

# Macht macht Schulentwicklung – macht Macht Schulentwicklung?

Wie ein Tabu den Erfolg von Schulentwicklung beeinflusst



Prof. Dr. Markus Roos, Zug  
Co-Fachschaftsleiter Erziehungswissenschaft  
der Pädagogischen Hochschule Zug  
und Gesellschafter spectrum3 gmbh



Prof. Dr. Gabriele Stemmer Obrist, Baden  
Selbstständige Bildungswissenschaftlerin  
evaluation-beratung-entwicklung-coaching  
e-b-e-c- gabriele stemmer obrist

Inhalt	Seite
1. Schule und Macht	2
2. Macht: ein Tabuthema in Schulen	3
3. Macht und ihr Bezug zur Funktion der Schulleitung	5
3.1 Das Wesen der Macht	6
3.2 Machtquellen und Machtformen	9
3.3 Die Macht der Geführten	12
3.4 Mikropolitik	13
4. Macht als „Triebfeder“ der Schulentwicklung	15
5. Produktiver Umgang mit Macht im Rahmen der Schulentwicklung	18

## ► Textsorte: Reflexionsanstöße für die Schulleitungspraxis

**Nutzen für die Leserin, den Leser:** Macht ist in Schulen ein Tabu-Thema. Die schulkulturelle Grundlage der Egalität verhindert oftmals eine konstruktive Auseinandersetzung mit der sozialen Tatsache, dass allen sozialen Beziehungen Machtaspekte eingewoben sind – auch im Beziehungsgefüge der flach hierarchisch strukturierten Schule. Für Schulleitende ist es insbesondere bei der Umsetzung von Schulentwicklungsvorhaben hilfreich, Zusammenhänge und verdeckte Wirkmechanismen von Machtspielen zu erkennen. Dieser Artikel gibt Hinweise dazu sowie Anstöße zu einem produktiven Umgang mit Macht.

## 1. Schule und Macht

„Macht bedeutet jede Chance, innerhalb einer sozialen Beziehung den eigenen Willen auch gegen Widerstand durchzusetzen, gleichviel worauf diese Chance beruht“ (Weber 1964/1922, S. 38). Dieses Zitat von Weber löst bei Pädagoginnen und Pädagogen wohl mehrheitlich Unbehagen aus. Macht und Pädagogik vertragen sich nicht – irgendwie.

Den Gedanken daran, dass eine Schulleitung ihre Vorstellungen von Unterricht und Schule aufgrund ihrer Machtposition durchzusetzen vermag, empfinden viele Lehrpersonen als Zumutung. Oftmals führt die „vorausseilende Befürchtung“, dass da etwas gegen ihren Willen entschieden und von ihnen verlangt werde, bereits im Vorfeld von Schulentwicklungsvorhaben zu Ängsten, Widerstand und Ablehnung. Da werden Schulentwicklungsvorhaben hinausgezögert, blockiert oder unterlaufen. Auch wenn sich die Machtverhältnisse an einer Schule so gestalten, dass weniger die Schulleitung als vielmehr eine graue Eminenz im Hintergrund das Sagen hat, wird die Schulentwicklung dadurch meist nicht befördert, denn formelle und informelle Macht können sich gegenseitig blockieren – und nicht selten tun sie das auch.

Dieser Artikel widmet sich der Frage, wie eine Schule mit dem Thema Macht umgehen und wie der Umgang mit Macht die Schulentwicklung befördern könnte. Damit liegt der Fokus dieses Beitrags auf Macht in der lokalen Einzelschule (Fend 2008) und ihrer Bedeutung für die lokale Schulentwicklung (Mesoebene). Nicht thematisiert werden dabei Machtaspekte im Bildungssystem als gesellschaftliche Institution (Makroebene) sowie Genderaspekte in innerschulischen Machtverhältnissen (vgl. dazu bspw. Rollet 1998).

Bedenken bezüglich Macht in der Schule sind vielfältig. Sie gründen beispielsweise im Missbrauchspotenzial von Macht oder in einer egalitären Schulkultur mit der Praxis demokratischer, kollegialer Entscheidungsfindung. Das Autonomie-Paritätsmuster von Lortie (1972) stammt zwar aus einer anderen (Schul-)Zeit, ist aber für die Erklärung der Tabuisierung bestehender Machtasymmetrien in Schulen immer noch hilfreich. Darauf gehen wir in Kap. 2 näher ein.

Was das Wesen der Macht ist, auf welchen Quellen Macht beruht, welche Formen von Macht in der Schule zum Tragen kommen, wie sich Machtverhältnisse in Schulen ausformen und welche Rolle dabei die Mikropolitik spielt, sind Themen von Kap. 3.

