen. Aber die Tendenz ist grundsätzlich, denke ich, da, dass man gerne in bestimmten Bahnen, Denkstrukturen, seine Arbeit verbringt.“ (SL3: 54)*

### **Aktionen der Schulleiter, um Homogenität zu unterstützen**

Schulleiter forcieren aus naheliegenden Gründen die Homogenität und den Schulterschluss in ihrem Kollegium, weil sie dadurch eine homogenere Gruppe in Konferenzen vor sich haben. Mit einem geringeren Zeitaufwand wegen sehr unterschiedlich arbeitenden Lehrkräften und der deshalb nötigen individuellen Personalführung würde ihnen mehr Zeit für die zeitraubenden Verwaltungstätigkeiten bleiben. Aber auch im Bereich Schulentwicklung sind sie sehr daran interessiert, neue Vorhaben und Pflichtaufgaben mit einem möglichst geschlossenen Kollegium anzugehen und durchzuführen.

*„Da bin ich ganz stolz drauf, dass das so gut läuft. Und die Lehrkräfte, die da sind, die dableiben, die fühlen sich hier sehr wohl. Ganz egal, woher sie kommen und sagen ja, weil wir das Ganze mit Teamgeist auffangen. Also das Ganze hier, das ist schon ein ganz wichtiger Punkt, dieses totale Zusammenhalten, wo nie ein Lehrer allein stehen darf. Also kein Lehrer darf sich je für Probleme im Klassenzimmer allein verantwortlich fühlen!“ (SL3: 35)*

*„Also, meine Kollegen arbeiten ja alle im Team. Also in allen Jahrgangsstufen haben sie jede Woche eine Teamsitzung. Das heißt, diese neuen Kollegen, die dazukommen, kommen ja meistens in ein Team mit zwei/drei anderen Kollegen, die ja schon länger da sind und werden da so ein bisschen mit eingeführt in die Arbeitsweise an unserer Schule. Auch bezüglich der Leistungsbewertung. Also, wir machen das ja relativ locker bei uns und machen sehr viel mehr multidimensionale, praktische Leistungen als dass wir nur Proben schreiben. Und da merkst du dann, wenn neue Kollegen kommen oder auch von anderen Schulen, die immer das jetzt "Wir müssen aber doch Proben schreiben". Nee, dann sagen wir, wir müssen keine Proben schreiben, wir können auch anders Leistungen bewerten bei uns.“ (SL1: 47)*

*„Also ich habe, von diesen 35 haben 30 eine ähnliche Grundhaltung. Also einfach, Kinder so zu nehmen wie sie sind, ihnen zu helfen und so eine Art Familienersatz zu sein. Das ist bei fast 30 die Grundhaltung. Also, wir sind eher eine Familie als Lehrer.“ (SL1: 121)*

*„Ah, ich hab gehört Eichenschule. Dann reden wir drüber und nach zwei Wochen sagen die: Mensch, mir gefällt das ja. Das hat ja gar nichts mit dem zu tun, was die Leute reden. Weil ein unheimlich gutes Arbeitsklima herin ist, wirklich. Ja wirklich, ein wertschätzendes Untereinander. Die verstehen das wirklich untereinander, die Kollegen aufzunehmen.“ (SL3: 136)*

Die Schulleiter wünschen und pflegen das Treffen der Lehrkräfte in den großen Pausen meist deshalb, dass private Kontakte geknüpft werden, dass auch außerdienstlicher Austausch läuft und sich die Lehrkräfte näher kennenlernen sowie einen zeitlichen Rückzugsraum aus der Stresssituation in den Klassenzimmern erhalten, auch wenn dies nicht allen gelingt:

*„Also man versucht, was ich immer schade finde in der Pause, auch sehr viel Dienstliches da reinzupacken. Also es ist ja nicht diese entspannte Haltung, die wir früher gehabt haben, wo es über das Fußballspiel von gestern gegangen ist. Solche Themen gibt es ja kaum mehr.“ (SL4: 119)*

*„Und vor allen Dingen, hier in der Schule, es wird nie gejamert in der Pause. Die Pause ist wirklich eine Oase, zum Kaffeetrinken, zum Auch-mal-lachen und Feiern, dass der einzelne gestärkt auch wieder rausgeht. Und es kommen auch alle, in der Pause, wenn sie nicht gerade Aufsicht haben, weil die Pause eine richtig schöne Zeit ist. Und ich glaube, das braucht eine Schule ganz, ganz sehr! Da müssen nicht die Ansprachen in der Pause sein. Da*

*soll man Kaffee trinken, dann soll man essen und Austausch haben, was Privates erzählen und für fachliche Gespräche, da ist danach noch Zeit. Nach dem Unterricht oder zu festgelegten Zeiten zum Besprechen.“ (SL5: 19-20)*

*„Und ich weiß auch, wenn es denen gut geht, im Lehrerzimmer, wenn die eine schöne Pause hatten, dann gehen die anders gestärkt in den Unterricht.“ (SL5: 94)*

*„Ich geh da rüber, und im Lehrerzimmer sitzt immer irgendjemand. Also ich bin jede Pause drin, aber da ist ja immer der ganze Pulk da. Aber wenn ich mit jedem nur 15 Minuten, schulische Dinge, aber auch was Privates. Das schafft einfach Nähe.“ (SL6: 236)*

Schulleiter forcieren schuleigene Lehrpläne, ein eigenes Schulkonzept und Schulleitbild und fordern die gleiche Haltung und Akzeptanz gegenüber den gemeinsamen Schülern ein, was die Homogenität fördert:

*„Da sag ich: Wisst ihr was? Wir machen jetzt unseren eigenen Lehrplan. Nur für unsere Schule. Und wir haben dann an zwei Tagen Deutsch, Mathe, HSU den amtlichen Lehrplan hergenommen und haben ihn ausgemistet - für unsere Bedürfnisse. Und dann haben wir gesagt: Was brauchen unsere Kinder? Die müssen am Ende der 4. Klasse Lesen, Rechnen, Schreiben können, ein bisschen Rückgrat haben, eine Allgemeinbildung in bestimmten Bereichen und sie müssen einfach standhafte junge Kinder sein, die sich trauen, ihren Weg zu gehen. Und da ist mir halt "Ente am Teich" oder halt irgendwas anderes vollkommen egal. Das ist für mich nicht wichtig. Ich brauche andere Kinder. Und dann haben wir einen eigenen Lehrplan gemacht und haben echt ganz viel rausgeworfen und haben gesagt: Wir machen in den vier Jahren pro Schuljahr höchstens drei HSU-Themen, aber die dann g'scheit: mit wochenlangem, intensivem Befassen, bisschen ganzheitlich. Und da waren die echt Feuer und Flamme! Und da hast du dann gemerkt, dieses Gefühl, was du sicherlich kennst von Kollegen: Aber wir müssen doch, weil es im Lehrplan was brauchen, sei es an Zuwendung, an sozialen Themen, an was auch immer, dann kriegen sie es jetzt! Und nicht HSU oder Mathe oder was auch immer! Sondern das, was sie brauchen. Weil wir brauchen zuerst eine Grundlage, denn ohne diese Grundlage kann ich mit denen Kindern nicht arbeiten. Und da habe ich dann gemerkt: Das ist ja cool! Also wir dürfen jetzt mal ein bisschen mal ausprobieren, austarieren, was geht, was geht nicht. Und in der Phase haben die echt unglaublich viele Dinge einfach mal ausprobiert. Neue Sachen, neue Art von Unterricht.“ (SL1: 41)*

*„Schriftlich haben wir unsere Resolution gemacht damals. Sozialdemokratie im Verdacht mit dem Islamzeug bei uns an der Schule (holt ein Papier). Das ist mein Glaubensbekenntnis für meine Schule. ... Unseres. Also meines natürlich in allererster Linie, weil ich da absolut dahinterstehe und das immer wieder einfordere von allen, die hier arbeiten. Auch, also alle Eltern, alle Kinder, alle Lehrer - immer wieder. Denen hängt es schon zum Hals raus, aber das macht nichts. Und das ist meine Grundlage. Und auf der bau ich dann die Bildung drauf.“ (SL1: 54-56)*

*„Also ich habe, von diesen 35, haben 30 eine ähnliche Grundhaltung. Also einfach, Kinder so zu nehmen wie sie sind, ihnen zu helfen und so eine Art Familienersatz zu sein. Das ist bei fast 30 die Grundhaltung. Also, wir sind eher eine Familie als Lehrer.“ (SL1: 121)*

*„Da bin ich ganz stolz drauf, dass das so gut läuft. Und die Lehrkräfte, die da sind, die dableiben, die fühlen sich hier sehr wohl. Ganz egal, woher sie kommen und sagen ja, weil wir das Ganze mit Teamgeist auffangen. Also das Ganze hier, das ist schon ein ganz wichtiger Punkt, dieses totale Zusammenhalten, wo nie ein Lehrer alleinstehen darf. Also kein Lehrer darf sich je für Probleme im Klassenzimmer allein verantwortlich fühlen!“ (SL3: 35)*

*„Und natürlich versuchen wir das vom Stundenplan her so aufzubauen, dass sie maximal eineinhalb Nachmittage haben. Das heißt also einmal bis um vier und einmal bis um halb drei. Und oft haben sie, wenn jemand bloß 20 oder 22 Stunden hat, haben sie bloß einen Nachmittag. Also der Unterschied zu einem anderen Lehrer ist im Prinzip nicht groß oder ist zum Teil auch gar nicht gegeben.“ (SL6: 133) SL verteilen im Stundenplan die Belastungen auf alle*

Wenn eine erweiterte Schulleitung mit Lehrkräften ohne Anrechnungsstunden an der Schule existiert, wird dies auch genutzt, um diese **Geschlossenheit** in das Kollegium zu transportieren mit der Gewissheit, dass dann eine Entscheidung auch von allen anderen Lehrkräften mitgetragen wird:

*„Und auch die Dinge, die selbst auch nicht so wunderbar sind, aber ich sag immer, wir können es auch in der erweiterten Schulleitung stoppen. Aber ins Kollegium möchte ich, dass wir in Geschlossenheit gehen. Lieber bleiben wir eine halbe Stunde länger und klären die Dinge und tun da vielleicht noch einen Kompromiss finden.“ (SL5: 25)*

Schulleiter bestärken eine größtmögliche Homogenität der Lehrkräfte und deren gelingende Einbindung in die schulischen Ziele, verbunden mit einem guten Arbeitsklima und hoher Berufszufriedenheit, da sie auch für sich selber Vorteile beim Einsatz ihrer nur begrenzten Personalführungsinstrumente erhoffen. Sie forcieren deshalb z. B. die Einbindung neuer Lehrkräfte durch das Kollegium, den Teamgeist bei Jahrgangsstufenteams und gemeinsame Pausen, hauptsächlich, um die persönlichen Kontakte zwischen den Lehrkräften zu pflegen. Über das Schulkonzept, das Schulleitbild oder das jährlich neue Schulprogramm fordern sie des Wei-

teren ein gleichartiges Arbeiten der Lehrkräfte ein. Bei vorhandener erweiterter Schulleitung mit Lehrkräften, die ohne zusätzliche finanzielle Vorteile oder Stundenermäßigungen organisatorische Aufgaben von der Schulleitung übernommen haben, wird zudem Geschlossenheit im gemeinsamen Vorgehen und Arbeiten demonstriert in der Hoffnung und aus eigener Erfahrung heraus, der vorgezeigte Schulterschluss wird von den anderen Lehrkräften übernommen.

### ***Beeinträchtigende Faktoren***

Ein Lehrerkollegium ist selten homogen, da die Junglehrer nach ihrer Prüfung sich oft an eine Schule in der Nähe ihres Herkunftsorts bewerben und derzeit auch fast alle Erfolg haben und da sich weibliche Lehrkräfte kurz nach der lebenslangen Verbeamtung intensiv darum bemühen, die „biologische Uhr“ nicht zu lange ticken zu lassen, sondern bald schwanger zu werden, um ihren Familienplanungen nachzugehen. Dadurch entsteht eine hohe Fluktuationsrate in der Altersgruppe der 25- bis 35jährigen Lehrerinnen.

Danach wird das Kollegium konstanter. Erfahrungsgemäß meiden es Lehrkräfte mit zunehmendem Dienstalter immer mehr, sich an eine andere Schule zu bewerben, da die eingespielten Gewohnheiten, die Bekanntheit im Kollegium und die privaten Verbindungen zu Kollegen immer mehr zunehmen.

*„Alle Arnheimer, die ich immer kriege, gehen zurück. Also bleiben ein, zwei, drei Jahre, und dann verschwinden sie wieder. Und die, also die alteingesessene Gruppe meines Kollegiums bleibt. Außer die Jungen treffen sich hier mit der Liebe ihres Lebens und bleiben auch. Das ist noch nicht so oft passiert.“ (SL1: 131)*

Zudem gibt es mehrere Gruppen von Lehrkräften, die nur schwer für gemeinsame Schulentwicklungsvorhaben zu gewinnen sind: Lehrer, die in einer Jahrgangsstufe keine Parallelkollegen haben und über die Jahre zu Einzelgängern werden, andere, die noch nie groß zum Ausbau ihrer privaten Verbindungen ins Kollegium hinein bereit waren und ältere Lehrer in der Rückzugsphase, die die Kontakte und den Austausch mit anderen und vor allem gar jüngeren Lehrkräften immer mehr scheuen und die letzten Jahre bis zu Pensionierung nur noch ungestört hinter sich bringen wollen.

Im Vergleich zum größeren Anteil des Rumpf-Kollegiums sind die häufig wechselnden Junglehrer und die Einzelgänger unter den Lehrkräften allerdings in der Minderheit, bzw. nur Randgruppen, die die vom Schulleiter erhoffte Homogenität des Kollegiums nicht groß beeinträchtigt.

### ***Begrenzte Auswahl an Instrumenten für die Personalführung***

Versteht man unter Personalführung die zielorientierte Einbindung der Lehrkräfte in die Aufgaben der Schule, dann kommt den Schulleitern insbesondere die Verantwortung zu, die optimalen Voraussetzungen dafür zu schaffen, dass die Lehrkräfte ihre bestmögliche Arbeitsleistung erbringen, ihre Aufgaben gemäß BayEUG und LDO optimal bewältigen und eventuell auftretende Problemsituationen mit Schülern und Klassen erfolgreich lösen können, damit die Schüler die vorgegebenen Bildungsziele laut BayEUG und den Lehrplänen weitestmöglich erreichen. Die zeitliche Überlastung der Schulleiter mit organisatorischen und verwaltungstechnischen Aufgaben führt dadurch aber gleichzeitig zur Suche nach Entlastung und damit auch nach möglichst wenig Aufwand bei der Personalführung, indem von möglichst gleich zu behandelnden Lehrkräften ausgegangen wird in Erwartung einer hohen Homogenität. Dadurch wird eine Verringerung des Zeitaufwands für die Personalführung erhofft.

Zudem stehen den Schulleitern nur **wenig direkte Personalführungsinstrumente** in staatlichen Grund- und Mittelschulen zur Verfügung:

*Lob und Anerkennung, Kritik und Feedback, Mitarbeitergespräche samt Zielvereinbarungen, Aufgabenzuordnung mit besonderen Funktionen (ohne zusätzliche Vergütung), Delegation von operativen Aufgaben mit Handlungsverantwortung und der Partizipation bei Entscheidungen in der Schule.*

Zu den **indirekten Personalführungsinstrumenten** zählen:

*die Gestaltung der Stundenpläne, die Kombination von Jahrgangsstufenteams und die gemeinsame Planung der Vorhaben, die Vorschläge beim Schulamt für eine Leistungsprämie für besonders engagierte Lehrkräfte sowie die Vorgaben für die Lehrkräfte, die sich, aus dem Schulkonzept oder der Schulleitidee abgeleitet, im jährlich neu von der Lehrerkonferenz festgelegten Schulprogramm für das laufende Schuljahr ergeben<sup>915</sup>.*

<sup>915</sup> Vgl. Softgarden e-recruiting GmbH 2019.

Einer erhofften Homogenität bei den Lehrkräften steht aber bei allen befragten Schulleitern die Berufs- und Lebenserfahrung gegenüber, dass bei vielen Lehrkräften eine individuelle Betrachtung ihres beruflichen Werdegangs, ihrer Motivation und ihrer jeweiligen Arbeits- und Lebenseinstellung nötig ist, um sie zur bestmöglichen Leistung für ihre Schüler und die Schule anzutreiben. Sowohl die direkten als auch die indirekten Personalführungsinstrumente müssen deshalb **bei jeder einzelnen Lehrkraft individuell angepasst und eingesetzt** werden, da sie recht unterschiedlich wirken können. So kann z. B. die **Delegation** einer operativen Aufgabe mit Teilverantwortung als Chance zur Profilierung oder als Möglichkeit, Selbstwirksamkeit zu erleben, aufgefasst werden, aber auch als zusätzliche, lästige Pflichtaufgabe, die dementsprechend auch mehr oder minder intensiv erledigt wird, oder als weitere Belastung, die im schlimmsten Fall zur Überlastung oder zum endgültigen Burnout führt. Als weiteres Beispiel lässt sich das **Feedback** angeben: Manche, überwiegend junge Lehrkräfte wünschen ein zeitnahes und vor allem häufiges Feedback, während dies bei manchen älteren mit sehr hohem Pflichtgefühl irritierend oder sogar kontraproduktiv wirken würde. Die Erwartungshaltung und die individuellen Ziele der Lehrkräfte spielen hierbei eine sehr große Rolle, die dem Schulleiter gut bekannt und sehr bewusst sein sollten. Man sollte sich als Schulleiter also stets darüber im Klaren sein, dass auch die individuellen Ziele der Lehrkräfte in den eigenen Fokus rücken müssen, damit sie gut mit den schulischen Zielen und ihrer Arbeit kooperieren und sie evtl. sogar ergänzen können. Den „Spaß an der Arbeit“ kann nicht jeder Schulleiter gewährleisten, aber für ein gutes Arbeitsklima und hohe Arbeitszufriedenheit wird viel getan, um für möglichst viel Homogenität zu sorgen:

*„Aber wir kriegen's gut hin. Da bin ich ganz stolz drauf, dass das so gut läuft. Und die Lehrkräfte, die da sind, die dableiben, die fühlen sich hier sehr wohl. Ganz egal, woher sie kommen und sagen ja, weil wir das Ganze mit Teamgeist auffangen. Also das Ganze hier, das ist schon ein ganz wichtiger Punkt, dieses totale Zusammenhalten, wo nie ein Lehrer alleinstehen darf.“ (SL3: 35)*

*„Dann reden wir drüber und nach zwei Wochen sagen die: Mensch, mir gefällt das ja. Das hat ja gar nichts mit dem zu tun, was die Leute reden. Weil ein unheimlich gutes Arbeitsklima herin ist, wirklich. Ja wirklich, ein wertschätzendes Untereinander. Die verstehen das wirklich untereinander, die Kollegen aufzunehmen.“ (SL3: 136)*

*„Und vor allen Dingen, hier in der Schule, es wird nie gejamert in der Pause. Die Pause ist wirklich eine Oase, zum Kaffeetrinken, zum Auch-mal-lachen und Feiern, dass der einzelne gestärkt auch wieder rausgeht. Und es kommen auch alle, in der Pause, wenn sie nicht gerade Aufsicht haben, weil die Pause eine richtig schöne Zeit ist. Und ich glaube, das braucht eine Schule ganz, ganz sehr!“ (SL5: 19)*

Angesichts der nur geringen Zahl an Personalführungsinstrumenten und der gleichzeitig großen zeitlichen Beanspruchung durch Verwaltungs- und Organisationsarbeiten liegt der Glaube an und die Hoffnung auf ein hohes Ausmaß von Homogenität des Kollegiums beim Schulleiter nahe.

### **Externe und interne Faktoren vermindern die Homogenität**

Andererseits stehen dieser Hoffnung auf Gleichartigkeit und Gemeinsamkeit auch externe und personalinterne Faktoren gegenüber. Die Schulleiter an Grund- und Mittelschulen in Bayern haben kein Mitspracherecht bei der Personalauswahl oder -zuweisung durch das Schulamt als disziplinarvorgesetzte Behörde.

Als nicht beeinflussbare, externe Faktoren zählen deshalb z. B. die jährlich neue Zuweisung oder Wegversetzung durch das Schulamt von neuen Lehramtsanwärtern im 1. Dienstjahr, der Abzug derselben Lehramtsanwärter nach ihrem 2. Dienstjahr als Klassenlehrkraft nach der 2. Staatsprüfung, die jährlich neue Zuweisung und der Abzug von Fachlehrkräften im EG/mt-Bereich, die je nach Klassen- und Schülerzahl von der Fachberatung im EG-Bereich des Schulamts kommen und gehen, die Wegversetzungen von meist jungen Lehrkräften in die Nähe ihres Heimatortes, die ersatzweise Zuweisung von wechselwilligen Lehrkräften aus anderen Schulen oder Schulamtsbezirken, der Abgang von schwangeren Lehrerinnen in die Elternzeit, der Zeitpunkt der Rückkehr von Lehrerinnen aus der Elternzeit, die Anzahl der Teilzeitstunden, mit denen die Lehrkräfte jährlich neu ihren Arbeitseinsatz regeln mit einer Hochsetzung oder Absenkung. Das Schulamt hat hierbei zwar steuernde Funktion, beachtet aber vorrangig die Anzahl der nötigen Stundenzuweisung über das KLAS-VS über das OWA-Postfach im Schulportal des Kultusministeriums und überlässt die gelingende Einbindung der stets wechselnden Lehrerschaft dem Schulleiter.

Zudem beeinträchtigen die sehr großen Steuermöglichkeiten der Lehrkräfte auf ihren Arbeitseinsatz die Möglichkeiten für die Schulleiter sehr. Wenn Lehrkräfte ihren beruflichen Einsatz wegen familiärer oder persönlicher Belastungen einschränken möchten, dann können sie das jährlich neu über einen Teilzeitantrag regeln. Im Bayerischen Beamten-gesetz (BayBG) (zuletzt geändert am 26.03.2019) wird in Artikel 88 geregelt, dass Beamte ihre Arbeitszeit bis zur Hälfte ihrer Arbeitszeit ermäßigen können, „... soweit dienstliche Belange

nicht entgegenstehen“. Nach Artikel 89 (BayBG) können sie eine familienpolitische Teilzeit beantragen zur tatsächlichen Betreuung oder Pflege eines Kindes unter 18 Jahren oder einer nach ärztlichem Gutachten pflegebedürftigen sonstigen Angehörigen, wenn nicht „zwingende dienstliche Belange“ entgegenstehen. Damit steuern die Lehrkräfte ihre Arbeitszeit nach Belieben und Bedarf und können ihre Arbeitszeit nach Zeitpunkt und jedes Jahr neu selber festlegen. Dem Schulamt bleibt nur der Einsatz an einer jeweils geeigneten Schule mit Stundenbedarf. Der Schule bleibt überlassen, wie sie die Teilzeitstunden einsetzt, wobei die meist weiblichen Lehrkräfte oft viele Sonderwünsche haben z. B. Einsatz nur an bestimmten Tagen oder der Einsatz nicht in der ersten und letzten Stunde, um die eigenen Kinder zur Kindertagesstätte zu bringen oder von dort abholen zu können.

### **Resümee zur Homogenität**

Als **Resümee** zum Thema Homogenität des Kollegiums lässt sich abschließend festhalten, dass eine große Homogenität zwar vom Schulleiter erhofft und erwünscht wird, angesichts der Vielzahl der hemmenden Faktoren aber nur in begrenztem Maß erreicht werden kann. Entsprechend kann auch die Personalführung nicht von einer homogenen Masse an möglichst ähnlich denkenden und handelnden Lehrkräften ausgehen. Deshalb geht der Autor auch in dieser Arbeit von einem überwiegend heterogenen Kollegium in Grund- und Mittelschulen in Bayern aus. Nach welchen Kriterien sich die Kollegien unterscheiden, soll im nachfolgenden Kapitel untersucht werden.

#### **19.3.1.2. Suche: Heterogenität in Bezug auf das Alter**

Die Kollegien sind altersmäßig immer gemischt, da für Lehrkräfte, die in Pension, jüngere nachrücken müssen. Deshalb werden sowohl die Lehramtsanwärter im ersten und zweiten Ausbildungsjahr als auch die Lehrkräfte in der Probezeit vom Schulamt möglichst gleichmäßig verteilt. Hierbei hat die Gesamtstundenzahl, die einer Schule zusteht, um zumindest den Pflichtunterricht zu erfüllen, den größeren steuernden Einfluss als die Passung der Qualifikationen der neuen Lehrkräfte für die Schule. Auf die Steuerung der Personalzuweisung und die Auswahl von Junglehrern mit besonderer fachlicher Ausbildung haben Schulleiter meist keinen oder nur geringen Einfluss im Schulamt. Querbewerbungen von ausgebildeten und berufserfahrenen Lehrkräften sind selten, da sie höchstens bei schulscharfen Ausschreibungen freiwerdender Stellen für die Schule möglich sind. Nur dabei können vom Schulleiter bestimmte Fächer oder Einsatzgebiete benannt werden, die ein Bewerber mitbringen muss oder sollte, und der Schulleiter kann aus mehreren Bewerbern den geeigneten auswählen. Nur bleibt diese Option angesichts des Lehrermangels meist ohne Erfolg, da keine freien Bewerber „auf dem Markt“ sind. Sämtliche Wartelisten des Kultusministeriums in den Schularten Grundschule und Mittelschule sind leergeräumt, es gibt derzeit keine unbeschäftigten Lehrkräfte mehr. Und der Wechselwille von Lehrkräften weg von ihrer bisherigen zu einer neuen Schule ist nach Erfahrungen des Autors nur sehr schwach ausgeprägt, es sei denn, die Probleme an der bisherigen Schule sind unüberwindbar geworden. Studienabsolventen mit dem 2. Staatsexamen aus den Schularten Realschule und Gymnasium werden deshalb Angebote zur Zweitqualifikation an Grund- oder Mittelschule gemacht, um die Personalnot zu lindern. Aber das deutlich niedrigere Gehalt, die höhere Unterrichtspflichtzeit und das geringere Ansehen, insbesondere der Mittelschule, bremsen den Bewerberzulauf hierzu deutlich. Bei jedem neuen Schuljahr kommen also meist jüngere Lehrkräfte in ein Kollegium und müssen vom Schulleiter möglichst gut und vor allem mittel- und langfristig erfolgreich in die Schule integriert werden. Bei den Interviews lassen die Aussagen der Schulleiter eine gedankliche Einordnung in die Gruppen der „Jüngeren“ und der „Älteren“ erkennen, während die altersmäßig dazwischenliegende Gruppe nicht eigens benannt wird. Aus diesem Grund führt der Autor sie hier als die Lehrkräfte im „mittleren Alter“. Wie sieht die Personalführung bei diesen Gruppen bei den befragten Schulleitern aus, welche besonderen Aufgaben erwachsen ihnen dabei?

Die Altersgruppe der „**jüngeren Lehrkräfte**“ wird von den Befragten als offen und kooperationsbereit beschrieben. Sie kommen mit neuen Ideen, innovieren und inspirieren andere und ältere Lehrkräfte und wirken befruchtend auf das Kollegium.

*„Also weißt du, die von sich aus einfach auch das so weitergeben möchten. Da habe ich jetzt drei davon, drei junge. Und die ziehen echt wieder die anderen im Mittelalter, also weißt du, so zwischen 40 und 50, ziehen die auch so mit in ihren Teamstunden. Weil, die sind ja auch wieder in gemischten Teams unterwegs. Und dann merke ich immer, wenn ich es so ein bisschen beobachte, die locken die schon auch raus mit didaktischen Neuigkeiten... (SL1: 159)*

„Und das hat sich dann auch alles gelöst, nicht, weil ich mit der Brechstange dahingegangen bin, sondern weil, die eine Kollegin wurde verrentet oder dann kamen neue, die waren ein bisschen offener.“ (SL2: 40)

„Ich denke, wenn es jetzt um neue Unterrichtsideen geht, um Neuentwicklung, in der Zeit, wo wir jetzt grad sind mit LehrplanPLUS o.Ä., dann sind das die Jungen, die einfach frisch geschult sind und die an die Älteren das weitergeben, die die anderen mitziehen. Also ich werde nicht eine LehrplanPLUS-Gruppe machen können mit nur dem ältesten Drittel ... oder Fünftel. Die Ideen müssen die Jungen mit einbringen, ganz egal, ob das jetzt das Medienkonzept oder... Die bringen ganz tolle Ideen ein. Und die Älteren, die springen dann wirklich drauf auf!“ (SL3: 52)

„Und wenn ich dann gute Impulsgeber habe, die ein bisschen entfachen... Also das ist jetzt nicht so, dass wir hier ein Feuerwerk an Ideen haben, aber es entsteht schon eine ganze Menge, würde ich sagen, durch die jungen...die bringen es schon...“ (SL3: 54)

Keiner der befragten Schulleiter benannte Schwächen bei den neuen jungen Lehrkräften, sondern alle sechs betonten nur die Stärken und welche Vorteile die Koppelung von jüngeren und älteren Lehrkräften hätte. Nur bei wenigen jüngeren Lehrkräften macht sich ein Schulleiter schon jetzt Sorgen wegen des fehlenden Karriere-Ehrgeizes, der eventuell zu Nachwuchsproblemen für künftige Schulleitungsstellen führen wird:

„Das ist eine ganz andere Gruppe. Aber das, was du sagst, diese Generation Z und Y, die Übergänge sind ja fließend. Das merke ich jetzt schon, glaube ich, deswegen werden wir uns in Zukunft auch schwertun, alle Funktionsstellen immer so leicht zu besetzen. Weil der Anreiz nicht da ist für manche. Die sagen, schon der Spruch: Das tue ich mir doch jetzt nicht an. ... die haben Angst, sie können nicht mehr am Donnerstagnachmittag um drei zum Tennisspielen gehen. Da ist einfach dieser Freizeitgedanke, ich will nicht sagen, dass die ihre Leistung in der Schule nicht bringen. Aber dieses unbedingte Streben übers Maß hinaus, wenn man dafür auch noch Einschränkungen in Kauf nimmt, dass ich sag, ich kann jetzt nicht am Samstag/Sonntag das und das machen, weil ich da das Buch schreibe etc. Da verändert sich schon etwas.“ (SL6: 376-378)

#### **Aufgaben in der Personalführung für Schulleiter von jüngeren Lehrkräften:**

Neue junge Lehrkräfte müssen vor Amtsantritt an ihrer neuen Schule zuerst über die Schule, deren Besonderheiten und Traditionen bis hin zum Profil und dem aktuellen Schulprogramm durch die Schulleitung informiert werden. Die Integration in das Kollegium und Teams ist ebenso nötig wie die Einbindung in die gemeinsame Unterrichts- und Schulentwicklung. In der täglichen Arbeit sind junge Lehrer immer wieder zu motivieren, zu stützen und zu stärken, zu loben und gelegentlich auch hinzuweisen auf die neuen Pflichten und Erwartungen in ihrem neuen Beruf. Die Häufigkeit des Feedbacks ist bei den jüngeren Lehrkräften allerdings anders zu dosieren als früher notwendig. Hier müssen Schulleiter die Erwartungen der jüngeren sensibler registrieren als früher.

#### **Exkurs**

Wenn Lehrkräfte die nötige berufliche Motivation nicht in ausreichendem Maß aufbringen, obwohl sie das Lehramtsstudium und die Seminarbildung erfolgreich durchlaufen und wegen der aktuellen Personalnot bis hin zu einem Notendurchschnitt von 3,5 im 2. Staatsexamen in die Beamtenlaufbahn übernommen worden sind, haben Schulleiter bis zu deren Pensionierung 40 Jahre lang zusätzliche Arbeit wegen der laufend nötigen Motivation, Aufforderungen, Kontrollen, Abmahnungen mit ihnen. Zudem leiden die Schulqualität und die Erfolge in Bildung und Erziehung aller betroffenen Schüler massiv darunter. Es sollte deshalb ein Frühwarnsystem für solche Lehrkräfte installiert werden, das nachfolgende Elemente enthalten sollte: ein verpflichtendes Assessment-Center zur Beratung von studienwilligen Abiturienten, eine höhere Gewichtung von Pädagogik, Schulpädagogik und Psychologie im Lehramtsstudium, mehr Kontroll- und Aussortiermöglichkeiten für die Seminarleiter und vor allem eine raschere und intensivere Überprüfung durch Schulleiter in der Probezeit, ob alle neuen Lehrkräfte den Anforderungen an professionelle Lehrkräfte mit hohem Einsatz für die Qualität der Schule in Erziehung und Bildung der Kinder und Jugendlichen auch für die kommenden 40 Jahre gewachsen sein werden. Bei fehlender Eignung muss bisher ein langwieriges Prozedere bis hin zur Entlassung durchgezogen werden mit u.a. Antrag der Schule ans Schulamt, Antrag des Schulamts an die Regierung nach gründlicher Prüfung unter Einbezug der Personalräte, Berücksichtigung aller Einspruchsmöglichkeiten der betroffenen Lehrkraft. Es müssen dafür also triftige und gewichtige Gründe vorliegen, die innerhalb der nur halbjährigen Probezeit nach dem zweiten Staatsexamen vom Schulleiter sehr rasch zu ermitteln und vorzulegen sind und zudem noch vom Schulamt durch eigenen Augenschein überprüft werden müssen – die Zeit spielt also für die Lehrkraft. Zudem ist angesichts der aktuellen Personalnot die Bereitschaft der Regierung zur Entlassung nicht sonderlich hoch, eine Lehrkraft nach vier Jahren Studium und zwei Jahren Seminarbildung doch nicht in die lebenslange Verbeamtung zu übernehmen. Deshalb sollte nach Möglichkeiten gesucht werden, bei tatsächlich fehlender Eignung für den anspruchsvollen Lehrerberuf die Entlassungsmöglichkeiten zu erweitern und dem Schulamt, bzw. dem Schulleiter mit Dienstvorgesetztereigenschaften die Personalausstellung zu erleichtern.

*Altersgruppe mittleres Alter*

Seitens der befragten Schulleiter wird der Gruppe der **Lehrkräfte mit eigenen kleineren Kindern** allgemein mit viel Verständnis, Geduld und Nachsicht begegnet. Dies betrifft vor allem den Altersbereich der 30- bis 45jährigen Lehrkräfte, die nach Rückkehr aus ihrer Elternzeit einen Wiedereinstieg vorhaben. Für ihren schulischen Einsatz, meist in Teilzeit, werden dafür günstige Stundenpläne erstellt. Von zusätzlichen Belastungen wird meist abgesehen, entsprechende Anfragen seitens der Schulleitung erfolgen entweder überhaupt nicht oder mit dem Zusatz, dass man Verständnis für eine Absage hätte.

*„Ich hab also viele Teilzeitlehrer mit kleinen Kindern, die dann, was machbar ist, im Ganztage natürlich zwei Tage später anfangen, die dafür einen Nachmittag, einen Tag frei, also halt dieses Zusammenbauen von allen möglichen Wünschen, die nicht alle erfüllbar sind, aber einige davon.“ (SL2: 40)*

*„Dann weiß man ja, was weiß ich, das Kind wird gerade eingeschult und OK... Man kann mal vorsichtig nachfragen, aber stellt schon in den Raum, wenn es nicht geht, ist es gar kein Thema. Wird genauso wertgeschätzt. Es kommt wieder die Zeit, wo es anders geht.“ (SL5: 60)*

Einem anfangs vorsichtigen Wiederbeginn der Arbeit in der Schule nach der Elternzeit mit meist sechs bis acht Stunden folgt jedes Jahr ein neues Austarieren der familiären Belastung mit der Arbeit als Lehrkraft und eine schrittweise Höhersetzung der Unterrichtspflichtzeit durch die Lehrkraft. Einen entsprechenden Antrag auf familienpolitische Teilzeit nach BayBG Art. 89 könnten zwar auch männliche Lehrkräfte stellen, doch die überwiegende Mehrzahl solcher jährlich neu zu stellenden Anträge kommt von den weiblichen Lehrkräften. Insbesondere wegen der aktuellen Personalnot werden derzeit auch diese Lehrkräfte vom Schulamt zu einer Aufstockung ihrer Teilzeit zu überreden versucht, aber die Letztentscheidung über die Höhe der Unterrichtspflichtzeit treffen dennoch die Lehrkräfte selbst.

Bei den Lehrkräften, die ohne längere Unterbrechung durch Elternzeit in der Schule weiterarbeiten, entstehen aus Sicht der befragten Schulleiter **zwei Gruppen**. Die erste Gruppe entwickelt nach 15- bis 20jähriger Dienstzeit große Routinen im Unterrichtsalltag und kommt in eine gleichmäßige Form des Arbeitens hinein, was aber eine nötige Anpassung an geänderte Schüler, Lehrpläne, familiäre Situationen zunehmend erschwert. Sie laufen Gefahr, in ihrer persönlichen und beruflichen Entwicklung stehenzubleiben.

*„Ich glaube, die Gefahr ist ja in jedem Beruf drin. Wenn ich mal was kann und mach das 15, 20 Jahre, dann habe ich bestimmte Bahnen, in denen ich meine Arbeit verrichte. Und wenn ich nicht mehr Impulse krieg, dann ist die Gefahr da.“ (SL3: 54)*

*„Genau diese Reifegrade, das ist eigentlich ein gutes Bild, in dieser Phase, wo ich jetzt grad sag, die so zwischen 40 und 50, 45, 52 sind, die eigentlich nicht stehenbleiben dürfen, sondern weiter reifen, das tritt da verstärkt auf. Das ist dieses Loch, von dem ich grad sprech. ... Also es gibt sicherlich eine Reihe von Leuten, die momentan da stehen bleiben ... und nicht weiterwachsen.“ (SL3: 81-83)*

Diese geringe Motivation zur persönlichen und beruflichen Weiterentwicklung zeigt sich auch bei der Nachwuchsgewinnung für Schulleitung. Manche Schulleiter berichten vom fehlenden Karriere-Ehrgeiz bei der Altersgruppe der etwa 40- bis 50jährigen Lehrkräfte, aus der früher im Regelfall die Bewerbungen für Konrektor- oder Schulleiterstellen kamen. Bei den aktuellen Lehrkräften wird derzeit immer weniger Ehrgeiz für eine Schulleitungsstellenbewerbung gezeigt. Dies scheint einer der Gründe dafür zu sein, dass es immer schwieriger wird, eine genügend große Anzahl von Bewerbungen für den Posten eines Konrektors oder Rektors zu erhalten.<sup>916</sup>

*„Und wir haben zurzeit so ein Problem, wir haben uns ja kürzlich auch wegen Führungskräften darüber unterhalten, dass das jetzt eine Ebene ist, ein Bereich der 40- bis 50jährigen, warum auch immer, hier eine gewisse Leere entstanden ist, ein Loch entstanden ist.“ (SL3: 63)*

<sup>916</sup> Die Antwort des Staatsministeriums für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst am 22.12.2017 auf eine Anfrage der GRÜNEN zu unbesetzten Stellen im Schulleitungsbereich bei Grund- und Mittelschulen ergab bei insgesamt 642 zu besetzenden Stellen zwar nur 30 Stellen, für die überhaupt kein Bewerber Interesse hatte, aber vor allem eine erschreckend hohe Anzahl von 235 Stellen, für die sich nur ein einziger Bewerber interessierte. Angesichts des Bewerbermangels werden solche Stellen erfahrungsgemäß dem einzigen Interessenten zugeteilt. Noch schlimmer macht dieses Desinteresse an Schulleitungsstellen, dass nach der Erfahrung des Autors viele Interessenten vorher erst intensiv vom Schulamt eingeworben werden mussten, damit sich überhaupt jemand auf eine solche Stelle bewirbt. Von einer Bestenauswahl kann dann keine Rede mehr sein.

In der Altersgruppe der Lehrkräfte im mittleren Alter gibt es erfreulicherweise aber auch eine, wenn auch geringe **zweite Gruppe**, die nach 10 bis 12 Dienstjahren nicht in ihrer beruflichen Entwicklung stehenbleiben, sondern diese und ihren Arbeitseinsatz ständig weiterbetreiben.

*„Ich weiß nicht, wie sich die Jungen jetzt weiterentwickeln, aber ich habe jetzt auch 35-, 38jährige, die jetzt auch bald zehn Jahre drin sind, die noch richtig voll, toll mitschaffen.“ (SL3: 81)*

Dies ist allerdings die Aussage nur eines einzigen Schulleiters, während die anderen Befragten in ihren durchschnittlich zweistündigen Interviews keine entsprechenden Angaben machten.

#### **Aufgaben in der Personalführung von Lehrkräften im mittleren Berufsalter**

Die Mehrzahl der Schulleiter benennt also keine erzählenswerten Besonderheiten bei dieser Lehrergruppe mit mittlerem Berufsalter zwischen den jüngeren und den älteren Lehrkräften. Sie werden von den Schulleitern nicht in einer eigenen Altersgruppe abgegrenzt. Deshalb lässt sich davon ausgehen, dass die Lehrkräfte dieser Altersgruppe in der Personalführung besonderen Einsatz und Forcierung in der Personalentwicklung erhalten in Form von Förderung, Mitarbeitergesprächen mit Zielvereinbarungen und engeren Kontrollen, Fortbildungsangeboten und -aufträgen, Motivierung, Lob und Stärkung, um sie vor den Gefahren der Routinisierung und des Rückzugs von der aktuellen und künftigen Unterrichtsentwicklung zurückzuhalten.

#### **Altersgruppe der älteren Lehrkräfte**

Auch hier unterteilen die befragten Schulleiter die Lehrkräfte nach ihrem beruflichen Einsatz in zwei Gruppen vor allem nach dem Kriterium der Einsatz- und Fortbildungsbereitschaft wie schon bei den Lehrkräften im mittleren Berufsalter.

*„Und dann habe ich die älteren. Und da sind manche, die lassen es auslaufen, die um 55, die jetzt schon sagen: Jetzt habe ich noch 10, 12 Jahre...“ (SL3: 63)*

*„Ganz wenige schaffen es, immer unzufrieden zu sein mit der Arbeit und sagen: Das muss ich noch anders machen. Es gibt ja Leute, die mit 30, 35, 40 Jahren Berufserfahrung immer noch weitermachen.“ (SL3: 54)*

#### **Aufgaben in der Personalführung für Schulleiter von älteren Lehrkräften**

Wenn ältere, für Schule vielfach engagierte Lehrkräfte sich der Pension nähern, wird für die Schulleiter das Wissensmanagement in Form der Organisation des Wissenstransfers auf jüngere Lehrkräfte immer bedeutender, will nicht die Schule viele, über Jahrzehnte gewonnene Erfahrungen verloren gehen lassen. Deshalb sollte der Transfer von Alt zu Jung durch den Schulleiter möglichst geschickt angebahnt und um Verständnis und Mitarbeit der älteren Lehrkräfte gebeten werden.

*„... der macht das wahnsinnig gerne, der hat die ganze Homepage neu aufgebaut, hat die einfach auch umgestaltet. Ich habe aber mit dem Bernd auch vorher darüber gesprochen und gesagt: Das wird sich einfach alles ein bisschen ändern, und der hat auch Verständnis dafür. Weil das ist ja auch wieder so, wenn ich jetzt quasi mein Baby freigebe.“ (SL2: 56)*

*„Bei der Homepage war es so. Wir haben gewusst, dass der Kollege die Arbeit übernehmen wird. Und der Bernd und der Kollege, die haben sich dann auch getroffen, haben sich ausgetauscht und die ganzen Materialien, Bilder usw. die standen dem anderen zur Verfügung. Das war also auch schon ein guter Umgang miteinander.“ (SL2: 227)*

Manchmal müssen aber auch die Schulleiter selbst beim Aufgabenwechsel von älteren auf jüngere Lehrkräfte etwas an Traditionen aufgeben, die ihnen persönlich für die Schule bedeutsam waren:

*„Jetzt machen wir ein Beispiel: Wir haben in Sport die S. gehabt. Die hat jahrzehntelang den Bereich Leichtathletik und alles, was mit Sport zu tun hatte, die hatte ihre zwei Ordner, und da kam alles rein, was dazukam. Die ganzen Urkunden, dann ein paar Fotos, weil das war so ihre Leidenschaft. Jetzt, so ihre Kollegen, die das übernommen haben, machen die Arbeit jetzt in Bezug auf die Turniere, ... das ist alles perfekt und auch die Kooperation mit den zwei anderen Schulen, weil wir uns ja die Turnhallen teilen müssen. Aber diese Pflege dieser Geschichte der Schule, das ist nicht mehr so das Ding dieser jüngeren Kollegen. ... Also bestimmte Dinge bekommen ein anderes Gesicht. Und da muss ich halt für mich überlegen: Mach ich das dann auch noch, nur dass es gemacht ist oder gestehe ich das dem Kollegen zu, dass es sich einfach ändern wird? Es wird sich ändern, gell.“ (SL2: 59)*

Nicht immer und überall können und wollen die jüngeren Lehrkräfte die zusätzlichen Aufgaben nahtlos übernehmen, weshalb manchmal Lücken entstehen können. Manchmal werden frühere Traditionen nicht fortgeführt, sondern neue Ideen ergänzt.

*„Also, wenn jetzt zum Beispiel, ein verdienter Kollege verrentet wird, der ja 30 Jahre lang die Orgel bedient hat und hier den Schulchor und das Orchester, wenn der mir wegfällt, dann habe ich erstmal eine riesengroße Lücke, der S. H.. Dann habe ich eine riesengroße Lücke.“ (SL2: 46)*

Schulleiter hoffen dann auf ein Reinwachsen der neuen Lehrkräfte in die „großen Fußstapfen“, die ihre Vorgänger in diesen zusätzlichen Ämtern und Funktionen hinterlassen.

*„Der B. M., den kennst du ja auch, der war auch PCB-Fachmann. Der hat hier die ganze Busgeschichte gemanagt. Da brauch ich jemand, der das macht, gell. Die gesamte Bus-Organisation.“ (SL2: 47)*

*„Wenn ich einen H. S. habe mit dem Schulorchester und ich hab dann einen Nachfolger, eine junge Kollegin, die leitet jetzt die Jugend in Lauben. Ob die jetzt ein großes Orchester mit den ganzen verschiedenen Partituren und Sätzen... das weiß ich nicht. Da muss man reinwachsen!“ (SL2: 78)*

Ein aktives Einwerben von möglichen Nachfolgern kann vom Schulleiter auch dem bald in Pension gehenden Lehrer übertragen oder selbst angestoßen werden:

*„Also wenn ich, zum Beispiel habe ich letztes Jahr verloren den Fachberater für Sport und gleichzeitig hat er den Bereich Technik auch gehabt. Dann war das abzusehen und dann hat man sich vorher halt mit dem unterhalten und hat gesagt: Pass auf, das Ganze zwei Jahre vorher, kannst du dir vorstellen, wie er jetzt einmal diesen Bereich da so auch in deinem Sinne weiterführt. Und dann hat der jetzt im Prinzip auch schon wieder passende Leute rekrutiert, wo jetzt die Aufgaben nahtlos übernommen haben.“ (SL6: 315)*

*„Ja, oder ich hab schon einen im Auge und sag: Könntest du mal mit dem vielleicht öfter die Sachen durchgehen?“ (SL6: 318)*

*„... von dieser EDV-Schiene habe ich ein paar Lehrer verloren. Da bin ich jetzt wieder dabei, dass ich diese Lücke wieder ein bisschen schließe. ... Und das ist halt immer das ständige Suchen nach passendem Personal, das dann auch länger bleibt.“ (SL6: 143)*

Zur möglichen Falsifikation der These, dass das Alter bei der Personalführung eine Rolle spielt, versuchte der Autor in den Interviewtexten auch Aussagen zu finden, die bei den Schulleitern erkennen lassen, dass sie bei der Vergabe von Aufgaben oder den Angeboten für zusätzliche Arbeiten nicht zwischen verschiedenen Altersgruppen unterscheiden. Nur bei zwei der sechs Befragten kam das Argument, dass das Alter bei der Personalführung eine geringere Rolle spiele, weil die Leistungsfähigkeit und der Leistungswille wichtiger sei. Dies rührt von ihrer Berufserfahrung her, nach der es zudem auch ältere Lehrkräfte gibt, die ihr Engagement bis zur Pensionierung aufrechterhalten. Dabei scheint es sich nach Ansicht einiger Schulleiter eher um Unterschiede in der Persönlichkeit als im Alter oder Dienstalter zu handeln. Auf die Nachfrage hin, ob das Alter eine Rolle spielt, erklärten zwei Schulleiter:

*„Keine große Rolle. Also ich sag mal, man muss sehr viel als Lehrerpersönlichkeit mitbringen. Wir haben junge, auch junge Frauen oder junge Kollegen, die stehen richtig gut drin. ... Die Lehrerpersönlichkeit ist ganz ganz wichtig! (SL3: 24-26)*

*„Das kommt jetzt drauf an. Es kommt immer auf die Person an, dass ich mir denke, ist das gut leistbar oder nicht? Und bei manchen ist es unabhängig vom Alter gut leistbar, und sie wissen, ich habe auch vollstes Verständnis, wenn was nicht geht.“ (SL5: 66)*

Diese wenigen Aussagen lassen aber nicht den Schluss zu, dass das Alter der Lehrkräfte bei der Personalführung zu vernachlässigen ist.

### **Resümee zur unterschiedlichen Personalführung je nach Alter**

Bei den **jüngeren Lehrkräften** nehmen die befragten Schulleiter überwiegend wahr, dass sie hoch engagiert, kooperativ, innovativ und inspirierend in das Kollegium und in ihre schulische Arbeit in den ersten Jahren eintreten. Bei ihnen müssen bei der Personalführung die Information, Stützung, Stärkung, Lob und Feedback an vorderster Stelle stehen. Dieser Schwung und Elan lässt im **mittleren Berufsalter** bei einer Gruppe von Lehrkräften nach, die ihre Arbeit dann zwar routiniert und in zunehmend denselben Bahnen fortsetzen, deren berufliche Weiterentwicklung aber stagniert und deren Bereitschaft zur Mitarbeit bei der Schul- und Unterrichtsentwicklung spürbar abnimmt. Hier muss die Personalführung mehr aus Aufforderung, Stützung, Angeboten zur Fortbildung, Appellen zum Einbringen der Fachkompetenz innerhalb der Schule und Stärkung bestehen. Bei den **älteren Lehrkräften** lässt offenbar die Mehrheit ihr Berufsleben mit immer weniger Enga-

gement ausklingen, wobei Schulleiter bei manchen Lehrkräften schon zufrieden sind, wenn diese die letzten Jahre bis zur Pensionierung überhaupt noch durchstehen. Diese Lehrkräfte brauchen vom Schulleiter viele Impulse, Anregungen, Aufforderungen, Bestärkung und Stützen bis hin zu intensiveren, engmaschigeren Kontrollen, um ihr Engagement vor der Gefahr des Absinkens zu bewahren. Diese Bemühungen kosten viel Zeit und Motivations- und Überzeugungskraft vom Schulleiter. Unabhängig von der altersmäßigen Einteilung lässt sich eine **aktivere Gruppe** von Lehrkräften erkennen, die eine durchgängige Einsatz- und Fortbildungsbereitschaft erkennen lässt, selbst wenn sich ihre Größe mit zunehmenden Dienstjahren langsam verringert. Die Personalführung bei ihnen gestaltet sich wesentlich einfacher, da ihre intrinsische Motivation, ihr Pflichtbewusstsein und ihren Bedarf an Selbstwirksamkeit die größten Triebfedern für ihr Engagement sind und der zeitliche Aufwand für positive Rückmeldungen, Lob und Bestärkung dadurch wesentlich geringer ist. Diese Lehrkräfte werden von den Schulleitern bei der Kopplung mit leistungsschwächeren Kollegen bewusst dazu genutzt, um diese wieder zu mehr Aktivität anzuregen. Eine weitere wichtige Konsequenz aus dieser altersmäßigen Unterschiedlichkeit ziehen die Schulleiter mit der Beeinflussung der Personalauswahl bei Nachbesetzungen durch das Schulamt, indem auf eine möglichst heterogene Mischung beim Alter der Lehrkräfte hingewiesen wird. Sie wollen damit den Schwung und die Innovations- und Kooperationsbereitschaft der jüngeren Lehrkräfte, die den Kollegen mit längerer Berufserfahrung auch wieder neue Impulse geben, sie reaktivieren, anregen und manchmal neu inspirieren können, bewusst für eine Aktivierung des Kollegiums nutzen.

Deshalb setzen viele Schulleiter auf eine erfolversprechende **altersmäßige Durchmischung** der Jahrgangsteams oder anderer Teams im Kollegium, da sich die älteren Lehrkräfte meist eher von jüngeren Lehrkräften als vom eigenen Schulleiter zur Weiterentwicklung ihres Unterrichts oder im schulischen Engagement anregen lassen. Eine geschickte Koppelung von altersmäßig deutlich unterschiedlichen Lehrkräften erleichtert deshalb dem Schulleiter meist die Arbeit. Den Lehrkräften wird dies meist kommuniziert mit dem Argument, dass die Dynamik und der Schwung der neuen Lehrkräfte gut die fachliche Kompetenz der Älteren ergänzt, was zu einer win-win-situation für die Lehrkräfte führt. Für den Schulleiter bedeutet es gleichzeitig aber auch eine Entlastung in der Arbeitszeit, die sonst u. a. für die häufigeren Mitarbeitergespräche, die Motivation, die Überzeugungsarbeit oder die engmaschigeren Kontrollen eventuell notwendig geworden wäre.

*„Also ich persönlich sehe das Kollegium momentan von der Altersstruktur her gut aufgestellt. Ich habe Erfahrung im Haus, ich habe ein paar ganz Junge da, und so den mittleren Bereich zwischen 30 bis 50, der Kern des Ganzen, ist gut aufgestellt. Schulisch da gut aufgestellt!“ (SL2: 51)*

*„Also wir haben jetzt bei uns im Haus, wenn ich jetzt mal die Jahrgänge durchgehe, der jetzige 5. Jahrgang wie gesagt, speist sich aus altverdienten Haudegen, dann Lehramtsanwärterin im 2. Dienstjahr mit LAP abgeschlossen dann und der befristeten. Dann der 6. Jahrgang haben wir eine Kollegin, die ist jetzt dann aus der Probezeit dann raus und zwei Kolleginnen, die schon viele Jahre verdient in 5/6 tätig sind...“ (SL2: 153-154)*

*„Ich denke, wenn es jetzt um neue Unterrichtsideen geht, um Neuentwicklung, in der Zeit, wo wir jetzt grad sind mit LehrplanPLUS o.Ä., dann sind das die Jungen, die einfach frisch geschult sind und die an die Älteren das weitergeben, die die anderen mitziehen... Aber insgesamt ist diese Verbindung zwischen Alt und Jung eigentlich schon eine sehr gute Sache.“ (SL3:52)*

*„Aber die Tendenz ist grundsätzlich, denke ich, da, dass man gerne in bestimmten Bahnen, Denkstrukturen, seine Arbeit verbringt. Und wenn ich dann gute Impulsgeber habe, die ein bisschen entfachen... Also das ist jetzt nicht so, dass wir hier ein Feuerwerk an Ideen haben, aber es entsteht schon eine ganze Menge, würde ich sagen, durch die jungen...die bringen es schon...“ (SL3: 54)*

Für die Zukunft wird die Hoffnung gehegt, dass die Jüngeren mit ihrem Engagement und ihrem Elan in die Altersgruppe der Lehrkräfte im mittleren Berufsalter aufwachsen, dass sich dann das Engagement der gesamten Lehrerschaft zum Positiven verändert:

*„Also wenn ich das Kollegium, das wir jetzt haben, das könnte die Grundlage für einen neuen Aufbruch sein. ... Also du brauchst eine bestimmte Mindestmasse, kritische Masse, damit etwas entstehen kann. Und das haben wir zurzeit. Also wenn das Kollegium, das wir jetzt haben, so bliebe, die nächsten 10 Jahre zusammenbliebe und andere dazukommen und die ganz Alten dann wirklich alle weg sind, die jetzt 55 sind, dann wäre das ein ganz neuer Aufbruch.“ (SL3: 60-61)*

Für die Personalführung wird bei allen Befragten im Interview die Hoffnung und die pragmatische Einstellung erkennbar: Durch den frischen Wind, den jüngere Lehrkräfte in das Kollegium bringen, wird der Schulleiter von der nötigen Motivation und Inspiration bei sowohl der mittleren als auch älteren Lehrergruppe entlastet und er spart sich viel Zeit für nötige Mitarbeitergespräche, die er dadurch mehr den ständig wachsenden

Verwaltungsarbeiten widmen kann. Personalführung je nach Alter der Lehrkräfte geschieht deshalb recht reduziert aus der Hoffnung heraus, dass sich die Lehrkräfte durch geschickte Teambildung, gelingende Mentorensysteme und die grundsätzlich vorhandene Altersmischung gegenseitig helfen und inspirieren lassen. Auch hier wird das Vertrauen der Schulleiter auf die Solidarität der Lehrkräfte als „social helpers“ erkennbar. Die Personalführung der Schulleiter muss aber dann wieder aktiver und steuernder tätig werden, wenn die wechselseitige Hilfe der Lehrkräfte sehr pragmatisch auf ein niedriges Niveau der Schulqualität hinsteuert. Hier wird Personalführung in Zukunft einen deutlich höheren Anteil bei der Arbeitszeit von Schulleitern einnehmen müssen, um die Führungsrolle wieder aktiver auszugestalten.

### 19.3.1.3. Suche: Heterogenität in Bezug auf das Geschlecht

In den offenen Interviews suchte der Autor auch nach Aussagen über Unterschiede der Personalführung bei den Geschlechtern. Sind männliche Lehrkräfte anders zu führen als weibliche und wenn ja, in welcher Art und Weise? Dazu kam nur von einem einzigen Schulleiter die Aussage, dass sich in seiner städtischen Mittelschule die männlichen Lehrkräfte leichter tun, insbesondere mit Schülern mit Migrationshintergrund und in problematischen Situationen.

*„Es ist ein großes Problem für viele aus südlichen Ländern, auch bei Türken, dass die einfach Ansprechpartner brauchen, also Männer. Als Mann tut man sich leichter!“ (SL3: 18)*

*„Wir haben’s ja nicht grundsätzlich. Also Frauen können sehr wohl gut drinstehen, sonst würden wir hier untergehen bei der Frauenquote ... Aber wenn’s wirklich Spitz auf Knopf mit Elternhäusern geht, dann tut man sich als Mann schon leichter.“ (SL3: 22)*

In Bezug auf Unterschiede in der Personalführung von männlichen und weiblichen Lehrkräften lässt diese Aussage von nur einem Schulleiter schon die Vermutung zu, dass dadurch der Schulleiter bei den männlichen Lehrkräften weniger Beratung, Stützung und Begleitung aufbringen muss. Als kurzes **Resümee** lässt sich hier also die Vermutung verneinen, dass das Geschlecht bei der Personalführung einen wesentlichen Unterschied ausmacht.

### 19.3.1.4. Suche: Heterogenität in Bezug auf Schulart

Brauchen ausgebildete Lehrkräfte der Grundschule eine andere Personalführung als die der Mittelschule? Hierzu können vor allem die Interviews der zwei Schulleiter helfen, die eine Grund- und Mittelschule gleichzeitig führen. Die Aussagen der Schulleiter, die an einer reinen Grund- oder Mittelschule tätig sind, wurden zwar auch untersucht, ergaben aber keine näheren Informationen zu dieser Vermutung. In den Interviews wurde nach Aussagen zur Unterschiedlichkeit der Personalführung in den beiden Schularten gesucht. Wie auch bei der Suche nach Unterschieden beim Geschlecht gab es auch hier keine Aussagen der beiden Schulleiter einer Grund- und Mittelschule. Es wird lediglich konstatiert, dass sich die Lehrkräfte der beiden Schularten voneinander unterscheiden und auch kaum bis gar kein Austausch stattfindet. Eine unterschiedliche Personalführung bei den anscheinend verschiedenen Lehrkräften je nach Schulart sprach dennoch keiner der beiden Schulleiter an.

*„Die wollen auch nichts voneinander wissen. Die kennen sich, die machen einen Lehrerausflug zusammen, Weihnachtsessen zusammen. Aber das sind die Grundschüler, ende, basta. Die sind da unten. Wir sind die Hauptschule. I: Es war auch noch nie notwendig, dass ein Grundschullehrer hoch hat müssen in die Mittelschule, weil du zu wenig Leute hattest?“*

*Nein. Würde auch nicht funktionieren. In hundert Jahren nicht. Das sind wirklich eingefleischte Grundschulleute nach der neuen Lehrerausbildung. Das sind ja keine Volksschullehrer mehr. Die kann ich hier oben gar nicht brauchen.“ (SL4: 288-290)*

*„Also vorn sitzt halt eher so die Grundschule, aber dass jetzt jeder seinen festen Stuhl hat, nicht.“ (SL6: 281)*

Als **Resümee** lässt sich erkennen, dass bei den Lehrkräften der beiden Schularten zwar eine Unterschiedlichkeit benannt wird, aber keine unterschiedliche Art der Personalführung der Schulleiter als notwendig erkannt wird. Leider liegen in dieser kleinen explorativen Studie nur die Aussagen von zwei Schulleitern einer Grund- und Mittelschule vor, die die Lehrkräfte beider Schularten täglich erleben und in der Schulleitung auch führen müssen. Hier könnte eine breiter angelegte Untersuchung mit deutlich mehr Interview-Teilnehmern möglicherweise weitere Unterschiede ans Licht bringen, was aber in dieser Arbeit nicht leistbar ist.

### 19.3.1.5. Suche: Kollegium ist heterogen in Bezug auf andere Merkmale

In den Interviews der sechs befragten Schulleiter sollte herausgefunden werden, ob in ihren freien Äußerungen auch Aussagen zur Homogenität oder zur Heterogenität des Kollegiums in Bezug auf Alter, Geschlecht oder Schularart vorkommen. Zudem wollte der Autor in den Aussagen danach suchen, ob sie ihr Kollegium eventuell nach anderen Merkmalen oder Kriterien gruppieren, um bei der Personalführung durch diese Kategorisierung zeitsparender arbeiten zu können. Bei den insgesamt 76 Aussagen zur Homogenität oder Heterogenität des Kollegiums ergaben sich neben den 25 Aussagen, die auf ein eher homogenes Kollegium hinweisen, 22 Aussagen zur Unterschiedlichkeit aufgrund des Alters, nur zwei Aussagen zu Geschlechterunterschieden, drei Aussagen zu schulartspezifischen Besonderheiten und 24 weitere Aussagen zu anderen Merkmalen der Lehrkräfte, die im Folgenden dargestellt und gruppiert werden sollen. Aus diesen 24 weiteren Aussagen zur Unterschiedlichkeit im Kollegium lassen sich noch zwei weitere Gruppen erkennen, die ähnliche Verhaltensweisen zeigen und deshalb eine ähnliche Personalführung nahelegen.

#### *Lehrerinnen mit Kind/Kindern*

In ihrer Lebensplanung warten Lehrerinnen erfahrungsgemäß meistens ihre Verbeamtung auf Lebenszeit ab, bevor sie mit ihrer Familienplanung beginnen. Diese Verbeamtung ist üblicherweise nach ein bis drei Dienstjahren nach der zweiten Staatsprüfung der Fall. Spätestens ab diesem Zeitpunkt können aus familienpolitischen Gründen nahezu beliebig lange Auszeiten in Form der Elternzeit für die eigenen Kinder in Anspruch genommen werden mit der Sicherheit, zu jedem beliebigen Zeitpunkt wieder in die Berufstätigkeit einsteigen zu können. Dabei kann zudem das Ausmaß der Teilzeitstunden fast beliebig von den Lehrkräften gesteuert werden. Noch sind es in der überwiegenden Mehrzahl die weiblichen Lehrkräfte, die diese Zeiten nutzen, aber die Anzahl der männlichen Lehrkräfte wächst, die die Elternzeit unterschiedlich lange und in Gänze oder ihre Arbeitszeit nach Bedarf reduzieren. Da männliche Lehrkräfte derzeit aber nur selten mehr als ein Jahr bei den Kindern bleiben und auch danach ihre Arbeitszeit nur in Ausnahmefällen deutlich reduzieren, beschränkt sich der Autor im Folgenden auf die weiblichen Lehrkräfte. Als Junglehrerin in der Seminarzeit und in den ersten Jahren im neuen Beruf konnten sie sich voll dem Beruf widmen. Nun wäre eigentlich zu erwarten, dass bei einem Wiederantritt im Beruf der zusätzliche organisatorische Aufwand mit der Betreuung des eigenen Kindes während der Arbeitszeit, die emotionale Inanspruchnahme durch das Kind und die Ablenkung während der häuslichen Vorbereitungen und Korrekturen den Arbeitseinsatz der Teilzeitlehrkräfte schmälern könnten. Die Erfahrungen der befragten Schulleiter zeichnen allerdings ein anderes Bild. Zwar haben diese Lehrerinnen oft die meisten Wünsche zu ihrem Arbeitseinsatz. Die Arbeitsteilzeit korreliert meist eng mit dem Alter der Kinder: Häufig beginnen Lehrerinnen mit 6-10 Wochenstunden dann wieder im Schuldienst, wenn die Betreuung durch den Kinderhort oder die Kindertagesstätte sichergestellt ist. Dabei bitten sie meistens um einen späteren Dienstbeginn, um ihre Kinder zur Betreuung bringen zu können, und um Konzentration der wenigen Stunden auf nur 2 bis 3 Tage in Blockform. Unterrichtsschluss sollte etwas früher sein, um die Kinder wieder von der KiTa abzuholen. Nachmittagsunterricht ist auch meist unerwünscht, da sie zur häuslichen Betreuung der eigenen Kinder daheimbleiben wollen.

*„Da kommen halt dann so Wünsche auf wie Stundenplan 12 Stunden/3 Tage und so.“ (SL6: 305)*

In ihrer schulischen Arbeit sind diese Teilzeit-Lehrkräfte höher motiviert als Vollzeit-Lehrkräfte, die mit 27 oder 28 Wochenstunden, einer Klassenführung und meist allen korrekturintensiven Kernfächern stärker belastet sind. Zudem haben die Teilzeit-Lehrkräfte selten die Kernfächer wie Deutsch, Mathematik und Englisch, da diese mit ihren höheren Stundenzahlen verteilt auf die ganze Woche eingeplant werden müssen. Ihnen werden vom Schulleiter eher ein- bis dreistündige Fächer wie z. B. Sport, Musik, Kunsterziehung, Natur und Technik, Geschichte/Politik/Geographie, Wirtschaft und Beruf zugeteilt, die sie an ihren zwei bis drei Arbeitstagen erteilen können. Nur in Ausnahmefällen splitten Schulleiter ein Fach wie z. B. Mathematik auf zwei Lehrkräfte, da es für die Schüler meist eine Irritation darstellt, wenn sich die Lehrkräfte täglich abwechseln. Außerdem bedarf es eines sehr hohen Aufwands zur intensiven Kommunikation zwischen den beiden Lehrkräften, die sich täglich darüber informieren müssen, wie weit sie im Unterricht mit dem Stoff gekommen sind, welche Aufgaben welche Schüler schon können, welche noch nicht. Deshalb haben Teilzeit-Lehrkräfte mit kleinen Kindern oft die arbeitsmäßig leichteren Fächer mit meist geringerem Korrekturaufwand. Damit die Klassenlehrkraft nicht allzu oft in fremde Klassen ausweichen muss, damit eine andere Teilzeitkraft in ihrer Klasse Unterricht hält, werden diese meist auf mehrere Klassen verteilt. Zwar ist der Bezug zu den je-

weiligen Schülern geringer, da Lehrer ohne Klassenführung nur stundenweise auf dem Stundenplan auftauchen. Aber es fallen dadurch auch keine Elternsprechtage an, in der Pflichtsprechstunde kommt meist niemand und die Arbeit mit den Zwischen-, Übertritts- oder Jahreszeugnissen verbleibt bei den Klassenlehrkräften.

Diese Teilzeit-Lehrkräfte im Verhältnis zu ihrer Stundenzahl **engagieren sich häufig überproportional** für den Unterricht, bringen zusätzliches Material und Ideen aus dem Internet und engagieren sich bei vielen Projekten in der Schule deutlich mehr als die voll ausgelasteten Klassenlehrkräfte. Ihre Beteiligung an der Schulentwicklung ist ebenso meist höher wie auch ihr eigener Anspruch an sich selbst und die Qualität ihrer schulischen Arbeit.

*„... die macht jetzt Teilzeit 8 Stunden, weil sie Zwillinge hat daheim, die jetzt in die Schule kommen. Me, was machst du mit 8 Stunden? ... Aber die macht die 8 Stunden noch genauso supertoll wie früher ihre 28.... Oder eine Kollegin, die ist mit 12 Stunden da. Die ist ein Traum, aber halt mei, 12 Stunden...“ (SL1: 165)*

*„Aber die haben auch mehr Zeit. Weil die Zwillinge grad, die sind ja jeden Tag im Kindergarten. ... Aber die kommen dann auch schon mit Sachen: Ich hab das und das im Internet gefunden. Oder ich hab ein Programm oder ein App für irgendetwas gefunden, was für uns ja auch gut wäre. Also die haben ja noch mehr Zeit, um über den Tellerrand oder über den Zaun zu blicken oder mal zu recherchieren im Internet, was es halt so gibt. Und da gibt es ja unendliche Dinge, was der normale Lehrer - in Anführungszeichen - mit 28 Stunden, Klassenleitung, glaub ich eher seltener macht.“ (SL1: 174)*

*„Was mir auffällt so im Grundschulbereich, manche Qualität hat man dadurch, dass es sehr viel Teilzeitkräfte gibt. Zwölfstünder habe ich jetzt weniger, aber ich habe es schon so 19/20 Stunden. Die sagen immer, sie können einfach die Qualität deswegen nur aufrechterhalten, weil sie keine 27 Stunden haben, weil sie aus ihrer Sicht ein bisschen Luft haben und das schon auch irgendwo in die Schule einbringen.“ (SL6: 289)*

Wenn die eigenen **Kinder älter** werden und „aus dem Größten“ raus sind, wenn sie also schon weiterführende Schulen besuchen und ihre Selbstständigkeit bei der Erledigung der Hausaufgaben größer geworden ist, dass die häusliche Betreuung an den Nachmittagen geringer wird, stocken viele Lehrerinnen ihre Arbeitszeit auf. Für Schulleiter lässt sich das nicht planen, da die jährlich neue Entscheidung über das Ausmaß bei den Lehrerinnen liegt. Aber das Engagement für die Arbeit steigt, womit der Zeitaufwand für stützende und begleitende Personalführung meist sinkt:

*„Oder aber du hast die, die ihre Kinder schon ganz früh bekommen haben, die schon mit 40 jetzt große Kinder haben. Also meine Konrektorin, deren Kinder sind jetzt schon 20 und 17, und sie ist 43. Die hat jetzt schon alles viel früher hinter sich gehabt. Die kann natürlich ganz viel für Schule machen.“ (SL1: 171)*

*„... die ist jetzt 54. Da sind jetzt die Kinder aus dem Haus und die steigt jetzt total ein. Die hat jetzt auch die Ausbildung gemacht zum..., kinesologische Ausbildung und systemische Beratung und Betreuung, also ganz viele Sachen mit echt Prüfungen und Kostenaufwand und Wochenenden in Freiburg. ... Und die möchte jetzt auch ... Fallberatungen in der Schule für Eltern und Kinder anbieten.“ (SL1: 242)*

Das flexible Eingehen auf die jährlich wechselnden Einsatzwünsche führt zu organisatorischen Schwierigkeiten: Eine mittel- oder gar längerfristige **Personaleinsatzplanung** lässt sich dadurch nicht durchführen, da der Schulleiter immer erst im Frühjahr die Teilzeitgenehmigungen vom Schulamt zurückerhält. Bei einem stets steigenden Anteil an weiblichen Lehrkräften im Kollegium wachsen deshalb in vielen Schulen die Schwierigkeiten, mit einem geringer werdenden Stammpersonal und Lehrkräften mit jährlich neuem Teilzeit-Einsatz die Klassenplanung über das Schuljahr hinaus anzugehen, da zudem noch durch die plötzlichen Schwangerschaften und sehr unterschiedlich lange Elternzeiten jährlich neue Löcher in die Personaleinsatzplanung gerissen werden. Viele Schulleiter planen deshalb nur noch von Jahr zu Jahr und vermeiden Großprojekte, die über mehrere Schuljahre hinweg durchgezogen werden müssten, weil sich bei der hohen Fluktuation von bis zu 20 % jedes Jahr das Kollegium jeweils neu zusammensetzt. Aus eigener Erfahrung kann der Autor einen Beispiel-Fall ergänzen, bei dem eine hoch engagierte und begabte Lehrerin an seiner Schule vier Kinder bekam. Mit jeder Schwangerschaft wurde ihr Einsatz als Klassenlehrkraft mitten im Jahr unterbrochen und sie kam erst zwei bis drei Jahre später wieder mit Teilzeit zurück, manchmal mit erneuter Klassenführung, bis die nächste Schwangerschaft kam. Nicht einmal eine mittelfristige Personalplanung war mit ihr über 15 Jahre möglich.

Eine unterschiedliche Personalführung deutet auch ein Schulleiter an, der zwei gleichaltrige Kolleginnen in ihrer letzten Berufsphase vergleicht, von denen eine nach ihrer Kinderphase neu durchstartet, während die andere ohne eigene Kinder eher dem Schon-Typ nach Schaarschmidt entspricht:

„... die ist jetzt 54. Da sind jetzt die Kinder aus dem Haus und die steigt jetzt total ein. ... Und ich habe eine Kollegin, die ist gleich alt und die macht halt Job nach Vorschrift, also weißt du, so normal. Die ticken jetzt beide total anders. Die andere wächst und gedeiht und stärkt sich durch ihr jetziges Wissen und was sie jetzt kann. Und muss auch ganz viel gelobt werden und da freut sie sich ganz arg. Und die andere, die sagt: Ach, die spinnt doch. Die hat so eine Art Midlife-Krise und will da jetzt noch irgendwelche Dinge reißen. ... Die macht halt einfach so. Obwohl sie gleich alt sind. ... Gut, die eine hat keine Kinder. Die so aktiv ist, die hat zwei Kinder, die sind jetzt groß. Die andere lebt ihr Leben. Weißt du, jede Ferien sind die in Urlaub...Keine Kinder, aber verheiratet, also sie genießen einfach ihr Leben und ich glaub, das ist einfach der Job zum Geldbesorgen.“ (SL1: 243-245)

Der naheliegenden Frage, ob eigene Kinder zu haben das Engagement nach dem Wiedereinstieg verstärken kann, geht der Autor in dieser Arbeit nicht weiter nach, da ihm die Datenbasis mit nur sechs Interviews hierfür zu gering ist. Auf die Aussage eines Schulleiters wird hier noch verwiesen, der bei **Lehrkräften mit Familie** die eigene Personalführung etwas entlastet sieht, da deren persönliche Balance zwischen Beruf und Familie anscheinend gut und gesund ausgeglichen ist.

„Und das sind die, auf die man nicht besonders achten muss, das sind die, wo ich sage, die sind irgendwo glücklich. Die haben Familie, die haben Hobbys, die sind gesund und fit. Das ist jetzt die eine Gruppe. Und die bringen ganz viel mit.“ (SL5: 110)

Zusammengefasst stehen bei dieser Gruppe von Lehrkräften mit eigenen Kindern den Vorteilen beim Arbeitsengagement auch die organisatorischen Nachteile gegenüber. Wenn Lehrerinnen nach der Elternzeit wieder mit unterhältigen Teilzeit-Arbeitsverträgen meist mit 6 bis 10 Wochenstunden einsteigen, erweisen sie sich oft als hoch motiviert und engagiert. Steigern sie ihre Teilzeit weiter in dem Maß, wie die eigenen Kinder weniger Betreuungsbedarf haben, führt dies oft zu einem Durchstarten im Beruf. Für Schulleiter bedeutet dies einen geringen Aufwand bei der Personalführung dieser motivierten Lehrkräfte, obwohl diese ihre Arbeitszeit jährlich neu in ihrer Mehrfachrolle als Lehrkraft, Mutter und Hausfrau ausbalancieren. Schulleiter brauchen in der Personalführung dabei vor allem eine gute Wiedereinführung ins Kollegium, Stützung, Begleitung und Stärkung der willigen Lehrkräfte sowie eine entgegenkommende Stundenplangestaltung. Viele dieser Lehrkräfte zeigen eine ökonomische, gelingende Work-Life-Balance zwischen Schule und Familie bzw. privaten Lebensbereichen. Schwierig ist für den Schulleiter nur jährlich neu die Personaleinsatzplanung, da die Dauer der Elternzeit und das Ausmaß der jährlich neu festgelegten Teilzeit nicht seinem Einfluss, sondern allein der Entscheidung der Lehrerinnen vorbehalten bleibt. Personal-, Schul- und Organisationsentwicklung sind mit diesen Lehrkräften nur sehr schwer zu organisieren.

### **Lehrer mit höherer Identifikation mit der Schule**

In den Aussagen der Schulleiter wird die Bedeutung der Identifikation der Lehrkräfte mit den Zielen der Schule deutlich, die die Personalführung leichter gestalten lässt. Wenn Lehrkräfte ihren Wechsel an ihre Wunschschule letztlich erfüllt bekommen und ihre Jahre als Mobile Reserve abgeleistet haben, bleibt die überwiegende Anzahl bis zur Pensionierung dort.

„Alle Arnheimer, die ich immer kriege, gehen zurück. Also bleibt ein, zwei, drei Jahre, und dann verschwinden sie wieder. Und die, also die alteingesessene Gruppe meines Kollegiums bleibt.“ (SL1: 131)

Die **innere Verbundenheit** mit ihrer Schule wächst dabei meist von Jahr zu Jahr. Dafür gibt es mehrere Gründe. Die teilweise hohe Fluktuation bei den jungen Lehrkräften (bis zu 17 im Jahr, SL6: 149) lässt bei den bleibenden älteren Lehrkräften ein „Wir-Gefühl“ als Stammpersonal entstehen. Oft nähern sich die schulischen Ziele den individuellen, persönlichen Zielen der Lehrkraft an wie z. B. den Aufbau eines Ganztags-Zuges oder die stete Verbesserung des Übergangs der Schüler in ihr Berufsleben. Dadurch kann die Schulqualität merklich gesteigert werden.

„Ja, und dann muss ich sagen, inzwischen haben wir halt eine feste Gilde von Ganztagsklassenlehrern, die das einfach gern machen und die da kann ich mir rausholen. Und ich habe jedes Jahr welche gehabt, wo sich neu beworben haben und wo gesagt haben: Hey, würde mich interessieren.“ (SL6: 136)

„Wir waren ja Modellschule für "lernreich 2.0" mit Digitalisierung usw., aber es hängt halt immer an drei oder vier Kollegen, die einfach diese Affinität haben zur Technik. Und das ist halt immer das ständige Suchen nach passendem Personal, das dann auch länger bleibt.“ (SL6: 143)

„... manche Qualität hat man dadurch, dass es sehr viel Teilzeitkräfte gibt. Zwölfstünder habe ich jetzt weniger, aber ich habe es schon so 19/20 Stunden. Die sagen immer, sie können einfach die Qualität deswegen nur aufrechterhalten, weil sie keine 27 Stunden haben, weil sie aus ihrer Sicht ein bisschen Luft haben und das schon auch irgendwo in die Schule einbringen.“ (SL6: 289)

Ein sich selbst verstärkender **Zyklus** kann entstehen: Diese Verbundenheit mit der Schule lässt sich auch als zunehmende Identifikation mit ihren Zielen und einem nachfolgend verstärkten Arbeitseinsatz der Lehrkräfte erklären, dem positive Rückmeldungen durch Schulleitung, Schüler und Eltern folgen, wodurch wiederum die Motivation der Lehrkräfte gesteigert wird. **Kollegiumsinterne Kontakte** helfen bei der zunehmenden Einbindung der Lehrkräfte in ihr Team oder in das Kollegium oder die gemeinsamen Interessen bei schulischen Arbeiten:

*„Ja, aber das sind schon Leute, die auch privat die gleichen Interessen haben. Welche sind ja aus der Jogging-Gruppe herausgekommen oder welche, die miteinander auch mal Urlaub fahren privat. Oder welche, die von der Jugend her sich schon kennen von früheren Zeiten oder über die Kinder. Oder die nachbarschaftlich näher beieinander wohnen. Oder eben auch, weil sie ein gemeinsames Interesse haben, schulisch was voranzubringen. Also gleiche Projekte gern mögen, Austauschschüler. Jawohl, da sind nur bestimmte ansprechbar. Oder Schule&Wirtschaft, das sind auch nur bestimmte, die das interessiert ...“ (SL4: 111)*

Diese Verbundenheit im Kollegium kann auch die Schulleitung einschließen:

*„Das Nette war - also nur so eine kleine Anekdote am Rande - da drüben wird eine neue Schule gebaut, die Markus-Grundschule. Und ich bin gefragt worden, ob ich die Schule nicht übernehmen, also neu aufziehen möchte: 16 Klassen... Und in der Zeit habe ich die Mitarbeitergespräche hier geführt und jeder kam: Frau J., gehen Sie oder bleiben Sie? Sag ich: Wohin? Ja in die neue Schule. Nein, ich bleib hier! Gottseidank, denn wenn Sie gegangen wären, würden wir alle mitgehen! Und so. Ist doch süß? Das ist aber so eine Bindung, eine persönliche, weil man sich einfach über diese zwölf Jahre hinweg jetzt echt mag. Also so ein Grundvertrauen da ist, wo du auch viel private Dinge mitgetragen hast oder miterfahren hast.“ (SL1: 278)*

Hilfreich sind bei diesem Prozess die Wahrnehmung und die **Wertschätzung** der Arbeit der Lehrkräfte durch den Schulleiter, das Kollegium, die Elternschaft und die Öffentlichkeit. Vorschläge der Lehrkräfte zur schulischen Verbesserung von Verfahren, Prozessen und Strukturen sollten aufgenommen und möglichst umgesetzt werden. Wenn dadurch das Arbeitsklima im Team und im Kollegium verbessert wird, wenn die Arbeit auch Freude bereitet und bei den Lehrkräften die intrinsische Motivation zum Einsatz in der Schule fördert, dann steigt die Zufriedenheit am Arbeitsplatz Schule. Mit der Vergabe von Poolstunden besteht zumindest in der Mittelschule die Möglichkeit, besonders engagierte Lehrkräfte positiver wahrnehmen zu können oder eine kleine Arbeitserleichterung zukommen zu lassen:

*„... ich merke, dass die nachfolgende Generation, dass es denen wichtig ist, sich in ihrem Umfeld wohlfühlen. Das ist ein ganz wichtiger Aspekt.“ (SL6: 369)*

*„Die ist jetzt mit Leidenschaft dabei. Das ist ihr Ding. Diese aktive Arbeit in der Kirche und das freut mich. Die habe ich jetzt vorher noch nicht so arg wahrgenommen. Aber jetzt hat sie wohl im zweiten Jahr jetzt dann einen Bereich, wo ich sag, ich bin stolz. Jetzt kann ich sie einmal ein bisschen anders wahrnehmen. Endlich mal auch so Gelegenheiten.“ (SL2: 243)*

*„Gut, was ich schon als kostbares Mittel ansehe, das sind diese Poolstunden. Bei mir jetzt vier, mal sind es fünf Poolstunden, die ich auch gezielt einsetze. Also zum Beispiel der Kollege, der jetzt den Hauptstundenplan mitmacht, ist ja schon eine immense Arbeit, ist da eine Unterstützung. Aufs Jahr gesehen sind es 39 Stunden, die dagegenstehen und das ist schon eine Ecke. Dann der Kollege, der macht die ganzen Medien plus die Berufsorientierung, die ganzen Gespräche mit den Firmen, dann Berufsfindungsphase. Das ist jetzt natürlich auch mein Empfinden, Berufsorientierung ist für unsere Schulart ausgesprochen wichtig, wenn die Schüler irgendeinen Anschluss haben.“ (SL2: 104)*

*„Und so verteilen sich die Poolstunden. Und das ist für mich schon ein Instrument, also das ist ein teures Instrument, weil es sind meiner Meinung nach schon wertvolle Stunden. Das muss man den Kollegen auch deutlich machen. Es sind teure Steuerzahler-Stunden, richtig teure Stunden.“ (SL2: 110)*

Daraus ergeben sich **positive Folgen**. Wenn bei Lehrkräften eine derartige Verbundenheit wächst, übernehmen sie meist zusätzliche Aufgaben für die Schule, bei denen sie ihre eigenen Interessen produktiv in die Schule einbringen können und die Schule gleichzeitig ihr Angebot und ihr Profil ausweitet. Dies kann der Aufbau eines Schulorchesters oder Schulchors ebenso sein wie die Pflege der Schul-Homepage oder der EDV-Ausstattung. Derartige Entwicklungsaufgaben bieten den Lehrkräften das willkommene Einbringen ihrer zusätzlichen individuellen Fähigkeiten und Hobbys in ihre Schule, die das gern annimmt.

*„Und die Vollzeitler, ... die haben eigentlich alle dann auch noch irgendeine Aufgabe zu erfüllen. Der eine, der ist unser Sportfachbeauftragter oder Sportbetreuer, der nächste ist dann für den Bereich Technik zuständig und und und. Also da hat jeder seine Aufgabe. Aber das ist immer abhängig von einer gewissen Berufserfahrung, meiner Meinung nach, dann, dass man weiß, wo seine berufliche Heimat ist.“ (SL2: 91)*

„Also ich sehe jetzt momentan keinen, der sich da schwertut, der nicht besondere Aufgaben übernimmt. Also ich hab einen Kollegen, Vollzeit, klassische Familienstruktur, macht den kompletten Bereich der Berufsorientierung, federführend mit den Kontakten, dann der nächste für Schule-Wirtschaft Experte, der A., dann der nächste, der Mo. ist Verbindungslehrer plus Sportbeauftragter, und dann der Ma., der ist momentan mobil, der macht den EDV-Bereich, also da hat eigentlich jeder sein Päckchen drauf und passt...“ (SL2: 94)

„Wir haben auch jetzt Glück gehabt. Zum Beispiel, der eine Kollege kam von Arnheim, wohnt im Ermandinger Raum, will hierbleiben, hat die siebte übernommen. Und der ist ein Eishockeyspieler, der spielt in Maltingen Eishockey. Und der ist ja Sportler. ... Und der ist jetzt gefragt worden, ob er vielleicht diesen Kreisobmann Fußball machen würde für die Buben. ... Und der hat gesagt, ja, das ist eine tolle Sache, gell. Und ist dann auch wieder eingelernt worden vom Sonntag, und die haben dem gezeigt, wie man alles so macht.“ (SL2: 236)

„Der B. M. hat, nachdem T. A. verrentet wurde, hat die Aufgabe übernommen mit dem Schulbus-Einsatz: Grundschule, Mittelschule, Realschule. Ich glaub, im gesamten Haus sind ungefähr 800 Schüler, die jeden Tag transportiert werden. Das muss man schon mögen. Und du schlägst dich mit dem Busunternehmen rum, du schlägst dich mit dem Schulverband rum, der lieber kleinere Busse... Also das muss man schon mögen, du brauchst ein gewisses Standing. Nur mal als Beispiel: Der zum Beispiel war ein Typ, der war der Schule immer loyal gegenüber und hat sich auch einfach eingegeben in das, weil er gewusst hat, das muss jemand machen und das war halt sein Ding dann.“ (SL2: 76)

Meistens gelingt **keine vollumfängliche Einbindung** aller Lehrkräfte in das Kollegium. Dafür wechseln die jungen Lehrkräfte zu oft die Schule, als dass sie eine engere Bindung aufbauen können oder wollen. Für manche Junglehrer bleibt die Schule nur als Durchgangsstation und als Ausbildungsschule in Erinnerung, wenn sie baldmöglichst zu ihrer Wunschschule weiterwechseln, meist in Heimatnähe. Auch beim Zuzug von Lehrkräften, die von ihrer früheren Schule weg wollen oder zwangsweise versetzt werden, kann der Wille der Lehrer zur Einbindung in das neue Kollegium verloren gehen. Sie bleiben dann eher isoliert.

Zudem bewahren sich manche Lehrkräfte auch zeit ihres Berufslebens eine **Distanz** zur Schule, auch wenn sie ihre Aufgabe als Lehrer zufriedenstellend erfüllen.

„Und ich habe eine Kollegin, die ist gleich alt und die macht halt Job nach Vorschrift, also weißt du, so normal. ... und ich glaub, dass ist einfach der Job zum Geldbesorgen. (SL1: 243-245)

„Aber andere wieder, die leisten für die Schule zwar gute Arbeit, aber die sagen: Work-Life-Balance muss gewahrt sein. Also, ich muss genügend Zeit haben für meine Familie, für meine Hobbys, und Schule ist auch ein wichtiger Bestandteil. Aber große Ziele habe ich nicht.“ (SL6: 371)

Zudem gibt es Lehrkräfte, die aus **Bequemlichkeit** der Schule bleiben, aber auch keine weiteren Aufgaben in der Schule übernehmen:

„Manche bleiben dabei, weil wenn ich jetzt an eine Kollegin denke mit 62, die hat immer schon 5/6 gehabt und von dem will sie auch nicht raus. Ganztage. Vorher war es kein Ganztage, jetzt ist Ganztage. Aber die sagt, ich will gar keinen anderen Lehrplan mir antun. Mir reicht jetzt der neue LehrplanPLUS mit diesen ganzen Kompetenzerwartungen. Das ist schon genug....

Oder eine andere: ... Die hat immer nur die 7. Klasse, jedes Jahr, die 7. Jahrgangsstufe. Und die wird auch nichts anderes machen wollen bis zur Pensionierung als diese 7. Klasse.“ (SL4: 147-148)

**Schulleiter** unterstützen die Pflege der Verbundenheit und der Identifikation mit der Schule auch gern mit unterschiedlichen Methoden. Dazu zählen die Finanzierung des Lehrerausflugs oder des gemeinsamen Weihnachtssessens, die Organisation gemeinsamer Veranstaltungen wie das Weihnachtsfest, ein Kegelabend, gemeinsamer Lehrersport bis hin zu Finanzierungswünschen nach Wochenend-Ausflügen oder Wochenend-Seminaren mit dem gesamten Kollegium:

„Und was ich auch toll fände, wenn man das mir geben würde: Die Möglichkeit, mit dem Kollegium einfach mal ein Wochenende oder eine Woche irgendwohin zu fahren, um als Gruppe zu arbeiten. Sei es themenzentriert oder einfach nur einen Gruppenfindungsprozess außerhalb der Schule mal machen zu können. ... Wenn du einen ganzen Tag anders zusammen bist als in der Schule, ist dein Kollegium anders. Und da hätte ich gern mal ein Hüttenwochenende oder ein tolles Hotel, was weiß ich, am Bodensee oder an der Nordsee, keine Ahnung wo, um da einfach anders miteinander arbeiten zu können. Weil ich glaube, weißt du, dieses gemeinsame Frühstück, Mittagessen, gemeinsam wandern und trotzdem ein Thema bearbeiten und abends zusammenhocken und vielleicht noch Rotwein zu trinken bis zum Abwinken, schweißt dich nochmal anders zusammen als wenn du halt hier den ganzen Tag beieinander hockst.“ (SL1: 214)

„Also schulisch. Also wirklich pädagogisch inhaltlich zu arbeiten. Halt jetzt entweder gewaltfreie Kommunikation zum Beispiel oder diese TZI-Lehrgänge: Wo ziehe ich meine Grenzen? An sich persönlich zu arbeiten, aber auch zu sagen: Komm, wir machen jetzt einfach mal am Wochenende über ... Lehrplan Deutsch. Holen uns einen guten

*Referenten... Genau: Super Referenten hätt ich gern mal, die ich mir leisten kann. ... Ich finde, es ist nicht der Job meiner Spender, Fortbildungen für Lehrkräfte zu finanzieren. Das sehe ich schon als Aufgabe des Kultusministeriums. Gescheite Lehrgänge anzubieten oder Wochenende für Kollegien anzubieten.“ (SL1: 216-218)*

Zusammengefasst lässt sich bei dieser Gruppe von Lehrkräften mit höherer Identifikation erkennen, dass die Anzahl der Jahre an der Wunschschule häufig eng mit der innerlichen Verbundenheit und der Identifikation mit der Schule korreliert. Die schulischen Ziele und die persönlichen Ziele der Lehrkräfte nähern sich immer mehr an, weshalb sie auch zunehmend Aufgaben übernehmen, mit denen sie ihre persönlichen Leidenschaften und Hobbys in der Schule einbringen. Die unterrichtliche Arbeit wird meistens in ähnlicher Weise von den Lehrkräften engagiert betrieben und muss angesichts des fortgeschrittenen Berufsalters nur noch selten durch den Schulleiter forciert, kontrolliert oder beeinflusst werden. Diese Verbundenheit können Schulleiter durch viel Wertschätzung, Bemühungen um ein gutes Arbeitsklima und die Unterstützung bei allen Initiativen und Aktivitäten verstärken, die auch der Verbesserung der Schulqualität dienen. Die Personalführung dieser Lehrkräfte wird zudem immer einfacher, da sie als immer deutlicher werdende Mitarbeiter die Schulleitung in ihren schulischen Zielen und im Schulprofil unterstützen. Sie brauchen daher hauptsächlich organisatorische Unterstützung, Stärkung und positives Feedback.

### **Neue Forschungshypothesen zu diesen weiteren Gruppierungen**

Bei den Aussagen zu weiteren Unterschieden wurden zwei Gruppen deutlich. Sowohl die Gruppe der Lehrerinnen mit eigenen Kindern in Teilzeit als auch die Gruppe der Lehrkräfte mit höherer Identifikation mit der Schule ließen eine wesentlich einfachere Personalführung erkennen. Beide Gruppen zeigten vergleichsweise eine höhere Motivation als andere Lehrkräfte und aufgrund wachsender Identifikation mit den schulischen Zielen einen höheren Grad an Mitarbeit an der Schulentwicklung, der Schulqualität und des sich ausweitenden Schulprofils. Dies führt zu weiteren Hypothesen, die innerhalb dieser Arbeit und aufgrund der nur geringen Datenmenge nicht nachverfolgt werden können, aber durchaus eine genauere Untersuchung wert wären:

- Wenn Lehrerinnen nach der Elternzeit in Teilzeit arbeiten, entwickeln sie proportional eine höhere Motivation und ein höheres Engagement als Lehrkräfte in Vollzeit.
- Wenn bei Lehrkräften die Identifikation mit den schulischen Zielen wächst, steigert das ihre Mitarbeit in der Schulentwicklung und -qualität.
- Wenn Lehrkräfte das gleiche Arbeitsfeld wie z. B. im Ganztags- oder M-Zug haben, wächst die Verbundenheit im Team und mit der Schule so, dass die Personalführung und die Schul- und Organisationsentwicklung deutlich einfacher und erfolgreicher werden.

### **19.3.2. Teilzusammenfassung**

Zur Suchfrage nach der Homogenität im Kollegium ließen sich nur wenige Textstellen zur Existenz von Homogenität im Kollegium erkennen, dagegen häufiger Aussagen der Schulleiter zur erwünschten oder angestrebten Gleichartigkeit im Kollegium. Dies deutet weniger auf den Versuch einer Gleichschaltung hin als auf Bestrebungen, die Arbeit mit den Lehrkräften und damit die Personalführung etwas zu vereinfachen. Eine erhoffte und unterstellte **Homogenität** im Kollegium von Grund- und Mittelschulen lässt sich also nicht bestätigen. Bei den Suchfragen zur **Heterogenität** im Kollegium leiteten den Autor seine Erfahrungen in der Schulleitung vor allem zum Kriterium des Alters der Lehrkräfte, aber auch zu den naheliegenden Kriterien Geschlecht und Schulart. Zudem sammelte er weitere Aussagen zu möglichen Unterschieden, die eine veränderte Personalführung nötig machen bzw. ermöglichen. Eine **Homogenität** des Kollegiums wäre zwar für den gemeinsamen Einsatz für die schulischen Ziele sehr hilfreich, tritt im Wesentlichen aber nur in den Wunschvorstellungen der befragten Schulleiter auf. Eine **Heterogenität** lediglich aufgrund des Geschlechts oder der Schulart erkennen die Schulleiter nicht. Dagegen muss eine erfolgreiche Personalführung auf mehrere Faktoren eingehen, die in verschiedenen Altersphasen das schulische Engagement höchst unterschiedlich befördern oder bremsen können. Dies sind zum einen in der Person liegende Faktoren wie zum Beispiel die Leistungseinstellung, die Leistungs- oder Coping-Fähigkeiten sowie die Wünsche nach Selbstverwirklichung und Identifizierung mit der Schule und zum anderen schul-externe Faktoren wie die private Situation und Belastung der Lehrkräfte je nach Zeitaufwand für die Erziehung der eigenen Kinder oder für die Pflege von Angehörigen. Dieser Verbund an Faktoren beeinflusst sehr deutlich die individuelle Gewichtung der Lehrkräfte der Bereiche Schule und Familie. Dabei zeigte sich eine große Heterogenität in jedem Kollegium, die sich zudem

von Jahr zu Jahr und durch die Fluktuation beim Personal ständig ändert. Entsprechend muss sich auch die Personalführung zum einen an die neue Konstellation des Kollegiums, zum anderen an die sich laufend ändernden Erfordernisse jeder einzelnen Lehrkraft anpassen. Diese jährlich neu zu justierende Personalführung bei jeder einzelnen Lehrkraft ist angesichts der allgemeinen Zeitnot der Schulleiter kaum leistbar. In dieser Arbeit soll deshalb versucht werden, für die Personalführung ein Modell zu entwickeln, das von einer hohen Ähnlichkeit von Lehrkräften in derselben Lebens- bzw. Altersphase ausgeht und mit dem die Auswahl und der Einsatz von Personalführungsinstrumenten erleichtert und effizienter sowie zeitökonomischer gestaltet werden kann. Bei der nachfolgenden Untersuchung der weiteren Faktoren schließt sich der Autor daher der Grobeinteilung der Schulleiter von ihren Lehrkräften in **drei Altersgroßgruppen** an. Sie unterscheiden dabei im Wesentlichen zwischen den beiden Altersgruppen der jüngeren Lehrkräfte (im Folgenden die 'Jüngeren') und der älteren Lehrkräfte (die 'Älteren'), wodurch eine diffuse und nicht weiter differenzierte Großgruppe der Lehrkräfte entsteht, die zwischen den beiden liegt (die 'Mittleren'). Unter dem Begriff 'Lebensphasen' verstehen alle Befragten diese drei unterschiedlichen Altersgruppen in dieser vergrößernden Dreiteilung, der auch der Autor für die Codierung der Textstellen in den nächsten Kapiteln folgt.

## 19.4. Ergebnisse bei den Code-Sets „Stärken“ und „Schwächen“

### 19.4.1. Code-Set „Stärken“

In den sechs Interviews ließen sich 45 Textstellen identifizieren, die sich auf die Stärken der Lehrkräfte bezogen. Ohne Altersangaben wurden sie dem Code „Stärken allgemein“ zugeordnet, was 14 Nennungen erbrachte. Wenn die Schulleiter eine Alterseinteilung vornahmen, geschah dies meist in einer Grobgruppierung in jüngere, mittlere und ältere Lehrkräfte. Dabei ergaben sich 16 Codierungen für jüngere, 5 für mittlere und 10 für ältere Lehrkräfte. Die geringe Anzahl von Interviews kann weder nach quantitativen Gesichtspunkten noch als repräsentative Studie ausgewertet werden. Die Interviews sollten nur als explorative Studie einen ersten Eindruck darüber verschaffen, welche Stärken und Schwächen erkannt und welche Förder- und Stützmaßnahmen von einer kleinen Gruppe von Schulleitern als nötig erkannt werden.

#### 19.4.1.1. Stärken der Lehrkräfte ohne Altersangabe

Am häufigsten wird von Schulleitern die **Zusammenarbeit** im Kollegium geschätzt, wenn die Lehrkräfte von sich aus zusammenhalten und kooperieren, andere Lehrkräfte zur Zusammenarbeit auffordern, sich gegenseitig unterstützen oder sich in Teamsitzungen treffen:

*„Aber das Kollegium hält zusammen, und was ich für wichtig erachte, ist, dass das Kollegium auch die Unterstützung massivst durch die Schulleitung hat.“ (SL3: 39)*

*„Und das waren dann so Arbeitsgruppen, die gesagt haben, da waren wir letztes Mal schon dabei. Wir wissen, wie das zu laufen hat. Und haben dann einfach neue dazu genommen und gesagt: Hättest du nicht da Lust, dass du mitmachst. Das kam eigentlich von den Leuten selber, ich musste da eigentlich gar nicht mehr viel tun.“ (SL4: 102)*

*„Aber oft waren es auch die AG-Leiter. Bei Theater: Mensch, könntest du mir nicht helfen bei den Kulissen oder bei den Kostümen, dass die Kollegen intern im Kollegium auf die anderen zugegangen sind und sie um Unterstützung gebeten haben. (SL4: 103)*

*„Es wurde dann die Schule saniert, dass man sich einbringen konnte und das gelang dann, weil das Kollegium eingebunden war durch regelmäßige Team-Sitzungen.“ (SL5: 8)*

Dadurch entsteht aus ihrer Sicht ein positiver Effekt für den Unterricht. Selbst die **Pausen** werden dabei als förderlich für den nachfolgenden Unterricht gesehen:

*„Und ich weiß auch, wenn es denen gut geht, im Lehrerzimmer, wenn die eine schöne Pause hatten, dann gehen die anders gestärkt in den Unterricht.“ (SL5: 94)*

Der **Arbeitseinsatz** des eigenen Kollegiums wird hoch eingeschätzt und entsprechend gewürdigt:

*„Also wir haben wirklich in 5., 6. und 7. Kooperationsklassen mit MSD. Und da haben wir ganz tüchtige Pädagoginnen, also muss ich sagen, hohe Anerkennung, die unheimlich viel da rausholen und bewerkstelligen. Also würde*

*mal sagen, 30 bis 40 Prozent vom sonderpädagogischen Förderzentrum von Schülern sind da bei uns schon angesiedelt. Und das im Ganztage. Also die leisten horrend viel... Da wird dauernd differenziert, immer wieder lernstandsdiagnostische Tests, Prüfungen, ständig auf den Lernstand vom jeweiligen Schüler abgestimmt. Die machen sich echt irre Arbeit, brutal, muss ich schon sagen.“ (SL4: 36-38)*

*„Also hab ich gewisse Kriterien. Wenn jemand, der Normallehrer, der, sagen wir mal so, Unterricht hält, der im durchschnittlichen Bereich liegt, der ein bisschen was für die Schule macht, auch außerhalb seines Unterrichts, das ist bei mir die Stufe 4. Das haben einige.*

*Und wenn ich einfach merke, der bringt sich jetzt deutlich über das normale Maß in die Schule hier mit ein, wo ich persönlich vom Unterricht sehr überzeugt bin, wo ich von den Eltern auch irgendwie positive Rückmeldungen krieg, also wirklich eine der tragenden Säulen, der hat bei mir die Stufe 3. Und wenn halt jemand das Ganze erfüllt und dann noch über die Schule hinaus was macht, Fortbildungen hält etc. und da unterschreibe ich auch dann die Stufe 2.“ (SL6: 208)*

Werden bei den Lehrkräften weitere **Talente** erkannt, die für die Schule nutzbar gemacht werden können, wird dies von Schulleitern gern zum Wohl der Schule eingesetzt:

*„Genau. Man darf nicht vergessen, ein Lehrer, der guten Unterricht hält, der ist ja schon gut versorgt mit Aufgaben. Einer, der total faktisch ist, der durfte da beim Schulhof sich Gedanken machen, oder so etwas. Wo ich weiß, der hat handwerkliche Fähigkeiten und den kann man mit diesem und jenem fragen. Also so zu gucken, so ein bisschen wie die Schatzkiste, was hat der für besondere Talente? Talente, die die Schule genau braucht.“ (SL5: 68)*

*„Wir waren ja Modellschule für "lernreich 2.0" mit Digitalisierung usw., aber es hängt halt immer an drei oder vier Kollegen, die einfach diese Affinität haben zur Technik. Und das ist halt immer das ständige Suchen nach passendem Personal, das dann auch länger bleibt.“ (SL6: 143)*

*„Und natürlich muss halt immer schauen, dass man halt die Leute dort einsetzt, wo sie ihre Stärken halt am besten ausleben können.“ (SL6: 157)*

**Ortsansässige** Lehrkräfte werden generell als besonders wertvoll angesehen, da sie zum einen gute Kontakte im Schulumfeld mitbringen und sich wesentlich stärker mit der Schule identifizieren:

*„Dieses Haus hatte viele wirklich verdiente Kollegen, die jetzt über viele Jahre, Jahrzehnte das Bild der Schule geprägt haben. Wir hatten einen Musiker, der orgelt seit vielen Jahrzehnten hier in der Pfarrkirche St. Ulrich. Wir hatten andere Kollegen, die waren in der Volkshochschule tätig, der nächste dann wieder im Theaterverein und und und. Also der klassische Volksschullehrer in dem Sinn, der hier verortet ist, vor Ort tätig ist und im Fußballverein ist oder sonstwie im öffentlichen Leben, die wurden nach und nach verrentet.“ (SL2: 31)*

*„Ich habe damals einfach ein paar Lehrer auch gehabt, die hier am Ort wohnen. Und das sind die größte Stütze, weil sie erstmal schon Kontakte haben und zweitens einfach mit der Schule leben.“ (SL6: 119)*

*„Und diese drei, die wissen genau, bei dieser Schulgröße brauche ich keine Angst zu haben, dass ich versetzt werde usw. Ich habe drei Kilometer in die Schule. Und die werden immer mehr die tragenden Säulen da herinnen. Also sie sind jung, sind aktiv und identifizieren sich mit der Schule.“ (SL6: 155)*

#### 19.4.1.2. Stärken der jüngeren Lehrkräfte

Bei jüngeren Lehrkräften in den ersten Jahren nach der zweiten Staatsprüfung werden insbesondere die bereits erworbenen **Qualifikationen**, die aktuellen fachlichen Kenntnisse sowie die laufende Erweiterung durch Fortbildungen und der souveräne **Umgang mit der neuen Technik** und der Digitalisierung erfreut wahrgenommen und als Bereicherung für die Schule empfunden.

*„So etwas finde ich ganz furchtbar! Und dahin würde ich gern die Kollegen schieben, weißt du, in diese Richtung Digitalisierung auch der Lehrer, weil da fällt es mir jetzt am meisten auf: Die Jungen kommen alle mit Tablet, mit I-Pad, mit Dokumentenkamera, mit Beamer, die machen einen Stick rein und da ist alles drauf und machen Stummfilme und vertonen die. Supercoole Dinge!“ (SL1: 48)*

*„... und die jungen, die gehen auf was weiß immer auf Fortbildungen. Das merkst du ja total...“ (SL1: 167)*

*„Zum Beispiel im Fachlehrerbereich. Ich hab eine solche Top-Gruppe. Ich habe natürlich auch das Glück gehabt, dass innerhalb von zwei Jahren sind vier Junge gekommen, die alle, drei dann sofort zur Verbeamtung anstehen. Die sind alle jetzt bei mir an der Schule da. Du glaubst es nicht, wenn du in den Unterricht reingehst, die haben solche Ordner, wo jede Stunde über das ganze Jahr schon mit allen Dingen vorbereitet ist, das wirklich also den modernen Richtlinien entspricht. Ich habe keinen Schwachpunkt drin.“ (SL6: 204)*

*„Die jetzt bei mir sind, könnt ich mich in keinster Weise beklagen. Wir haben jetzt zum Beispiel zwei Doppellehrproben gehabt, zweimal Eins. Vielleicht habe ich auch das ein bisschen gepachtet, aber die sind top! Ich könnte nichts sagen. Und die jetzt dageblieben sind, wo ich gesagt habe, die sind wirklich meine Stützen.“ (SL6: 382)*

Zu Beginn des Berufslebens ist die **Innovationsbereitschaft** besonders hoch, was sich in erhöhter Eigeninitiative, eigenen Ideen und Kreativität zeigt. Solche Lehrkräfte beleben die Schule besonders:

*„...sondern die kommen einfach mit Ideen und sagen: Frau J., ich hätte da eine Idee. Ich würde gern das und das so und so machen. Und ich: Top, dann machen Sie das, probieren Sie das aus.“ (SL1: 159)*

*„und ich weiß nicht, wie lange das mit den ganz Jungen geht. Die haben jetzt, die brennen jetzt noch, nachdem sie ganz jung dran sind, aber die machen tolle Sachen. Und es ist toll, phantastisch. Auch wie sie einsetzbar sind.“ (SL3: 79)*

*„Und dann auf jeden Fall sind es eher die Jüngeren. Muss man ganz klar sehen. Die noch etwas ausprobieren wollen, die noch mehr Begeisterungsfähigkeit haben, die noch einen Elan haben oder Kreativität. Die auch noch Lust haben, sich darzustellen, vielleicht auch hoffen, dass sie eine bessere Beurteilung bekommen. Auf jeden Fall.“ (SL4: 104)*

*„Ja, und dann hat es sich aber ergeben, durch Wechsel und Ruhestand, dass mehr jüngere Leute auch im Kollegium waren. Und mit den mehr jüngeren Kolleginnen und Kollegen ließ sich das aber ganz anders arbeiten, die auch viele Ideen hatten.“ (SL5: 8)*

*„Ja, 25jährige jedenfalls noch zu jung. Ich würde eher so 28/30, da würde ich jetzt eher hingehen, aber gut, ja. ... Und die, die bleiben auch. Also das muss ich sagen: Diejenigen, die ich in den letzten 12 Jahre bekommen habe, die haben sich jetzt nicht wirklich geändert in der Anstrengungsbereitschaft oder in ihrer Dynamik oder ihrem Engagement. Die sind ansprechbar. Das waren sie schon immer und das sind sie auch immer noch.“ (SL4: 238-240)*

Einen erneuten **Anschub** erfahren dadurch auch andere Lehrkräfte, wenn jüngere Kollegen ihre Erfahrungen freiwillig weitergeben und andere ermutigen mitzuziehen:

*„Und dann sagen sie: Darf ich es auch im Kollegium vorstellen? Sag ich: Ja klar, immer. Also weißt du, die von sich aus einfach auch das so weitergeben möchten. Da habe ich jetzt drei davon, drei junge. Und die ziehen echt wieder die anderen im Mittelalter, also weißt du, so zwischen 40 und 50, ziehen die auch so mit in ihren Teamstunden. Weil, die sind ja auch wieder in gemischten Teams unterwegs. Und dann merke ich immer, wenn ich es so ein bisschen beobachte, die locken die schon auch raus mit didaktischen Neuigkeiten...“ (SL1: 159)*

*„Und wir haben zurzeit so ein Problem, wir haben uns ja kürzlich auch wegen Führungskräften darüber unterhalten, dass das jetzt eine Ebene ist, ein Bereich der 40- bis 50jährigen, warum auch immer, hier eine gewisse Leere entstanden ist, ein Loch entstanden ist. Wenn man einen Großteil von Lehrern (hat), die eigentlich mittendrin stehen und die wenig bewegen. Und dann habe ich die vielen jungen, die wirklich ganz tolle, phantastische Arbeit machen und auch die anderen anspornen, da mitzumachen.“ (SL3: 63)*

**Die Einsatzbereitschaft für zusätzliche Aufgaben** in der Schul- oder Unterrichtsentwicklung sinkt erfahrungsgemäß im Laufe der Berufsjahre und werden deshalb im Kollegium oft nur widerstrebend übernommen. Bei neuen Aufgabenstellungen wie z. B. der Einführung der neuen LehrplänePLUS in der Grundschule ab 2015 und in der Mittelschule ab 2018 suchten Schulleiter deshalb händeringend hilfsbereite Lehrkräfte, die mit der jahrgangswisen Einführung in den entsprechenden Jahrgangsstufen auch die Koordination und die Implementation übernehmen sollten. Dabei zeigen sich überwiegend jüngere Lehrkräfte gewillt, zusätzliche Aufgaben zu übernehmen, was von den Schulleitern verständlicherweise gern gesehen wird:

*„Also ich hätte jetzt gesagt, ein Teil der jüngeren Kollegen vor Augen, die ziehen ihr Ding durch, also bewundernswert. Aber fachlich, inhaltlich, pädagogisch vom Feinsten, sind immer bereit, irgendetwas Extras zu machen oder auszuhelfen oder mit einzuspringen oder spontan zu sagen: 'Machen wir. Kein Problem.'“ (SL1: 156)*

*„Also weißt du, die sind so in sich ruhend, wissend um das, was sie können, ohne aber nach außen hin 'Wie toll ich bin', sondern die kommen einfach mit Ideen und sagen: 'Frau J., ich hätte da eine Idee. Ich würde gern das und das so und so machen.'“ (SL1: 159)*

*„Schülerfirma neu aufgebaut. Und diese junge Kollegin hat jetzt diesen Bereich übernommen, war ein Jahr mit eingebunden, hat das so ein bisschen mitgekriegt und macht das jetzt selbstständig.“ (SL2: 231)*

*„Und der ist jetzt gefragt worden, ob er vielleicht diesen Kreisobmann Fußball machen würde für die Buben... Und der hat gesagt, ja, das ist eine tolle Sache, gell. Und ist dann auch wieder eingelernt worden vom S., und die haben dem gezeigt, wie man alles so macht.“ (SL2: 236)*

*„Also sie sind jung, sind aktiv und identifizieren sich mit der Schule. Und das ist uns wahnsinnig abgegangen in der Oberpfalz, weil wir fast alle Junglehrer immer abgeben mussten, nach Oberbayern, nach Schwaben. Und das hat sich in den letzten Jahren insoweit verändert, dass jemand, der ein Kind hat oder der verheiratet war, der ist dageblieben. Und das hat der Schule auch hier sehr, sehr gutgetan.“ (SL6: 156)*

„Auf Eigeninitiative. Ja, ich habe schon gesagt, ich bräuchte jemand, der sich besonders um die Implementierung des Lehrplans annimmt. Und da hat sich die Michaela gemeldet, die war jetzt ein Jahr Lehrerin, und die hat, straight on, die hat ihre Treffen organisiert. Da waren alle 5/6-Lehrer immer dabei. Also 5/6-Lehrer, es waren dann 12 oder 13, das hat Hand und Fuß. Und da brauche ich im Prinzip, da musst ich mich nicht eigentlich drum kümmern.“ (SL6: 384)

**Auffällig** ist dabei die Nähe zu den Kriterien der dienstlichen Beurteilung nach fachlicher Leistung und Eignung und Befähigung, die nach der zweiten Staatsprüfung zum ersten Mal ansteht. Einen bewussten Einsatz in diesen Bereichen sehen die Schulleiter erfahrungsgemäß aber nicht, da die wenigsten Junglehrer sich in diesem frühen Berufsalter schon um die eigene Karriere kümmern, sondern erstmal bemüht und erfreut sind, gut in ihren neuen Beruf reinzukommen. Es ist eher die Fokussierung der Schulleiter, um bei der ersten Beurteilung spätestens vier Jahre nach der zweiten Staatsprüfung die Nachwuchskräfte richtig einzuordnen. Zudem könnte es ein Indiz sein, dass die Kriterien der dienstlichen Beurteilung auch die Wahrnehmung der Schulleiter zielgerichtet beeinflussen.

#### 19.4.1.3. Stärken der Lehrkräfte im mittleren Berufsalter

Nur in fünf von 45 Benennungen zu den Stärken ihrer Lehrkräfte äußern sich Schulleiter zur Altersgruppe der Lehrkräfte im mittleren Berufsalter. Hierbei werden aber keine einheitlichen Altersgrenzen gezogen. Der Hauptgrund für die seltene Nennung liegt offenbar in der höheren **familiären Beanspruchung durch eigene Kinder**, was das schulische Engagement oft stark ausbremst, was aber von den Schulleitern toleriert und vom Kollegium mit viel Solidarität mitgetragen wird:

„Wenn natürlich Kinder da sind, wenn du es familienpolitisch siehst, dann musst eigentlich sagen, dass die von den anderen mitgetragen werden. Wo noch kleinere Kinder da sind, wo sie dann daheimbleiben, weil das Kind krank ist, nicht sie selber, sondern das Kind. Die werden eigentlich von den anderen mitgezogen, weil man ja weiß, sie kann ja nicht anders.“ (SL4: 243)

Eine **geringere Motivation zur Selbstentfaltung** bestimmt auch die berufliche Weiterentwicklung nachteilig. Ein Schulleiter benennt als enttäuschende Erfahrung, die derzeit in vielen Schulleitertreffen geteilt wird, dass er sich damals im Alter ab 40 Jahren weiterentwickeln und weiterkommen wollte, dass sich aber die Altersgruppe von heutigen 40- bis 50jährigen Lehrkräften derzeit eher antriebsarm bis antriebslos in Bezug auf die eigene berufliche Entwicklung zeigen würde:

„Und wir haben zurzeit so ein Problem, wir haben uns ja kürzlich auch wegen Führungskräften darüber unterhalten, dass das jetzt eine Ebene ist, ein Bereich der 40- bis 50jährigen, warum auch immer, hier eine gewisse Leere entstanden ist, ein Loch entstanden ist. Wenn man einen Großteil von Lehrern, die eigentlich mittendrin stehen und die wenig bewegen.“ (SL3: 63)

Die Lehrkräfte im mittleren Berufsalter wären vermutlich durchaus zum erhöhten Einsatz fähig. In den sechs Interviews führt eine derartige **Ausnahme** aber allerdings nur ein einziger Schulleiter ein positives Beispiel an. Er freute sich besonders, als auf seine offene Anfrage, ob sich nicht jemand um die Weiterentwicklung der Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus kümmern wolle, eine vierköpfige Gruppe von 35- bis 45jährigen Lehrkräften mehrfach traf und ein entsprechendes Konzept ausarbeitete:

„Ich mach mal ein Beispiel mit der KESCH, Schulentwicklung Kooperation Schule-Elternhaus. Da habe ich auch gesagt, ich würde mich echt freuen, wenn sich mal zwei/drei Kollegen zusammentun würden, die da Ideen haben... Und dann, wo an welcher Stelle könnte man eventuell noch sich weiterentwickeln? Und da haben sich dann vier gefunden, die haben sich dann noch ein paarmal getroffen. Und jetzt sind wir dann so bei dem Thema Steuergruppe, ohne dass ich das so formuliert habe, kam das dann aus dem Kollegium raus. Und das Ergebnis hat sich dann sehen lassen können... Das waren eher so die, die so zwischen 35 und 40/45 rum, die da jetzt tätig waren.“ (SL2: 101)

Insgesamt gesehen werden nur sehr wenige Stärken bei den Lehrkräften im mittleren Berufsalter benannt, was mit einem erhöhten Engagement im familiären Lebensbereich und der häuslichen Erziehung der eigenen Kinder zu tun zu haben scheint und der Beschreibung der Generation X nach Klaffke (2014) entsprechen würde.

#### 19.4.1.4. Stärken der älteren Lehrkräfte

Früher und bis heute noch in ländlichen Bereichen war der Lehrer eine der drei wichtigsten Personen im Dorf: der Bürgermeister, der Pfarrer und der Lehrer. Diese antiquierte Sicht hat sich bis heute manchmal noch erhalten, wenn Schulleiter berichten, dass Lehrkräfte auch außerhalb der Schule in der Gemeinde im Einsatz sind und dort für ein gutes Ansehen und eine funktionierende Vernetzung sorgen. Derzeit treten ältere Lehrkräfte eher schulintern in **zusätzlichen Aktivitäten** auf. Die Organisation der Busse in einem Schulzentrum, die Gestaltung und laufende Pflege der Homepage, die Leitung von langfristig angelegten Arbeitsgemeinschaften wie Schulspiel oder die ständige Pflege der Bilder im Schulhaus verlangen langfristigen und verlässlichen Einsatz von erfahrenen Lehrkräften:

*„Also, wenn jetzt zum Beispiel, ein verdienter Kollege verrentet wird, der ja 30 Jahre lang die Orgel bedient hat und hier den Schulchor und das Orchester, wenn der mir wegfällt, dann habe ich erstmal eine riesengroße Lücke...“ (SL2: 46)*

*„Zum Beispiel der L. J., den kennst du wahrscheinlich auch, der ist ja Physiker bei uns gewesen und hat Schulspiel gemacht. Der ist verrentet worden. Ich hab PCB-Fachleute immer weniger gehabt. Der B. M., den kennst du ja auch, der war auch PCB-Fachmann. Der hat hier die ganze Busgeschichte gemanagt. Da brauch ich jemand, der das macht, gell. Die gesamte Bus-Organisation.“ (SL2: 47)*

*„Der ist auch gleichzeitig noch Sicherheitsbeauftragter und hat unsere Homepage übernommen, die der B. M. über viele, viele Jahre gepflegt hat. Weil der einfach so in dem Bereich unterwegs ist. Da sind wir jetzt bei diesen Aufgabenfeldern, wo ich sag, der zum Beispiel, der macht das wahnsinnig gerne, der hat die ganze Homepage neu aufgebaut, hat die einfach auch umgestaltet. Ich habe aber mit dem B. auch vorher darüber gesprochen und gesagt: Das wird sich einfach alles ein bisschen ändern, und der hat auch Verständnis dafür. Weil das ist ja auch wieder so, wenn ich jetzt quasi mein Baby freigebe.“ (SL2: 56)*

*„Und dann haben wir einen altverdienten alten Haudegen drin, eine Dame..., die aber auch immer wieder... Wenn man hier so rausgeht, da hängen da zum Teil so Ölbilder oder Plakafarben. Da hat die mal ein Jahr so einen Kunstkurs gehabt und da haben die mal sich da so verausgabt. Und die war richtig stolz auf das! Und da haben wir ihr ein bisschen Platz gegeben, und dann hat sie das dahingehängt und alles gut.“ (SL2: 149)*

Den **Erhalt ihres Erfahrungswissens** stellen ältere Lehrkräfte meist selbsttätig her, weshalb die Schulleiter in dieser Frage des Wissensmanagements oft entlastet werden:

*I: „Wie kriegst du Neue dazu, dass die im nächsten Jahr dann auch mitgemacht haben? Querversetzte oder LAAs, die dann anfangen als Lehrer?“*

*SL4: „Durch die Alten. Wir haben es dann so gemacht, damit nicht immer das Rad neu erfunden werden muss, haben die einen eben die Menükarte hergerichtet. Die anderen waren zuständig für das Design von den Tischkärtchen oder für den Tischschmuck. Die dritten waren zuständig für die Ausgestaltung des Raumes unter einem bestimmten Thema. Und das waren dann so Arbeitsgruppen, die gesagt haben, da waren wir letztes Mal schon dabei. Wir wissen, wie das zu laufen hat. Und haben dann einfach neue dazu genommen und gesagt: Hättest du nicht da Lust, dass du mitmachst. Das kam eigentlich von den Leuten selber, ich musste da eigentlich gar nicht mehr viel tun.“ (SL4: 102)*

Auffällig ist eine deutlich häufigere Nennung von Stärken älterer Lehrkräfte (10) im Vergleich zu den Kollegen im mittleren Berufsalter (5). Dies hat aber vermutlich mit dem **vermehrten zeitlichen und persönlichen Einsatz** für die Schule zu tun, nachdem die familiäre Belastung gesunken und die eigenen Kinder „aus dem Haus“ oder „aus dem Gröbsten raus“ sind:

*„Also ich mein, diejenigen tun sich am meisten für die Schule engagieren, wo die Kinder außer Haus sind. Oder aus dem Groben, wie man sagt, heraus sind. Die geben dann wirklich nochmal ein Additum für die Schule.“ (SL4: 243)*

*I: „Also altershalber würde ich sagen: Der Standardlehrer kriegt so mit 30 ungefähr, 25/30 die Kinder und wenn die dann, Akademiker sind ein bisschen älter mit seinem Kind...“*

*SL4: „ab 45“*

*I: „... ab 45/50, da sind sie dann, wenn die Kinder dann so langsam wieder weg sind...“*

*SL4: „Da kannst sie ja wirklich fast ausbeuten.“ (SL4: 248)*

Insgesamt scheint mit zunehmendem Berufsalter ein zusätzlicher Arbeitseinsatz für die Schule einherzugehen. Zudem wird das gesammelte Erfahrungswissen auch von den älteren Lehrkräften ausgehend gern an die jüngeren weitergegeben. Dieser verstärkte Einsatz und die höhere Verbundenheit wird meist mit der Entlastung durch die familiäre Situation mit eigenen Kindern erklärt. Der erhöhte Zeitaufwand für die Pflege

der eigenen Eltern wurde hier nicht eigens erwähnt, der die Einsatzbereitschaft parallel auch wieder eingrenzen kann.

#### 19.4.1.5. Resümee zu den Stärken der Lehrkräfte

In immerhin 14 von 45 Nennungen zu den Stärken ihrer Lehrkräfte wird nicht von bestimmten Altersgruppen berichtet, sondern sie werden altersunabhängig genannt. Dies betrifft die Aussagen zur großen Bereitschaft zur Zusammenarbeit, den Arbeitseinsatz und den Vorteilen durch die Ortsansässigkeit von Lehrkräften, die für mehr Verbundenheit zur Schule sorgt. Unterscheidet man anschließend bei den Nennungen von Stärken zwischen den Altersgruppen Jüngere, Mittlere und Ältere, dann liegen mit 16 von insgesamt 45 Textstellen die Stärken der jüngeren Altersgruppe ganz vorn. Die Stärken der Lehrkräfte lassen sich den drei Altersgruppen entsprechend zusammenfassen:

**Schwung der Neuen:** Bei der **jüngeren Altersgruppe** (16 Nennungen) werden am häufigsten die bereits mitgebrachten Qualifikationen aus der ersten und zweiten Ausbildungsphase benannt, verbunden mit den generationstypischen Vorteilen im alltäglichen Umgang mit den neuen Technologien und der kommenden Digitalisierung. Zudem zeigt sich eine höhere Innovationsbereitschaft erfahrungsgemäß meist in erhöhter Eigeninitiative, eigenen Ideen und Kreativität, die der Schule besonders guttut. Auch die Einsatzbereitschaft für von der Schule oder der Schulleitung eingebrachten Ideen liegt höher als in anderen Altersgruppen. Dies betrifft nicht nur die Bereitschaft, zusätzliche Aufgaben in der Schul- oder Unterrichtsentwicklung zu nehmen, was von Schulleitern gern angenommen wird. Geben jüngere Lehrkräfte zudem ihre neuen Kenntnisse und die damit verbundenen positiven Erfahrungen an ältere Lehrkräfte weiter, wird dies aus Sicht der Schulleitung hochwillkommen geheißen.

**Verringerter Einsatz bei Lehrkräften im mittleren Berufsalter:** Nach Abtrennung der Altersgruppe der jüngeren Lehrkräfte von den älteren Lehrkräften liegt eine zusätzliche Einteilung einer Altersgruppe der „Lehrkräfte im mittleren Berufsalter“ nahe. Deshalb werden hier die wenigen Aussagen (5) subsumiert, die beim beruflichen Einsatz der Lehrkräfte hier einen deutlichen Einbruch sehen. Es werden dabei weniger die wahrgenommenen Stärken benannt als das Nachlassen früher gezeigter Stärken. Dieser Altersgruppe wird von den Schulleitern meist eine übermäßige familiäre Belastung durch die Erziehung der eigenen Kinder zugutegehalten, weshalb das geringere Engagement nicht nur von der Schulleitung, sondern auch den Kollegen aus Gründen der Solidarität meist aufgefangen und toleriert wird. Die Selbstentfaltung bzw. die persönliche Weiterentwicklung geraten in dieser Phase zeitweise in den Hintergrund. Genannte Einzelbeispiele bleiben Einzelfälle und Ausnahmen, denn Lehrkräfte nehmen die gebotenen Chancen zur Elternzeit, jahrelangen Auszeiten oder Teilzeitbeschäftigungen gern wahr, um die familiäre Situation möglichst günstig zu steuern. Die Schule ringt sich jeweils diese individuellen Auszeiten und Teilzeiteinsätze notwendigerweise ab.

**Erhöhter schulischer Einsatz bei älteren Lehrkräften:** Zusätzliche Aktivitäten bringen ältere Lehrkräfte meist erst dann ein, wenn die familiäre Belastung durch eigene Kinder geringer wird, bzw. diese schon „aus dem Haus“ sind. Schulintern setzen sich die älteren Lehrkräfte meist dann verstärkt für ihre Schule ein, wenn sie wieder mehr Zeit für ihren beruflichen Einsatz haben (10). Darunter fallen beispielsweise die Gestaltung und Pflege der Schul-Homepage, der Bus-Organisation in Landschulen oder die Schulhausgestaltung. Um das Wissensmanagement brauchen sich Schulleiter meist nur selten kümmern, da sich ältere Lehrkräfte meist ohne weiteres Zutun um die Weitergabe ihrer Kenntnisse kümmern, indem sie jüngere Lehrkräfte zur Mitarbeit und künftigen Nachfolge einwerben. Verallgemeinernd erkennen die Schulleiter einen erhöhten Einsatz der älteren Kollegen für ihre Schule, weil die Identifikation mit der eigenen Schule über die vielen Berufsjahre und -jahrzehnte gewachsen ist.

#### 19.4.2. Code-Set „Schwächen“

Lehrkräfte werden der Schule durch das Schulamt zugewiesen, ohne dass die Schulleiter dazu gehört werden, geschweige denn die Personaleinstellung oder -auswahl beeinflussen können. Auch eine Entlassung aus dem Beamtendienst oder eine Querversetzung zu einer anderen Schule können Schulleiter nicht bewirken. Ihnen bleiben bei Zuweisung einer verbeamteten Lehrkraft mit vorhandenen oder entstehenden Schwächen also nur wenige Reaktionsmöglichkeiten in der Personalführung. In diesem Kapitel sollen die wahrgenommenen Schwächen und die Reaktionen der Schulleiter darauf in den Blick genommen werden. In den sechs Inter-

views ließen sich insgesamt 40 Textstellen ausmachen, in denen sich die Schulleiter zu den Schwächen der Lehrkräfte in ihrem Kollegium und zu ihren Reaktionen äußerten. Dabei wurden in 9 Codierungen keine Angaben zum Alter gemacht, weshalb sie bei „Schwächen allgemein“ eingeordnet wurden. Die anderen Codierungen verteilen sich auf die Altersgruppen der Jüngeren mit 4 Fundstellen, der mittleren Altersgruppe mit 8 und der älteren Altersgruppe mit 19 Fundstellen.

### **Grenzen der Wahrnehmung und der Konsequenzen**

Schwächen einer Lehrkraft im Beruf sind für Außenstehende nur schwer erkennbar und zudem nur in wenigen Bereichen messbar. Dem Schulleiter zeigen sie sich bei Unterrichtsbesuchen und Kontrollen z. B. des Schriftwesens, der Korrekturen und in den schriftlichen Leistungsnachweisen, aber auch im Umgang mit den Kindern und Jugendlichen im Schulhaus, bei Unterrichtsgängen oder gemeinsamen Schulveranstaltungen. Indirekt erfährt der Schulleiter von Schwierigkeiten durch die Klagen von Schülern, Eltern oder des Elternbeirats, wobei aber immer erst der objektive Sachverhalt aus den subjektiven Schilderungen der Betroffenen herauszufinden ist.

Messbare Beweise von geringeren Schülerleistungen erbringen die schulübergreifenden Leistungsvergleiche in den verschiedenen Jahrgangsstufen wie die Orientierungsarbeiten in der 2. Jahrgangsstufe, die Vergleichsarbeiten in der 3. und 8. Jahrgangsstufe, die Jahrgangsstufentests in der 6. Jahrgangsstufe und in den Abschlussarbeiten der besonderen Leistungsfeststellung in der 9. und des mittleren Bildungsabschlusses in der 10. Jahrgangsstufe bzw. 11. Jahrgangsstufe der Vorbereitungsklasse 2 in der Schiene „9plus2“. Mit diesen bayernweit gleichen Leistungstests können in einigen Kernfächern die Leistungen einer Klasse mit anderen Klassen in der Schule, des Schulamts, des Regierungsbezirks und des Freistaats verglichen werden. Insbesondere der Vergleich mit Klassen derselben Schule und denselben Rahmenbedingungen erlaubt einen recht soliden Nachweis darüber, wie erfolgreich die Lehrkräfte mit den einzelnen Klassen in den messbaren Bereichen von Bildung und Erziehung waren. Dies ist in mehrzügigen Grund- oder Mittelschulen besser einzusetzen als in nur zwei- oder einzügigen Schulen. Dabei auftretende Differenzen zwischen verschiedenen Klassen können von der entsprechenden Lehrkraft immer auch mit Verweis auf die individuellen Besonderheiten von Schülern oder die je andere Zusammensetzung Schülerschaft der Klasse begründet und mögliche Vorwürfe damit zurückgewiesen werden.

Die Qualität der Arbeit einer Lehrkraft kann deshalb nur aus der Gesamtschau aller Eindrücke und Erfahrungen bewertet werden und behält, selbst bei der dienstlichen Beurteilung, immer auch eine subjektive Einfärbung durch den Beurteilenden. Diese ist allerdings auch nicht vor Gericht bei Widersprüchen gegen eine dienstliche Beurteilung anfechtbar und muss letztlich so vom Beurteilten akzeptiert werden. Alle Rückmeldungen an die Lehrkraft über wahrgenommene Schwächen werden nach den Unterrichtsbesuchen oder in Mitarbeitergesprächen deshalb als subjektive Sicht des Schulleiters dargestellt, die mit der Sichtweise der Lehrkraft verglichen wird. Dieser konstruktivistische Aushandlungsprozess bei der gemeinsamen Betrachtung der Vorkommnisse ist oftmals erfolgreich in Richtung einer positiven Veränderung im Verhalten und der Arbeitseinstellung der Lehrkraft. Gelingt dies nicht, verändern die Lehrkräfte ihr Verhalten nicht, was angesichts der geringen Kontrollmöglichkeiten für den Schulleiter manchmal erst beim Unterrichtsbesuch im nächsten Jahr sichtbar wird.

#### **19.4.2.1. Schwächen der Lehrkräfte ohne Altersangabe**

In diesen Codierungsbereich fallen 9 der 40 Textstellen. In ihnen werden von den Interviewten nur generelle Schwächen und Schwierigkeiten, oft in unscharfen Formulierungen, benannt, aus denen die Reaktionen der Schulleiter begründet werden. Beispiele für solche Formulierungen sind „... läuft nicht rund...“, „... läuft nicht gut...“ oder „...der ist psychisch, schon das und das Problem...“. Eine mögliche Ursache könnte sein, dass in diesen Interviews alle Befragten, die ebenso wie der Autor viele Jahre Berufserfahrung als Schulleiter vorweisen, davon ausgehen konnten, dass sie mit derartigen Andeutungen, Anspielungen und Stichworten im Interview ähnliche Erfahrungen beim Autor hervorrufen. Damit war für sie keine weiterführende Erklärung mehr nötig. Eine andere Ursache könnte darin liegen, dass die Schulleiter sich immer wieder gezwungen sehen, ohne genaue Persönlichkeits- oder Tätigkeitsanalyse Wertungen abzugeben in Form von dienstlichen Beurteilungen oder der jährlich neuen persönlichen Einschätzung, ob und welche Klasse der Lehrkraft überantwortet werden kann. Deshalb müssen sie oft mehr ihren Eindrücken und Wahrnehmungen aus vielen Quellen und ihrem impliziten Wissen über erfolgreiche Klassenführung und über die Gelingensbedingungen

für eine gute Lehrer-Schüler-Beziehung vertrauen, die aber nicht jeder Schulleiter explizit zu begründen weiß. Deshalb wurden von den Schulleitern bei diesen Codierungen oft ausführlicher ihre Reaktionsweisen dargestellt, wie sie den sehr allgemein formulierten Schwächen einer Lehrkraft gegenübertraten, als dass diese genauer beschrieben wurden.

#### 19.4.2.2. Schwächen bei jüngeren Lehrkräften

Mit nur vier Nennungen bildet diese Codierung die kleinste Gruppe, was aufzeigt, dass bei den jüngeren Lehrkräften nur in Ausnahmefällen Schwierigkeiten wahrgenommen werden, die ein Eingreifen des Schulleiters nötig machen.

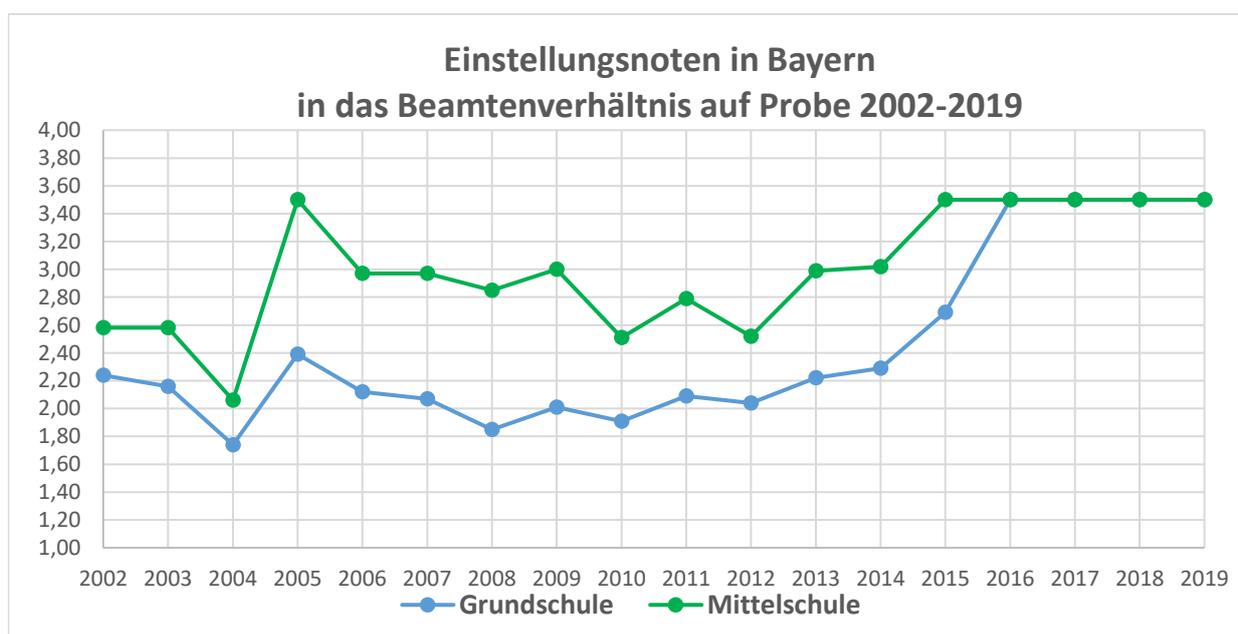
Bei den wenigen genannten Beispielen werden das Fehlen der beruflichen Motivation und der nötigen Leistungsbereitschaft beklagt, weil offenbar die berufliche Absicherung bei der Studienwahl den Ausschlag gegeben hat:

*„Das Problem, das jetzt aber wieder kommt, das ist wie so Sinus-Cosinus-artig, dass diejenigen, die jetzt wieder neu dazukommen, wieder wie die Alten, die wir, jetzt sage ich mal böse, entsorgt haben, reinkommen nach dem Motto: Dann habe ich einen sicheren Beruf. Da bin ich wieder Beamter, da krieg ich meine Beihilfe.“ (SL4: 223)*

*„Das ist abhängig von der Tatsache, wie man einen Lehrerberuf darstellt, wie man um ihn wirbt. Wenn ich sag, ich nehm dich auf jeden Fall, also wenn er sich nicht ganz blöd anstellt: Du kommst rein. Ich brauch dich. Ich verbeamte dich. Dann ist das für viele eine lukrative Sache. Da wird nicht nach Befähigung und Eignung gefragt, sondern nur: Ich brauch jemanden. (SL4: 229)*

Diese Klage über die zu **geringe Berufsmotivation** der nachrückenden Lehrkräfte ist nicht neu. Schon vor über 10 Jahren befragte Prof. Dr. Wiater die Lehramtsstudenten der Universität Augsburg nach den Motiven ihrer Studien- und Berufswahl. Am häufigsten wurden extrinsische Motive genannt wie die Sicherheit im Beamtenstatus und die langen Ferienzeiten sowie die Vorteile durch den „Halbtagsjob“. Erst danach folgte die Vorliebe für das Arbeiten mit Kindern und Jugendlichen. Diese extrinsischen Motive befürchten nach Erfahrungen des Autors auch derzeit wieder viele Schulleiter und dass damit das Interesse am Unterrichten und Erziehen von Kindern und Jugendlichen erst weiter hinten in den persönlichen Ranglisten auftaucht. Zudem sorgen sich Schulleiter um die **Qualität** der nachrückenden Lehrergeneration, da die Personalnot und die sinkenden Einstellungsnoten keine Bestenauswahl möglich machen.

Der aktuelle Lehrermangel führte in den bayerischen Mittelschulen bereits seit Schuljahresbeginn 2015/16 und in den Grundschulen seit 2016/17 zur Einstellung aller Bewerber, die also mit einem Notendurchschnitt von bis zu 3,5 die zweite Staatsprüfung überhaupt bestanden haben.<sup>917</sup>



<sup>917</sup> Vgl. BLLV-Archiv 2019.

Abbildung 24: Einstellungszahlen in das Beamtenverhältnis auf Probe 2002-2019 (eig. Abb.)

Damit wachsen für Schulleiter gleich in zweifacher Hinsicht Gefahren: Zum einen kommen auch Lehramtsanwärter mit **schlechterer Qualifikation** in der 1. und 2. Staatsprüfung als in früheren Jahren in Klassen. Zum anderen stellen die wachsenden Ansprüche und die zunehmende Vielfalt der Schüler und Jugendlichen immer **höhere Anforderungen** an deren Lehrkräfte:

*„Fatal ist die Tatsache, dass wir inzwischen ganz eine andere Schüler-Klientel haben, als es die Pensionierten hatten. Wir haben viel mehr Kinder mit Migrationshintergrund, mit Problemen, mit Schwierigkeiten im Elternhaus. Die Schere geht viel weiter auseinander vom sonderpädagogischen Schüler bis hin zu dem, der noch in den M-Zweig gehen möchte, von dem, der überbehütet ist bis zu dem, der verwahrlost ist. Und dieses Spektrum hatten die Vorgänger-Kollegen nicht. Aber diese ganzen Facetten, die jetzt kommen, haben die nicht gehabt. Und die haben die neuen Kollegen, also die neuen Studiosi, und werden aber nicht annähernd adäquat darauf vorbereitet. Und das wird ganz schwierig sein. Das sehe ich als ein Riesen-Problem.“ (SL4: 229-230)*

Wenn zudem die Eignung für den Lehrerberuf wegen **Defiziten in der Persönlichkeit** des Nachwuchslehrers infrage gestellt wird, wachsen die Befürchtungen der Schulleiter, ob er den Anforderungen insgesamt gewachsen ist:

*„Und hinzu kommt auch noch von der eigenen Erziehung, dass es mangelt es an Empathie zu haben, ein Finger-spitzengefühl, eine Rücksichtnahme, ein Wissen, wie benehme ich mich irgendwo? Da stellen wir hier wahnsinnige Abgründe fest. Wo wir sagen: Um Gottes willen, und der will mal Lehrer werden. Da fehlt es ja überhaupt. Der darf ja überhaupt nicht in so einen Sozialbereich hinein.“ (SL4: 230)*

**Fehlendes Engagement** wird als unveränderliche Persönlichkeitseigenschaft wahrgenommen, die sich auch im Lauf des Berufslebens mehr ändern lässt:

*„Aber grad so, wer das grad so geschafft hat... Wer das Engagement nicht hat als LAA, der hat es auch nicht als junger Lehrer. Und das kommt nicht mehr. Engagement kommt nicht mehr.“ (SL5: 133)*

#### 19.4.2.3. Schwächen bei Lehrkräften im mittleren Berufsalter

Die eigene Familie und die Erziehung der Kinder reduzieren den Arbeitseinsatz für die Schule meist merklich, wie in 8 von 40 Codierungen deutlich wird. Die **sinkende Bereitschaft**, sich über den Arbeitskreis eines Klassenlehrers hinaus zusätzlich für Aufgaben einzusetzen im Bereich der Schul- oder Unterrichtsentwicklung, wird meist bei der jährlichen Neuverteilung von Aufgaben in der ersten Konferenz des Schuljahres erkennbar. Dort sind eher die jüngeren oder die älteren Lehrkräfte zur Übernahme von Posten bereit wie der Verwaltung der Schüler- und/oder Lehrerbücherei, der Schulhausgestaltung, der Leitung von Jahrgangsstufenteams o. Ä. Die Lehrkräfte im mittleren Berufsalter werden dann eher mitgezogen:

*„Da habe ich jetzt drei davon, drei junge. Und die ziehen echt wieder die anderen im Mittelalter, also weißt du, so zwischen 40 und 50, ziehen die auch so mit in ihren Teamstunden. Weil, die sind ja auch wieder in gemischten Teams unterwegs. Und dann merke ich immer, wenn ich es so ein bisschen beobachte, die locken die schon auch raus mit didaktischen Neuigkeiten...“ (SL1: 159)*

*„Also ich glaub, wenn ich sie in einem Team habe, wo die eng zusammenarbeiten, dass die infiziert werden, ein Stück weit. Nur dann kommt es da oft so, dass die Kolleginnen zwischen 40 und 50 oder 35 und 45 alle Familie haben, Teilzeit arbeiten und Kinder haben. Deren Schwerpunkt liegt nicht immer so auf Schule, wie es die jungen noch haben.“ (SL1: 161)*

*„Ich hab eine, die war bei der Montessori-Schule in A. drei Jahre, hatte keinen Job bei uns, und als die zu mir kam, da hat die Montessori-Pädagogik hier eingebracht und auch ganzheitlich und echt, die war richtig cool! So, jetzt hat sie zwei Töchter und macht jetzt nicht Dienst nach Vorschrift, aber schon sehr zurückgefahren. Lässt sich aber gern von diesen jungen wieder mitziehen ein Stück weit, solange sie es nicht machen muss selber. Weil sie ja keine Zeit hat, weil sie ja Familie hat.“ (SL1: 163)*

Es findet in diesen Jahren, wenn Lehrer eigene Kinder haben oder ein Haus bauen, eine spürbare Reduzierung bei zusätzlich möglichen und nötigen Arbeiten in der Schule statt. Das **Engagement** wird auf das nötige Pflichtmaß zurückgefahren:

*„Also da merke ich dann schon, dass dann die Mütter sagen, ich hab jetzt halt keine Zeit, weil ich muss jetzt mein Kind dahin bringen, was ich auch dann auch verstehen kann, ein Stück weit.“ (SL1: 162)*

*„Also nicht unbedingt sehr innovativ denkend und auch nicht handelnd. Man kann ihn zwar mitreißen, aber von sich aus tät der nie irgendetwas ändern. Für den ist sein Leben, so wie es ist, gerade gut, und sein Unterricht, so wie er ist, ist auch gut.“ (SL1: 180)*

„Das merkst du auch daran, die gehen ja jahrelang auf keine Fortbildung, wenn die Kinder haben. Und dann, wenn die Kinder so im Grundschulalter wieder sind, gehen sie ab und zu mal wieder auf eine Fortbildung und die jungen, die gehen auf was weiß immer auf Fortbildungen. Das merkst du ja total.“ (SL1: 167)

Von den wechselnden Lebensphasen im privaten Bereich hängt auch der berufliche Einsatz ab. Dabei lässt sich meist eine **Umgewichtung** zugunsten des privaten Engagements erkennen, die den eigenen Vorteil höher wertet als die Pflicht zum bestmöglichen Einsatz aller Kräfte für den Beruf: Je höher das Engagement im häuslichen Bereich mit der Kindererziehung oder späteren Pflege der Eltern erforderlich scheint, desto geringer wird der Einsatz in der Schule:

„Diejenigen, die ich jetzt hier im Haus als LAA kennengelernt habe, die wachsen halt mit dem Haus, haben zunehmend, z. B. wenn ich verheiratet bin, hab kleine Kinder, und wenn ich dann einmal, wenn die Kinder dann ein bisschen sagen wir einmal raus sind aus dem Allergrößten, und du kannst dich ein bisschen mehr, sagen wir einmal, du hast ja dann als junger Vater, sagen wir, vermehrt mit einem Haus, und dann hat man vielleicht noch die Schwiegereltern irgendwo, dann kannst du dich irgendwann wieder mehr auf den Beruf wieder konzentrieren.“ (SL2: 73) (Die) fahren runter, später wieder hoch

Nur selten werden als **Ausnahmen** Lehrkräfte angeführt, die trotz der größeren Beanspruchung im privaten Bereich ihre schulische Arbeit dennoch gut erfüllen, obwohl sie sich für die Familie mehr Zeit nehmen wollen oder müssen:

„Nein, ich glaube, es ist eine Lebenseinstellung, eine persönliche Einstellung. Es gibt genügend Kollegen, die haben Familie und die lassen da kaum nach. Natürlich müssen sie mehr auf ihre Familie achten, ja, und wollen das Wochenende frei haben und so etwas, das schon. Aber, du merkst es ja in der tagtäglichen Arbeit, auch in der Unterrichtsvorbereitung, ob ich in meinem Unterricht immer noch den wichtigen Bereich sehe, trotz Familie. Also wir haben auch viele, die trotz Familie und trotz Kindern hier voll drinstehen.“ (SL3: 70)

Eine **Hinunterstufung** bei der dienstlichen Beurteilung wird erfahrungsgemäß von den Lehrkräften oft schulterzuckend hingenommen, da bei diesen Lehrkräften der familiäre Einsatz als wichtiger angesehen wird, während die schlechtere berufliche Leistungsbewertung ohne finanzielle Einbußen bleibt. Zwar wird damit das Selbstwertgefühl der Lehrkräfte getroffen, was aber meist dadurch wegrationalisiert wird, dass die Familie in dieser Lebensphase Vorrang hat vor der Fremdbewertung des schulischen Einsatzes durch den Schulleiter oder das Schulamt.

„... der ist jetzt Studienrat Grundschule A13. Und wenn ich denke: Wer hat dem die Beurteilung gegeben? Weißt du, er macht einfach seinen Job. Also das ist für mich normal, was er tut. Das ist VE in meinen Augen. Nicht mehr und nicht weniger. Aber nicht UB und BG. Und jetzt machst du aber mal... Also er ist jetzt bei mir, weil es ihm hier so gut gefällt, hat sich versetzen lassen, er war als Mobile erst ein Jahr hier. Jetzt denk ich mir, was mach ich jetzt? Ich kann ihn ja wieder runterurteilen.“ (SL1: 183f)

Als Gefahr wird von vielen Schulleitern auch gesehen, dass Lehrkräfte, die wegen ihrer geringeren Leistungsfähigkeit an das Schulamt zur Versetzung an eine andere Schule weiterempfohlen werden, nach mehreren Wechseln zu „**Wanderpokalen**“ werden, die jeder Schulleiter bald wieder loswerden will. Bei dieser Variante besteht die Gefahr, dass die Lehrer ihre meist vorhandene Anschlussbereitschaft an ein neues Kollegium verlieren, da die Bemühungen um neue Kontakte schon mit der nächsten Versetzung wieder enden. Als Folge drohen soziale Vereinsamung und Selbst-Isolierung bis hin zur Abschottung gegenüber den Bemühungen der neuen Kollegen, die meistens mit großer Aufnahmebereitschaft und Solidarität auf einen neuen Lehrer zugehen. Wenn jemand diesen Rubikon überschritten hat, ist er erfahrungsgemäß kaum noch in das Kollegium wieder einzugliedern. Auch hier bleibt den Schulleitern nur noch die Hoffnung auf frühere Pensionierung.

„Wir haben auch wieder welche bekommen, die einfach an anderen Schulen wohl sich nicht etablieren konnten, weil die Kollegen nicht andocken konnten, die jetzt hier sind. Unser Kollegium ist wohl aufgeschlossen, irre hilfsbereit, aber man merkt, mit denen werden sie nicht warm. Und die Leute selber haben aber auch eine Persönlichkeit, wo schon auch schwierig ist, an sie ranzukommen. Zum Teil alleinstehend, so, ja, typisch: Ich leb noch bei Mama. Auch nicht welche, die Begeisterungsfähigkeit ausstrahlen oder irgendeine Jugendlichkeit. Schon mehr so: Ich bin Lehrer als Beamter, da bin ich versorgt, da hab meine Beihilfe und mein sicheres Gehalt. Und solche kann man ganz schlecht einbinden. Die sehen sich auch nicht wirklich als Teil vom Kollegium, sondern jetzt bin ich halt da. Gut, es wurde jetzt honoriert, dass ich die ganze Zeit gefahren bin, weil das sind ja meistens diejenigen, die auch so als Dauer-Mobile-Reserven unterwegs sind.

I: Wanderpokale?

SL4: Ja. Jetzt hat man erkannt, was ich geleistet habe. Jetzt bin ich mal in der Stadtschule. Aber sie suchen auch

*nicht wirklich eine kollegiale Freundschaft, oder dass man mit jemand näher bekannt wird oder mal mit dem auch privat in ein Kaffeehaus geht. Das haben die ja auch gar nicht im Sinn.“ (SL4: 107-109)*

Wenn auch durch den häufiger vollzogenen Wechsel an eine neue Schule als erneute Chance zum Neubeginn eine Lehrkraft aufgrund ihrer schlechten Leistungen kaum noch einem neuen Schulleiter vermittelbar scheint, weil der schlechte Ruf einer Lehrkraft dieser vorauseilt, dann bleibt als letzte Möglichkeit nur noch der Einsatz als **dauerhafte mobile Reserve**. In dieser Form des kurz- bis mittelfristigen Ersatzes für eine erkrankte Lehrkraft oder bei Wochenlehrgängen kann eine Lehrkraft als mobile Reserve nicht so viel Schaden anrichten wie im Einsatz als Klassenlehrkraft für ein bis drei Jahre. Treten solche Fälle bereits im mittleren Berufsalter auf, werden Schüler, Kollegen und die Schule als Ganzes über viele Jahre zusätzlich belastet und in ihrer erfolgreichen Arbeit gebremst. Dem Schulamt und der weiteren Schulaufsicht sind diese Situationen oft nicht bekannt oder werden in ihrer Tragweite unterschätzt.

#### 19.4.2.4. Schwächen bei älteren Lehrkräften

Mit 19 von insgesamt 40 Codierungen tauchen die Schwächen und Probleme der älteren Lehrkräfte erwartungsgemäß am häufigsten auf. Ihre berufliche Belastungsfähigkeit und ihre kognitive Leistungsfähigkeit sinken, ihre Fortbildungs- und Einsatzbereitschaft gehen zurück und die Belastung durch pflegebedürftige Eltern steigt. Den Schulleitern bleibt meist nur, sie in den letzten Berufsjahren zu unterstützen und ohne Hoffnung auf Änderung auf die baldige Pensionierung zu hoffen. Viele Lehrkräfte bleiben in ihrer **beruflichen Entwicklung stehen** und nehmen auch keine Fortbildung mehr wahr:

*„Das sind aber jetzt überwiegend - also ich habe jetzt eine Kollegin im Auge, eine ältere, die ist 62. Die macht Unterricht wie vor hundert Jahren, frontal, überall das Gleiche und da rede ich mir den Mund fusselig. Und ich ändere aber nichts an ihr. Und da habe ich ja nichts mehr in der Hand. Also ich kann ihr die schlechteste Beurteilung geben. Ich habe sie einmal runtergestuft: Das Ende vom Lied halt: Dann macht sie gar nichts mehr. Ja, ist halt so.“ (SL1: 89)*

*„Und bei den Alten, in Führungszeichen, merke ich, die gehen nur noch auf Fortbildungen, die sie - glaube ich - persönlich einfach gern machen möchten.“ (SL1: 167)*

Die **Belastbarkeit** und das Arbeitstempo lassen nach:

*„Wogegen Ältere eher schwerfälliger sind in Spontaneitäten oder "Mach mal schnell bitte das in der Richtung". Da habe ich das Gefühl, die sind da einfach schon ein bisschen langsamer in ihrer Art zu denken, zu arbeiten oder zu agieren.“ (SL1: 157) langsamer*

*„Ich nehme schon wahr, dass die Kollegen, die jetzt sagen wir einmal in etwa in meinem Lebensalter sind, dass die Kollegen wirklich erkennbar auch zunehmend Erholungsphasen brauchen. Also, die kann ich nicht mehr so belasten wie die jüngeren Kollegen. Also da reicht schon die Klasseitung, dann vielleicht noch der eine oder andere Fachunterricht. Aber all die Dinge, die jetzt Schule auch ausmachen, auch der Einsatz in einer anderen Jahrgangsstufe, da bin ich sehr zurückhaltend, weil ich einfach in den letzten zwei/drei Jahren auch schon Dinge erleben musste, die dann sehr zeitaufwändig waren. Die kamen einfach nicht mehr klar, weil die Nerven vielleicht nicht mehr ganz so..., die Belastbarkeit ist einfach nicht mehr ganz so da.“ (SL2: 66)*

*„Und dann habe ich die Älteren. Und da sind manche, die lassen es auslaufen, die um 55, die jetzt schon sagen: Jetzt habe ich noch 10, 12 Jahre...“ (SL3: 63)*

*„Das war ziemlich lang ein stabiles Kollegium. Da gab es keine Abwechslung dazu. Die waren alle so um die fünfzig, fünfundfünfzig. Die hab ich fast bis zum Schluss an der Backe gehabt. Also da war nichts von wegen 'Das löst sich bald.'“ (SL4: 373)*

Die **familiäre Belastung** bremst manche Lehrkräfte im mittleren Berufsalter wegen der eigenen Kinder und wird bei älteren Lehrkräfte abgelöst durch den zunehmenden **Pflegebedarf** der eigenen Eltern:

*„Ich würde aber sagen, 55 bis 57, weil dann kommen die Pflegefälle daheim... Wo man auch sagen muss: Ok, das sehe ich ein, wenn du jetzt früher gehen musst, weil du musst ins Pflegeheim oder schnell ins Krankenhaus überfahren, logisch. Brauchen wir nicht reden.“ (SL4: 250-252)*

Eine **Besoldungserhöhung** mit einem funktionslosen Amt mit A12+AZ oder A13, verbunden mit dem Titel eines Studienrats, erzielt keine Leistungssteigerung oder eine Verstärkung der Bemühungen, da sie oft als Belohnung für den früheren Arbeitseinsatz und weniger als Stimulation für ein verstärktes Einbringen in schulische Aufgaben gesehen wird:

„Die sagen, ich hab das, was ich verdient habe. Das habe ich verdient. Ich müsste eigentlich A13 immer verdient haben, fertig! Und da kann ich auch nicht kommen. Da lauf ich total auf. Also ich hab ja jetzt nur noch eine, drei, viel mehr waren es ja nicht, aber da läuft man total auf, weil die sagen: Ja, ich mach doch meine Arbeit. Gut, das sind sicherlich gute Lehrer, sonst hätten sie nicht die Zwölf(+AZ) gekriegt und dann die A13, also gute Beurteilung, ja. Aber es ist jetzt nicht jemand, dem ich dann sagen kann: Bitte übernimm jetzt..., mach du die Prüfungen in Zukunft!“ (SL3: 110)

„Das war jetzt das einzige Gespräch jetzt bei der Beurteilung, wo jetzt jemand vielleicht nicht ganz so glücklich war, weil der ist befördert worden im letzten Zyklus nach Z, nicht bei mir, sondern an einer anderen Schule. Logischerweise habe ich ihn jetzt runtergestuft, also von drei auf vier. Was erst einmal von meinen Beobachtungen her gestimmt hat, wo ich mich gut fühle dabei, und wo es auch vom System her stimmt, weil er vorher im Beurteilungszeitraum befördert worden ist. Der war nicht so glücklich und hat gesagt: Dann kann ich ja nicht mehr A13 werden.“ (SL6: 199)

Es gibt derzeit keine Möglichkeiten der Ausstellung oder einer Versetzung auf einen leichter zu bewältigenden Job in der Schule. Die befragten Schulleiter sorgen sich deshalb z.B. um zu schlechte Erfolgsquoten bei Abschlussprüfungen, zu geringe Übertrittsquoten an andere Schularten oder die völlige Resignation der betroffenen Kollegen.

#### 19.4.2.5. Fazit zu den Altersgruppen

Hier lassen 31 von 40 Codierungen mit Angabe von Altersgruppen erkennen, dass sich die Schwächen je Altersgruppe unterscheiden. Die Schulleiter geben bei 4 Codierungen die jüngeren und bei 19 Codierungen die älteren Lehrkräfte an. Die 8 Codierungen für Lehrkräfte, die nicht mehr zu den jüngeren und noch nicht zu den älteren zählen, wurden dem Bereich der Lehrkräfte der mittleren Altersgruppe zugeordnet.

##### **Schwächen ohne Altersangabe, allgemein**

In 9 von 40 Codierungen werden ohne Angabe einer Altersgruppe Schwächen genannt, die allerdings nur sehr vage und unbestimmt formuliert sind. Daraufhin erfolgen jeweils allgemeine, unspezifische Entlastungs- oder Stützmaßnahmen der Schulleitung, die offenbar in allen Altersgruppen erfolgreich eingesetzt werden wie z. B. die Hilfe durch engagierte Kollegen in der Parallelklasse, Einsatz in Kleingruppen oder ein belastungsärmerer Stundenplan im nächsten Schuljahr. Sie deuten auf nicht anders behebbare Schwächen und Schwierigkeiten in mehreren Arbeitsbereichen der Lehrkraft hin.

##### **Schwächen von jüngeren Lehrkräften**

Nur zwei der sechs befragten Schulleiter sehen in 4 Codierungen bei den jüngeren Lehrkräften Schwächen und Defizite, die überwiegend in der Persönlichkeit liegen und durch die Schulleiter kaum beeinflussbar sind wie z. B. zu geringe intrinsische Motivation für den Beruf, persönliche Defizite oder grundsätzlich fehlendes Engagement.

##### **Schwächen von Lehrkräften im mittleren Berufsalter**

Wenn Lehrkräfte eigene Kinder bekommen, reduzieren sie meist ihr schulisches Engagement zugunsten der eigenen Familie. Dies wird für die Schulleiter erkennbar z. B. in der Reduzierung der Arbeitszeit, der Eigeninitiative, der besuchten Fortbildungen oder auch des Interesses an einer guten dienstlichen Beurteilung. Die Lehrkräfte steuern den Einsatz ihrer Kräfte und ihres zeitlichen Einsatzes selbst um auf den privaten Bereich, ohne dass dies vom Schulleiter oder vom Schulsystem gebremst werden kann. Manche engagieren sich nach der Phase mit den Kindern wieder mehr in der Schule. Bei leistungsschwächeren Lehrkräften besteht die Gefahr, dass sie trotz vieler Entlastungs- und Stützmaßnahmen im Engagement abrutschen, wegen Querversetzung durch das Schulamt ihren guten Ruf verlieren und bedroht sind oder als „Wanderpokal“ von Schule zu Schule bis zur Pensionierung durchgereicht zu werden. Alternativ besteht die Gefahr einer sozialen Isolation im Kollegium.

##### **Schwächen der älteren Lehrkräfte**

Mit 47,5 % der Codierungen für Schwächen wird die Altersgruppe der älteren Lehrkräfte am häufigsten benannt. Die befragten Schulleiter führen hier z. B. die geringer werdende Belastungsfähigkeit, den steigenden zeitlichen Einsatz für Pflegefälle in der eigenen Familie oder das Stehenbleiben in der beruflichen Entwicklung an. Die Beförderung in ein funktionsloses Amt mit höherer Besoldung wird nicht mehr als Ansporn für erhöhten Arbeitseinsatz, sondern als Belohnung für frühere Leistungen interpretiert. Erfolgreiche Lehrer verfügen

nach dem **K3W-Modell** von Zierer (2015) nicht nur über die Kompetenz in Form von Können und Wissen, sondern auch über die nötige Haltung in Form von Wollen und Werten<sup>918</sup>. Untergliedert man die benannten Schwächen der Lehrkräfte in diese vier Bereiche, dann sehen die Schulleiter beim **Können** vor allem bei den jüngeren Lehrkräften Defizite und bei den älteren die Schwächen bedingt durch das Nachlassen der physischen und psychischen Kräfte. Im Bereich **Wissen** befürchten die Schulleiter bei den jüngeren Lehrkräften eine geringere Qualität wegen der abgesunkenen Staatsnoten beim Berufseintritt und bei der mittleren und älteren Altersgruppe ein Absinken des Kenntnisebene aufgrund fehlender Fortbildungen. Die meisten bemängelten Schwächen lassen sich dem Bereich **Wollen** zuordnen. Eine zu geringe intrinsische Berufsmotivation und fehlendes Engagement werden gelegentlich bei jüngeren Lehrkräften erkannt. Bei der mittleren Altersgruppe werden öfter z. B. das sinkende Engagement für die schulische Arbeit und die Umgewichtung zugunsten der Familie und Kinder beklagt. Bei den Älteren lassen sich hier der sinkende Elan, das wachsende außerschulische Engagement wegen häuslicher Pflegefälle und die Reduzierung der Fortbildungsbereitschaft auf Themen einordnen, die nur aus persönlichem, privatem Interesse besucht werden.

Schwächen von Lehrkräften oder entstandene Lücken bei den beruflich nötigen Kenntnissen und fehlendem Wissen von laufenden Neuerungen könnten durch den Besuch entsprechender Fortbildungen auf Schulamts-ebene oder in der Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung in Dillingen sicherlich ausgeglichen werden. Auch die Begleitung durch andere Kollegen oder den Schulleiter könnte dabei helfen. Wenn aber die Bereitschaft zum Besuch solcher Fort- und Weiterbildungen fehlt, können sich die Wissensdefizite von Jahr zu Jahr erweitern, ohne dass die Schulleiter oder die Schulaufsicht die Möglichkeit haben, hier gegenzusteuern. Wenn also mit falscher, extrinsischer Berufswahlmotivation junge Lehrkräfte in den Schuldienst kommen, deren berufliches Engagement kaum durch die Bemühungen der Schulleiter in Form von Mitarbeitergesprächen, Tipps und Empfehlungen gesteigert werden kann, kann nur noch in der sechsmonatigen Probezeit nach der zweiten Staatsprüfung eine Entlassung erreicht werden. Überstehen solche Lehrkräfte allerdings auch diese letzte Hürde vor der lebenslangen Verbeamtung, dann stehen Schulleiter relativ ohnmächtig einer fast 40jährigen Berufslaufbahn einer Lehrkraft gegenüber, die ihren beruflichen Einsatz bei familiären Notwendigkeiten wie Erziehung der eigenen Kinder oder der Pflege der Eltern oder Schwiegereltern fast beliebig drosseln kann. Dies betrifft die Arbeitszeit genauso wie das schulische Engagement, das auf die bloße Erfüllung der allgemeinen Dienstpflichten nach § 9a der Lehrerdienstordnung reduziert werden kann. Dies bedeutet zumindest die Einhaltung der Unterrichtspflichtzeit und die Übernahme von Unterrichtsvertretungen. Der erzieherische Einsatz auch außerhalb des Unterrichts (LDO § 9a, Abs. 1) und die Fortbildungsverpflichtung (LDO § 9a, Abs. 2) können ebenso auf das Mindestmaß gedrosselt werden. Beispielsweise erfüllt eine Lehrkraft ihre Fortbildungspflicht schon durch den Besuch von 15 Fortbildungsstunden pro Jahr (KWMBI I, Nr. 16/2002, S. 261). Die Kontrolle der Einhaltung dieser Verpflichtung obliegt dem Schulleiter, der aber lediglich in einem Mitarbeitergespräch die Schwerpunkte besprechen und die Mindestzahl monieren kann. Wird sie unterschritten, bleiben auch dem Schulleiter nur Appelle an die Verpflichtung. Eine zwangsweise Abordnung zu geeigneten Fortbildungen wirkt bei desinteressierten Lehrkräften nur kontraproduktiv und untergräbt bei den anderen Fortbildungsteilnehmern zudem die Motivation und Aufnahmebereitschaft.