In Kap. 4 ist die Rede davon, wie ein produktiver Umgang mit der vorhandenen Macht Schulentwicklungsprojekte unterstützen und zum Erfolg führen kann oder eben nicht.

Das letzte Kapitel zielt darauf, aufzuzeigen, wo die Ansatzpunkte zu einem gelingenden und produktiven Umgang mit Macht im schulischen Kontext liegen könnten.

## 2. Macht: ein Tabuthema in Schulen

Macht ist in allen Organisationen so alltäglich und natürlich wie die Luft zum Atmen für den Menschen. Unter diesen Umständen ist nicht weiter verwunderlich, dass Macht im Alltag kaum wahrgenommen wird. Dies ist in besonderem Maße auch in Schulen so. Möglichen weiteren Erklärungen für das Phänomen, dass Machtfragen in der Schule kaum thematisiert werden, gehen wir im Folgenden nach.

### Negierung von Macht an den Schulen

Die Einführung von Schulleitungen rückte – zumindest in den Deutschschweizer Volksschulen – ein Thema in den Fokus, das im «alten Paradigma» (ohne Schulleitungen mit Weisungsrecht) verborgen geblieben war: die Einstellungen und Haltungen der Schulangehörigen zu formalen Hierarchien innerhalb der Schulorganisation und die damit verbundene Asymmetrie in der Ausübung von Macht.

Eine reservierte Haltung gegenüber Macht wurde und wird u. a. damit begründet, dass Macht missbraucht werden kann oder dass Machtanwendung der Idee einer friedlichen Kooperation in der Schule widerspricht (vgl. Pfeffer 1992, S. 15–18, zitiert nach Miebach 2007, S. 78). Während offiziell Teamarbeit, Kooperation und offene Kommunikation als lobenswerte und gegebene Elemente von Schul- und Führungskultur gepriesen werden, sind die Beteiligten im Untergrund und Hintergrund damit beschäftigt, ihre Positionen und Pfründe zu sichern und Abwehrstrategien gegen unliebsame Einmischungen zu entwickeln (vgl. Miebach 2007, S. 79). Bei solchen mikropolitischen Aktivitäten (siehe dazu Kap. 3.4) spielen Machtfragen eine große Rolle, obschon sich die Beteiligten dessen oft kaum bewusst sind.

Anzumerken ist, dass auch in „führungslosen Zeiten“ – als die Rektorinnen und Rektoren die dienenden Administratoren und Organisatorinnen von Schulen waren, durchaus Hierarchien bestanden: Obschon nur informell und nicht in der offiziellen Struktur der Schule sichtbar, waren „informelle Führungsmächte“ nicht weniger wirksam. Insbesondere Lehrpersonen, die gut in die kommunalen Strukturen eingebunden waren, verfügten über erhebliche informelle Macht. Dazu Strittmatter (1995):

*„Nur ist es oft eine ‚heimliche‘ [Macht, MR/GSO]: die informelle ‚Hackordnung‘ der Älteren über die Novizen, der Lauten über die Leisen, der Schnelldenker über die Bedächtigen, der Reformen über die Bewahrer (oder umgekehrt), der Männer über die Frauen oder der Einheimischen über die Auswärtigen.“ (S. 14)*

Informell dominante Akteure bzw. Akteursgruppen setzten im alten Paradigma ihre Vorstellungen von Schule und ihre Interessen auf ihre Weise durch. Je nach Kräfteverhältnissen und Einflusspotenzial konnten sie Entwicklungen verhindern und den

### *Hierarchie und Kollegialität*

Status quo erhalten. Da sich an der lokalen Einzelschule niemand für die Schulentwicklung als Ganzes zuständig fühlte – und die Zuständigen weitab des Geschehens und in sicherer Distanz in der Bildungsverwaltung saßen –, befanden sich die informell Mächtigen in der komfortablen Situation, bei misslichen Entwicklungen kaum Verantwortung übernehmen zu müssen (vgl. *Stemmer Obrist* 2014, S. 41–58).

### **Das Autonomie-Paritätsmuster**

Mit diesen Ausführungen wurde deutlich, dass Macht in Schulen seit jeher eine große Rolle spielte, sie aber kaum wahrgenommen oder thematisiert wird. Damit ist die Schule nicht allein. Macht gilt in den meisten Organisationen als Tabu-Thema (vgl. *Doppler & Lauterburg* 2008, S. 164). Dies ist umso erstaunlicher, als Organisationen als soziale Systeme nicht denkbar wären, „ohne auf Macht als Erklärung Bezug zu nehmen“ (*Simon* 2013, S. 87). Die Tabuisierung bedeutet jedoch gerade nicht, dass Macht und Machtphänomene in Schulen nicht vorhanden wären. Vielmehr gibt es in den Schulen Mechanismen, die es erschweren, vorhandene Machtphänomene sichtbar werden zu lassen bzw. Macht einzusetzen.