#### 19.4.2.6. Reaktionsmöglichkeiten für Schulleiter

Dem Schulleiter bleiben nur wenige **Möglichkeiten zur Gegensteuerung**. Der Beamtenstatus der Lehrkräfte erschwert dem Schulleiter, erkannte Schwächen seiner Kollegen anzugehen und zu beheben. Er kann die Personalauswahl und -einstellung wie auch die Personalausstellung nicht selbst entscheiden und steuern, sondern nur durch Informationen an das Schulamt als dienstvorgesetzte Behörde etwas beeinflussen. Er kann die Lehrkräfte weder abmahnen noch eine Geldbuße verhängen oder gar eine Entlassung aussprechen. Wenn sein Appell im Schulamt Erfolg hat, versetzt das Schulamt nicht mehr tragbare Lehrkräfte zur nächsten Schule. Dies ist meist mit dem dringenden Appell an den dortigen Schulleiter verbunden, seine Fähigkeiten in der Personalführung gekonnt einzusetzen, um eine „neue Chance“ für die Lehrkraft zu bieten. Letztlich bleiben den Schulleitern mit leistungsschwächeren Lehrkräften nur wenige Möglichkeiten. Personalführung bedeutet hier auch die enge Begleitung und häufige Beratung sowie Appelle an das Pflichtbewusstsein in der schulischen Arbeit und zur Teilnahme an der nötigen Fortbildung. Bei Lehrkräften in der mittleren und älteren Altersgruppe können dann noch Stützmaßnahmen wie z. B. günstige Stundenplangestaltung oder Kopplung

<sup>918</sup> Vgl. Zierer 2015, S. 91f.

mit bereitwilligen Parallelkollegen dabei helfen, die Unterrichtsqualität und die Bildungserfolge der Schüler zumindest sicherzustellen. Dabei entstehen aber **Gefahren** für die ganze Schule. Nicht behebbare Schwächen und zu geringe berufliche Motivation bei diesen wenigen Lehrkräften führen mittel- und langfristig zu Frustration und Resignation der Schulleiter, die nur noch die Pensionierung abwarten können. Bei den anderen Lehrkräften führen übermäßige Stützmaßnahmen zugunsten weniger und die Kompensation der Schwächen mancher Lehrkräfte durch größeren Einsatz von anderen ebenfalls zu einer erhöhten Belastung. Wenn zudem die häufig vorhandene Solidarität des Kollegiums mit einzelnen Lehrkräften zu lange belastet wird, schrumpft die Geduld und die Hilfsbereitschaft sinkt.

Organisatorische Möglichkeiten zur frühzeitigen Gegensteuerung bei Schwächen und Schwierigkeiten bieten sich dem Schulleiter nur in geringem Maß. Das Bremsen und Verhindern der lebenslangen Verbeamtung einer derartigen jungen Lehrkraft noch in der Probezeit bietet die letzte Gelegenheit, einer problematischen Berufslaufbahn für die nächsten 40 Dienstjahre entgegenzutreten. Diese letzte Gelegenheit kann nur durch das Schulamt genutzt werden, das durch die Beobachtungen und Erfahrungen des Schulleiters aufmerksam gemacht werden muss und mit eigenem Antrag samt Begründung an die jeweilige Regierung innerhalb der ersten sechs Monate der Probezeit noch die Entlassung aus dem Schuldienst veranlassen kann. Deshalb wird auch diese Möglichkeit zur **Prophylaxe** als einzige Möglichkeit der Personalführung von manchen Schulleitern genutzt. Sie tritt aber erfahrungsgemäß meist selten ein, da Schulleiter die Lehramtsanwärter nur in Ausnahmefällen im Unterricht erleben und erst der erste Unterrichtsbesuch in der Probezeit einen eigenen Eindruck verschaffen kann. Wird dann nicht innerhalb von sechs Monaten die Probezeit abgebrochen, kommen aktuell wegen des Mangels an Lehrkräften nahezu alle Bewerber auf Lebenszeit in den Staatsdienst.

*„Und da kenn ich manch andere auch noch. Aber die waren schon im Seminar irgendwie so. Und andere hab ich erlebt, da hab ich mir schon manchmal gedacht, wenn die gelaufen sind, also wie kann man denn in so einem jungen Alter schon so daherkommen?“*

*I: Gab es dann gelungene Rettungsversuche, solche, die also noch nicht mit der richtigen Einstellung kamen, dass sie das trotzdem noch gelernt haben und sie zu entfachen für die Schule? Ist das irgendwann mal gelungen?  
SL5: Nein, das ist nicht gelungen. Ich weiß zwei Fälle, da ist jemand dann auch... Der erste ist nicht verbeamtet worden, das war noch früher an der Schule, wo man gemerkt hat, das läuft nicht rund. Ist ein bisschen aufwändig... Und ein anderer, wo man sich im Nachhinein den Vorwurf gemacht hat, nicht nur ich, gemeinsam mit dem Schulamt, die hätten den nicht verbeamteten dürfen. Da hat man schon gesehen, das läuft nicht gut, und da war schon 50:50 und das ist auch nicht gut gegangen.“ (SL5: 129-130)*

Manche Schulleiter setzen auf **Anregungen durch die Kollegen**, die dazu aber erst durch Appelle aktiviert werden müssen. Dies rührt sicher von dem Selbstverständnis der Lehrkräfte her, dass sie sich als Fachleute in der eigenen Klasse fühlen, ohne aber dem Kollegen in der Nachbarklasse Ratschläge geben zu wollen:

*„Wobei ich aber auch sagen muss, solange die Kollegen nichts sagen und es dulgend erlauben, wo ich mir denke: Dann macht halt mal euren Mund mal bitte auf. Ihr müsst doch auch Kritik üben können, das bringt ihr ja den Kindern bei, sachliche Kritik zu üben, ohne persönlich zu werden. Dass sich aber gestandene Lehrer nicht trauen, der Kollegin zu sagen, ob sie denn nicht bitte auch einmal irgendetwas vorbereiten würde, sondern das einfach hinnehmen und halt hintenrum dann schimpfen, oder bei mir schimpfen über die, dass die ja nichts macht. Ja dann sag ich: Ja dann sagt es ihr doch. Da ziehe ich mich auch manchmal relativ raus, wo ich sag: Das ist jetzt euer Problem. Das müsst ihr klären im Team. Wenn es ein Riesenproblem wird, komme ich. Aber so Kleinigkeiten löst ihr bitte erstmal selber.“ (SL1: 97)*

Der Lehrkraft mit Schwächen oder Schwierigkeiten werden auch **Parallelkollegen** zur Seite gestellt, die als Buddys oder Vorbilder zur Verbesserung und neuen Ideen anregen sollen:

*„Und dann sind wir auf den Dreh gekommen, dass er einfach vom Parallelkollegen, also dass er in Kooperation halt steigt. Was halt ein bisschen ein Problem ist. Ich kann nicht sagen: Lieber Kollege A, geh mal zum Kollegen B rein und zeig's ihm mal, ja? Das funktioniert ja nur, wenn Lehrer freundschaftlich oder auf Augenhöhe sagen, wir tauschen uns gegenseitig aus. ... und ich werde versuchen, dass man ihn halt mit anderen Lehrern zusammenzuspannen, dass er dann mehr Hilfen auch von anderer Seite bekommt.“ (SL6: 193f)*

Meistens werden aus Pragmatismus **Stützmaßnahmen** bei überforderten, unfähigen oder unwilligen Lehrkräften eingeleitet, um den möglichen Schaden für die Schule und die Schüler zu begrenzen. Dies geschieht beim schulischen Einsatz bei vielen Schulleitern auch während des Schuljahres:

*„Und das Schulamt sagt natürlich schon, Gerhard, ich hab da jemanden, der ist psychisch, schon das und das Problem, dann sage ich auch nicht nein, weil natürlich bei mir, ich kann ihn im Prinzip dann auf ein Gleis mal*

*schicken, einige Jahre, wo er mir im Prinzip nicht sehr wehtut. Da kriegt er dann Differenzierungsstunden im Ganztage oder kriegt halt dann Kunst oder weiß der Teufel was.“ (SL6: 154)*

*„Bei der einen Kollegin habe ich einfach gesehen, dass sie im Prinzip wirklich überfordert war mit Klasse, mit Fach, mit Schülern. Jetzt habe ich mit ihr dann auch besprochen. Das war aber jetzt für mich kein Konflikt, sondern da müsste man ja halt irgendwie Hilfestellung leisten. Die hat dann selber gesagt, sie hört auf. Jetzt haben wir sie inzwischen auf die Schiene gebracht, dass sie Kleingruppen hat und Ausländerbeschulung macht im deutschen Bereich. Hat aber auch im Prinzip die Defizite in der Führung von Schülern usw. hat sie aber auch eingesehen und akzeptiert.“ (SL6: 189)*

*„Und halt eine gewisse größere Gruppe ist in den letzten fünf/sechs Jahren in Pension gegangen. Da waren gute dabei, da waren ein paar andere dabei, wo ein bisschen gebremst haben. Und natürlich muss halt immer schauen, dass man halt die Leute dort einsetzt, wo sie ihre Stärken halt am besten ausleben können.“ (SL6: 157)*

Zudem wird bei den meisten Schulleitern darauf geachtet, dass bei erkannten Schwierigkeiten und auftauchenden Problemen bei der **Planung des nächsten Schuljahres** schon prophylaktisch vorgebeugt wird, dass Überlastungen durch bestimmte Fächer oder Klassen auftreten:

*„Also ich hab jetzt versucht, dem Mann das zu erklären, ich werde versuchen, dass wir im nächsten Jahr bei der Fächerverteilung darauf achten...“ (SL6: 194)*

Insbesondere in großen Schulen lassen sich mehr Möglichkeiten finden, die Belastung zu verringern und prophylaktisch manche Überforderungssituationen entstehen zu lassen.

Die **Reaktionen der Schulleiter** auf die sinkenden Leistungen der älteren Lehrkräfte reichen von organisatorischer Unterstützung über den Stundenplan und die Klassenzuteilung und die Zuteilung von stärkenden Parallelkollegen über viel Verständnis und Nachsicht bis hin zur Hoffnung auf baldige Pensionierung und schlichter Resignation.

*„Es ist ja so, dass ich jetzt eher bei der Klientel bin, die ja jetzt schon in dem Alter sind von angehenden 60. Ich war ja früher war ich ja mit die jüngste Schulleiterin in Bayern. Das hat sich ja jetzt auch gewandelt. Früher waren alle anderen älter. Inzwischen ist es ja anders rum: Jetzt bin ja ich bei den Ältesten. Wenn ich es recht seh, ... dann sind glaub ich noch drei oder vier älter als ich. Ansonsten sind ja die alle jünger. Also man hat ja selber auch einen Wandel im Alter, in der Rolle, im Verstehen, ja.“ (SL4: 220)*

*„Und ich überlege mir halt immer ganz genau: Rentiert sich da der Konflikt? Jetzt habe ich wieder jemand, der geht in zwei Jahren in Pension. Da bin ich nicht immer glücklich über das Engagement und die Motivation, aber was bringt mir das jetzt noch, wenn ich jetzt da noch ein größeres Fass aufmache. Da versuche ich immer, dass ich Parallelkollegen dazusetze, die ihn mitziehen.“ (SL6: 184)*

*„Aber wie gesagt, der ist noch zwei Jahre da, das ist auszusitzen.“ (SL6: 201)*

#### 19.4.2.7. Resümee zu den Schwächen der Lehrkräfte

Bei der Altersgruppe der jüngeren Lehrkräfte werden nur wenige Schwächen und keine Reaktionen bei der Personalführung benannt. Für die Altersgruppe der Lehrkräfte im mittleren Berufsalter, der mehrheitlich ein gesunkenes schulisches Engagement aufgrund gestiegener familiärer Belastungen konstatiert wird, bestehen kaum Steuerungsinstrumente: Die mögliche Abstufung bei der dienstlichen Beurteilung ist finanziell folgenlos und wirkt zudem manchmal sogar weiter demotivierend, weshalb sie kein wirksames Personalführungsinstrument ist. Eine Versetzung an eine andere Schule kann bei entsprechendem Antrag der Schulleitung vom Schulamt angeordnet werden, birgt aber die Gefahren der Entwurzelung, der wachsenden Distanz von der schulischen Arbeit und der sozialen Isolation, die eine erhöhte Betreuung und Begleitung sowie gehäufte Stützmaßnahmen zur Folge haben. Auch bei der Altersgruppe der älteren Lehrkräfte werden keine wirksamen Personalführungsmaßnahmen benannt. Die Beförderung in ein funktionsloses Amt mit höherer Besoldung bis hin zur Stufe A13 wird mehr als Belohnung für frühere Arbeiten angesehen statt als Anreiz zu einer Leistungssteigerung. Auch hier werden hauptsächlich Stütz- und Schutzmaßnahmen genannt, die zur Absicherung der schwindenden Leistungskraft der Lehrkräfte eingesetzt werden.

Als Personalführungsinstrumente werden nachfolgende Maßnahmen meist ohne Altersangaben bei Lehrkräften mit Schwächen eingesetzt:

- Intensive Beratung und enge Begleitung durch den Schulleiter
- Häufigere Mitarbeitergespräche als sonst üblich
- Empfehlungen zu gezielten Fortbildungsmaßnahmen

- Kurz-, mittel- und langfristige Entlastungsmaßnahmen (keine Aufsichten, einfachere Klassen und Fächer, günstiger Stundenplan, kleinere Gruppen)
- Appelle an fähigere Lehrkräfte, schwächeren Kollegen Anregungen, Tipps und Hilfen zu geben
- Koppeln von leistungsstarken Lehrkräften als „Zugpferde“ mit leistungsschwächeren Lehrkräften in Parallelklassen
- In den letzten Berufsjahren: Schutz vor Gesundheitsgefährdung des Lehrers und der Schüler
- Prophylaxe schon am Berufsbeginn bei größten Schwächen: Frühzeitiges Betreiben der Entlassung noch in der Probezeit bei nicht behebbaren Schwächen und fehlender Motivation

Die befragten Schulleiter verfügen also über kein nach Alter differenziertes Instrumentarium an wirksamen Personalführungsmaßnahmen bei Lehrkräften mit Schwächen, sondern setzen mehrheitlich neben individuellen Hilfsangeboten nur organisatorische Stützmaßnahmen und helfende andere Lehrkräfte ein. Dieses Ergebnis zeigt erneut die zu dünne Ausstattung mit Personalführungsmaßnahmen für Schulleitungen in den Grund- und Mittelschulen in Bayern auf.

### 19.4.3. Teilzusammenfassung

Die Aussagekraft der nachfolgenden Zusammenfassung zur Gleichartigkeit vs. Unterschiedlichkeit sowie der wahrgenommenen Stärken und Schwächen der Lehrkräfte im Kollegium bleibt aufgrund der geringen Fallzahl in dieser explorativen Studie recht begrenzt. Die Ergebnisse erlauben aber die Erstellung neuer Forschungshypothesen auch in einer zahlenmäßig größeren Untersuchung mit gezielteren Erhebungsmethoden. Bei den **Stärken** wird von den Schulleitern bei allen Lehrkräften ohne Unterscheidung beim Alter die große Bereitschaft zur Zusammenarbeit, der hohe Arbeitseinsatz und die Verbundenheit mit der Schule sehr wertgeschätzt. Bei einer dezidierten Betrachtung allerdings schreiben die Schulleiter der jüngeren Altersgruppe die meisten Stärken, überwiegend in den Bereichen Können, Wissen und Wollen, zu und schätzen bei ihr die hohe Bereitschaft zum Einsatz, zu Innovationen und zur Wissensweitergabe an die älteren Lehrkräfte. Bei der mittleren Altersgruppe wird eher ein Absinken der Stärken durch die Ausweitung des Engagements im privaten Bereich konstatiert, die durch die Solidarität der Kollegen und durch viel Zugeständnisse bei der Arbeitsplatzgestaltung durch die Schulleiter kompensiert wird und werden muss. Bei den älteren Lehrkräften werden besonders das zurückgekehrte Engagement für die Schule und die wachsende Identifikation mit den schulischen Zielen als Stärken von den Schulleitern geschätzt. Bei den **Schwächen** werden erst ab der mittleren Altersgruppe besondere Stütz- und Hilfsmaßnahmen notwendig, um das schulische Engagement der Lehrkräfte trotz Reduzierung des Stundenmaßes und der größeren Beanspruchung durch die Familie mit eigenen Kindern oder zu pflegenden Angehörigen zu ermöglichen oder aufrechtzuerhalten. Bei den Lehrkräften im mittleren und älteren Bereich sinken zudem oft das Können und das Wollen, weshalb besondere Stütz- und Hilfsmaßnahmen wie zum Beispiel Empfehlungen, Beratungen und Appelle eingesetzt werden sowie die Kopplung mit leistungsstärkeren Kollegen nötig wird. Als Entlastungsmaßnahmen wirken oft eine den Fähigkeiten angepasste Stundenplanung, die Zuteilung von ´einfacheren´ Klassen und Fächern oder eine eingeschränkte Aufsichtseinteilung. Weitergehende Maßnahmen zum Schutz der Lehrkräfte und der Schüler wie zum Beispiel die Herausnahme der Lehrkräfte aus schwierigen Klassen oder der begrenzte Einsatz als Lehrer für Fördermaßnahmen in Kleingruppen sind meist nur noch die Ultima Ratio der Schulleiter vor der finalen Bitte um Versetzung an eine andere Schule. Eine Differenzierung in unterschiedliche Phasen erfolgt meist nur mit der Einteilung in die Altersgruppen der Jüngeren, Mittleren und Älteren.

## 19.5. Ergebnisse bei den „Fördermaßnahmen“ und „Druckmitteln“

### 19.5.1. Code-Set „Fördermaßnahmen“

Die Suche nach Gratifikations- und Sanktionsmöglichkeiten bei der direkten und indirekten Personalführung und -förderung bleibt in bayerischen Grund- und Mittelschulen auf wenige Optionen begrenzt, deren Umsetzung vermutlich bei jedem der befragten Schulleiter individuell ausgestaltet wird. Daher ist es nötig, die bestehenden Möglichkeiten und Grenzen dazu kurz zu umreißen, um bei den Aussagen in den Interviews die

Differenzierungen als auch wahrgenommene neue Ideen besser verstehen, einordnen und interpretieren zu können.

Schulleitung besteht nach Buchen/Rolff (2016) aus der Trias Führung, Management und Steuerung.<sup>919</sup> Diese Begriffe lassen sich nicht trennscharf voneinander unterscheiden, sondern überlappen sich auch in der Schullwirklichkeit. Die Dimension der Steuerung lässt der Autor hier beiseite, da Rolff damit die zunehmend selbstständige Schule mit wachsender Gestaltungsautonomie anspricht, von der die Grund- und Mittelschulen in Bayern im Bereich der Personalverantwortung ausgenommen sind. Dagegen lassen sich in den Bereichen Führung und Management nach seiner Sichtweise mehr Möglichkeiten für Schulleiter finden, wie sie Personalführung im Kollegium gestalten. Insbesondere die **personal-interaktive** Führung, auch als direkte Führung bezeichnet, bietet mit Mitarbeitergesprächen und Zielvereinbarungen die intensivsten operativen Führungsmittel an, um die Qualität der Arbeit von Lehrkräften zu beeinflussen. Die **strukturelle-systemische** oder auch indirekte Führung geschieht meist durch die Klassen-, Unterrichts- und Fächerverteilung im Stundenplan, die Zuständigkeitsregelungen und Verteilung der Ämter und Funktionen innerhalb der Schule sowie über die aktuell anfallende Arbeits- und Verantwortungsaufteilung während des Schuljahres bei Aktionen, Projekten, Festen und Feiern. Führung in diesem Rahmen bezieht sich also eher auf das Personal mit dessen Einstellung, Beurteilung und Entwicklung, während Management sich mehr auf die sachbezogenen Domänen wie Betriebsleitung, Projekt- und Budgetmanagement bezieht, bei denen es mehr um die Beschaffung und effiziente Nutzung von Ressourcen geht, um Gebäudenutzung, um Statistiken und immer mehr um Zeitmanagement. Durch das Management können insbesondere die Rahmenbedingungen für die Lehrkräfte und deren Unterricht beeinflusst werden durch z. B. die Raumzuweisung oder die Ausstattung mit Lehrmaterial und technischer Ausrüstung. Dabei kann dies sowohl den Charakter einer Fördermaßnahme annehmen wie auch den eines Druckmittels wegen der unterschiedlichen Akzeptanz derselben Maßnahme: Einem technisch interessierten jungen Lehrer eine bessere Ausstattung mit Laptops, Tablets, Whiteboard und Dokumentenkamera zukommen zu lassen wird von diesem sicher mehr als Verstärkung und Vorteil gesehen, während dieselbe Ausrüstung einem der neuen Digitalisierung mit sehr gebremsten Interesse gegenüberstehenden, meist älteren Kollegen häufig mehr als Bedrohung und Druck zu mehr Fortbildung mit hohem Zeitaufwand wahrgenommen werden kann.

In den Schulen wird **Führung oft ausgebremst** durch das Selbstverständnis der Lehrkräfte als professionell Ausgebildete, die nach dem Autonomie-Paritäts-Muster für ihre berufliche Tätigkeit Autonomie reklamieren, Eingriffe von außen zurückweisen und auf Gleichbehandlung aller Lehrkräfte pochen. Nach Eder/Dämon/Hörl scheint diese Bewältigungsstrategie zur Abgrenzung zum einen bei Lehrkräften mit weniger guten personalen Voraussetzungen für ihren Beruf aufzutreten, aber während der Studien- und Seminarzeit reflektiert und bearbeitet werden kann, und zum anderen bei Lehrkräften, von denen mindestens ein Elternteil selbst Lehrer ist oder war.<sup>920</sup> Dies sollte von Schulleitern bedacht werden, deren Führung dadurch erschwert wird, dass die Lehrkräfte den Schulleiter oft nur als „primus inter pares“ ansehen, was deren Autorität und Ansehen schmälert. Vor allem in kleineren Schulen wird dies durch die Schulleiter selbst oft auch so interpretiert, um die täglich gelebte Nähe zu den wenigen Lehrkräfte nicht zu gefährden.

In dieser Arbeit fasst der Autor Personalführung in der Schule als zielorientierte optimale Einbindung der Lehrkräfte in die Aufgaben der Schule auf. Dabei spielen die wenigen Führungsinstrumente der Schulleitung, das karge Anreizsystem und die Motivationsmöglichkeiten eine wesentliche Rolle, aber auch alle Maßnahmen zur Erhaltung und Verbesserung der beruflichen Qualifikation der Lehrkräfte, sofern diese als erstrebenswert gelten. Die Gestaltung der Rahmenbedingungen kann beispielsweise von den einzelnen Kollegen als Verstärkung und Belohnung, aber auch als Rücksetzung oder Bestrafung aufgefasst werden. Zum Bereich Personalführung wollte der Autor deshalb in den Interviews herausfinden, mit welchen direkten und indirekten Fördermaßnahmen Schulleiter ihre Lehrkräfte in ihrer Arbeit und in ihrer Weiterentwicklung unterstützen und steuern. Welche Möglichkeiten der Bestärkung oder Belohnung werden für leistungsstärkere Lehrkräfte eingesetzt, welche Varianten der Stützung oder Hilfe wird bei leistungsschwächeren eingesetzt? Welche Rolle spielen zudem die Fort- und Weiterbildung im Sinne der Personalentwicklung? Durch ihre freien Erzählungen sollten sie die Gelegenheit haben, ihre je eigenen Varianten beschreiben. Auch im Kapitel Fördermaßnahmen legte der Autor die Codes nach Altersgruppen an: Personalführung (PF) Fördermaßnahmen jüngere, PF Fördermaßnahmen mittlere, PF Fördermaßnahmen ältere. Zusätzlich ergänzte der Autor als Sam-

<sup>919</sup> Vgl. Buchen/Rolff 2016, S. 3f.

<sup>920</sup> Vgl. Eder/Dämon/Hörl 2011, S. 199-217.

melbecken den weiteren Code PF Fördermaßnahmen allgemein, den er bei allen nicht nach Altersgruppen einteilbaren Textstellen vergab. Insgesamt fand er zu diesen vier Codes mit 82 Textstellen deutlich mehr als beim Bereich Personalführung Druckmittel mit 33 Textstellen. Das Forschungsinteresse gilt in dieser Arbeit der Frage, ob und wie Schulleiter in Grund- und Mittelschulen in ihrer Personalführung auf die unterschiedlichen Lebensphasen ihrer Lehrkräfte eingehen. Da es zu diesem Thema nach Kenntnisstand des Autors noch keine Untersuchungen gibt, konnte er keine empirische Erhebung machen, da z. B. bei einem Fragebogen die vorgegebenen Fragen die individuelle Bandbreite der Schulleiter vielleicht nicht abgedeckt hätten. Zudem hätten sie seine Suchrichtung auch schon vorgegeben, und die Befragten wären vielleicht dadurch zu befangen gewesen. In freien Interviews, bei dem ihnen nur die wichtigsten Gesprächsbereiche bekannt waren, konnten sie ihre Handlungsweisen in den jeweiligen Situationen freier und im Zusammenhang erklären. Dies sollte dem Autor ermöglichen, die subjektiven Theorien der Schulleiter zum Umgang mit den Lehrkräften besser zu verstehen.

Unter Fördermaßnahmen fasst der Autor im Folgenden alle Aktionen materieller und immaterieller Art zusammen, die geeignet sind, besondere Leistungen der Lehrkräfte auch entsprechend würdigen zu können.

### **Fördermaßnahmen und Gratifikationen aus rechtlicher Sicht**

Der Bildungs- und Erziehungsauftrag für die bayerischen Schulen in den Artikeln 1 und 2 des BayEUG ist vorrangig von den Lehrkräften umzusetzen. Dies wird im Artikel 59 zu den Lehrkräften genauer gefasst und ergänzt mit der Beachtung der Lehrpläne und Richtlinien für den Unterricht und die Erziehung nach BayEUG Art. 59, Abs. 2. In der Lehrerdienstordnung (LDO) werden die Aufgaben und Pflichten der bayerischen Lehrkräfte noch genauer geregelt. In den Paragraphen 2 bis 23 wird alles aufgeführt, was der Staat von seinen Beamten erwartet. Dabei wird aber nirgends erwähnt, wie diese Tätigkeiten vom Dienstherrn mit Sanktionen oder Gratifikationen zusätzlich gesteuert werden können. Dies regeln zwei andere Gesetze, die seit 2010 für alle bayerischen Beamte gelten, das Bayerische Disziplinargesetz und das Bayerische Besoldungsgesetz. Nach der Föderalismusreform 2006 wegen der Neuordnung der Zuständigkeiten von Bund und Ländern mussten die Landesbeamtenengesetze neu geregelt werden, die sich vorher am Beamtenrechtsrahmengesetz auszurichten hatten. 2009 trat dann das neue Beamtenstatusgesetz (BeamStG) deutschlandweit in Kraft. Deshalb mussten in den Folgejahren die Bundesländer und damit auch Bayern ihre entsprechenden Gesetze nachjustieren oder neu fassen. Dementsprechend entstanden das Gesetz über die Leistungslaufbahn und die Fachlaufbahnen der bayerischen Beamten und Beamtinnen, das Bayerische Besoldungsgesetz und das Bayerische Beamtenversorgungsgesetz. Abgeändert und angepasst mussten u. a. das Bayerische Beamtenengesetz und das Bayerische Disziplinargesetz. Erfüllen Lehrkräfte ihre Dienstpflichten nicht in erwartetem Maß oder wird ihnen ein Dienstvergehen zur Last gelegt, können nach vorherigen Mitarbeitergesprächen und Abmahnungen die Disziplinarmaßnahmen Verweis (Art. 7), Geldbuße (Art. 8), Kürzung der Dienstbezüge (Art. 9), Zurückstufung (Art. 10) und Entfernung aus dem Beamtenverhältnis (Art. 11) nach dem Bayerischen Disziplinargesetz (BayDG) erfolgen. Bei Beamten auf Probe oder auf Widerruf sind nur Verweis und Geldbuße möglich. Alle Disziplinarmaßnahmen können nur vom Dienstvorgesetzten ausgesprochen werden. Da in Bayerns Grund- und Mittelschulen die staatlichen Schulämter mit ihren fachlichen und juristischen Leitern die Dienstvorgesetzten für die Lehrkräfte sind, entfallen diese Maßnahmen für die Schulleiter. Sie können daher nur zu Appell, Tadel und Ermahnung greifen. Werden andererseits die Leistungserwartungen durch die Lehrkräfte einmalig oder dauerhaft übertroffen, regelt das Bayerische Besoldungsgesetz die beiden einzig möglichen Gratifikationen, die aber ebenfalls nur durch die Dienstvorgesetzten vergeben werden können. Dies sind die Leistungsstufe nach Art. 66 (BayBG), die als Zulage in Höhe des Unterschiedsbetrags zur nächsthöheren Stufe des Grundgehalts vorweg gezahlt wird, und die Leistungsprämie (Art. 67 BayBG), die einmalig für eine herausragende besondere Einzelleistung gewährt wird. Die Zuteilung einer Leistungsstufe ist derzeit vom Kultusministerium außer Kraft gesetzt. Für eine Leistungsprämie können die Schulleiter dem Schulamt ausführlich begründete Vorschläge vorbringen. Dort werden nach eigenen Abwägungen sowohl die Personen ausgewählt als auch die Höhe der Beträge festgesetzt. Im Schreiben an die Lehrkräfte werden meist die Begründungen der Schulleiter übernommen, ohne allerdings die Quelle zu nennen. Dadurch fühlen sich die Lehrkräfte vom Schulamt gesehen und in ihrer Leistung wahrgenommen, zum Teil, ohne dass sich die Schulräte tatsächlich ein eigenes Bild gemacht haben. Mit der Leistungsprämie wird damit bei den Lehrkräften die Illusion erzeugt, dass das Schulamt ihre besondere Leistung anerkennt und nicht der Schulleiter, der sie wahrgenommen, laufend beobachtet, beschrieben und in Zusammenfassung weitergeleitet hat. Damit entfällt für die Schulleiter an Grund- und Mittelschulen nicht nur rechtlich, sondern auch gefühlt die Möglichkeit, ihren Lehrkräften für besonders gute Leistungen eine finanzielle Zuwendung zukommen zu lassen. Sie müssen da-

mit eigene Wege entwickeln, ihren besonders leistungsstarken Lehrkräften eine Anerkennung zu erweisen, die von diesen geschätzt und gern angenommen wird.

Eine Koppelung der dienstlichen Beurteilungen mit einer höheren Gehaltsstufe versuchte der Kanton St. Gallen im Rahmen eines Gesamtkonzepts zur Schulqualität mit der „systematischen lohnwirksamen Qualifikation (SLQ)“ der Lehrkräfte von 2005 bis 2015.<sup>921</sup> Dafür wurden die Lehrkräfte nur dreimal in ihrer gesamten beruflichen Laufbahn besucht, Beurteilungs-, Förder- und Vereinbarungsgespräche fanden statt und sie hatten eine Berufsdokumentation vorzulegen. Ältere Lehrkräfte wurden nicht mehr besucht. Als mögliche Förder- und Entlastungsmaßnahmen kamen dann Weiterbildungen, Coaching durch die Schulleitung, Begleitung durch externe Fachpersonen, ein Mentorat durch Fachkollegen oder die Reduktion des Stundenmaßes zum Einsatz. Da aber 98 % der beurteilten Lehrkräfte die Bewertungsstufe „sehr gut“ oder „gut“ erhielten, rückten sie fast alle im Grundgehalt eine Stufe weiter hoch. Lediglich 2 % erhielt die Bewertung „nicht gut“. Diese Koppelung der Beurteilung mit einer Lohnerhöhung wurde aber sowohl von Schulleitungen, Schulbehörden und Schulräten abgelehnt und vom Erziehungsrat des Kantons St. Gallen 2015 wieder abgeschafft, da die SQL nicht das geeignete Instrument für einen Lohnanstieg schien. Seither setzt der Kanton in seinen Volksschulen wieder im Wesentlichen auf das jährliche Mitarbeitergespräch.<sup>922</sup>

### **Mögliche Fördermaßnahmen für Schulleiter an Grund- und Mittelschulen**

Welche Möglichkeiten der Verhaltenssteuerung und Bestärkung durch materielle und immaterielle Gratifikationen stehen nun grundsätzlich den Schulleitern der Grund- und Mittelschulen in Bayern innerhalb ihrer Personalführung zur Verfügung? In dem Sozialsystem Schule bestehen außer der pekuniären Form der Gratifikation von guten Leistungen noch weitere, aber feinere und sublimere Formen des Ausdrucks von Dankbarkeit und Belohnung von der Führungsebene zur Verfügung. Diese sind aber sehr abhängig von den persönlichen Beziehungen der Lehrkräfte und der Schulleitung und zudem von den persönlichen Einstellungen der Betroffenen. Die intersubjektiven Unterschiede in der Bewertung von Aktionen oder Bemerkungen anderer nimmt die Organisationspsychologie sicher genauer in den Blick, weshalb hier nur eigene Eindrücke und Erfahrungen, ergänzt durch den Austausch mit vielen anderen Schulleitern angeführt werden.

**Strukturelle Vorteile vergeben:** Im Entscheidungsbereich des Schulleiters liegen z. B. am Schuljahresanfang die Gestaltung des Stundenplans, die Entscheidung über Unterrichtsnachmittage, die Zuteilung von Klassenleitung, die Fächerverteilung, die räumliche Organisation des Schulbetriebs und der Aufsichten. Hierbei kann auf die Wünsche der Lehrkräfte mehr oder weniger Rücksicht genommen werden.

**Wünsche vorrangig berücksichtigen:** Die Ausstattung der Klassenzimmer und Fachräume erfolgt je nach finanzieller Leistungskraft eines Schulverbands oder einer Kommune unterschiedlich schnell. Werden allerdings die räumlichen oder technischen Ausstattungswünsche einer Lehrkraft schneller als bei anderen bewilligt, wird dies als besonderer Vorteil aufgefasst. Auch Lehrgangswünsche können bei Leistungsträgern eher und früher als bei anderen Kollegen befürwortet werden, ob in der Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung in Dillingen oder z. B. für Erasmus- bzw. Comenius-Fortbildungen zur Lernmobilität von Einzelpersonen oder für strategische Partnerschaften, bei denen Lehrkräfte im Ausland bei anderen Schulen sehr viel Gewinn für die eigene Schule, aber auch für sich persönlich mitnehmen können.

**Lob und Anerkennung** haben unterschiedliche Gewichtung bei einer Lehrkraft. Im jährlichen Mitarbeitergespräch oder bei spontanen Anlässen wird das von der Lehrkraft sehr geschätzt, aber die Bedeutung steigt rapide mit dem Ausmaß an Öffentlichkeit, die das erfährt. In Zeitungsberichten über Aktionen der Schule oder im Jahresbericht der Schule als Projektleiter oder aktiver Lehrer genannt zu werden erfreut meist ebenso wie bei offiziellen Schulfesten in ein Gespräch mit Lokalpolitikern oder Schulräten einbezogen und lobend erwähnt zu werden. Auch innerhalb des Kollegiums empfinden Lehrkräfte es meist als besondere Ehre, wegen ihrer Aktionen in Weihnachtsfeiern oder Jahresabschlusskonferenzen lobend herausgehoben zu werden.

**Dankesgeschenke:** Zusätzlich haben kleine Geschenke vor allem symbolischen Wert für die Beschenkten. Häufig wird dafür ein Blumenstrauß für die Lehrerinnen oder eine Flasche Wein für die Lehrer vom Schulleiter überreicht, die aus der „schwarzen Kasse“ der Schulleitung finanziert werden.

<sup>921</sup> Vgl. Capaul/Keller/Sylla/Hintermann 2014.

<sup>922</sup> Vgl. Kanton St. Gallen 2015.

Finanzielle Vorteile für Lehrkräfte mit besonders guten Leistungen können vom Schulleiter auch indirekt erreicht werden, indem er sie bei den jährlichen Vorschlägen für eine **Leistungsprämie** auswählt und ihre Aktionen und ihren Einsatz in vielen schulischen Bereichen besonders herausstreicht.<sup>923</sup> Die Wahrscheinlichkeit, dass ihnen dann vom Schulamt eine Prämie zugesprochen wird, ist meist recht hoch. Über die Höhe der Prämie entscheidet zwar das Schulamt, aber als Wichtigstes wird von den Lehrkräften meist hervorgehoben, dass der lobende Text vom Schulamt – getragen von den Inhalten, die die Schulleitung zugeliefert hat – noch wichtiger als der eigentliche Geldbetrag war.

Einen weiteren finanziellen Vorteil können Lehrer von Schulleitern auch dadurch erwarten, dass sie bei besonders herausragenden Leistungen auf eine **Leistungsstufe** hoffen können, also einen vorzeitigen Stufenanstieg im Grundgehalt in die nächsthöhere Stufe. Dieser finanzielle Vorteil läuft nur bis zu dem Zeitpunkt, bis nach 2, 3 oder 4 Jahren sowieso die nächste Besoldungsstufe in der Besoldungstabelle A erreicht wird.<sup>924</sup> Derzeit kann diese Möglichkeit nach BayBG Art. 66 aber mangels finanzieller Möglichkeiten nicht genutzt werden. Ein weiterer finanzieller Vorteil für leistungsstarke Lehrkräfte erwächst aus dem Beurteilungsvorschlag für die dienstliche Beurteilung. Seit 2006 übernehmen die Schulleiter den jährlichen Unterrichtsbesuch bei ihren Lehrkräften, führen die Nachbesprechungen mit ihnen durch, bestätigen, loben, kritisieren und einigen sich mit ihnen auf neue Ziele im nächsten Jahr oder in der neuen Klasse. Am Ende der jeweiligen Beurteilungsperiode formulieren die Schulleiter einen Beurteilungsvorschlag, ob als Bewertungsstufe oder durch ausführlichere Texte unterstützt zu den einzelnen Kriterien und mit einer Gesamtbewertung. Diese Beurteilungsvorschläge werden von den Schulämtern oft direkt übernommen und höchstens noch durch eigene Erfahrungen mit der Lehrkraft bei einem einzigen Unterrichtsbesuch oder beim Besuch einer lokalen Lehrerfortbildung, die die Lehrkraft vielleicht gegeben hat, ergänzt. Je nach Gewichtung und Ansehen des Schulleiters im Schulamt werden diese Beurteilungsvorschläge dort übernommen.

Die dienstlichen Beurteilungen bilden die wichtigste Grundlage für die weitere berufliche Laufbahn von Lehrern und das Auswahlkriterium für den Aufstieg in ein **funktionsloses Beförderungamt** mit A12 mit Amtszulage oder später auch mit A13 als Studienrat. Manche Schulleiter weisen ihre Lehrkräfte auf das Gewicht und den Einfluss ihrer Text- und Einstufungsvorschläge hin und gewinnen damit an Bedeutung für die schulische Karriere oder spätere finanzielle Zugewinne bei der Besoldung.

Steger Vogt untersuchte die Personalentwicklung als neue Führungsaufgabe für Schulleitungen in Volksschulen im Kanton St. Gallen, nachdem diese mehr operative Führungsverantwortung und die Schulen damit mehr Teilautonomie erhalten hatten. In einem sehr erweiterten Sinn von Personalentwicklung fasst sie dabei alle Bildungs- und Fördermaßnahmen sowie Organisationsentwicklungsmaßnahmen als Instrumente der Schulleitung dabei zusammen, die im Alltag von Schulleitern selten derart breit gefächert so zum Einsatz kommen.<sup>925</sup> **Bildungsaufträgen** von Seiten der Schulleitung stehen die meisten Lehrkräfte sehr abwehrend gegenüber, da sie ihre Autonomie gefährden. Dies betrifft sowohl Weiterbildungen wie Training on the job oder Training off the job, Weiterbildung für spezifische Funktionen oder auch auferlegte Zusatzqualifizierungen in z. B. Englisch, musikalische Früherziehung oder digitale Neuorientierung. Insbesondere E-Learning-Angebote werden je nach Technikaffinität der Lehrkräfte besonders kritisch aufgenommen. Insistieren Schulleiter dagegen in **Organisationsentwicklungsmaßnahmen**, sträuben sich manche oder unterlaufen andere solche Angebote wie Professionelle Lerngemeinschaften, Kollegiale Beratung in Gruppen, Projektarbeit, schulinterne Fortbildungen (SCHILF) oder Qualitätszirkel (vgl. Steger Vogt 2013, S. 67).

Bei den befragten Schulleitern wollte der Autor deshalb weitere Fördermaßnahmen ermitteln, die sie erfolgreich an ihren Schulen etabliert haben. Dies hängt sehr stark von den Persönlichkeiten des Schulleiters und seiner Lehrkräfte, aber auch von den organisatorischen Möglichkeiten der jeweiligen Schule und den Rahmenbedingungen durch den Schulträger ab, weshalb der Autor in dem Interview nur den Themenbereich „Fördermaßnahmen“ erwähnte, um ihre individuellen Varianten herauszufinden. Zudem unterscheiden sich die beruflichen Einstellungen im Kollegium je nach Alter und Generation so, dass bei manchen Lehrkräften ein tägliches Lob und positives Feedback nötig ist, andere dagegen laufend gute und sehr gute Leistungen liefern, ohne von außen oder von der Schulleitung angestachelt oder belobt werden zu müssen. Insbesondere diese Unterschiede wollte der Autor in den Interviews herausfinden.

<sup>923</sup> Vgl. Bayerisches Besoldungsgesetz Art. 67.

<sup>924</sup> Vgl. Öffentlicher-Dienst.info 2019.

<sup>925</sup> Vgl. Steger Vogt 2013.

### Fördermaßnahmen der befragten Schulleiter

Das Interesse des Autors gilt deshalb der jeweiligen Entwicklung von Fördermaßnahmen bei den Befragten, von denen einer eine Grundschule, drei eine Mittelschule und zwei eine Grund- und Mittelschule leiten. Damit möchte der Autor an diesen exemplarischen Beispielen herausfinden, ob auch die Schulart eine Rolle spielt, ob es je nach Phase innerhalb der Berufsbiografien oder bei den Altersstufen unterschiedliche Arten der Fördermaßnahmen der Schulleiter auf gute und besonders gute, aber auch bei schlechteren Arbeitsleistungen gibt.

### Codierung in vier Gruppen

Bei der Codierung für die Auswertung nahm der Autor die Unterscheidung nach dem Alter vor wie „Fördermaßnahmen jüngere“, „Fördermaßnahmen mittlere“ und „Fördermaßnahmen ältere“. Für den Fall, dass sich bei der Codierung der Texte ergeben sollte, dass noch andere Fördermaßnahmen verwendet werden oder dass keine Zuordnung nach dem dreigeteilten Altersschema getroffen werden kann, wurde noch der Code „Fördermaßnahmen allgemein“ ergänzt. Insgesamt wurden 82 Codierungen zum Bereich „Personalführung Fördermaßnahmen“ vorgenommen. Dabei entfielen 14 auf den Code „Fördermaßnahmen jüngere“, 8 auf „Fördermaßnahmen mittlere“ und 19 auf „Fördermaßnahmen ältere“. 41 Textstellen wurden dem Code „Fördermaßnahmen allgemein“ zugeordnet, da sie keine bevorzugte Altersgruppe beinhalteten, also altersunabhängig getroffen wurden.

### Fördermaßnahmen allgemein

Genau die Hälfte aller beschriebenen Fördermaßnahmen beziehen sich auf erbrachte Leistungen, ohne dass dabei von den Schulleitern Eingrenzungen auf bestimmte Alters- oder Personengruppen gemacht werden. Sie stellen die ganze Bandbreite der Möglichkeiten der Leistungsförderung in Grund- und Mittelschulen für eine Bestärkung und Belohnung der Lehrkraft für ihre geleisteten Arbeiten, Initiativen oder Innovationen aus den Augen der Schulleitung dar, die gleichzeitig von den betroffenen Lehrkräften akzeptiert und angenommen werden. Am häufigsten wurde die **Leistungsprämie** genannt, die – vor allem wegen des beigefügten Textes – sehr positiv aufgefasst wird:

*„Also die unglaubliche Möglichkeit der Leistungsprämie, die sich bei uns 100 Euro, 200 Euro oder 300 Euro dann begrenzt. Das ist ein Tropfen auf einen heißen Stein. Ich sehe es aber immer als Zeichen der Wertschätzung. Also die freuen sich immer sehr, wenn sie irgendetwas in der Art kriegen.“ (SL1: 197)*

*„Du, ich freu mich, dass ich das unterstützen durfte, dass du jetzt auch mal einfach mal ein Dankeschön in pekuniärer Form erwarten darfst oder erhältst. Aber ich muss auch gleich sagen, nächstes Jahr gibt es sicherlich nichts und die nächsten Jahre wahrscheinlich auch wieder nicht. Aber das tut den Kollegen auch mal ganz gut, dass die einfach sehen, eine gewisse Wertschätzung. Wobei ich persönlich find immer dann den Text, in dem das so ein bisschen dargestellt wird, ist fast noch wesentlicher wie die 250 Euro, die dann garantiert werden.“ (SL2: 98)*

Die Benennung von besonderen Leistungen in der dienstlichen Beurteilung bedeutet für die Lehrkräfte auch, dass sowohl die Arbeiten und der Einsatz gesehen werden als auch zu einer besseren Einstufung in den Beurteilungsbereichen oder sogar in der Gesamtbewertung führen. Das kann für die Karriere förderlich sein. Zudem steigen dadurch die Chancen auf eine Beförderung in ein funktionsloses Amt mit einer zusätzlichen Amtszulage (A12+AZ) oder zum Studienrat mit der höheren Gehaltsstufe A13.

*„Das Instrument der dienstlichen Beurteilung ist natürlich da, die Kollegen sind natürlich auch dankbar, wenn da dann entsprechend an den entsprechenden Stellen auch dargestellt wird.“ (SL2: 113)*

*„Na ja, also Beurteilung haben wir schon, darf man nicht außer Acht lassen. Jetzt haben wir doch ein Beförderungsamtsamt, dass der im Prinzip ja schneller aufsteigt.“ (SL6: 321)*

*„Der Text ist Wertschätzung pur, und die Wertschätzung, die zahlt sich tausendfach zurück.“ (SL2: 100)*

Diese **Wertschätzung** der Leistung der Lehrkraft ist auch in mündlicher Form von großer Bedeutung. Für die Lehrer hat eine entsprechende Würdigung durch den Schulleiter in einem Vier-Augen-Gespräch im Rektorat schon einen besonderen Stellenwert, da sie erkennen, dass ihre Arbeit nicht nur wahrgenommen, sondern sogar lobend hervorgehoben wird.

*„Das klingt jetzt zwar übertrieben, aber die freuen sich einfach, wenn sie merken, ich sehe, was sie tun und leisten.“ (SL1: 197)*

*„Ich schaff es dahingehend immer, sie glaub ich so ein bisschen zu unterstützen in ihrem Engagement durch grad ganz viel Wertschätzung, immer ein Feedback, also immer in Reflexionsphasen auch sagen, sie loben, also loben immer und immer wieder...“ (SL1: 197)*

*„Und es ist einfach mal die Stellung so, oder das Verhältnis zu jemandem, das drückt ja auch schon sehr viel Wertschätzung aus, und das reicht ja in vielen Fällen schon.“ (SL6: 339)*

Der Wert der **Hervorhebung** und Anerkennung steigt mit dem Grad der Öffentlichkeit. Die Leistungswürdigung durch den Schulleiter in einem Vier-Augen-Gespräch im Rektorat wird zwar sehr geschätzt, hat aber im Lehrerzimmer vor dem versammelten Kollegium deutlich mehr Bedeutung und den höchsten Stellenwert hat sie vor großem Publikum wie beispielsweise bei einem Schulfest vor allen Lehrkräften, Schülern, Eltern und Ehrengästen aus dem Schulamt oder vom Schulträger.

Denn einerseits wird man aus der Masse des Kollegiums z. B. vor dem Bürgermeister herausgehoben und steht kurz mal im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit und andererseits erhoffen Lehrkräfte, vor dem beurteilenden Schulamt einen guten Eindruck zu hinterlassen, was sich vermutlich auch auf eine bessere dienstliche Beurteilung auswirkt und damit die Beförderungschancen oder ein Gehaltsaufstieg näher rücken.

*„Dann wenn Schulamt etc. aus ihrer Sicht halt höhere Stellen da sind, hervorheben, gemeinsames Gespräch führen, mit einbeziehen...“ (SL6: 323)*

*„Aber, was vielleicht das Wichtigste ist, dass man ihm eine gewisse öffentliche Anerkennung zukommen lässt. Was ja gerade hier im ländlichen Raum unwahrscheinlich wichtig und tragend ist. Das heißt also, wenn einmal eine offizielle Veranstaltung ist, namentlich erwähnen. Bei Zeitungsartikeln nicht immer den Schulleiter in den Mittelpunkt stellen, sondern die Person, die dafür verantwortlich ist. Die Presse dazu einladen. Also öffentliche Anerkennung ist wahnsinnig wichtig.“ (SL6: 322)*

Eine Anerkennung in finanzieller Form kann durch Schulleiter nur in sehr begrenzter Form erfolgen. Da Schulleitungen über kein schuleigenes Guthaben verfügen kann, werden kleine **Präsente** als Dankeschön-Gesten über die „schwarze Kasse“ finanziert, die jede Schule in geringem Ausmaß hat. Hier zählt mehr die symbolische Geste, wenn mit dem Dank des Schulleiters gleichzeitig zum Beispiel ein Blumenstrauß oder eine Flasche Wein überreicht wird.

*„Die gibt es dann zu Weihnachten und am Jahresende, indem man kleine Präsente für besondere Einsätze... Aber es summiert sich schon im Jahr über: Blumensträuße, für eine Flasche Wein, wo man den Leuten einfach grundsätzlich, also es ist vor Weihnachten immer wer bis dahin gewisse Dinge übernommen hat und dann am Jahresende auch. ... Aber immerhin, dann freuen die sich auch. Und dann klatscht das Kollegium und sagt: Ja, danke.“ (SL3: 124)*

*„Oder wenn jetzt das Sportfest, die Bundesjugendspiele waren besonders gut, OK, in der Konferenz eine Rose oder was weiß ich, auch ein "Freuen wir uns drüber", da gibt es Komplimente an alle, da kriegen sie auch eine Rose.“ (SL5: 81)*

*„Wenn zum Beispiel jemand ein besonderes Projekt fertiggestellt hat, dann kann man ja bei solchen Schulfesten, dann gibt man einen Blumenstrauß bei einer Frau oder eine Flasche Wein bei einem Mann und tut das halt noch einmal extra erwähnen. Das ist schon wichtig!“ (SL6: 329)*

**Poolstunden** sind in der Mittelschule nur in geringem Ausmaß vorhanden, da für je 90 Mittelschüler den Schulen nur eine Poolstunde für Lehrkräfte mit besonderen Aufgaben und Belastungen vom Schulamt zugewiesen wird. Mit dieser zeitlichen Entlastung bei der Unterrichtspflichtzeit ist zwar kein persönlicher finanzieller Gewinn verbunden, sie wird aber von Lehrkräften und Schulleitern schon als Honorierung des freiwilligen Engagements in zusätzlichen schulischen Arbeitsfeldern betrachtet.

*„Gut, was ich schon als kostbares Mittel ansehe, das sind diese Poolstunden. Bei mir jetzt vier, mal sind es fünf Poolstunden, die ich auch gezielt einsetze. Also zum Beispiel der Kollege, der jetzt den Hauptstundenplan mitmacht, ist ja schon eine immense Arbeit, ist da eine Unterstützung. Auf's Jahr gesehen sind es 39 Stunden, die dagegenstehen und das ist schon eine Ecke.“ (SL2: 104)*

*„Und so verteilen sich die Poolstunden. Und das ist für mich schon ein Instrument, also das ist ein teures Instrument, weil es sind meiner Meinung nach schon wertvolle Stunden. Das muss man den Kollegen auch deutlich machen. Es sind teure Steuerzahler-Stunden, richtig teure Stunden.“ (SL2: 110)*

*„Dass er vielleicht über den Modus-F-Bereich oder über den Poolstundenbereich, dass man ihm eine gewisse Anerkennung gibt, also eine kleine Entlastung.“ (SL6: 321)*

Einen direkten **Gehaltsaufstieg** wegen besonderer Leistungen gibt es im Schulsystem nicht. Wenn sie aber in der dienstlichen Beurteilung einfließen und eine höhere Einstufung in Teilbereichen oder in der Gesamtbewertung bewirken, dann wachsen die Chancen auf eine Karriere in der Schul- oder Seminarleitung mit höherem Grundgehalt oder eine Beförderung in ein höher dotiertes, aber funktionsloses Amt mit Amtszulage oder höherer Grundgehaltsstufe. Dies kann aber frühestens nach der nächsten Beurteilung, die im Vier-Jahresrhythmus stattfindet, in die Auswahl der Kandidaten für eine Beförderung einfließen und wird üblicherweise den älteren Lehrkräften vorbehalten, da von den übergeordneten Schulbehörden als Gefahr gesehen wird, dass zu früh Beförderte ihr Engagement zurückfahren könnten, und eine Rückstufung ist nur in Ausnahmefällen möglich.

*„Und das nehmen die aber auch gerne wahr. Das Instrument der dienstlichen Beurteilung ist natürlich da, die Kollegen sind natürlich auch dankbar, wenn da dann entsprechend an den entsprechenden Stellen auch dargestellt wird.“ (SL2: 113)*

*„Na ja, also Beurteilung haben wir schon, darf man nicht außer Acht lassen. Jetzt haben wir doch ein Beförderungsamts, dass der im Prinzip ja schneller aufsteigt.“ (SL6: 321)*

**Job Enlargement** und **Job Enrichment** werden von Schulleitern als weitere Fördermaßnahmen für Lehrkräften mit besonderen Fähigkeiten gesehen, um diese gezielter und ertragreicher in der Schule einzusetzen. Dabei wird gedanklich vorausgesetzt, dass diese Arbeitsfeldvergrößerungen von den Lehrkräften als positive Chancen für die Personalentwicklung gesehen und gleichzeitig die Talente für die Ziele der Schule intensiver zur Qualitätsverbesserung genutzt werden können.

*„Einer ist dabei, der im Bereich EDV absolut ein Käpsele ist, den muss ich natürlich ... unbedingt auch einbinden. Tätigkeitsfelder, Bewährungsfelder anbieten, weil das sind kostbare Talente oder Kompetenzen.“ (SL: 64)*

*„Dass man ihm im Prinzip auch Möglichkeiten gibt, dass er z. B. Beratungslehrer machen könnte, also neue Aufgaben könnte er übernehmen, wo er sich gleich gewisse Freiräume schafft.“ (SL6: 321)*

*„Dann auch dieses versuchte Zuschneiden von persönlichen Stärken - also wenn ich einen Lehrer hab, der unglaublich viel im Computerraum arbeitet oder sehr IT-beflissen ist und da seine Stärken hat, in ganz vielen Bereichen, der kriegt halt von mir viele Stunden im Computerraum.“ (SL1: 224)*

*„Wenn jemand jetzt zum Beispiel das Thema Schulspiel leisten kann, ... und ich hab jemand und ich kann ihm auch einmal da entsprechend ein/zwei Stunden herzaubern, dann kann ich einen Bereich abdecken, der unserem Haus guttut.“ (SL2: 97)*

Mit der Gestaltung der **Arbeitsbedingungen** der Lehrkräfte können Schulleiter z. B. im Rahmen der Stundenplangestaltung, der Raumzuweisung oder der Erfüllung von Ausstattungswünschen auch indirekt manchen Lehrkräften mit unterschiedlichem Ausmaß Unterstützung in ihrer Arbeit angedeihen lassen. Besonders leistungsstarke Lehrkräfte werden derzeit bei der stufenweisen digitalen Aufrüstung ihrer Klassenzimmer früher berücksichtigt als Kollegen, die diesen Neuerungen eher skeptisch gegenüberstehen.

*„Dass er vielleicht über den Modus-F-Bereich oder über den Poolstundenbereich, dass man ihm eine gewisse Anerkennung gibt, also eine kleine Entlastung. Dass man ihm halt, also das sind die Rahmenbedingungen, ja, dass man halt auf manche Wünsche vielleicht ein bisschen mehr eingeht, stundenplantechnischer Art, Fächerverteilung und solche Dinge.“ (SL6: 321)*

Diese Fördermaßnahmen lassen sich unterscheiden zwischen Belohnungen für bisher erbrachte Leistungen wie die Leistungsprämie, Wertschätzung, Hervorhebung und Dankesgeschenke und den eröffneten Optionen für eine bessere Weiterentwicklung wie Poolstunden, bessere dienstliche Beurteilung, Job Enlargement und Job Enrichment sowie günstigere Arbeitsbedingungen. Fördermaßnahmen aus der Sicht von Personalführung umfassen sowohl die **Bestärkung** der leistungstärkeren Lehrkräfte als Gratifikation, damit sie ihr großes Potenzial weiter einbringen und noch erweitern, als auch die **Stützmaßnahmen** zur Prävention bei leistungsschwächeren Lehrkräften, damit auch diese trotz interner oder externer Beeinträchtigungen ihre Leistung möglichst erhalten oder gar steigern und optimieren können.

Die Leitfrage für die weitere Untersuchung war deshalb: „Erfolgen Förder- und Stützmaßnahmen für leistungsstärkere und leistungsschwächere Lehrkräfte unterschiedlich je nach Altersgruppe?“

### Fördermaßnahmen bei leistungsstärkeren Lehrkräften

Für Leistungsprämien werden überwiegend jüngere Lehrkräfte benannt, weil ältere Lehrkräfte mit zusätzlichem Engagement häufiger in funktionslose Ämter mit höherer Besoldung vorgerückt sind und damit aus Sicht der Schulleiter bereits dauerhaft dafür entlohnt werden:

*„Nein, jetzt trifft es eigentlich eher die Jungen. Wobei Ältere haben dann eben diese 12(+AZ) oder 13... Da kommts nicht mehr infrage, so jemand werde ich nicht mehr vorschlagen dafür, also ich habe es nicht mehr gemacht, weil die haben schon eine entsprechende dauerhafte Zulage.“ (SL3: 119-121)*

Auch zusätzliche Tätigkeitsfelder im Sinne von Job Enlargement werden eher den jüngeren Lehrkräften angeboten, damit die Schule noch länger davon profitieren kann, als wenn ältere Lehrkräfte ihre Kompetenzen erweitern, die nach wenigen Jahren die Schule mit der Pensionierung verlassen.

*„Ich habe jetzt bei den jüngeren Kollegen, die jetzt aus der Probezeit raus sind und sich jetzt freigeschwommen haben, sagen wir mal, jetzt eine gewisse Grunderfahrung haben, da habe ich schon den einen oder anderen dabei, wo man sich vorstellen kann, dass sie sich in Richtung Seminarleiter mal bewegen werden oder den technischen Zweig sehen... Einer ist dabei, der im Bereich EDV absolut ein Käpsele ist, den muss ich natürlich, und das wird die Nachfolgerin auch machen, unbedingt auch einbinden. Tätigkeitsfelder, Bewährungsfelder anbieten, weil das sind kostbare Talente oder Kompetenzen.“ (SL2: 64)*

*„Und bei den, ich will jetzt mal unterscheiden, bei den jüngeren Kollegen, die jetzt aus der Probezeit raus sind, die hat man ja jetzt wahrgenommen und dann gibt es im Haus immer wieder bestimmte Bereiche, wo man vielleicht mal anbieten kann. Dass man sagt: Können Sie sich das vorstellen? ... Wäre das mal was für Sie?“ (SL6: 66)*

Auch die Beratung durch ältere Lehrkräfte oder den Schulleiter selbst wird eher den jüngeren Lehrkräften als Einstiegshilfe angeboten:

*„Wenn die als LAA mit viel Engagement einsteigen, bei einer Lehrkraft hier sind als Betreuungslehrerin, die ihnen ganz viel vorlebt, die immer für den Zeit hat, führt und tut und macht und unterstützt - also entweder ist es Zufall oder es ist so, habe ich jetzt schon ein paarmal erlebt, dann gelingt das.“ (SL5: 126)*

*„Und da muss man einfach einmal so eine Stütze geben in der Richtung und sagen: Mach mal ein bisschen dein Herz auf, geh auf die Kinder auch einmal zu, lass was zu usw.“ (SL6: 309)*

Unterstützungsbedarf wird insbesondere bei jüngeren Lehrkräften kaum gesehen, da deren Engagement am Berufsanfang sowieso als sehr hoch eingeschätzt wird:

*„Also die jüngeren, die sind ja, die stehen in den Startblöcken, also da braucht man nicht mehr unterstützen.“ (SL6: 299)*

Mit großer Geduld erhalten jüngere Lehrkräfte einen Vertrauensvorschuss bei der Übernahme neuer Aufgaben, wie ein Schulleiter bei der Nachwuchsbesetzung des pensionierten Schuldirektors durch eine junge Lehrerin mit nur wenigen Erfahrungen mit einer dörflichen Jugendkapelle zeigt:

*„Ob die jetzt ein großes Orchester mit den ganzen verschiedenen Partituren und Sätzen... das weiß ich nicht. Da muss man reinwachsen!“ (SL2: 78)*

Fördermaßnahmen für Lehrkräfte im mittleren Berufsalter werden von keinem der Schulleiter benannt.

Ältere Lehrkräfte erhalten ebenfalls keine Fördermaßnahmen oder Gratifikationen bei besonderen Leistungen, da sie bei zusätzlichem Engagement öfter schon in funktionslose Ämter mit höherer Besoldung vorgerückt sind, wie die Umfrage ergab. Sie werden auch nicht mehr für eine Leistungsprämie vorgeschlagen:

*„Da kommts nicht mehr infrage, so jemand werde ich nicht mehr vorschlagen dafür, also ich habe es nicht mehr gemacht, weil die haben schon eine entsprechende dauerhafte Zulage.“ (SL3: 121)*

Zusammenfassend lässt sich in den Interviews erkennen, dass bestärkende Fördermaßnahmen überwiegend jüngeren Lehrkräften in Form von Hilfen und neuen Aufgabenfeldern angeboten und sie für Leistungsprämien vorgeschlagen werden. Lehrkräfte im mittleren Berufsalter werden von keinem Schulleiter erwähnt. Bei älteren Lehrkräften wird nur von einem Schulleiter erklärt, dass er sie nicht mehr für eine Leistungsprämie vorschlägt. Nach eigener Berufserfahrung gibt es aber durchaus auch Schulleiter in anderen Schulen, die besondere oder dauerhafte Zusatzleistungen mit einer Leistungsprämie honorieren lassen.

### Förder- und Stützmaßnahmen bei leistungsschwächeren Lehrkräften

Werden bei Lehrkräften Schwächen sichtbar, geben Schulleiter selbst **Ratschläge oder Tipps** an die Hand oder ordnen ihnen leistungsstärkere Lehrkräfte im Team zu, die als Helfer und Berater oder auch als Vorbild in der Arbeitseinstellung für eine größere Aktivierung sorgen sollen:

*„Mir ist grad einer im Kopf, dem habe ich jemanden zur Seite gestellt und habe gesagt: Können Sie da nicht ein bisschen mit reinhelfen? Das ist aber jemand, der eher Zugpferd ist, der aktiv ist. Und plötzlich steht der da, macht, zwar nicht das, was ich mir wünsche, aber doch weitaus mehr als vorher. Weil jemand dabei ist, der ihn praktisch in der Aktivität powert, ein bisschen, unterstützt.“ (SL3: 106)*

*„Was gestärkt werden kann, ist das besondere unterrichtliche Talent. ... wenn man sagt, können Sie es so und so machen, geht viel viel besser. Weiß vieles immer, ich schlag was vor, was nicht mehr Arbeit macht, aber mehr Erfolg bringt. ... Damit sie merken, ich bin am Erfolg interessiert und will ihm nicht mehr Arbeit aufdrücken.“ (SL5: 134)*

*„Und da muss man einfach einmal so eine Stütze geben in der Richtung und sagen: Mach mal ein bisschen dein Herz auf, geh auf die Kinder auch einmal zu, lass was zu usw. Also da führe ich schon, wo ich das Gefühl habe, da ist es nötig. Und in der Regel wird das auch nicht als Kritik oder wie man es richtig macht, sondern die finden das dann schon als Stärkung und nehmen das auch an.“ (SL6: 309)*

In **akuten Problemfällen** entlasten die Schulleiter diese Lehrkräfte auch direkt durch ihr persönliches Einschalten oder ihre Amtsautorität:

*„Also die brauchen mich wenig bis gar nicht, außer sie kommen mit Schülern nicht zurande. Dann stellen sie sie mir da rein: Frau SL4, mit dem geht es nicht mehr, sagt warum und weshalb. Und ich sag, ist in Ordnung, gehen Sie in die Klasse zurück. Das nehme ich an.“ (SL4: 296)*

*„Also wir haben eine bekommen, da hat es immer Probleme woanders gegeben, und die Frau ist auch echt nicht der Hit. Die ist jetzt hier... da sind auch Sachen vorgefallen, dass ich sag, das kann man sich nicht bieten lassen. Ich sag, mit dem und dem red ich, der hatte dann einen verschärften Verweis, da leben wir dann damit, das geht nicht. Und die war jetzt letzte Woche mal da und hat sich zunächst bei mir bedankt. Ich sag, wofür denn? Ich hab doch gar nichts gemacht, weiß ja gar nichts. Und dann hat sie gesagt: Ohne Sie hätte ich jetzt die Zeit nicht überstanden. Wissen Sie, hier hinten, da haben Sie so viel besorgt. Ich hätte sonst das Jahr nicht so überlebt. Und das war für mich... Und jetzt geht es mir wieder viel besser. Jetzt habe ich wieder viel Kraft. Und wenn ich in den Spiegel schaue, dann kann ich wieder mit mir selber umgehen...“ (SL5: 89-90)*

Bestehen Unterschiede bei den Förder- und Stützmaßnahmen für leistungsschwächere Lehrkräfte in unterschiedlichen Altersgruppen?

Bei **jüngeren** Lehrkräften werden keine Förder- oder Stützmaßnahmen benannt. Bei Lehrkräften im **mittleren Alter** unterstützen die interviewten Schulleiter insbesondere bei familiären Engpässen, akzeptieren Absagen bei zusätzlichen schulischen Aufgaben und üben sich in Geduld:

*I: Und der junge Vater mit Kind, der sein Haus auch schon fast abbezahlt hat, Altersgruppe 40...*

*SL2: ...der wird dann später, denk ich mal. Frühestens ab 35, dass der dann das auch als Zuhause sieht und der dann auch langfristige Aufgaben übernimmt. Und die Aufgaben müssen dann auch wieder passen, das ist ja auch klar.“ (SL2: 76)*

*„Muss ich unterscheiden. Ich hab jetzt zum Beispiel ein paar unterhäftige Mütter. Diese unterhäftigen Mütter leisten ausgesprochen gute Arbeit hier im Haus. Einerseits sind sie froh, dass sie mal rauskommen. Andererseits bei der einen ist der Mann die ganze Woche unterwegs. Wenn die heimkommt, die muss alles lösen und leistet dafür aber trotzdem eine ordentliche Arbeit. Die muss ich wahrscheinlich anders begleiten als jetzt den klassischen Vollzeitler, der jetzt schon das dritte Mal in 789 ist und jetzt wieder in Prüfungen ist, ja, mittlerweile ... Profi ist, und weiß, wo man Zeit spart und wo man eben Zeit aufbringen muss.“ (SL2: 83)*

*„Und wir haben immer wieder Folgendes entdeckt, dass die Kollegen gerne hier arbeiten, weil sie eben auf diese persönliche Situation Rücksicht nehmen. Ob es dieser freie Tag ist, ob es ein bisschen verspäteter Beginn ist, damit die Mutter, die eigentlich alles alleine macht, obwohl sie einen netten Mann hat, noch ihr Kind wo hinbringen kann.“ (SL2: 90)*

*„Dann weiß man ja, was weiß ich, das Kind wird gerade eingeschult und OK... Man kann mal vorsichtig nachfragen, aber stellt schon in den Raum, wenn es nicht geht, ist es gar kein Thema. Wird genauso wertgeschätzt. Es kommt wieder die Zeit, wo es anders geht.“ (SL5: 60)*

Bei **älteren** und nicht mehr so leistungsfähigen Lehrkräften unterstützt ein Schulleiter durch die Koppelung mit einer leistungsstärkeren Lehrkraft:

*„Und dann tun mir immer die Kinder leid. Dann gebe ich ihr schon eine Kollegin als Teamlehrer im Ganztage mit an die Hand, wo ich versuche, über sie dann einen Einfluss auf die andere zu gewinnen, dass die die Supersachen macht, die andere ein bisschen öffnet. Funktioniert in Teilbereichen, aber natürlich nicht so, wie ich mir das vorstelle.“ (SL1: 91)*

Die berufliche Belastung durch besonders schwierige Klassen oder Jahrgangsstufen, arbeitsintensive Unterrichtsfächer oder schwierige Wochenpläne mit viel Nachmittagsunterricht werden insbesondere bei den älteren Kollegen zu vermeiden versucht:

*„Also, bei mir ist es so: Ich nehme schon wahr, dass die Kollegen, die jetzt sagen wir einmal in etwa in meinem Lebensalter sind, dass die Kollegen wirklich erkennbar auch zunehmend Erholungsphasen brauchen. Also, die kann ich nicht mehr so belasten wie die jüngeren Kollegen.“ (SL2: 66)*

*„Ich hab jetzt in den Jahren, wo ich jetzt hier Verantwortung hab, einen Kollegen gehabt, der kam zu mir und hat gesagt: Du, Walter, ich war deutlich mit 20 Jahren in 789 drin und den Rest von meiner Zeit würde ich echt gern runter in 56. Und dann haben wir geschaut, dass wir das hinbekommen, haben wir schon geschaut.“ (SL2: 125)*

Gespräche nach Unterrichtsbesuchen werden anders und milder mit den älteren Lehrkräften geführt, weil die Sorge besteht, dass sie bei zusätzlichem Druck erkranken und ausfallen:

*„Da würde ich jetzt sagen, dass ich das jetzt wirklich in dem Fall ein bisschen unterschiedlich vom Alter sehen würde. Zum Beispiel der Kollege, der jetzt schon viele Jahre im Dienst ist und den ich jetzt auch besuche, mit dem werde ich vielleicht ein anderes Gespräch führen wie jetzt eben mit dem jungen Kollegen, der vor der ersten dienstlichen Beurteilung steht.“ (SL2: 171)*

*„Wenn ich jetzt einen Kollegen habe, bei dem ich wahrnehme, dass die vielleicht Schwierigkeiten haben im Umgang mit Schülern oder im Kollegium nur für sich sitzen und sich nicht einbringen, dann ist der Schwerpunkt eher Coach. Wenn er das überhaupt will, gell.“ (SL2: 193)*

*„Nee, nee. Die sind dann alle etwas älter. Ganz junge, nee, die sind, ich würde sagen, das ist alles eher die Ebene, die ein bisschen mehr Unterstützung brauchen. Also diese über 45jährigen, wo ich sag, die... Weißt du, ich habe eine ganze Reihe von Leuten, wo ich froh bin, dass sie diese Schule überstehen. Dass sie also so ein persönliches Gerüst haben, dass sie nicht abschmieren, krank werden.“ (SL3: 130)*

*„Recht viel andere Möglichkeiten hast du nicht in diesem System. Bei manchen Älteren ist es dann so, wenn du denen zu sehr auf die Zehen trittst, dann ist der ein halbes Jahr krank.“ (SL6: 187)*

Aus Fürsorge werden ältere Lehrkräfte zudem geschont, selbst wenn sie sich selbst noch mehr zutrauen:

*„Das sind... das ist Alter, das ist wohl plus schlechte Erfahrungen in der Schule oder immer negative Erlebnisse, problematische Frau zuhause... Einer, weiß ich, der hat ein psychisches Problem. Der würde ganz viel machen und können, wenn er denn könnte, ist trotzdem seinen Möglichkeiten entsprechend ganz fleißig. Also ich denke, den muss ich auch besonders schonen. Dem muss ich eher was ausreden.“ (SL5: 114)*

*„Das hängt mit Schicksalen ringsum zusammen, dass Frau krank, MS, selbst nicht gut, Sohn nicht gut und solche Dinge. Und da denk ich, mei, muss ich aufpassen, dass er sich nicht aufarbeitet, sonst geht da nichts mehr.“ (SL5: 120)*

Wenn Förder- oder Stützmaßnahmen nicht mehr greifen, und die Lehrkraft dennoch weiter im Dienst bleibt, so bleibt den Schulleitern oft nur die Hoffnung, dass der Lehrkraft und den Schülern nicht allzu viele Probleme entstehen bis zur Pensionierung:

*„Schadensbegrenzung. Wirklich. Zu sagen, dass es an der Schule keinen großen Schaden gibt, dass die Schüler nicht zu viel schaden, dass sie doch noch so viel lernen.“ (SL3: 132)*

*„Und derjenige, der das nicht kann, da ist dann, denk ich, mein Auftrag, das so zu machen, dass es ihm trotzdem gut geht. Weil ich den Eindruck habe, der macht das nicht mit Fleiß so. Der kann gar nicht anders. Den ändere ich auch nicht mehr, der ist schon immer so. Da geht es um Schadensbegrenzung.“ (SL5: 74)*

Es fällt auf, dass kein Schulleiter **Fort- oder Weiterbildungsmaßnahmen** erwähnt, um Kenntnislücken schließen zu lassen, die in der bisherigen Berufslaufbahn entstanden sind. Wenn in Betrieben bei Mitarbeitern Wissensdefizite oder neue Anforderungen erkannt werden, dann wird dort versucht, diese Lücke baldmöglichst durch weitere Bildungsmaßnahmen zu schließen oder den Mitarbeiter auf eine passendere Stelle zu

versetzen, an der er mit seinen Fähigkeiten noch möglichst einsetzbar erscheint. Da aber verbeamtete Lehrkräfte weder entlassen noch an andere Stellen mit anderem Anforderungsprofil versetzt werden können, führt das offenbar zu einem eher passiven Gewährenlassen der Lehrkräfte bis zu ihrer Pensionierung und einer eher resignativen Grundhaltung der Schulleiter gegenüber leistungsschwächeren Lehrkräften.

Zusammenfassend erkennt man eine deutliche Häufung der Förder- und Stützmaßnahmen bei **älteren** Lehrkräften mit mehr Unterstützung, geringerer Belastung, Schonung, Zurückhaltung bei Gesprächen nach Unterrichtsbesuchen bis hin zum Bangen um Schadensbegrenzung und der Hoffnung auf die kommende Pensionierung. Bei **jüngeren** Lehrkräften werden keine Maßnahmen benannt. Lehrkräften im **mittleren** Alter wird mit viel Akzeptanz und Verständnis für die familiäre Belastung begegnet. Bei diesen beiden Altersgruppen werden keine weiteren Förder- oder Stützmaßnahmen angegeben.

## Übersicht zum Code-Set Fördermaßnahmen

### Fördermaßnahmen allgemein

- *Leistungsprämie nach besonderen Leistungen im Vorjahr, wobei der Text mehr als das Geld wirkt*
- *Günstige dienstliche Beurteilung mit sprachlicher Würdigung der wahrgenommenen Leistungen*
- *Explizite Wertschätzung im Gespräch mit dem Schulleiter*
- *Öffentliche Wertschätzung und Hervorhebung (im Lehrerzimmer, bei Konferenzen, bei Schulfesten)*
- *Kleine Präsente als symbolische Dankesgesten nach besonderen Leistungen*
- *Poolstunden in der Mittelschule bei Übernahme zusätzlicher Aufgaben*
- *Job-Enlargement und Job-Enrichment in Doppelfunktion für Lehrkraft und Schule gut*
- *Arbeitsbedingungen verbessern nach Wunsch der Lehrkräfte*

### Altersabhängige Fördermaßnahmen bei leistungstärkeren Lehrkräften

- *Für Leistungsprämien werden eher jüngere Lehrkräfte vorgeschlagen*
- *Zusätzliche Tätigkeitsfelder werden eher jüngeren Lehrkräften angeboten*

### Altersabhängige Förder- und Stützmaßnahmen für leistungsschwächere Lehrkräfte

- *Beratung durch Schulleiter oder durch ausgewählten „Buddy“ (helfender Freund)*
- *Persönliches Einschreiten des Schulleiters bei fehlender Autorität der Lehrkraft*
- *Verringerung der Anforderungen an Lehrkräfte im mittleren Berufsalter wegen Kindern oder pflegebedürftigen Angehörigen*
- *Kopplung älterer oder nicht mehr leistungsfähiger Lehrkräfte mit leistungstärkeren Kollegen*
- *Schonung und Belastungsverringerung bei älteren Lehrkräften*
- *Gespräche nach Unterrichtsbesuchen werden mit älteren Lehrkräften milder geführt*
- *Kein einziger Schulleiter erwähnt Fortbildungsmaßnahmen bei erkannten Defiziten*

Steger Vogt bestätigt diese Erkenntnisse auch mit den Ergebnissen aus ihrer explorativen Studie zur Personalentwicklung als Führungsaufgabe von Schulleitungen. Als Gelingensfaktoren bei der Professionalisierung von Lehrkräften und bei der Förderung von Innovationen erkennt sie insbesondere die Wertschätzung, aber auch die Vergabe kleiner Geschenke oder einer Leistungsprämie. Als weitere Fördermaßnahmen nennt sie zusätzliche zeitliche und finanzielle Ressourcen sowie organisatorische Unterstützung. Für Schulleitung ist die Unterstützung von besonderen Initiativen und Innovationen vor dem Kollegium als Fördermaßnahme besonders wichtig. Eine unterschiedliche Ressourcenverteilung wird vom Kollegium wahrgenommen und stößt dann auf Resonanz, wenn jede Lehrkraft dieselbe Möglichkeit gehabt hätte, bei einem ähnlichen Projekt Ressourcen zu erhalten. Weiterbildungsmaßnahmen werden dagegen vom Kollegium nachdrücklich abgelehnt, wenn sie von der Schulleitung empfohlen werden. Auch hier wird wieder das Autonomie-Paritäts-Prinzip deutlich, nach dem sich die Lehrkräfte häufig die Einmischung in ihre persönliche Weiterbildungsstrategie verbitten und als Angriff auf ihre Selbstbestimmung verstehen. Meist verbleiben dadurch die Weiterbildungsvorschläge im Mitarbeitergespräch und finden höchstens in den Zielvereinbarungen für das kommende Schuljahr ihren Niederschlag. Es hängt dann sehr davon ab, ob und inwieweit beim nächsten jährli-

chen Mitarbeitergespräch der Schulleiter auf die getroffenen Zielvereinbarungen rekurriert und kontrolliert, ob ihnen nachgekommen wurde.

### 19.5.2. Code-Set „Druckmittel“

Zum Bereich Personalführung wollte der Autor in den Interviews herausfinden, mit welchen Fördermaßnahmen Schulleiter ihre Lehrkräfte unterstützen und mit welchen Sanktionsmöglichkeiten sie weniger einsatzwillige Kollegen zu einem größeren Engagement bewegen können. Durch ihre freien Erzählungen sollten sie die Gelegenheit haben, ihre je eigenen Varianten zu beschreiben. Sanktionsmittel sind in der Schule die ultima ratio, wenn andere Möglichkeiten des Überzeugens, Einwerbens, Überredens usw. nicht mehr greifen. Zum Bereich Druckmittel, um bei Fehlverhalten notfalls Sanktionen aussprechen und ausüben zu können, äußerten sich alle Schulleiter vergleichsweise kurz und meist ablehnend. So entfielen im Vergleich zum Thema Fördermaßnahmen mit dessen 82 Codierungen auf das Thema Druckmittel nur 33 Codierungen. Bei Interviews mit Schulleitern aus der Realschule oder dem Gymnasium, die als Dienstvorgesetzte über alle personalrechtlichen Möglichkeiten verfügen, würden vermutlich deutlich mehr Kommentare erfolgen.

### Disziplinarmaßnahmen

Daher soll die besondere Ausgangssituation der Schulleiter an Grund- und Mittelschulen bei diesem Thema noch vorangestellt werden. Von ihnen können keine Disziplinarmaßnahmen getroffen werden. Dies liegt daran, dass die unmittelbare staatliche Schulaufsicht bei öffentlichen Grund- und Mittelschulen bei den Schulämtern liegt, während sie u.a. bei Gymnasien und Realschulen direkt dem Staatsministerium obliegt.<sup>926</sup> Die Schulämter werden gemeinsam geleitet durch den Landrat oder Oberbürgermeister als rechtl. Leiter und einem Schulaufsichtsbeamten als fachl. Leiter, der durch weitere Schulaufsichtsbeamte unterstützt werden kann. Das Staatsministerium teilt dem fachlichen Leiter die Angelegenheiten vorwiegend fachlicher Natur zu und regelt durch Rechtsverordnung die Aufgabenbereiche im Schulamt, das Zusammenwirken in der Leitung des Schulamts und die Grundsätze für die Vertretungsbefugnis. Die inhaltlichen Zuständigkeitsbereiche der staatlichen Schulaufsicht sind im BayEUG Art. 111 geregelt, der ihr außer der Planung und Ordnung des Unterrichtswesens, der Sicherung der Qualität von Erziehung und Unterricht und der Förderung und Beratung der Schulen insbesondere auch „die Aufsicht über die inneren und äußeren Schulverhältnisse sowie über die Schulleitung und das pädagogische Personal“ zuweist. Damit stellt das jeweilige staatliche Schulamt den Dienstvorgesetzten für die Schulleiter und die Lehrkräfte dar.

Im Bayerischen Beamtengesetz (BayBG) wird im Artikel 3 zwischen Dienstvorgesetzten und Vorgesetzten unterschieden: „<sup>1</sup>Dienstvorgesetzte sind diejenigen, die für beamtenrechtliche Entscheidungen über die persönlichen Angelegenheiten der ihnen nachgeordneten Beamten und Beamtinnen zuständig sind. <sup>2</sup>Vorgesetzte sind diejenigen, die Beamten und Beamtinnen für ihre dienstliche Tätigkeit Anordnungen erteilen können.“<sup>927</sup> Dementsprechend stehen dem fachlichen Leiter des jeweiligen Schulamts alle beamtenrechtlichen Entscheidungen über die persönlichen Angelegenheiten der Schulleiter und Lehrkräfte zur Verfügung, während Schulleiter nur Anordnungen erteilen können, die zur Erfüllung und Aufrechterhaltung des Schulbetriebs notwendig sind. Verletzen Beamte ihre Dienstpflichten gemäß dem Beamtenstatusgesetz (BeamtStG) oder dem Bayerischen Beamtengesetz (BayBG) schuldhaft, so begehen sie ein Dienstvergehen (§ 48 Abs. 1 S. 1 BeamStG)<sup>928</sup>. Als Disziplinarmaßnahmen stehen den Dienstvorgesetzten und den Disziplinarbehörden Verweis, Geldbuße, Kürzung der Dienstbezüge bzw. des Ruhegehalts zur Verfügung. Die Zurückstufung und Entfernung aus dem Beamtenverhältnis bzw. die Aberkennung des Ruhegehalts steht nur nach Erhebung einer Disziplinaranzeige vor einem Verwaltungsgericht zur Verfügung. Die Disziplinarbefugnisse der Erteilung eines Verweises oder der Auferlegung einer Geldbuße werden in Gymnasien und Realschulen durch den Schulleiter in seiner Funktion als Dienstvorgesetzter ausgeübt. In Grund- und Mittelschulen ist dies dem fachlichen Leiter des Schulamts vorbehalten. Bei schwereren Dienstvergehen kann die zuständige Disziplinarbehörde eine Kürzung der Dienstbezüge bzw. des Ruhegehalts verfügen. Für den Geschäftsbereich des Staatsministeriums für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst ist dies die Landesadvokatur Bayern. Als letzte und schwerste

<sup>926</sup> Vgl. Bayerisches Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen (BayEUG).

<sup>927</sup> Vgl. Bayerisches Beamtengesetz (BayBG).

<sup>928</sup> Vgl. Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz 2009.

Arten der Disziplinarmaßnahmen gibt es die Entfernung aus dem Beamtenverhältnis und bei Ruhestandsbeamten die Aberkennung des Ruhegehalts.