So arbeitete der amerikanische Schulforscher *Dan Lortie* (1972) zwei Haltungen von Lehrpersonen heraus, die das Selbstverständnis von Lehrpersonen prägen. Trotz verschiedener Entwicklungen in den Schulen sind diese beiden Haltungen (zumindest in Ansätzen) noch heute beobachtbar: Autonomie und Parität.

*Autonomie* bedeutet hier, dass sich Lehrpersonen eine Einmischung von außen in ihre Unterrichtstätigkeit verbitten – weder von Eltern, Schulleitungen, Schulbehörden noch von Kolleginnen und Kollegen werden Einmischungen toleriert. Einer Kollegin oder einem Kollegen beim Unterrichten zuzuschauen oder gar dreinzureden, gilt als verpönt. Verständlich wird diese Haltung vor dem Hintergrund der Tatsache, dass in konkreten Alltagssituationen keine eindeutigen Regeln verfügbar sind, wie von einer Lehrperson korrekt/professionell zu handeln wäre. In der Fachliteratur ist in diesem Zusammenhang von der Nicht-Technologisierbarkeit des Lehrberufs die Rede (vgl. *Luhmann & Lenzen* 2002; *Rolff* 1993). Wenn Lehrpersonen in dieser Situation ihre Autonomie preisgeben und sich über die Schulter blicken lassen würden, wären sie – so die Befürchtung – permanenter Kritik ausgesetzt (vgl. *Fend* 2008, S. 205ff). Vor diesem Hintergrund etabliert sich in den Kollegien ein informelles „Stillhalte-Abkommen“: Ich verschließe die Augen vor deiner pädagogisch-didaktischen Arbeit und schütze dich gegen Angriffe von außen, wenn du mir ebenfalls nicht dreinredest und mich in Ruhe lässt. Diese Konstellation führt bei Außenangriffen an die Adresse des Kollegiums oder einzelner zu einer reflexhaften Abwehr gegen jegliche – auch begründete – Kritik.

*Parität* meint, dass sich Lehrpersonen trotz allenfalls vorhandener Unterschiede (Geschlecht, Erfahrung, Weiterbildungen, professionelle Kompetenz usw.) als *gleich* verstehen und sich auch *gleich behandelt* wissen möchten. Gestützt wird diese Hal-

tung durch die Tatsache, dass alle Lehrpersonen eine vergleichbare Ausbildung absolviert haben, im Unterricht ähnliche Tätigkeiten ausüben (vgl. *Kempfert & Rolf* 2005, S. 108) und sich allenfalls bestehende Qualitätsunterschiede (aufgrund der Nicht-Technologisierung des Lehrberufs) schwerlich objektiv beweisen lassen. Lehrpersonen sind in dieser Sicht „Gleiche unter Gleichen“ und autonom in ihrem pädagogischen Handeln.

Konkret postuliert das **Autonomie-Paritätsmuster** von *Lortie* drei Annahmen:

- Erstens: Kein anderer Erwachsener soll in den Unterricht des Lehrers eingreifen.
- Zweitens: Lehrer sollen als Gleichberechtigte betrachtet und behandelt werden.
- Drittens: Lehrer sollen im Umgang miteinander zuvorkommend sein und nicht in die Angelegenheiten der Kollegen intervenieren. (Vgl. *Lortie* 1972, S. 42)

Damit wird deutlich, dass im Selbstverständnis von Lehrerinnen und Lehrern Machtstrukturen und formale Hierarchien nicht ins schulkulturelle Umfeld passen: Eine Schulleitung, die bestimmt, wie an ihrer Schule Unterricht umgesetzt wird, die Lehrpersonen sagt, was, wann zu tun und zu lassen sei, erscheint da denkbar unpassend. Erschwerend kommt hinzu, dass verschiedenenorts (ehemalige) Lehrpersonen aus dem eigenen Kollegium die Schulleitungsfunktion übernommen haben und nun formal-hierarchisch nicht mehr „gleich“ sind. Der erforderliche Rollenwechsel stellt sowohl die neue Schulleitungsperson als auch die bisherigen Lehrerkolleginnen und -kollegen vor einige Herausforderungen; damit verbunden ist oft eine Abwehrhaltung gegenüber der neuen Machtstellung der bisherigen Kollegin, des bisherigen Kollegen.

Vor dem Hintergrund dieses Selbstverständnisses von Lehrpersonen wird die Tabuisierung und Negierung von Macht in den Schulen nachvollziehbar. Denn Macht basiert nicht auf Gleichheit (Parität), sondern auf einer *asymmetrischen* Beziehung.