### **Mögliche Maßnahmen für Schulleiter an Grund- und Mittelschulen**

Welche Möglichkeiten der Verhaltenssteuerung durch personalrechtliche Sanktionen stehen nun grundsätzlich den Schulleitern der Grund- und Mittelschulen in Bayern innerhalb ihrer Personalführung zur Verfügung? Sie selbst können keine Disziplinarmaßnahmen verfügen, sondern ihnen steht nur die Hinzuziehung des Schulamts zur Verfügung, das als dienstvorgesetzte Behörde einen Verweis erteilen oder eine Geldbuße auferlegen kann. Dies erfordert aber eine sehr intensive Information des Schulamts über längere Zeit mit belegbaren Fakten, weil das Schulamt keine näheren Kenntnisse von Vorgängen in der Schule außer durch seltene Unterrichtsbesuche anlässlich dienstlicher Beurteilungen von Lehrkräften oder der Lehrproben bei der 2. Staatsprüfung hat. Wenn sich bei einer Lehrkraft die Fehlverhaltensweisen häufen, beginnen beim Schulleiter oft die Abwägungen, diese mit eigenen Mitteln anzugehen oder das Schulamt als dienstvorgesetzte Behörde hinzuzuziehen. Der Aufwand dafür ist sehr groß, denn meist bedarf es eines langen Vorlaufs: Eigene Beobachtungen und die von Dritten müssen zusammengefasst werden, mehrere Mitarbeitergespräche müssen geführt werden mit Hinweisen auf nötige Besserungen, mit Zielvereinbarungen und deren engmaschigen Überprüfungen, mit Abmahnungen und Hinweisen auf mögliche Konsequenzen, begleitet von vielen Unterrichtsbesuchen in kurzen Abständen, von einer intensiven und genauen Dokumentation von Vorfällen, damit das Schulamt genügend Material erhält, um ein Disziplinarverfahren einzuleiten. Wenn es denn dazu kommt, dann ist die Lehrkraft unverzüglich zu unterrichten. Ihr ist zu eröffnen, welches Dienstvergehen ihr zur Last gelegt wird, sie muss hingewiesen werden, dass sie sich mündlich oder schriftlich äußern und dass sie jederzeit einen Beistand hinzurufen kann (siehe BayDG Art. 22, Abs. 1).<sup>929</sup>

Diese Unterrichtung wird meist auf den Schulleiter delegiert. Jedoch begegnen sich Schulleiter und Lehrkraft täglich, und eine gute Kooperation ist für eine erfolgreiche Arbeit an der Schule unerlässlich. Wenn nun auch für andere Lehrkräfte der Eindruck wächst, dass ein Kollege unter besonderer Beobachtung durch die Schulleitung steht, besteht leicht die Gefahr einer Frontenbildung. Die einen schließen sich aus Solidarität der betroffenen Lehrkraft an, die anderen distanzieren sich vorsichtshalber – es besteht die Gefahr, dass im Kollegium eine Polarisierung erfolgt. Deshalb werden von Schulleitern an Grund- und Mittelschulen nur in äußerst seltenen Fällen die Schulämter zur Anwendung von Disziplinarverfahren wie Verweis oder Geldbuße aufgerufen, sondern die Rektoren entwickeln eigene Mittel und Wege, um Fehlverhaltensweisen von Lehrkräften anzugehen und zu verringern. Um diese in dieser Untersuchung herauszufinden, erwähnte der Autor in den Interviews nur den Bereich „Druckmittel“ und fragte notfalls weiter nach, um ihre subjektiven Varianten herauszuhören.

### **Druckmittel der befragten Schulleiter**

Einerseits stehen den Schulleitern an Grund- und Mittelschulen keine disziplinarischen Maßnahmen zur Verfügung, die sich nachteilig auf das Einkommen, das finanzielle Aufsteigen in den Leistungsstufen, die berufliche Laufbahn oder den Beamtenstatus auswirken. Andererseits sollen sie die Lehrkräfte zur bestmöglichen Erfüllung ihrer Dienstpflichten bringen, damit Erziehung und Unterricht ihrer Schüler in ihren Klassen erfolgreich gewährleistet und die Qualität der Schule weiter fortentwickelt wird. Dies setzt einen sehr optimistischen Blick auf die Lehrerschaft voraus, dass diese immer nach besten Kräften und mit ausdauerndem Willen ihre Arbeit laufend selbst optimieren und über 40 Berufsjahre hinweg permanent gut und erfolgreich arbeiten. Während dieser langen Zeit bestärkt und unterstützt die jeweilige Schulleitung ihre Lehrkräfte je nach persönlichem Bedarf und deren Entwicklungspotenzial so, dass alle ihre Lehrerpersönlichkeit optimal ausbauen. Diesem Anspruch kann kein Schulleiter gerecht werden, weil die Lehrkräfte nicht alle immer und zu jeder Zeit Selbstoptimierung betreiben wollen oder können: Es gibt in jeder Berufsbiografie wechselnde Phasen der zusätzlichen Beanspruchung durch andere Belastungen, sei es durch eigene Kinder, Scheidung, pflegebedürftige Eltern, eigene gesundheitliche Beeinträchtigungen, weitere persönliche Belastungen und Lebenskrisen, in denen der Beruf zeitweise nicht an erster Stelle steht. Hier müssen Schulleiter in Kenntnis aller persönlichen Lebensumstände gut abwägen, wann sie mehr Druck ausüben, Alternativen ergreifen oder schlicht Hilfen anbieten müssen. Zudem unterscheiden sich die beruflichen Einstellungen im Kollegium je nach Alter und Generation so, dass bei manchen permanent mehr Kontrolle und Aufforderungen nach mehr

<sup>929</sup> Vgl. Bayerisches Disziplinargesetz (BayDG) 2005.

Leistungsqualität angebracht sind, während bei anderen eine lockere Begleitung und ein gelegentliches Coaching ausreicht.

Das Interesse des Autors gilt deshalb der jeweiligen Entwicklung von Druckmitteln bei den Befragten, von denen eine eine reine Grundschule, drei eine Mittelschule und zwei eine Grund- und Mittelschule leiten. Damit möchte er an diesen exemplarischen Beispielen herausfinden, ob auch die Schulart eine Rolle spielt, ob es Phasen innerhalb der Berufsbiografien oder ob es allgemein bei den Altersstufen unterschiedliche Arten der Reaktion der Schulleiter auf nicht erwartungsgemäße Arbeitsleistungen gibt.

### Druckmittel allgemein

Bei den Codes für die Auswertung nahm der Autor die Unterscheidung nach dem Alter vor wie „Druckmittel jüngere“, „Druckmittel mittlere“ und „Druckmittel ältere“. Für den Fall, dass sich bei der Codierung der Texte ergeben sollte, dass noch andere Druckmittel verwendet werden oder dass keine Zuordnung nach dem dreigeteilten Altersschema getroffen werden kann, wurde noch der Code „Druckmittel allgemein“ ergänzt. Disziplinarische Maßnahmen können Grund- und Mittelschul-Schulleiter generell nicht einsetzen. Aus den Interviews von sechs Schulleitern geht zudem eindeutig hervor, dass sie ohnehin nur selten die wenigen Druckmittel anwenden, die ihnen überhaupt zur Verfügung stehen. Lediglich in Mitarbeitergesprächen unter vier Augen wird argumentativ versucht, auf den Arbeitseinsatz der Lehrkräfte Einfluss zu nehmen und ihn zu verändern. Der Tadel von Verhaltensweisen wird dann entweder mit den enttäuschten Erwartungen des Schulleiters oder der Eltern begründet und mit Konsequenzen bedroht.

*„Nein, da sag ich ganz klar, dass ich damit nicht einverstanden bin. Und wenn er sich nicht ändert, dass ich ins Negative geh. Dass er mit einer Abmahnung rechnen muss.“ (SL4: 207)*

*„Also die Druckmittel, die gehen eigentlich nur soweit, dass ich sagen kann unter vier Augen, was auch so nicht geht, das können wir uns nicht leisten. Also das ist nicht nur vor den Schülern, das geht einfach nicht, das ist schulschädigend.“ (SL5: 83)*

*„Es gibt immer wieder mal einen Kollegen, wo man hinmuss und sagt: Sie, Herr oder Frau Sowieso, schauen Sie doch bitte mittags, die Putzfrau klagt schon wieder, gucken Sie doch bittschön“ (SL2: 177)*

*„Ja, auch um irgendwo darzustellen, dass von den Eltern aus...: Herr SL2, wir brauchen da eine Lösung. Jeder macht, was er will, und da geht es drunter und drüber. Und sie wollen jetzt einen Elternabend haben, und da soll der auch da sein, der soll sich äußern und so weiter. Da muss ich ja drauf eingehen.“ (SL2: 185)*

Mit der Erinnerung an die recht gute Bezahlung der Lehrertätigkeit<sup>930</sup> hoffen manche Schulleiter darauf, dass durch diesen Appell die Lehrkräfte ein schlechtes Gewissen bekommen und daraufhin ihren Arbeitseinsatz entsprechend erhöhen.

*„Ich komme aus kleinen Verhältnissen, ich hab immer arbeiten müssen, dass ich mein Studium finanzieren kann und hab immer ehrlich gearbeitet. Stahlwerk, richtig schön. Und ich verdiene gutes Geld und ein Lehrer, der dann in A12 ist, verdient gutes Geld im Vergleich zu vielen, vielen anderen Menschen. ... Und dafür muss er auch einen guten Job machen...“ (SL2: 187)*

*„Ihm einmal klar sagen, dass er hier auch, sag ich mal, eine Lehrerstunde 500 EUR ist, mit Beihilfe, mit Rentenbezügen und Sozialversicherung. ... kostet den Freistaat Bayern eine Lehrerstunde 500 EUR. Und dann frag ich ihn, so glauben Sie, dass Sie in den 45 Minuten diesen 500 EUR gerecht geworden sind. ... Da muss er ja kommen. Er kann ja nicht sagen, ja das finde ich super in Ordnung.“ (SL4: 209)*

Wenn beim Schulleiter der Eindruck entsteht, dass das bloße Ansprechen und Appellieren nicht hilft, werden in den Mitarbeitergesprächen Zielvereinbarungen festgelegt und das recht grobmaschige Netz an Kontrollen etwas enger gezurrt. Der Schulleiter kann als direkter Vorgesetzter beispielsweise zwar jederzeit den Unterricht von Lehrkräften besuchen, soll darauf achten, dass die Anforderungen in den einzelnen Fächern das rechte Maß einhalten und bei den schriftlichen Aufgaben für die Angemessenheit der Aufgabenstellung und der Benotung sorgen. Aber die Häufigkeit dieser Kontrollen bleibt dem Schulleiter überlassen, was eine mögliche Stellschraube darstellt, um bei Lehrkräften mit geringerem Arbeitseinsatz die Zügel etwas anzuziehen. Dies bleibt bei den Befragten aber meist schulintern und wird von niemandem in die Beobachtungsakte für die dienstlichen Beurteilungen aufgenommen. Auch das Schulamt wird über die Ergebnisse von diesen Gesprächen unter vier Augen und deren Konsequenzen nicht offiziell instruiert.

<sup>930</sup> Laut OECD-Studie „Education at a Glance“ (2018) stehen Lehrer in Deutschland weltweit an zweiter Stelle beim Einkommen. Quelle: OECD 2018a.

*„Also ich mach dann auch Druck dahingehend, dass ich einfach Dinge jede Woche vorgelegt bekommen möchte: Wochenpläne, Schülerbeobachtungen, Elterngesprächsprotokolle, solche Sachen.“ (SL1: 99)*

*„Also das waren mehr so nicht ganz so einfache Situationen zum Teil. ... Also eher situationsbedingt, ja, wo ich dann den Eindruck habe, das muss auch dokumentiert werden, ohne dass das direkt einfließt in die dienstliche Beurteilung oder auch in die Gespräche mit dem Schulamt. Das hat ja damit nichts zu tun.“ (SL2: 120)*

*„Also ich hab schon Kollegen gehabt, wo ich dann letztlich vertreten habe, dass ich das Klassentagebuch ... vorgelegt haben möchte. Dass ich sag: Bei Ihnen, da gibt es mittlerweile so verschiedene Gruppen. Schauen Sie mal, ich komm jetzt mehrmals die nächsten Wochen mal vorbei und will mir das mal anschauen.“ (SL2: 183)*

Ansprechpartner sind immer die Lehrkräfte in Mitarbeitergesprächen unter vier Augen. Eine offene Rüge eines Lehrers im Lehrerzimmer oder gar in einer Konferenz wird von keinem der Befragten verwendet. Konferenzen in der dienstfreien Zeit sind bei den meisten Lehrkräften sowieso nicht sehr beliebt. Zur Disziplinierung des Kollegiums eine Konferenz anzuberaumen, zählt damit zu den Gruppenstrafen, durch die die nicht Betroffenen einen Nachmittag verlieren und sich damit nur ungerecht behandelt fühlen. Dies wurde als Einzelfall auch nur von einem Schulleiter angeordnet, der nach mehreren Monaten krankheitsbedingter eigener Abwesenheit das Kollegium in einem Zustand wieder vorfand, in dem die Erstellung von Proben, die Führung der Schülerakten, das Einhalten von Ordnungsprinzipien usw. etwas verloren gegangen zu sein schien.

*„Also sei es Proben machen oder Sauberkeit im Lehrerzimmer oder ... Also ich hab da zwei Stunden Konferenz draus gemacht ... Schülerakten fertigmachen, an andere Schulen geben, so Übergabeprotokolle...“ (SL1: 137)*

Dies bildet aber einen absoluten Ausnahmefall ab, den Schulleiter ansonsten vermeiden.

Die dienstlichen Beurteilungen sollen alle vier Jahre mehrere Zwecke erfüllen. Sie sind ein wichtiges Instrument der Personalentwicklung und ermöglichen dem Dienstherrn, sich regelmäßig einen Überblick über die Leistung, Eignung und Befähigung der Beschäftigten zu verschaffen. Damit werden sie zur maßgeblichen Auswahlgrundlage für Personalentscheidungen. Zudem soll die dienstliche Beurteilung als Personalführungsinstrument dem Beschäftigten Rückmeldung darüber geben, welches Leistungs-, Befähigungs- und Eignungsbild die Vorgesetzten von ihnen gewonnen haben. Dies soll den Beschäftigten die bestmögliche Entfaltung ihrer Kräfte im beruflichen Bereich ermöglichen. Die ständige Aufgabe des Dienstvorgesetzten, die Beschäftigten auf Mängel in der Pflicht- oder Aufgabenerfüllung hinzuweisen und ihnen verdientes Lob auszusprechen, bleibt davon unberührt. Zudem bilden diese Feststellungen zur fachlichen Leistung im Rahmen der dienstlichen Beurteilung gemäß Art. 62 Leistungslaufbahngesetz die Entscheidungsgrundlagen für den regelmäßigen Stufenaufstieg nach Art. 30 Abs. 3 Satz 1 des Bayerischen Besoldungsgesetzes (BayBesG) bzw. für das Verbleiben in der Grundgehaltsstufe (Stufenstopp, Art. 30 Abs. 3 Satz 3 BayBesG).<sup>931</sup>

Früher blieb für einen Lehrer an einer Grund- oder Mittelschule die Gehaltsstufe immer bei A12, außer er bewarb sich erfolgreich um eine Funktionsstelle in der Schulleitung als Konrektor oder Rektor oder um eine Seminarleiterstelle. Für alle anderen Lehrkräfte blieb das Gehalt vom Berufseintritt bis zur Pensionierung dasselbe, so dass die Gesamtbewertung bei der dienstlichen Beurteilung nur für das Selbstverständnis des Lehrers wichtig war. Ab Juli 2011 wurde die Gesamtstufe der dienstlichen Beurteilung auch für die ersten Beförderungen in die Gehaltsstufe A12 plus Amtszulage als Auswahlkriterium eingesetzt. Und ab Juli 2013 wurden die ersten Lehrer zu Studienräten an Grund- oder Mittelschule mit der Gehaltsstufe A13 befördert. Damit waren und sind keine weiteren Funktionen verbunden. Deshalb wurde die Gesamtstufe der dienstlichen Beurteilung für die besser bewerteten Lehrer wieder wichtiger, weil damit ein weiterer Einkommenszuwachs verbunden war. Eine Absenkung oder Herunterstufung bei der dienstlichen Beurteilung stellt aber für Lehrer mit geringerem Arbeitseinsatz keine existenzielle Bedrohung dar, da sie mit keinen Gehaltseinbußen verbunden ist. Es bedeutet meist nur eine Kränkung des Selbstwertgefühls, wenn der de facto den Unterricht besuchende Schulleiter und der de jure beurteilende Schulrat eine Absenkung der Gesamtstufe vornehmen. Aus eigener Erfahrung mit betroffenen Lehrern weiß der Autor, dass dann meistens eine innere Distanzierung der Lehrer zu den beurteilenden Vorgesetzten und dem Beurteilungssystem erfolgt, wodurch sie noch weniger für Verbesserungsvorschläge oder Entwicklungshilfen erreichbar sind. Deshalb werden bei der dienstlichen Beurteilung nicht immer die sachlich nötigen Konsequenzen im Vergleich zu früheren Beurteilungen gezogen, da die Lehrkräfte bei einer Absenkung der Gesamtstufe aus Frustration ihre Arbeitsleistungen erst recht nicht verbessern. Bei manchen Lehrkräften mag dies ein Ansporn sein, aber bei den meisten führt das zu einer resignierenden Haltung und verstärkt bereits vorhandene Tendenzen zur weiteren Arbeits-

<sup>931</sup> Vgl. Bayerisches Staatsministerium der Finanzen 2017.

minimierung. Dies hängt sicherlich mit den fehlenden Konsequenzen zusammen, da nur durch äußerst genaue und langfristige Auflistung von Fehlverhaltensweisen ein Disziplinarverfahren durch das Schulamt anlaufen kann. Dies setzt zudem intensive und häufige Beobachtungen und Notationen durch den Schulleiter voraus, führt zu einer Beeinträchtigung im Verhältnis Schulleiter und Kollegium und setzt die Unterstützung durch das Schulamt voraus, das meist den Schulfrieden eher wahren als stören will. Die Absenkung der Gesamtstufe bei der dienstlichen Beurteilung wirkt manchmal nach Aussagen der Befragten sogar kontraproduktiv und wird infrage gestellt.

*„Ich habe sie einmal runtergestuft. Das Ende vom Lied halt: Dann macht sie gar nichts mehr.“ (SL1: 89)*

*„Das war jetzt das einzige Gespräch jetzt bei der Beurteilung, wo jetzt jemand vielleicht nicht ganz so glücklich war, weil der ist befördert worden im letzten Zyklus nach Z, nicht bei mir, sondern an einer anderen Schule. Logischerweise habe ich ihn jetzt runtergestuft, also von drei auf vier. Der war nicht so glücklich und hat gesagt: Dann kann ich ja nicht mehr A13 werden.“ (SL6: 199)*

*„Das ist ja Käse dann, sagen wir, ich droh dir mit Runterstufung oder irgendetwas, weil, was bringt das Ganze?“ (SL6: 341)*

Weitere Druckmittel werden überwiegend abgelehnt (4), auch weil deren Erfolg nur durch weitere zeitaufwändige Kontrolle erkaufte werden könnte.

*„Also ich möchte nicht mit Druck arbeiten müssen als Chefin, dass der Kollege dann irgendetwas macht, weil das wiederum kann ich gar nicht überprüfen. Also da müsst ich ja den ganzen Tag in der Klasse mit drinensitzen... Ich bin kein Mensch, der mit Druck arbeitet, auch nicht arbeiten möchte.“ (SL1: 222)*

Im Kollegium von Grund- und Mittelschulen fühlen sich alle Lehrkräfte gleichrangig, da sie dieselbe Ausbildung durchlaufen haben und bis vor einigen Jahren auch alle dasselbe Gehalt mit A12 bezogen haben. Die Einführung der Beförderungämter A12 mit Amtszulage und A13 mit dem Titel Studienrat haben daran noch nichts geändert. Dies gilt auch für Fach- und Förderlehrkräfte mit anderer Ausbildung. Drohungen oder Druck auf Lehrkräfte, auf deren Zusammenarbeit man täglich angewiesen ist, würden deshalb entweder nicht funktionieren oder dysfunktional wirken.

*„Drohung, bei Schulamt mit Versetzung? Nie gebraucht. Nicht nötig gewesen“ (SL2: 200)*

*„Ich brauche Partner. Wenn ich da nur reingehe mit der Peitsche, das wird nicht funktionieren“ (SL2: 240)*

*„Das ist ja Käse ....ich droh dir mit Runterstufung oder irgendetwas, weil, was bringt das Ganze?“ (SL6: 340)*

*„Und das zu bewerten aus der Chefposition her, ... ist wahnsinnig schwierig und wird auch sehr schnell dann verletzend. ....dann blockt der sofort.“ (SL6: 347)*

Eine Entlassung oder eine Weiterrsetzung an eine andere Schule steht dem Schulleiter nicht zur Verfügung. Er kann aber, wenn Änderungen im Kollegium notwendig werden z. B. durch ein Absinken der Klassenzahl, dem Schulamt als Versetzungsvorschlag einen missliebigen Lehrer nennen. Eine derartige Wegversetzung kann aber von dem Lehrer abgelehnt werden. Er kann sich gegen seine drohende Wegversetzung vor dem Personalrat am staatlichen Schulamt beschweren. Dieser hat die Aufgabe, die Interessen der Lehrkräfte gegenüber den vorgesetzten Behörden zu vertreten.<sup>932</sup> Er wird und muss das tun, wenn derjenige Lehrer dringende persönliche Gründe anführt, warum ausgerechnet er nicht vom Schulamt wegversetzt werden sollte. Zudem sind sehr gute Beziehungen zum Schulamt nötig, damit dieses sich dem Versetzungsvorschlag anschließt.

Bei entsprechender Gegenwehr der betroffenen Lehrkraft über den Personalrat am Schulamt oder den Bezirkspersonalrat zieht sich ein Versetzungsverfahren nach Erfahrungen des Autors manchmal über Monate hin und dies meist in der Planungszeit für das neue Schuljahr von Frühjahr bis Sommer. Währenddessen ändern sich manchmal die Klassenzahlen, sodass die Argumentationsgrundlage für die Versetzung eines Lehrers plötzlich wegfällt und der offizielle Versetzungsgrund fehlt. Dann endet das Versetzungsverfahren automatisch.

Eine Versetzung auf eigenen Wunsch durch Lehrer bleibt als einzige Hoffnung den betroffenen Schulleitern, dass missliebige Lehrer von sich aus einen Antrag auf Versetzung an eine andere Schule stellen.

<sup>932</sup> Vgl. Bayerisches Personalvertretungsgesetz (BayPVG) 2019.

*„Und die eine sehr für sich sicherlich gesunde Haltung hatte: Ich mache nur das, was ich muss. Mehr mache ich nicht. Und da habe ich mir gedacht: Oah, das geht ja gar nicht. Die hat sich jetzt zum Glück nach Arnheim zurückschicken lassen.“ (SL1: 117)*

Bleiben derart leistungsschwache Lehrer aber in ihrer Schule und helfen alle weiteren Druckmittel der Schulleiter nicht, dann bleibt nur Schadensbegrenzung bei den älteren Lehrern, wie es erfahrungsgemäß oft gehandhabt wird:

*„Da versuche ich immer, dass ich Parallelkollegen dazusetze, die ihn mitziehen.“ (SL6: 184)*

*„Und dann tun mir immer die Kinder leid. Dann gebe ich ihr schon eine Kollegin als Teamlehrer im Ganztage mit an die Hand, wo ich versuche, über sie dann einen Einfluss auf die andere zu gewinnen. Dass die, die Supersachen macht, die andere ein bisschen öffnet. ... Dann macht sie das jetzt aber meist so, dass sie dann den anderen die meiste Arbeit gibt, weil sie ja selber keinen Bock hat zu arbeiten.“ SL1: 91-93)*

*„Ein Kollege hat gesagt: Du, Walter, ich war deutlich mit 20 Jahren in 789 drin und den Rest von meiner Zeit würde ich echt gern runter in 56. Und dann haben wir geschaut, dass wir das hinbekommen, haben wir schon geschaut.“ (SL2: 125)*

*„Schadensbegrenzung. Wirklich. Zu sagen, dass es an der Schule keinen großen Schaden gibt...“ (SL3: 132)*

*„Du musst eine gewisse Gruppendynamik aufbauen ... Oder einfach mal gewisse Ideen mittragen, wenn zwei starke Lehrer da sind und ein schwächerer, dass die anderen zwei sagen: Also, wir machen das so, und du willst dich doch nicht ausklinken.“ (SL6: 184)*

*„Bei manch älteren ist es dann so, wenn du denen zu sehr auf die Zehen trittst, dann ist der ein halbes Jahr krank.“ (SL6: 187)*

Zuletzt bleibt nur noch die Hoffnung auf die baldige Pensionierung. Diese Hilflosigkeit lässt Schulleiter recht sarkastisch und zynisch formulieren:

*„Also ich hatte jetzt echt das Glück, dass sich die letzten Jahre das biologisch weitgehend gelöst hat. Da sind jedes Jahr zwei oder drei gegangen. Das war wirklich eine feine Sache.“ (SL4: 219)*

*I: „Bei ihr hast du aber gesagt, dir macht es nicht mehr viel aus.“ SL1: „Nein, natürlich nicht. Die ist noch ein Jahr da, eineinhalb, dann ist sie weg.“ (SL1: 114-115)*

*„Rentiert sich da der Konflikt? Jetzt habe ich wieder jemand, der geht in zwei Jahren in Pension. Da bin ich nicht immer glücklich über das Engagement und die Motivation. Aber was bringt mir das jetzt noch, wenn ich jetzt da noch ein größeres Fass aufmache?“ (SL6: 184)*

*„Aber wie gesagt, der ist noch zwei Jahre da, das ist auszusitzen.“ (SL6: 201)*

Die Suche des Autors beim Thema Druckmittel galt auch einer möglichen differenzierten Reaktionsweise gegenüber den verschiedenen Altersgruppen im eigenen Kollegium. Eine unterschiedliche Behandlung nach Alter abgestuft ließ sich bei den Befragten aber nicht erkennen. Bei der Übersicht über die eingesetzten Druckmittel lassen sich nur wenige Aussagen eindeutig dem Altersschema jüngere-mittlere-ältere zuordnen, wohingegen die meisten anderen Textstellen Verhaltensweisen erkennen lassen, die einen altersunabhängigen Umgang mit den Lehrkräften aufzeigen. Sie lassen nur Rückschlüsse auf die generelle Art und Weise zu, wie Schulleitungen ihre weniger engagierten Lehrkräfte – unabhängig vom Alter - zu mehr Mitarbeit bringen wollen (in Klammern die Anzahl der Schulleiter):

#### **Übersicht zum Code-Set „Druckmittel“**

- Druckmittel fast bei allen abgelehnt (4), wollen nicht mit Druck arbeiten setzen lieber auf Verstärkung, Wertschätzung, Appelle
- Druck hilft nicht, verschlimmert nur (3)
- Mitarbeitergespräche, teilweise mit Tadel (2), Konfrontation (2), Hinweis auf nachteilige Folgen, Hinweis auf Kosten einer L-Std. (1), Äußerung von Enttäuschung (1)
- Kontrolle erhöhen (3)
- Hilf- und Machtlosigkeit gegenüber Minderleistern insbesondere bei Älteren (3)
- Daher nur Hoffnung auf das Loswerden: Ältere aussitzen (3), Versetzung anregen (2), auf Versetzungsantrag der jüngeren Lehrkräfte hoffen (2)

- **Auffällig:**  
Kaum Druckmittel bei Jüngeren nötig (1),  
Mittlere werden nicht erwähnt,  
keine Druckmittel bei Älteren (3), sondern Aussitzen (2) und Schadensbegrenzung (1)

**Zusammengefasst** bestehen also nur sehr wenige Möglichkeiten, über mehr Druck den Arbeitseinsatz einer Lehrkraft zu erhöhen. Disziplinarmaßnahmen wie Verweis oder Geldbuße stehen den Schulleitern an Grund- und Mittelschulen nicht zur Verfügung. Weitere Möglichkeiten bzw. Druckmittel, um zu wenig engagierte Lehrkräfte zu intensiverer Arbeit und einem höheren Einsatz anzuregen, gibt es nicht in rechtlicher Form. Abmahnungen können bei Beamten nicht ausgesprochen werden, da sie nicht ohne Weiteres gekündigt werden können. Es bleibt dem Schulleiter also nur eine verbale Missbilligung des Verhaltens einer Lehrkraft, wenn sie gegen ihre Arbeitspflichten gemäß LDO, BaySchO, EUG oder BayBG verstößt. Von den Schulleitern werden bei den Mitarbeitergesprächen der Tadel und die Konfrontation mit nachteiligen Folgen für Schüler, Eltern, Putzfrauen und die Schule genannt. Zudem steht dem Schulleiter die Erhöhung der Kontrolle über das Arbeitsverhalten zur Verfügung, indem er neu festgelegten Zielvereinbarungen häufiger Unterrichtsbesuche folgen und sich die Arbeitsgrundlagen, die Lernergebnisse, das Klassentagebuch usw. vorlegen lässt. Bleibt die Arbeit aber weiterhin mangelbehaftet, bleibt nur noch die Hoffnung auf einen Abgang des Lehrers auf dessen Initiative hin. Eine Wegversetzung eines missliebigen Lehrers steht dem Schulleiter einer Grund- oder Mittelschule nicht zur Verfügung, so dass er nur auf dessen eigenen Antrag auf Versetzung an eine andere Schule hoffen kann. Bei älteren Lehrern mit nur noch wenigen Dienstjahren verbleibt den Schulleitern nur noch das geduldige Abwarten auf den Zeitpunkt der Pensionierung. Die Hilflosigkeit in dieser Situation wird mehrheitlich sarkastisch kommentiert. Nur ein Schulleiter wünscht sich die Möglichkeit der Gehaltskürzung, die Abmahn- und die Kündigungsmöglichkeit. Die wenigen zur Verfügung stehenden Druckmittel werden von den Schulleitern zudem nur selten eingesetzt, da sie mehr verschlimmern als verbessern. Dies spiegelt auch den inneren Anspruch der Schulleiter an sich wider, da eine Personalführung über Druckmittel mehrheitlich abgelehnt wird.

Zu allen sechs Interviews erfolgten nur 33 Codierungen zum Thema „Druckmittel“. Dabei werden nur dreimal Druckmittel gegenüber jüngeren Lehrkräften erwähnt, kein einziges Mal bei der mittleren Altersgruppe und acht Mal bei älteren Lehrkräften. Angesichts der geringen Zahl der Codierungen lässt sich aber keine signifikante Häufung bei einer Altersgruppe erkennen. Dagegen beschreiben die Schulleiter in 22 Textpassagen Vorgehensweisen, die ganz allgemein bei Lehrkräften mit geringerem Arbeitseinsatz unabhängig von ihrem Alter zum Einsatz kommen, damit diese ihre Pflichten engagierter erfüllen.

### 19.5.3. Code „Neu gewünschte Maßnahmen“

Wenn das Thema Personalführung in einem Interview ein bis drei Stunden im Zentrum steht, wäre zu vermuten, dass die Schulleiter auch äußern, was ihnen zu einer gelingenden Personalführung noch an Rahmenbedingungen fehlt. Mit nur zehn Aussagen zu Verbesserungs- oder Veränderungsmöglichkeiten von nur der Hälfte der Befragten fiel dieser Themenbereich relativ dünn aus. Die anderen drei Interviewten waren als Schulleiter bereits an der zweiten Schule ihrer beruflichen Laufbahn, verfügten entsprechend über deutlich mehr Erfahrungen in der Personalführung, äußerten aber kein einziges Mal Wünsche, was daran noch zu verbessern wäre. Hier scheint ein großes Maß an pragmatischem Realismus vorzuliegen mit der Anpassung an die gegebenen, wenn auch eingeschränkten Möglichkeiten.

Als zusätzlicher Anreiz wurden von einem Schulleiter zusätzliche finanzielle Mittel zur eigenen Verfügung genannt, um gute Leistungen der Lehrkräfte eigenständig honorieren oder Referenten oder Fortbildungszeiten finanzieren zu können, die neben der Verbesserung der privaten Kontakte vor allem der gemeinsamen fachlichen Fortbildung dienen könnten.

*„Finanzielle Möglichkeiten. Weil es geht bei vielen - glaub ich - auch wirklich um eine Belohnung in monetärer Art und Weise, dass man sagt: Ich kann jemanden leistungsbezogen auch stützen, aber auch kürzen.“ (SL1: 210)*

*„Die Möglichkeit, mit dem Kollegium einfach mal ein Wochenende oder eine Woche irgendwohin zu fahren, um als Gruppe zu arbeiten. Sei es themenzentriert oder einfach nur einen Gruppenfindungsprozess außerhalb der Schule mal machen zu können.“ (SL1: 214)*

*„Holen uns einen guten Referenten... Genau: Super Referenten hätt ich gern mal, die ich mir leisten kann.“ (SL1: 216)*

Ein einziger Schulleiter erklärte, dass bei einer Gründung einer neuen Schule vor allem die Finanzierung der Gehälter und die damit verbundene Ein- und Ausstellungsmöglichkeit von angestellten Lehrkräften die Personalführung deutlich verbessern würde.

Beim Thema Personalverantwortungsübernahme als Dienstvorgesetzter zeigte sich wieder die Trennlinie zwischen der Gruppe der Schulleiter, die dazu bereit und willens wäre, und der Gruppe, die diesen Bereich nicht übernehmen würde. Diese Aufspaltung beim Selbstverständnis der Schulleiter von Grund- und Mittelschule geht bis in die 80er Jahre des letzten Jahrhunderts zurück, als durch Gebiets- und damit verbundene Schulreformen viele Klein- und Kleinstschulen zu einem Schulverband mit deutlich höheren Schüler- und Lehrerzahlen zusammengelegt wurden. Bei den 2258 Grundschulen in Bayern im Schuljahr 2017/18 liegt die durchschnittliche Kollegiumsgröße bei 16 Lehrkräften, bei den 868 Mittelschulen bei 22 Lehrkräften.<sup>933</sup> Insbesondere in vielen Grundschulen, die unter dem rechnerischen Durchschnitt liegen, haben die Schulleiter ihr Amt meistens im Selbstverständnis eines 'primus inter pares' angetreten, der – vereinfacht gesehen – zwar die Verwaltung der Schule erledigt und entsprechend dafür ein etwas höheres Gehalt bekommt, aber nicht genuin als Führungspersönlichkeit angesehen wird.

Für größere Grund-, Mittel- oder Grund- und Mittelschulen mit 30, 40, 50 oder mehr Lehrkräften bewerben sich eher Interessenten, für die die Personalführung eine größere Bedeutung hat. In einer durchschnittlich großen Realschule in Bayern sind 52 Lehrkräfte, für die der Schulleiter, dort als Direktor bezeichnet, ganz selbstverständlich die Personalverantwortung übernimmt einschließlich Ein- und Ausstellungen und der dienstlichen Beurteilung. Als nächsthöherer Dienstvorgesetzte zählt das Kultusministerium. Auch in bayerischen Förderzentren mit durchschnittlich 36 Lehrkräften ist der Schulleiter gleichzeitig der Dienstvorgesetzte, bei dem die nächsthöhere Aufsichtsbehörde die jeweilige Bezirksregierung ist. Daher unterscheiden sich die Wünsche nach weiteren Personalführungsinstrumenten und -rechten meist auch je nach Größe der Schulen und dem beruflichen Selbstverständnis des Schulleiters, das oft mit der Schulgröße korreliert. Ein Schulleiter würde die Personalverantwortung bei Ein- und Ausstellung sofort übernehmen, da er auch für die Ganztagsangebote ähnliche Bewerbungsverfahren, Gespräche und Entscheidung schon laufend bewältigt. Zwei Befragte führen gern die Auswahlverfahren bei den schulscharfen Stellenausschreibungen durch, insbesondere wenn das Profil der Stelle genau vorgegeben ist.

*„Doch, würde ich mir sofort zutrauen! Also ich finde das unglaublich wichtig. Ich würde auch gern einstellen. Also ich würde gerne Personal ... in Gesprächen erstmal kennenlernen, bevor die an meine Schule kommen und nicht zugewiesen kriegen und dann: Vogel friss oder stirb! Sondern also Auswahl.“ (SL1: 229)*

*„Das Schulamt trifft letztlich die Entscheidungen. Also ich persönlich bin mit dem, so wie ich das die letzten Jahre gemacht habe, ganz gut gefahren.“ (SL2: 207)*

Ein Schulleiter würde die Personalverantwortung deshalb nicht übernehmen, da er mit den bisherigen Entscheidungen des Schulamts bei Zuweisung und Wegversetzung immer einverstanden war, bzw. mit den Entscheidungen des Schulamts bisher immer Glück hatte.

*„Wobei das Schulamt natürlich auch sicherlich in der Not, nehmen die wahr, hier fehlen noch 8 Stunden in dem Bereich und da fehlen noch 4 Stunden, und dann schauen die halt, wie man diese Lücken füllen kann. Und da hast du mal Hilfe, dann hast du vielleicht auch mal Pech. Wir haben jetzt die letzten Jahre Glück gehabt.“ (SL2: 218)*

Auch beim Thema der Übernahme von Personalverantwortung bei der dienstlichen Beurteilung, die auch mit Entscheidungen über den Aufstieg in funktionslose Beförderungssämter mit höherer Besoldung zu tun hat, äußert sich ein Schulleiter bedingungslos zustimmend, während ein zweiter dies ablehnen würde. Auch dies ein Spiegel des gesplitteten Selbstverständnisses unter den Schulleitern von Grund- und Mittelschulen:

*„I: Das läuft ja eigentlich über die Beurteilung, also auch, könntest dir auch vorstellen? Im Fall der dienstlichen Beurteilung voll zu unterschreiben und damit hat einer dann Stufen, dass er automatisch bei der nächsten A13-Hebung dabei ist?*

*SL1: Natürlich. Weil jetzt muss ich ja teilweise meine Beurteilungsstufen ändern, weil es im Landkreis nicht passt.“ (SL1: 237-238)*

*„I: Wäre das eine Hilfe für dich? Das ist natürlich mehr Druck auf die Lehrer. Das wäre wirklich mehr Chef-Position für den Schulleiter oder wäre das eine Belastung?*

*SL2: Das wäre schon eine Belastung für mich, ja.“ (SL2: 223)*

<sup>933</sup> Vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2018.

Zusammengefasst für eine weitergehende Hypothese, ob Schulleiter weitergehende Personalführungsinstrumente wollen oder nicht, reichen die wenigen Aussagen in dieser kleinen Fallgruppe mit sich teilweise widersprechenden Argumenten aber nicht aus.

#### 19.5.4. Teilzusammenfassung

Zum Bereich **Fördermaßnahmen** führen die befragten Schulleiter nur sehr begrenzte Möglichkeiten zur Förderung leistungsstärkerer Lehrkräfte an. Dabei kommt der individuellen Wertschätzung des Arbeitseinsatzes in Mitarbeitergesprächen und vor allem in der Öffentlichkeit sehr großer Stellenwert zu, gefolgt von der Wertschätzung in Texten zur Leistungsprämie und Dankespräsenten für besondere Aktivitäten. Die Entlastung von Lehrkräften mit höherem Arbeitseinsatz in Form von Poolstunden und einer Verbesserung ihrer Arbeitsbedingungen stellt eine indirekte Form der Förderung des Arbeitseinsatzes dar. Auch mit einer Höherstufung in der dienstlichen Beurteilung alle vier Jahre wachsen die Optionen auf eine Beförderung in ein funktionsloses höherbesoldetes Amt, was aber von den betroffenen Lehrkräften meist nur als Belohnung im Nachhinein für früher geleistetes Mehrengagement betrachtet wird. Für leistungsschwächere Lehrkräfte werden Fördermaßnahmen in Form von zusätzlicher Beratung und häufigeren Mitarbeitergesprächen angeführt. Häufiger werden Stützmaßnahmen ergriffen wie beispielsweise eine Verringerung der Anforderungen, eine größere Schonung oder eine Kopplung mit leistungsstärkeren Lehrkräften. Zur Personalentwicklung setzen Schulleiter aber keine Verpflichtungen oder Empfehlungen von Fortbildungsmaßnahmen ein, da die Freiwilligkeit und Lernbereitschaft als nötige Voraussetzungen oft nicht mehr gegeben sind. **Druckmittel** zur Durchsetzung von Forderungen nach einem erhöhten Arbeitseinsatz stehen kaum zur Verfügung. Ihre mögliche Verwendung wird von Schulleitern auch mehrheitlich abgelehnt, da ihr Einsatz kontraproduktiv wirken könnte. Deshalb verbleibt es meist bei Mitarbeitergesprächen mit Hinweisen auf den zu geringen Arbeitseinsatz und einer gezielter Mängelbenennung, der oft nur häufigere Kontrollen und weitere Mitarbeitergespräche folgen. Weitergehende Konsequenzen können schulrechtlich nicht gezogen werden. Deshalb münden erfolglose Gespräche oft in ein passives Abwarten bis zur Pensionierung oder Wegversetzung und in den Eindruck großer Hilflosigkeit bei solchen Fällen. Dennoch wurden beim Code „**Personalführung neu gewünscht**“ nur wenige Aussagen von Schulleitern gemacht, welche anderen Methoden oder Möglichkeiten der Personalführung sie sich wünschen würden. Es werden offensichtlich recht wenig Überlegungen dazu angestellt, wie alternativ unter anderem die rechtliche Ausweitung der Personalführung von Schulleitern an Grund- und Mittelschulen oder eine Ausstattung mit mehr finanziellen Anreizen verbessert werden könnte. Eine Unterscheidung der Schulleiter beim Einsatz der Personalführungsinstrumente erfolgt nicht nach Lebens- oder Berufsphasen, sondern nur nach der erbrachten Leistung.

#### 19.6. Einhaltung der Gütekriterien

Auf die allgemeinen Gütekriterien bei Leitfadenterviews und bei der qualitativen Inhaltsanalyse wurde bereits näher eingegangen, weshalb hier nur noch das spezifische Vorgehen bei diesen Interviews und die Überprüfung der Intracoder-Reliabilität beschrieben werden.

##### 19.6.1. Methodenauswahl

Im Folgenden versucht der Autor, sein methodisches Vorgehen bei der Auswahl der Datenerhebung und der Datenauswertung möglichst transparent zu begründen. Die Datenerhebung in Form eines **explorativen Leitfadenterviews** mit möglichst offenen Themenbereichen und großer Freiheit für unstrukturierte Erzählungen schien dem Autor besser geeignet zu sein in einem neuen Forschungsfeld mit der Forschungsfrage, ob sich in der Personalführungs-Praxis von ausgewählten Schulleitern beider Schularten möglicherweise schon Ansätze zu einer intensiveren Differenzierung entwickelt haben. Das eigene Erfahrungswissen über Personalführung sollte dem Autor beim Verständnis der Antworten und bei der Codierung helfen, auch bei nötigen unterstützenden Nachfragen. Für die Auswertung hielt der Autor eine anschließende **evaluative qualitative Inhaltsanalyse** für sinnvoller als eine inhaltlich strukturierende oder eine typenbildende qualitative Inhaltsanalyse. Bei der evaluativen qualitativen Analyse geht es überwiegend um die Einschätzung, Klassifizierung und Bewertung von Inhalten, da das qualitative Material fallbezogen eingeschätzt und kategorisiert wird.<sup>934</sup>

<sup>934</sup> Vgl. Kuckartz 2018, S. 123-124.

Nach der Einordnung der Aussagen in die vermuteten Kategorien einer möglichen differenzierten Personalführung je nach Stärken und Schwächen eines in drei Altersgruppen aufgeteilten Kollegiums und den adäquaten Personalführungsinstrumenten erhoffte sich der Autor Erkenntnisse über schon praktizierte differenzierende Personalführung von sechs Schulleitern mit insgesamt über 80 Jahren Schulleitungserfahrung.

### 19.6.2. Überprüfung der Reliabilität

Zur Überprüfung der **Intracoder-Reliabilität** der Codierungen durch den Autor erfolgte durch ihn nach mehr als 18 Monaten eine erneute Codierung eines kompletten Interviews. Die Alternative, etwa 10 Prozent aller Codes in allen Interviews erneut zu überprüfen, wurde verworfen, da die einzelnen Segmente in diesem neuen Forschungsfeld nicht trennscharf voneinander abzugrenzen waren und Sinneinheiten aus ihrem Zusammenhang gerissen worden wären. Die Codierung und Segmentierung einzelner Textstellen wurde schon im ersten Durchgang vom Forschenden selbst vorgenommen; daher schien dem Autor eine komplette Codierung eines einzelnen Interviews sinnvoller. Auch bei diesem zweiten Durchlauf wurden Unterstützungsfragen in die codierten Textstellen mit einbezogen, wenn sich die Antworten inhaltlich auf diese bezogen und alleingewonnen unvollständig gewesen wären.

Es erfolgte keine randomisierte Auswahl bei den Interviews, da bei vier Schulleitern nur jeweils eine Schulart vertreten war, was die Suche nach Unterschieden bei Lehrkräften aus verschiedenen Schularten nicht zugelassen hätte. Bei den verbleibenden Befragten verfügte nur Schulleiter Nr. 4 über Erfahrungen an mehreren Schulen und Kollegien, weshalb dieses Interview ausgewählt wurde, um mögliche Unterschiede zwischen verschiedenen Kollegien bei gleichem Schulleiter erfassen zu können. Bei einer größeren Anzahl von Interviews wäre eine randomisierte Auswahl sinnvoller gewesen.

Der prozentuale Anteil der Codierungen in diesem Interview im Vergleich mit allen Interviews lag mit 83 von insgesamt 444 Codierungen bei 18,7 %. Die Übereinstimmungsmessung nach erneuter Codierung desselben Datenmaterials ergab 83,3 %. Damit scheint die Intracoder-Reliabilität gewährleistet zu sein. Die geringeren prozentualen Übereinstimmungen bei einzelnen Codes wie z. B. „Kollegium Schwächen mittlere“ mit 50 Prozent, „Schulleitung Organisation“ mit 66 Prozent oder „Kollegium heterogen andere Gruppen“ mit 72 Prozent rühren überwiegend von einer nicht gleichartigen Codierung einzelner Sätze her, die unterschiedlich markiert wurden. Die eher satzgenaue Codierung einzelner Sätze im ersten Codierungsdurchgang im April 2019 wurde zugunsten einer absatzweisen Codierung im zweiten Durchgang im November 2020 abgeändert, um bei den Textstellen ein besseres Verständnis der Sinneinheiten zu ermöglichen.

### 19.6.3. Weitere Besonderheiten

Bei der explorativen Form der Datenerhebung erzählten die Schulleiter auch frei in längeren Redeabschnitten zu den acht Themenbereichen, zwischen denen sie spontan wechseln konnten. Neben diesen monologartigen Sequenzen entstanden immer wieder, auch wegen der persönlichen Bekanntschaft und der Annahme, dass dem Autor als Schulleiterkollegen auch viel bekannt sei, viele Aussagen mit Verkürzungen, Anspielungen und Querverweisen, deren Codierung ohne Kenntnis der Inhalte der Unterstützungs- und Nachfragen zur besseren Klärung nicht vollständig gewesen wäre. In solchen Fällen wurde auch die **Frage des Interviewers in die Codierung einbezogen**, um bei der Auswertung der Sinneinheiten den angesprochenen Inhalt dem passenden Code zuordnen zu können. Beispiele:

Stärken jüngere Lehrkräfte

*I: Das ist ja relativ früh. Also im Alter von 28, 30 oder?*

*SL2: Ja, ja. Das ist früh. Das ist eine, die auch von sich aus sagt, sie macht so einen Berufswahlpass. Das würde sie gern übernehmen, die Aufgabe.... da sag ich nicht nein. So etwas gibts auch! (SL2, Pos. 146-147)*

Schwächen ältere Lehrkräfte

*I: Machen die denn zumindest auf einem höheren Niveau in Qualität und Quantität weiter? Oder sagen die, ja jetzt habe ich A13, jetzt danke, Countdown läuft bis zur Pension?*

*SL3: Die sagen, ich hab das, was ich verdient habe. Das habe ich verdient. Ich müsste eigentlich A13 immer verdient haben, fertig! Und da kann ich auch nicht kommen. Da lauf ich total auf. (SL3, Pos. 110-111)*

Fördermaßnahmen jüngere Lehrkräfte

*I: Aber wahrscheinlich dann meistens eher die jüngeren Kollegen, die sich so noch nicht so ganz sicher sind, wo der Weg hingehen könnte?*

*SL2: Ja. (SL2, Pos. 117-118)*

Das Kriterium der Reproduzierbarkeit kann bei explorativen Interviews durch das Nähe-Distanz-Problem des Interviewers besonders beeinträchtigt sein. Bei neutralen und unbekanntem Interviewern und standardisierten Fragen oder Fragebögen wäre zwar eine größere Objektivität und eine bessere Quantifizierung der Antworten möglich gewesen. Aber die Nähe durch die persönlichen Bekant- und Freundschaften, die durch die beidseitige Annahme großer Übereinstimmung gestützt wird, lag den Interviews ein größeres Vertrauensverhältnis zugrunde, das vermutlich zu wahrheitsgetreueren Aussagen geführt hat (vgl. Lamnek 2005). Durch die persönliche Bekanntheit mit den vom Autor ausgewählten Schulleitern entstand häufig die Atmosphäre eines Kollegengesprächs, bei dem die Interviewten davon ausgingen, dass dem Autor als Schulleiter-Kollegen viele Grundinformationen und Zusammenhänge aus eigener Erfahrung vermutlich bekannt sind. Dies wurde in Hinweisen wie z. B. „...was du sicherlich kennst von Kollegen“ (SL1, Pos. 41) deutlich. Bei drei Befragten aus demselben Schulamtsbezirk wurden auch die Erfahrungen im Umgang mit der nächsthöheren Schulbehörde als bekannt vorausgesetzt und in den Aussagen entsprechend verkürzt oder nur in Anspielungen dargestellt. Daher musste der Autor öfter nachfragen, um konkretere Aussagen im Interview zu bekommen. Die Dauer der persönlichen Bekanntschaft reichte dabei von 10 bis 40 Jahren, die der gemeinsamen Erfahrungen in der Schulleitung von 10 bis 21 Jahren und die im Bayerischen Schulleitungsverband (BSV) bis zu 21 Jahren.

Wäre das Leitfadenterview von neutralen und unbekanntem Interviewern durchgeführt worden, hätten die Befragten vermutlich ausführlicher erzählt und begründet, vor allem, wenn die Interviewer ohne nähere Kenntnis der Arbeitsbedingungen zu denselben Themen um Auskunft gebeten hätten. Die entstandenen Verkürzungen in vielen Textstellen lassen sich daher nur in Kenntnis der nötigen Unterstützungs- und Nachfragen erschließen, was den Umfang mancher Codierungen erklärt. Dieser Nachteil wird aus Sicht des Autors durch den Vorteil ausgeglichen, dass die Befragten von profunder Kenntnis ihrer Rahmenbedingungen ausgehen konnten und ihre Erklärungs- und Deutungsmuster vermutlich tiefergehender erläuterten als bei einer Befragung durch fachlich Unkundige oder bei einem standardisierten Fragebogen. Die Exploration mithilfe eines offenen Leitfadenterviews sollte auch nicht einer quantitativen Datenerhebung mit standardisierten Instrumenten dienen, sondern zur erstmaligen Klärung beitragen, ob in der Personalführungspraxis bei erfahrenen Schulleitern schon Erfahrungen und Elemente zur Differenzierung nach Lebens- oder Altersphasen auftauchen. Bei einer erneuten Befragung wäre eine gezieltere Nachfrage mit standardisierten Erhebungsmethoden vermutlich möglich, auch wenn die Interviewer keine persönlichen Vorerfahrungen einbringen, was eine quantitative Auswertung der Antworten ermöglichen könnte.

### 19.7. Zusammenfassung

Die inhaltlichen Aussagen der Schulleiter sollen hier zusammengefasst dargestellt werden mit Überprüfung auf den Einsatz einer intensiver differenzierenden Personalführung.

Im Code-Set **Schule und Schulleiter** wurde bei den Einstellungen der interviewten Schulleiter keine generelle Gruppierung von Lehrkräften nach Alters- oder Lebens- bzw. Berufsphasen erkennbar. Mit hohen eigenen Ansprüchen an die Rolle als Schulleiter und die dazu nötigen persönlichen Voraussetzungen für die Schulentwicklung wird auf zeitlich aufwändige, individuell angepasste Lösungen für die Personalführung gesetzt. Über die Installation von Helfersystemen mit leistungswilligen, kooperativen Lehrkräften, eine optimale Stundenplangestaltung und durch intensive Kontaktpflege soll der Schulalltag organisatorisch sichergestellt werden. Die Kommunikation orientiert sich überwiegend an den zu beurteilenden Lehreraktivitäten und an der als notwendig gesehenen Erhaltung oder Verbesserung der Beziehungen zwischen Schulleiter und Lehrkräften. Bei der Kontaktpflege wird nicht nach unterschiedlichen Lebens- oder Berufsphasen unterschieden.

Beim Code-Set **Kollegium homogen-heterogen** wird deutlich, dass den Vorstellungen in der Schulleitungsforschung und im behördlichen Schulsystem von einem homogenen Kollegium zwar auch die befragten Schulleiter nachhängen mit dem verständlichen Wunsch, sich die Personalführung einfacher zu gestalten. Dennoch werden bei der Leistungseinstellung, den Leistungs- und Coping-Fähigkeiten, den familiären Belastungen und der Gewichtung von Beruf und Familie sowie bei der Identifizierung der Lehrkräfte mit der Schule derart viele Unterschiede wahrgenommen, dass von einer vereinfachenden Orientierung nur an Lebens- oder Berufsphasen Abstand genommen wird. Die Heterogenität wird durch die hohe jährliche Fluktuation beim

zugewiesenen Personal noch verschärft. Eine jährlich neu zu justierende Personalführung wird daher als nötig angesehen, kann von den Schulleitern aber nur selten zufriedenstellend geleistet werden.

Im Code-Set **Stärken und Schwächen im Kollegium** werden von Schulleitern als wirksamste Unterstützung ihrer eigenen Bemühungen bei allen Lehrkräften eine große Kooperationsbereitschaft, hoher Arbeitseinsatz und enge Verbundenheit mit der Schule besonders wertgeschätzt. Die jüngste Altersgruppe zeigt offenbar darin und in den Bereichen Können, Wissen und Wollen sowie Arbeitsengagement, Innovation und Wissensweitergabe besondere Stärken. Bei den Älteren überwiegen als Stärken das wiedererwachte Engagement und die steigende Identifikation mit den Zielen der Schule. Bei den Lehrkräften in der mittleren Altersgruppe muss dagegen ein Absinken der Stärken und des Engagements durch Unterstützungsmaßnahmen des Schulleiters und die Solidarität der Kollegen aufgefangen werden. Das altersbedingte Zurückfallen der mittleren und älteren Lehrkräfte im Können und Wollen erfordert zudem mehr Stützmaßnahmen durch Schulleiter und leistungsstärkere Kollegen. Auch in der Beurteilung der Stärken und Schwächen der Lehrkräfte überwiegt bei den befragten Schulleitern die Grobeinteilung in drei Altersgruppen, eine feiner unterscheidende Differenzierung nach mehreren Alters- oder Berufsphasen wird nicht erkennbar.

Im Code-Set **Personalführungsinstrumente** werden bei den Fördermaßnahmen vor allem die Wertschätzung des Arbeitseinsatzes, die Entlastung durch Poolstunden und Verbesserungen der Arbeitsbedingungen der Lehrkräfte aufgeführt. Bei leistungsschwächeren Kollegen zählen zusätzliche Beratung und häufigere Mitarbeitergespräche dazu. Entlastungsmöglichkeiten wie eine Verringerung der Anforderungen und Schonung oder die Kopplung mit leistungsstärkeren Lehrkräften müssen häufiger als Stützmaßnahmen eingesetzt werden. Druckmittel zur Erhöhung des Arbeitseinsatzes stehen kaum zur Verfügung und werden von den Schulleitern auch abgelehnt, weil sie kontraproduktiv wirken könnten. Auch hierbei bleiben Mitarbeitergespräche das Mittel der Wahl, um das Engagement qualitativ und messbar zu verbessern. Alternativen zu diesen Personalführungsinstrumenten werden kaum benannt, um die rechtliche Situation zu verändern. Der Einsatz der Personalführungsinstrumente erfolgt leistungsbezogen ohne Differenzierung in Alters- oder Berufsphasen.

## 20. Interpretation der Ergebnisse

### 20.1. Übersicht über die ausgewerteten Codes

In der Übersicht lassen sich bestimmte Schwerpunkte und ihre Häufigkeiten von codierten Textstellen erkennen und auswerten, auch wenn dies aufgrund der geringen Fallzahl nur begrenzt zur Hypothesenbildung oder zu Verallgemeinerungen möglich ist.

Tabelle 22: Häufigkeiten von codierten Textstellen (eig. Darst.)

Farbe	Code	Anzahl			
●	Schule Daten	15	●	Koll Schwächen allgemein	9
●	Schulleiter Karriere	23	●	Koll Schwächen jüngere	4
●	Schulleiter Einstellung	64	●	Koll Schwächen mittlere	8
●	Schulleiter Organisation	21	●	Koll Schwächen ältere	19
●	Schulleiter Kommunikation	34	●	PF Fördermaßn allgemein	41
●	Koll homogen	25	●	PF Fördermaßn jüngere	14
●	Koll hetero Alter	22	●	PF Fördermaßn mittlere	8
●	Koll hetero Schulart	3	●	PF Fördermaßn ältere	19
●	Koll hetero Geschlecht	2	●	PF Druckmittel allgemein	23
●	Koll hetero andere Gruppen	24	●	PF Druckmittel jüngere	3
●	Koll Stärken allgemein	14	●	PF Druckmittel mittlere	0
●	Koll Stärken jüngere	16	●	PF Druckmittel ältere	8
●	Koll Stärken mittlere	5	●	PF von SL erwünscht	10
●	Koll Stärken ältere	10			

Im Folgenden versucht der Autor mit diesen wenigen Daten dennoch eine Überprüfung, welche Gruppierungen die befragten Schulleiter bei ihrer Personalführung vornehmen. Dies schließt der Autor aus der Anzahl der codierten Textstellen zu den erkannten Stärken und Schwächen der Lehrkräfte als auch aus der Anzahl der benannten Fördermaßnahmen und eingesetzten Druckmitteln.

### 20.2. Gruppen im Kollegium mit ähnlichen Merkmalen

Bei der Analyse der sechs Interviews versuchte der Autor herauszufinden, welche unterschiedliche Gruppierung ihrer Lehrkräfte die Schulleiter vornehmen, um ihre Personalführung ökonomischer zu gestalten. Neben der vermuteten Grobeinteilung in Altersgruppen suchte der Autor noch nach weiteren Aussagen, ob die zwei untersuchten Schularten sich auch im Kollegium und dementsprechend in der Personalführung als unterschiedlich zeigen und ob das Geschlecht die Arbeit der Lehrkräfte und damit der Personalführung beeinflusst. Sollten Aussagen zu weiteren Gruppen auftreten, wollte der Autor sie mit dem Code „Kollegium hetero andere Gruppen“ zusammenfassen. Wenn dagegen Aussagen auftraten, in denen Personalführung bei allen Lehrkräften in gleicher Weise erfolgt, sollten sie mit dem Code „Kollegium homogen“ gekennzeichnet werden. Im Folgenden versucht der Autor eine Zusammenfassung der Ergebnisse zur untersuchten Homogenität bzw. Heterogenität aus der Perspektive der Schulleiter.

#### 20.2.1. Homogenität nur selten

Im Code-Set zur Homogenität vs. Heterogenität finden sich die meisten codierten Textstellen zum Code „Kollegium homogen“. In diesen 25 Textstellen beschreiben die Schulleiter aber nur in zwei Bereichen Homogenität im ganzen Kollegium. In Schulen, die als Brennpunktschulen in einem schwierigen sozialen Umfeld arbeiten mit einem hohen Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund oder Verhaltensauffälligkeiten, schmiedet die gemeinsame Not die Lehrkräfte in der Arbeit enger zusammen, was die Ähnlichkeit von Verhaltensweisen und Einstellungen in Erziehung und Unterricht vergrößert. Dieser Schulterschluss führt zu mehr Homogenität im Kollegium. Als zweite Ursache für mehr Geschlossen- und Gleichartigkeit wird die hohe

Fluktuation bei den jüngeren Lehrkräften durch Versetzungen und Elternzeit angegeben, die das verbleibende Rumpfkollegium zu mehr Annäherung im unterrichtlichen und erzieherischen Verhalten bringt. In weiteren 12 Aussagen werden Gruppen von Lehrkräften als homogen bezeichnet, die ähnliche Merkmale zeigen. Ein Drittel der Aussagen zur Homogenität beziehen sich auf die Bemühungen der Schulleiter, die Geschlossenheit und die Gemeinsamkeiten zu forcieren zugunsten von z. B. Schulentwicklungs-Vorhaben, einheitlichem Schulkonzept, gleichartiger Arbeit am Schulleitbild und dessen Umsetzung und nicht zuletzt wegen der Zeitersparnis, die sich bei der Personalführung ergibt, wenn die Lehrkräfte ziemlich gleichartig in Erziehung und Unterricht arbeiten. Das dritte Drittel der Textstellen zum Thema Homogenität bezieht sich auf hemmende Faktoren. Hier werden am häufigsten die häufige Fluktuation bei den jüngeren Lehrkräften, die durch das Schulamt her- und wieder wegversetzt werden, die sich isolierenden Einzelgänger, die älteren Lehrkräfte in ihren letzten Berufsjahren, die sich nur noch abschotten, und die vielfältigen Steuerungsmöglichkeiten der Arbeitszeit durch die Lehrkräfte genannt. Dies betrifft die Regelung der Anzahl der Arbeitsstunden, um private Bedarfe für Familie, Kinder, Pflege der älteren Verwandten jährlich angepasst bedienen zu können oder die vollständigen Absenzen durch Elternzeit, Auszeiten oder ein Sabbatjahr.

Von Homogenität sprechen Schulleiter deshalb nur in den seltenen Fällen von Problemschulen oder bei ihrem Stamm- bzw. Rumpfkollegium in größeren Schulen, das durch die Treue zur Schule und die wachsende Zahl von gemeinsamen Jahren immer enger zusammenwächst und sich ähnlicher wird. Deshalb lässt sich zumindest in dieser kleinen Explorationsstudie davon ausgehen, dass Schulleiter nur in seltenen Fällen ihr Kollegium als homogen ansehen, was eine einheitliche Personalführung mit den gleichen Personalführungsinstrumenten nahezu ausschließt. Weitere mögliche Aufteilungen ihrer Lehrkräfte in unterschiedliche Gruppen werden in den folgenden Abschnitten untersucht.

### 20.2.2. Heterogenität in weiteren Gruppen

Auf der Suche nach Aussagen, die weitere Gruppierungen bei den Schulleitern und deren Personalführung erkennen lassen, fasste der Autor diese vorerst mit dem Code „Kollegium hetero andere Gruppen“ mit 24 Textstellen zusammen. Innerhalb des Code-Sets „Kollegium Homogenität“ war dies die zweithäufigste Menge an Aussagen. Bei der Auswertung ergaben sich zwei Gruppen, die eine ähnliche Form an Personalführung erfordern. Lehrerinnen, die **Kinder** bekommen und dann vorläufig in der Schule ausfallen, kommen nach unterschiedlich viel Jahren in der Elternzeit oft zurück an die Schule. Diese Auszeit wird beeinflusst von der Anzahl der weiteren Kinder und dem Rückkehrwunsch der früheren Lehrerin in ihren erlernten Beruf. Männliche Lehrkräfte klammert der Autor hier aus, da ein derartiger Wechsel in die Elternzeit bisher nur äußerst selten vorkommt. Lehrerinnen steigen erfahrungsgemäß meist mit einem geringen Teilzeit-Stundenmaß wieder ein und brauchen passende Stundenpläne mit nur wenigen Einsatztagen, geeignete Fächer und kooperative Kollegen. Gelingt eine derartige Organisation durch den Schulleiter, dann zeigen sie häufig überproportionalen Einsatz in der Schule und bilden insbesondere bei der Schulentwicklung eine der tragenden Säulen. Dabei unterscheidet sich die Menge der teilzeitbeschäftigten Lehrerinnen je nach Schulart deutlich.

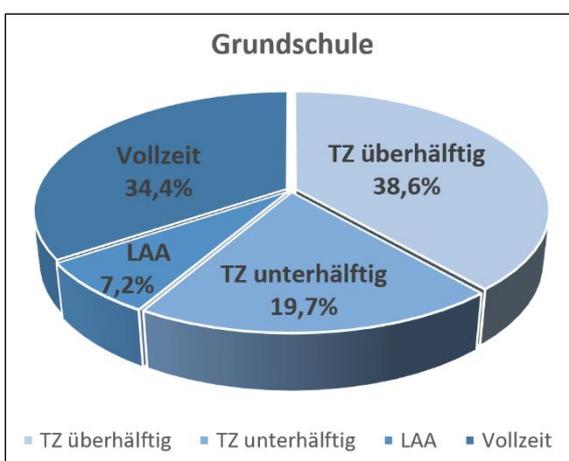


Abbildung 25: Lehrkräfte in Bayerns Grundschulen 2018

In der **Grundschule** steigen sie meist mit unterhäftiger Teilzeit wieder in den Beruf ein, da die Betreuung der Kinder in der Kindertagesstätte am Vormittag am einfachsten organisiert werden kann. Fast 20 % der Lehrkräfte in der Grundschule arbeiten mit einem Stundenmaß von bis zu 14 Stunden, meist in einer neuen Balance mit eigenen Kleinkindern daheim, Versorgung des Haushalts und dem Wiederbeginn in der Schule an alter Wirkungsstätte. Wenn die Kinder größer werden und weniger Betreuung brauchen, stocken solche Lehrerinnen im Stundenmaß oft weiter auf, was in der Grundschule bei Lehrkräften mit überhäftiger Teilzeit (14-27 Unterrichtsstunden) immerhin 38,6 % aller Lehrpersonen ausmacht.<sup>935</sup> Damit sind derzeit 58,3 % aller Lehrkräfte in Bayerns Grundschulen in einem Teilzeit-Arbeitsverhältnis, um die Balance zwischen Kindern, Haushalt und Schule jährlich neu justieren zu können. Der Arbeitseinsatz der unterhäftigen beschäftigten Lehrerinnen ist meist überproportional hoch, und sie setzen sich meist mehr für die Schulentwicklung und besondere schulische Projekte und Vorhaben ein als vollzeitbeschäftigte Lehrkräfte, die sich mit ihren 28 Unterrichtsstunden bereits in ihrem Klassenzimmer voll ausgelastet fühlen. Die Personalführung bei solchen Lehrerinnen kann sich deshalb auf Bestärkung, Wertschätzung und Unterstützung durch günstige Rahmenbedingungen beschränken.

Da der Frauenanteil bei Lehrkräften in der Grundschule derzeit bei 90 % liegt (vgl. KM: Bayerns Schulen in Zahlen. 2018), betrifft es damit die Schulleiter in Grundschulen besonders stark. In Mittelschulen liegt der Frauenanteil im Kollegium derzeit bei 65,6 % und damit noch etwas geringer als in Grundschulen, aber auch hier brauchen Lehrerinnen im Teilzeit-Arbeitsverhältnis eine besondere individuelle Form der Personalführung.

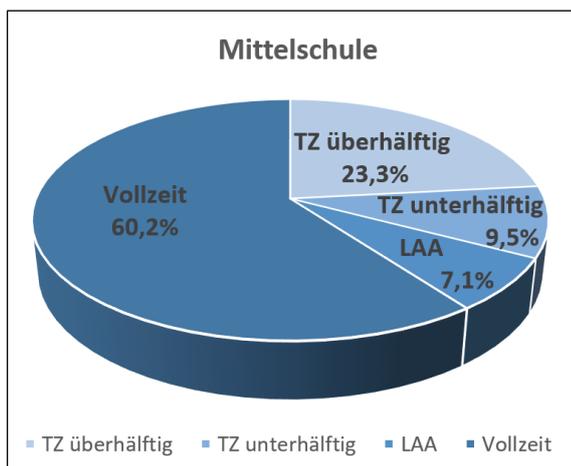


Abbildung 26: Lehrkräfte in Bayerns Mittelschulen 2018

In der **Mittelschule** liegt der Durchschnitt der Lehrerinnen mit unterhäftiger Beschäftigung bei nur 9,5 %, um in späteren Jahren, wenn die Kinder größer werden, auf 23,3 % anzuwachsen. Insgesamt arbeiten in den Mittelschulen Bayerns im Durchschnitt nur 32,8 % der Lehrkräfte in Teilzeit. Die Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst (LAA) unterliegen nicht der Zuständigkeit des Schulleiters und werden deshalb hier nicht weiter berücksichtigt. Die Lehrkräfte in Vollzeit mit 27 Unterrichtsstunden stellen hier eindeutig die Mehrheit mit 60,2 %. Daher ist die Personalführung für die teilzeitbeschäftigten Lehrerinnen in der Mittelschule (32,8 %) eindeutig auf eine kleinere Gruppe im Kollegium ausgerichtet als in den Grundschulen (58,3 %). Schulleiter in reinen Grundschulen haben somit deutlich mehr als Schulleiter in reinen Mittelschulen solche Lehrkräfte, die sich im Engagement für ihre Schule meist intensiver einsetzen. Für Schulleiter entstehen für diese Gruppe der Lehrkräfte besondere Anforderungen bei der Personalführung. Diese Lehrerinnen mit Teilzeit-Arbeitsverträgen brauchen das Gefühl der Wahrnehmung ihrer Leistungen und ihrer Wertschätzung, der Koordination ihres Einsatzes mit den anderen Lehrkräften, Anstöße und Ideen, denen sie sich nach längerer Abwesenheit aus dem Schulbetrieb widmen und neuorientieren können und wollen und vor allem Bestärkung und Belohnung ihres Einsatzes, der oft ihre bezahlten Teilzeit-Stunden übersteigt. Dazu zählen auch diejenigen Lehrkräfte, die nicht wegen des nötigen Betreuungs- und Erziehungsbedarfs der eigenen Kinder nur in Teilzeit arbeiten, sondern auch die Lehrkräfte, die wegen der Pflege und Betreuung von eigenen Verwandten, meist der Eltern oder Schwiegereltern, ihre Arbeitszeit reduzieren.

<sup>935</sup> Vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2018.

Eine weitere Hypothese entstand bei der Auswertung der Interviews, ob Lehrkräfte mit eigenen Kindern bzw. Familie daheim, die laufend mit der Balance zwischen Kindern bzw. Familie, Haushalt und Schule beschäftigt sind, vielleicht sogar ausgeglichener sind und mit dieser inneren Ausgeglichenheit ihre Arbeit besser und gelassener bewältigen als Lehrkräfte ohne Kinder. Dieser Vermutung konnte in dieser Arbeit allerdings nicht weiter nachgegangen werden.

Eine zweite große Gruppe von Lehrkräften mit besonderem Personalführungsbedarf stellte sich heraus mit dem Merkmal des Ausmaßes der **Identifikation** mit der eigenen Schule. Je länger die Lehrkräfte an der Schule sind, je mehr persönliche Kontakte sie im Kollegium knüpfen und je mehr sie ihre persönlichen Interessen und Leidenschaften in die Schule einbringen können, umso mehr setzen sie sich für schulische Ziele ein in einem selbstverstärkenden Kreislauf, den der Autor in einer eigenen Darstellung so sieht:

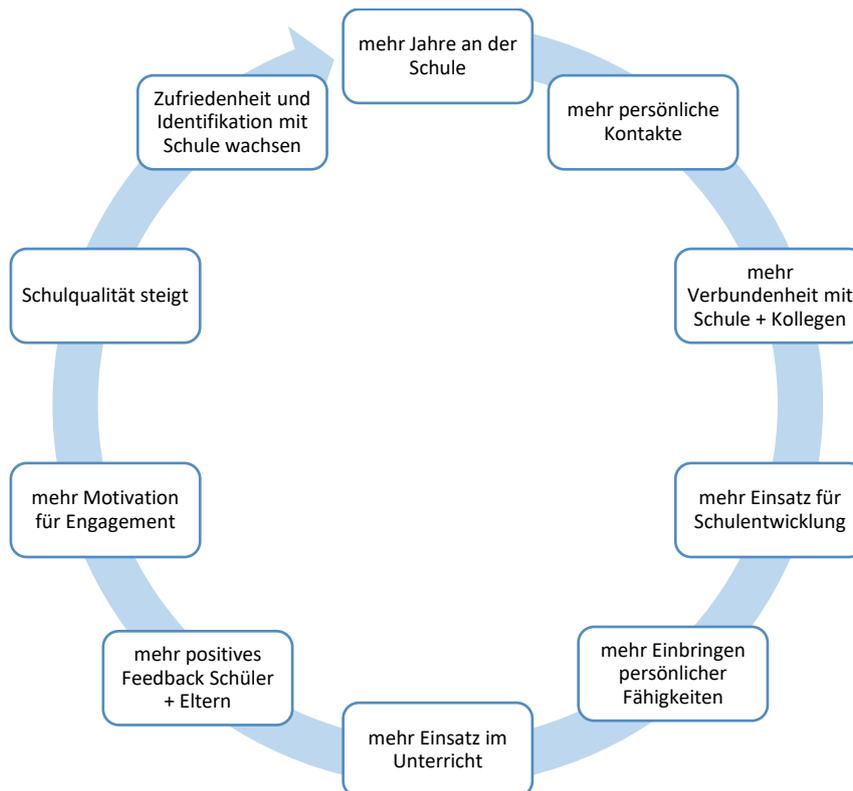


Abbildung 27: Sich verstärkender Kreislauf bei höherer Identifikation (eig. Darst.)

Für Schulleiter gelten bei der **Personalführung** dieser Lehrkräfte ebenso die Wertschätzung der erbrachten Leistungen, ihren Einbezug in die Schul- und Organisationsentwicklung bei anstehenden Entscheidungen, das Bestärken und Belohnen auch in Form öffentlicher Wertschätzung bei Schulfesten oder kollegiumsinternen Treffen wie bei Lehrerausflügen, gemeinsamen Kegel- oder Sporttreffen, Jahresabschluss- oder Weihnachtsessen im Rückblick oder in Jahresberichten und Schülerzeitungen. Dazu zählt auch die finanzielle Unterstützung von Lehrerausflügen und den Essenskosten bei Weihnachtsfeiern oder Jahresabschlüssen, bei Geburtstags- oder Verabschiedungsgeschenken für Lehrkräfte, die in die Pension eintreten. Selbstverständlich gibt es auch Lehrkräfte, die sich weniger mit der Schule identifizieren und mit großer **Distanz** alle Bemühungen der Schulleitung zwar wahrnehmen, aber nicht auf diese Initiativen einsteigen wollen. Dies sind Lehrkräfte, die ihren Beruf vorwiegend als Brotberuf sehen, um finanziell gut gestellt und abgesichert ihren privaten Lebensinteressen eher frönen zu können. Es gibt zudem Lehrkräfte, deren berufliches Engagement sich schon von Anfang an nur auf die Erfüllung der Pflichten richtete, um anschließend möglichst vielen ihrer privaten Interessen folgen zu können. Sie lassen sich nach Schaarschmidt mit dem Typ Schonung klassifizieren.

### Zusammenfassung

Somit lassen sich zwei wichtige Gruppen erkennen, die für Schulleiter tragende Säulen innerhalb des Kollegiums darstellen. Dies sind nach Aussagen der befragten Schulleiter und nach den Erfahrungen des Autors zum einen die Lehrkräfte, die in Teilzeit arbeiten wegen eigener Kinder oder der Pflegebedürftigkeit der Eltern/Schwiegereltern, sowie zum anderen die Lehrkräfte, die sich im Lauf ihres Berufslebens zunehmend mit der Schule und deren Bedarfe und Zielen immer weiter identifizieren. Diese beiden Gruppen brauchen in der

Personalführung des Schulleiters insbesondere laufende Wertschätzung und Anerkennung ihrer zusätzlichen Leistungen sowie die sachliche, fachliche und moralische Unterstützung bei ihren persönlichen Bemühungen um Verbesserungen bei der Schul-, Organisations- und Unterrichtsentwicklung. Eine zu engführende Begleitung und Kontrolle sowie sämtliche Druckmittel sind hier aber obsolet und kontraproduktiv. Damit fällt bei diesen beiden großen Gruppen innerhalb des Kollegiums die Personalführung wesentlich leichter.

### 20.2.3. Heterogenität der Personalführung je nach Alter

Erst auf dem dritten Platz bei der Auswertung des Code-Sets „Kollegium Homogenität / Heterogenität“ landen Aussagen zum Code „Heterogenität Alter“ mit insgesamt 22 Textstellen, die belegen, dass Schulleiter bei der Personalführung auch die unterschiedlichen Altersgruppen beachten. Dabei werden von den Befragten die Altersgruppe der jüngeren Lehrkräfte von der mit den älteren Lehrkräften deutlich unterschieden. Alle Textstellen, die sich auf Lehrkräfte bezogen, die nicht mehr zu den jüngeren, aber auch nicht als zu den alten gezählt wurden, subsumierte der Autor jeweils in der fiktiven Altersgruppe „mittlere“. Sie wird nicht durch Alters- oder Jahresangaben von den anderen abgegrenzt, was in einer folgenden Studie sicher besser differenziert werden müsste. In diesem nur wenig strukturierten Leitfaden-Interview zur Exploration eines weitgehend neuen Forschungsfeldes ergaben sich aber keine genaueren Altersabgrenzungen. Bei den drei entstandenen Altersgruppen wird ein **Gefälle** erkennbar bei der Leistungs- und Arbeitsbereitschaft, bei der Offenheit für Innovationen und bei der Flexibilität, die im Laufe des Berufslebens oft nachlassen. In diesen Bereichen muss sich die Personalführung entsprechend anpassen. Bei jüngeren Lehrkräften stehen deshalb vorerst die Integration in das Kollegium und die Motivierung zum Mitgestalten bei der Schul- und Unterrichtsentwicklung ebenso im Vordergrund wie das Loben und Bestätigen in häufigem Feedback.

Je älter die Lehrkräfte werden, desto häufiger werden nach Aussagen der Befragten wichtig die Unterstützung in schwierigen Situationen, eine angemessene Stundenplangestaltung mit bewältigbarer Fächerzuteilung, ein Wechsel in niedrigere Jahrgangsstufen, ein Stärken und Motivieren sowie das Wissensmanagement in Sorge um die rechtzeitige Weitergabe ihres Fachwissens an jüngere Lehrkräfte. Mitarbeitergespräche oder Nachbesprechungen nach den Unterrichtsbesuchen sind sensibler zu führen und widmen sich eher grundsätzlichen Themen wie z. B. der Berufseinstellung oder der Motivationsaufrechterhaltung, anstatt bei diesen berufserfahrenen Lehrkräften noch Einzelheiten zu besprechen. Bei manchen älteren Lehrkräften wachsen aber auch der Einsatzwille und die Bereitschaft, für ihre Schule zusätzliche Arbeitszeit und Ideen einzubringen, wenn ihre Erfahrungen stärker zur Geltung kommen dürfen (z.B. Schulorchester, Busplangestaltung). Dies führt in einem sich selbst verstärkenden Kreislauf zu mehr Identifikation und Verbundenheit mit der Schule, wodurch wieder das Engagement wächst. Bei den mittleren und älteren Lehrkräften besteht bei manchen die **Gefahr** der Routinenbildung und der damit oft verbundenen Reduzierung des beruflichen Engagements auf das nötige Mindestmaß, weil in der Balance zwischen Beruf und Privatleben andere Interessen überhandnehmen. Hier sollte Personalführung wesentlich umfassender und engmaschiger vorgenommen werden, was meist intensiver über Fördermaßnahmen als über Druckmittel geschieht. Dem Nachlassen der beruflichen Motivation muss hier durch mehr Stützmaßnahmen und mehr Lob für den Arbeitseinsatz entgegengewirkt werden, auch Wechsel in andere Jahrgangsstufen (job rotation), Aufgaben mit neuen Herausforderungen zu übertragen (job enrichment) oder die bisherigen Aufgaben im gleichen Arbeitsumfeld zu erweitern (job enlargement). Diese Varianten sind in größeren Schulen eher möglich als z. B. in kleinen Grundschulen mit nur wenigen Klassen.

Eine weitere Erkenntnis aus den Interviews bestand darin, dass die **Einsatzbereitschaft** im Lehrerberuf anscheinend altersunabhängig eher als Persönlichkeitsmerkmal gesehen wird. Bei manchen Lehrkräften zeigt sie sich bereits schon beim Einstieg in den Beruf und bleibt durchgängig bis zur Pension erhalten, selbst wenn die berufliche Tätigkeit durch Elternzeiten unterbrochen wird. In gleicher Weise wird bei manchen Lehrkräften bereits beim Einsatz als Lehramtsanwärter ein nur mäßiges berufliches Engagement konstatiert, das während der ganzen Zeit als Lehrkraft vom Schulleiter sehr intensiv begleitet und laufend gefördert und eingefordert werden muss. Hier wird Personalführung sehr anstrengend und zeitintensiv. Dieser Hypothese geht der Autor in dieser Arbeit aber nicht weiter nach.

### Zusammenfassung zur Heterogenität beim Alter

Von den Befragten wird bei den Lehrkräften im Lauf ihrer Berufsjahre ein Wechsel in ihrer Arbeitsmotivation und in ihrem Engagement erkannt. Hierbei werden vor allem die Besonderheiten bei der Gruppe der jüngeren und der älteren Lehrkräfte angeführt, auf die bezogen sich die Personalführung entsprechend anpassen muss. Als Schlussfolgerung wegen dieser Unterschiedlichkeit der Altersgruppen setzen viele Schulleiter auf eine altersmäßige Durchmischung von Jahrgangsteams oder andere eng zusammenarbeitende Gruppen sowie auf Mentorensysteme und kollegiale Hospitation, um die älteren Lehrkräfte am Schwung der jüngeren Lehrkräften teilhaben und um diese inspirieren und mitziehen zu lassen. Dieser laufende Appell an die Solidarität unter den Altersgruppen erleichtert die Personalführung zudem.

#### 20.2.4. Heterogenität beim Alter bei den Perspektiven und Personalführungsmaßnahmen

Unter dem Code „Kollegium hetero Alter“ wurden alle Aussagen gesammelt, die sich darauf beziehen, ob überhaupt nach Alter differenziert wird. Diese Aussagen verglich der Autor mit denen zur Heterogenität aufgrund der Schulart, des Geschlechts oder in anderen Gruppen sowie zur Homogenität des Kollegiums. In den vier Themenbereichen Stärken, Schwächen, Fördermaßnahmen und Druckmittel unterschied der Autor im Folgenden daraufhin, ob die **Perspektiven** der Schulleiter auf die Stärken und Schwächen der Lehrkräfte mit Altersangaben verbunden sind oder nicht. Ebenso wurden die Aussagen zu den **Personalführungsmaßnahmen** in Form von Fördermaßnahmen oder Druckmittel als grobe Unterteilung ebenfalls analysiert, ob sie mit bestimmten Altersgruppen verbunden sind oder nicht. Bei diesen o.a. Themenbereichen sind es insgesamt 201 codierte Textstellen, die der Autor in folgender Übersicht nach Altersgruppenangaben unterscheidet:

Tabelle 23: Textstellen nach Altersgruppen sortiert (eig. Darst.)

Textstellen	jüngere	mittlere	ältere	allgemein	Summe
<b>Stärken</b>	16	5	10	14	45
<b>Schwächen</b>	4	8	19	9	40
<b>Fördermaßnahmen</b>	14	8	19	41	82
<b>Druckmittel</b>	3	-	8	23	34
<b>Summe</b>	<b>37</b>	<b>21</b>	<b>56</b>	<b>87</b>	<b>201</b>

Für die Personalführung in Grund- und Mittelschulen sind für den Autor in diesem Zusammenhang die Perspektiven der Schulleiter über die Stärken und Schwächen ihrer Lehrkräfte als Denk- und Handlungsgrundlage genauso bedeutend wie die Personalführungsinstrumente der Fördermaßnahmen und Druckmittel. Deshalb werden die Aussagen in beiden Bereichen hier für eine quantitative Analyse zusammengefasst.

Tabelle 24: Prozentanteile Altersgruppen in allen Textstellen (eig. Darst.)

#### Prozentanteile der Textstellen je Altersgruppe

<b>jüngere</b> 18,5 % (37 Textst.)	<b>mittlere</b> 10,5 % (21 T.st.)	<b>ältere</b> 28,0 % (56 Textstellen)	<b>allgemein</b> 43,0 % (87 Textstellen)
--	---	---	--

Ihre Personalführungsmaßnahmen werden zu 43,0 % nicht durch Angabe zum Alter der betroffenen Lehrkräfte ergänzt, was den Schluss zulässt, dass die Schulleiter **fast zur Hälfte nicht das Alter** oder Lebensphasen ihrer Lehrkräfte miteinbeziehen. Wenn das **Alter** in den 57 % der weiteren Textstellen mitgenannt wird, fokussieren die sechs befragten Schulleiter dabei zur Hälfte auf die älteren Lehrkräfte mit 28,0 %, danach auf die jüngeren mit 18,5 % und erst an vierter Stelle werden in nur 10,5 % der Textstellen Personalführungsmaßnahmen für die „mittlere“ Altersgruppe benannt. Dieser geringe Prozentanteil kann zum einen daran liegen, dass in diesem offenen Interview nicht dezidiert nach mehreren Altersgruppen mit z. B. einem standardisierten Fragebogen gefragt wurde. Zum anderen wurden alle Textstellen bei dieser fiktiven mittleren

Altersgruppe zusammengefasst, in denen die Schulleiter Fälle erwähnten, in denen die Lehrkräfte nicht mehr der jüngeren Altersgruppe angehörten oder in denen sie noch nicht der älteren Altersgruppe zufallen. Bei den Stärken dominieren Aussagen zu jüngeren Lehrkräften (16 von 45 insgesamt), während bei den Schwächen mit 19 von 40 Textstellen die älteren Lehrkräfte die größte Aufmerksamkeit erhalten.

Auch bei den Themen Fördermaßnahmen oder Druckmittel liegen jeweils die älteren Lehrkräfte deutlich vor den anderen Altersgruppen, was auf eine größere Aufmerksamkeit auf diese als auch mehr zeitlichen Aufwand durch die Schulleiter hinweist. Im **Vergleich** zwischen den Fördermaßnahmen und den eingesetzten Druckmitteln überwiegen mit 82 Textstellen die Aussagen zu den Fördermaßnahmen, während in nur 33 Textstellen Druckmittel erwähnt werden. Die sechs Schulleiter bevorzugen bei der Personalführung offensichtlich deutlich mehr Fördermaßnahmen zur Personalentwicklung, Stützung, Forcierung und Hilfe als Druckmittel, die in Grund- und Mittelschulen sowieso nur begrenzt zur Verfügung stehen. Der Anteil an Textstellen zu Personalführungsmaßnahmen, zu denen keine Altersgruppe angegeben und der deshalb bei „**allgemein**“ eingeordnet wurde, beträgt bei den Fördermaßnahmen 50 % (41 von 82 Textstellen) und bei den Druckmitteln sogar 67,7 % (23 von 34 Textstellen). Damit setzen die Schulleiter offensichtlich die entsprechenden Personalführungsinstrumente zur Hälfte, bzw. zu zwei Dritteln bei Lehrkräften ein, ohne dass dabei das Alter oder einzelne Lebensphasen dabei eine Rolle spielen. Bei Textstellen zu Stärken oder Schwächen kommen Textstellen zum Bereich „allgemein“ ohne Altersangaben jeweils an zweiter Stelle nach den jüngeren bei den Stärken und den älteren bei den Schwächen. Das heißt, auch Stärken und Schwächen werden von den Schulleitern ohne Angabe des Alters verteilt auf das ganze Kollegium gesehen.

### Fazit

Schulleiter haben beim Blick auf die Lehrkräfte und beim Einsatz ihrer Personalführungsinstrumente keine ausgeprägte Unterscheidung nach Altersgruppen oder Lebensphasen. Bei ihren Perspektiven auf die Stärken liegen die Aussagen ohne Ansehen des Alters (31,1 %) auf Platz zwei hinter der Altersgruppe der jüngeren (35,6 %) und bei den Schwächen die entsprechenden Aussagen zu „allgemein“ (22,5 %) ebenfalls auf Platz zwei hinter der Altersgruppe der älteren (47,5 %). Bei den Fördermaßnahmen liegen die Aussagen zu „allgemein“ ohne Altersangabe (50,0 %) ebenso an erster Stelle wie bei den eingesetzten Druckmitteln, zu denen keine Altersangabe erfolgte (66,7 %). Dies zeugt von einer noch wenig differenzierten Art und Weise der Personalführung zumindest bei den sechs befragten Schulleitern. Deshalb erscheint dem Autor die Suche nach einer anderen Art von Personalführung z. B. in der betriebswirtschaftlichen Theorie und Praxis sehr sinnvoll, um übertragbare Maßnahmen herauszulösen und nach Möglichkeiten zu suchen, sie in die Schulen hereinzuholen.

#### 20.2.5. Unterscheidungen nach Geschlecht oder Schulart

Bei der Suche nach Textstellen, die eine unterschiedliche Personalführung aufgrund des Geschlechts oder der Schulart erkennen ließen, ergaben sich nur zwei bzw. drei Aussagen in den sechs Interviews. Deshalb lässt der Autor diese beiden Kriterien in seiner Untersuchung wegfallen, da sie offensichtlich keine große Rolle in der Gestaltung der Personalführung spielen.

### 20.3. Handlungsmuster in der Personalführung der Schulleiter

Im Kapitel 4 Auswertung untersuchte der Autor die Ergebnisse aus den Befragungen daraufhin, welche Stärken und Schwächen je nach Altersgruppe die Schulleiter bei ihren Lehrkräften erkennen und welche Fördermaßnahmen und Druckmittel je nach Altersgruppe häufiger eingesetzt werden.

In diesem Kapitel soll den Fragen nachgegangen werden, wie bei den sechs befragten Schulleitern die Einschätzung der Lehrpersonen aussieht und wie in den Interviews erkennbar wird, welche Personalführungsinstrumente aus welchen Gründen häufiger eingesetzt werden als andere und ob sich zum Beispiel die Personalführung je nach den äußeren Rahmenbedingungen anders gestaltet.

### 20.3.1. Entwicklung der Personalführung im Wechselspiel mit den Lehrkräften

Erst wenn bei neuen Schulleitern die ersten Begegnungen, Gespräche und Unterrichtsbesuche bei allen Lehrkräften gelaufen sind, entwickeln die Schulleiter ein passendes Repertoire an Personalführungsinstrumenten. Weitaus früher entstehen die Einschätzungen des Schulleiters bei den Lehrkräften. Die 100-Tage-Frist, die von der Presse üblicherweise einem neuen politischen Machthaber eingeräumt wird, um sich in Ruhe einzuarbeiten, bleibt einem neuen Schulleiter nicht vorbehalten, da er sich bereits in den ersten Konferenzen bei Schulbeginn als auch mit der Gestaltung des Stundenplans gleich intensiv in die Arbeitsplatzgestaltung und die Handlungsräume der Lehrkräfte und in die Gestaltung des kollegialen Miteinanders einbringen muss. Auch wenn dies immer nach der üblichen Empfehlung von erfahrenen Schulleiter-Kollegen sehr vorsichtig geschehen sollte, ändern sich damit doch meist schnell manche festgefahrenen Traditionen im beruflichen Einsatz der Lehrkräfte, wodurch bereits in den ersten Schulwochen nach Amtsantritt kleine Irritationen erfolgen und eine Neuausrichtung an den Wünschen des „Neuen“ entsteht. Entsprechend vorsichtig erfolgen auch die ersten Gespräche und Diskussionen der Lehrkräfte mit dem neuen Schulleiter, und viele hoffen auf einen Neubeginn in der persönlichen und beruflichen Beziehung zum Schulleiter. Diese individuelle Sondierungsphase endet bei vielen Lehrkräften mit dem ersten Unterrichtsbesuch und dem nachfolgenden Gespräch, weil die Ansichten der Lehrkräfte und des Schulleiters über ihre unterrichtliche und erzieherische Arbeit zum ersten Mal anhand an einer konkreten Unterrichtsstunde aufeinanderstoßen und dabei manchmal neu austariert werden müssen.

Jüngere Lehrkräfte reagieren dabei meist flexibler, da ihre Arbeitshaltung und berufliches Engagement sich erst noch entwickelt und weil sie wissen, dass sie mit diesem neuen Schulleiter für die nächsten 10 bis 20 Jahre ein gutes Auskommen pflegen sollten. Je älter die Lehrkräfte sind, desto stärker hat sich ihre professionelle Haltung zur Arbeit in der Schule und die Art und Weise der Zusammenarbeit ausgeprägt. Außerdem haben sie im Lauf ihres Berufslebens vielleicht auch schon mehrere Schulleiter erlebt und haben eine flexible Form der Zusammenarbeit trotz unterschiedlicher Vorstellungen zur guten Schule und gutem Unterricht entwickelt. Mit ihnen ist die erste Nachbesprechung von Unterricht meist schwieriger, da sie von ihrer großen professionellen Autonomie wissen und sich von einem neuen Schulleiter, der eventuell sogar noch jünger ist als sie, nicht viel Neues sagen oder abfordern lassen wollen. Auf die besonderen Schwierigkeiten von Schulleitern und Lehrkräften, wenn sie sich in ihrem Alter deutlich voneinander unterscheiden, geht der Autor im Kapitel 12.4.8 ein.

In den folgenden Mitarbeitergesprächen und in weiteren Nachbesprechungen der Unterrichtsbesuche erfolgen meist Zielvereinbarungen, die individuell formuliert die Verringerung von Unterschieden in den Vorstellungen von Lehrkräften und Schulleiter zum Ziel haben. Dabei geht der Autor hier immer von einer professionellen Vorstellung der Schulleiter von einer guten Schule, gutem Unterricht und gelingender Kooperation und Kommunikation aller Beteiligten mit dem Ziel der optimalen persönlichen Förderung der Schüler aus.

### 20.3.2. Präferierte Handlungsbereiche der Personalführung

Bei der Präferenz der zwei untersuchten Personalführungsbereiche Fördermaßnahmen und Druckmittel wird anhand der Zahlen deutlich, dass die Fördermaßnahmen (82 Codierungen) im Vergleich zu den Druckmitteln (33 Codierungen) eindeutig vorgezogen werden. Schulleiter an Grund- und Mittelschulen sind de jure keine Dienstvorgesetzte, sondern nur direkte Vorgesetzte, deren Aufgabe vorzugsweise darin besteht, die tägliche Arbeit an der Schule, den Unterricht und die Aufsichten zu organisieren und durchzusetzen. Angesichts der wenigen vorhandenen Personalführungsinstrumente im Zusammenhang mit Druckmitteln respektive Maßnahmen, um das Arbeitsengagement auf juristischer Ebene einzufordern, können die Befragten auch deshalb nur wenige Aussagen dazu machen. Ein anderer Grund liegt darin, dass Schulleiter nur ungern und sehr zurückhaltend zu Druckmitteln greifen, da das persönliche Verhältnis zu den Lehrkräften dadurch beeinträchtigt werden könnte. Die deutlich höhere Anzahl der eingesetzten Fördermaßnahmen mit 82 Textstellen zeugt von dem pädagogischen Ansatz der Schulleiter als *primus inter pares*, als Helfer und Begleiter den Lehrkräften möglichst günstige Rahmenbedingungen und persönliche Unterstützung zu gewährleisten, um dadurch die Qualität der Schule zu erhalten oder gar zu steigern.

**20.3.3. Handlungsschwerpunkte aus der Gesprächsreihenfolge**

Die Reihenfolge der wenigen Themenbereiche auf dem einfachen Mindmap lag jedem Schulleiter vor. Dennoch wechselten die meisten oft schnell in andere Bereiche, die ihnen wichtig waren oder als Begründung vorgezogen erläutert wurden. So beginnt z. B. Schulleiter 2 das Interview mit vielen Aussagen zum Themenbereich „Schule Daten“ (braune Farbe), um danach recht lang zum Themenbereich „Schulleitung“ (gelb) mit seinen Subcodes zu wechseln, während sich Schulleiter 3 nach einer äußerst kurzen Beschreibung zum Themenbereich „Schule Daten“ (braun) sehr ausführlich dem Themenbereich „Fördermaßnahmen“ (lila) widmet. Zum besseren Verständnis wird auf die Tabelle mit den Farb-Codes in Kap. 18.3.1 auf S. 279 verwiesen.

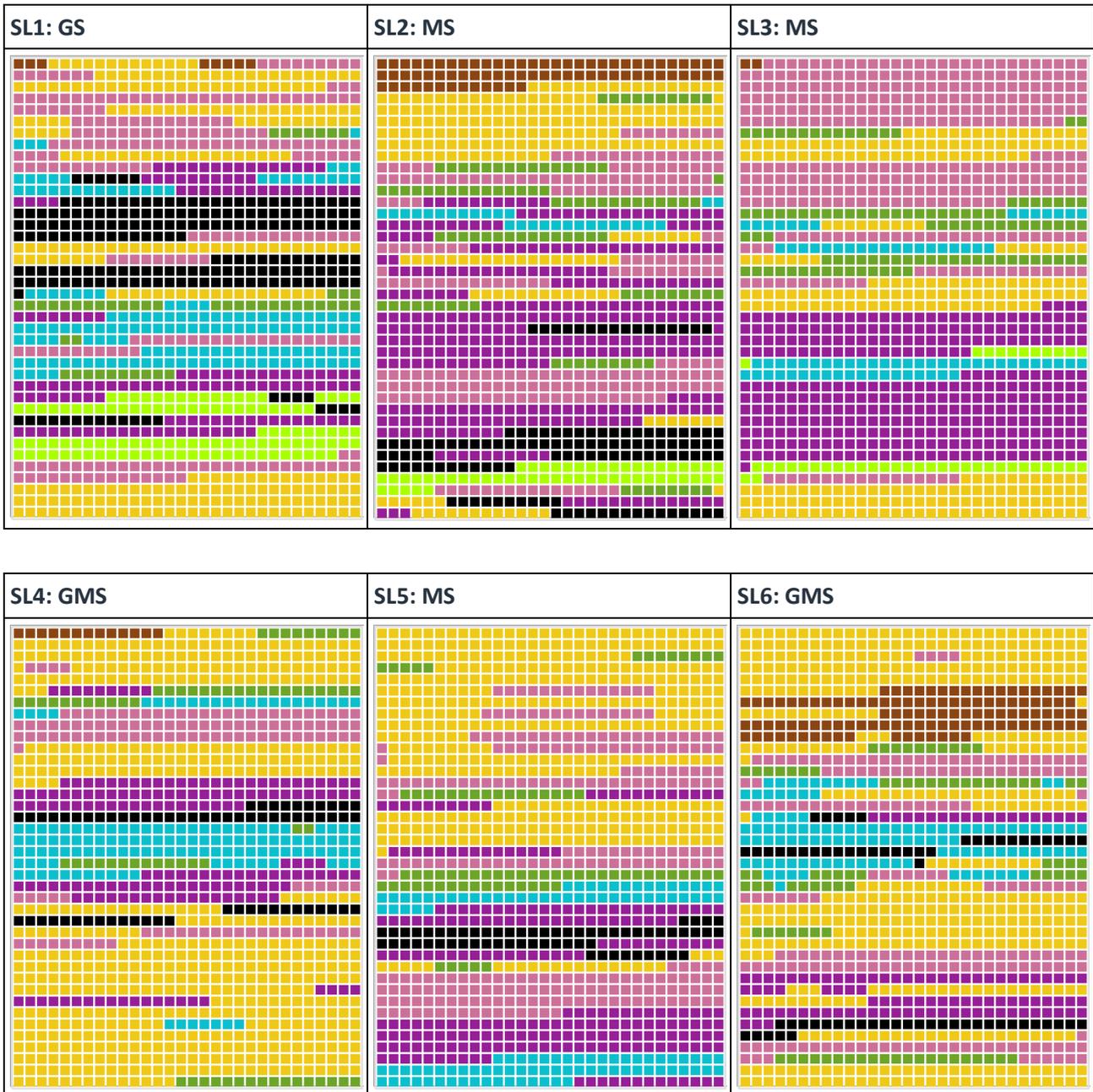


Abbildung 28: Schwerpunkte und Reihenfolge der Gesprächsthemen (eig. Darst.)

An diesen unterschiedlichen Farbprofilen in den Dokumenten-Portraits lässt sich auch gut erkennen, dass die befragten Schulleiter in diesem nur teilweise strukturierten Interview nicht immer der Reihenfolge der von mir vorgegebenen Themenbereiche folgten, sondern auch von Thema zu Thema sprangen und sehr unterschiedliche Schwerpunkte in ihren freien Erzählungen setzten. Wenn ein Themenbereich in der Reihenfolge vorgezogen und dazu ausführlicher erzählt wird, lässt dies sicher auf einen emotional stark besetzten Schwerpunkt schließen. Beispiele dafür bei Schulleiter 1 mit dem Thema „Druckmittel“, bei Schulleiter 3 „Homogenität/Heterogenität“ oder bei Schulleiter 6 „Schulleitung“.

Auf dieses Leitfadenterview hatte sich kein Schulleiter eigens vorbereitet, weil der Autor sie auch explizit darum gebeten hatte. Deshalb entfielen ein vorheriges Sammeln und Sortieren. So kam es infolgedessen nach dem Durchlauf des Interviews in der vom Autor im Mindmap angegebenen Reihenfolge zu spontanen Ergänzungen und Vertiefungen mit Beispielen. Solche nachträglichen Erweiterungen sind sehr gut bei Schulleiter 2 und Schulleiter 5 erkennbar. Schulleiter 2 ging fast alle Themen in einem zweiten Durchlauf noch einmal an, während Schulleiter 5 nur die Themenbereiche Heterogenität, Fördermaßnahmen und Schwächen jeweils ausführlich ergänzte. Schulleiter 3 hielt sich kaum an die vorgeschlagene Reihenfolge, sondern erzählte sehr ausführlich zur „Heterogenität“ und zu „Fördermaßnahmen“, während die anderen Themen nur sehr knapp und zur Ergänzung eingeflochten wurden.

Ein leitfadengestütztes Interview oder eine Befragung nach einem starren Themenraster hätte höchstwahrscheinlich eine fast gleichartige Abfolge der Themen nach der vorgegebenen Reihung und damit eine ähnliche Reihung der farbigen Kästchen gehabt, selbst wenn der Umfang vermutlich noch geringfügig unterschiedlich gewesen wäre. Dies war aber nicht im Sinn des Autors wegen der Exploration in einem neuen Gebiet der Schulleitungsforschung. Die Kästchen mit ihren Farben spiegeln die Abfolge der Themen im Gesprächsverlauf wider wie beim Lesen: Von links nach rechts, Zeile für Zeile. Dabei fallen **Verknüpfungen** von Themenbereichen ins Auge: Wenn Schulleiter über Schwächen ihrer Lehrkräfte reden, folgen in fünf von sechs Interviews direkt danach mehr oder minder längere Passagen über Fördermaßnahmen. Das heißt, dass die Mehrheit der Schulleiter die Schwächen nicht nur beschreiben kann, sondern direkt danach auch Personalfördermaßnahmen benennt, mit denen sie darauf reagieren. Eine ähnliche Kopplung besteht bei den Themenbereichen „Heterogenität“ und „Fördermaßnahmen“: Bei drei Schulleitern (SL2, SL5, SL6) folgen nach einem Themenblock zur Heterogenität gleich danach längere Passagen über Fördermaßnahmen. Bei Schulleiter 3 bilden diese beiden Themenbereiche in dieser Reihenfolge sogar etwa die Hälfte seiner kompletten Aussagen. Auch beim Themenbereich „Heterogenität“ fällt den Schulleitern gleich danach viel zu den „Fördermaßnahmen“ ein, mit denen sie jeweils dieser Unterschiedlichkeit begegnen.

#### **20.3.4. Handlungsschwerpunkte aus der Gewichtung der Themen**

Die folgenden Übersichten stellen die Quantität der prozentualen Anteile in den Gesprächen in ihrer Rangfolge dar: Links zuerst der Themenbereich mit dem höchsten prozentualen Anteil an der gesamten Gesprächszeit, danach der mit dem zweithöchsten Anteil usw. Durch die Form als nur teilstrukturiertes Interview entstand eine höchst unterschiedliche Gewichtung der Aussagen zu den verschiedenen Themenbereichen bei den unterschiedlichen Schulleitern. Weil manche der acht Themenbereiche nicht oder kaum zur Sprache kamen und damit nicht codiert werden konnten, fehlt gelegentlich auch eine der Farben in o.a. Dokumentenportraits. Bei einem Schulleiter wurden nur sechs Themenbereiche, bei dreien sieben und bei zwei Schulleitern sogar alle acht Themenbereiche angesprochen.

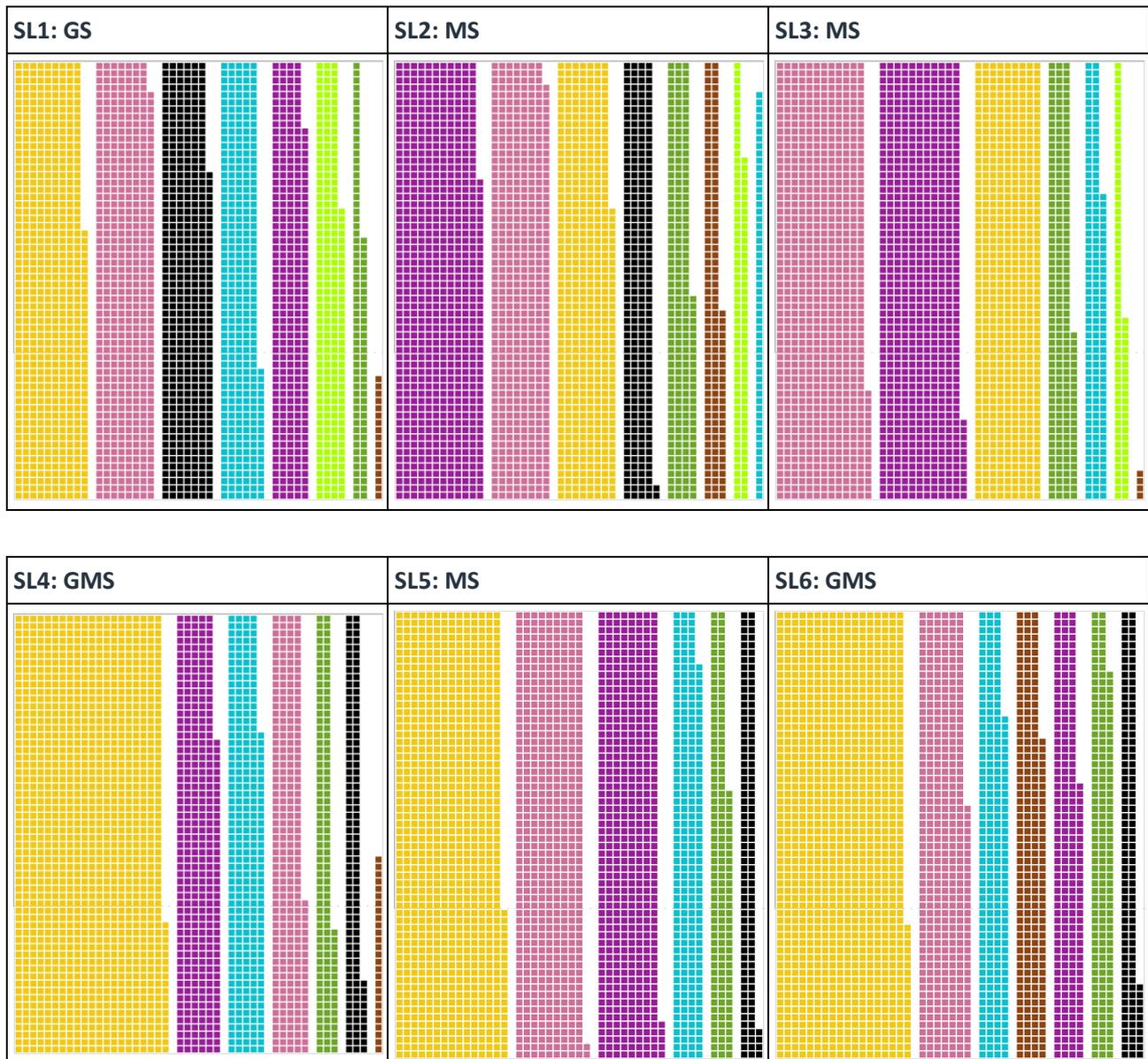


Abbildung 29: Umfang der Gesprächsthemen (eig. Darst.)

In der obigen Matrix wird dadurch zum Beispiel auch schnell ersichtlich, dass alle sechs befragten Schulleiter deutlich umfangreicher über „Fördermaßnahmen“ (lila) im Bereich der Personalführung erzählten als über „Druckmittel“ (schwarz). Die Befragten scheinen offensichtlich nach der Maxime ´Fördern ist besser als Fordern´ zu handeln, weil über Druckmittel nur sehr wenig, hingegen weitaus mehr über die Möglichkeiten der Förderung von Lehrkräften gesprochen wurde.

Zudem lässt sich auch **interindividuell** bei den o.a. Gesprächsprofilen, die die Häufigkeit der entsprechenden Aussagen in den Gesprächen wiedergeben, sehr gut erkennen, dass z. B. der Themenbereich „Druckmittel“, mit kleinen schwarzen Quadraten gekennzeichnet, vom Schulleiter 1 in einer Grundschule wesentlich umfangreicher in einem längeren Gesprächsblock beschrieben wurde, während dasselbe Thema beim Schulleiter 2 in einer Mittelschule erst am Ende des Gesprächs mehrfach angegangen wurde. Beim Schulleiter 3, ebenfalls in einer Mittelschule, konnte keine aussagekräftige Textstelle gefunden werden, obwohl der Autor auch bei ihm zur Sicherheit nachfragte. Dagegen nehmen bei demselben Schulleiter 3 (Mittelschule) die Themenbereiche „Homogenität/Heterogenität“ (pink) und „Fördermaßnahmen“ (lila) einen sehr großen Raum ein. Jedem Schulleiter oblag im Interview die **Gewichtung** der einzelnen Themenbereiche. Während ein Schulleiter zum Beispiel das Thema „Schwächen“ recht ausführlich anging, wurden bei einem anderen keine aussagekräftigen Textstellen dazu gefunden. Interessanterweise fand fast jeder Themenbereich einen anderen Schulleiter, für den er besonders bedeutsam und wichtig für seine spezifische Form der Personalführung war. Das Thema „Daten der Schule“ wurde von Schulleiter 6 am ausführlichsten beschrieben, „Schulleitung“

von Schulleiter 4, Heterogenität“ von Schulleiter 3, „Stärken“ und „Fördermaßnahmen“ von Schulleiter 2 sowie „Schwächen“ und „Druckmittel“ von Schulleiter 1.

In jedem einzelnen Interview werden bei den Schulleitern ihre subjektiv gesetzten **Schwerpunkte** deutlich, mit denen sie ihre Form der Personalführung begründen und mit vielen Beispielen illustrieren. In den obigen sechs Dokumenten-Portraits lässt sich das sehr prägnant an der Menge der Kästchen erkennen, die den jeweiligen prozentualen Anteil am gesamten Gespräch darstellt. Bildet man bei jedem der Schulleiter eine Rangfolge mit den möglichen Plätzen 1 bis 8 bei den acht Themenbereichen, dann lässt sich auch der durchschnittliche Rangplatz jedes einzelnen Themenbereichs bei allen Interviewteilnehmern berechnen. Die vorderen Plätze nehmen Schule und Schulleitung (Rangplatz 1,6), Homogenität/Heterogenität (2,2) und die Fördermaßnahmen der Schulleiter (3,2) ein, während die Stärken (4,5) und Schwächen (5,3) sowie die Druckmittel (5,7) seltener Erwähnung fanden. Über ihre Unterstützung und Hilfen zur Verbesserung erzählen die Schulleiter damit deutlich umfassender als über Sanktionsmöglichkeiten.

### Wesentliche Ergebnisse

Beim Themenbereich „**Schulleitung**“ (gelb) sind die drei Schulleiter SL4, SL5 und SL6 am ausführlichsten, die jeweils schon an zwei verschiedenen Schulen als Schulleiter eingesetzt waren. Wenn die Berufsbiografie komplexer wird, entstehen offensichtlich auch mehr Erfahrungen und Vergleichsmöglichkeiten, die dann ausführlicher dargelegt werden. Zum Themenbereich „**Homogenität/Heterogenität**“ fällt schon beim ersten Blick auf, dass die drei Schulleiter der reinen Mittelschulen deutlich mehr Aussagen dazu machen als die beiden Schulleiter von Grund- und Mittelschulen. Lässt sich daraus als rhetorische Frage schließen, dass das zusätzliche Kriterium der „**Schulart**“ nicht nur eine geringe Rolle bei der Personalführung spielt, sondern in gemischten Kollegien mit Lehrkräften aus beiden Schularten sogar fast zu vernachlässigen ist? Für eine Beantwortung ist diese Studie allerdings zu klein. Die wenigsten **Schwächen** bei ihren Lehrkräften erkennen diejenigen zwei Schulleiter an reinen Mittelschulen, die bei der Befragung nur noch wenige Monate bis zu ihrer Pensionierung vor sich hatten. Gleichzeitig führen dieselben Schulleiter im Vergleich mit den häufigsten Nennungen von **Stärken** ihrer Lehrkräfte. Eine Vermutung könnte sein, dass vor der Ruhestandsversetzung eine gewisse Altersmilde in der Wahrnehmung der eigenen Lehrkräfte einsetzt. Eine weitere Frage könnte sein, ob der Bedarf des Schulleiters nach einem gelingenden Abschluss am Ende der Berufslaufbahn möglicherweise zu einer Verklärung des Arbeitseinsatzes der eigenen Lehrkräfte führt, um nicht den Erfolg bei der eigenen Arbeits-Rückschau im Nachhinein zu gefährden. Der Themenbereich „**Fördermaßnahmen**“ nimmt bei allen drei Schulleitern der reinen Mittelschulen einen sehr großen Raum ein, was darauf schließen lassen könnte, dass der Unterstützungsbedarf der Lehrkräfte in dieser Schulart deutlich höher ist als in schulartgemischten Grund- und Mittelschulen oder in reinen Grundschulen. Eine wiederholende Untersuchung auf breiterer Datenbasis könnte auch der Frage nachgehen, warum in Schulen der Einsatz von „**Druckmitteln**“ höchst unterschiedlich gehandhabt wird. Es bleibt offen, ob dies abhängig von der Persönlichkeit des Schulleiters, der aktuellen (zufälligen) Zusammensetzung des Kollegiums, der Schulart, der Situation der Schule oder anderen Faktoren ist.

Die Analyse der sechs Interviews stößt allerdings wegen der zu geringen Quantität der befragten Personen und wegen der nur geringen qualitativen Dichte an ihre **Grenzen**, da nicht jeder einzelne Themenbereich gleich erschöpfend von jedem Befragten durchlaufen wurde. Wenn der Autor die sechs Schulleiter mit einem standardisierten Interview oder mit standardisierten Fragebögen zu jedem Thema hätte befragen können, wäre auch die Qualität der Ergebnisse belastbarer. Aber in dem durchgeführten explorativen Interview ging es vorrangig um das Herausfinden von Schwerpunktthemen in der Personalführung insbesondere im Hinblick auf Altersgruppen oder Lebensphasen. Dabei konnte jeder Schulleiter selbst den Ablauf, die Gewichtung und die Ausführlichkeit seiner Äußerungen zu den vorgegebenen Themen bestimmen, und der Autor hoffte, dabei auch neue Perspektiven oder Personalführungsinstrumente kennenzulernen. Der prozentuale Anteil in den Dokumentenportraits lässt nicht unbedingt auf dieselbe Bedeutung für die Personalführung bei den Schulleitern schließen, da es auch sein kann, dass sich ein Schulleiter bei einem Thema in Einzelheiten verliert oder thematisch mäandriert und aus Zeitdruck das nächste Thema schneller durchgeht. Deshalb darf bei dieser Untersuchung mit nur kleiner Fallzahl kein großes Gewicht auf den Prozentanteil gelegt werden.

Im Vergleich wird bei jedem der Schulleiter eine subjektive Entwicklung auf der Basis der vorfindbaren Rahmenbedingungen und des Kollegiums erkennbar mit individuellen Schwerpunkten und Sichtweisen in der Personalführung seiner Lehrkräfte. Als wesentliche Prüfkriterien für die richtige Passung der Perspektiven und Personalführungsmaßnahmen gelten dabei unter anderem die spür- und messbare Schulqualität, die

Erfolge bei den Lernleistungen und der Weiterentwicklung der Schüler in ihrer Schulzeit sowie die Zufriedenheit der Lehrkräfte an ihrem Arbeitsplatz, die den schulischen Leistungsanspruch nie aus den Augen verliert, und ein gutes Arbeitsklima, in dem sich jeder Beteiligte an Schule wohlfühlt und wertgeschätzt wird.

### 20.3.5. Grenzen der Erkenntnisauswertung

Explorative Studien sollen in bisher noch unbekanntem Forschungsgebiet erste Erkenntnisse gewinnen und mögliche Einflussfaktoren erhellen. Mit der verwendeten Form eines qualitativen Interviews, das nur durch die Angabe weniger Kategorien in offener Form geführt wurde, sollten unter anderem Situationsdeutungen, Handlungsmotive, Alltagstheorien und Selbstinterpretationen der befragten Schulleiter erhoben werden.<sup>936</sup>

Die wesentlichen Erkenntnisse und Ergebnisse zu den Handlungsmustern wurden oben zusammengefasst. Zusätzlich wurden dieser Arbeit aber auch in neue Zusammenhänge und Einflussfaktoren für die Personalführung erkennbar. Dies betrifft zum Beispiel die Auswahl und den Einsatz von Fördermaßnahmen und Druckmittel in Abhängigkeit von der Schulart oder dem Alter der Schulleiter, die Bedeutung von Vorerfahrungen im Schulleitungsamt je nach Kollegiumsgröße, die Intensität persönlicher Beziehungen und Balance zwischen Nähe und Distanz in Bezug auf eine erfolgreiche Personalentwicklung oder die Veränderung der Gewichtung von Personalführung in Abhängigkeit von der Weiterentwicklung der subjektiven Führungstheorie und der Persönlichkeit der Schulleiter.

Ob und inwieweit Zusammenhänge zwischen den Rahmenbedingungen der Schule die erkennbare Personalführung mit beeinflussen und bei jedem anderen Nachfolger auch wieder die gleiche Form von Personalführung evozieren können, war mit dieser explorativen Studie nicht darstellbar, da aufgrund der geringen Fallzahl der Interviewteilnehmer und der zu schmalen Bandbreite an Schulen keine verlässlichen Aussagen zur Personalführung in Schulen mit ähnlichen Kollegiumsgrößen und Rahmenbedingungen getroffen werden können. Dies könnten nur Längsschnittstudien leisten, die viel mehr Schulen über längere Zeit mit wechselnden Schulleitern untersuchen müssten. Die Komplexität derartiger Untersuchungen wächst dabei sehr deutlich, denn dabei verändern sich weitere Einflussfaktoren gleichzeitig auch wie zum Beispiel die Lehrkräfte und deren Einstellungen, das Alter der Beteiligten, die beruflichen Vorerfahrungen und die Persönlichkeiten der Schulleiter, sodass eine derartige Koppelung oder Korrelation kaum solide und vergleichbar zu beurteilen wäre. Zudem entwickelt sich die Personalführung eines Schulleiters auch im Wechselspiel mit den Lehrkräften, mit der Schulaufsicht, den Eltern und weiteren 'stake holders' der Schule.

Daraus sich ergebenden neuen Vermutungen könnten weitere qualitative Forschungsarbeiten folgen oder quantitative Untersuchungsmethoden zur Überprüfung weitergehender Hypothesen könnten bei größeren Fallzahlen und standardisierten Verfahren helfen.

## 20.4. Wesentliche Elemente der Personalführung der befragten Schulleiter

Bei subjektiven Theorien handelt es sich nach Groeben um Kognitionen der Selbst- und Weltsicht, die im Dialog-Konsens aktualisier- und rekonstruierbar sind, und ein komplexes Aggregat mit zumindest impliziter Argumentationsstruktur. Diese interne Sicht und Argumentation der befragten Schulleiter kann auch in Form individuell erworbener Denk- und Handlungsmuster aufgrund langjähriger Berufs- und Lebenserfahrungen dargestellt werden, die dem Einzelnen Sicherheit für künftige Entscheidungen verleihen. Deshalb sind für die Beschreibung der Handlungen von Lehrkräften und Schulleitern und deren mögliche Folgen die Gründe und Auslöser besonders wichtig, mit deren Hilfe sie diese erklären, identifizieren oder feststellen. Erfolgte keine dementsprechende Erläuterung, fragte der Autor nach, um im Dialog zu einem besseren und zutreffenden Verständnis von ihren Sichtweisen und Handlungen zu kommen. Diese Denk- und Handlungsmuster wurden aus den Aussagen der sechs Schulleiter extrahiert, können aber wegen der kleinen Fallzahl entsprechend nicht generalisiert werden. Aber sie bieten in dieser explorativen Studie die Möglichkeit, Hypothesen für weitergehende, auch quantitative Untersuchungen daraus abzuleiten. Deshalb erfolgt hier zuerst eine Auflistung der gewonnenen Handlungsmuster bzw. Glaubenssätze der Schulleiter. Anschließend werden dieje-

<sup>936</sup> Vgl. Hopf 2017, S. 350.

nigen herausgelöst, die bestimmte Lebensphasen oder Altersgruppen angeben. Danach sollen die Möglichkeiten und Grenzen des Einflusses von Schulleitern auf die Professionalisierung diskutiert werden.

#### **20.4.1. Erkennbare Denk- und Handlungsmuster in den subjektiven Theorien**

In der nachfolgenden Auflistung, die nach den Themenbereichen des Interviews angeordnet ist, werden in den Aussagen immer zuerst der erreichte Ist-Zustand bzw. das Handlungsziel angeführt und danach jeweils der Grund bzw. Auslöser benannt, durch den das erklärt, identifiziert oder festgestellt werden kann.

##### **Themenbereich Schulleiter Einstellungen**

Die Akzeptanz von Ratschlägen, Tipps und Empfehlungen des Schulleiters ist umso höher, je größer seine Berufserfahrung ist.

Die Qualität und das Ausmaß an individuellem Eingehen auf die Lehrkräfte werden durch Vorerfahrungen aus einer anderen Schule verbessert.

Die zeitweilige Absenkung der Leistungsanforderungen an Lehrkräfte wird durch erhöhte familiäre Beanspruchungen durch eigene Kinder oder pflegebedürftige Eltern der Lehrkraft begründet.

##### **Themenbereich Schulleiter Organisation**

Eine Aktivierung der Lehrkräfte durch Übergabe von Handlungsverantwortung in schulischen Teilbereichen wird festgestellt.

Eine höhere Verbundenheit mit der Schule und ihren Zielen wird durch die Möglichkeit des Einbringens privater Interessen und Hobbys der Lehrkräfte erzielt.

Die Zurückhaltung von eigenen Ideen und Vorschlägen wird wegen der damit einher gehenden Lähmung der Mitarbeitsbereitschaft der Lehrkräfte erklärt.

##### **Themenbereich Schulleiter Kommunikation**

Nähe zu den Lehrkräften und ihren Nöten wird durch häufige Kommunikation, Bereitschaft zum Zuhören, Verständnis, Kompromissbereitschaft und jederzeitige Ansprechbarkeit erzeugt.

Ihre Präsenz auf den Konfliktfeldern, ihre Problembewältigungsbereitschaft, ihre Durchsetzungsfähigkeit, ihre Ambiguitäts- und Frustrationstoleranz und ihren Pragmatismus werden durch das Selbstverständnis der Schulleiter als Führungsperson und Problemlöser erklärt.

##### **Themenbereich Homogenität / Heterogenität**

Die nur geringe Homogenität im Kollegium wird durch die hohe Fluktuation wegen jährlich neuer Personalzuweisungen und -wechsel durch das Schulamt erklärt.

Das hohe Arbeitsengagement der jüngeren Lehrkräfte wird durch die große Motivation am Anfang ihres Berufslebens erklärt.

Ihre Kooperationsbereitschaft wird durch Freude am neuen Beruf und an der gemeinsamen Arbeit im neuen Berufsfeld begründet.

Ihre Bereitschaft zur Mitwirkung an der weiteren Unterrichts- und Schulentwicklung wird durch die hohe Innovationsfreude nach abgeschlossener Lehrerausbildung erklärt.

Ihre generell hohe Einsatzbereitschaft wird durch Freude an der Umsetzung ihres erworbenen Wissens und die damit erlebte Selbstwirksamkeit im neuen Beruf erklärt.

Das Absinken des Arbeitseinsatzes und der beruflichen Motivation werden bei älteren Lehrkräften häufig mit nachlassenden Kräften und wachsenden familiären Belastungen begründet.

Bei älteren Lehrkräften gelingt die Reaktivierung ihres Arbeitsengagements durch den Schwung der neuen Lehrkräfte erfolgreicher als durch Aufforderungen und Appelle vom Schulleiter.

Hohe berufliche Motivation und großer Arbeitseinsatz bei Teilzeit-Lehrkräften nach der Elternzeitphase werden mit der Freude über die Rückkehr in den Beruf erklärt.

### Themenbereich Stärken der Lehrkräfte

Der erfolgreiche Erhalt des schulischen Engagements der Lehrkräfte im mittleren Berufsalter wird durch die Akzeptanz der jährlich neuen Balance von Beruf und Privatleben begründet.

Die schulische Arbeit gewinnt durch die gezielte Nutzung des Schwungs der jüngeren Lehrkräfte.

### Themenbereich Schwächen

Die gelingende Kompensation der Schwächen bei älteren Lehrkräften wird durch die gezielte organisatorische Entlastung im Stundenplan, bei zugeteilten Klassen und Fächern begründet.

Die erfolgreiche Integration von zugewiesenen Lehrkräften mit geringerer Leistungsfähigkeit wird durch professionelle Führung und gezielte Kopplung mit leistungstärkeren Kollegen erklärt.

### Themenbereich Fördermaßnahmen

Die große Abwehr von Eingriffen von außen, bzw. von Einwirkungen des Schulleiters auf die Lehrkräfte wird durch deren Selbstverständnis als professionell Ausgebildete und autonom Arbeitende nach dem Autonomie-Paritäts-Muster (Lortie 1972) erklärt.

Die Aktivierung und Erfolgsbestätigung von Lehrkräften werden durch Personalführungsmaßnahmen wie Lob, öffentliche Hervorheben und Anerkennung, symbolische Dankgeschenke und die lobenden Texte in Leistungsprämienbriefen erklärt.

Die besondere Wirksamkeit zur Erhöhung oder Erhaltung der beruflichen Motivation wird durch die enthaltene Wertschätzung in äußerer Form mit öffentlicher Wirkung identifiziert.

Ein erhöhter Arbeitseinsatz (bei mittleren und älteren) wird durch die Erweiterung der Tätigkeitsfelder in Form von Job Enlargement oder Job Enrichment erklärt.

Eine Erhöhung des Arbeitsengagements wird durch den häufigeren Einsatz von Appellen, Verstärkungen und Wertschätzung begründet.

### Themenbereich Druckmittel

Die Ablehnung des Einsatzes von mehr Druckmitteln durch den Schulleiter wird mit der möglichen Verweigerungs- oder Blockadehaltung der Lehrkräfte begründet.

Als letztmögliche Taktik wird die Hoffnung auf eine möglichst schadenfreie Restarbeitszeit von Lehrkräften mit abgesunkener Leistungsfähigkeit und auf Schadensbegrenzung aufrechterhalten, wenn diese weder entlassen noch an eine andere Schule weitergegeben werden können.

Die pragmatische Überlebenshaltung und die Resignation werden mit der Hilflosigkeit im Umgang mit leistungsschwachen und -unwilligen Lehrkräften aufgrund der fehlenden Personalführungsmaßnahmen wie Versetzung oder Entlassung erklärt.

#### 20.4.2. Denk- und Handlungsmuster mit alters- oder phasenorientierter Personalführung

Anschließend wurden diejenigen Denk- und Handlungsmuster herausgelöst, zu denen bestimmte Lebens- oder Berufsphasen oder Altersgruppen angegeben wurden:

- Das hohe Arbeitsengagement der **jüngeren** Lehrkräfte wird durch die große Motivation am Anfang ihres Berufslebens begründet.
- Die schulische Arbeit gewinnt durch die gezielte Nutzung des Schwungs der **jüngeren** Lehrkräfte.
- Hohe berufliche Motivation und großer Arbeitseinsatz bei Teilzeit-Lehrkräften **nach der Elternzeitphase** werden mit der Freude über die Rückkehr in den Beruf erklärt.
- Die zeitweilige Absenkung der Leistungsanforderungen durch die Schulleiter an Lehrkräfte (im **mittleren** und **älteren** Berufsalter) wird durch erhöhte familiäre Beanspruchungen durch eigene Kinder oder pflegebedürftige Eltern der Lehrkraft begründet.
- Der erfolgreiche Erhalt des schulischen Engagements der Lehrkräfte im **mittleren** Berufsalter wird mit der Akzeptanz der jährlich neuen Balance von Beruf und Privatleben erklärt.

- Die gelingende Kompensation der Schwächen bei **älteren** Lehrkräften wird durch die gezielte organisatorische Entlastung im Stundenplan, bei zugeteilten Klassen und Fächern begründet.
- Bei **älteren** Lehrkräften gelingt die Reaktivierung ihres Arbeitsengagements durch die Kopplung mit jüngeren, motivierten Lehrkräften erfolgreicher als durch Aufforderungen und Appelle vom Schulleiter.
- Die besondere Wirksamkeit zur Erhöhung oder Erhaltung der beruflichen Motivation (bei **älteren** Lehrkräften) wird durch die enthaltene Wertschätzung in äußerer Form mit öffentlicher Wirkung erklärt.
- Die pragmatische Aussitzhaltung und gelegentliche Resignation von Schulleitern wird mit der Hilflosigkeit im Umgang mit leistungsschwachen und -unwilligen **älteren** Lehrkräften aufgrund der fehlenden Personalführungsmaßnahmen wie Versetzung oder Entlassung erklärt.
- Als letztmögliche Taktik wird die Hoffnung auf eine möglichst schadenfreie Restarbeitszeit von **älteren** Lehrkräften mit abgesunkener Leistungsfähigkeit und auf Schadensbegrenzung aufrechterhalten, wenn diese weder entlassen noch an eine andere Schule wegversetzt werden können.

In den Interviews wurden den Schulleitern in dem kurzen Mindmap mit der Leitfrage „Personalführung an Lebensphasen orientiert?“ und im letzten Themenbereich „Personalführung abhängig vom Alter?“ zwar die den Autor interessierenden Schwerpunkte mit „Lebensphasen“ und „Alter“ angegeben. Dazu wurden vom Autor aber keine Gruppierungen zum Lebens- oder Berufsalter und zu dem alltagssprachlichen Begriff Lebensphasen angegeben. Deshalb lassen die Antworten und Aussagen der Schulleiter auch nur die Gruppierung in „jüngere“ und „ältere“ Lehrkräfte zu. Der Autor ordnete daher Aussagen, die erkennen lassen, dass solche Lehrkräfte nicht mehr zu den „jüngeren“ gehören, der Gruppe der Lehrkräfte im „mittleren“ Berufsalter ebenso zu wie auch Aussagen zu Lehrkräften, die dezidiert nicht den „älteren“ gezählt wurden, sondern nach gemeinsamem Verständnis im Interview „mitten“ im Berufsleben stehen. Dies betrifft die obenstehenden Aussagen an dritter bis fünfter Stelle.

### 20.4.3. Einfluss von Schulleitern bei der Professionalisierung von Lehrkräften

In der Forschung zur Professionalisierung von Lehrkräften spielen Schulleiter insbesondere in Grund- und Mittelschulen eine nur marginale, randständige Rolle, was hier nur kurz skizziert werden kann. Nach dem Persönlichkeitsparadigma, das auf Eduard Spranger in den 1920 Jahren zurückgeht, zählten Lehrkräfte auch zu den ‚Erziehernaturen‘ mit angeborenen Anlagen und kaum veränderbaren Eigenschaften, was die Grundlage für alle Theorien und Konzepte für die Lehrerausbildung bis in die 1970er Jahre prägte.<sup>937</sup> Erst mit der Professionalisierungsforschung bis Anfang der 1990er Jahre kam die Entwicklung der Lehrkräfte in ihrer beruflichen Biografie mehr in den Blick, wobei vor allem die Einstiegsphase in den Beruf, der ‚Praxisschock‘ und die ‚Konstanzer Wanne‘ Beachtung fanden, nach der die Lehrerbildung kaum dauerhaft die Sichtweisen und Vorstellungen von Studierenden beeinflussen konnte. Die mit Berufseintritt beginnende Entwicklung der professionellen Kompetenz mit ‚survival stage‘ über ‚mastery stage‘ bis zur ‚routine stage‘ verwies im Wesentlichen auf eine Selbstentwicklung der Lehrkräfte vom ‚Überleben‘ in der Klasse, gefolgt von einer zunehmend besseren Gestaltung des Unterrichts bis hin zur besseren Berücksichtigung der Schülerbedürfnisse und Verfolgung der pädagogischen Aufgabe.<sup>938</sup> Auch in weiteren Stufen- oder Phasenmodellen der Professionalisierung wie zum Beispiel im Master-Modell mit der Entwicklung vom Novizen zum Experten, nach denen der Lehrer seine Kompetenzen sukzessive erweitert, indem erlernte Regeln durch eigenes Erfahrungswissen erweitert werden und zu zunehmend intuitivem Handeln nach implizitem Wissen mit hoher Routinisierung ausgebaut werden, kommen Schulleiter als Begleiter und Ansprechpartner in der Alltagspraxis nicht vor. Der Auf- und Ausbau professionsspezifischer Kompetenzen basieren anscheinend allein auf der Entwicklung subjektiver Bewältigungsstrategien angesichts der Anforderungen durch die schulische Arbeit und die individuell gemachten Erfahrungen, nicht aber auf zusätzlichen externen Einflüssen oder Wechselwirkungen mit schulischen Kooperationspartnern.<sup>939</sup> Dies verändert sich bei Sikes et al., wonach professionelle Entwicklungen und

<sup>937</sup> Vgl. Neumann 2002, S. 720-740.

<sup>938</sup> Vgl. Schönknecht 2013, Folien 5-7.

<sup>939</sup> Vgl. Kraler 2008, S. 4-7.

Veränderungen im beruflichen Handeln durch bestimmte Ereignisse „critical events“ oder Personen „critical persons“ ausgelöst werden, die damit die Lehrkräfte in kritischen Phasen zum Übergang in eine nächste Phase anstoßen.<sup>940</sup> Ihre Unterteilung nach Lebensjahren und getrennt nach Geschlechtern verändert Huberman mit der berufszyklusorientierten Personalentwicklung<sup>941</sup> mit der Unterteilung nach Berufsjahren, die auch Steger Vogt übernimmt und mit vielen Personalentwicklungsmaßnahmen ergänzt, die von Schulleitern übernommen werden können<sup>942</sup> (vgl. Kap. 8.4.3). Die Entwicklung professioneller Kompetenz im Sinne von Fessler weist nur im Teilbereich „personal environment“ mit den Elementen Lebenszyklus, Familie, positive kritische Ereignisse, Krisen, Nebenbeschäftigungen und Hobbies auf die gestiegene Bedeutung von Einflüssen aus dem privaten und persönlichen Bereich hin, die den beruflichen Einsatz von Lehrkräften zunehmend beeinflussen, nicht aber auf Schulleiter. Hertrampf/Herrmann stehen für die Neuorientierung, bei der beruflichen Entwicklung von Lehrkräften zusätzlich die Einflussnahme der erfahrenen Kollegen, ihre Zusammenarbeit und den inspirierenden Vergleich einzubeziehen, die für Beratung und Reflexion, für Teamteaching und kollegiale Hospitation eine zunehmend bedeutsame Rolle spielen. Die Verbindung von theoretischem Wissen und praktischem Können in kompetenztheoretischen Ansätzen wird nach wie vor als problematisch angesehen, sowohl in der Lehrerbildung als auch in den nachfolgenden beruflichen Phasen. Aber selbst im aktuellen Stand der Forschung zum Lehrerwissen nach Georg Neuweg fehlen die Einflussfaktoren wie Schulleiter oder Kollegen in gleicher Weise. Er unterteilt die Entwicklung des Lehrerwissens in drei Bedeutungskomplexe, bei denen beim 'Wissen 2' als psychologisches Konstrukt auch der Austausch von explizitem und implizitem Wissen mit anderen und beim 'Wissen 3' bei der Manifestation und Rekonstruktion des Wissens aus Handlungsepisoden genügend Distanz auch für den Einbezug von Erfahrungswissen anderer Personen sein müsste.<sup>943</sup>

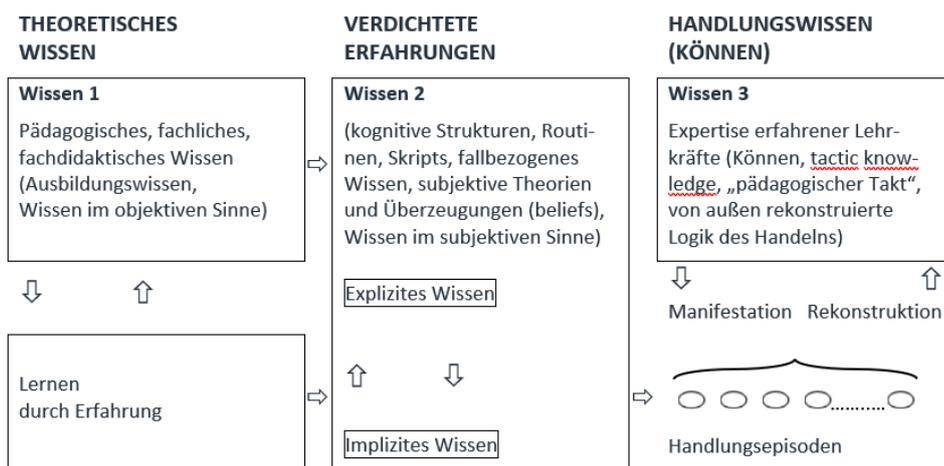


Abbildung 30: Konzepte des Lehrerwissens<sup>943</sup> (eig. Abb.)

Diese Entwicklung des Lehrerwissens vom Lernen über das Wissen zum Handeln wird nach eigenen beruflichen Erfahrungen des Autors nicht nur vom Lehrer selbst angestoßen, erweitert und ausgebaut, sondern dabei sind auch weitere Personen beteiligt, die über den Austausch von explizitem Wissen und Erfahrungen, auch mit Rückgriff auf ihr eigenes implizites Wissen, die Reflexion des Lehrers über seine kognitiven Strukturen und sein Handeln wesentlich voranbringen können. Aus der Praxiserfahrung des Autors heraus sollte die gemeinsame Reflexion über Handlungsepisoden laufend in eine Rekonstruktion gemeinsam mit anderen übergeführt werden, um gemeinsames Handlungswissen (Wissen 3) zu schaffen. Gespräche zu kognitiven Strukturen und subjektiven Theorien und Überzeugungen könnten auf metakognitiver Ebene beim Abgleich und beim Einsortieren neuer Erkenntnisse helfen, den Pool an subjektiven Theorien zumindest einzugrenzen (Wissen 2). Diese Einflüsse durch andere Personen tauchen in den drei Komplexen von Schönknecht und Neuweg aber noch nicht auf. Erst Kraler deutet in diesem Zusammenhang die Bedeutung der Schulleiter bei der Mitarbeiterführung an, da bei diesem organisationalen Sozialisationsprozess Einführungsprogramme notwendig sind: „Der bzw. die Vorgesetzte ist Dreh- und Angelpunkt des Einführungsprozesses.“<sup>944</sup> Er ergänzt aber weder nähere Personalführungsvarianten noch erweitert er auf die aus Sicht des Autors lebenslang not-

<sup>940</sup> Vgl. Sikes/Measor/Woods 1985.

<sup>941</sup> Vgl. Huberman 1991, S. 249-267.

<sup>942</sup> Vgl. Steger Vogt 2013, S. 55-57.

<sup>943</sup> Vgl. Neuweg 2014, S. 583f.

<sup>944</sup> Kraler 2008, S. 7.

wendige Begleitung der Lehrkräfte, da sich die Anforderungen in der Schule laufend verändern und Anpassungen nötig machen. Keller-Schneider weist darauf hin, dass Berufseinsteigende sich zwar kompetent genug fühlen, die beruflichen Anforderungen zu bewältigen, aber sich von erfahrenen Lehrpersonen durch eine geringere Vernetzung und Bündelung bei der latenten Struktur der Berufsanforderungen unterscheiden. Schulleiter könnte dabei durch Förderung besserer Kollaboration dabei helfen. Dazu könnten sie auf die Anregung von Schön zurückgreifen, um als „critical persons“ ihren Lehrkräften mit Begleitung und Beratung zur Verfügung zu stehen und sie durch die optimale Gestaltung der Rahmenbedingungen dabei zu unterstützen. Dabei könnte die Leitidee des Lehrers als „reflective practitioner“ auch für die Schulleiter mit Schöns Konzept „reflection-on-action“ nutzbar gemacht werden, wenn sie gemeinsam mit den Lehrkräften aus der Betrachtung der unterrichtlichen und schulischen Situation heraus Theorien zur Verbesserung entwickeln und die Lehrkräfte handelnd überprüfen und ausprobieren lassen. Reflexion wird dabei als zentrale Voraussetzung für die Bewältigung komplexer, divergenter Situationen und Handlungsanforderungen erachtet, wie sie im Schulalltag für die Lehrkräfte täglich erlebbar sind. In der gemeinsamen Reflexion von Schulleiter und Lehrer kann durch das Hinterfragen bewährter Annahmen ein neues Verständnis der Situation und das Entwickeln und Ausprobieren neuer Handlungsalternativen und -zugänge unterstützt werden. Dabei hilft die Reflexion den Lehrkräften als auch der Schulleitung dabei, gemeinsam die offene Situation zu verstehen und angemessen zu bewältigen.<sup>945</sup> Gemeinsam formulierte neue Handlungsmuster aus diesen Reflexionsgesprächen finden vermutlich eine höhere Resonanz und in Folge auch eher die Aufnahme in die persönlichen Denk- und Handlungsmuster der Lehrkräfte. Selbst wenn Schöns Ansatz schon vor 36 Jahren in die Diskussion zur Reflexion des eigenen Handelns bei der Bewältigung komplexer, divergenter Situationen und Handlungsanforderungen eingebracht wurde, könnte er bei einer Neuorientierung der Personalführung durchaus noch intensiver aufgegriffen werden.

**Zusammenfassend** lässt sich feststellen, dass der Einfluss des Schulleiters oder der anderen Lehrkräfte bei der Ausbildung der beruflichen Professionalität des Lehrers in der Berufsbiografie-Forschung nur als sehr gering oder überhaupt nicht wahrgenommen wird. Schulleiter können aber aufgrund ihrer Berufserfahrung durchaus erfolgreich mit der gemeinsamen Reflexion berufsbezogener Ziele, Einstellungen und Verhaltensweisen im Unterricht den Lehrkräften helfen. Sie können zudem den Austausch mit anderen Lehrkräften anregen, moderieren und begleiten, den z. B. in Form einer kollegialen Praxisberatung, einer systematischen kollegialen wechselseitigen Unterrichtshospitation mit den wichtigen Nachbesprechungen, der Anregung von Lernpartnerschaften und Gesprächskreisen auch für erfahrene und ältere Lehrkräfte anstoßen und auch selbst als Berater und Begleiter im Angebot stehen. Dies erfolgte durch die befragten Schulleiter vor allem in den Gesprächen und den Versuchen zur Koppelung und Kollaboration mit anderen Lehrkräften.

## 20.5. Zusammenfassung

Die bestehenden Denk- und Handlungsmuster spiegeln eine nur gering an Konzepten von Alters- oder Lebensphasen orientierte Personalführung wider. In den gesamten sechs Interviews in insgesamt zwölfteinhalb Stunden tauchen nur sehr wenige Aussagen zu Denk- und Handlungsmustern zu lebens- oder berufsalterspezifischen Gruppen oder einem vollständigen Konzept dazu auf, sondern nur eine einfache Gruppierung der Lehrkräfte in die 'Jüngeren' und die 'Älteren', wobei alle weiteren Lehrkräfte ohne weitere Spezifizierung zur Altersgruppe im 'mittleren' Berufsalter zugerechnet wurden. Die Zuordnung zu den 'Jüngeren' bezieht sich meist mehr auf den Anfangsschwung in der beruflichen Einstiegsphase, während die Gruppe der 'Älteren' meist für Lehrkräfte in ihren letzten Berufsjahren verwendet wird, deren Fokus sich überwiegend auf Abrundung und den gelingenden Übergang in den Ruhestand bezieht. Eine Unterteilung in der Zeit dazwischen, obwohl sie mehrere Jahrzehnte umfasst, erfolgt nicht. Zu der Altersgruppe der 'mittleren' Lehrkräfte bestehen nur wenig Aussagen. Werden Lehrkräfte von Schulleitern gedanklich in Gruppen zusammengefasst, dann meist nach Kriterien wie zum Beispiel Motivation, Arbeitseinsatz, Belastbarkeit oder Ausmaß der privaten Belastungen. Wenn Schulleiter betonen, dass jede Lehrkraft eine individuell maßgeschneiderte Personalführung braucht, dann praktizieren das nur die wenigen, die über ein hohes Maß an Leitungszeit verfügen oder ein Kollegium, in dem nur wenige Lehrkräfte eine solche zeitaufwändige Führung benötigen. Als zentrale Einflussfaktoren für die Personalführung in Grund- und Mittelschulen werden von den befragten Schulleitern die Zugehörigkeit zu einer von nur drei Altersgruppen, die persönliche Leistungseinstellung und die individu-

<sup>945</sup> Vgl. Pachner, 2013, S. 5.

elle familiäre Situation erfasst. Den zeitlichen Umfang ihres Arbeitseinsatzes steuern dabei die Lehrkräfte durch die im Bayerischen Beamtengesetz (BayBG) gegebenen Möglichkeiten der Antragsteilzeit, der familienpolitischen, der arbeitsmarktpolitischen und der Alters-Teilzeit nahezu beliebig, wenn nicht zwingende dienstliche Belange entgegenstehen. Auf diese durch die Lehrkräfte vorgegebenen Faktoren stimmen die Schulleiter ihre Personalführung und ihre Bemühungen um die individuelle Personalentwicklung und die daraus gestaltbare Unterrichts- sowie Schulentwicklung ab. Dabei orientieren sich die Schulleiter bei jeder Lehrkraft an den vorfindbaren Belastungssituationen, die von den Lehrkräften vorgetragen oder vom Schulleiter erkannt werden. Der zeitliche Umfang für eine derartige Analyse, Planung und Gestaltung von Mitarbeitergesprächen wird durch die geringe Leitungszeit und den Zeitdruck wegen der Erfüllung anderer, meist administrativer Aufgaben meist sehr begrenzt.

Die Versuche zur individuellen Personalführung auf der Basis der momentan erkennbaren Belastungslage, bei der überwiegend die familiäre Situation, die außerfamiliären Ziele und Interessen und die berufliche Lage im Vordergrund stehen, orientieren sich meist an der Problembewältigung der derzeitigen Nöte der Lehrkräfte. Schulleiter können dabei oft nur kurzfristig und punktuell auf akute und aktuelle Problemlagen mit ihren Copingstrategien reagieren. Dazu werden aber keine Phasenmodelle, Generationenkonzepte oder andere Gruppierungsmöglichkeiten eingesetzt, weshalb auch kein strategisches oder konzeptuelles Vorgehen erfolgt mit mittel- oder langfristiger Begleitung und Unterstützung in jeder Phase oder auf die jeweilige Gruppenzugehörigkeit bezogen.

Zusammengefasst bezieht sich Personalführung auf operativer Ebene bei den befragten Schulleitern daher überwiegend auf kurzfristige Problembewältigung, lässt aber keine Konzepte erkennen, um die Situation der Lehrkräfte je nach ihren Entwicklungsphasen oder Gruppenzugehörigkeiten schneller zu erkennen und Personalförderung und Personalentwicklung mittel oder langfristig zu gestalten, um damit die Schul- und Qualitätsentwicklung voranbringen zu können. Für eine individuelle Analyse bei jeder Lehrkraft wäre dazu jeweils ein hoher Zeitaufwand nötig, der aber mangels Anrechnungstunden nicht zur Verfügung steht.

## 21. Resümee und Teildiskussion

Die dritte Forschungsfrage lautete: „**Welche Ansätze zu einer differenzierenden Personalführung gibt es bisher in der Praxis von Schulleitern?**“

In der Ausbildung der Schulleiter taucht der Themenbereich der Personalführung nur in wenigen Halbtagen auf, wobei die Einübung passender Handlungsmuster, die Entwicklung einer dahinterstehenden konsistenten Handlungstheorie und die nötige Begleitung bei der Implementation fehlen oder zu wenig Gewichtung erfahren angesichts der dringender nötigen neuen Kompetenzen im administrativ-organisatorischen Themenbereich. Zur Bewältigung der neuen Herausforderungen bei der Personalarbeit mit zu großer Führungsspanne bei geringer Entscheidungsverantwortung entwickeln Schulleiter sehr individuelle subjektive Theorien zur Problembewältigung aus höchst unterschiedlichen Quellen. Die Entwicklung von individuellen Ansätzen zu einer differenzierenden Personalführung in einem heterogenen Kollegium sollte in einer explorativen Studie durch die Befragung von sechs berufserfahrenen Schulleitern ermittelt werden, da in diesem Forschungsfeld bisher keine ausreichenden Erkenntnisse und Befunde vorliegen, die mit einer standardisierten Befragung oder anderen quantitativen Erhebungsmethoden empirisch hätten überprüft werden können.

Deshalb wurde ein gering standardisiertes Leitfaden-Interview aus der qualitativen Sozialforschung verwendet, um mögliche subjektive Theorien und das implizite Handlungswissen möglichst offen zu erfassen. Dabei stand die Gewinnung neuer Bedeutungszusammenhänge bei hohem ungesteuerten Informationsfluss im Vordergrund, wobei wegen des hohen Zeitaufwands bei der Datengewinnung und Inhaltsanalyse die Stichprobe auf nur sechs Schulleiter begrenzt wurde. Zum Interviewthema „Personalführung an Lebensphasen orientiert?“ wurden den Befragten nur acht Themen als Stichworte angegeben, zu denen sie sich frei äußern konnten.

Die Schulleiter verwenden keine Gruppierungen der Lehrkräfte nach Phasenmodellen, sondern setzen individuell und schulisch angepasste Instrumente der Personalführung ein, die sich überwiegend auf die Kooperation zwischen den Lehrkräften, die Kontaktpflege und laufende Kommunikation richten. Der großen Heterogenität bei Leistungseinstellung und -fähigkeiten, bei privaten und familiären Belastungen und der jeweiligen Gewichtung von Beruf und Familie begegnen sie überwiegend mit individueller Führung und Begleitung der Lehrkräfte, wobei wegen der hohen Fluktuation jährlich neu justiert werden muss. Bei den jüngeren und älteren Lehrkräften werden die größten Stärken wahrgenommen. Unterstützungsmaßnahmen werden vor allem bei mittleren und älteren Lehrkräften nötig. Eine Grobeinteilung in diese drei Altersgruppen überwiegt, eine feinere Differenzierung wird nicht erkennbar. Unterschiedliche Personalführungsinstrumente werden auch nach diesen Großgruppen geordnet oder individuell auf die Leistungsfähigkeit bezogen eingesetzt.

Die bestehenden Denk- und Handlungsmuster der Schulleiter bleiben vor allem bei der Aufteilung in die Jüngeren und Älteren, während die Lehrkräfte im mittleren Berufsalter anscheinend nur wenige Gemeinsamkeiten aufweisen. Bei ihnen wird bei Bedarf auf individuelle Personalführung gesetzt. Als zentrale Einflussfaktoren werden die Zugehörigkeit zu einer der drei Altersgruppen, das individuelle Leistungsvermögen und die spezifische familiäre Situation angeführt. Auf diese von den Lehrkräften vorgegebenen Faktoren stimmen die Schulleiter ihre Personalführung individuell und eher reagierend ab, soweit Bedarf bei den Lehrkräften besteht und ihre Leitungszeit dafür ausreicht. Strategische Konzepte für eine differenzierende Personalführung werden in der Schulleitungspraxis wenig sichtbar.

Statt einer aktiv gestaltenden Personalführung und -entwicklung wird eher auf ein flexibles Reagieren auf die erbrachte Arbeit und erkennbare Bedarfe und Interessen der Lehrkräfte gesetzt. Die fehlenden mittel- und langfristigen Gestaltungsmöglichkeiten auf strategischer Ebene führen auf operativer Ebene zu einer Kurzfristigkeit des Handelns und einer Reduktion auf erfolgreiche Bewältigung von Problemlagen, die bei Lehrkräften in ihrer Arbeit oder in ihrem familiären oder privaten Umfeld auftauchen. Die Wahrnehmung und Nutzung der Motivation, des Schwungs und der Dynamik der jüngeren Lehrkräfte wird zu Kopplungen und Verstärkung der Kooperation mit älteren oder leistungsschwächeren Kollegen genutzt. Auch bei den aus der Elternzeit zurückkehrenden Lehrkräfte mit Teilzeit wird das höhere Engagement gern aufgenommen. Ein durch die Lehrkräfte verringerter Arbeitseinsatz oder geringeres Leistungsvermögen bei größerem privaten Bedarf oder aufgrund des Alters werden akzeptiert und kompensiert. Die fehlenden strukturellen, organisatorischen oder disziplinarischen Voraussetzungen für eine aktivere, gestaltende Personalführung zur weiteren Personal- oder Qualitätsentwicklung führen damit zu einer eher passiv reagierenden, akzeptierenden und tolerierenden Schulleitungsposition.

### Teildiskussion

Bei den sechs Schulleitern der kleinen Stichprobe der explorativen Studie werden in der Personalführung keine wissenschaftlich fundierten Konzepte mit Phasenmodellen oder Gruppierungen nach Generationen oder Lebensentwürfen eingesetzt, die ein schnelleres Erkennen des aktuellen Leistungs- und Entwicklungsstands jeder Lehrkraft erlauben würden. Eine differenzierende Personalführung erfolgt nur in begrenztem Umfang bei den befragten sechs Schulleitern im Wesentlichen durch die Unterteilung der Lehrkräfte in drei Altersgruppen, die Wahrnehmung der privaten Lebenssituation und der familiären und außerfamiliären Belastungen sowie die Einschätzung des individuellen Leistungsvermögens in der aktuellen Situation. In der Personalführung werden in subjektiven Theorien der Schulleiter bewährte Führungsinstrumente zur Unterstützung und Begleitung eingesetzt. Weitere Unterscheidungen wie zum Beispiel in berufliche Entwicklungsphasen, Generationen oder nach Lebensentwürfen werden punktuell wahrgenommen, kommen aber nicht als Konzept in der Personalführung der Schulleiter vor.

Eine aufsuchende, individualisierende Personalführung bei jedem Einzelnen kann wegen anhaltender Zeitnot der Schulleiter nicht bei allen Lehrkräften geleistet werden, weshalb manche Lehrkräfte dabei außer Sicht geraten wie zum Beispiel sich zurückhaltende oder wenig kooperations- und leistungsbereite Lehrkräfte oder die Gruppe im mittleren Berufsalter. Das strukturelle Dilemma, dass Schulleiter an Grund- und Mittelschulen als direkte Vorgesetzte nur über ein eingeschränktes Inventar an Personalführungsinstrumenten verfügen, und die zu geringe Anzahl von Anrechnungsstunden für die Schulleiter angesichts der großen Führungsspanne führen zu einer sehr begrenzten Ausformung von Personalführung. Sie bleibt derzeit im Wesentlichen reduziert auf Versuche der individualisierenden Personalführung bei Lehrkräften, die von sich aus Unterstützung und Betreuung suchen, auf Bemühungen um Kopplung, Kommunikation und Kollaboration leistungsdifferenter Kollegen und auf operativer Ebene auf die kurzfristige Bewältigung der vorgebrachten Problemlagen. Eine mittel- oder langfristige strategische Personalführung bei allen Lehrkräften in einem heterogenen Kollegium ist damit nicht möglich.

Die Wahrnehmung der Heterogenität im Kollegium folgt daher mehr dem kurzfristigen Problemdruck, wozu die selbst entwickelten Handlungsroutinen aus den subjektiven Theorien der Schulleiter statt vorliegender Konzepte verwendet werden. Wegen der zu geringen differentiellen Wahrnehmung der Kompetenzen der Lehrkräfte können als Gefahren entstehen, dass dadurch unter anderem Potenziale für Unterricht und Schule unbeachtet bleiben oder nicht ausgeschöpft werden, Leistungsveränderungen zu spät registriert oder abgefangen werden oder schulexterne Faktoren das Engagement der Lehrkräfte deutlich und nachteilig beeinflussen können. Dadurch kann die Qualität von Schule nicht nur in den messbaren Bildungserfolgen, sondern auch in den gemeinsamen Erziehungs- und Bildungsbemühungen des Kollegiums sinken.

Aus dieser Gesamtschau ergeben sich **weitere Fragestellungen**, die in dieser Arbeit nicht weiterverfolgt werden können. Mögliche Lösungsansätze zu den aktuellen Problemen sollten als Arbeitshypothesen in weiterführenden Untersuchungen überprüft werden wie unter anderem „Schulleiter von Grund- und Mittelschulen brauchen eine Ausweitung ihrer Zuständigkeiten, Kompetenzen, Führungsinstrumente und Leitungszeit, um Personalführung besser gestalten zu können.“ oder „Schulleiter brauchen eine gründlichere Aus- und Fortbildung in der Personalführung in den Bereichen Unterstützung, Begleitung und Betreuung zur besseren Erhaltung der Qualifikation, Volition und Motivation der Lehrkräfte.“

## E. Integration zu einem neuen Ansatz bei der Personalführung

### 4. Forschungsfrage: Wie kann eine stärker differenzierende Personalführung zur Qualitätssteigerung von Schule gestaltet und umgesetzt werden?

Das Vorgehen bei der vierten Forschungsfrage unterscheidet sich deutlich von dem der bisherigen drei Forschungsfragen, deren Beantwortung auf hermeneutischem Weg in der Forschungsliteratur der Schulleitungsforschung, der theoretischen und angewandten Betriebswirtschaftslehre und Studienergebnissen der unternehmerischen Praxis sowie mit qualitativen Forschungsmethoden in der Schulpraxis versucht wurde.

Eine erfolgreiche Auswahl geeigneter Erkenntnisse und Ergebnisse und ein möglicher Transfer erfolgreicher Elemente für das Schulsystem sollen nun mithilfe der praktischen Berufserfahrung des Autors zu einem neuen Ansatz für eine stärker differenzierende Personalführung in Grund- und Mittelschulen zusammengefasst werden, um zur Verbesserung der Qualität von Schulen beizutragen. Diese Auswahl kann mangels bisheriger Vorerfahrungen und fehlender Grundlagen nicht empirisch begründet werden und unterliegt deshalb der Gefahr der subjektiven Selektion des Autors. Dieses Vorgehen lässt sich dadurch rechtfertigen, dass in diesem neuen Forschungsfeld noch keine praktikablen Konzepte vorliegen und mit dieser Untersuchung erst eine neue Konzeption entworfen werden soll, deren Validierung und Überprüfung auf qualitativer Ebene oder mit quantitativen Forschungsmethoden erst in weiteren Untersuchungen erfolgen kann.

Ein Vergleich mit einem meta-analytischen Ansatz kann nicht durchgeführt werden, da für dieses neue Forschungsfeld weder ausreichend quantitative Ergebnisse aus der Suche in der Schulleitungsforschungsliteratur oder in der theoretischen Betriebswirtschaftslehre vorliegen noch können sie wegen der Heterogenität der Untersuchungsfelder direkt miteinander verglichen werden. Der Einbezug von Ergebnissen aus der Schulleiterbefragung mit der qualitativen Forschungsmethode von offenen Interviews ist wegen der unterschiedlichen Erhebungsmethode auch nicht direkt damit zu koppeln. Bei dieser interdisziplinären Suche nach neuen Formen von Personalführung steht aber nicht die genaue Untersuchung von vorher festgelegten Inhalten im Vordergrund, sondern es soll nach neuen Elementen und deren Zusammenhängen gesucht werden.

Im nachfolgenden Teil sollen dazu die Ergebnisse der ersten drei Forschungsfragen zu bisher vorfindbaren Elementen einer stärker differenzierenden Personalführung für einen möglichen Transfer für Schulleitung in Grund- und Mittelschulen zusammengefasst werden. Die Grenzen der Übertragung auf das Schulsystem und vorliegende Einschränkungen sollten beachtet werden, soweit sie eine Einvernahme behindern. Für eine erfolgreiche Übernahme und Umsetzung sollten bei Schulleitern die entsprechenden Voraussetzungen vorliegen. Zudem sollte die Frage geklärt werden, mit welchem beruflichen Vorlauf und Ausbildung die Nachwuchsführungskräfte auf ihre Aufgaben in diesem speziellen Bereich von Führung vorbereitet werden könnten. Differenzierende Personalführung erfordert zur Wahrnehmung und passenden Reaktionen auf die Heterogenität Prüfmöglichkeiten und eine Vielfalt von Personalführungs- und Personalentwicklungsmaßnahmen sowie Führungsinstrumenten, die sich bereits bewährt haben. Die Voraussetzungen und Möglichkeiten für eine dauerhafte Implementation dieses neuen Führungsansätze sollen abschließend zusammengefasst werden.

Als **Leitfragen** dienten dabei: Welche Elemente einer stärker differenzierenden Personalführung scheinen besonders erfolgreich zu sein? Wie kann damit besser auf den einzelnen Mitarbeiter eingegangen werden? Welche Erkenntnisse und Erfahrungen liegen dazu bisher vor? Welche Elemente lassen sich aus pragmatischer Sicht in den schulischen Bereich übertragen? Welche spezifische Auswahl daraus muss für die Personalführung in Grund- und Mittelschulen vorgenommen werden? Welche Schlussfolgerungen ergeben sich daraus für deren Einführung, die nötige Aus- und Fortbildung der Schulleiter, den Einsatz und die Implementation?

Der Leitgedanke bei der Auswahl und Zusammenstellung neuer Elemente für die Personalführung ist dabei immer die Steigerung der Schulqualität, weil durch die Verbesserung der Rahmenbedingungen, des Umgangs und Einbezugs der Lehrkräfte eine höhere Zufriedenheit, mehr Engagement und gesteigerte Verbundenheit mit der Schule erreicht werden soll. Die Qualität einer erfolgreicherer Bildungs- und Erziehungsarbeit der Lehrkräfte ist schwierig messbar, was den Nachweis der Wirksamkeit einer derart geänderten Personalführung erschwert. Die Überprüfung möglicher Verbesserungen durch diese neuen Ansätze kann aber nicht in dieser Arbeit geleistet werden, sondern erst in weiteren Untersuchungen erfolgen.

## 22. Ausgangslage nach aktuellem Forschungsstand

Die bisherigen Erkenntnisse aus der Schulleitungsforschung, der theoretischen und angewandten Betriebswirtschaftslehre und der Praxis von Schulleitern zur **differenzierenden Personalführung** sollen hier zusammengefasst dargestellt werden. Dabei blieb der Fokus dieser Arbeit vor allem auf dem unterschiedlichen Vorgehen der Führungskräfte bei der Personalführung in unterschiedlichen Phasen oder in diversen Gruppierungen, um mit dieser Heterogenität am besten zurechtzukommen und sie für die Steigerung der Qualität des Unternehmens oder der Schule nutzbar zu machen. Dabei sollten auch die Voraussetzungen, Methoden, Konzepte und Führungsinstrumente für eine derartige Personalführung beachtet werden.

In der **Schulleitungsforschung** zeigt sich eine nur geringe Differenzierung in der Personalführung, da von einer idealistischen Vorstellung eines recht homogenen Kollegiums ausgegangen wird, in denen die Lehrkräfte meist in toto angesprochen werden, die sich mit hohem Engagement über vierzig Berufsjahre hinweg ihrem schulischen Einsatz als Klassenlehrkraft widmen und für Schul- und Organisationsentwicklung offenbar unterschiedsfrei zu begeistern sind. Lehrkräfte priorisieren dabei ihr Engagement selbst je nach privaten Belastungen. Schulleiter in Grund- und Mittelschulen verfügen dabei über wenig direkte Personalverantwortung mit strategischen und operativen Entscheidungsmöglichkeiten und wegen hoher eigener Unterrichtspflichtzeiten nur über wenig Kontrollmöglichkeiten (vgl. Kap. 7.1). Die dadurch entstehende Reduzierung auf die umfassenden Verwaltungstätigkeiten wird aber überwiegend akzeptiert und angenommen. Veränderungen in dieser Konstellation werden von Schulleitern nur selten angestrebt und von Lehrkräften mit Widerständen begegnet. Bereits die Berufswahlmotive von Lehrkräften mit der Sicherheit des Arbeitsplatzes, eines immer solventen und beständigen Arbeitgebers mit dem Staat, die hohen Pensionsansprüche und die mögliche Selbstbestimmung über Arbeits-, Familien- und Auszeiten und damit einer hohen Vereinbarkeit von Beruf und Familie bestimmen die sehr individuelle Ausgestaltung des beruflichen Engagements im über 40jährigen Berufsleben. Da gleichzeitig die große Eigenständigkeit in der Berufsausübung gewährleistet ist, die fehlende Messbarkeit der schulischen Arbeit und eine nur geringe und selten spürbare Kontrolle durch Schulleiter und Schulbehörden bekannt sind, entwickeln sich trotz nur geringer horizontaler und vertikaler Karrieremöglichkeiten große Eigenheiten bei Lehrkräften in der Dienstausbildung. Aufgrund der hohen Autonomie der Lehrkräfte und ohne Gratifikations- oder Sanktionsmöglichkeiten fehlen dabei der Personalführung gegenüber verbeamteten Lehrkräften Kontroll- und Steuerungsfunktionen, um Fehlentwicklungen vorzubeugen oder Auswüchse zu verhindern (vgl. Kap. 7.8). Wissensmanagement wird im Personalmanagement der Schulen noch deutlich unterschätzt, da Lehrkräfte als anscheinend recht homogen, austauschbar und grundsätzlich motiviert gelten. In der Forschungsliteratur und in den rechtlichen Grundlagen zur Ausbildung, Qualifizierung und Aufgabenbeschreibung wird eine individuenzentrierte Personalführung zur besseren Einbindung der Mitarbeiterkompetenzen und zur Qualitätssteigerung in Schulen bisher kaum erkennbar (vgl. Kap. 9). Im Ausbildungscurriculum für Schulleiter in Bayern wird Personalführung nur als Oberbegriff erwähnt und das Thema Führung nur an wenigen Halbtagen behandelt (vgl. Kap. 16.1). Eine intensive Ausbildung und Implementationsbegleitung sind nicht vorgesehen, weshalb es dem autodidaktischen Eigenerwerb der nötigen Kompetenzen und Verhaltensweisen und der individuellen Entwicklung eigener subjektiven Theorien durch die einzelnen Schulleiter vorbehalten bleibt, wie eine differenzierende Personalführung angesichts der Heterogenität im Kollegium umgesetzt werden kann.

In der **betriebswirtschaftlichen Theorie** wird in den letzten Jahrzehnten vor allem die gestiegene Bedeutung der Mitarbeiter als eine der wichtigsten Ressourcen eines Unternehmens deutlich. Die Suche nach einer stärker differenzierenden Personalführung führt dabei sukzessive zu einigen immer wichtiger werdenden Kernelementen. Sowohl die klassischen als auch die systemischen Führungsansätze weisen auf die Notwendigkeit der Verbesserung der Rahmenbedingungen und die intensivere Berücksichtigung der individuellen Interessen der Beschäftigten hin. Die sozialen Austauschtheorien fokussieren zudem auf den Aufbau nötiger neuer Führungsbeziehungen und Interaktionsformen und den stattfindenden Ressourcenaustausch dabei. Der Blick bleibt aber dabei auf die Führungsdyaden gerichtet, während die komplexere Form der Beziehungsarbeit mit vielen Mitarbeitern gleichzeitig kaum thematisiert wird. Vor allem die Managementtheorien betonen die Wichtigkeit der Förderung und Qualifizierung der Mitarbeiter, die durch Personalmanager zu organisieren sind, ohne aber speziell auf die Vielfalt der Beschäftigten und mögliche Personalführungsmaßnahmen dazu einzugehen.

Wesentlich differenzierter wenden sich die **angewandte Betriebswirtschaftslehre** und die **Praxis** in den Unternehmen der differenzierenden Personalführung angesichts der Heterogenität der Mitarbeiter zu. Im Kon-

zept der beruflichen Lebensphasen werden stellen- und berufsbezogene Entwicklungsstadien analysiert und die Personalentwicklung, -förderung und -führung mit passenden Maßnahmen darauf abgestimmt. Die Untersuchung der privaten Lebensphasen im familiären und außerfamiliären Bereich erfolgte zusätzlich, da diese die berufliche Entwicklung deutlich beeinflussen können. Auch der Einbezug der Lebensentwürfe, die zudem auch einem Wandel unterliegen können, geschieht aus der Notwendigkeit heraus, Motivation und Engagement zu steigern oder aufrechtzuerhalten, die Mitarbeiter in allen Phasen der Personalarbeit gut zu begleiten und beim Unternehmen zu halten. Die Personalgewinnung, -einsatz und -entwicklung eines Unternehmens werden als tragende Säulen der Wettbewerbs- und Leistungsfähigkeit eines Unternehmens gesehen und gewinnen mit dem Human-Resource-Management weiterhin an Bedeutung.

**Unternehmen** sind aufgrund der Unsicherheiten in der VUCA-Welt weitaus mehr von der erfolgreichen Personalentwicklung, der Verbundenheit mit dem Betrieb und einem gelingenden Wissensmanagement abhängig, weshalb Personalführung mehr Steuerungsmöglichkeiten zur Verfügung hat. Dadurch kann mehr auf die Unterschiedlichkeit der Mitarbeiter geachtet werden, um Angehörigen unterschiedlicher Generationen oder Beschäftigten in ihrer jeweiligen Lebenssituation in verschiedenen Clustern besser entgegenkommen zu können und um sich weiterhin die Vielfalt und Qualitäten der Mitarbeiter zu sichern. Die gleichzeitige Verfolgung der Unternehmensziele und der individuellen Ziele der Beschäftigten in Form der Ambidexterity bildet dabei eines der zentralen Ziele von Personalführungskräften. Insbesondere seit der Corona-Pandemie werden die unterschiedlichen Erwartungen für die Arbeit im Homeoffice, die diversen Bedarfe der einzelnen Generationen und der Mitarbeiter für ihre privaten, familiären und außerfamiliären Interessen intensiver wahrgenommen und darauf reagiert.

In der **Schulleitungs-Praxis** der sechs Schulleiter der explorativen Studie wird in der Personalführung keine Nutzung von Konzepten zur Differenzierung der Lehrkräfte mithilfe von Phasenmodellen oder Gruppierungen nach Generationen oder Lebensentwürfen erkennbar. Dafür finden Erfahrungen aus den subjektiven Theorien der Schulleiter Einsatz, nach denen Lehrkräfte im Wesentlichen nach drei Altersgruppen, der privaten Lebenssituation mit familiären und außerfamiliären Belastungen sowie dem individuellen Leistungsvermögen in der aktuellen Lebenslage geordnet unterschieden werden. Aus Zeitgründen kann nicht bei jeder Lehrkraft eine ausführliche Analyse stattfinden und das Inventar an Personalführungsinstrumenten ist zudem begrenzt. In einem großen Kollegium bleiben daher manchmal Potenziale unbeachtet und Veränderungen im Engagement und im Leistungsvermögen unbemerkt, nicht alle schulexterne Einflussfaktoren werden erkannt. Einer differenzierenden Personalführung fehlen Hilfen zur schnellen Wahrnehmung und effiziente Personalführungsinstrumente zum besseren Steuerung und Leitung der Personalarbeit. Wird in den Kollegien die Heterogenität der Lehrkräfte also nicht entsprechend wahrgenommen und berücksichtigt, bestehen in Schulen die Gefahren einer zu geringen Persönlichkeitsentfaltung und des geringeren beruflichen Engagements der Lehrkräfte, was vorerst deren persönliche Weiterentwicklung, aber in Folge auch die Schul-, Unterrichts- und Organisationsentwicklung beeinträchtigen und die Qualität der Schule mindern kann.

### Fazit

Auch im **Schulsystem** wachsen die Komplexität und die Notwendigkeit, variabler auf Veränderungen zu reagieren und differenzierter auf die individuellen Zielen und Interessen der Lehrkräfte einzugehen. Aber in der Forschungsliteratur und den Rechtsgrundlagen kommt Personalführung für Schulleiter in Grund- und Mittelschulen kaum vor, um die in der Schulleitungspraxis deutlich erkennbare Heterogenität der Lehrkräfte erfolgreich beantworten zu können.

In der **Betriebswirtschaftslehre** wächst dagegen seit Jahrzehnten die Bedeutung von Personalführung, um die immer deutlicher vorgetragenen Interessen der Mitarbeiter stärker berücksichtigen zu können, die Führungsbeziehungen und Interaktionen individueller zu gestalten und die persönliche Weiterentwicklung und Qualifizierung nicht nur auf fachlichem Niveau, sondern auch bei überfachlichen Qualifikationen zu fördern, um für aufkommende Unsicherheiten in der VUCA-Welt besser gewappnet zu sein. Diese Bestrebungen werden vor allem in der angewandten Betriebswirtschaftslehre und in Unternehmen aus wirtschaftlichem Interesse vorangetrieben. Dazu werden Modelle eingesetzt, die von unterschiedlicher Personalführung je nach beruflichen Entwicklungsphasen, privaten Lebensphasen mit familiären und außerfamiliärer Einflussfaktoren über den Einbezug wechselnder Lebensentwürfe bis hin zu Generationenkonzepten reichen, um die Mitarbeiter in ihrer jeweiligen Verfasstheit, mit ihren aktuellen Zielen, Interessen und Bedarfen möglichst gut zu erreichen. Eine stärker individualisierende Personalführung gewinnt dabei zudem an strategischer Bedeutung für die Unternehmensführung.

In der **Praxis von Schulleitung** wird eine differenzierende Personalführung von den befragten Schulleitern zwar auch erkennbar. Eine stärker individualisierende Personalführung begrenzt sich aber bei den Unterscheidungskriterien überwiegend auf eine grobe Untergliederung in nur drei Altersgruppen und kann meist nur reagierend auf diejenigen Lehrkräfte eingehen, die aktiv Unterstützung wegen privater Belastungssituationen einfordern. Ein konzeptuelles Vorgehen und eine das ganze Kollegium umfassende Wahrnehmung der Lebenssituationen samt nachfolgender individueller Unterstützung und Begleitung erfolgen derzeit mangels Ausbildung, fehlender Rahmenbedingungen und Leitungszeit nicht.

Aus dieser Einsicht entsteht die **vierte Forschungsfrage** dieser Arbeit, ob aus den bisherigen Erkenntnissen ein neues Konzept zur Personalführung an Grund- und Mittelschulen entwickelt werden kann, das in eklektischer Vorgehensweise die besten Ideen und Vorgehensweisen aufgreift, die sich dafür eignen.

Die Unterschiede zwischen Unternehmen und Schulen müssen dabei in den Zielen, Methoden und Gestaltungsmöglichkeiten bedacht werden und auch die anderen Beschäftigungsverhältnisse von Beschäftigten in der Wirtschaft und beamteten Lehrkräften in Schulen müssen einbezogen werden. Daraus sollen Vorschläge entstehen, die sich künftig in der Praxis bewähren müssten und für weitere Forschungsfragen offenstehen. Als Ergebnis soll eine neue Diskussionsgrundlage entstehen, die Anregungen zu einer kritischen Auseinandersetzung mit dem Stand der Forschung und der vorfindlichen Praxis liefern soll. Daher kann diese Arbeit auch keine empirische Validierung des neuen Konzepts leisten, sondern soll überwiegend zur Reflexion anregen, welche Erweiterungen im Rahmen der vorgegebenen schulrechtlichen Möglichkeiten aufgegriffen werden können und welche Änderungen im BayEUG, der LDO und des BayBG eventuell hilfreich sein könnten. Eine detaillierte und differenzierende Analyse der Entwicklungsstände der Mitarbeiter in einzelnen Phasen und der Gruppenzugehörigkeit mit den daraus resultierenden individuellen Zielen, Interessen und Bedarfen könnte vielleicht auch Schulleitern in der Personalführung helfen. Damit sollen für die Schulleiter in Grund- und Mittelschulen eine bessere Wahrnehmung und eine erfolgreichere, effizientere individuelle Personalführung möglich werden, um die Qualität von Schule zu verbessern. Aus Platzgründen kann hier nur eine Synthese wirksamer Personalführungsoptionen erstellt werden mit einer verdichteten Auswahl. Die Stärken und Schwächen der neuen Vorschläge sollten künftig überprüft werden, wozu sich Methoden der qualitativen Sozialforschung vermutlich besser eignen werden als empirische Erhebungsmethoden, da die Vergleichbarkeit und Messbarkeit begrenzt bleiben.

Im Folgenden sollen daher in mehreren Bereichen erfolgversprechende Optionen auf den Schulbereich entsprechend angepasst vorgeschlagen werden. Die nötigen **Voraussetzungen** bei Schulleitern sollen dargestellt werden. Bereits vor dem Amtsantritt sollten ein fachlich grundlegender **Vorlauf** und persönliche Dispositionen geschaffen werden. Innerhalb der **Ausbildung** sollte der Bereich der Personalführung explizit ausgeweitet werden. Ein **Prüfraster** zur Feststellung der aktuellen Lebenssituation der Mitarbeiter sollte ebenso bekannt und geläufig sein wie die nötigen Personalführungsinstrumente, um flexibel und individuell auf die einzelnen Lehrkräfte eingehen zu können. Für die Personalführungskräfte entsteht ein neuartiges **Führungsprofil**, das die notwendigen Dispositionen, Einstellungen, Haltungen, Kompetenzen und Verhaltensweisen umfasst, die erfolgversprechend scheinen.

Dabei müssen weitergehende Forschungsfragen vorläufig offenbleiben, wo zum Beispiel Abänderungen, Anpassungen, Streichungen oder Ergänzungen vorgenommen werden müssen, um die Qualität der Schule wirklich nachhaltig zu verbessern.

## 23. Nötige Elemente eines neuen Personalführungskonzepts

### 23.1. Voraussetzungen für erfolgreiche differenzierende Personalführung durch Schulleiter

Aus den Resümees der vorigen drei Teile werden im Folgenden Elemente für die Personalführung in Grund- und Mittelschulen in Bayern abgeleitet, die aus Sicht der langjährigen Berufserfahrung des Autors bei den recht unterschiedlichen Lehrkräften in einem **heterogenen** Kollegium erfolgreich sein könnten.

Das ausführliche Führungsprofil, das aus Erkenntnissen der theoretischen Betriebswirtschaftslehre herausgelöst wurde (vgl. Kap. 14.6), umfasst unabhängig von Berufsbereichen **allgemeine Kompetenzen** für die Personalführung wie Beratungskompetenz, Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit und Flexibilität im Führungsverhalten. Als **grundlegende Dispositionen** gelten in Unternehmen wie auch im Schulsystem zum Beispiel Empathie, Sensibilität, Wertschätzung, Ambiguitätstoleranz und Authentizität. Zudem müssen in allen Organisationen, in denen Führung von Mitarbeitern nötig ist, Klarheit über die Zuständigkeiten, ein Bündel von Führungsinstrumenten und genügend Zeit für die Personalführung vorhanden sein.

In dieser Arbeit richtet sich der Fokus vor allem auf eine differenzierende Personalführung, die in einem heterogenen Kollegium in Grund- und Mittelschulen notwendig ist, wozu **spezifische, tätigkeitsbezogene Kompetenzen** nötig wären. Diese können bisher aber nicht dezidiert in der Auswahl und Ausbildung von Nachwuchsführungskräften erlernt oder erworben werden. Lediglich beim Arbeitseinsatz soll auf die fachliche und persönliche Eignung der Lehrkräfte und deren weitere Dienstaufgaben geachtet werden, wobei die Belastungen gleichmäßig verteilt werden sollen. Wünschen der Lehrkräfte soll im Rahmen des Möglichen Rechnung getragen werden. Schulleiter sollen zwar bei der Personalförderung und der Personalentwicklung mitwirken, was auch die Fortbildung, Stressprävention und Teammanagement beinhaltet. Diese Teilthemen von Führung und Personalentwicklung tauchen zwar im Ausbildungscurriculum auf, können aber von der Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung innerhalb nur weniger Halbtage lediglich zur Einstimmung in die Themenbereiche in Form von theoretischem Wissen vermittelt werden. Derartige Anregungen aus der Ausbildung können von den Schulleitern nur autodidaktisch weiterentwickelt werden, wenn die Bereitschaft und die Voraussetzungen für den eigenständigen Erwerb von Handlungswissen und die nötige Reflexionsfähigkeit ('reflection-on-action') dafür vorliegen.

Bei Führungskräften aus dem komplexen sozialen System Schule mit fachlich fundierter Ausbildung und vieljährigen Berufserfahrungen können aus dem in Kap. 14.6 zusammengestellten neuen Führungsprofil schon viele allgemeine Dispositionen und Kompetenzen als vorhanden vorausgesetzt werden, weshalb hier eine Konzentration auf die wichtigsten Einstellungen und Kompetenzen erfolgen soll.

Für eine **mitarbeiterbezogene und bedarfsorientierte Personalführung** sind für Schulleiter besonders wesentlich:

- Wertschätzung der Mitarbeiter mit aller Diversität und generationellen Unterschiedlichkeiten
- Ambiguitätstoleranz in Form von Akzeptanz und Toleranz Andersmeinender
- Sensible Wahrnehmung der individuellen Bedarfe
- Variable Unterstützung aller Mitarbeitergruppen
- Individuelle Gestaltung der Arbeitsumgebung und Rahmenbedingungen
- Flexible Gestaltung der Führungsbeziehungen
- Individuelle Begleitung, Betreuung und Feedback-Intensität

Weitere hilfreiche Kompetenzen wären ein umfassendes Gesundheitsmanagement zur Leistungserhaltung und Leistungsverbesserung auf Unternehmens- und Individual-Ebene, die variable Unterstützung aller diversen Lehrergruppen, die Förderung von Kommunikation und Kooperation zwischen allen Beschäftigten, die Fähigkeit zur Ambidexterity und das Forcieren von Wissensmanagement und Nutzung des Erfahrungswissens. Die vor einer Ausbildung vorfindbare Ausprägung dieser Kompetenzen hängt bei den befragten Schulleitern erfahrungsgemäß von der Persönlichkeit der Schulleiter, der Zusammensetzung des Kollegiums und dessen Bereitschaft, Personalführung zuzulassen, der Größe des Kollegiums und der Schule sowie von den gewachsenen Traditionen im Umgang von Lehrkräften und Schulleiter ab.

Im bisherigen Ausbildungscurriculum für Schulleiter werden bei den **Personalführungsinstrumenten** das Zielvereinbarungsgespräch hervorgehoben, Konflikt- und Beratungsgespräche, Teamentwicklung, die eigene

Vorbildwirkung, Mitarbeitergespräche und Wertschätzung. Zudem sollen Instrumente moderner Personal- und Organisationsentwicklung in Schule und Wirtschaft bei der Personalentwicklung thematisiert werden.

Die Qualifikation von Führungskräften an der Schule wurde zuletzt mit der Bekanntmachung im KWMBI I Nr. 2/2007 neu geregelt, die am 19.12.2006 veröffentlicht wurde. Das Ausbildungscurriculum der ALP Dillingen basiert darauf seit über 15 Jahren und enthält zwar in den Themenbereichen Führung und Personalentwicklung unter anderem die Rollenklärung, Führungsinstrumente, Mitwirkung bei der Personalförderung, Stressprävention und Team-Management. Aber die gewachsene Bedeutung der Mitarbeiter als wichtige 'human resource' in ähnlicher Weise wie in den Unternehmen und die Wahrnehmungen deren Unterschiedlichkeit erfolgte bisher nicht mit einer Änderung des Ausbildungscurriculums. Mit der Erweiterung des Fokus auf die unterschiedliche Entwicklung der Lehrkräfte in diversen Berufs- oder Lebensphasen oder auf die Andersartigkeit verschiedener Altersgenerationen oder sich wandelnder Lebensentwürfe hätte aus Sicht dieser Arbeit eine Ausweitung der Ausbildung im zeitlichen Umfang und mit neuen Themenschwerpunkten stattfinden müssen. Die Ausbildung im Modul B in diesem besonders wichtigen Teilbereich hätte damit auch mit aktuellen Ausbildungsmethoden und mit nachfolgender Implementation neu konzipiert werden müssen.

Personalführung mit verstärktem Fokus auf die Unterschiedlichkeit der Lehrkräfte muss organisatorisch anders gestaltet werden als früher mit individueller Gestaltung der Arbeitsumgebung und angepassten Rahmenbedingungen, sollte die zwischenmenschlichen Führungsbeziehungen von Schulleiter und Mitarbeiter nach deren Bedarfen flexibler gestalten und erfordert dazu Einstellungsänderungen in der Führungsrolle und in der individuellen Betreuung und Begleitung der Lehrkräfte.

## 23.2. Vorlauf und Ausbildung

Haltungen und Einstellungen lassen sich nicht ad hoc und als abfragbares Wissen erlernen, sondern müssen in der Praxis oder zumindest in Übungsfeldern erworben werden in Handlungsabläufen mit nachfolgender Reflexion, wozu viele Erkenntnisse aus der Handlungstheorie, der Volitionsforschung und der Problemlöseforschung bereits vorliegen (vgl. Kap. 10.1). Im Folgenden werden Möglichkeiten dazu aufgeführt, die eine bessere Grundlegung der nötigen Kompetenzen für eine differenzierende Personalführung in einem heterogenen Kollegium ermöglichen.

### Vorlauf

Die wichtigsten **Kompetenzen und Einstellungen** sollten bereits vor Amtsantritt eingeübt vorliegen oder zumindest schnell erworben werden, wozu die Positions- und Aufgabenübernahme in Leitungsfunktion in Übungs- und Bewährungsfeldern bereits vor der Übernahme einer offiziellen Führungsposition hilfreich ist. Dazu eignen sich nach Erfahrungen aus dem MODUS-F-Schulversuch und dem beruflichen Erfahrungsbereich des Autors Handlungsbereiche wie unter anderem die Führung von Jahrgangsstufentreffen, Fach- oder Jahrgangsstufenteams, Leitung von klassenübergreifenden oder schulweiten Projekten und Schulveranstaltungen oder in Funktionen als Betreuungslehrer oder Außenstellenleiter und insbesondere als Stellvertreter der Schulleitung.

Als zentraler Erfolgsfaktor gilt dabei die **Begleitung der Führungsnachwuchskräfte** im Erwerb neuer Verhaltensweisen und Kompetenzen im fachlichen und organisatorischen Bereich, vor allem aber bei den emotionalen und sozialen Fähigkeiten der Wertschätzung bei aller Diversität und generationeller Unterschiede, der Ambiguitätstoleranz und der sensiblen Wahrnehmung der individuellen Bedarfe mit Hilfe des Prüffelder für differenzierende Personalführung aus Kap. 12.5.

Die Einübung und das Erproben einer neuen Rolle im Umgang mit den eigenen Kollegen gelingen in Begleitung einer erfahrenen Führungskraft wie zum Beispiel einem externen Coach oder dem eigenen Schulleiter leichter, als sie autodidaktisch und mit vielen Fehlversuchen erwerben zu müssen. Das Wissen über die persönlichen Eigenschaften und Eigenheiten, private Belastungen und Einflussfaktoren, die beruflichen Qualifikationen und Kompetenzen der anderen Lehrkräfte muss dazu wachsen, wozu auch deren Einverständnis nötig ist. Diese neue Rolle von ambitionierten Nachwuchskräften mit Interesse für einen Schulleitungsposten muss dem Kollegium bekannt sein und von ihm mitgetragen oder zumindest akzeptiert werden. Das entsprechende 'Outing' des Betreffenden setzt als Sichtbarwerden der eigenen Karriereambitionen bereits die Entscheidung für einen ersten derartigen Leitungsversuch voraus, der den Lehrer aus der Mehrheit der Kollegen mit anderen Lebensentwürfen heraushebt. Diese Scheu, sich als Angehöriger des Clusters B zu erkennen zu

geben, verhinderte früher häufig die Übernahme von Leitungsaufgaben in der Schule, verringerte sich aber mit den jüngeren Lehrkräften der Generation Y zunehmend. Eine anfängliche Beschränkung auf organisatorische Aufgaben ohne Weisungsbefugnis für andere Lehrkräfte hilft dabei. Eine zeitliche Mehrbelastung in Leitungsteilbereichen in der Schule kann kaum offiziell erfolgen, da der Schule keine Anrechnungsstunden dafür zur Verfügung stehen und kann nur durch indirekte Entlastung in anderen Berufsbereichen durch den Schulleiter und den Enthusiasmus der Nachwuchskräfte ausgeglichen werden. Die persönlichen Beziehungen zu den anderen Kollegen wandeln sich dabei zu Führungsbeziehungen, deren Neugestaltung sensibel vom Schulleiter begleitet werden sollte. Die Mitgestaltung von Schule wird von jüngeren Lehrkräften wesentlich selbstverständlicher aufgenommen und eingefordert, die Teilhabe an Leitungsaufgaben damit leichter gestaltbar. Dabei hilft der Einbezug im personalen Bereich durch Möglichkeiten der Mitentscheidung, gemeinsame Beratung über den Umgang mit den einzelnen Mitarbeitern, die sukzessive Übergabe von fachlicher und organisatorischer Verantwortung und das Erlernen geeigneter Kommunikations- und Kooperationsformen, um bei der individuellen Gestaltung der Rahmenbedingungen mit variabler Unterstützung mitwirken zu können. Viele Erkenntnisse und Erfahrungen aus dem MODUS-F-Schulversuch liegen dazu bereits vor.<sup>946</sup> Innovationsbereitschaft, Identifikation mit der Schule, ein Vertrauensvorschuss durch die Schulleitung, Bereitschaft zu neuen Selbsterfahrungen, Kooperationsbereitschaft, Interesse an persönlicher Weiterentwicklung gelten dabei als grundlegende Voraussetzungen für die Interessenten für die Mitarbeit in einer erweiterten Schulleitung.

Die erste Phase der Ausbildung künftiger Führungskräfte soll derzeit von interessierten Führungsnachwuchskräften mit einer individuellen Auswahl von Weiterbildungselementen aus dem Modul A des Ausbildungscurriculums selbst gestaltet werden. Ohne Vorlauf-Erfahrungen und ohne Beratung durch fachkundige Betreuer bleiben dabei nach Ansicht berufserfahrener Schulleiter viele Chancen ungenutzt, gezielt die Kompetenzlücken in den Vorerfahrungen der Nachwuchskräfte aufzufüllen, da dies der Selbsteinschätzung der Bewerber überlassen bleibt.

In ihrem beruflichen Werdegang brauchen künftige Schulleiter zum Beispiel in der Phase des erhöhten Interesses, in der offiziellen Stellvertreterphase und in der (berufs-)vorauslaufenden Ausbildung bereits frühzeitig die gezielte Entwicklung von Reflexionsfähigkeit, um ihr Probehandeln in Übungssituationen oder anderen Bewährungsfeldern einer distanzierten Rückschau zu unterziehen. Werdende Führungskräfte sollten neben dem Handlungswissen (knowing-in-action) ihre Fähigkeit zur Reflexion der Handlung (reflection-in-action) trainieren und in Begleitung vor und während ihrer neuen beruflichen Herausforderungen gemeinsam mit einem Coach die 'aus der Handlung heraustretende Reflexion' (reflection-on-reflection-in-action) einüben (vgl. Kap. 7.7, 7.7.3 und 20.4.3). Insofern stehen Schulleiter ähnlich den angehenden Lehrkräften vor derselben Herausforderung, in eigenständiger Reflexion das eigene Handeln zumindest in der Zukunft besser gestalten zu können, und brauchen in gleicher Weise fachliche Hilfe von außen. Beide Berufsgruppen laufen sonst Gefahr, sich wegen ihrer beruflichen Autonomie in der Vereinzelung zu verlieren und Strategien der Problembewältigung zu entwickeln, die später kaum noch zu verbalisieren, geschweige denn zu verändern sind.<sup>947</sup>

**Zusammenfassung** der wichtigsten Faktoren für eine amtsvorauslaufende **Qualifizierung der Nachwuchsführungskräfte:**

- Bewährungsfelder zur Selbst- und Fremdüberprüfung sollten durch Schulleiter ermöglicht werden.
- Fundierte Begleitung und Coaching durch Schulleiter und weitere Fachleute.
- Einbezug auf der mittleren Führungsebene durch Schulleiter.
- Selbstaneignung der wichtigsten Kompetenzen wie zum Beispiel Ambiguitätstoleranz, Wahrnehmung der Bedarfe anderer, Wertschätzung, Kommunikations- und Selbstreflexionsvermögen.
- Aktive Erarbeitung der eigenen Führungsrolle.
- Verpflichtende Laufbahnberatungsgespräche zur Selbstanalyse und gezielten Kompetenzerweiterung.

<sup>946</sup> Vgl. Stiftung Bildungspakt Bayern 2011, S. 85.

<sup>947</sup> Vgl. Bühren/Rolff 2009, S. 53-54.

## Ausbildung

Die Regelung der Qualifikation von Führungskräften an der Schule von 2006 bedarf dringend einer Erneuerung und Aktualisierung.<sup>948</sup> Diese Arbeit untersucht den Bereich der Personalführung in Grund- und Mittelschulen und konzentriert daher den Fokus vor allem auf diejenigen Teile der Ausbildung, die dazu einer Aktualisierung bedürfen. Die Veränderungen in Wissenschaft, Wirtschaft, Technik, Gesellschaft und Kultur stellen neue Anforderungen auch an Schulen und Schulleitungen und erfordern eine Weiterentwicklung. Insbesondere die Personalführung hat eine größere Gewichtung erfahren und sollte entsprechend angepasst und ausgeweitet werden. Dies betrifft vor allem die Bereiche Führung (Rollenklärung, Führungsinstrumente, Erweiterung der Führungskompetenz) und Personalentwicklung in allen Teilbereichen.

Dazu werden die Erkenntnisse aus der Schulleitungsforschung im Teil B (Kap. 2 bis 9), die Erkenntnisse und Erfahrungen aus der theoretischen und angewandten Betriebswirtschaftslehre im Teil C (Kap. 10 bis 15) und die Erkenntnisse und Erfahrungen aus der Praxis von Schulleitung im Teil D (Kap. 16 bis 21) herangezogen, die aus Sicht der berufspraktischen Erfahrungen des Autors für den Übertrag auf den Bereich der Grund- und Mittelschulen in Bayern wirksam werden könnten.

**Neuartige Anforderungen an die Qualifikation** entstanden schon 2006, als durch die Übernahme der Unterrichtsbesuche als Grundlage für die dienstliche Beurteilung den Schulleitern viele zusätzliche Aufgaben zugewiesen wurden. Seither leisten die Schulleiter die zeitaufwändigen Besuche der Lehrkräfte samt Vorbereitungen, Nachbesprechungen und Formulierung der dienstlichen Beurteilungen, deren finale Überarbeitung samt der Entscheidung über die Einstufung in den einzelnen Kriterien und des Gesamteindrucks den Schulleitern vorbehalten bleibt. Die Reduzierung auf reine Handlungsverantwortung und der Vorbehalt der Entscheidungsverantwortung für die Schulaufsicht wird nach wie vor durch die fehlende Ausbildung und die mangelnde Vergleichbarkeit wegen einer zu geringen Führungsspanne bei Schulleitern kleinerer Schulen begründet.<sup>950</sup>

Das **Wissensmanagement** ist seit 2006 einem deutlichen Wandel unterworfen. Die Erhaltung des Erfahrungswissens von Lehrkräften und Schulleitern gewinnt in dem Maß an Bedeutung, in dem größere Altersgruppen aus den Babyboomer-Generation pensioniert werden und neue Jahrgänge möglichst viel vom Erfahrungsschatz der Älteren noch vor deren Ruhestandsversetzung mitbekommen sollen. Bei Schulleitern sinkt das Eintrittsalter inzwischen deutlich, weshalb neben dem weiterzugebenden beruflichen Erfahrungswissen auch die geringere Lebenserfahrung zu berücksichtigen ist, die die Schulleiteraktivitäten mit beeinflussen. Neue Kommunikations- und Kollaborationsformen müssten in eine neue Ausbildungskonzeption einbezogen werden, die sich in einer zunehmend digitalisierten Welt eingebürgert haben. Auch der Umgang mit den schulischen Stakeholdern und Anspruchsgruppen hat sich zu einer stärkeren Wechselbeziehung verändert, wozu Personalführung ihren Beitrag leisten muss. Pädagogische Führung einer Schule führt zu veränderten Strukturen mit verteilten Führungsaufgaben, deren Delegation und die nachfolgende Begleitung entsprechend beauftragten Lehrkräften eine neue Orchestrierung von Führung erfordern.

In Grund- und Mittelschulen kann nach BayEUG Art. 57a derzeit keine **erweiterte Schulleitung** installiert werden, da hier die Voraussetzungen auf Grund der Anzahl der staatlichen Lehrkräfte und der Struktur der Schulart nicht gegeben sind.<sup>949</sup> Ein besonderer Nachteil entsteht dabei für Grund- und Mittelschulen mit mehr als 30 Lehrkräften, da an allen anderen Schularten die erweiterte Schulleitung ab dieser Anzahl der Lehrkräfte sukzessive ausgebaut werden soll, um dort die Führungs- und Personalverantwortung auf mehrere Schultern zu verteilen.<sup>950</sup> Die Wahrnehmung der unterstützenden Personalführungsinstrumente wie zum Beispiel Mitarbeitergespräch, Zielvereinbarungen, kollegiale Teambildung, Unterrichtsbesuche und deren beratende Nachbesprechung, die Durchführung von Teamsitzungen, Begleitung von Berufsanfängern und die Mitwirkung bei der dienstlichen Beurteilung sowie weitere Aufgaben in den Bereichen Qualitätsmanagement, Schulentwicklung, pädagogischer oder Fachgruppenkoordination bleibt deshalb in der Verantwortung der Schulleiter.<sup>951</sup> Die Einübung von Führungsfunktion bleibt derzeit beschränkt auf organisatorische Bereiche.

<sup>948</sup> Die Qualifikation von Führungskräften an der Schule wurde zuletzt 2006 in der Bekanntmachung des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus vom 19.12.2006 neu geregelt.

<sup>949</sup> Vgl. BayEUG Art. 57a, Abs. 2

<sup>950</sup> Vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2021.

<sup>951</sup> Nach der Lehrerdienstordnung § 28 zur erweiterten Schulleitung können derartige Aufgaben von Mitgliedern der erweiterten Schulleitung übernommen werden zur Entlastung der Schulleitung.

Infolgedessen sind aus Sicht dieser Arbeit Änderungen in der Ausbildung der Schulleiter dringend vonnöten: Der zeitliche Umfang der oben angeführten Themenbereiche ist entsprechend zu erweitern, im Modul A sollten die Laufbahnberatung und Personalentwicklungsgespräche mit erfahrenen Mentoren und Coaches und 'Shadowing' bei berufserfahrenen Schulleitern obligat werden. Die Ausbildung (Modul B) sollte bereits vor Amtsantritt absolviert werden. Die berufsbegleitende Phase (Modul C) muss die Implementation der Ausbildungserkenntnisse verpflichtend und zusätzlich sicherstellen und ein Angebot von berufsbegleitendem Coaching sollte zur Verfügung stehen.

Im **Ausbildungsmodul B** sollte der Bereich 'Personalführung' angesichts der gestiegenen Bedeutung der Lehrkräfte als wichtiger und knapper Humanressource explizit als eigenes Schwerpunktthema aufgenommen werden. Das Ausbildungscurriculum umfasst derzeit vier Bereiche mit Führung, Personalentwicklung, Organisation und Kooperation sowie Unterrichtsqualität, interne und externe Evaluation und Schulprofil. Sie bedürfen einer zeitgemäßen Neugestaltung und vor allem einer schulartspezifischen Unterscheidung. Auch wenn Schulleiter aus Grund- und Mittelschulen derzeit noch ihre Qualifizierung im Modul B an der ALP Dillingen in separaten Ausbildungsgruppen erfahren, so orientiert sich das Ausbildungscurriculum dennoch nach wie vor unterschiedslos an der schulartübergreifenden Grundvorstellung von Führung an Schulen. Die Lehrkräfte in den Grund- und Mittelschulen stellen mit 44.508 von insgesamt 114.376 Lehrkräften in Bayern etwa 38,9 % aller Beschäftigten dar, werden aber angesichts der spezifischen Situation der Schulleiter in der Personalführung noch zu wenig mit ihren spezifischen Bedarfen berücksichtigt. Schulleitung in Grund- und Mittelschulen braucht eine gesonderte Ausformung von Personalführung, die auch die eingegrenzten Rahmenbedingungen der Schulleiter und deren andersartige Rechtsstellung besser miteinbezieht.

In diesen Schularten müssen deshalb andere Schwerpunkte in einer zeitgemäß umgestalteten Aus- und Fortbildung und deren Implementation sowie bei der Ausgestaltung in der Praxis gesetzt werden. Die bisherigen Elemente wie zum Beispiel Rollenklärung, Erweiterung der Führungskompetenz, Führungsinstrumente, Teammanagement, Konfliktsituationen und Kooperation sollten im neuen Querschnittsthema Personalführung in Grund- und Mittelschulen schulartspezifisch neu ausgerichtet werden. Das Modul B sollte künftig vor Amtsantritt absolviert werden, um neu ernannten Schulleitern bereits vorher auf ihre rechtlich schwache Position und die Möglichkeiten und Grenzen ihres Einflusses vorzubereiten. Für die Neuorientierung des Kollegiums über die geänderte Konstellation mit dem neuen Schulleiter sind dabei gemeinhin die ersten 100 Tage entscheidend, weshalb die vorherige Klärung der eigenen Führungsposition von entscheidender Bedeutung ist. Inhaltlich sollen dafür auch Kenntnisse zur Unterschiedlichkeit der Lehrkräfte je nach ihren Entwicklungsphasen und ihren Zugehörigkeiten zu diversen Gruppen grundgelegt und für einen späteren Einsatz auch mithilfe eines Handlungsrahmens auch verfügbar gemacht werden (vgl. Kap. 12.5 und 23.3). Die einsetzbaren Personalführungsinstrumente in Grund- und Mittelschulen sollten nicht nur in ihren Grundzügen bekannt, sondern durch Trainings auch in ihrer Ausführung, Grenzen und Einsatz geläufig sein (vgl. Kap. 14.4). Die Handlungssteuerung durch subjektive Theorien der Schulleiter muss dazu auf eine der Reflexion zugängliche Ebene gehoben werden, wozu Selbstreflexionen, Selbstbeobachtungen, Rollenspiele, Feedbacks durch Tandempersonen (Intervision) oder Experten (Supervision) helfen können. Die Veränderung der bisher handlungssteuernden Strukturen durch das Entwickeln neuer Problemlösungen in Trainingsfeldern bildet die nötige Voraussetzung für neues Handeln in den Praxisfeldern der Schulleiter. Der laufende Wechsel zwischen Reflexionsphasen und Phasen der subjektiven Aneignung ermöglicht dabei erst den Erfolg der Ausbildung, die ansonsten bei Versuchen der Wissensvermittlung hängenbleiben würde.<sup>952</sup> Dazu kann Präsenzausbildung nur einen Einstieg leisten, muss aber durch intensive Begleitung bei der Implementation zeitnah und eng flankiert werden.

Für die **erweiterte Ausbildung im Bereich Personalführung** wird in dieser Arbeit die Unterteilung nach dem **Kompetenzstrukturmodell** von Huber/Schwander vorgenommen und dabei besonders auf die Personalführung erfolgsrelevante Kompetenzen ausgewählt. Erkenntnisse aus der Schulleitungsforschung aus dem Teil B (Kap. 2 bis 9) und aus der Schulleitungspraxis im Teil D (Kap. 16 bis 21) werden hierbei eingefügt und um Erkenntnisse aus der theoretischen und angewandten Betriebswirtschaftslehre aus dem Teil C ergänzt (Kap. 10 bis 15), die in ein neues Führungsprofil münden (vgl. 14.6).

Beim Begriff 'Kompetenzen' schließt sich der Autor der Sichtweise von Huber/Schwander an, nach denen in Kompetenzen meist 'Dispositionen zu einem selbstorganisierten Handeln' gesehen werden, die als „zeitlich

<sup>952</sup> Vgl. Wahl 2013, S. 31-41.

stabile Merkmale einer Person verstanden (werden), die die Person befähigen, in einer bestimmten Situation ein bestimmtes Verhalten zu zeigen“.<sup>953</sup> Daher sollte in der Ausbildung der Schulleiter aus Gründen der besseren Beobachtbarkeit und der gemeinsamen Reflexion das **Einüben neuer Verhaltensweisen** im Zentrum der Bemühungen stehen, mit denen Dispositionen zumindest grundgelegt werden können.<sup>953</sup>

Bei den **tätigkeitsbezogenen Kompetenzen** sollten dazu Kenntnisse erworben und mit den Erfahrungen aus früheren Erprobungsfeldern und Trainingseinheiten in der Ausbildung in folgenden Feldern verknüpft werden. Im Bereich Personalmanagement betrifft dies die Personalplanung, Personalgewinnung, -auswahl und -einstellung, Personaleinsatz, Personalerhaltung (vor allem im Gesundheitsmanagement), Personalentwicklung.<sup>954</sup> Im Bereich Qualitätsmanagement: Absprache gemeinsamer Ziele samt begleitender Umsetzung und Unterstützung durch entsprechende Rahmenbedingungen (vgl. Kap. 20.4.1), Feedbackgespräche, Reflexion der Erfahrungen (vgl. Kap. 20.4.3).<sup>955</sup> Im Bereich Kooperation: Kollaborationsförderung bei Lehrkräften, kooperative Arbeitsformen, passende Rahmenbedingungen gestalten (vgl. Kap. 20.4.19).<sup>956</sup>

Bei den **allgemeinen Kompetenzen** für pädagogische Führung sind in der Ausbildung vor allem wichtig der Umgang mit anderen, Flexibilität, der Umgang mit Veränderungen, insbesondere bei deren Vermittlung an die Lehrkräfte und in der Schulentwicklung sowie Beratungskompetenz mit genügend Systemwissen. Als Schlüsselfaktor dafür gilt Kommunikation, deren Qualität, Häufigkeit und Kombination mit Feedback und Reflexion deutlich intensiver in der Ausbildung zu professionalisieren ist (vgl. 14.6 und 20.4.1).

Als **erfolgsrelevante Dispositionen** für die obengenannten allgemeinen Kompetenzen gelten besonders für den Bereich der Personalführung Ambiguitätstoleranz, Empathie, Wahrnehmung und Akzeptanz der individuellen Bedarfe, Wertschätzung der Mitarbeiter, Selbstwirksamkeitserwartung, eigene Leistungsmotivation, Ambidextrie, Resilienz und Authentizität (vgl. Kap. 20.4.1).<sup>957</sup> Dispositionen werden dabei als „... zeitlich stabile Merkmale einer Person verstanden, die die Person befähigen, in einer bestimmten Situation ein bestimmtes Verhalten zu zeigen.“<sup>958</sup> Da derartige Dispositionen kaum beobachtbar sind, sollten besonders diese Themen in Assessment-Centers überprüft und entsprechende Verhaltenstrainings in der Ausbildung aufgenommen werden, die auch später in der Berufsbegleitung durch fachlich kompetente Coaches begleitet und supervidiert werden sollten.<sup>959</sup> In der schulischen Praxis müssen oft kurzfristig und in hoher Dichte Entscheidungen auch im Personalbereich und zu den Rahmenbedingungen getroffen werden, weshalb für derartige ad-hoc-Fälle das Problemlösevermögen und die Coping-Fähigkeiten auf verlässliche Handlungsprotokolle und Verhaltensweisen zurückgreifen können müssen. Diese sollten bereits vor Amtsantritt intensiv eingeübt worden sein, um in Belastungssituationen von Lehrkräften mithilfe des Prüfrasters (vgl. Kap. 23.3) zügig reagieren zu können (vgl. Kap. 20.5).

Bei den **Führungskonzepten** umfasst die 'konfluente Führung'<sup>960</sup> nach Rolff sicher am umgreifendsten alle Bereiche von Führung und Personalführung, lässt sich aber in der Ausbildung und in den ersten Berufsjahren eines Schulleiters kaum so differenzierend und kenntnisreich vermitteln und einsetzen angesichts des sinkenden Durchschnittsalters neu ernannter Schulleiter, obwohl schon Rosenbusch bei der Schulleiterauswahl für Menschen im Zenith ihrer Leistungsfähigkeit plädierte. In der Ausbildung sollte theoretisches Basiswissen über die wichtigsten Führungskonzepte und deren situativ passende Anwendung erworben und in Praxis- und Anwendungswissen durch Verhaltenstrainings übergeführt werden.<sup>961</sup> Weitere Kompetenzen sind besonders für den flexiblen und situativen Einsatz unterschiedlicher Führungskonzepte nötig wie Authentizität und transparente Kommunikation zur jeweils eingenommenen Führungsrolle (vgl. Kap. 20.4.1). Für den Bereich der Personalführung in Grund- und Mittelschulen sind die transformationale Führung, kooperative Führungsformen vor allem nach der New Work Bewegung und mit Blick auf eine erweiterte Schulleitung auch in

<sup>953</sup> Vgl. Huber/Schwander 2015, S. 35-36.

<sup>954</sup> Vgl. Thom/Ritz 2006.

<sup>955</sup> Die Erweiterung von pädagogischer Führung der Schule im Sinne von Rosenbusch (2005) und Huber (2015) durch bereits frühzeitig qualifizierte Lehrkräfte kann im Rahmen dieser Arbeit nicht weiterverfolgt werden.

<sup>956</sup> Vgl. Huber/Schwander 2015, S. 30. Vgl. Kap. 14.6.

<sup>957</sup> Vgl. Huber/Schwander 2015, S. 37-40; Huber/Skedsmo/Schwander 2015, S. 136-137; Vgl. Blessin/Wick 2017, S. 267-269. Vgl. Kap. 14.6.

<sup>958</sup> Asendorpf & Neyer, 2012, S. 3, zitiert nach Huber/Schwander 2015, S. 36.

<sup>959</sup> Vgl. Rosenbusch 2005, S. 202.

<sup>960</sup> Vgl. Rolff 2010, S. 28-29.

<sup>961</sup> Vgl. Rosenbusch 2005, S. 205-211.

Grund- und Mittelschulen, situative Führung und salutogene Führungsformen von besonderer Bedeutung (vgl. Kap. 6.3, 13.1-13.3). Die Förderung der kollektiven Selbstwirksamkeitsüberzeugung nach Hattie mit einer Effektstärke von  $d = 1,57$  stellt dabei eines der wichtigsten Elemente dar (vgl. Kap. 6.3.1). Als nötige organisatorische Voraussetzungen sollten die operativen Führungsinstrumente zur optimalen Gestaltung der Arbeitsumgebung und Klarheit über die Zuständigkeiten innerhalb der Schule zur Verfügung stehen (vgl. Kap. 14.6). Für die Umsetzung in der Ausbildung sind Verhaltenstrainings mit Probehandeln, gemeinsame Reflexionen in der Gruppe und mit Mentor, Buddys aus derselben Trainingsgruppe, Coaching sowie zirkuläre Lernprozesse mit Wissenserwerb, Handlungserfahrungen, Selbstkontrolle, Reflexion und Neuorientierung wichtig. Dabei sollte auf die Erkenntnisse ausgewählter Bezugstheorien wie unter anderem der Handlungstheorie, der Volitionsforschung und der Problemlösetheorie zurückgegriffen werden (vgl. Kap. 10.1).

Zur Ergänzung der präsenzorientierten Ausbildung im Modul B sollte eine bessere Verzahnung der Grundlegung neuen Wissens mit der eigenen Praxis und gemeinsamer Reflexion Verwendung finden zum Beispiel mit dem Wechsel von Seminarveranstaltungen, individueller Bearbeitung von Transferaufgaben in die eigene Schulpraxis, nachfolgender individueller oder gemeinsamer Reflexion mit Buddys, der Lerngruppe oder im Seminar, kollegialer Fallberatung in Gruppen mit festem Teilnehmerkreis, Intervision, Supervision und Gruppen-Mentoring mit berufserfahrenen Schulleitern, externen Trainern oder anderen Fachleuten. Wegweisend für einen derart neuen Ansatz zeigt Wahl mit der Schaffung einer innovativen Lernumgebung für den Weg vom Wissen zur Handlungskompetenz auf, wie das ´träge Wissen´ zur subjektiven Aneignung durch die Schulleiter gelangen kann und dadurch eine verbesserte Handlungskompetenz in schwierigen Situationen unter Handlungsdruck eingeübt und verankert werden kann.<sup>962</sup>

Eine verstärkte Teilnehmerorientierung sollte eine Anknüpfung der Vorerfahrungen in Bewährungsfeldern und der ersten Berufserfahrungen ermöglichen und bei späteren Fortbildungsveranstaltungen im Modul C die Themen nach den spezifischen Bedarfen der Teilnehmer strukturieren, um eine Individualisierung des Lernprozesses und der persönlichen Entwicklung zur Führungskraft zu ermöglichen. Einen positiven Nebeneffekt erzielen feste Teilnehmerkreise mit einer Netzwerkbildung von Schulleitern, die über die Ausbildungsphase hinausreichen kann und sollte.<sup>963</sup>

Im **Ausbildungs-Modul C** wird derzeit für die Zeit nach dem Berufsantritt in großem zeitlichen Rahmen der Besuch weiterer Fortbildungen erwartet, deren Auswahl aber wie in Modul A den neu ernannten Schulleitern selbst überlassen bleibt. Eine Verpflichtung zu bestimmten Personalführungsthemen besteht dabei nicht, eine entsprechende Beratung und Begleitung ist auch nicht vorgesehen. Damit verbleibt das wichtige Thema der Personalführung auf eine kurze theoretische Einführung beschränkt, und es obliegt den Schulleitern nach eigenem Ermessen, inwieweit sie sich darin weiterentwickeln wollen. Die wichtige Begleitung bei der Implementation in die neue Rolle des Schulleiters bei der Personalführung erfolgt derzeit noch nicht, obwohl sie in nahezu allen Personalführungskonzepten als entscheidend für die spätere Wirksamkeit betont wird (vgl. Kap. 6.3). Daher sollten oben angeführte Verhaltenstrainings auch im derzeitigen Modul C der Schulleiterausbildung berufsbegleitend und verpflichtend fortgesetzt werden, damit die daraus gewonnenen Erkenntnisse und Selbsterfahrungen frühzeitig und angepasst an die schulische Situation jedes einzelnen Schulleiters zur Implementation neuer Verhaltensweisen und Führungsformen beitragen zu können. Zudem könnten positive Erfahrungen der Berufsoberschulen und der Hochschulen für angewandte Wissenschaften mit der Verzahnung von theoretischer Ausbildung und praktischen Erfahrungen in den Betrieben auch für eine Übertragung in der Schulleiteraus- und -fortbildung überprüft werden, was weitere Forschungsarbeiten herausfinden könnten.<sup>964</sup>

## Fazit

In einem neuen Führungskonzept sollten Führungsaufgaben und Leadership, Führung durch Kommunikation, Aspekte der Transparenz und Teilhabe sowie der nötige Rollenwechsel und die Rollenerwartungen deutlicher als bisher thematisiert und in verfügbare Kompetenzen der künftigen Schulleiter übergeführt werden. Mitarbeiter- und Zielvereinbarungsgespräche können nicht mehr nur im Jahresrhythmus, sondern sollten wesentlich häufiger und kleinschrittiger eingesetzt werden, um den Erwartungen der Lehrkräfte entgegenzu-

<sup>962</sup> Vgl. Wahl 2013, S. 31-41.

<sup>963</sup> Vgl. Bachert et al. 2018, S. 18-25.

<sup>964</sup> Dieses eklektische Vorgehen kann schon mit dem 1. Brief des Paulus an die Thessalonicher, Neues Testament, 1. Thessalonicher-Brief, Kap. 5, Satz 21 begründet werden: „Prüft aber alles und behaltet das Gute.“

kommen (vgl. Kap. 12.4 und 14.2). Die individuelle Personalentwicklung braucht mehr Zeit von Führungskräften für Begleitung und Beratung, der gestiegene Bedarf an Rückmeldung für die Lehrkräfte zu ihrer aktuellen Arbeit und ihrer Entwicklung wächst und sollte entsprechend höher eingerechnet werden (vgl. Kap. 20.4 und 20.5). Auch das Gesundheits- und Diversity Management werden stärker eingefordert und erfordern mehr Ausbildung und Zeit von Seiten der Schulleiter (vgl. Kap. 6.3.4, 8.4.3, 12.3.4 und 13.4.1). Um das selbstorganisierte Handeln der Lehrkräfte zu stärken, sollten Schulleiter bereits in ihrer Ausbildung und in der täglichen Begleitung darin vorbereitet werden.<sup>965</sup>

Die Ausbildung der eigenen Sozialkompetenz mit der Entwicklung von Fähigkeiten wie Sensibilität gegenüber einem Kollegium, Empathie und Wertschätzung, Feedback-Optionen, zielgerichteter Konfliktbewältigung und Ambidextrie zur Ausbalancierung von Zielen des Kollegiums und der Schulaufsicht bedarf neben theoretischer Kenntnisse zusätzlich eines intensiveren Trainings, dem in der Praxis von Schulleitung ein Coaching-Angebot zur Seite stehen muss (vgl. Kap. 20.4 und 20.5).<sup>966</sup> Für die nötige Sachkompetenz von neuen Schulleitern sollten vor allem Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Steuerung von Prozessen der Teamentwicklung, der Professionalisierung und deren Aufrechterhaltung durch die Lehrkräfte, der schulischen Personalplanung und -erhaltung sowie zur schulischen Qualitätsentwicklung und -sicherung erworben werden (vgl. Kap. 5.3.4, 11.4 und 11.5). Zur Implementation brauchen Schulleiter dazu auch Coaching-, Begleitungs- und Beratungsangebote, die je nach Bedarf abgerufen werden könnten. Der Wechsel von Kenntniserwerb und der praktischen Einübung samt Reflexion sollte zu individuellen Führungskonzepten führen, die in einem begleitenden Austausch mit erfahrenen Kollegen mit deren alternativen Konzepten weiterentwickelt werden können.<sup>966</sup> Die Vielzahl der nötigen und möglichen Führungskompetenzen erfordert eine auf den einzelnen Schulleiter in seiner Schule zugeschnittenen Auswahl, die in Verhaltenstrainings eingeübt werden muss. Zudem scheinen gemeinsame Reflexionsmöglichkeiten und die Begleitung bei der Implementation zwingend erforderlich.

### 23.3. Prüfraster zur Auswahl geeigneter Führungsmaßnahmen

Angeht die Heterogenität der unterschiedlichen Entwicklungsstände in den Phasierungen und Gruppierungen von Lehrkräften im Kollegium von Grund- und Mittelschulen soll hier ein Prüfraster vorgeschlagen werden, mit dem die Zuordnung der Lehrkräfte in den unterschiedlichen Handlungskonzepten schneller erfolgen kann. Damit sollen die Lehrkräfte multiperspektivisch in ihrer jeweiligen Entwicklungsphase oder Lebenssituation erkannt und eingeordnet werden, um je nach individuellem Schwerpunkt und für ihre jeweilige Belastungssituation die wirksamen Personalführungsmaßnahmen auswählen zu können.

Dabei umfasst der Begriff der Führungsmaßnahmen im Folgenden sowohl einzelne Führungsinstrumente im personalen und strukturellen Bereich, direkte und indirekte Führungsmittel bis hin zu komplexen Maßnahmen wie zum Beispiel Förderung eines guten Betriebsklimas. Die Unschärfe der Begriffe und der umfassten Aktionen wird in dieser Übersicht billiger in Kauf genommen zugunsten der Zuordnung zu einzelnen Gruppen von Lehrkräften in einer bestimmten beruflichen oder Lebenssituation. Da in einem sozialen komplexen System bei keinem einzelnen Führungsinstrument eine eindeutige Auswirkung trennscharf zuzuordnen ist, führt auch der Autor alle unterschiedlichen Handlungsmöglichkeiten einer Führungskraft nebeneinander auf.

Sowohl die Einschätzung, welcher Generation der Mitarbeiter zugerechnet werden kann und in welcher beruflichen Entwicklungsphase er sich gerade befindet, als auch die Sicht auf die familiäre und außerfamiliäre Situation und den gerade wirksamen Lebensentwurf sollten der Personalführungskraft bekannt und geläufig sein. Nur in dieser komplexen Erfassung der individuellen Verfasstheit des Beschäftigten gelingen der passende, maßgeschneiderte Zugang und die Nutzung der richtigen Personalführungsmaßnahmen. Die Prüffelder für eine individualisierende und differenzierende Personalführung beziehen sich dabei auf das Generationenkonzept, die beruflichen Entwicklungsphasen und die aktuellen Lebensphasen des Mitarbeiters sowie vom Alter unabhängig die wichtigsten Lebensentwürfe und Erwartungen an das Arbeitsumfeld (vgl. Übersicht in Kap. 12.5):

<sup>965</sup> Vgl. Schratz et al. 2010, S. 19.

<sup>966</sup> Vgl. Bachert et al. 2018, S. 21-26.

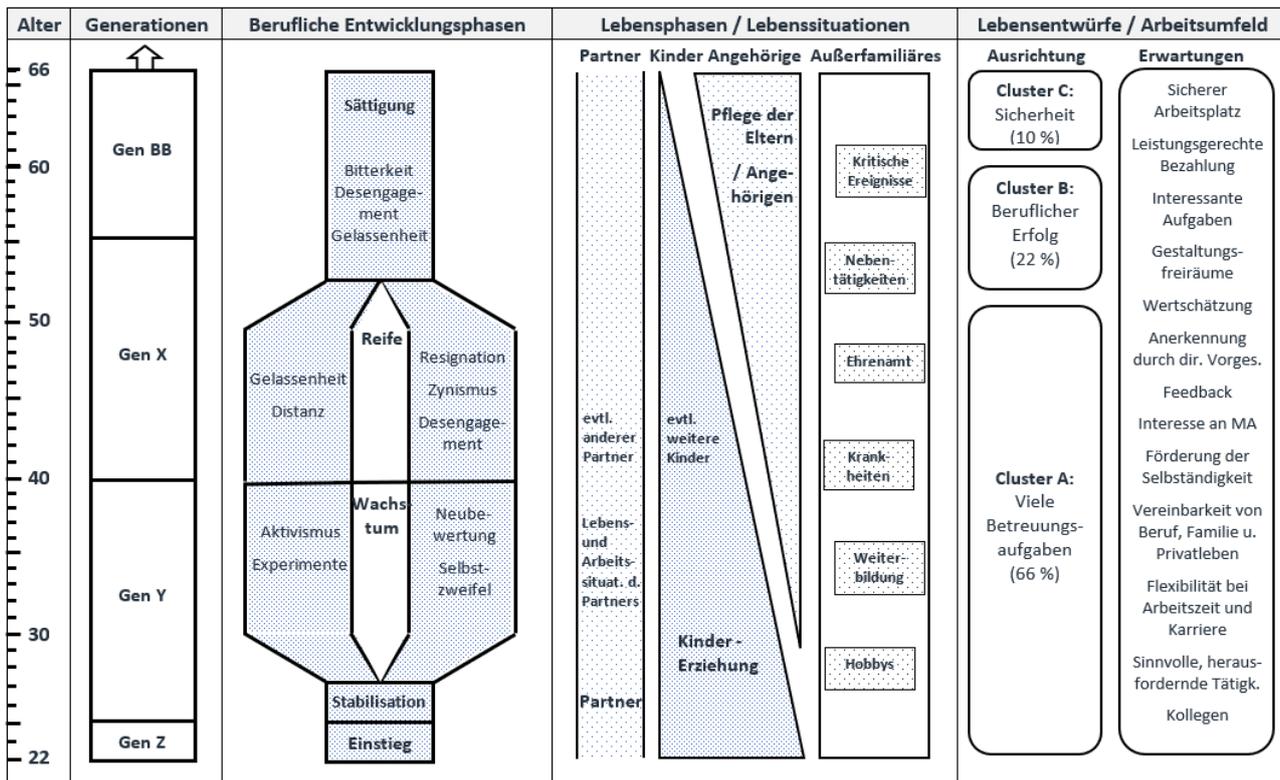


Abbildung 31: Prüffelder für eine differenzierende Personalführung (eig. Darst.)<sup>967</sup>

Erst nach Durchsicht der oben angeführten Prüffelder können geeignete Führungsinstrumente und -maßnahmen ausgewählt werden, die eine erfolgversprechende Begleitung und Personalführung ermöglichen und beispielsweise in kybernetischen Regelsteuerkreisen, KVP oder PDCA auf ihre Zielerreichung hin überprüft werden können. Der Gesamteindruck vom einzelnen Mitarbeiter kann sich bei jedem Gespräch wieder neu ergeben, da Phasenwechsel und Änderungen in der familiären und außerfamiliären Situation auftreten sowie die Wahrnehmung des Arbeitsumfelds und auch die Lebensentwürfe der Einzelnen immer wieder Veränderungen unterworfen sind. Daher kommt auch den Denkmustern der Beschäftigten immer höhere Bedeutung zu.<sup>968</sup>

Einige Führungsmaßnahmen können altersunabhängig und bei allen Gruppierungen von Beschäftigten eingesetzt werden. Dazu zählen Angebote zur individuellen Weiterentwicklung mit maßgeschneiderten Angeboten je nach Bedarf, Feedback-Gespräche zu Verbesserungspotenzialen samt Selbsteinschätzung der Lehrkräfte und alle Fördermaßnahmen zur Teamentwicklung und Kollaboration. Außerdem werden Gesundheitsmanagement und -fürsorge von allen geschätzt und angenommen ebenso wie Fürsorge und Beratung.

Für die spezifische Auswahl einzelner Führungsinstrumente und -maßnahmen gelten als unabdingbare Voraussetzungen unter anderem die genaue Kenntnis des aktuellen Entwicklungsstands der Lehrkräfte in ihrer jeweiligen Phase, ihrer außerschulischen Belastungen, ihres Leistungsvermögens und ihrer derzeitigen Ziele. Zur Teamentwicklung sind genaue Kenntnis der Teamaktivitäten und laufende Begleitung und Unterstützung der Teams nötig. Zudem bildet das Einvernehmen nach gemeinschaftlicher Wahl geeigneter Maßnahmen die Grundvoraussetzung dafür, dass die Lehrkräfte im Status hoher Autonomie und bei weitgehend fehlenden Aufsichts- und Kontrollmöglichkeiten den Führungsmaßnahmen auch tatsächlich nachkommen, die eine Balance zwischen den individuellen und den schulischen Zielen erreichen möchten. Der Einbezug der Lehrkräfte wird zum Beispiel beim Führungsinstrument Zielvereinbarungen besonders deutlich, wenn nicht nur einmal im Jahr, sondern in kürzeren Abständen oder projektbezogen gemeinsam Ziele in partnerschaftlicher Zusam-

<sup>967</sup> Für die Darstellung der beruflichen Entwicklungsphasen werden sowohl auf den betrieblichen und stellenbezogenen Lebenszyklus nach Graf (2001, 2006), die berufszyklusorientierte Personalentwicklung nach Huberman (1991) als auch auf das Personalentwicklungskonzept nach Steger Vogt (2013) zurückgegriffen. Bei den Lebensphasen und -situationen erfolgt eine Anlehnung an die Ansätze von Rump/Eilers (2013), Rump (2013, 2014) und Oertel (2014). Bei den Lebensentwürfen und dem Arbeitsumfeld wird vor allem auf die Studien Gallup Engagement Index (2020) und die Beruf-Familie-Vereinbarkeitsstudie berufundfamilie (2020) verwiesen.

<sup>968</sup> Vgl. Scholz 2016, S. 14-17.

menarbeit festgelegt werden, deren Umsetzung, Verlaufs- und Qualitätskontrolle sowie Zielerreichung nach dem Subsidiaritätsprinzip auch in die Verantwortung der Lehrkräfte abgegeben werden. Diese Abgabe von Handlungs- und Entscheidungsspielräumen erfordert viel Vertrauen in die Mitarbeiter.

Bei den mitarbeiter- und generationsspezifischen Handlungskonzepten wurden bereits viele einzelne Führungsmaßnahmen angeführt. Zu den Prüffeldern der obigen Übersicht erfolgt aus Platzmangel jeweils nur eine Auswahl von dort als wirksam erkannten Maßnahmen, die aus Sicht der Praxiserfahrungen der Schulleiter und der eigenen Berufserfahrung des Autors für die Übertragung und Anwendung in einem heterogenen Kollegium hilfreich sein könnten.

Beim Prüffeld **Generationen** sollten die generationsspezifischen Besonderheiten der Mitarbeiter und auch der Führungskräfte einbezogen werden, wobei die jeweiligen Vorteile und Probleme beim Generationen-Mix von Mitarbeitern und Führungskräften bewusst mitbedacht werden müssen (vgl. Kap. 12.4.8 und Kap. 12.4.9). Geeignete und auf die Schule übertragbare Führungsmaßnahmen scheinen dabei zu sein:

Bei Jüngeren:

Enge zeitintensive Begleitung, Organisation von Work-Life-Blending, Coaching, Mentoring, Angebote zur persönlichen Weiterentwicklung, Feedbackgespräche über Verbesserungspotenziale, Anerkennung, Wertschätzung in vielfältigen raschen Rückmeldungen, individuelle Stressprävention, Sinnstiftung, gutes Betriebsklima, Nutzung der Motivation für Kollaboration.

Bei den jüngsten Mitarbeitern: Akzeptanz der Work-Life-Separation, häufige Nähe und enge Begleitung, individuelle Weiterbildungsmöglichkeiten.

Bei der mittleren Altersgruppe:

Handlungsspielräume gewähren für individuelle Gewichtung von Berufs- und Privatleben, alternative Karriereangebote, Wertschätzung, Feedback nur nach Bedarf, Befriedigung der Sicherheitsbedürfnisse, Kooperation mit anderen organisieren, Gesundheitsmanagement, Wissensmanagement. Reduktion der Anforderungen bei Belastung, Nutzung des Engagements von Teilzeitkräften, Akzeptanz der Work-Life-Balance, Unterstützung von Leistungsschwächeren.

Bei Älteren:

Offene Kommunikation, Flexibilität, unterstützendes Feedback, Toleranz, Nutzung des Erfahrungswissens, Partizipation bei Entscheidungen, horizontale Karriereoptionen, Begleitung auf Augenhöhe, prophylaktisches Gesundheitsmanagement. Kompensation von Leistungsschwächen, Kollaboration mit Jüngeren, Wertschätzung.

Beim Prüffeld der **beruflichen Entwicklungsphasen** ist auf die zeitweise Zweiteilung beim Engagement zu achten (vgl. Kap. 8.4.3 und Kap. 12.3.5). Als wirksame Führungsmaßnahmen gelten dabei, angeordnet nach fortschreitender Berufserfahrung der Lehrkräfte:

Mitarbeitergespräche zur Standortbestimmung, Coaching und Mentoring, Fach- und Persönlichkeitsbezogene Weiterbildungsangebote, Laufbahnberatung, Job Rotation, Job Enrichment oder Job Enlargement, Angebote zur Spezialisierung und Aufgabenerweiterung, Unterstützung in belastenden Situationen.

Bei den Prüffeldern **Lebensphasen/Lebenssituationen** sollten neben Partner- und familiären auch außerfamiliäre Phasen und Besonderheiten wahrgenommen und bei der beruflichen Personalführung mit einbezogen werden (vgl. Kap. 12.3.6). Wirksame Führungsmaßnahmen können dabei sein:

Potenzialanalyse, Counselling, Coaching der Einzelnen und Teams, Laufbahnberatung, Förderung von Mentoraten, Lernpartnerschaften und kollegialer Hospitation, Stressprävention, Flexibilität bei Stundenplanorganisation.

Im Prüffeld **Lebensentwürfe**, das in dieser Arbeit vereinfachend auf drei Cluster reduziert wird, sollten die aktuellen Erwartungen der Mitarbeiter wahrgenommen werden (vgl. Kap. 12.3.7). Inwieweit Führungskräfte den Erwartungen der Lehrkräfte dabei entgegenkommen können, hängt sehr stark von der Balance der Ziele der Schule und der Ziele und Erwartungen der Beschäftigten ab, mit der die hohe Qualität der Bildungs- und Erziehungsbemühungen sichergestellt werden soll. Wirksame Führungsmaßnahmen unterscheiden sich bei dieser Gruppierung der Lehrkräfte vor allem nach deren Zugehörigkeit zu einem der Cluster:

Lehrkräfte des Clusters A: Unterstützende organisatorische Maßnahmen bei Belastungen wie zum Beispiel Stundenplangestaltung, Gestaltungsfreiräume oder Flexibilität bei der Arbeitszeit.

Am beruflichen Erfolg Interessierte im Cluster B: Herausfordernde Aufgaben, Freiräume zur selbstständigen Ausgestaltung, häufiges Feedback, Wertschätzung, Laufbahnberatung, Entwicklungsgespräche.

Lehrkräfte im Cluster C Sicherheit: Verlässliche Stundenplangestaltung, Wertschätzung, Anerkennung, Kollaboration mit Kollegen.

### Integration des Prüfrasters

Die oben angeführten Führungsmaßnahmen stellen gemäß der vorherigen Suche in den Teilen dieser Arbeit zur Schulleitungsforschung, zur theoretischen und angewandten Betriebswirtschaftslehre und zur Schulleitungspraxis ausgewählter Schulleiter eine Auswahl der wirksamsten Personalführungsmaßnahmen für Mitarbeiter beziehungsweise Lehrkräfte in den einzelnen Prüffeldern dar. Eine detaillierte Auflistung aller gefundenen Maßnahmen und Möglichkeiten für Führungskräfte in jeder der Handlungskonzepte würde den Umfang dieser Arbeit sprengen und die Handhabbarkeit für die schulische Praxis behindern. Aus pragmatischer Perspektive bedarf es angesichts der Vielfalt von Personalführungsoptionen einer Auswahl, da den Schulleitern an Grund- und Mittelschulen nicht die nötige Leitungszeit zur differenzierten Anpassung an den individuellen Bedarf der Mitarbeiter zur Verfügung steht. Zudem verfügen sie aus rechtlicher Sicht auch nur über ein begrenztes Reservoir an Führungsmaßnahmen (vgl. Kap. 7.6.1), das helfen soll, die Qualität des beruflichen Handelns der Lehrkräfte zu verbessern. Dies betrifft sowohl personale als auch strukturelle Führungsmittel.<sup>969</sup>

Ein **Stufenplan** zur Einführung des Prüfrasters nach den Erkenntnissen der Lern- und Verhaltenspsychologie kann hier nur kurz aufgezeigt werden. **Grundlegende Kenntnisse** über mögliche Führungsmaßnahmen je nach Entwicklungsphase, Generations- oder weiterer Gruppenzugehörigkeit nach Lebenssituationen sollten frühzeitig in das Ausbildungscurriculum aufgenommen werden. Parallel sollten eine **subjektive Auswahl** und Beschränkung auf die an der eigenen Schule möglichen und nötigen Führungsinstrumente erfolgen, deren sukzessive Aneignung durch innerliche Nachbearbeitung, eigene und gemeinsame Reflexionen und Begleitung durch Coaches unterstützt werden sollte. Das intensive **Training** des Einsatzes in Rollenspielen, Übungs- und Bewährungsfeldern in der schulischen Praxis sollte um Selbstreflexion und Nachbetrachtungen bis zum nächsten Trainingsabschnitt ergänzt werden. Hilfreich wäre zudem der Vergleich von Handlungs- und Entscheidungsalternativen mit anderen aus der Lerngruppe in der Ausbildung. Der laufende Wechsel von Informationsaufnahme und individueller Umsetzung unter anderem in Handlungssimulationen, Rollenspielen, Micro-Acting und tatsächlichem vorgeplanten Handeln in realen Situationen sowie der Austausch mit beruflich Gleichgestellten bedarf anfangs intensiver Begleitung durch externe Supervisoren. Im Anschluss sind Möglichkeiten der Intervision in kollegialer Fallberatungsgruppen zur Entwicklung neuer Handlungsroutrinen nötig.<sup>970</sup> Dadurch kann bei jedem künftigen Schulleiter ein individuell zugeschnittenes Paket an Führungsmaßnahmen wachsen, das nach subjektivem Bedarf an der eigenen Schule gebraucht wird. Reflexion, Feedback und Austausch über die gemachten Erfahrungen mit Lernpartnern und Coaches bilden wesentliche Bestandteile bei der Entwicklung des individuellen Führungsverständnisses und des Maßnahmenpakets aus dem Prüfraster, das wegen des hohen Zeit- und Handlungsdrucks in der Personalführung mit hoher Sicherheit bei der Auswahl der Führungsinstrumente und rasch verfügbar sein muss. Auch bei der **Implementation** des Führungsverhaltens mit dem Einsatz des Prüfrasters sollten Coachingangebote nach individuellem Bedarf mit externen Supervisoren, später Gruppentreffen mit kollegialer Fallberatung zur Intervision geschaffen werden. Die kostenintensive externe Begleitung könnte nach anfänglicher Anleitung günstiger durch gegenseitige Unterstützung ersetzt werden.

Als **zentrale Erfolgsfaktoren** gelten dabei die individuelle Passung der Führungsmaßnahmen auf den Bedarf an das eigene Kollegium, der laufende Wechsel zwischen neuen Informationen und der Umsetzung in Trainings- oder Alltagssituationen, die eigene und gemeinsame Reflexion und der Erfahrungsaustausch mit Schulleitern in ähnlichen Situationen und die begleitende Supervision, die durch Intervision später abgelöst werden kann.

### Mögliche Reihenfolge beim Einsatz des Prüfrasters

Angesichts der unterschiedlichen Beeinflussbarkeit der Lehrkräfte und der derzeit geringen Ausbildung der Schulleiter in den Bereichen Psychologie und Personalführung wird aus pragmatischen Gründen die Wahrnehmung der Bedarfe und die Analyse der Leistungsbereitschaft der Lehrkräfte in folgender Reihenfolge vor-

<sup>969</sup> Vgl. Rolf 2017, S. 13

<sup>970</sup> Vgl. Wahl 2013, S. 91-96

geschlagen, die sich nach dem Grad der Beeinflussbarkeit richtet. Grundlegende Arbeitseinstellungen und persönliche Leistungsdispositionen der Lehrkräfte sollten daher zuerst erfasst werden, ohne deren Kenntnis viele Unterstützungsmaßnahmen vermutlich nicht erfolgreich wären.

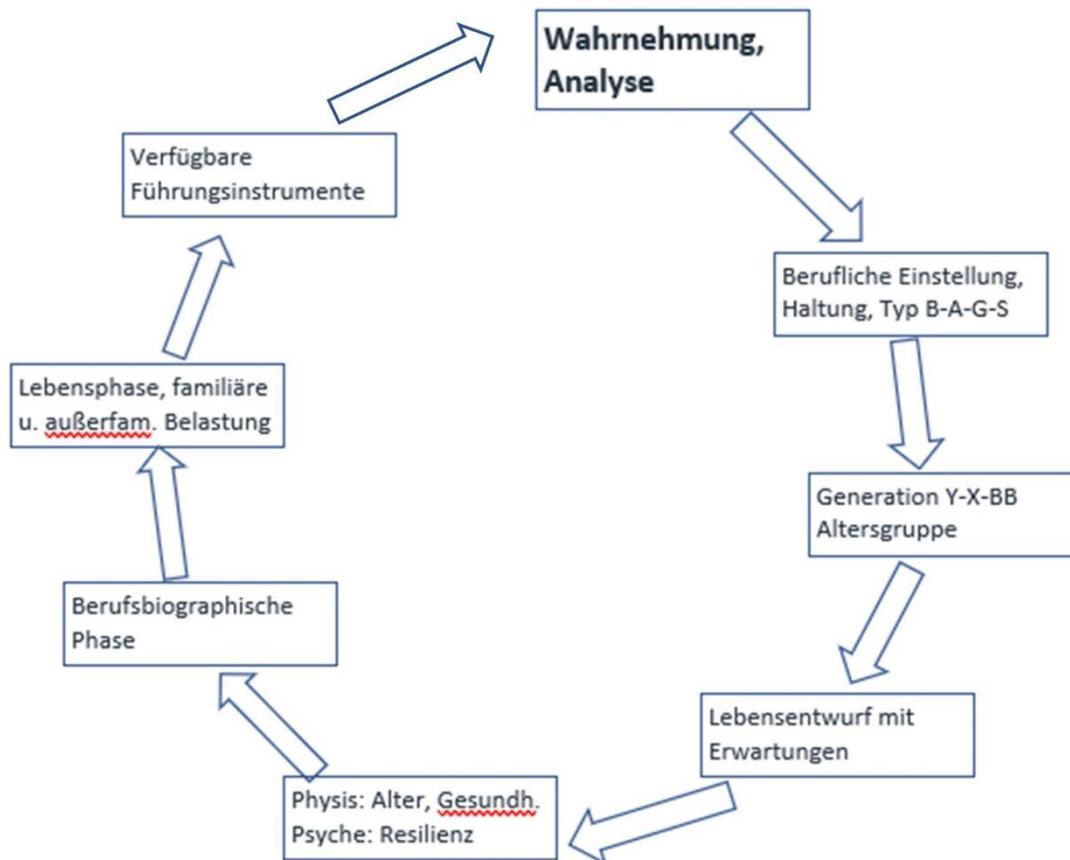


Abbildung 32: Empfohlene Reihenfolge für die Prüffelder (eig. Darst.)

Die abschließende Überprüfung der verfügbaren Führungsmaßnahmen betrifft sowohl die in Grund- und Mittelschulen zur Verfügung stehenden Führungsinstrumente, die von den Schulleitern sicher und souverän gehandhabt werden können, als auch die in der Schule tradierte Auswahl, die von den Lehrkräften akzeptiert und angenommen werden. Für einen kontinuierlichen Verbesserungsprozess (KVP) und in Anlehnung an den PDCA-Zyklus nach Deming sollte nach erfolgter Analyse (Plan) die Umsetzung (Do) erfolgen, wobei die Personalführungsmaßnahmen auf die Ergebnisse der Überprüfung mit den jeweiligen Prüffeldern abzustimmen sind. Die Kontrolle (Check) der erfolgten Maßnahmen und möglichen Erfolge sollte ebenso festgehalten werden wie mögliche Korrekturmaßnahmen. Die Optimierung (Act) mit Sicherung der Ergebnisse, Rückblick auf das Vorgehen und einer möglichen Neuorientierung zur weiteren Verbesserung des Kreislaufs wäre dabei zielführend, um nicht nur die Personalführung, sondern damit auch die Personal-, Schul- und Qualitätsentwicklung der Schule zu fördern.

#### 23.4. Voraussetzungen für die Implementation

Nach der derzeit nur dreimal einwöchigen Ausbildung sollen neu ernannte Schulleiter die erworbenen Lehrgangsinhalte selbstständig, allein und neben einem zeitraubenden Verwaltungsalltag die Anpassung an die vorgefundene Situation in der Schule in die eigene Praxis durchführen. In dieser Arbeit kann und soll der Blick nur auf den Teilbereich Personalführung gerichtet werden. Auf die Kritik und die kaum mögliche Umsetzung des Auftrags, die Personalführung von bis zu 60 Lehrkräften schnell und erfolgreich neben den weiteren umfangreichen und vor allem neuen Aufgaben in der Schulleitung zu übernehmen, wurde schon in den Kapiteln 7.1 und 7.8 eingegangen. Zur Implementation gehören auch die Begleitung und Unterstützung bei der Einführung in Form von Coaching, gemeinsamen Reflexionsphasen, partnerschaftlicher Begleitung durch Schulleiterkollegen in derselben Lernphase (Buddy-Modell vgl. Kap. 6.3.4, 7.6.3, 14.3, 19.5.1) vor allem im ersten Einführungsjahr durch Trainer und Coaches. Fortlaufende Weiterbildungsmaßnahmen der Schulleiter bleiben

für eine beständige Aktualisierung auf die sich ändernden Bedarfe der Mitarbeiter nötig. Eine Entwicklung derartiger Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen in einem Abgleich mit den tatsächlichen aktuellen Bedarfen der Schulleiter zur differenzierenden Personalführung muss dazu erst noch neu konzipiert werden, um die Entwicklung einer individuell ausgeformten Variante zu ermöglichen. Der oben angeführte Stufenplan zur Implementation neuen Führungsverhaltens bei der Verwendung des Prüfrasters kann hier auch allgemein auf die Aus- und Fortbildung der Schulleiter in Grund- und Mittelschulen übernommen werden.

### 23.5. Grundsätzliche Einschränkungen und Akzeptanzprobleme

Ein Transfer einzelner erfolgreicher Methoden oder Handlungskonzepten aus der theoretischen oder angewandten Betriebswirtschaftslehre in das Schulsystem kann nicht einfach technokratisch übernommen werden, da im Umgang mit Menschen die gegenseitige Akzeptanz bei allen Beteiligten eine Grundvoraussetzung für alle Interaktionen bildet. Dazu sind auch Erkenntnisse aus der Kommunikationstheorie und Theorien sozialer Interaktion mit einzubeziehen, was hier aus Platzgründen nicht geleistet werden kann. Eine Übernahme bedarf auf jeden Fall einer gründlichen Überprüfung, ob diese dort in gleicher Weise die Bedarfe und Interessen der Beschäftigten trifft, ob sie in andersartigen Strukturen und anderer Schulkultur Ähnliches bewirkt und in dem differenten Personalmanagement und seinen Strategien auch von den Führungskräften aller Ebenen und den Beschäftigten angenommen und als Verbesserung empfunden werden. Laufen bisherige Vorteile des Lehrerberufs Gefahr, sich zu verringern oder verlorenzugehen, können Widerstände der Lehrkräfte mögliche andere Vorteile neuer Konzepte unterlaufen oder unterminieren. Der Sicherheitsbedarf von Lehrkräften muss als essenzieller Bereich und wesentliches Berufswahlmotiv eingerechnet werden, der vom Schulsystem mit lebenslanger Unkündbarkeit, gleichbleibender Position als Lehrkraft, hoher Konstanz beim Arbeitsplatz (gleiche Jahrgangsstufen) und Arbeitsort und wirtschaftlicher Sicherheit des Staats als Arbeitgeber erfüllt wird. Hohe Selbstbestimmung und Freiheiten bei der Selbstgestaltung der zeitlichen und organisatorischen Rahmenbedingungen werden von Lehrkräften in Form der jährlichen neuen Arbeitsteilzeitfestlegung, der Sabbatjahre und Elternzeit und vor allem in der Eigenständigkeit von Organisation, Planung und Durchführung des eigenen Unterrichts geschätzt. Die nur gering mögliche Kontrolle der Arbeitsergebnisse von Bildungs- und Erziehungsbemühungen leistet der hohen beruflichen Autonomie von Lehrkräften Vorschub. Zudem werden als zwangsläufige Einschränkungen im Lehrerberuf eine weitgehend leistungsunabhängige Entlohnung und nur geringe vertikale und horizontale Karrieremöglichkeiten billigend in Kauf genommen. Daher fehlen der Personalentwicklung finanzielle Anreize bei höherem Engagement. Neue Konzepte zur Personalführung müssen auf jeden Fall die jeweilige persönliche Gewichtung der oben angeführten Vorteile berücksichtigen und mehr auf die Pluspunkte hinweisen, die eine persönliche Weiterentwicklung, nur geringe psychische oder physische Belastungen und einen Erhalt der individuell austarierten Balance erhoffen lassen. Bei der Abwägung, welche Handlungskonzepte oder erfolgversprechende Elemente sich für eine Übertragung eignen, sollten auch strukturelle und organisatorische Vorgaben und Grenzen aus dem Bayerischen Erziehungs- und Unterrichtsgesetz (BayEUG) in den Art. 2, 57 und 111 und aus der Lehrerdienstordnung (LDO) in den §§ 24, 27 und 37 bedacht werden (vgl. Anhang im Kap. 0). So beschränken zum Beispiel der nur geringe hierarchische Abstand, fehlende disziplinarische Durchsetzungsmöglichkeiten und das daraus entstandene Selbstbild vieler Schulleiter als 'primus inter pares' die Personalführung in Grund- und Mittelschulen in Bayern im Wesentlichen auf die Überzeugungskraft der Schulleiter bei einer nur indirekt möglichen Steuerung und den gebotenen Vorteilen für die Lehrkräfte bei freiwilliger Kollaboration.

## 24. Resümee und Teildiskussion

Die vierte Forschungsfrage lautete: **Wie kann eine stärker differenzierende Personalführung zur Qualitätssteigerung von Schule gestaltet und umgesetzt werden?**

In dieser Arbeit wird der Versuch unternommen, in Form einer narrativen Übersichtsarbeit eine breite Darstellung theoretischer, methodischer und empirischer Aspekte des Forschungsfeldes zu erstellen. Dabei müssen mehrere Eingrenzungen erfolgen. In der Literatur lassen sich kaum empirisch angelegte Studien zu Schulleitung finden, vielen Führungsstilen fehlt die theoretische Fundierung, theoretische Ansätze zur Untersuchung von Schulqualität werden meist unter Einbeziehung der Praxis modelliert, empirisch fundierte Theorien fehlen weitgehend oder sind aus bestehenden Befunden aufgrund ihrer Komplexität kaum zu entwickeln, weshalb Bensen resümiert, dass die kaum überschaubare Literatur zum Thema Schulleitung lediglich einen eher ratgebenden Charakter besitzt.<sup>971</sup> Als Limitation muss daher auch die zugrundeliegende selektive Literatursuche als unvollständig konstatiert werden.

Zum besonderen Bereich der Personalführung an Grund- und Mittelschulen liegen kaum Untersuchungen vor, und die Zusammenhänge zwischen Personalführung und Qualitätssteigerungen der Arbeit der Lehrkräfte oder der Schule sind kaum messbar und kaum belegt. Die zahlenmäßigen und überprüfbaren Bildungsergebnisse aus den Abschlussprüfungen der Mittelschule unterliegen zu vielen weiteren Faktoren und lassen ebenfalls keine direkten Rückschlüsse auf die Qualität der Lehrarbeit zu. Spezifische Messinstrumente zur Erfassung erfolgreicher Personalführung stehen bisher nicht zur Verfügung, sodass die ermittelten Daten und Ergebnisse aus unterschiedlichen Studien nicht vergleichbar sind. Das Thema Personalführung dient zwar als Oberbegriff auch für die Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung, findet aber keine konkrete Entsprechung im aktuellen Ausbildungscurriculum für Schulleiter, wird in der Schulleitungspraxis kaum thematisiert, und es fehlen den Schulleitern in der täglichen Praxis aber mögliche Konzepte und Modelle.

In der theoretischen und angewandten Betriebswirtschaftslehre ist Personalführung ein immer wichtiger werdendes Thema, findet aber unter wesentlich anderen Voraussetzungen statt. Die Bedeutung der Mitarbeiter als 'human resource' im Unternehmenshandeln wird dort für wesentlich wichtiger und bedeutsamer für den unternehmerischen Erfolg gesehen. Personalführung gewinnt daher sowohl für die Führung des Unternehmens als auch für das Personalmanagement zunehmend an strategischer Bedeutung.

Daher kann keine systematische Übersichtsarbeit angesichts der inkonsistenten Datenlage hierzu geleistet werden, sondern die Arbeit kann nur ausgewählte Befunde, Erkenntnisse und Erfahrungen zum Thema Personalführung an Grund- und Mittelschulen zusammenstellen, beurteilen, vergleichen und wesentliche, erfolgversprechende Elemente zu einem neuen Konzept bündeln.

Zur **Steigerung der Qualität von Schule** werden in dieser Arbeit besonders diejenigen Führungsmaßnahmen ausgewählt, die sich besonders wirksam auf die Motivation, Zufriedenheit, Identifikation mit der Schule und das Leistungsvermögen der Lehrkräfte richten, die die Grundlage für eine Qualitätsverbesserung darstellen. Pädagogische Führungskräfte sollten dazu ihre Möglichkeiten auf operativer Ebene mit direkter Führung nutzen, um eine ziel- und ergebnisorientierte, aktivierende soziale Beeinflussung gestalten. Der Einbezug der Erfahrungen und der Feedbacks der Mitarbeiter ist dabei von zentraler Bedeutung für steigende Produktivität, höhere Arbeitszufriedenheit und stärkere Mitarbeiterbindung. Mit einem transformationalen Führungsstil kann die größte Steigerung der Jobzufriedenheit der Lehrkräfte ( $r = 0,71$ ) erreicht werden. Salutogene Führung fördert den Erhalt und die Steigerung des Leistungsvermögens vor allem durch die individuell nötige Gestaltung der Rahmenbedingungen zur Reduzierung der Belastungen und zur Stärkung des Kohärenzgefühls und die subjektive Wertschätzung der erbrachten Leistungen. In neuen Trends zur Personalführung werden als Voraussetzungen bei den Führungskräften vor allem der höhere Zeitbedarf für die intensiver werdende Betreuung, Begleitung und Fürsorge, eine wesentlich höhere Sensibilität für die Emotionen und Empathie gesehen, die deutlicher als früher das Engagement, die Bindung und das Leistungsvermögen der Mitarbeiter bestimmen (vgl. Kap. 13.4.2).

Weitergehende Optionen für eine individuellere Personalführung können hier nur angedeutet werden, da sie bisher nur aufgezeigt, aber noch nicht weiter beforscht wurden. Dazu zählen Prozesse des Controllings und des Qualitätsmanagements, vor allem auf operativer Führungsebene, die bisher in der Ausbildung und in der Praxis von Schulleitung nicht erkennbar sind, agile Methoden wie zum Beispiel Kanban und Scrum, die

<sup>971</sup> Vgl. Schratz et al. 2015, S. S. 225-226.

in Unternehmen durch den intensiveren Einbezug und gestiegenen Stellenwert von Mitarbeitern bereits effektiv und effizient zur Qualitätssteigerung beitragen (vgl. Kap. 13.2), eine höhere Digitalisierung mit zum Beispiel 'people analytics' zur früheren Talenterkennung und Schließung von Kenntnislücken bei den Mitarbeitern (vgl. Kap. 13.4.1) und auf die Schule abgestimmte Methoden kybernetischer Steuerungsmodelle wie TQM, PQM oder BSC mit künftiger Partizipation der Lehrkräfte.

Als **Auswahlkriterien** für die nachfolgend zusammengefassten Elemente einer stärker differenzierenden Personalführung werden in dieser Arbeit daher vor allem die Wirksamkeit der Führungsmaßnahmen angesichts der limitierten rechtlichen Möglichkeiten der Schulleiter an Grund- und Mittelschulen, die Leistbarkeit angesichts der geringen Leitungszeit, die neben der Administration und Verwaltung noch zur Verfügung steht, und der tatsächliche Bedarf an pädagogischen Führungsinstrumenten und an Kompetenzen und Zuständigkeiten als fachliche und rechtliche Grundlage ausgewählt.

Die Gestaltung und Umsetzung einer intensiver differenzierenden Personalführung erfordert aus dieser Sicht verschiedene Änderungen der bisherigen Voraussetzungen und der Aus- und Fortbildung von Schulleitern, die hier noch einmal zusammengefasst werden.

An **Voraussetzungen** sollten Schulleiter vor allem über folgende Kompetenzen verfügen (vgl. Kap. 23.1):

- *Wertschätzung der Mitarbeiter mit aller Diversität und generationellen Unterschiedlichkeiten*
- *Ambiguitätstoleranz in Form von Akzeptanz und Toleranz Andersmeinender*
- *Sensible Wahrnehmung der individuellen Bedarfe*
- *Variable Unterstützung aller Mitarbeitergruppen*
- *Individuelle Gestaltung der Arbeitsumgebung und Rahmenbedingungen*
- *Flexible Gestaltung der Führungsbeziehungen*
- *Individuelle Begleitung, Betreuung und Feedback-Intensität*

Im bisherigen Ausbildungsmodul A wird bisher den interessierten Nachwuchskräften eine individuelle Auswahl aus Seminaren in Eigenregie überlassen, wozu aber oft die reflektierte Kenntnis über die eigenen Stärken und Schwächen mangels Erfahrungen und externer Beratung abgeht.

Für eine **amtsvorauslaufende Qualifizierung** möglicher Nachwuchskräfte wäre daher bereits als Vorlauf und im Vorfeld der eigentlichen Entscheidung für die Ausbildung zum Schulleiter die Nutzung bestimmter Handlungs- und Entscheidungsmöglichkeiten hilfreich, wozu schon Hilfen durch Schulleiter und weitere Fachleute nötig sind (vgl. Kap. 23.2):

- *Bewährungsfelder zur Selbst- und Fremdüberprüfung sollten durch Schulleiter ermöglicht werden.*
- *Fundierte Begleitung und Coaching durch Schulleiter und weitere Fachleute.*
- *Einbezug auf der mittleren Führungsebene durch Schulleiter.*
- *Selbstaneignung der wichtigsten Kompetenzen wie zum Beispiel Ambiguitätstoleranz, Wahrnehmung der Bedarfe anderer, Wertschätzung, Kommunikations- und Selbstreflexionsvermögen.*
- *Aktive Erarbeitung der eigenen Führungsrolle.*
- *Verpflichtende Laufbahnberatungsgespräche zur Selbstanalyse und gezielten Kompetenzerweiterung.*

Die **Ausbildung** im bisherigen Modul B mit drei Präsenzwochen der Ausbildung an der ALP Dillingen sollte ebenso vor den eigentlichen Amtsantritt vorverlegt werden. Tätigkeitsbezogene und allgemeine Kompetenzen sowie erfolgsrelevante Dispositionen (vgl. Kap. 23.2) sollten dabei in Verhaltenstrainings eingeübt werden, begleitet von gemeinsamer Reflexion in gleichbleibenden Gruppen, mit Buddys oder Supervisoren. Auch das theoretische Basiswissen über die wichtigsten Führungskonzepte, vor allem über den transformationalen Führungsstil, sollten durch Verhaltenstrainings in sicher verfügbares Praxis- und Anwendungswissen übergeführt werden.

In der **Fortbildung** im bisherigen Modul C ist künftig eine professionelle Begleitung durch Supervisoren und die Überleitung in Interventionsgruppen nötig, um eine nachhaltige Implementation neuen Führungsverhaltens und eine laufende Weiterentwicklung der Führungskompetenzen sicherzustellen.

Das **Prüfraster** zur Auswahl geeigneter Führungsmaßnahmen für eine intensiver differenzierende Personalführung bedarf einer grundlegenden Einführung in einer der Präsenzwochen der Ausbildung. Die diversen Entwicklungsphasen im beruflichen, familiären und privaten Umfeld, die möglichen Einflüsse durch die Generationenzugehörigkeit der Lehrkräfte und die Wahrnehmung der unterschiedlichen Lebensentwürfe und

Erwartungen an das Arbeitsumfeld können nicht allein mit einem Überblickswissen in die Praxis übergeführt werden. Nach dem in dieser Arbeit entwickelten Stufenplan sollten parallel eine subjektive Auswahl und Beschränkung auf die an der eigenen Schule erforderlichen Führungsinstrumente erfolgen. Bereits vor Amtsantritt kann in Rollenspielen, Übungs- und Bewährungsfeldern ein intensives Training erfolgen, das durch Selbstreflexion und gemeinsamen Nachbetrachtungen in fixen Trainingsgruppen und durch Berater gestützt werden sollte. Neue Handlungsroutinen sollten bereits vor Amtsantritt aufgebaut und berufsbegleitend fortlaufend weiterentwickelt werden.

Zur nachhaltigen Implementation der Verwendung des Prüfrasters und des Führungsverhaltens bedarf es auch in späteren Berufsjahren der Möglichkeiten des Coachings und der Intervention in Partnerschaften oder Gruppen von Schulleitern in ähnlichen schulischen Konstellationen. Der laufende Wechsel von neuen Informationen und der Umsetzung in die Praxis, der Erfahrungsaustausch und die gemeinsame Reflexion sowie Möglichkeiten der Supervision und Intervention gelten dabei als zentrale Erfolgsfaktoren für eine nachhaltige Implementation. Fort- und Weiterbildungen für berufserfahrene Schulleiter sollten mit Personenzentrierung auf die Teilnehmer erfolgen mit den Themenbereichen Führungsrolle, Personalentwicklung, Qualitätssicherung und Prozesssteuerung.

**Nötige Änderungen** sind nicht nur partieller und inhaltlicher, sondern auch substanzieller und rechtlicher Natur. Als Grundvoraussetzung für eine derart beschriebene Neukonzeption von Personalführung müssten Veränderungen an der derzeitigen Ausbildung vorgenommen werden. Der Anteil von Personalführung innerhalb des bisherigen Ausbildungscurriculums der ALP Dillingen müsste inhaltlich deutlich ausgeweitet werden, die dazu mehr Zeit braucht. Für ein intensiveres Verhaltenstraining bedarf es nach Wahl mehr Zeit, fachlicher Begleitung durch Ausbilder und Trainer der ALP sowie professionelles Coaching durch externe Supervisoren. Daher wird ein Stufenplan für die Ausbildung und Implementation vorgeschlagen, der auf Erkenntnisse der Lern- und Verhaltenspsychologie aufsetzt und zusätzlich zu den Informationsvermittlungsphasen auch Abschnitte der subjektiven Aneignung des Wissens vorsieht, da ohne innerliche Nachbearbeitung neuer Informationen kein eigenes Wissen aufgebaut oder verändert werden kann.

Früher handlungssteuernde Prozesse und Strukturen, die über Jahre als Lehrkraft oder in anderen beruflichen und privaten Positionen erworben wurden, prägen sehr stark. Daher werden neue handlungssteuernde Prozesse und Verhaltensweisen nicht allein durch Wissensvermittlung in das eigene Handlungsrepertoire integriert, wenn sie nicht an die Vorerfahrungen der Schulleiter anknüpfen. Handlungssteuernde Strukturen müssen zuerst bearbeitbar gemacht werden, bevor sie verändert werden können durch das Entwickeln neuer Problemlösungen und Training neuer Handlungsweisen.<sup>972</sup> Das Erkennen verbesserungswürdigen Verhaltens, das Außerkraftsetzen bisheriger Handlungsgewohnheiten, die Erarbeitung neuer Lösungen und Verhaltensweisen samt der Erproben anderer Handlungsweisen stoßen zudem auf weitere Hürden. Die Ungewissheit über die Reaktion der Interaktionspartner auf neue Verhaltensmuster, die Angst vor möglicherweise negativen Erfahrungen oder der Zeit- und Handlungsdruck erlauben oft keine neuen 'Experimente'. Der weite Weg vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln könnte mit 'kommunikativer Praxisbewältigung in Gruppen' (KOPING) vermutlich besser gelingen.<sup>973</sup>

Die Begleitung der Schulleiter in der Umsetzung einer intensiver differenzierenden Personalführung sollte an den Schulen erfolgen, um je nach den Gegebenheiten fachlich fundierte Begleitung, Beratung und Coaching zu sichern. Die anfänglich notwendigen Supervisionstreffen unter Leitung professioneller Fachleute sollten aus Kostengründen in feststehenden Gruppen bald in Interventionstreffen mit kollegialer Fallberatung übergehen.

Die **Ausweitung der personalrechtlichen Verantwortung** der Schulleiter an Grund- und Mittelschulen auf diejenige der Schulleiter an ähnlich großen Realschulen und Gymnasien kann hier nur angedeutet werden. Es bedarf dazu Abänderungen unter anderem in der Lehrerdienstordnung bei den Zuständigkeiten in den Paragraphen 24, 27 und 37, im Bayerischen Erziehungs- und Unterrichtsgesetz (BayEUG) bei den Artikeln 2, 57, 57a und 111 und im Bayerischen Beamtenengesetz (BayBG) Artikel 3. Aufgrund des Abstandsgebots müssten Schulleiter bei Übernahme personalrechtlicher Verantwortung auch in ihrer Planstelle angehoben werden, was unter anderem auch Änderungen im **Haushaltsplan** des Freistaats Bayern im Einzelplan 05 für den Geschäftsbereich des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus in Form von Stellenhebungen

<sup>972</sup> Vgl. Wahl 2013, S. 224-242.

<sup>973</sup> Vgl. Wahl/Schmidt 2008, S. 2.

erfordern würde, der meist in Doppelhaushalten für zwei Kalenderjahre verabschiedet wird, derzeit aber nur für das Kalenderjahr 2021 vorliegt.<sup>974</sup>

---

<sup>974</sup> Vgl. Freistaat Bayern 2021.

## Teil F. Diskussion und Ausblick

### 25. Diskussion

Das **Ziel** dieser Arbeit war die Sammlung neuer Möglichkeiten einer intensiver differenzierenden Personalführung für die besondere Situation der Schulleiter in Grund- und Mittelschulen Bayerns bei einem heterogenen Kollegium. Die aktuelle **Ausgangslage** zeigt eine enge Begrenzung der rechtlichen Stellung und der Leitungszeit der Schulleiter bei der Personalführung, das strategische Personalmanagement liegt bei den Schulbehörden und der Bedarf nach individueller Personalführung wächst bei den Lehrkräften. **Personalführung** in Grund- und Mittelschulen erfolgt wegen zu hoher administrativer Belastung und Unterrichtsverpflichtung bei gleichzeitig zu wenig Leitungszeit nur in geringem Maß. Die individuellen Bedarfe der Lehrkräfte in unterschiedlichen Berufs- und Lebensphasen und in wechselnden Lebenssituationen werden erfahrungsgemäß in der Schulleitungspraxis ohne entsprechende Ausbildung nicht ausreichend erkannt und berücksichtigt. Die **Qualität einer Schule** hängt aber wesentlich vom Engagement der Lehrkräfte ab und von ihrer Identifikation mit der Schule sowie ihrer Kooperation im Kollegium. Daher hat **Personalführung eine zentrale Aufgabe** zur Förderung der Schulqualität, der sie aber derzeit nicht ausreichend nachkommen kann.

Die Forschungsfragen zur Lösung dieser Probleme richteten sich daher zuerst auf die Schulleitungsforschung. Zunächst erfolgte die Suche nach weiteren, bisher möglicherweise nicht bekannten Möglichkeiten in der **Schulleitungsforschung**, den rechtlichen Grundlagen und in der Schulleiterausbildung, um eine intensiver differenzierende Personalführung zu ermöglichen. Danach folgte die Suche nach Ideen und Konzeptionen der theoretischen **Betriebswirtschaft** zur Führung und Steuerung von Unternehmen, da Schule als pädagogische Handlungseinheit nach Fend trotz aller Zieldifferenzen auch als Unternehmen angesehen werden kann. Bei diesem interdisziplinären Ansatz mussten die Unterschiede zwischen Unternehmen mit Blick auf ihre zentrale Ausrichtung am wirtschaftlichen Erfolg und Schulen mit ihren Bildungs- und Erziehungszielen beachtet werden. **Berufserfahrene Schulleiter** nutzen in ihrer Praxis möglicherweise bereits derartige Führungsinstrumente und -methoden. Mithilfe eines offenen, nur teilweise strukturierten Leitfadenterviews aus der qualitativen Sozialforschung sollte bei ihnen in einer explorativen Studie herausgefunden werden, welche Einflussmöglichkeiten sie in ihrer Praxis bereits sehen und nutzen und welche Personalführungsinstrumente benutzt werden. Aus den gefundenen Elementen einer intensiver differenzierenden Personalführung sollte ein konsistentes **Konzept** erkannt werden, das erfolgreiche Ideen und Optionen verbinden lässt und das in einem neuen Zugang innerhalb der bisherigen Schulleiter-Ausbildung eingebunden werden könnte. Daraus sollten Möglichkeiten zur **Verbesserung** der rechtlichen Lage und der Arbeitssituation von Schulleitern von Grund- und Mittelschulen abgeleitet werden, damit eine verbesserte Personalführung eine Qualitätssteigerung von Schule ermöglichen kann.

#### 25.1. Interpretation der Ergebnisse

Im Bereich der **Schulleitungsforschung** lässt sich Personalführung nicht eindeutig als Teilbereich von Führung oder Management einer Organisation einordnen, da sie sowohl in Führungs- als auch Unterstützungsprozessen auftritt. Auch das Personalmanagement enthält Elemente von strategischer und operativer Führung.<sup>975</sup> Personalführung und -förderung als Elemente eines ganzheitlichen Personalmanagements<sup>976</sup> dienen daher komplementär der Verfolgung des Leitbilds und der Führung der Schule und werden hier als umfassende Personalführung verstanden. Das strukturelle Dilemma der Trennung der strategischen und operativen Personalführung betrifft daher nur die bayerischen Grund- und Mittelschulen, bei denen mehr Autonomiegewährung auch zu größeren Herausforderungen an die Schulleiter führen würde. Die aktuell einsetzbaren Personalführungskonzepte wie die transformationale Führung<sup>977</sup>, wertschätzende Führung<sup>978</sup>, salutogene Führung<sup>979</sup> und kooperative Führung<sup>980</sup> weisen zwar wichtige einzelne Elemente einer stärker differenzierenden

<sup>975</sup> Vgl. Buhren/Rolff 2009; Lindner/Lohmann 2012; Dubs 2019.

<sup>976</sup> Vgl. Hilb 2001, 2005; Dubs 2019.

<sup>977</sup> Vgl. Dubs 2006; Buhren/Rolf 2009; Stemmer Obrist 2014; Huber/Schwander 2015; Hattie 2015.

<sup>978</sup> Vgl. Burow 2016; Wieseke 2019.

<sup>979</sup> Vgl. Antonovsky 1997; Rolff 2010c, 2016; Schaarschmidt/Fischer 2013; Schaarschmidt 2016.

<sup>980</sup> Vgl. Gräsel/Fußangel/Pröbstel 2006; Huber 2015; Dubs 2019.

Personalführung auf, aber es liegen bisher keine konsistenten Modelle oder Teilkonzepte für diesen wichtiger werdenden Teilbereich von Führung vor. Die nötigen Personalführungsinstrumente<sup>981</sup> stehen den Schulleitern in Grund- und Mittelschulen nicht vollständig zur Verfügung, obwohl die fehlende Entscheidungsverantwortung in der Literatur schon lange bemängelt wird.<sup>982</sup> Zudem halten auch innere Widerstände die Schulleiter vor einer umfassenden Personalführung zurück mit der Scheu vor voller Verantwortungsübernahme und möglichen Rollendilemmata, was unter anderem auch zur Bevorzugung administrativer Aufgaben führt. Die zu gering bemessene Leitungszeit, die zu hohe eigene Unterrichtsverpflichtung und die fehlende fachliche Kompetenz in professioneller Personalführung bremsen zudem eine auch zeitlich intensivere, differenzierende Personalführung, die dadurch auf die subjektiven Theorien der Schulleiter zu den Bedarfen der Lehrkräfte je nach ihrer erkennbaren beruflichen Entwicklung und ihrer familiären und privaten Belastungen beschränkt bleibt.<sup>983</sup>

**Schwierigkeiten** ergaben sich bei der Suche nach dem besonderen Thema der Personalführung in der Schulleiterforschung aus mehreren Gründen. Zum Thema Personalführung liegen bisher wenig Untersuchungen vor, da dies für Grund- und Mittelschulen bisher kaum relevant für die Schulleitungsforschung schien. Die Bedeutung von Schulleitung als bedeutsamer Akteur im Bildungswesen wuchs erst seit dem Konzept der 'Einzelschule als pädagogischer Handlungseinheit', in dem auch im personellen Bereich mehr Entscheidungsspielräume eingefordert wurden. Schulleitung als 'corporate governance' sollte dabei unter anderem die Lehrerschaft zu mehr Motivation und Identifikation mit der Schule führen und dafür in situativer Passung die Rahmenbedingungen besser nutzen mit einem die Schulqualität fördernden Führungskonzept.<sup>984</sup> Die Übertragbarkeit von Qualitätssystemen aus der Wirtschaft wird aber besonders in Grund- und Mittelschulen deutlich begrenzt durch fehlende adäquate Steuermöglichkeiten, die eingeschränkte Vorgesetztenrolle der Schulleiter und ein im Vergleich wesentlich höheres, historisch gewachsenes Autonomieverständnis der zu führenden Lehrkräfte. Das Thema Personalführung nahm im Alltag und Selbstverständnis von Schulleitern daher nur eine geringe Rolle ein, weshalb nur wenige Untersuchungen aus Schulleitungsstudien bisher vorliegen. Sie beziehen zwar Personalmanagement als Human Resource Management als Aufgabenbereich ein, aber eine konzeptuelle Personalführung kann bisher nicht daraus abgeleitet werden. Das strukturell bedingte Dilemma der Aufteilung strategischer und operativer Personalverantwortung behindert nach wie vor die Entwicklung von umfassender Personalführung, weshalb auch keine Untersuchungen bisher dazu stattfinden konnten.

In der **angewandten Betriebswirtschaftslehre** gewinnt in der VUCA-Welt mit nicht absehbaren wirtschaftlichen Entwicklungen und in Unkenntnis künftiger Herausforderungen für Unternehmen der Produktionsfaktor Mensch vor allem in den letzten Jahren zunehmend an Bedeutung. Zudem greifen Führung und Management beim Personalmanagement und bei der Personalführung zunehmend ineinander. Bei ausgewählten Führungstheorien kann der Einfluss der Human-Relations-Bewegung seit den Hawthorne-Untersuchungen und später die wachsende Bedeutung des Human Resource Managements besonders gut erkannt werden. Personalführung beinhaltet dabei nicht nur den optimalen Einsatz der Arbeitskraft als Ressource des Unternehmens, sondern auch die Personalbeschaffung, -förderung, -entwicklung sowie die Strukturierung der Arbeitsorganisation.

Mit einem veränderten systemtheoretischen Verständnis von Management als Gestalten, Lenken und Entwickeln zweckorientierter sozialer Institutionen in Unternehmen, die dabei als komplexe vieldimensionale soziale Einheiten aufgefasst werden, werden deren Komplexität und Dynamik bereits seit den 2000er Jahren in der Betriebswirtschaftslehre intensiver erforscht. Als Bezugstheorien werden dabei die Kybernetik, Problemlöseforschung und Volitionsforschung<sup>985</sup> einbezogen, um die Zusammenhänge und Wechselwirkungen der Einzelfaktoren und deren Interaktionsgefüge besser verstehen zu können.<sup>986</sup> Die Erkenntnisgewinne bei der Ausdifferenzierung der Management- und Unterstützungsprozesse betreffen dabei auch das Personalmanagement und die Personalführung, zielen aber weiterhin auf bessere Wertschöpfung, Rentabilität und Wirtschaftlichkeit. Die Mitarbeiterführung hat dabei nur dienenden Charakter und erfolgt aus der Perspek-

---

<sup>981</sup> Vgl. Buhren/Rolff 2009; Becker 2015; Lieber 2017; Rolff 2017.

<sup>982</sup> Vgl. Dubs 2006; Steger Vogt 2013; Brauckmann/Eder 2019.

<sup>983</sup> Vgl. Huberman 1991; Steger Vogt 2013, Kramer 2013.

<sup>984</sup> Vgl. Fend 2008; Huber/Schwander 2015.

<sup>985</sup> Vgl. Heckhausen 1989, Wahl 2013.

<sup>986</sup> Vgl. Busse 2015; Rüegg-Stürm 2004.

tive der Führenden auch in den Versuchen, derartige Führungsmodelle auf den Schulbereich zu übertragen.<sup>987</sup>

Das Human Resource Management gewinnt vor allem in Managementstudiengängen mit dem integrierten Management-System nach Malik mehr Bedeutung mit verstärktem Blick auf den einzelnen Mitarbeiter und mit mehr Delegation und Begleitung der Beschäftigten. Mit der Ambition von Erlernbarkeit von Management liegt ein Konzept von Führungsgrundsätzen, -aufgaben und -werkzeugen vor, das auch für die Schulleiteraus- bildung übertragbare Elemente enthält.

Auch in empirisch abgesicherten Studien zu wirksamem Management werden die Ordnungsmomente Strategie, Kultur und Struktur als wichtig erkannt sowie als Erfolgsfaktoren die Delegation von Entscheidungskompetenzen, intensive Kontaktpflege, Kommunikation, Wissenstransfer und Förderung der Mitarbeiter durch herausfordernde Aufgaben in bestmöglichen Rahmenbedingungen. Gleichzeitig sinkt die Bedeutung von Charisma oder besonderen Persönlichkeitsmerkmalen erfolgreicher Führungskräfte.<sup>988</sup> Aber auch in diesen Studien wird deutlich, dass eine verstärkte Mitarbeiterbeziehung und Beziehungspflege überwiegend funktionale Bedeutung haben. Das Subsidiaritätsprinzip in großen Organisationen kommt nur wegen der Komplexität der Strukturen, Aufgaben und Funktionen aus Effizienzgründen zum Tragen. Personalmanagement und Personalführung bleiben in dienender Funktion meist auf die Unterstützungsprozesse beschränkt.

Im **Personalmanagement** wird ein deutlicher Anstieg in der Berücksichtigung der persönlichen Interessen, Ziele und wechselnder Bedürfnisse erkennbar. Die nötige Ambidextrie mit dem Ausgleich zwischen den Unternehmenszielen und den Zielsetzungen der Mitarbeiter beeinflusst die Zielorientierung auch in der Personalpolitik und erfordert einen Wechsel vom kurz- und mittelfristigen gap-Management hin zur Förderung überfachlicher Kompetenzen und Qualifikationen der Mitarbeiter, um künftigen unbekanntem Herausforderungen flexibler begegnen zu können. Die Förderung der Selbstmanagementfähigkeiten der Mitarbeiter im Verbund mit erhöhten Kommunikations-, Kooperations- und Organisationsfähigkeiten kommt dadurch auch deren Wünschen nach verbesserter Employability entgegen. Die Personalführung als Element eines am wirtschaftlichen Erfolg interessierten Managements erfährt dadurch eine deutliche Aufwertung. Intentionen einer verstärkten Lebenszyklusorientierung werden aber noch zu selten einbezogen. Der Wertewandel durch Angehörige der jüngeren Generation Y mit ihren Forderungen nach mehr Selbstverwirklichung, selbstbestimmter Lebensführung, entsprechend veränderter Work-Life-Balance und auch flacheren Hierarchien stößt noch auf viele Widerstände.

Bei den **klassischen** Führungsansätzen können verhaltenstheoretische Führungsansätze zwar weder bei transformationaler noch bei transaktionaler Führung eine Überlegenheit in der Erfolgswirksamkeit belegen, wenn es zum Beispiel um die Sensibilisierung für die Abwägung zwischen Mitarbeiter- und Aufgabenorientierung geht, aber zum Training erster Verhaltensänderungen sollten sie in der Ausbildung herangezogen werden. Für eine nachhaltige Implementation sollte allerdings eine enge Begleitung und Coaching nachfolgen. Systemische Führungsansätze setzen ergänzend auf die Gestaltung optimaler Rahmenbedingungen und individueller Ressourcenzuteilung sowie auf die Verbesserung der Führungsbeziehungen und Strukturen sowie auf individuelle ausgehandelte Lösungen gemeinsam mit den Mitarbeitern. Die Anforderungen an die Führungskräfte für die pragmatische Bewältigung der Erwartungen und Ansprüche bleiben dabei ungeklärt, wie der entstehende höhere Zeitbedarf angesichts der permanenten Zeitnot von Führungskräften geregelt werden kann.

**Mitarbeiterbezogene** Führungsansätze beziehen neben den beruflichen zusätzlich auch die familiären und außerfamiliären Entwicklungs- und Lebensphasen mit ein ebenso wie die Lebensentwürfe und die wechselnden Erwartungen an das Arbeitsumfeld im Verlauf des Berufslebens. Damit wächst die Komplexität der Personalführung um weitere Dimensionen, die bisher in der Ausbildung nicht einbezogen und in der praktischen Umsetzung nicht eingeübt wurden. Nötige Änderungen im Führungsverhalten können dabei auf Akzeptanz- und Anpassungsprobleme bei Führungskräften stoßen, die ihre Funktion unter anderen Voraussetzungen und mit anderem Selbstverständnis aufgenommen haben. Neben der fachlichen Fortbildung über neue Erkenntnisse werden dabei auch Änderungen in den Einstellungen und Haltung nötig mit einer Ausweitung unter anderem von breiterer Akzeptanz, höherer Ambiguitätstoleranz und einem neuen Rollenverständnis, um trotz wechselnd eingenommenen Führungsrollen die eigene Authentizität bewahren zu können. Perso-

<sup>987</sup> Vgl. Thom/Ritz 2006; Dubs 2019.

<sup>988</sup> Vgl. Nohria et al. 2003, 2018.

nalführung wird bei diesen Ansätzen nicht mehr nur in ihrer dienenden Funktion für das Personalmanagement gesehen, sondern gewinnt auch auf strategischer Ebene für das Unternehmen an Bedeutung. Die Nutzung der Stärken der Mitarbeiter zur bestmöglichen Passung an die Aufgaben und die Führungsaufgabe der Förderung und Entwicklung der Beschäftigten unterliegen allerdings auch hier der Zielvorgabe der Wirtschaftlichkeit des Unternehmens.

**Generationenbezogene** Führungsansätze bieten neue Möglichkeiten, die Unterschiedlichkeit der Generationen in ihren Erwartungen schneller zu erfassen, um den hohen Zeitaufwand für eine individuelle Analyse abzumildern, indem von Ähnlichkeiten in den Einstellungen zum Verhältnis von Beruf und Familie oder in den Erwartungen an Begleitung, Betreuung und Fürsorge ausgegangen wird. In der Forschungsliteratur zur generationengerechten Führung betrifft dies vor allem das Gesundheitsmanagement, die Balance zwischen Nähe und Distanz, Akzeptanz der jeweiligen Priorisierungen, Fürsorge, die emotionale Bindung und das Commitment zum Unternehmen. Dazu sollten je nach den Bedarfen der Generationen die organisatorischen und arbeitspolitischen Rahmenbedingungen geschaffen werden, um mit generationspezifischen Formaten die lebenslange Leistungsfähigkeit und Employability zu erhalten und mit intergenerationeller Wertschätzung und generationsübergreifender Zusammenarbeit abzustützen. Als wesentliche Erfolgsfaktoren gelten dabei ein Führungsselbstverständnis als Coach, Transparenz, die Reflexion mit jedem über die aktuellen Bedürfnisse, häufige Kommunikation und Feedback und die Förderung von intergenerationellem Mentoring, um prophylaktisch einer Separation von Generationen und Altersgruppen entgegenzuwirken.<sup>989</sup>

Die Schwierigkeiten der Ambidextrie für Führungskräfte, zwischen den Unternehmenszielen und den individuellen Zielsetzungen eine immer neue Balance zu finden, könnten damit besser bewältigt werden. Auch wenn die Gefahr der pauschalen Eingruppierung besteht, fallen aus pragmatischen Gründen und angesichts der permanenten Zeitnot damit die Analyse und Auswahl passender Führungsmaßnahmen möglicherweise leichter. Eine systematische Führung mit einem individuellen Repertoire an Führungswerkzeugen, mit dem individuell auf jeden einzelnen Mitarbeiter mit seinen Stärken und Schwächen eingegangen werden kann, bildet seit langem eine zentrale Herausforderung für Führungskräfte, wozu die Zuordnung der Mitarbeiter in Generationen das Repertoire hilfreich sein kann.<sup>990</sup> Untersuchungen zu den unterschiedlichen Konstellationen von Führungskräften und Mitarbeiter in verschiedenen Generationen und den sich daraus ergebenden Besonderheiten stehen dabei erst noch in den Anfängen und auch zu den intergenerationellen Beziehungen liegen bisher noch wenig Erkenntnisse vor.

**Neue Trends** helfen in der angewandten Betriebswirtschaftslehre und in der täglichen Praxis den Unternehmen laufend bei der Suche nach wirtschaftlichem Erfolg und dem Erhalt der Wettbewerbsfähigkeit in der VUCA-Welt, an die sie sich mit hoher Agilität an den gesellschaftlichen und wirtschaftliche Wandel anpassen müssen. Dabei gewinnen die Mitarbeiter an zentraler Bedeutung für die Personalpolitik, das Personalmanagement und damit auch die Personalführung. In der Forschungsliteratur und in Einzelstudien werden vor allem in der New-Work-Bewegung veränderte Bedarfe der Mitarbeiter sensibel registriert und in ihren Auswirkungen untersucht. Auch wenn die Aussagekraft wegen der geringen Forschungsbasis noch recht gering ist, decken sich doch die Erkenntnisse vor allem mit den Erfahrungen mitarbeiter- und generationenbezogener Handlungskonzepte. Selbstverwirklichung, persönliche Weiterentwicklung und Potentialentfaltung der Mitarbeiter mit individuellen Gestaltungsfreiräumen sollten ebenso berücksichtigt werden wie eine wiederentdeckte Work-Life-Balance und Vereinbarkeit von Beruf und Familien- und Privatleben. Neben diese persönlichen Interessen der Mitarbeiter tritt der Bedarf nach mehr Gemeinschaft im Team, Kooperation und Wertschätzung durch die Gruppe und Führungskräfte. Deshalb sollte die Interaktions- und Beziehungsdynamik intensiver in den Blick genommen werden, um hierarchiefreier, kollaborativer und agiler als zuvor Personalarbeit betreiben zu können.<sup>991</sup> Die Betriebe sollten aus eigenem Interesse ihre Bemühungen um eine höhere Bindung der Mitarbeiter an das Unternehmen verstärken.<sup>992</sup>

Als **Schwachpunkt** dieser Argumentation mit Untersuchungen und Erfahrungen aus der Unternehmenspraxis muss die nur geringe Datenbasis der vorliegenden Untersuchungen und Erkenntnisse angesehen werden. Aber die Verbreitung erfolgt im Erfolgsfall aus wirtschaftlichen Gründen in den Unternehmen dagegen sehr

<sup>989</sup> Vgl. Klaffke 2014; Mangelsdorf 2015; Eberhardt 2016; Pollak 2019.

<sup>990</sup> Vgl. Drucker 1993; Schulenburg 2016.

<sup>991</sup> Vgl. Weibler 2021; Gebhardt 2019.

<sup>992</sup> Vgl. Gallup Engagement Index 2019, 2020; DGFP-Studien 2013 und 2015; BPM-Studien 2018 und 2019.

rasch, so dass eine baldige Übernahme in Modelle und Konzepten der theoretischen Betriebswirtschaftslehre erwartet werden kann, was auf eine baldige breitere Datengrundlage hoffen lässt.

Die Überprüfung der **Schulleitungspraxis** in einer kleinen, nicht repräsentativen Untersuchung bei sechs ausgewählten berufserfahrenen Schulleitern ergab wenig Übereinstimmungen in der Personalführung mit den Erkenntnissen der Führungs- und Managementforschung in der betriebswirtschaftlichen Theorie oder den Handlungskonzepten der angewandten Betriebswirtschaftslehre. In sehr subjektiven Theorien erfolgt dort eine individuelle Bündelung von Kognitionen der Selbst- und Weltsicht mit Denk- und Handlungsmustern, die auf der Basis eigener Berufserfahrungen Sicherheit bei Entscheidungen gibt. Eine Differenzierung in der Personalführung erfolgt im Wesentlichen in zwei Altersgruppen der jüngeren und älteren Lehrkräfte, je nach erkannten privaten Lebenssituationen und familiären sowie außerfamiliären Belastungssituationen und je nach Einschätzung des individuellen Leistungsvermögens der Mitarbeiter. Die Erledigung administrativer Aufgaben benötigt einen hohen Anteil der zur Verfügungen stehenden Leitungszeit, weshalb der Zeitaufwand für Personalführung im heterogenen Kollegium daher begrenzt wird. Konzepte zur Personalführung bleiben der individuell entwickelten Auffassung der Schulleiter und den wahrgenommenen Bedarfen bei den Lehrkräften überlassen. Dadurch bleibt bei den Schulleitern dieser explorativen Untersuchung nur eine kurzfristige Problembewältigung mit den begrenzten Führungsinstrumenten möglich.

**Kritisch** muss dabei die fehlende Systematik bei einer differenzierenden Personalführung gesehen werden, die die zur Verfügung stehenden Kompetenzen und Potenziale der Lehrkräfte in ihren jeweiligen Lebenssituationen nicht optimal für die Qualität der gemeinsamen Arbeit in und an der Schule nutzen kann. Auf die externen Einflüsse auf das Engagement der Lehrkräfte kann nur reagierend eingegangen werden. Dadurch werden auch Ansätze für eine gemeinsame Schul- und Qualitätsentwicklung mit dem Kollegium begrenzt, da das strukturelle Dilemma mit einer fehlenden umfassenden Personalführung eine mittel- und langfristige Personalentwicklung verhindert.

Als **Forschungsdesiderate** werden begleitende Untersuchungen bei künftig nötigen Veränderungen mit qualitativen Forschungsmethoden wie zum Beispiel offenen Interviews erkennbar. Quantitative Erhebungsmethoden sind wegen der fehlenden Messbarkeit unter anderem von schulischen Erfolgen oder der Arbeitszufriedenheit der Lehrkräfte als Grundlage für höheres Engagement kaum möglich.

## 25.2. Schlussfolgerungen aus den Ergebnissen

Der Einbezug der Mitarbeiter in die Ziel- und Umsetzung mit ihrem Erfahrungswissen, die Aktivierung von Teams bei der Ableitung eigener Ziele aus den strategischen Vorgaben und eine spür- und sichtbare Zurückhaltung der Führungskraft zugunsten einer stärkeren Selbstorganisation bilden die Grundlage für eine verstärkte und erfolgreiche Mitarbeiterereinbindung.<sup>993</sup> Mehr Partizipation ermöglichen auch agile Methoden zur besseren Zusammenarbeit wie zum Beispiel Kanban oder Scrum, die eine Veränderung des Führungsverhaltens und der Rolle von Führungskräften aufzeigen.

Die Bedeutung und Rolle der Führungskräfte ändern sich dabei deutlich auf operativer und strategischer Ebene. Mit der Verringerung der Aufgaben von direkter Prozesssteuerung und -lenkung und der Zunahme einer mehr dienender Funktion (servant leadership) den Mitarbeitern und Teams gegenüber werden Führungskräfte systemisch wichtiger für die Organisation passender Rahmenbedingungen und nötiger Weiterbildungsmöglichkeiten, die Förderung von Kooperation, Kommunikation und Kollaboration bei den Mitarbeitern und auf persönlicher Ebene als Coach, Begleiter und Betreuer nach Bedarf, was nicht bei allen Führungskräften auf die nötige Bereitschaft stößt. Zudem ergeben sich neue Rollendifferenzierungen bei der Lenkung und Steuerung, da die Übernahme der Rollen eines Leaders, Managers und Coaches in großen Unternehmen auf verschiedene Führungskräfte erfolgen kann, in kleinen Unternehmen aber in Personalunion von den einzigen Führungskräften übernommen werden muss.<sup>994</sup> Das nötige Umdenken und das Vertrauen in die Mitarbeiter, Mut und Offenheit sowie die Gestaltung neuer Führungsbeziehungen müssen daher in speziellen Trainings und mit Begleitung durch Coaches neu erworben und in die Organisationskultur und -struktur eingebaut werden. Auf strategischer Ebene gewinnt die Personalorganisation an Bedeutung für die wirtschaftliche Weiterentwicklung. Personalmanagement mit Beschaffung, Einsatz, Entwicklung und Erhaltung der Mitar-

<sup>993</sup> Vgl. Benning-Rohnke/Hasebrook 2018; Gartner 2021.

<sup>994</sup> Vgl. Loch-Großmann 2019; Moskaliuk 2019.

beiter wächst daher an Gewicht, wozu HR-Analytics-Programme künftig vermutlich wachsende Bedeutung erfahren werden. Auf operativer Ebene steigt gleichzeitig die Bedeutung der direkten Vorgesetzten, da sie wegen ihrer Nähe zu den Mitarbeitern deren individuellen Bedarfe, Stärken und Schwächen und nötige Unterstützungsmaßnahmen am besten kennen und für ein besseres Wohlbefinden und Zufriedenheit sorgen können.

Als **Folgerungen für Führungskräfte** lassen sich aus den nötigen Veränderungen für die Personalführung in der betriebswirtschaftlichen Theorie und angewandten Betriebswirtschaftslehre wegen einer deutlich gestiegenen Mitarbeiterorientierung aus der Perspektive dieser Arbeit mehrere betroffene Bereiche erkennen. Als Auswahlkriterien werden Vorerfahrungen in alternsgerechter Personalführung in Bewährungsfeldern, Reflexionsfähigkeit, Ambiguitätstoleranz und Sensibilität für die Diversität der Mitarbeiter und ihre individuelle Life-Domain-Balance immer wichtiger. Zum Erwerb der nötigen Sozialkompetenz und Empathie wären Verhaltenstrainings hilfreich. Als Führungsinstrumente sollten die Förderung der Weiterentwicklung von Mitarbeitern, wechselseitige Feedbacks und Kenntnisse zur Teamentwicklung und Kollaborations- und Kommunikationsförderung zur Verfügung stehen.

Die Bedeutungsverschiebung der Rollen der Führungskräfte und der Mitarbeiter führt zu den stärksten Verwerfungen beim Selbstverständnis der aktuellen und künftigen Führungskräfte vor allem nach den Erkenntnissen der Ohio State Leadership Studies bei den verhaltensorientierten Führungsansätzen wie auch bei den Kontingenzansätzen oder bei Konzepten der systemischen Führung. Führungskräfte sollten sich daher mehr als Ermöglicher, Impulsgeber und Treiber der betrieblichen Prozesse bei gleichzeitiger Kunden- und Mitarbeiterorientierung verstehen können. Derartige Einstellungsänderungen fallen manchen aktuellen Führungskräften, die unter anderen Voraussetzungen ihre Position übernommen haben, schwer, während dies bei künftigen Führungskräften besonders aus der jüngeren Generation als Grundhaltung eher vorausgesetzt werden kann.<sup>995</sup> Die erforderlichen erfolgsrelevanten Dispositionen sowie die allgemeinen und tätigkeitsbezogenen Kompetenzen (vgl. Kap. 14.6) sollten bereits vor Amtsübernahme in Trainings und von Coaches begleitet erworben worden sein. Entsprechende Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten zu einer mitarbeiterbezogenen und mehr bedarfsorientierten Personalführung werden in Unternehmen schon allein aus wirtschaftlichen Interessen angeboten und von Führungskräften wahrgenommen, um den sich wandelnden Anforderungen besser gerecht werden zu können. Hier werden die Unterschiede zwischen am wirtschaftlichen Erfolg orientierten Unternehmen und dem Schulsystem besonders deutlich.

Die Grenzen dieser Erkenntnisse liegen sicherlich in der beschränkten Auswahl der Führungsansätze aus der betriebswirtschaftlichen Theorie und der entwickelten Handlungskonzepte der angewandten Betriebswirtschaftslehre, die immer mit einem subjektiven Blick auf die Möglichkeiten einer intensiver differenzierenden Personalführung erfolgte. Da in dieser Arbeit aus Platzgründen aber nur selektiv und ohne den Anspruch auf umfassende Sichtung eine Suche nach übertragbaren Elementen und Konzepten erfolgte, wird diese Eingrenzung hier billigend in Kauf genommen. Hierzu könnten nachfolgende Untersuchungen mit einer breiteren Forschungsbasis sicher weitere Erkenntnisse bringen.

Die **Zusammenführung** von Erkenntnissen und Erfahrungen aus mehreren Wissenschaftsbereichen zu einem neuen Konzept von differenzierender Personalführung an Grund- und Mittelschulen in Bayern erfolgt aus subjektiver Sicht der Schulleitungspraxis nach den Berufserfahrungen des Autors und der befragten Schulleiter. Dabei sind vier Bereiche von besonderer Bedeutung: Bei künftigen Führungskräften müssen bestimmte Voraussetzungen vorliegen und gefördert werden wie unter anderem die individuelle Gestaltung der Rahmenbedingungen und der Arbeitsumgebung und die Entwicklung der Gestaltung der Führungsbeziehungen für eine individuelle Betreuung und Begleitung der zugeordneten Mitarbeiter. Sieben Bereiche einer mitarbeiterbezogenen und bedarfsorientierten Personalführung gelten dafür als entscheidend (vgl. Kap. 23.1). In der Zeit vor der amtsvorauslaufenden Auswahl und Ausbildung sollten mehrere Faktoren zur Qualifizierung von Führungskräften beachtet werden wie zum Beispiel Erfolg in schulischen Bewährungsfeldern, fundierte Begleitung und Coaching durch Schulleiter und andere Fachleute, die Selbstaneignung nötiger Führungskompetenzen und die Entwicklung einer eigenen Führungsrolle, die durch verpflichtende Laufbahnberatungsgespräche zur Selbstanalyse und gezielten Kompetenzerweiterungen unterstützt werden (vgl. Kap. 23.2). Dies sollte in den Modulen A und C der derzeitigen Schulleiterausbildung aufgenommen werden. Auch die bisher dreiwöchige Ausbildung der schulischen Führungskräfte sollte amtsvorauslaufend absolviert werden. Der

<sup>995</sup> Vgl. DGFP-Studien 2013, 2015; BPM-Studien 2018, 2019.

Teilbereich der spezifischen Personalführung in Grund- und Mittelschulen angesichts begrenzter rechtlicher und strategischen Möglichkeiten sollte neben dem Erwerb nötiger Grundkenntnisse auch Verhaltenstrainings umfassen, die auf die Personalführung in der künftigen Schule vorbereiten. Für die subjektive Aneignung von ansonsten trägem Wissen sind Rollenspiele, individuelle und gemeinsame Reflexionsphasen und Bewährungsfelder in der schulischen Praxis nötig, die mit begleitendem Coaching im Wechsel zwischen Wissenserwerb und Umsetzung in das eigene Führungshandeln unterstützt werden sollten (vgl. Kap. 23.2). Das Einüben von tätigkeitsbezogenen und allgemeinen Kompetenzen und erfolgsrelevanten Dispositionen sollte dazu berufsvorbereitend erfolgen, da individuelle Personalführung in einem heterogenen Kollegium nicht 'by-the-way' neben einer zeitlich hohen Belastung durch administrative Aufgaben erworben werden kann. Die Verzahnung der eigenen Führungspraxis mit neuen Kenntnissen, Verhaltensweisen und Einstellungen sollte größtmöglich mit professioneller Begleitung amtsvorauslaufend erfolgt sein. Dazu zählt auch der souveräne Umgang mit dem vorgeschlagenen Prüfraster zur Auswahl geeigneter Führungsmaßnahmen, um die Komplexität der individuellen Personalführung und die Handhabung geeigneter Führungsinstrumente rascher und pragmatischer bewältigen zu können (vgl. Kap. 23.3). Kenntnisse zu den Besonderheiten im Generationenmix in der Schule und das Bewusstsein über die eigene Favorisierung bestimmter Verhaltensweisen durch die Zugehörigkeit zu einer Generation und die Schwierigkeiten im Umgang mit anderen Altersgruppen und Generationen im Kollegium sollten vorliegen. Vor allem die Implementation neuer Kenntnisse zum eigenen Führungsverhalten braucht bald nach Amtsübernahme professionelle Begleitung und Unterstützung, gemeinsame Reflexionsphasen und einen Übergang von Supervision zur Intervention.

Als wichtigste Änderungen zählen ein künftig verstärktes Training neuen oder veränderten Führungsverhaltens und die Anknüpfung bestehender an neue Verhaltensweisen in der Personalführung, um handlungssteuernde Prozesse durch intensive Reflexion und Trainingsprozesse mit professioneller Begleitung angehen, verändern und begleiten zu können (vgl. Kap. 24).

Die Grenzen für derartige Neuerungen liegen zum einen in der Akzeptanz neuer Führungsvorstellungen durch die Lehrkräfte angesichts der hohen Selbstbestimmungswünsche, der geringen direkten Einflussmöglichkeiten für Schulleiter und Widerständen gegenüber Veränderungen, die ihre persönliche Life-Domain-Balance betreffen sowie zum anderen in den strukturellen, rechtlichen und organisatorischen Vorgaben und rechtlichen Regelungen innerhalb des EUG und der LDO, die die Rolle und die Führung durch Schulleiter in den Grund- und Mittelschulen Bayerns eng begrenzen. Der stärkere Einbezug der Mitarbeiter und die daraus folgenden Vorteile für alle Beteiligten und die Qualität der schulischen Arbeit müssen daher besonders transparent gemacht werden.

Als Forschungsdesiderata gelten künftig dazu weitergehende Untersuchungen unter anderem zum Controlling und zum Qualitätsmanagement in Schulen, zum Einsatz agiler Methoden wie unter anderem Kanban und Scrum, zu einer Ausweitung digital unterstützter Personalführung durch people-analytics-Programme und zu kybernetischen Steuerungsmodellen wie TQM, PQM oder BSC mit Partizipation der Lehrkräfte.

### 25.3. Praktische Implikationen

Die bisherigen Erkenntnisse sollten in ein praktikables und pragmatisches Konzept zusammengeführt werden, da die Schulleiter derzeit aufgrund zu geringer Leitungszeit zu Reduzierungen und Vereinfachungen in Form selbst entwickelter subjektiver Theorien gezwungen sind. Zwar wird eine individuelle Personalführung erwartet, kann aber aufgrund des strukturellen Dilemmas nicht erbracht werden. Eine idealtypische Konstellation mit einer umfassenden operativen und strategischen Personalführung wird vorab zurückgestellt.

Änderungen in der Schulleiterausbildung in der ALP Dillingen sollten künftig vor allem im Bereich Personalführung bei Schulleitern in Grund- und Mittelschulen erfolgen mit einem größeren Anteil an einer schultartspezifischen Personalführung, intensiverem Training nötiger Führungsverhaltensweisen bereits vor Amtsantritt, mehr Begleitung durch professionelle Coaches bei der Selbstentwicklung künftiger Führungskräfte und einer nachfolgenden Begleitung bei der Implementation in der eigenen Schule. Dies erfordert mehr Zeit- und Personalaufwand sowie den Einbezug externer Fachleute in die Aus-, Fort- und Weiterbildung. Bereits in der amtsvorbereitenden Ausbildung künftiger Führungskräfte sollte die Begleitung durch deren Schulleiter oder weitere Fachkräfte gewährleistet und später durch die Schulbehörden mit professionell ausgebildeten Fachleuten sichergestellt werden. Zudem braucht es Unterstützung für die Entwicklung einer eigenen Führungsrolle, der nötigen Einstellungen und Haltungen, des nötigen Selbstverständnisses als Begleiter, Betreuer

und Moderator bei der Führung von Mitarbeitern und Teams. Die nötige Flexibilität, Akzeptanz und Ambiguitätstoleranz sollten bereits amtsvorauslaufend in Bewährungsfeldern eingeübt werden können, was eine fachlich kompetente Begleitung durch die Schulleiter erfordert. Auch das vorgestellte Prüfraster zur schnelleren Einschätzung der individuellen Bedarfe der Mitarbeiter braucht zum Einüben und zur sicheren Handhabung erfahrene Fachleute zur Seite.

Die Delegation von Personalführungsaufgaben an die Nachwuchskräfte in der Schulleitung scheitert bisher an der fehlenden Entscheidungsverantwortung im strategischen und operativen Bereich. Daher sollten auch strukturelle und personalrechtliche Veränderungen auf ministerieller oder gesetzlicher Ebene erfolgen. Die Reduzierung der Unterrichtsverpflichtung der Schulleiter zugunsten mehr Zeit für Personalführungsaufgaben bleibt der schulpolitischen Ebene vorbehalten.

## 26. Reflexion und Ausblick

### 26.1. Reflexion

Im Zentrum der Bemühungen von Schule als einem komplexen System steht anhaltendes Innovationshandeln, damit Bildung und Erziehung auf hohem Niveau durch fortlaufende Qualitätssicherung und -weiterentwicklung gewährleistet werden kann. Dazu müssen Schulleiter auch mit entsprechenden Kompetenzen ausgestattet sein, um die Unterrichts- und Schulentwicklung ihrer Einzelschule steuern oder zumindest wesentlich mit beeinflussen zu können. Personal- und Organisationsentwicklung und damit auch Personalführung und Personalförderung stellen dabei wesentliche Faktoren dar. Mit der Neu-Regelung der „Qualifikation von Führungskräften an der Schule“ ergaben sich einige Änderungen bei der Personalführung mit der Delegation einiger weniger Mitwirkungsmöglichkeiten der Schulleiter bei der Personalverantwortung. Angesichts der laufenden Veränderungen werden aber auch für Schulleiter in Grund- und Mittelschulen neue Handlungsoptionen, Kenntnisse und Kompetenzen nötig, um kompetent, konstruktiv und gestaltend auf die Komplexität in Schule und die Heterogenität im Kollegium eingehen zu können. Die Entwicklung von neuen Führungskompetenzen macht ein neues Konzept nötig für die Sicherung und Erhalt der Schulqualität, die auch vom Engagement und Empowerment der Lehrkräfte abhängig sind. In der neueren Forschungsliteratur sollen dazu schon Lehrkräfte unter anderem bereits im Studium Vorkenntnisse erhalten und später Handlungsfreiräume erhalten, um Mitgestaltung und Übernahme von Führungs- und Leitungsaufgaben übernehmen zu können in Form verteilter oder lateraler Führung.

Diesen Ansprüchen und Anforderungen können Schulleiter an Grund- und Mittelschulen aufgrund vieler einengender Vorgaben in ihrem beruflichen Alltag oft nicht nachkommen, weshalb in dieser Arbeit eine gezielte Suche nach neuen Ideen und Verbesserungsmöglichkeiten für eine stets optimierbare Schulleitungspraxis erfolgen sollte, die zu einer subjektiv verengten Auswahl an Forschungsmethoden in einem interdisziplinären Ansatz führte.

#### 26.1.1. Reflexion der eigenen Forschungsmethoden

Zuerst sollte in der **Schulleitungsforschung** mit einem hermeneutischen Vorgehen die Suche nach bisher möglichem Personalmanagement und zur Führung einer Schule bei mehreren Modellen erfolgen. Die vorfindbaren Personalführungskonzepte sollten auf ihre Anwendbarkeit besonders für den Bereich der Grund- und Mittelschulen in Bayern untersucht werden, um anschließend nötige Führungskompetenzen und -instrumente herauszufinden. Bei erkennbar differenzierender Personalführung sollten die unterschiedliche Gruppierungen und die Möglichkeiten und Grenzen des Einsatzes herausgelöst werden. Die hermeneutische Suche ergab aber nur wenig Hilfen für einen Neuansatz von Personalführung in Grund- und Mittelschulen, weil zu diesem speziellen Thema nur wenige Erkenntnisse oder Anregungen in der Forschungsliteratur vorzufinden waren.

In der **theoretischen Betriebswirtschaft** können im Verständnis von Einzelschule als pädagogischer Handlungseinheit viele Parallelen zu kleinen Unternehmen gesehen werden, in denen auch Personalführung notwendig ist, um die Beschäftigten erfolgreich zur Mitarbeit an den unternehmerischen Zielen zu bewegen. Daher wurden Personalmanagement und Personalführung auch aus betriebswirtschaftlicher Perspektive untersucht, wobei bei dieser interdisziplinären Suche wegen des begrenzten Überblicks eine gezielte und reduzierte Suche bei ausgewählten Managementtheorien und deren Verständnis von Human Resource Management erfolgte. Sowohl bei den aktuellen Führungstheorien als auch bei den mitarbeiterbezogenen Handlungskonzepten der **angewandten Betriebswirtschaftslehre** und den generationsspezifisch entwickelten Handlungskonzepten ergaben sich dabei übertragbare Elemente, Methoden und Ansätze zu einer Neuorientierung auch im schulischen Bereich. Studien zur Praxistauglichkeit und zum wirtschaftlichen Erfolg liegen bereits in Vielzahl vor, können derzeit aber nur als Trends bezeichnet werden wie zum Beispiel New Work oder agile Methoden, die aber noch nicht genügend mit empirischen Studien abgesichert in der theoretischen Betriebswirtschaft in neuen Theorien verankert worden sind. Dabei werden für Führungskräfte in Unternehmen bereits neue Handlungskonzepte und Anforderungen erkennbar, die den nötigen Wandel in der Mitarbeiterführung neu strukturieren und damit Anregungen auch für ein neues Führungsprofil in Schulen geben können. Damit erfolgt aus diesem Wissenschaftsbereich nur eine Ableitung aus Einzelstudien und Praxisberichten aus der Perspektive dieser Arbeit, die bisher aber nicht hinreichend valide empirisch überprüft

werden konnten. Die Grenzen der Untersuchungsmethode für den Bereich der Betriebswirtschaftslehre liegen zudem in der fehlenden Übertragbarkeit auf das Schulsystem mit anderen Führungsstrukturen, differenter Organisationsaufbau und anderer Organisationskultur.

Zur Überprüfung der **Personalführungspraxis an Schulen** erfolgte im Anschluss eine offene Befragung mit qualitativen Forschungsmethoden wie einem gering strukturierten Leitfadenterview in einer explorativen Studie mit ausgewählten Schulleitern und einer qualitativen Inhaltsanalyse in Anlehnung an Kuckartz und Mayring mithilfe des Programms MaxQDA. Dabei sollten bei den freien Formulierungen Ähnlichkeiten mit der Personalführung der Wirtschaft, die aus subjektiven Theorien der Schulleiter entwickelte Handlungskonzepte und neue Elemente für eine intensiver differenzierende Personalführung herausgefunden werden. Dieses methodische Vorgehen hilft mit der explorativen Studie zwar gut, um an konkreten Einzelfällen neue Zusammenhänge oder Unterschiede zu erkennen, lässt aber keine empirisch verlässlichen Aussagen zu. Dazu wären breiter angelegte Untersuchungen mit quantitativen Forschungsmethoden wie zum Beispiel mit standardisierten Interviews oder Fragebögen nötig. Beim aktuellen Forschungsstand wäre daher eine weitergehende Erforschung beim Einsatz des neu entwickelten Personalführungskonzepts, seiner Auswirkungen und dessen Evaluation hilfreich.

Die **Zusammenführung** der Erkenntnisse aus den bisher untersuchten Bereichen erfolgte unter der Berücksichtigung der berufspraktischen Erfahrungen des Autors und in der Annahme, die übernommenen Elemente seien interdisziplinär für den Erfolg einer neu ausgerichteten Personalführung mit mehr Mitarbeiterbezug wichtig und ertragreich. Dieser Versuch einer Metaanalyse und einer Neukombination nötiger Elemente steht also unter dem Vorbehalt der subjektiven Auswahl aus ausgewählten Theorien, Konzepten und Praxiserfahrungen und kann daher nicht generalisiert werden. Eine Überprüfung der Wirksamkeit der in Kap. 23 subsumierten nötigen Elemente einer neuen Personalführung in Grund- und Mittelschulen konnte in dieser Arbeit aus Platz- und Zeitgründen nicht erfolgen, zählt aber zu den Forschungsdesiderata dieser Arbeit.

In der **vergleichenden Betrachtung** aus Sicht der Betriebswirtschaftslehre und des Schulsystems wurden zur Rolle und zum Selbstverständnis der Führungskräfte in Unternehmen und in Grund- und Mittelschulen in der Arbeit noch einige zusätzliche Erkenntnisse deutlich, die hier verkürzt gegenübergestellt werden sollen. **Führungskräfte in Unternehmen** sollten sich nach den Erkenntnissen aus der theoretischen und angewandten Betriebswirtschaftslehre in der direkten Personalführung künftig mehr zurücknehmen zugunsten ihrer künftigen Aufgaben als Ermöglicher, Vermittler und Initiatoren und Betreiber von mehr Kooperation, Kommunikation und Kollaboration ihrer Mitarbeiter. Sie kommen damit den Bedarfen der Beschäftigten nach mehr Mitgestaltung, Selbstentfaltungsmöglichkeiten, besserer Vereinbarkeit von Beruf und Familie und mehr persönlicher Weiterentwicklung zugunsten höherer Employability entgegen. Bei dieser Form der Personalförderung steht die Unterstützung und Förderung der überfachlichen Schlüsselqualifikationen und -kompetenzen im beidseitigen Interesse von Mitarbeitern und Unternehmen im Vordergrund, um für künftige Herausforderungen besser gewappnet zu sein. Gleichzeitig sollten sich Bemühungen verstärken, die Bindung an das Unternehmen und die Identifikation mit ihm zu erhöhen, um der wachsenden Wechselbereitschaft entgegenzutreten. Die Rahmenbedingungen, Optionen für Arbeitsplatzwechsel mit job rotation und job enrichment sowie ein umfassendes präventives Gesundheitsmanagement sollten dabei helfen. **Schulleiter in Grund- und Mittelschulen** gestalten derzeit bereits diese Führungsrolle mit eher zurückhaltenden Führungsbemühungen, da sie wenig direkte Personalführungsaufgaben erfüllen können. Daher ziehen sie sich nach Schulleitungsstudien und eigenen Erfahrungen in ihrer gering bemessenen Leitungszeit vorzugsweise auf administrative Aufgabenerfüllung und die eigene hohe Unterrichtsverpflichtung zurück. Den Lehrkräften als Mitarbeitern kommt dieser reduzierte Anspruch auf Personalführung ihren Autonomiebestrebungen und ihren Interessen nach persönlicher Ausgestaltung der Vereinbarkeit von Beruf und Familie oftmals auch entgegen. Dabei besteht eine große Gefahr, dass Teile des Kollegiums sich mangels Unterstützung abkoppeln, ihr Engagement reduzieren oder übersehen werden, was nur schwer wahrnehmbare Konsequenzen auf die Qualität von Schule und deren Erziehungs- und Bildungsbemühungen zur Folge hat. Das Ziel dieser Arbeit bestand daher auch im Aufzeigen von Möglichkeiten, wie Personalführung trotz derzeit reduzierter Möglichkeiten aktiver wahrgenommen werden kann, um die Personalentwicklung zu stärken und die Einbindung in die Verfolgung gemeinsamer schulischer Ziele intensiv verfolgen zu können.

Eine **verstärkte Aktivierung** der Schulleiter in der Personalführung könnte auf zwei Ebenen erfolgen. Die derzeitigen Schulleiter brauchen eine Neuausrichtung für diesen neuen Ansatz ähnlich den Führungskräften in der Wirtschaft, gezielte Fortbildung mit Training neuer Verhaltensweisen, die begleitende Unterstützung

durch Coaches, mehr Leitungszeit und ausgeweitete strategische Personalführungsoptionen. Für künftige Schulleiter könnte das in Kap. 23 aufgezeigte Konzept hilfreich sein. Zentrale Bedeutung haben dabei die Wahrnehmung und Umsetzung geänderter Personalführungsaufgaben angesichts der Heterogenität des Kollegiums und dessen Bedarf nach intensiverer differenzierender Begleitung, Betreuung und Unterstützung je nach den erkennbaren Entwicklungsphasen im Beruf und im familiären und außerfamiliären Bereich sowie nach individuellen Lebenssituationen.

### 26.1.2. Grenzen der Untersuchung

Das Vorhaben dieser Untersuchung, ein neues Konzept für eine intensiver differenzierende Personalführung zu finden, unterlag mehreren Begrenzungen in verschiedenen Bereichen. Bei dem Versuch, Elemente einer erfolgreichen Personalführung in ein neues Konzept für die Grund- und Mittelschulen zu übertragen, müssen immer die **inhaltlichen Grenzen** und Einschränkungen berücksichtigt werden, dass unter anderem weder die finanziellen Mittel für die Gehälter zur Verfügung stehen, sondern vom Staat fixiert sind, noch die rechtlichen Möglichkeiten der Personalein- und -ausstellung vorhanden sind, Gratifikations- und Sanktionsmaßnahmen durch Schulleiter nahezu ausgeschlossen sind und die Qualität schulischer Arbeit von Lehrkräften nur begrenzt messbar und auf den Einzelnen zurückführbar ist. Die Trennung von Personalmanagement mit organisatorischen und finanziellen Möglichkeiten zur Gestaltung der Rahmenbedingungen und der Personalführung auf operativer Ebene und nur begrenzten Möglichkeiten zur Steuerung und Lenkung der Lehrkräfte zeigt sich in Grund- und Mittelschulen besonders deutlich. Hier bieten der Einsatz und die Erhaltung des Personals nur wenige Möglichkeiten zu dessen Weiterentwicklung, was auch die Unterrichts- und Schulentwicklung sowie die Qualitätsentwicklung der Schule begrenzt.

Die Grenzen der Aussagequalität liegen auch darin, dass nur eine **kleine explorative Studie** mit der qualitativen Forschungsmethode einer offenen Befragung von nur sechs berufserfahrenen Schulleitern vorgenommen wurde und daher wenig vergleichbare und keine empirischen Ergebnisse vorgelegt werden können. Die Interpretation der Erfahrungen der Schulleiter erfolgt gebunden an das subjektive Erkenntnisinteresse des Autors, ermöglicht aber zumindest weitergehende Datenerhebungen und Forschungsvorhaben.

Die **interdisziplinäre Suche** aus der Sicht einer Untersuchung mit dem Fokus auf Führungskräfte von Schulen erfolgte unter Einbezug von Theorien der theoretischen Betriebswirtschaft und Studienergebnissen und Erfahrungen der angewandten Betriebswirtschaftslehre in Unternehmen. Dabei konnte aus Zeit- und Platzgründen keine umfassende Suche in der Fachliteratur und einer gesicherten Datenlage erfolgen, sondern nur eine subjektiv geprägte Sichtung ausgewählter Theorien und Publikationen. Bei der Suche im Wissenschaftsbereich der Betriebswirtschaftslehre ergaben sich auch fachliche Begrenzungen beim Einblick, da diese Arbeit aus Sicht der Schulpädagogik und der Schulleitung erfolgte.

Zudem wurden viele **Datenquellen aus dem Internet** verwendet, da die weitere Publikation oder Erforschung noch nicht in Buchform vorlag. Die häufige Verwendung von Quellen aus dem Internet wird auch dadurch begründet, dass in der Zeit der Corona-Pandemie Universitätsbibliotheken auch nicht zugänglich waren und manche Arbeiten und Studien bisher nur im Internet veröffentlicht wurden.

## 26.2. Ausblick

Die aufgezeigten nötigen Veränderungen zu einer intensiver differenzierenden Personalführung setzen die Akzeptanz und Umsetzung vor allem auf schulpolitischer Ebene und in Folge auch bei der ALP Dillingen voraus. Inhaltliche Änderungsvorschläge beziehen sich auf die Voraussetzungen und Vorgaben für künftige Führungskräfte in Grund- und Mittelschulen, deren Ausbildung in deutlicher Abänderung und Ausweitung, den Einsatz des neuen Prüfrasters und die nötigen Umsetzungsvoraussetzungen sowie die einzuführende aktive Implementationsbegleitung. Zur Erhöhung der Attraktivität der Schulleiterposition, der Erweiterung des Bewerberpools und der Möglichkeiten von Gehaltsverbesserungen bei Lehr- und Nachwuchskräften bedarf es auf finanzieller und haushaltspolitischer Ebene Verbesserungen. Die nötige Erhöhung der Leitungszeit als Grundvoraussetzung für eine intensivere Personalführung setzt Änderungen im Dienstrecht durch das Kultusministerium voraus. Der erhöhte Bedarf an Trainern und Coaches in der Aus- und Fortbildung und Supervision erfordert zusätzliche finanzielle Mittel. Zusätzlich müsste auf struktureller Ebene eine Erweiterung der

operativen und strategischen Personalführung um die personalrechtliche Verantwortung erfolgen, was Veränderungen bei den Schulaufsichtsebenen nach sich ziehen würde.

Die vorliegende Untersuchung konnte zwar Möglichkeiten der Verbesserung der Personalführung in Grund- und Mittelschulen aufzeigen, aber aus Platz- und Zeitgründen keine Validierung leisten. Es bleiben daher für die Zukunft noch offene Fragen zu klären, die mit weiteren Forschungsvorhaben untersucht werden könnten. Dies betrifft zum Beispiel die Fragen, inwieweit schon weitere Schulleiter eine differenzierende Personalführung betreiben, dazu selbst entwickelte subjektive Theorien verwenden oder Ideen und Konzepte aus der angewandten Betriebswirtschaftslehre aufgreifen, ob nach dem vorgeschlagenen neuen Konzept ausgebildete Schulleiter mehr Erfolg bei Bemühungen um höheres Engagement ihrer Lehrkräfte aufweisen können, ob die Umsetzung des Prüfrasters im Alltag tatsächlich mehr Entlastung für die Schulleiter bringt und ob das neue Konzept angesichts der wachsenden Komplexität und Heterogenität im Kollegium ausreicht, um auf Ebene der Lehrkräfte und der Schulleiter Verbesserungen zu erreichen.

Die meisten Fragen und neuen Hypothesen sind vermutlich nur mit qualitativen Forschungsmethoden zu erhellen, da eine gestiegene Berufszufriedenheit, Bindung an die Schule und Leistungsbereitschaft samt ihren Folgen für die Bildungs- und Erziehungsbemühungen der Lehrkräfte nur schwer messbar sind. Als neue Forschungsfelder können dabei Quantität und Qualität verbesserter Kollaboration, Kommunikation und Kooperation bei den Lehrkräften erkannt werden, wobei der Einfluss der Schulleiter bei deren Initiierung und Pflege ebenfalls weiterer Forschungsbemühungen bedarf. Der nötige Wandel im Führungsverhalten und in der Haltung und Einstellung als deutlicher in die Personalverantwortung integrierte Führungskraft sollte parallel untersucht werden.

Diese Forschungsdesiderata bleiben weitergehenden Untersuchungen vorbehalten. Daher bleibt nur zu hoffen, dass aus dieser Arbeit möglichst viele Ergebnisse aufgegriffen werden, um die gemeinsame Arbeit und Bemühungen um eine optimale Bildung und Erziehung der Schüler zu verbessern, indem durch eine intensivere differenzierende Personalführung die besten Voraussetzungen bei den Lehrkräften dafür geschaffen werden können.

## Literaturverzeichnis

- Ackermann, Heike/Wissinger, Jochen (Hrsg.): Schulqualität managen. Von der Verwaltung der Schule zur Entwicklung von Schulqualität. Neuwied, 1998.
- Akademie für Coaching und Leadership, Quadriga Hochschule Berlin: Business Coach News. 10/2021.
- Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung Dillingen: Konzept zum Ausbildungscurriculum. 2019.
- Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung Dillingen: Führungskräftequalifizierung - Module und Lehrgangsthemen. Quelle: [https://alp.dillingen.de/fileadmin/user\\_upload/3\\_Personalfuehrung/Fuehrungskraeftequalifizierung\\_Module\\_Lehrgangsthemen.pdf](https://alp.dillingen.de/fileadmin/user_upload/3_Personalfuehrung/Fuehrungskraeftequalifizierung_Module_Lehrgangsthemen.pdf) [Abruf am 30.09.2019].
- Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung Dillingen: Qualifikation von Führungskräften an der Schule. Quelle: <http://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayVwV154403> [Abruf am 30.09.2019].
- Aktionsrat Bildung: Psychische Belastungen und Burnout beim Bildungspersonal. Empfehlungen zur Kompetenz- und Organisationsentwicklung. vbw - Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. (Hrsg.). Münster, 2014.
- Allgemeiner Schulleitungsverband (ASD): SchulleiterInnen als Dienstvorgesetzte. 2014. Quelle: [https://www.schulleitungsverbaende.de/images/news/SL\\_als\\_Dienstvorgesetzte.pdf](https://www.schulleitungsverbaende.de/images/news/SL_als_Dienstvorgesetzte.pdf) [Abruf am 22.01.2021].
- ALP Dillingen: Konzept zum Ausbildungscurriculum 2019: Quelle: [https://alp.dillingen.de/fileadmin/user\\_upload/3\\_Personalfuehrung/Fuehrungskraeftequalifizierung\\_Module\\_Lehrgangsthemen.pdf](https://alp.dillingen.de/fileadmin/user_upload/3_Personalfuehrung/Fuehrungskraeftequalifizierung_Module_Lehrgangsthemen.pdf) [Abruf 16.01.2019].
- Amerland, Andrea: So wünschen sich Mitarbeiter ihren Chef. 2018. Quelle: <https://www.springerprofessional.de/leadership/personalfuehrung/so-wuenschen-sich-mitarbeiter-ihren-chef/16205972> [Abruf am 03.01.2022].
- Armutat, Sascha/Skottki, Bianca/Rump, Jutta/Kreis, Lisa-Marie: Strategische Personalplanung. Ein Zukunftsthema für kleine und mittelständische Unternehmen. In: Personalführung 2/2016, S. 56-61.
- Au, Corinna von (Hrsg.): Führung im Zeitalter von Veränderung und Diversity. Leadership und Angewandte Psychologie. 2017. DOI 10.1007/978-3-658-14668-9\_7 [Abruf am 31.01.2021].
- Ausbildungscurriculum für Schulleitung. 2019. Quelle: <http://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayVwV154403-5> [Abruf: 22.01.2019].
- Baarfuss, Ruedy: Wissenschaftsmanagement oder Wissenschaft managen? Vortrag in der Villa Vigoni, Lovenovo di Menaggio, 2012.
- Bachert, Martina/Ehlert, Grit/Friebel, Mado Marion/Hartmann, Susanne/Hilbig, Christa/Jankofsky, Bernd/Knaak-Kaminski, Dorothea/Missal, Steffi/Raphael, Sebastian: Konzept zur Qualifizierung von schulischen Führungskräften sowie für Lehrkräfte, die das Amt als Schulleiterin/Schulleiter anstreben. Hrsg.: Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LIUM). Ludwigsfelde, 2018.
- Bartscher, Thomas: Führungstechniken. Quelle: <https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/fuehrungstechniken-33551> [Abruf am 16.11.2021].
- Bartscher, Thomas: Performanz Management. Quelle: <https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/performanz-management-54460/version-277492>. [Abruf am 21.11.2021].
- Bartscher, Thomas/Nissen, Regina: Personalmanagement. Grundlagen, Handlungsfelder, Praxis. Hallbergmoos, 2017.
- Bartscher, Thomas/Nissen, Regina: Charta der Vielfalt: Vielfaltsdimensionen. 2021. Quelle: <https://www.charta-der-vielfalt.de/fuer-arbeitgebende/vielfaltsdimensionen/> [Abruf am 30.05.2021].
- Bartscher, Thomas/Nissen, Regina: Referenzmodell eines professionellen Personalmanagements (in Anlehnung an DGFP e.V. 2012). 2018. In: Springer Gabler Verlag (Hrsg.) Gabler Wirtschaftslexikon, Stichwort: Personalmanagement. Quelle: <https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/personalmanagement-44033/version-331806> [Abruf am 17.08.2018].
- Bayerische Staatsregierung: Leitlinien zur Führung und Zusammenarbeit in der Bayerischen Staatsverwaltung. Bekanntmachung der Bayerischen Staatsregierung vom 2. Juli 2007, Az. B11-1551-20-22-5 (AllIMBI).

- S. 359) (KWMBL. I S. 314). Quelle: <https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayVwV96488>. [Abruf am 17.09.2019].
- Bayerischer Landtag: Stufenaufstiege im öffentlichen Dienst. Quelle: <https://oeffentlicher-dienst.info/be-amte/by/stufen.html> [Abruf am 20.05.2019].
- Bayerischer Lehrer- und Lehrerinnenverband e.V.: „Befragung von Schulleitungen 2010 an bayerischen Grund-, Haupt- und Förderschulen“. München, 2010.
- Bayerisches Beamtengesetz (BayBG) vom 29. Juli 2008 (GVBl. S. 500, BayRS 2030-1-1-F), das zuletzt durch § 1 Abs. 61 der Verordnung vom 26. März 2019 (GVBl. S. 98) geändert worden ist. Quelle: <https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayBG> [Abruf am 04.05.2019].
- Bayerisches Besoldungs-Gesetz, Art. 67 Leistungsprämie. Quelle: <http://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayBesG-67> [Abruf am 20.05.2019].
- Bayerisches Disziplinalgesetz (BayDG) vom 24.12.2005 (GVBl. S. 665) BayRS 2031-1-1-F. Quelle: <https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayDG> [Abruf am 04.05.2019].
- Bayerisches Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen (BayEUG) in der Fassung der Bekanntmachung vom 31. Mai 2000 (GVBl. S. 414, 632, BayRS 2230-1-1-K), das zuletzt durch § 1 Abs. 206 der Verordnung vom 26. März 2019 (GVBl. S. 98) geändert worden ist. Quelle: <https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayEUG> [Abruf am 04.05.2019].
- Bayerisches Landesamt für Statistik. Bayerische Schulen. Eckzahlen sämtlicher Schularten nach kreisfreien Städten und Landkreisen. Stand: Oktober 2018.
- Bayerisches Personalvertretungsgesetz (BayPVG) in der Fassung der Bekanntmachung vom 11. November 1986 (GVBl. S. 349, BayRS 2035-1-F), das zuletzt durch § 1 Abs. 96 der Verordnung vom 2. März 2019 (GVBl. S. 98) geändert worden ist. Es legt im Artikel 75 die Bereiche fest, in denen der Personalrat in Personalangelegenheiten mitzubestimmen hat. Im Abs. 1, Satz 6 wird dabei die Versetzung oder Umsetzung innerhalb der Dienststelle angesprochen, wenn diese mit einem Wechsel des Dienstorts verbunden ist. Diese Mitbestimmung gilt auch für den Fall einer Abordnung von mehr als drei Monaten (BayPVG Art. 75, Abs. 1 Satz 7).
- Bayerisches Staatsministerium der Finanzen: Rahmenregelungen zur Durchführung von Mitarbeitergesprächen. Bekanntmachung vom 28.05.1998, zuletzt geändert am 13.02.2009. Quelle: [https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayVV\\_2030\\_2\\_5\\_F\\_178>true](https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayVV_2030_2_5_F_178>true) [Abruf am 04.05.2019].
- Bayerisches Staatsministerium der Finanzen: Bekanntmachung über die Verwaltungsvorschriften zum Beamtenrecht vom 13. Juli 2009 (FMBl. S. 190, StAnz. Nr. 35), die zuletzt durch Bekanntmachung vom 19. Oktober 2017 (FMBl. S. 510) geändert worden ist. Hierbei bildet insbesondere der Abschnitt 3 über die dienstliche Beurteilung und die allgemeinen Beurteilungsrichtlinien die Maßgabe für das Schulamt und den Schulleiter, der immer mit der Erstellung eines Beurteilungsvorschlags beauftragt wird.
- Bayerisches Staatsministerium der Finanzen 2019: Quelle: [https://www.stmfh.bayern.de/haushalt/staats-haushalt\\_2019/haushaltsplan/Epl05.pdf](https://www.stmfh.bayern.de/haushalt/staats-haushalt_2019/haushaltsplan/Epl05.pdf) S. 330. [Abruf am 19.01.2021].
- Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, 2017. KMS IV.9 – BS4305.21 – 6a. 376, S. 2-3.
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus: Bekanntmachung über die Qualifikation von Führungskräften an der Schule vom 19. Dezember 2006. KWMBL.2007 I S. 7)
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus: KMS vom 4.5.2012, Nr. III.3-5 S4641-6.23036.
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus: Richtlinien für die dienstliche Beurteilung und die Leistungsfeststellung der staatlichen Lehrkräfte sowie der Schulleiterinnen und Schulleiter an Schulen in Bayern. Bekanntmachung vom 7. September 2011 Az.: II.5-5 P 4010.2-6.60 919, geändert durch Bekanntmachung vom 15. Juli 2015a. Quelle: <https://www.km.bayern.de/lehrer/dienst-und-beschaeftigungsverhaeltnis/beurteilungsrichtlinien-und-mitarbeitergespraech.html> [Abruf am 02.08.2019].
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus: Bayerns Schulen in Zahlen 2017/18. 2018. Reihe A. Bildungsstatistik, Heft 65, S. 30-33. Quelle: [https://www.km.bayern.de/download/4051\\_Bayerns-Schulen-in-Zahlen-2017-2018.pdf](https://www.km.bayern.de/download/4051_Bayerns-Schulen-in-Zahlen-2017-2018.pdf) [Abruf am 11.09.2019]
- Bayerns Staatsministerium für Unterricht und Kultus: Bayerns Schulen in Zahlen 2018/19. 2019a. Reihe A. Bildungsstatistik. Heft 67, S. 30 und 32.

- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus: Bekanntmachung über die Einrichtung einer erweiterten Schulleitung im Schuljahr 2019/2020 vom 3. Juni 2019b (BayMBl. Nr. 240).
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus vom 10.12.2021, Az. II-BS4244.0/13/2. In: Bayerisches Ministerialblatt 2021 Nr. 697, vom 29.09.2021: Antragstellung auf Einrichtung einer erweiterten Schulleitung im Schuljahr 2022/23.
- Bayerisches Staatsministerium für Wirtschaft und Medien, Energie und Technologie: Qualitätsmanagement für kleine und mittlere Unternehmen. Leitfaden zur Einführung und Weiterentwicklung eines Qualitätsmanagementsystems nach DIN EN ISO 9001. 2015b. Quelle: [https://www.stmwi.bayern.de/fileadmin/user\\_upload/stmwi/Publikationen/2016/2016-04-18-Qualitaetsmanagement-neu.pdf](https://www.stmwi.bayern.de/fileadmin/user_upload/stmwi/Publikationen/2016/2016-04-18-Qualitaetsmanagement-neu.pdf) [Abruf am 11.08.2020].
- Becker, Florian: Psychologie der Mitarbeiterführung. Wirtschaftspsychologie kompakt für Führungskräfte. In: Springer Fachmedien. Wiesbaden, 2015.
- Becker, Fred: Lexikon des Personalmanagements. Über 1000 Begriffe zu Instrumenten, Methoden und rechtlichen Grundlagen betrieblicher Personalarbeit. München, 2002.
- Bengel, Jürgen/Strittmatter, Regine/Willmann, Hildegard: Was erhält Menschen gesund? Antonovskys Modell der Salutogenese - Diskussionsstand und Stellenwert. In: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung. Forschung und Praxis der Gesundheitsförderung. Band 6. Köln, 2001.
- Benning-Rohnke, Elke/Hasebrook, Joachim: Innovative HR-Dienstleistungen. In: Personalführung, Heft 11/2018, S. 17-24.
- Berufundfamilie Service GmbH: Unternehmens- und Beschäftigtenumfrage „Beruf und Pflege“. 2014. Quelle: [https://www.berufundfamilie.de/images/dokumente/Beruf\\_und\\_Pflege\\_Umfrage\\_bfg\\_2014.pdf](https://www.berufundfamilie.de/images/dokumente/Beruf_und_Pflege_Umfrage_bfg_2014.pdf). [Abruf am 16.09.2021]
- berufundfamilie Service GmbH: audit berufundfamilie. 2019. Quelle: [https://www.berufundfamilie.de/images/dokumente/Flyer\\_audit\\_berufundfamilie\\_2019.pdf](https://www.berufundfamilie.de/images/dokumente/Flyer_audit_berufundfamilie_2019.pdf). [Abruf am 19.09.2021].
- berufundfamilie Service GmbH: For the Record: Pragmatischer Idealismus der Generation Z: Inspiration oder Ballast für Personalverantwortliche, 2020a, S. 1-25. Zentrale Ergebnisse der Personaler\*innen-Befragung zur Generation Z und deren Erwartungen an die zukünftige Arbeitswelt. Quelle: <http://vereinbarkeit2020.berufundfamilie.de> [Abruf am 18.09.2021].
- berufundfamilie Service GmbH: Generationenübergreifende Teams – Magical Mix?! Stichprobenbefragung zertifizierter Arbeitgeber Frankfurt am Main, 2020b. Quelle: [https://www.berufundfamilie.de/images/dokumente/Praesentation\\_bfSScout\\_GenerationenuebergreifendeTeams\\_Okt2020.pdf](https://www.berufundfamilie.de/images/dokumente/Praesentation_bfSScout_GenerationenuebergreifendeTeams_Okt2020.pdf) [Abruf am 17.09.2021].
- Bestmann, Uwe u. a. (Hrsg.): Kompendium der Betriebswirtschaftslehre. München, 2001.
- Beywl, Wolfgang/Zierer, Klaus: 10 Jahre „Visible Learning“ – 10 Jahre „Lernen sichtbar machen“. In: Pädagogik, Ausgabe 09, 2018, S. 36-41.
- Blase/Blase 1998: Hinweise zur Praxis der Instructional Leadership, zitiert nach Dubs 2019, S. 302f.
- Blessin, Bernd/Wick, Alexander: Führen und führen lassen. Ansätze, Ergebnisse und Kritik der Führungsforschung. 8. Auflage, Konstanz und München, 2017.
- BLLV-Archiv (Archiv des Bayerischen Lehrer- und Lehrerinnen-Verbands): Notenwerte aus dem BLLV-Archiv. Quelle: <https://archiv.blv.de/Einstellungszahlen.2259.0.html> [Abruf 04.07.2019].
- Böhnke, Chris: Teal lässt sich nicht einfach verordnen. Quelle: [www.springerprofessional.de/organisationsentwicklung/unternehmensfuehrung/teal-laesst-sich-nicht-einfach-verordnen](http://www.springerprofessional.de/organisationsentwicklung/unternehmensfuehrung/teal-laesst-sich-nicht-einfach-verordnen) [Abruf am 03.07.2020].
- Böttcher, Wolfgang: Zur Kritik des Regierens in der Schulpolitik. In: Hornberg, Sabine/Parreira do Amaral, Marcelo (Hrsg.): Deregulierung im Bildungswesen. Münster 2012, zitiert nach Rolff 2017, S. 5-6.
- Bohoris, George/Vorria, Evanthia: Leadership versus Management. 2008. Quelle: <https://www.ep.liu.se/ecp/026/076/ecp0726076.pdf> [Abruf am 19.05.2020].
- BPM-Studie: Anforderungen der digitalen Arbeitswelt, S. 64. 2018. Quelle: [https://www.bpm.de/sites/default/files/studienergebnisse\\_anforderungen\\_der\\_digitalen\\_arbeitswelt\\_0.pdf](https://www.bpm.de/sites/default/files/studienergebnisse_anforderungen_der_digitalen_arbeitswelt_0.pdf) [Abruf am 15.12.2021].
- Brauckmann, Stefan/Eder, Ferdinand: Führungsforschung im Bildungsbereich: Schulleitung im Spannungsfeld erweiterter Rechte und Pflichten. In: Zeitschrift für Bildungsforschung, 5/2019, S. 5-15.

- Breer, Whitney: Stärkenbasiert führen. Warum Können nicht alles ist. In: Wissensmanagement 3/2021, S. 43-45.
- Bruch, Heike/Fischer, Josef/Färber, Jessica: Arbeitgeberattraktivität von innen betrachtet – eine Geschlechter- und Generationenfrage. 2015. Top-Job-Trendstudie 2015. Universität St. Gallen, Institut für Führung und Personalmanagement.
- Bruch, Heike/Färber, Jessica/Bloch, Christina: HRM 4.0 Personalarbeit der Zukunft. Top-Job-Studie 2017. Universität St. Gallen, Institut für Führung und Personalmanagement, 2017.
- Bruch, Heike/Lohmann, Till/Szlang, Julian/Heißenberg, Gabriel: People-Management 2025. Zwischen Kultur- und Technologieumbrüchen. Hrsg.: PricewaterhouseCoopers. 2019. Quelle: <https://www.pwc.de/de/-human-resources/pwc-study-people-management-2025.pdf> [Abruf am 23.12.2021].
- BSV: Unveröffentlichte Vergleichs-Untersuchung des Autors (2000) bei Mitgliedern des Bezirksverbands Schwaben des Bayerischen Schulleitungs-Verbands e.V. (N = 38) zur Arbeitszeit-Belastung in 1992 und 2000.
- BSV: Unveröffentlichte Umfrage des BSV des Autors, 2002: Dabei wurde die nötige Anzahl an Tagen für vorauslaufende Orientierung für Interessenten und die eigentliche Ausbildung bei 37 Schulleitern erfragt: Orientierung 8 Tage, Schul- und Unterrichtsentwicklung 7 Tage, Gesprächsführung 5 Tage, Management 14 Tage und Verwaltung 9 Tage. Für die berufsbegleitende Fort- und Weiterbildung wurden genannt: Schul- und Unterrichtsentwicklung 12 Tage, Gesprächsführung 5 Tage, Management 11 Tage und Verwaltung 9 Tage (gerundete Durchschnittswerte).
- Buchen, Herbert: Schule managen – statt nur verwalten. In: Buchen, Herbert/Rolff, Hans-Günter (Hrsg.): Professionswissen Schulleitung. Weinheim, 2006. S. 12-101.
- Buchen, Herbert/Rolff, Hans-Günter (Hrsg.): Professionswissen Schulleitung. Weinheim, 2006.
- Buchen, Herbert/Rolff, Hans-Günter: Zur Einführung: Leitung als Trias von Führung, Management und Steuerung. S. 3f. In: Buchen, Herbert / Rolff, Hans-Günter (Hrsg.): Professionswissen Schulleitung. 4. Auflage. Weinheim, 2016.
- Buhren, Claus G./Rolff, Hans-Günter: Personalmanagement. In: Buchen, Herbert/Rolff, Hans-Günter (Hrsg.): Professionswissen Schulleitung. Weinheim, 2006, S. 450-544.
- Buhren, Claus G./Rolff, Hans-Günter: Personalmanagement für die Schule. Ein Handbuch für Schulleitung und Kollegium. Weinheim 2009.
- Bühren, Stephanie/Krauβlach, Heike: Motivierte Fachkräfte in jeder Lebensphase - Herausforderung für die Personalarbeit. Ernst-Abbe-Fachhochschule. Jena, 2014.
- Bundesinstitut für Berufsbildung: Leittextausbildung - eine Lernanleitung zur Förderung von selbständigem Planen, Durchführen und Kontrollieren von Lern- und Arbeitsschritten. 1988, S. 1-4.
- Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz: Gesetz zur Regelung des Statusrechts der Beamtinnen und Beamten in den Ländern (Beamtenstatusgesetz – BeamStG), gültig ab 01.04.2009. [Abruf am 04.05.2019].
- Bundesministerium des Inneren (BMI): Demografiesensibles Personalmanagement in der Bundesverwaltung. Leitfaden zur Ausgestaltung einer lebensphasenorientierten Personalpolitik. 2013. Quelle: [https://www.bmi.bund.de/SharedDocs/downloads/DE/publikationen/themen/oeffentlicher-dienst/dpm-leitfaden.html?sessionId=C6D336D314705996EFDC3F0A5BF1B173.2\\_cid364](https://www.bmi.bund.de/SharedDocs/downloads/DE/publikationen/themen/oeffentlicher-dienst/dpm-leitfaden.html?sessionId=C6D336D314705996EFDC3F0A5BF1B173.2_cid364) [Abruf am 17.02.2021].
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend: Renditepotenzial der neuen Vereinbarkeit. Studie der Roland Berger GmbH. 2016, S. 16-23. Quelle: <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/108996/c0196b21e5eeff2f62c6679e86969ba2/renditepotenziale-der-neuen-vereinbarkeit-langfassung-data.pdf> [Abruf am 01.01.2022].
- Bundesverband der Personalmanager (BPM): Die 10 HR-Trends 2019. Quelle: [https://www.bpm.de/sites/default/files/bpm\\_hr\\_trends\\_2019\\_final.pdf](https://www.bpm.de/sites/default/files/bpm_hr_trends_2019_final.pdf) [Abruf am 11.07.2021].
- Bundesverband der Personalmanager: Die 7 HR-Thesen 2021 aus Sicht des BPM. 2021. Quelle: <https://www.bpm.de/meldungen/die-7-hr-thesen-2021-aus-sicht-des-bpm> [Abruf am 14.12.2021].
- Bundesverfassungsgericht 2007 (BverfG) v. 06.03.2007 - 2 BvR 556/04, Rn. 73, zitiert nach Bernd Söhnlein: Rechtsgutachten zur Frage der Verfassungsmäßigkeit der Besoldung der Schulleitenden und Schulleiter an den Staatlichen Schulämtern in Bayern. Neumarkt, 2019, S. 3.

- Burkhart, Steffi: Die spinnen, die Jungen! Eine Gebrauchsanweisung für die Generation Y. Offenbach, 2016.
- Burow, Olaf-Axel: Wertschätzende Schulleitung. Der Weg zu Engagement, Wohlbefinden und Spitzenleistung. Weinheim, 2016a.
- Burow, Olaf-Axel: Wertschätzende Schulleitung. Der Schlüssel für Engagement, Wohlbefinden und Spitzenleistung. In: Neumann, Svenja (Hrsg.): Führungsaufgaben der Schulleitung. Bausteine für die Personal- und Unterrichtsentwicklung. Weinheim und Basel, 2016b, S. 19-26.
- Burow, Olaf-Axel: Wertschätzende Schulleitung. Powerpoint-Präsentation vom Vortrag am BSV-Kongress. Bad Staffelstein, Juni 2019.
- Busse, Ronald: St. Gallen als Bezugsrahmen. In: SOZIALwirtschaft, Heft 2/2015, S. 22f.
- Bußmann, Nicole: Führen in der Transformation. Interview mit Fredmund Malik. Quelle: <https://www.getabstract.com/de/zusammenfassung/fuehren-in-der-transformation/32803> [Abruf am 02.04.2020].
- BWL-Lexikon online: Führungsinstrumente. Quelle: <https://www.bwl-lexikon.de/wiki/fuehrungsinstrumente/> [Abruf am 20.11.2021].
- Cairncross, Frances, in: The Economist, Nov 11, 2000, S.5 u. S.38, zitiert nach Kasper/Mayrhofer 2002, S. 9.
- Capaul, Roman; Keller, Martin; Sylla, Corinne; Hintermann, Martin: Evaluation des Führungs- und Qualitätskonzepts sowie der systematischen lohnwirksamen Qualifikation der Volksschulen im Kanton St. Gallen. In: Universität St. Gallen, Institut für Wirtschaftspädagogik, St. Gallen, 2014.
- Capowski, Genevieve: Anatomy of a Leader: where are the leaders of tomorrow? 1994, zitiert nach Bohoris, George/Vorria, Evanthia: Leadership versus Management, 2008. Quelle: <https://www.ep.liu.se/ecp/026/076/ecp0726076.pdf> [Abruf am 19.05.2020].
- Chott, Peter: Agile, Scrum, Kanban auch in der Schulleitung? Versuch, neue Konzepte aus der Wirtschaft in die Schule zu übertragen. In: Die Schulleitung, Heft 4/2020 und Heft 1/2021.
- Corwin Visible Learning Plus. Quelle: [http://www.visiblelearningmetax.com/influences/view/collective\\_teacher\\_efficacy](http://www.visiblelearningmetax.com/influences/view/collective_teacher_efficacy) [Abruf am 20.11.2020].
- Dahm, Markus: Welche Kompetenzen Führungskräfte in der digitalen Transformation benötigen. In: Personalführung, 10/2021, S. 14-18.
- Das Wirtschaftslexikon 2016a: Management. Quelle: <http://www.daswirtschaftslexikon.com/d/management/management.htm> [Abruf am 21.02.2020].
- Das Wirtschaftslexikon 2016b: Menschenbilder. Quelle: <http://www.daswirtschaftslexikon.com/d/menschenbilder/menschenbilder.htm> [Abruf am 26.07.2020].
- Das Wirtschaftslexikon 2016c: Human Resource Management. Quelle: [http://www.daswirtschaftslexikon.com/d/human\\_resource\\_management/human\\_resource\\_management.htm](http://www.daswirtschaftslexikon.com/d/human_resource_management/human_resource_management.htm) [Abruf am 21.02.2020].
- Deming, William Edwards: Out of the crisis. Cambridge, 1982.
- Denzin, Norman: Symbolischer Interaktionismus. In: Flick, Uwe/Kardorff, Ernst von/Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Hamburg, 2017, S. 136-150.
- Deutsche Gesellschaft für Personalführung e.V.: DGFP-Studien: 'Megatrends und HR-Trends 2013' sowie 'Megatrends 2015'. Quelle: <https://www.dgfp.de/mediathek/publikationen/> [Abruf am 13.12.2021].
- Dietz, Bernhard: Generationen und Werte im Wandel? In: Roman Herzog Institut (Hrsg.): Die Generation von morgen. Neue Werte neue Gesellschaft, neue Arbeitswelt? München, 2016, S. 18-21.
- Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache (DWDS): Wortverlaufskurve zum Begriff „Führer“. Quelle: <https://www.dwds.de/wb/Führer>. [Abruf am 20.11.2020].
- Donohoo, Jenni: Collective teacher efficacy research: implications for professional learning. Journal of Professional Capital and Community, Vol. 3, No. 2, 2017, S. 101-116. Quelle: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/JPCC-10-2016-0027/full/html> [Abruf am 20.11.2020].
- Dörner, Dietrich: Die Logik des Mißlingens. Strategisches Denken in komplexen Situationen. Hamburg, 1995.
- Drucker 1954, zitiert nach Wirtschaftslexikon Gabler. Quelle: <https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/management-37609/version-261043> [Abruf am 20.03.2020].
- Dubs, Rolf: Führung. In: Buchen, Herbert/Rolff, Hans-Günter (Hrsg.): Professionswissen Schulleitung. Weinheim, 2016, S. 102-176.

- Dubs, Rolf: Die Führung einer Schule. Leadership und Management. 3. Aufl. Stuttgart, 2019.
- Duden Recht A-Z. Fachlexikon für Studium, Ausbildung und Beruf. 3. Aufl. Bibliographisches Institut. Lizenzausgabe Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. Berlin, 2015.
- Eberhardt, Daniela: Generationen zusammen führen. Mit Millennials, Generation X und Babyboomern die Arbeitswelt gestalten. Freiburg, 2016.
- Eckardstein, Dudo von: Personalmanagement. In: Kasper, Helmut; Mayrhofer, Wolfgang (Hrsg.): Personalmanagement Führung Organisation. Wien, 2002, S. 361-404.
- Eder, Ferdinand/Dämon, Konrad/Hörl, Gabriele: Das „Autonomie-Paritäts-Muster“: Vorberuflich erlerntes Stereotyp, Bewältigungsstrategie oder Ergebnis der beruflichen Sozialisation? In: Zeitschrift für Bildungsforschung, Heft 1, 2011, S. 199-217.
- Eells, Rachel Jean: Meta-Analysis of the Relationship Between Collective Teacher Efficacy and Student Achievement. Chicago 2011.
- Ehmann, Brigitte: Digital Leadership - wie sich Führung in der agilen Welt ändert. 2019. In: Quick Guide. Agile Methoden für Personal. Quelle: [https://doi.org/10.1007/978-3-658-27345-3\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-658-27345-3_1) [Abruf am 23.10.2019].
- Ellinger, Ludwig: Pädagogische Führung – die dritte Dimension. Die Gestaltungsebene, die zentrale Aufgabe der Schulleitung. München, 2001.
- Empxtrack: Top 8 Global HR Trends in 2021. New York. Quelle: <https://empxtrack.com/blog/hr-trends-2021>. [Abruf am 04.12.2021].
- Enste, Dominik/Eyerund, Theresa: Mythos Generation Y: der Einfluss von Rahmenbedingungen. In: Roman Herzog Institut (Hrsg.): Mythos Generation Y. Eine historische und institutionenökonomische Perspektive. München, 2016, S. 15-30.
- Evans, Robert: „Getting Real About Leadership“. In: Educational Week, 12.04.1995.
- Fastenroth, Lukas/Jochmann, Walter/Knappstein, Michael/Wandt, Kerstin: Kienbaum Studie: Workforce Ambidexterity. 2021. Quelle: [https://media.kienbaum.com/wp-content/uploads/sites/13/2021/05/Workforce\\_Ambidexterity\\_Studie.pdf](https://media.kienbaum.com/wp-content/uploads/sites/13/2021/05/Workforce_Ambidexterity_Studie.pdf) [Abruf am 03.07.2021].
- Fend, Helmut: Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität. Wiesbaden, 2008.
- Fink, Birgit: Alternsgerechte Personaleinsatzplanung und -entwicklung – Notwendigkeit und Gewinn. In: Korda, Birgit/Oechslein, Karin/Prescher, Thomas (Hrsg.): Das große Handbuch Personal & Führung in der Schule. Köln, 2018, S. 547-565.
- Flick, Uwe/Kardorff, Ernst von/Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Hamburg, 2017.
- Foerster Foerster, Heinz von: Lethologie. Eine Theorie des Erlernens und Erwissens angesichts von Unwißbarem, Unbestimmbarem und Unentscheidbarem. S. 14-32. In: Voß, Reinhard (Hrsg.): Die Schule neu erfinden. Systemisch-konstruktivistische Annäherungen an Schule und Pädagogik. Neuwied 1997.
- Forsa Politik- und Sozialforschung GmbH: Die Schule aus Sicht der Schulleiterinnen und Schulleiter – Berufszufriedenheit von Schulleitungen. Ergebnisse einer bundesweiten Repräsentativbefragung. Berlin, 2019. Quelle: [https://www.vbe.de/fileadmin/user\\_upload/VBE/Service/Meinungsumfragen/2019-04-17\\_forsa-Bericht\\_SL\\_Digitalisierung\\_Bund.pdf](https://www.vbe.de/fileadmin/user_upload/VBE/Service/Meinungsumfragen/2019-04-17_forsa-Bericht_SL_Digitalisierung_Bund.pdf) [Abruf am 25.08.2019].
- Forsa Politik- und Sozialforschung GmbH: Schulleitungsumfrage zu Berufszufriedenheit und Corona. Berlin, 2020. Quelle: <https://www.vbe.de/presse/pressedienste-2020/die-angemessene-ressourcenausstattung-der-schulen-ist-nicht-kuer-sondern-pflicht-der-politik> [Abruf am 30.01.2021].
- Freistaat Bayern: Haushaltsplan 2019/2020, Einzelplan 05 für den Geschäftsbereich des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus, Stellenplan, S. 330-332. Quelle: [https://www.stmfh.bayern.de/haushalt/staatshaushalt\\_2019/haushaltsplan/Epl05.pdf](https://www.stmfh.bayern.de/haushalt/staatshaushalt_2019/haushaltsplan/Epl05.pdf). [Abruf am 04.03.2022].
- Freistaat Bayern: Haushaltsplan 2021, Einzelplan 05, S. 324-335. Quelle: [https://www.stmfh.bayern.de/haushalt/staatshaushalt\\_2021/haushaltsplan/\\_Epl05.pdf](https://www.stmfh.bayern.de/haushalt/staatshaushalt_2021/haushaltsplan/_Epl05.pdf) [Abruf am 04.03.2022].
- Fullan, Michael: Leadership for Change. In: Leithwood et al.: International Handbook of Educational Leadership and Administration, S. 701.

- Gallup Engagement Index 2016, Pressemitteilung. Quelle: [https://www.aitiraum.de/system/file\\_attachments/4a6/2ab/e76/1330/original/Pressemitteilung\\_zum\\_Gallup\\_Engagement\\_Index\\_2016\\_final-1.pdf](https://www.aitiraum.de/system/file_attachments/4a6/2ab/e76/1330/original/Pressemitteilung_zum_Gallup_Engagement_Index_2016_final-1.pdf) [Abruf am 31.10.2021].
- Gallup Engagement Index 2019. Quelle: <https://www.personalwirtschaft.de/fuehrung/artikel/deutsche-arbeitnehmer-bemaengeln-fehlende-unterstuetzung-bei-digitaler-weiterbildung.html> [Abruf am 13.12.2021]
- Gallup Engagement Index 2020 mit 1000 Befragten. Quelle: <https://www.personalwirtschaft.de/fuehrung/artikel/in-der-corona-krise-steigen-mitarbeiterbindung-und-wechselbereitschaft.html> [Abruf am 16.11.2021].
- Gartner: Top 5 Priorities for HR Leaders in 2022. Gartner HR Priorities Survey, Stamford, 2021. Quelle: <https://www.gartner.com/en/human-resources/trends/top-priorities-for-hr-leaders>. [Abruf am 07.12.2021].
- Gebhardt, Birgit: Führung in der digitalisierten Arbeitswelt. In: Fraunhofer-Institut für Arbeitswirtschaft und Organisation IAO: Digital Leadership. Führung in der digitalen Transformation. 2019, S. 9.
- Ghodasara, Amit: Top 15 Upcoming HR Trends in 2021 & Beyond. iSmartRecruit, Bridgewater, USA, 2021. Quelle: <https://www.ismartrecruit.com/blog-hr-trends> [Abruf am 04.12.2021].
- Goyk, Rüdiger: Tätigkeitsgestaltung als Organisationsentwicklung. München, 2000.
- Graf, Anita: Lebenszyklusorientierte Personalentwicklung. Ein Ansatz für die Erhaltung und Förderung von Leistungsfähigkeit und -bereitschaft während des gesamten betrieblichen Lebenszyklus. In: io-management, Nr. 3, 2001, S. 24-31. Quelle: [http://www.bwl-online.ch/500KapitelOrdner/550KapitelOrdner/IOM-03\\_2001%2872dpi%29.pdf](http://www.bwl-online.ch/500KapitelOrdner/550KapitelOrdner/IOM-03_2001%2872dpi%29.pdf) [Abruf am 03.07.2018].
- Graf, Anita: Lebenszyklusorientierte Personalentwicklung. Handlungsfelder und Massnahmen. In: Thom, Norbert/Zaugg, Robert J. (Hrsg.): Moderne Personalentwicklung. Mitarbeiterpotenziale erkennen, entwickeln und fördern. Wiesbaden, 2006, S. 263-280.
- Groeben, Norbert/Scheele, Brigitte: Argumente für eine Psychologie des reflexiven Subjekts: Paradigmenwechsel vom behavioralen zum epistemologischen Menschenbild. Darmstadt, 1977. Quelle: <http://www.nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-10316> [Abruf am 25.08.2019].
- Groeben, Norbert: Explikation des Konstrukts 'Subjektive Theorie'. S. 17f. In: Groeben, Norbert et al.: Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts. Tübingen, 1988.
- Groeben, Norbert/Wahl, Diethelm/Schlee, Jörg/Scheele, Brigitte (Hrsg.): Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts. Tübingen, 1988. Quelle: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-27658> [Abruf am 24.09.2019].
- Hacker, Winfried: Arbeitspsychologie: psychische Regulation von Arbeitstätigkeiten. Neufassung von „Allgemeine Arbeits- und Ingenieurspsychologie“. Bern Stuttgart Toronto, 1986
- Handlungsregulationstheorie. Siehe Wikipedia: <https://de.wikipedia.org/wiki/Diskussion:Handlungsregulationstheorie> [Abruf am 17.03.2020].
- Hattie, John: High Impact Leadership. In: Educational Leadership 72 (February), 2015, S. 36-40.
- Hattie, John: Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von Visible Learning, besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer (3. Aufl.). Baltmannsweiler, 2015.
- Hattie, John/Zierer, Klaus: Kenne deinen Einfluss! „Visible Learning“ für die Unterrichtspraxis. Baltmannsweiler, 2016.
- Hattie, John: Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning for Teachers“, besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer (2. Aufl.). Baltmannsweiler, 2016.
- HayGroup: Führungskräfte für eine neue Welt. Leadership 2030. Was die Zukunft von Führungskräften verlangt. 2011 Quelle: <https://docplayer.org/8107606-Welt-fuehrungskraefte-fuer-eine-neue.html>. [Abruf am 02.10.2021].
- Häusling, André/Fischer, Stephan: Agile Transformationen erfolgreich gestalten. In: Changement, Heft 4/2018, S. 4-7.

- Heckhausen, Heinz: Motivation und Handeln. Berlin, 1989.
- Helfferich, Cornelia: Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. 4. Auflage. Wiesbaden, 2011.
- Hermann, Anastasia/Bohnenkamp, Jasmin: Organigramm deutscher Unternehmen. In welchen Strukturen Fachkräfte künftig arbeiten wollen. 2017. Quelle: [https://www.stepstone.de/Ueber-StepStone/wp-content/uploads/2017/06/WP\\_StepStone\\_Kienbaum\\_Organigramm\\_deutscher\\_Unternehmen.pdf](https://www.stepstone.de/Ueber-StepStone/wp-content/uploads/2017/06/WP_StepStone_Kienbaum_Organigramm_deutscher_Unternehmen.pdf) [Abruf am 01.11.2020].
- Hermann, Anastasia/Pela, Patricia: Arbeitsreport. 2018. Quelle: [https://www.stepstone.de/Ueber-StepStone/wp-content/uploads/2018/09/StepStone\\_Arbeitsreport\\_Webversion.pdf](https://www.stepstone.de/Ueber-StepStone/wp-content/uploads/2018/09/StepStone_Arbeitsreport_Webversion.pdf) [Abruf am 01.11.2020].
- Hernandez, Morela/Eberly, Marion/Avolio, Bruce/Johnson, Michael: The loci and mechanisms of leadership: Exploring a more comprehensive view of leadership theory. In: The Leadership Quarterly, 2011, 22(6), S. 1165-1185. Quelle: <https://faculty.washington.edu/mdj3/Leadership%20Loci%20and%20Mechanisms.pdf>. [Abruf am 31.01.2021]
- Hesseler, Michael/Schweizer, Anne: Digitales Leadership und Human Resource Management. In: Personalführung, Heft 9, 2018, S. 54-63.
- Hillert, Andreas u.a.: Lehrgesundheit. AGIL – das Präventionsprogramm für Arbeit und Gesundheit im Lehrerberuf. Stuttgart, 2012.
- Historisches Lexikon Bayerns. Quelle: [https://www.historisches-lexikon-bayerns.de/Lexikon/Schulwesen\\_\(nach\\_1945\)#Grund-\\_und\\_Hauptschulen\\_.28vormalis\\_Volksschulen.29](https://www.historisches-lexikon-bayerns.de/Lexikon/Schulwesen_(nach_1945)#Grund-_und_Hauptschulen_.28vormalis_Volksschulen.29) [Abruf am 25.11.2020].
- Hofmann, Josephine/Piele, Alexander/Piele, Christian: New Work. Best Practices und Zukunftsmodelle. Fraunhofer-Institut für Arbeitswirtschaft und Organisation IAO.2019. Quelle: [http://publica.fraunhofer.de/eprints/urn\\_nbn\\_de\\_0011-n-5436648.pdf](http://publica.fraunhofer.de/eprints/urn_nbn_de_0011-n-5436648.pdf) [Abruf am 04.07.2021].
- Hofmann, Josephine/Piele, Alexander/Piele, Christian: Arbeiten in der Corona-Pandemie. Folgeergebnisse. Führung im neuen Normal. Fraunhofer-Institut für Arbeitswirtschaft und Organisation IAO, 2021. Quelle: [https://www.dgfp.de/fileadmin/user\\_upload/DGFP\\_e.V/Medien/Publicationen/2021/2021\\_06\\_28\\_Fuehrung\\_im\\_Neuen\\_Normal\\_IAO\\_DGFP.pdf](https://www.dgfp.de/fileadmin/user_upload/DGFP_e.V/Medien/Publicationen/2021/2021_06_28_Fuehrung_im_Neuen_Normal_IAO_DGFP.pdf) [Abruf am 04.07.2021].
- Hopf, Christel: Die Qualität qualitativer Daten. In: Flick, Uwe et al.: Qualitative Sozialforschung. Handbuch. Hamburg, 2017, S. 349-360.
- Hostettler, Ueli/Windlinger, Regula: Führung in Schulen: Eine Felderhebung zur Untersuchung der Wirkung vertikaler und geteilter Führung im Arbeitsalltag der Lehrpersonen. Bern, 2017.
- HRM 2017. Siehe Humanresourcesmanager. Quelle: <https://www.humanresourcesmanager.de/news/digitale-helferlein-fuer-die-collaboration.html> [Abruf am 01.01.2022].
- Huber, Erwin. Staatsminister für Bundesangelegenheiten und Verwaltungsreform. (Unveröffentlichter) Entwurf zur Reform der Schulverwaltung. 2004.
- Huber, Stephan: Merkmale erfolgreicher Führung. In: Bartz, A./Fabian, J./Huber, S.G./Kloft, Carmen/Rosenbusch, Heinz/Sassenscheidt, Hajo (Hrsg.): PraxisWissen Schulleitung (10.13). München, 2005.
- Huber, Stephan: Schulleiter/-innen multifunktionale Wunderwesen oder professionelle Teamarbeiter? Anforderungen an Schulleiter. In: Schulverwaltung Spezial. 2007, Heft 3, S. 32.
- Huber, Stephan: Steuerungshandeln schulischer Führungskräfte aus Sicht der Schulleitungsforschung. In: Langer, Roman (Hrsg.): „Warum tun die das?“ Governanceanalysen zum Steuerungshandeln in der Schulentwicklung. Wiesbaden, 2008, S. 95-126.
- Huber, Stephan: Schulleitung als Qualitätsmanagement. In: Rolff, Hans-Günter (Hrsg.): Führung, Steuerung, Management. In der Reihe: Schule weiterentwickeln – Unterricht verbessern. Seelze, 2010a, S. 177-199.
- Huber, Stephan: Schulleitung und Schulaufsicht. Kantonale Kadervereinigung. Bern, 2010b.
- Huber, Stephan: Handbuch Führungskräfteentwicklung. Grundlagen und Handreichungen zur Qualifizierung und Personalentwicklung im Schulsystem. Köln, 2013.
- Huber, Stephan: Schule gemeinsam gestalten - Entwicklung von Kompetenzen für pädagogische Führung. Beiträge zu Leadership in der Lehrerbildung. Göttingen, 2015.
- Huber, Stephan: Zerreißprobe oder klare Strategie? Schulentwicklung in der Balance von Bewahren, Optimieren, Innovieren. In: b:sl, Heft 4, 2019, S. 13-17.

- Huber, Stephan et al.: Schulleitungsstudie D-A-CH 2011/2012: Belastungen im Schulleitungshandeln. 2012. Quelle: <http://www.bildungsmanagement.net/pdf/Presse/Huber-SL-Studie-Press-Zusa-13-06-10-sgh.pdf> [Abruf am 25.08.2019].
- Huber, Stephan/Skedsmo, Guri/Schwander, Marius: Förderung professioneller Reflexion über pädagogische Führung durch Feedback und Coaching – Das Self-Assessment „Kompetenzprofil Schulmanagement (KPSM)“. In: Huber, Stephan: Schule gemeinsam gestalten - Entwicklung von Kompetenzen für pädagogische Führung. Beiträge zu Leadership in der Lehrerbildung. Göttingen, 2015, S. 133-146
- Huber, Stephan/Schwander, Marius: Das Kompetenzmodell für pädagogische Führung. In: Huber, Stephan: Schule gemeinsam gestalten - Entwicklung von Kompetenzen für pädagogische Führung. Beiträge zu Leadership in der Lehrerbildung. Göttingen, 2015, S. 17-51.
- Huber, Stephan/Wolfgang, Christine/Kilic, Selin: Schulleitungsstudie 2011/2012 in Deutschland, Österreich, Liechtenstein und der Schweiz: Vorlieben und Belastungen im Schulleitungshandeln. Zug: IBB, PHZ Zug, 2013.
- Huberman, Michael: Der berufliche Lebenszyklus von Lehrern: Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In: Terhart, Ewald (Hrsg.): Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiografie von Lehrerinnen und Lehrern (S. 249-267). Köln, 1991.
- Hug, Theo/Poscheschnik, Gerald: Empirisch forschen. 2. Auflage. München, 2015.
- Hurrelmann, Klaus/Albrecht, Erik: Die heimlichen Revolutionäre. Wie die Generation Y unsere Welt verändert. Weinheim, 2014.
- IDG Research Services: Studie Arbeitsplatz der Zukunft. 2018. Stichprobenbefragung mit qualifizierten Interviews (N = 628) in der IT-Branche der D-A-CH-Region. S. 218, S. 27.
- Innofact AG: Ergebnisse einer quantitativen Studie zur Attraktivität deutscher Arbeitgeber. 2019. Quelle: <https://v4.innofact-marktforschung.de/news/targobank-studie-gehalt-und-jobsicherheit-sind-arbeitnehmern-am-wichtigsten> [Abruf am 01.01.2022].
- Intrapreneur. Siehe Existenzgründer-Lexikon: <https://unternehmer.de/lexikon/existenzgruender-lexikon/intrapreneur> [Abruf am 21.12.2021].
- IWConsult: Anforderungen der digitalen Arbeitswelt. 2018. S. 56. Quelle: [https://www.bpm.de/sites/default/files/studienergebnisse\\_anforderungen\\_der\\_digitalen\\_arbeitswelt\\_0.pdf](https://www.bpm.de/sites/default/files/studienergebnisse_anforderungen_der_digitalen_arbeitswelt_0.pdf) [Abruf am 15.12.2021].
- Jendryschick, Michael 2012. Quelle: <https://jendryschik.de/weblog/2012/01/21/malik-aufgaben-wirksamer-fuehrung> [Abruf am 01.04.2020].
- Jochmann, Walter/Rump, Jutta: Workforce Ambidexterity. 2022. DOI: 10.1007/978-3-662-64393-8\_3. [Abruf am 24.03.2022].
- Kaizen. Siehe Wikipedia: <https://de.wikipedia.org/wiki/Kaizen>. [Abruf am 04.11.2021].
- Kanban. Siehe Wikipedia: <https://de.wikipedia.org/wiki/Kanban>. [Abruf am 04.11.2021].
- Kanton St. Gallen, Bildungsdepartement, Amt für Volksschule: Gesamtkonzept. Schulaufsicht und Schulqualität Kanton St. Gallen. Erlassen vom Erziehungsrat am 18. November 2015.
- Kasper, Helmut; Mayrhofer, Wolfgang (Hrsg.): Personalmanagement Führung Organisation. Wien, 2002.
- Kast, Rudolf: Herausforderung Führung - Führen in der Mehrgenerationengesellschaft. In: Klaffke, Martin (Hrsg.): Generationen-Management. Konzepte, Instrumente, Good-Practice-Ansätze. Wiesbaden, 2014, S. 227-244.
- Kauffeld, Simone (Hrsg.): Arbeits-, Organisations- und Personalpsychologie für Bachelor. Berlin, 2019.
- Keller-Schneider, Manuela: Professionalisierung von Lehrpersonen im Berufseinstieg – Ergebnisse aus den Forschungsprojekten KomBest und EABest. Vortrag am Zentrum für Lehrerbildung der TU Dresden. 2016. Quelle: [https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/intern/upload/events/01JA1619\\_Gastvortrag\\_Keller\\_Schneider\\_Berufseinstieg\\_2016\\_05\\_30.pdf](https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/intern/upload/events/01JA1619_Gastvortrag_Keller_Schneider_Berufseinstieg_2016_05_30.pdf) [Abruf am 09.10.2019].
- Keller, Susanne: Berufsbiographische Selbstkonstruktionen von Lehrpersonen. PH Bern, 2018.
- Kettler, Benedikt von: Agile strategische Personalplanung. Die sechs Bausteine zum Erfolg. In: Kettler, Benedikt von (Hrsg.): Strategische Personalplanung. Personalstruktur und Personalbedarf der Zukunft - ein Praxishandbuch. 2017, S. 1-26.

- Kindermann, Katharina; Riegel, Ulrich: Subjektive Theorien von Lehrpersonen. Variationen und methodische Modifikationen eines Forschungsprogramms. In: Forum Qualitative Sozialforschung, Vol 17, No 2 (2016). Quelle: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/rt/printerFriendly/2486/3970> [Abruf am 10.09.2019].
- Klaffke, Martin: Wandel durch Diversity Management – Mitarbeitervielfalt als Erfolgspotential strategisch nutzen. In: Klaffke, M. (Hrsg.): Strategisches Management von Personalrisiken – Konzepte, Instrumente, Best Practices. Wiesbaden, 2009.
- Klaffke, Martin (Hrsg.): Generationen-Management. Konzepte, Instrumente, Good-Practice-Ansätze. Wiesbaden, 2014.
- Klös, Hans-Peter/Rump, Jutta/Zibrowius, Michael: Die neue Generation. Werte, Arbeitseinstellungen und unternehmerische Anforderungen. Roman Herzog Institut (Hrsg.). München, 2016.
- Knüsel-Rietmann, Mélanie: Malik kontra Lokalmatadoren. 2013. Quelle: <https://www.handelszeitung.ch/management/st-gallen-malik-kontra-lokalmatadoren> [Abruf am 14.03.2020].
- Korda, Birgit/Oechslein, Karin/Prescher, Thomas (Hrsg.): Das große Handbuch Personal & Führung in der Schule. Köln, 2018.
- Kraler, Christian: Professionalisierung in der Berufseingangsphase – Berufsbiographie und Kompetenzentwicklung. Entwicklungsaufgaben der ersten Berufsjahre und Unterstützungsmöglichkeiten. In: Schulverwaltung Spezial, Heft 1, 2008, S. 4-7.
- Kramer, Judith: Lebensphasenorientierte Personalpolitik. In der Schriftenreihe: Maikranz, Frank (Hrsg.): Wissenschaft in der Unternehmenspraxis. Norderstedt, 2013.
- Kraus, Rafaela/Kreitenweis, Tanja: Führung messen. Inklusive Toolbox mit Messinstrumenten und Fragebögen. Berlin, 2020.
- Kraus, Georg: Change Management Beratung. Quelle: <https://kraus-und-partner.de/change-management>. [Abruf am 30.03.2020].
- Krems, Burkhardt: Management. Quelle: <http://www.olev.de/m/management.htm> [Abruf am 21.03.2020].
- Kriesche, Julia: Einführung neuer Führungsstrukturen an Schulen. Eine Studie zur Personalführung an Schulen. Göttingen, 2014.
- Kuckartz, Udo: Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 4. Auflage. Weinheim, 2018.
- Kuhl, Julius: Motivation, Konflikt und Handlungskontrolle. Berlin, 1983.
- Kuhn, Thomas: Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. 2. Auflage. Frankfurt, 1976.
- KWMBL. I Nr. 2/2007, S. 7-11: Quelle: <http://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayVwV154403> [Abruf: 27.12.2018].
- Lamnek, Siegfried/Krell, Claudia: Qualitative Sozialforschung. 4. Auflage. Weinheim, 2005.
- Lamnek, Siegfried/Krell, Claudia: Qualitative Sozialforschung. 6. Auflage. Weinheim, 2016.
- Landert, Charles et.al.: Arbeitssituation der Schulleitungen im Kanton Thurgau. Evaluation. 2009. Quelle: <https://edudoc.ch/record/35268/files/ArbeitssituationDerSchulleitungenTG.pdf> [Abruf am 03.12.2018].
- Laucken, Uwe: Naive Verhaltenstheorie. Ein Ansatz zur Analyse des Konzeptrepertoires, mit dem im alltäglichen Lebensvollzug das Verhalten der Mitmenschen erklärt und vorhergesagt wird. Tübingen, 1973.
- Laur-Ernst, Ute: Schlüsselqualifikationen in Deutschland - ein ambivalentes Konzept zwischen Ungewissheitsbewältigung und Persönlichkeitsbildung. In: GONON, Philipp (Hrsg.): Schlüsselqualifikationen kontrovers: eine Bilanz aus kontroverser Sicht. Pädagogik bei Sauerländer, Band 23. Aarau, 1996, S. 17-23.
- Laux, Anna: Schulleitung im Mittelpunkt schulischer Gesundheit. Eine Studie zu der Gesundheit schulischer Führungskräfte und ihrer Rolle für die Lehrergesundheit. Dissertation. Potsdam, 2011.
- Lechler, Peter: Kommunikative Validierung. In: Huber, Günter/Mandl, Heinz (Hrsg.): Verbale Daten. Eine Einführung in die Grundlagen und Methoden der Erhebung und Auswertung. Weinheim, 1982. S. 243-258.
- Legewie, Heiner: Vorlesungen zur Qualitativen Diagnostik und Forschung. Technische Universität Berlin. 1999. Vorlesungsskripte Wintersemester 1998/99. 9. Vorlesung: Interviewformen in der Forschung. Quelle: [http://www.ztg.tu-berlin.de/download/legewie/Dokumente/Vorlesung\\_9.pdf](http://www.ztg.tu-berlin.de/download/legewie/Dokumente/Vorlesung_9.pdf) [Abruf am 30.08.2019].

- Leithwood, Kenneth: The Move Towards Transformational Leadership. In: Educational Leadership 2/1992, S. 8-12, zitiert nach Buhren/Rolff 2009, S. 46.
- Leithwood, Kenneth/Louis, Karen: Linking Leadership to Student Learning. San Francisco, 2012.
- Leithwood, Kenneth/Sun, Jingping/Schumacker, Randall: How School Leadership Influences Student Learning: A Test of 'The Four Paths Model'. In: University Council for Educational Administration: Educational Administration Quarterly 2020, Vol. 56 (4) 570-599. Quelle: <https://doi.org/10.1177/0013161X19878772> [Abruf am 05.01.2021].
- Leont'ew, Aleksej N.: Probleme der Entwicklung des Psychischen. Berlin 1967.
- Liebel, Hermann: Psychologie der Mitarbeiterführung. In: Gabele, Eduard/Oechsler, Walter/Liebel, Hermann (Hrsg.): Führungsgrundsätze und Mitarbeiterführung: Probleme erkennen und lösen. Wiesbaden, 1992, S. 109-161.
- Lieber, Bernd: Personalführung - leicht verständlich. Konstanz, 2017.
- Lindner-Lohmann, Doris/Lohmann, Florian/Schirmer, Uwe: Personalmanagement. Berlin, 2012.
- Loch-Großmann, Christian: New Work und Digital Leadership: Herausforderungen und Chancen für die neue Arbeitswelt. 2019. Quelle: <https://www.basicthinking.de/blog/2019/03/19/new-work-digital-leadership>. [Abruf am 24.11.2021].
- Lortie, Dan: Team Teaching, Versuch der Beschreibung einer zukünftigen Schule. In Dechert, Hans-Wilhelm (Hrsg.): Team Teaching in der Schule. München, 1972, S. 37-76.
- Lüders, Christian/Reichertz, Jo: Wissenschaftliche Praxis ist, wenn alles funktioniert und keiner weiß warum – Bemerkungen zur Entwicklung qualitativer Sozialforschung. Sozialwissenschaftliche Literaturreisenschau. Heft 12, 1986. S. 90-102. Quelle: [https://www.researchgate.net/profile/Jo-Reichertz-2/publication/242576094\\_Wissenschaftliche\\_Praxis\\_ist\\_wenn\\_alles\\_funktioniert\\_und\\_keiner\\_wei\\_warum\\_Bemerkungen\\_zur\\_Entwicklung\\_qualitativer\\_Sozialforschung/links/551d8ae80cf2a2d9e13af0b7/Wissenschaftliche-Praxis-ist-wenn-alles-funktioniert-und-keiner-wei-warum-Bemerkungen-zur-Entwicklung-qualitativer-Sozialforschung.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Jo-Reichertz-2/publication/242576094_Wissenschaftliche_Praxis_ist_wenn_alles_funktioniert_und_keiner_wei_warum_Bemerkungen_zur_Entwicklung_qualitativer_Sozialforschung/links/551d8ae80cf2a2d9e13af0b7/Wissenschaftliche-Praxis-ist-wenn-alles-funktioniert-und-keiner-wei-warum-Bemerkungen-zur-Entwicklung-qualitativer-Sozialforschung.pdf). [Abruf am 12.09.2019]
- Lunenburg, Fred C.: The Principal as Instructional Leader. In: National Forum of Educational and Supervision Journal. Volume 27, Number 4, 2010.
- Mai, Jochen: Wertschätzung. 2020. Quelle: <https://karrierebibel.de/wertschaetzung/> [Abruf am 01.10.2020].
- Malik, Fredmund: Szenarien des Wandels I. 1993. In: Finanzmanagement. Springer/Gabler. Wiesbaden 2015, S. 255f.
- Malik, Fredmund: Führen - Leisten - Leben. Wirksames Management für eine neue Zeit. München, 2001.
- Malik, Fredmund: Meistern von Komplexität mit EKS. In: Friedrich, Kerstin/Malik, Fredmund/Seiwert, Lothar: Das große 1x1 der Erfolgsstrategie. EKS - Erfolg durch Spezialisierung. Offenbach, 2009, S. 229-254.
- Malik, Fredmund: Führen, Leisten, Leben. Bad Langensalza, 2013.
- Malik, Fredmund: Navigieren in Zeiten des Umbruchs. Die Welt neu denken und gestalten. Frankfurt, 2015.
- Malik, Fredmund: Führen Leisten Leben. Wirksames Management für eine neue Welt. Frankfurt, 2019.
- Malik, Fredmund: Management-Ansatz. 2020a. Quelle: <https://www.malik-management.com/de/malik-ansatz/malik-basis-modelle/> [Abruf am 02.04.2020].
- Malik, Fredmund: Perpetuierung falscher Corporate Governance. 2020b. Quelle: <https://www.managermagazin.de/unternehmen/karriere/a-217433-4.html> [Abruf am 18.02.2020].
- Malik Basis Modelle. 2021. Quelle: <https://www.malik-management.com/de/malik-ansatz/malik-basis-modelle/> [Abruf am 27.03.2021].
- Management. Siehe Wikipedia: <https://de.wikipedia.org/wiki/Management>. [Abruf am 31.03.2020]
- Managementkybernetik 2020. Siehe Wikipedia: <https://de.wikipedia.org/wiki/Managementkybernetik> [Abruf am 31.03.2020]
- Mangelsdorf, Martina: Generation Y. In 30 Minuten wissen Sie mehr! Offenbach, 2015.
- Mangelsdorf, Martina: Von Babyboomer bis Generation Z. Der richtige Umgang mit unterschiedlichen Generationen im Unternehmen. Offenbach, 2015.

- Mannheim, Karl: Das Problem der Generationen. In: Kölner Vierteljahrshefte für Soziologie, 7, 1928, S. 157-185 und S. 309-330.
- Marxists.org. Quelle: <https://www.marxists.org/archive/marx/works/1859/critique-pol-economy/preface-abs.htm> [Abruf am 31.01.2022]
- MaxQDA-Manual: <https://www.maxqda.de/hilfe-max18/04-codes/ueber-codes-und-das-codieren-in-maxqda> [Abruf am 28.12.2018].
- Mayring, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 12. Auflage. Weinheim, 2015.
- Mayring, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse. In: Flick, Uwe et al.: Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Hamburg, 2017, S. 468f.
- Merx, Andreas: Einführung in Diversity – Konzepte. 2007. Quelle: <http://www.pro-diversity.de/downloads/Diversity-Einfuehrung>. [Abruf am 11.06.2021].
- Mey, Günter: Qualitative Forschung: Zu einem Über(be)griff und seinen (Ver)Wendungen. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung, Heft 1\_2/2016, S. 185-197. Quelle: <https://www.budrich-journals.de/index.php/zqf/article/viewFile/25550/22341>. [Abruf am 19.03.2019].
- Meyers, Renee: Mitarbeiter im neuen Millennium - Kommunikation zwischen den Generationen. In: Richter, Götz: Generationen gemeinsam im Betrieb: individuelle Flexibilität durch anspruchsvolle Regulierungen. Bielefeld, 2009, S. 201-220.
- Mintzberg, Henry: Managen. Offenbach, 2011.
- Moritz, Andrea: Organisationstheorien. München, 2004. Quelle: <https://www.hausarbeiten.de/document/-32026> [Abruf 01.10.2021].
- Moskaliuk, Johannes: Generation Y als Herausforderung für Führungskräfte. Psychologisches Praxiswissen für wertorientierte Führung. Wiesbaden, 2016.
- Moskaliuk, Johannes: Beratung für gelingende Leadership 4.0. Wiesbaden, 2019.
- Müller, Ulrich et al.: „Warum fällt es so schwer, sich für das Schulleitungsamt zu entscheiden? Ergebnisse vergleichender Untersuchungen mit Lehrkräften und Schulleitern in den USA und Deutschland – Teil 1“. In: Zeitschrift b:sl, Heft 04:2016, S. 27-30
- Müller, Ulrich et al.: „Warum fällt es so schwer, sich für das Schulleitungsamt zu entscheiden? Ergebnisse vergleichender Untersuchungen mit Lehrkräften und Schulleitern in den USA und Deutschland – Teil 2“. In: Zeitschrift b:sl, Heft 01:2017, S. 33-35.
- Nagel, Martina: Laterale Führung. Gemeinsam zum Ziel. 2019. Quelle: <https://www.haufe-akademie.de/blog/themen/fuehrung-und-leadership/laterale-fuehrung-gemeinsam-zum-ziel/> [Abruf am 03.03.2019].
- Nagel, Martina: Laterale Führung. Die Führungskompetenz der Zukunft. 2020. Quelle: <https://www.contur-online.de/de/blog/laterale-fuehrung.php> [Abruf am 08.11.2020].
- Neske, Fritz: Management. In: Neske, Fritz/Wiener, Markus (Hrsg.): Management-Lexikon. Band II. 1985, S. 760-792.
- Neumann, Dieter: Ein Klassiker der Pädagogik in evolutionärer Perspektive: Eduard Sprangers 'Lebensformen' im Lichte der modernen Biologie. In: Zeitschrift für Pädagogik 48 (2002) Heft 5, S. 720-740.
- Neumann, Svenja (Hrsg.): Führungsaufgaben der Schulleitung. Bausteine für die Personal- und Unterrichtsentwicklung. Weinheim, 2016.
- Neuweg, Georg Hans: Das Wissen der Wissensvermittler. Problemstellungen, Befunde und Perspektiven der Forschung zum Lehrerwissen. In: Terhart, Ewald et al.: Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster, 2014, S. 583-614.
- Nohria, Nitin/Joyce, William/Roberson, Bruce: What really works. In: Harvard Business Review, Juli 2003, S. 42-55.
- Nohria, Nitin/Khurana, Rakesh: It's Time to Make Management a True Profession. In: Harvard Business Review, Okt. 2008, S. 70-79.
- Nohria, Nitin/Porter, Michael: How CEOs manage time. In: Harvard Business Review, Heft 7/8, 2018, S. 42f.
- OECD 2008: Improving School Leadership. Pointers for policy development. Quelle: <https://www.oecd.org/education/school/45137557.pdf>. [Abruf am 10.01.2021].

- OECD: Education at a Glance 2018a: OECD Indicators, OECD Publishing, Paris. Quelle: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-en> [Abruf am 09.01.2021].
- OECD: Bildung auf einen Blick 2018b. OECD-Indikatoren. Bundesministerium für Bildung und Forschung, Deutschland für die deutsche Übersetzung. Paris, 2018.
- OECD: Education at a Glance 2020: OECD Indicators, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/69096873-en>. [Abruf am 09.01.2021].
- Öffentlicher-Dienst.info: Stufenaufstiege im öffentlichen Dienst. Quelle: <https://oeffentlicher-dienst.info/beamte/by/stufen.html> [Abruf am 20.05.2019].
- Oertel, Jutta: Baby Boomer und Generation X - Charakteristika der etablierten Arbeitnehmer-Generationen. In: Klaffke, Martin (Hrsg.): Generationen-Management. Konzepte, Instrumente, Good-Practice-Ansätze. Wiesbaden, 2014, S. 27-56.
- Onderka, Lena: Wie viel Freiheit wollen Mitarbeitende bei der Arbeit haben? Quelle: <https://www.personalwirtschaft.de/fuehrung/mitarbeiterbindung/artikel/flexibilitaet-slack-studie.html> [Abruf am 13.12.2021].
- Opaschowski, Horst: Deutschland 2030. Wie wir in Zukunft leben. Gütersloh, 2008.
- Pachner, Anita: Selbstreflexionskompetenz. Voraussetzung für Lernen und Veränderung in der Erwachsenenbildung? 2013. Quelle: [https://erwachsenenbildung.at/magazin/13-20/06\\_pachner.pdf](https://erwachsenenbildung.at/magazin/13-20/06_pachner.pdf) [Abruf am 09.10.2019].
- Pelz, Waldemar: Was ist Führung? Quelle: <http://www.management-innovation.com>. [Abruf am 15.05.2020].
- Pelz, Waldemar: Definition Management und Führung. Quelle: <http://www.managementkompetenzen.com/definition-fuehrungskompetenz-und-managementkompetenz-sowie-beispiele.html>. 2020b. [Abruf am 15.05.2020].
- Peters, Jürgen: Arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster von Waldorflehrern im Zusammenhang mit Arbeitsbelastung und Berufszufriedenheit. Alfter, 2013.
- Peters, Thomas/Waterman, Robert: In Search of Excellence: Lessons from America's Best-run Companies. Harper Business, 1982.
- Petersen, Peter: Führungslehre des Unterrichts, 1955, S. 20, zitiert nach Deutsche Bildungsredaktion, Pädagogische Abteilung, Bozen: Jenaplan-Pädagogik <https://www.blick.it/angebote/reformpaedagogik/rp10052.htm> [Abruf am 14.11.2020].
- Pfeifer, Wolfgang et al.: „führen“. In: Etymologisches Wörterbuch des Deutschen (1993), digitalisierte und von Wolfgang Pfeifer überarbeitete Version im Digitalen Wörterbuch der deutschen Sprache, <https://www.dwds.de/wb/etymwb/fuehren> [Abruf am 09.02.2020].
- Pollak, Lindsey: The Remix. How to Lead and Succeed in the Multigenerational Workplace. New York, 2019.
- Porter, Michael E./Nohria, Nitin: "What Is Leadership: The CEO's Role in Large, Complex Organizations." Chap. 16 in Handbook of Leadership Theory and Practice, edited by Nitin Nohria and Rakesh Khurana. Harvard Business Press, 2010.
- Preußner, Jacqueline: HR-Analytics 2025. Trendstudie für die DACH-Region. 2019. Quelle: [https://www.hr-summit.de/wp-content/uploads/sites/37/2019/10/Themenforum\\_III\\_Cornerstone.pdf](https://www.hr-summit.de/wp-content/uploads/sites/37/2019/10/Themenforum_III_Cornerstone.pdf) [Abruf am 11.12.2021].
- Prümper, Jochen: Mobiles Arbeiten - Sesshafte in der Minderheit. 2016. Quelle: [https://www.haufe.de/personal/hr-management/mobiles-arbeiten-sesshafte-in-der-minderheit\\_80\\_358708.html](https://www.haufe.de/personal/hr-management/mobiles-arbeiten-sesshafte-in-der-minderheit_80_358708.html). [Abruf am 18.03.2021].
- Puppatz, Martin: Person schlägt Prozess. In: Harvard Business Manager, 10/2021, S. 70-75.
- QDA-Software. Siehe Wikipedia: <https://de.wikipedia.org/wiki/QDA-Software> [Abruf am 03.09.2019].
- Rager, G; Oestmann, I; Werner, P.: Leitfadeninterview und Inhaltsanalyse. In: Siegener Periodicum zur Internationalen Empirischen Literaturwissenschaft (SPIEL), Jg. 18, Heft 1. Frankfurt, 1999, S. 35 f.
- Rahn, Horst-Joachim. Siehe Wikipedia: [https://de.wikipedia.org/wiki/Horst-Joachim\\_Rahn](https://de.wikipedia.org/wiki/Horst-Joachim_Rahn) [Abruf am 02.10.2020].

- Ratcliffe, Rebecca. Quelle: <https://culcalvintey.wordpress.com/2018/03/11/most-effective-leadership-management-styles-approaches/> [Abruf am 26.05.2020].
- REFA: Führungsinstrumente. Quelle: <https://refa.de/service/refa-lexikon/fuehrungsinstrumente> [Abruf am 17.11.2021].
- Reichwein, Karin: Führung und Personalmanagement in Schulen. Eine empirische Studie zum Working Knowledge von Schulleitungen. Zürich, 2007.
- Reis, Arne: Radical Collaboration statt New Work. In: Human Resources Manager. 2017. Quelle: <https://www.humanresourcesmanager.de/news/radical-collaboration-statt-new-work.html> [Abruf am 28.11.2021].
- Retencon: Benefits-Management. 2021. Quelle: <https://www.retencon.de/benefits-und-pension-management> [Abruf am 25.12.2021].
- Richter, Götz (Hrsg.): Generationen gemeinsam im Betrieb: individuelle Flexibilität durch anspruchsvolle Regulierungen. Bielefeld, 2009. Quelle: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoa-52951-1> [Abruf am 13.01.2022].
- Riederle, Philipp: Wie wir arbeiten und was wir fordern. Die digitale Generation revolutioniert die Berufswelt. München, 2017.
- Rogers, Carl: Der personenzentrierte Ansatz. Quelle: <https://www.carlrogers.de/personenzentrierte-ansatz-einstellung-nicht-methode.html> [Abruf am 06.10.2020].
- Rolff, Hans-Günter (Hrsg.): Führung, Steuerung, Management. In der Reihe: Schule weiterentwickeln – Unterricht verbessern. Seelze, 2010a.
- Rolff, Hans-Günter: Leitung als Dreiklang. In: Rolff, Hans-Günter (Hrsg.): Führung, Steuerung, Management. In der Reihe: Schule weiterentwickeln – Unterricht verbessern. Seelze, 2010b, S. 19-42.
- Rolff, Hans-Günter: Salutogenes Leitungshandeln. Wie Schulleitungen für ein gesundes Lehrerkollegium sorgen können. In: b:sl, Heft 1, 2010c, S. 14-15.
- Rolff, Hans-Günter: Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven. Weinheim, 2016.
- Rolff, Hans-Günter: Schulleitung auf den Punkt gebracht. Schwalbach, 2017.
- Rolff, Hans-Günter: Kann man Schulleitung lernen? In: Pädagogische Führung, Heft 3/2021, S. 118.
- Rosenbusch, Heinz: Organisationspädagogik der Schule. Grundlagen pädagogischen Führungshandelns. München, 2005.
- Rosenstiel, Lutz von: Führung. In: Schuler, Heinz (Hrsg.): Lehrbuch der Personalpsychologie. Göttingen, 2001, S. 317-348.
- Rossi/Lipsey/Freemann 2004, S. 3f, zitiert nach Thom, Norbert/Ritz, Adrian: Public Management. Innovative Konzepte zur Führung im öffentlichen Sektor. S. 78. Wiesbaden 2006.
- Rüegg-Stürm, Johannes: Das neue St. Galler Management-Modell. Grundkategorien einer integrierten Managementlehre. Der HSG-Ansatz. Bern, 2003.
- Rüegg-Stürm, Johannes: Das neue St. Galler Management-Modell. In: Dubs, Rolf/Euler, Dieter/Rüegg-Stürm, Johannes/Wyss, Christina: Einführung in die Managementlehre. Band 1. Bern, 2004, S. 65-141.
- Rüegg-Stürm, Johannes/Grand, Simon: Das St. Galler Management-Modell. Management in einer komplexen Welt. Bern, 2020.
- Ruiner, Caroline; Hagemann, Vera: Entwickelt werden oder selbst entwickeln? Selbstorganisation, E-Coaching und digitale Lernangebote. In: Personalführung, Heft 7-8/2020, S. 14-19.
- Rump, Jutta: Arbeitszeiten an Lebensphasen orientieren. Handlungsfelder der Personalarbeit neu ausrichten. In: Personalführung 1/2013, S. 4-5.
- Rump, Jutta: Generationendiversität: ein gesellschaftlicher Wertewandel? In: Roman Herzog Institut (Hrsg.): Die Generation von morgen. Neue Werte neue Gesellschaft, neue Arbeitswelt? München, 2016, S. 22-25.
- Rump, Jutta: Die Neue Normalität in der Arbeitswelt - die 7\*3er Regel. 2021. Quelle: [https://www.ibe-ludwigshafen.de/wp-content/uploads/2021/01/New-Normal-in-der-Arbeitswelt-7\\_3er-Regel.pdf](https://www.ibe-ludwigshafen.de/wp-content/uploads/2021/01/New-Normal-in-der-Arbeitswelt-7_3er-Regel.pdf). [Abruf am 04.07.2021].

- Rump, Jutta/Eilers, Silke: Wissens- und Employability Management. Bausteine eines ganzheitlichen Ansatzes zur Bewältigung der Herausforderungen in Bund, Ländern und Kommune. Ludwigshafen, 2011.
- Rump, Jutta/Eilers, Silke: Die jüngere Generation in einer alternden Arbeitswelt. Babyboomer versus Generation Y. Sternenfels, 2013.
- Rump, Jutta/Eilers, Silke (Hrsg.): Lebensphasenorientierte Personalpolitik. Strategien, Konzepte und Praxisbeispiele zur Fachkräftesicherung. Berlin, 2014.
- Rump, Jutta/Eilers, Silke: Generationenprofile im Vergleich. S. 2-4. Ausschnitt aus: Rump/Eilers 2015: Generationen-Mix: Gestalten statt verwalten. Quelle: [https://www.ibe-ludwigshafen.de/download/arbeits-schwerpunkte-downloads/generationenmix/Generationenprofile\\_2.pdf](https://www.ibe-ludwigshafen.de/download/arbeits-schwerpunkte-downloads/generationenmix/Generationenprofile_2.pdf) [Abruf am 03.07.2021].
- Rump, Jutta/Eilers, Silke/Möckel, Kathrin/Schabel, Frank: HR-Report 2014/2015 Schwerpunkt Führung. Eine empirische Studie des Instituts für Beschäftigung und Employability IBE im Auftrag von Hays für Deutschland, Österreich und die Schweiz. 2014. Quelle: <https://www.hays.de/documents/10192/118775/hays-studie-hr-report-schwerpunk-fuehrung-2014-2015.pdf/08af03ef-ac16-48e7-a0ee-53c9b0437ff2>. [Abruf am 03.01.2022]
- Rump, Jutta/Wilms, Gaby/Eilers, Silke: Die Lebensphasenorientierte Personalpolitik. In: Rump, Jutta/Eilers, Silke: Lebensphasenorientierte Personalpolitik. Strategien, Konzepte und Praxisbeispiele zur Fachkräftesicherung. Berlin/Heidelberg, 2014, S. 3-69.
- Ruthus, Julia: Arbeitgeberattraktivität aus Sicht der Generation Y. Handlungsempfehlungen für das Human Resources Management. Wiesbaden, 2014.
- Sauer, Frank: Wertschätzung, 2018. Quelle: <https://www.wertesysteme.de/wertschätzung/> [Abruf am 04.10.2020].
- Schaarschmidt, Uwe: Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf - Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes. Weinheim, 2005.
- Schaarschmidt, Uwe: Lehrergesundheit: Problemlagen - Ansatzpunkte für Veränderungen. 2009. Quelle: [https://www.dgbv.de/mediapool/118/1188921/data/Tagung\\_2009-10-23\\_Schaarschmidt.pdf](https://www.dgbv.de/mediapool/118/1188921/data/Tagung_2009-10-23_Schaarschmidt.pdf) [Abruf am 28.01.2020].
- Schaarschmidt, Uwe: 10 Jahre nach der Potsdamer Lehrerstudie - eine Bilanz. Vortrag auf dem 22. Bundeskongress für Schulpsychologie. 2016. Quelle: [https://www.ichundmeineschule.eu/downloads/2016\\_Berlin/Berlin\\_20160929\\_Teilnehmerunterlage1.pdf](https://www.ichundmeineschule.eu/downloads/2016_Berlin/Berlin_20160929_Teilnehmerunterlage1.pdf) [Abruf am 28.01.2020].
- Schaarschmidt, Uwe/Fischer, Andreas: Lehrergesundheit fördern - Schulen stärken. Ein Unterstützungsprogramm für Kollegium und Leitung. Weinheim, 2013.
- Schachtmeyer, Christiane von: Resiliente Führung in der Krise. Online-Vortrag: <https://info.schulverwaltung.de/schule-im-fokus-resiliente-fuehrung>. [Abruf am 09.12.2020].
- Scharmer, Claus Otto: Theorie U – Von der Zukunft her führen. Heidelberg, 2009.
- Scheer, David: Schulisches Führungshandeln: Theoretische und empirische Zugänge. Ludwigsburg, 2019.
- Scheibler, Petra: Qualitative versus quantitative Forschung. 2019. Quelle: <https://studi-lektor.de/tipps/qualitative-forschung/qualitative-quantitative-forschung.html> [Abruf am 30.12.2019].
- Schlee, Jörg: Menschenbildannahmen: vom Verhalten zum Handeln. In: Groeben, Norbert et al.: Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts. Tübingen, 1988, S. 31f.
- Schley, Wilfried/Schratz, Michael: Transformationale Führung braucht Leadership. In: Journal für Schulentwicklung, 2007, Heft 1, S. 4-11.
- Schmidt, Christiane: Analyse von Leitfadenterviews. In: Flick, Uwe/Kardorff, Ernst von/Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 12. Auflage. Hamburg, 2017, S. 447-456.
- Scholz, Christian: Personalmanagement. Informationsorientierte und verhaltenstheoretische Grundlagen. München, 2000.
- Scholz, Christian: Generation Z. Wie sie tickt, was sie verändert und warum sie uns alle ansteckt. Weinheim, 2014a.
- Scholz, Christian: Personalmanagement. Informationsorientierte und verhaltenstheoretische Grundlagen. München, 2014b.

- Scholz, Christian: Elf Thesen zur Generation Z. In: Roman Herzog Institut (Hrsg.): Die Generation von morgen. Neue Werte neue Gesellschaft, neue Arbeitswelt? München, 2016, S. 14-17
- Scholz, Christian: Generation Y plus Generation Z. In: Jubiläumsausgabe Human Resources Manager. Heft 2/2018a, S. 7-9.
- Scholz, Christian: Mogelpackung Work-Life-Blending. Warum dieses Arbeitsmodell gefährlich ist und welchen Gegenentwurf wir brauchen. Weinheim, 2018b.
- Scholz, Christian/Scholz, Tobias: Grundzüge des Personalmanagements. München, 2019.
- Schön, Donald: The reflective practitioner: How professionals think in action. 1983. Quelle: <https://paedreflex.wordpress.com/2012/10/30/reflective-practitioner/> [Abruf am 13.01.2022].
- Schönknecht, Gudrun: Die Entwicklung der Innovationskompetenz von LehrerInnen aus (berufs-)biographischer Perspektive. 2005. Quelle: <https://www.bwpat.de/spezial2/schoenknecht.shtml> [Abruf am 09.10.2019].
- Schönknecht, Gudrun: Professionalisierung im Lehrerberuf. Theorien, Konzepte, Forschung. Vortrag im Kolloquium der Abteilung für deutsche Sprache und Philologie, Aristoteles Universität Thessaloniki, 2013.
- Schratz, Michael: Schulleitung als Leadership. In: Rolff, Hans-Günter (Hrsg.): Führung, Steuerung, Management. In der Reihe: Schule weiterentwickeln – Unterricht verbessern. Seelze, 2010, S. 59-68.
- Schratz, Michael/Hartmann, Martin/Schley, Winfried: Schule wirksam leiten. Analyse innovativer Führung in der Praxis. Münster, 2010.
- Schratz, Michael/Wiesner, Christian/Kemethofer, David/George, Ann Cathrice/ Rauscher, Erwin/Krenn, Silvia/Huber, Stephan Gerhard: Schulleitung im Wandel: Anforderungen an eine ergebnisorientierte Führungskultur. In: Bildungsbericht 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.17888/nbb2015-2-6> [Abruf am 08.01.2021].
- Schulenburg, Nils: Führung einer neuen Generation. Wie die Generation Y führen und geführt werden sollte. Wiesbaden, 2016.
- Schwarz, Anna: Qualitative Datenerhebung mittels offener Interviews, 3. Sitzung, 2010. Quelle: [https://www.kuwi.europa-uni.de/de/lehrstuhl/vs/polsoz/Lehre-Archiv/lehre-ws10/schwarz-emp-meth/Vorlesung\\_25112010schwarzwei\\_\\_.pdf](https://www.kuwi.europa-uni.de/de/lehrstuhl/vs/polsoz/Lehre-Archiv/lehre-ws10/schwarz-emp-meth/Vorlesung_25112010schwarzwei__.pdf) [Abruf am 01.09.2019].
- Scrum. Siehe Wikipedia: <https://de.wikipedia.org/wiki/Scrum> [Abruf am 05.11.2021].
- Seitz, Cornelia/Wagner, Maik: Wissen intergenerativ erzeugen und transferieren - die Chancen intergenerativer Zusammenarbeit. In: Richter, Götz (Hrsg.): Generationen gemeinsam im Betrieb: individuelle Flexibilität durch anspruchsvolle Regelungen. Bielefeld, 2009, S. 157-172.
- Sikes, Patricia; Measor, Lynda; Woods, Peter: Teacher Careers. Crises and Continuities. London, 1985.
- Softgarden e-recruiting GmbH. Quelle: <https://www.softgarden.de/ressourcen/glossar/personalfuehrung/> [Abruf am 11.08.2019].
- Speck, Annette: Die großen HR-Trends des Jahres 2020. Quelle: <https://www.springerprofessional.de/personalentwicklung/fachkraeftemangel/die-grossen-hr-trends-des-jahres-2020-/17506706> [Abruf am 11.07.2021].
- Sprick, Werner: Förderung der Methoden-Kompetenz bei Schülern. Weiden, 1998.
- Statistisches Bundesamt 2020: Verteilung der Lehrkräfte an allgemeinbildenden Schulen in Deutschland im Schuljahr 2019/2020 nach Altersgruppen. Quelle: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1129882/umfrage/verteilung-der-lehrerinnen-in-deutschland-nach-altersgruppen> [Abruf am 12.06.2021].
- Staudt, Franz-Peter: Management versus Leadership – Was eine wirkliche Führungskraft ausmacht. Köln 2017. Quelle: <https://competencehouse.de/2017/07/management-versus-leadership/> [Abruf am 01.04.2020].
- Steger Vogt, Elisabeth: Personalentwicklung – Führungsaufgabe von Schulleitungen. Eine explorative Studie zu Gestaltungspraxis, Akzeptanz und förderlichen Bedingungen der Personalentwicklung im Bildungsreich. Münster, 2013.
- Steinke, Ines: Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Flick, Uwe et al.: Qualitative Sozialforschung. Handbuch. Hamburg, 2017, S. 319-331.

- Stemmer Obrist, Gabriele: Schule führen. Wie Schulleiterinnen und Schulleiter erfolgreich sein und woran sie scheitern können. Bern, 2014a.
- Stemmer Obrist, Gabriele: Balance in der Führung. Vom Gleichgewicht in den fünf Kräften von Leadership. 2014b. Quelle: <https://ebec-schule-fuehren.ch/wp-content/uploads/2018/11/Balance-in-der-Fuehrung-Raabe.pdf> [Abruf am 12.09.2020].
- StepStone: Kandidaten im Fokus. Ergebnisse einer Online-Befragung. 2017. Quelle: [https://www.steps-tone.de/hr-studies/stepstone-kandidaten-im-fokus.pdf?cid=MAILING\\_B2B\\_DownloadWebsite\\_DDE\\_\\_09-08-18\\_%20SYS19\\_C2A](https://www.steps-tone.de/hr-studies/stepstone-kandidaten-im-fokus.pdf?cid=MAILING_B2B_DownloadWebsite_DDE__09-08-18_%20SYS19_C2A). [Abruf am 01.11.2020].
- STERN: Am unteren Ende der Statusskala: Warum in Deutschland mehr als 1000 Schulleiter fehlen. 15.12.2019.
- Stiftung Bildungspakt Bayern: Neue Wege der Führung an bayerischen Schulen. Dokumentation des Modellversuchs MODUS-F. München, 2011.
- Stiftung für Salutogenese: Salutogenese - neue Erkenntnisse schaffen! Quelle: <https://www.salutogenesezentrum.de/cms/main/wissenschaft/a-antonovsky.html> [Abruf am 04.02.2020].
- Strasser, Janine: Faktor unter der Lupe: Collective Teacher Efficacy – Kollektive Selbstwirksamkeitsüberzeugung von Lehrpersonen. Quelle: [https://www.lernensichtbarmachen.ch/wp-content/uploads/2017/10/Coll-TeachEff\\_final.pdf](https://www.lernensichtbarmachen.ch/wp-content/uploads/2017/10/Coll-TeachEff_final.pdf) [Abruf am 17.11.2020].
- Strittmatter, Anton: Qualitätsmanagement und Evaluation an Schulen. In: Thom, Norbert/Ritz, Adrian/Steiner, Reto (Hrsg.): Effektive Schulführung. Chancen und Gefahren des Public Managements im Bildungswesen. 2. Auflage. Bern, 2006, S. 89-112.
- Strittmatter, Anton/Ender, Bianca: Personalentwicklung als Schulleitungsaufgabe. Innsbruck, 2001.
- Studlib.de Betriebswirtschaft+Management: Klassifikation der Führungsforschung. Quelle: [https://studlib.de/10016/betrieb\\_management/klassi%EF%AC%81kation\\_fuehrungsforschung](https://studlib.de/10016/betrieb_management/klassi%EF%AC%81kation_fuehrungsforschung). [Abruf am 04.09.2020]
- Tannenbaum, Robert/Schmidt, Warren H.: How to Choose a Leadership Pattern. In: Harvard Business Review 36/1958. President and Fellows of Harvard College, 1973, S. 95-102.
- Terhart, Ewald: Zusammenarbeit in Lehrerkollegien: Realistische Möglichkeiten trotz struktureller Schwierigkeiten. In: Erziehungswissenschaft und Beruf. Heft 37, 1989, S. 259-267.
- Thom, Norbert/Ritz, Adrian: Innovation, Organisation und Personal als Merkmale einer effektiven Schulführung. In: Thom, Norbert/Ritz, Adrian/Steiner, Reto (Hrsg.): Effektive Schulführung. Chancen und Gefahren des Public Managements im Bildungswesen. Bern, 2006, S. 3-36.
- Thom, Norbert/Ritz, Adrian: Das IOP-Führungskonzept für den öffentlichen Sektor. In: Steiner, Reto/Ritz, Adrian (Hrsg.): Personal führen und Organisationen gestalten. Festschrift für Prof. Dr. Norbert Thom zur Emeritierung. Bern, 2012, S. 351-388.
- Thom, Norbert/Zaugg, Robert J. (Hrsg.): Moderne Personalentwicklung. Mitarbeiterpotenziale erkennen, entwickeln und fördern. Wiesbaden, 2006.
- Totah, Zarachy: HR Trends in 2021: Future of Human Resource Management. Human Resource Information Systems, SelectHub, Denver, 2021. Quelle: <https://www.selecthub.com/hris/hr-trends/> [Abruf am 04.12.2021].
- Universum Studie "German Ideal Employers 2012" mit mehr als 23.000 Studenten, zitiert nach Ruthus 2014, S. 11.
- Vaipel, Mario: Leadership Asset Approach. Von den Herausforderungen der Führung zur Steuerung der Führungsperformance. Wiesbaden 2008.
- Väth, Markus: Arbeit - die schönste Nebensache der Welt. Offenbach, 2016. S. 160-164.
- Venkataramani, Swetha: Make Way for a More Human-Centric Employee Value Proposition. 2021. Quelle: <https://www.gartner.com/smarterwithgartner/make-way-for-a-more-human-centric-employee-value-proposition> [Abruf am 10.12.2021].
- Verordnung (EU) 2016/679 des Europäischen Parlaments und des Rates vom 27. April 2016 zum Schutz natürlicher Personen bei der Verarbeitung personenbezogener Daten, zum freien Datenverkehr und zur Aufhebung der Richtlinie 95/46/EG (Datenschutz-Grundverordnung, ABl. L 119 vom 4. Mai 2016, S. 1, berichtigt ABl. L 314 vom 22. November 2016, S. 72, und ABl. L 127 vom 23. Mai 2018, S. 2).

- VNR Verlag für die Deutsche Wirtschaft AG: Kooperativer Führungsstil: Merkmale, Vorteile und Nachteile. Quelle: <https://www.personalwissen.de/kooperativer-fuehrungsstil-merkmale/>. [Abruf am 27.10.2020].
- Vogelsang, Timo: New Work = New Pay? Spotboni in Form von Freizeit. In: Personalführung, Heft 6/2020, S. 16-21.
- Vollmer, Knut: Qualitätsmanagement. In: Vollmer, Knut: Fachwörterbuch für Erzieherinnen und pädagogische Fachkräfte. Freiburg 2012. S. 341f. Quelle: <https://www.herder.de/kiga-heute/fachbegriffe/qualitaetsmanagement/> [Abruf 12.10.2019].
- Vossler, Andreas: Das Jahrhundert der Beratung: Entwicklung und gesellschaftliche Bedeutung von Beratungsangeboten. 2005. In: merz: Medien und Erziehung, Heft 5, S. 9-13.
- Voß, Reinhard (Hrsg.): Die Schule neu erfinden. Systemisch-konstruktivistische Annäherungen an Schule und Pädagogik. Neuwied 1997.
- Vroom, Victor Harold/Yetton, Phillip William: Leadership and Decision Making. Pittsburgh, 1973.
- Wahl, Diethelm/Schmidt, Eva-Maria: Kommunikative Praxisbewältigung in Gruppen (KOPING). 2008. Quelle: <https://www.prof-diethelm-wahl.de/Artikel%20Schmidt%20&%20Wahl%20Endfassung.pdf> [Abruf am 03.03.2022]
- Wahl, Diethelm: Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum erfolgreichen Handeln. Bad Heilbrunn, 2013.
- Warwas, Julia: Berufliches Selbstverständnis und Beanspruchung in der Schulleitung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfW) 12 (2009), Nr. 3, S. 475-498. Quelle: <https://doi.org/10.1007/s11618-009-0088-9> [Abruf am 11.01.2021].
- Weibler, Jürgen: Digitale Führung. Beziehungsgestaltung zwischen Sinnesarmut und Resonanz. Schriftenreihe des Roman-Herzog-Instituts (Hrsg.), Position 16. München, 2021.
- Weinmann, Birgit/Leist, Antje/Boerckel, Janina: Lebensstile? Die „dritte Dimension“ einer modernen Personalpolitik? In: Rump, Jutta/Eilers, Silke: Lebensphasenorientierte Personalpolitik. Strategien, Konzepte und Praxisbeispiele zur Fachkräftesicherung. Berlin/Heidelberg, 2014, S. 149-162.
- Weiss, Michael: Geleitete Schulen als Auslaufmodell? Nachdenken über Führungsstrukturen im Wandel. In: Zeitschrift des Lehrerinnen- und Lehrervereins Baselland. Ivb.inform. 2016/17-04, Juni 2017, S. 14-25.
- Werder, Axel von: Corporate Governance. Gabler Wirtschaftslexikon. Quelle: <https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/corporate-governance-28617> [Abruf am 16.05.2020].
- Wertschätzung. Siehe Wikipedia: <https://de.wikipedia.org/wiki/Wertschätzung> [Abruf am 04.10.2020].
- Wieseke, Jan: Provision allein motiviert nicht. In: Süddeutsche Zeitung, 15.06.2019. Interview von Sigrid Rautenberg. Quelle: [www.sz.de/1.4484569](http://www.sz.de/1.4484569) [Abruf am 04.10.2020].
- Wimmer, Rudi: Komplexität verlangt Übung. In: Baecker, Dirk: Schlüsselwerke der Systemtheorie. Wiesbaden, 2016, S. 361f.
- Windlinger/Hostettler/Kirchhofer: Forschungsprojekt Schulleitungshandeln, Schulkontext und Schulqualität, Schlussbericht. PH Bern. Quelle: <http://p3.snf.ch/Project-136877>. 2014, S. 6. [Abruf am 15.12.2020].
- Wirtschaftslexikon Gabler: <https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/management-37609/version-261043>. 2020a. [Abruf am 14.02.2020].
- Wirtschaftslexikon Gabler: Management als Funktion. Quelle: <https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/management-37609>. 2020b. [Abruf am 25.02.2020].
- Wirtschaftslexikon Gabler: Führung. Quelle: <https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/fuehrung-33168/version-256695> 2020c. [Abruf am 10.03.2020].
- Wirtschaftslexikon: Organisationstheorien. Quelle: <http://www.daswirtschaftslexikon.com/d/organisationstheorie/organisationstheorie.htm> [Abruf am 01.10.2021].
- Wissinger, Jochen/Höher, Peter: Personalführung – Von individueller Beratung und Kontrolle zum Entwicklungsmanagement. In: Ackermann, Heike/Wissinger, Jochen (Hrsg.): Schulqualität managen. Von der Verwaltung der Schule zur Entwicklung von Schulqualität. Neuwied, 1998, S. 199-210.
- Wörwag, Sebastian: Gut zu wissen: Arbeitszufriedenheit und Wunsch nach Veränderung. In: Wörwag, Sebastian/Cloots, Alexandra (Hrsg.): Zukunft der Arbeit - Perspektive Mensch. Wiesbaden, 2020, S. 89-102.

Wörwag, Sebastian/Cloots, Alexandra (Hrsg.): Zukunft der Arbeit – Perspektive Mensch. S. 7-20. Quelle: [https://doi.org/10.1007/978-3-658-26796-4\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-658-26796-4_1) [Abruf am 29.11.2021].

Wotha, Brigitte / Dembowski, Nina: Leitfaden – qualitative Interviews. Salzgitter, 2017. Quelle: [https://www.ostfalia.de/cms/de/k/.content/documents/Pruefungsinfos/Leitfaden\\_qualitative\\_Interviews\\_Version\\_2017\\_06\\_14.pdf](https://www.ostfalia.de/cms/de/k/.content/documents/Pruefungsinfos/Leitfaden_qualitative_Interviews_Version_2017_06_14.pdf) [Abruf am 29.08.2019].

Wunderer, Rolf: Führung und Zusammenarbeit - Grundlagen innerorganisatorischer Beziehungsgestaltung. In: Zeitschrift für Personalforschung, 10. Jg., Heft 4, 1996, S. 385-409.

Wunderer, Rolf: Führung und Zusammenarbeit. Eine unternehmerische Führungslehre. Neuwied 2003. Zitiert nach: Dubs 2006, S. 103.

Wunderer, Rolf: Führung und Zusammenarbeit. Eine unternehmerische Führungslehre. München, 2011.

Zaugg, Robert/Blum, Adrian: Arbeitsbewertung und Beanspruchungsanalyse von Schulleitungen. In: Thom, Norbert/Ritz, Adrian/Steiner, Reto (Hrsg.): Effektive Schulführung. Chancen und Gefahren des Public Managements im Bildungswesen. Bern, 2006, S. 263-289.

Zierer, Klaus: Nicht nur Wissen und Können, sondern auch und vor allem Wollen und Werten. Das K3W-Modell im Zentrum pädagogischer Expertise. In: Pädagogische Rundschau, Heft 1/2015, S. 91-98.

Zierer, Klaus: Hattie für gestresste Lehrer. Kernbotschaften und Handlungsempfehlungen aus John Hatties „Visible Learning“ und „Visible Learning for Teachers“. Baltmannsweiler, 2016.

## Anhang auf DVD

### Interview-Texte in ausführlicher Version

- Interviews der sechs Schulleiter - anonymisiert (docx-Version)
- Interviews der sechs Schulleiter - anonymisiert (pdf-Version)
- Codierte Interview-Texte (xlsx-Version)
- Codierte Interview-Texte (pdf-Version)

### Mindmaps zur Gesprächsführung in den offenen Interviews

- Mindmap des Interviewers
- Mindmap für die Interviewten

### Codierte Texte in MaxQDA

- Interviews der sechs Schulleiter - anonymisiert (mx22-Version)
- Interview von SL 5 erneut für Intracoder-Überprüfung (mx22-Version)

### Intracoder-Überprüfung

- Intracoder-Übereinstimmung nach Codes (xlsx-Version)
- Intracoder-Übereinstimmung in den Segmenten (xlsx-Version)

### Sammlung von Quellentexten mit Links

- Normative Grundlagen
- Qualifikation von Führungskräften KWMBI I Nr. 2/2007
- Ausbildungs-Curriculum ALP
- Führungskräfte-Fortbildung Stand 2013
- Führungskräfte-Qualifizierung Stand 2021

### Hilfsprogramme

- MaxQDA2022\_Reader\_Setup
- AcrobatReader AcroRdrDC2101120039\_de\_DE