### 3. Macht und ihr Bezug zur Funktion der Schulleitung

Dieses Wesen der Macht als asymmetrische Beziehung zwischen verschiedenen inner-schulischen Akteuren soll im Folgenden näher beleuchtet werden. Eine Auseinandersetzung mit Machtfragen ist für Schulleitungen als Initiatorinnen und Umsetzer von Schulentwicklungsprojekten lohnenswert, da ihnen als „zentrale Akteure“ (*Fend* 2008) und bedeutsame Mitspielende im innerschulischen Machtgefüge ein besonderer Stellenwert zukommt. Dabei zahlt sich eine Auseinandersetzung mit dem Thema Macht auch aus, weil das Wissen um Machtmechanismen, um Machtbildung und Mikropolitik dazu verhilft, Schul- und Unterrichtsqualitätsprojekte zielgerichtet voranzutreiben (vgl. *Doppler & Lauterburg* 2008, S. 166). Wer die in Schulen auftretenden Machtphänomene wahrnehmen und interpretieren kann, ist eher in der Lage, Verhaltensweisen und Ent-

wicklungen zu verstehen und mitzugestalten, denn „*nur Machtbeziehungen erklären letztlich die beobachtbaren Verhaltensweisen*“ (Reiners 2012, S. 18).

### 3.1 Das Wesen der Macht

Das Wesen der Macht zu erfassen, ist nicht ganz einfach, denn „*das Phänomen der Macht ist einfach und universell, aber der Begriff der Macht ist schwer zu fassen und vielfältig*“ (Crozier & Friedberg 1979, S. 39). Crozier & Friedberg fügen an, dass jedes kollektive Handeln – also auch das Handeln in Lehrerkollegien – stets unter der Perspektive der Machtthematik analysiert werden muss, denn kollektives Handeln ist „*tagtägliche Politik. Macht ist ihr ‚Rohstoff‘*“ (Crozier & Friedberg, 1979, S. 14). Daher ist Macht stets eine grundlegende und nicht zu umgehende Dimension aller sozialen Beziehungen, auch wenn diese Tatsache gerade im schulkulturellen Kontext der Parität gerne übersehen resp. verdrängt wird.

Was aber ist nun eigentlich Macht? Um diese Frage zu erhellen, gehen wir im Folgenden davon aus, dass A eine Person mit Macht über B darstellt. Mit dieser Ausgangslage wird bereits angedeutet, dass Macht keine *Eigenschaft* einer *einzelnen* Person ist. Vielmehr beschreibt Macht die Art der *Beziehung zwischen* A und B. Charakteristisch für eine solche Machtbeziehung ist deren Asymmetrie: B ist der Macht von A unterworfen (vgl. Simon 2013, S. 87).

Die Macht von A gründet immer darin, dass A über mehrere Handlungsmöglichkeiten verfügt. Da A mehrere Handlungsoptionen offen stehen, kann A bei B Unsicherheit bezüglich der Frage erzeugen oder verringern, welche Handlungsalternative A tatsächlich ergreifen wird. Dazu ein **Beispiel aus der Schule**:

Die Schulleitung (A) hat bei der Zuteilung eines Schulraums an eine Klassenlehrperson (B) mehrere Möglichkeiten. Sie kann das großflächige, sonnige Schulzimmer mit vielen Ablagemöglichkeiten vergeben, das über einen ebenerdigen, direkten Ausgang zum Biotop verfügt. Oder sie kann das kleine, dunkle Schulzimmer im vierten Obergeschoss eines Nebengebäudes zuteilen, das keinen Aufzug hat. Solange die Schulleitung (A) den Entscheid nicht trifft, kann sie allerlei Zugeständnisse von der Lehrperson (B) erwarten, z. B. im Hinblick auf eine konstruktive Mitarbeit in der Schul- und Unterrichtsentwicklung. A übt also Macht über B aus. Ist der Entscheid gefallen, die neuen Schulzimmer sind bezogen (und es stehen keine Wechsel mehr an), ist die Unsicherheit von B beseitigt und A hat (bezüglich der Schulraumzuteilung) keine Macht mehr über B.

Aber auch B verfügt über verschiedene Wahlmöglichkeiten (sonst wäre nicht von Macht, sondern von Zwang die Rede):

Beispielsweise kann die Lehrkraft (B) die Schulzimmerzuteilung der Schulleitung (A) vorbehaltlos akzeptieren. Sie kann sich aber auch mit anderen Lehrpersonen solidarisieren und im Schulhaus schlechte Stimmung gegen die Schulleitung verbreiten. Oder sie könnte versuchen mit anderen betroffenen Lehrpersonen eine einvernehmliche Lösung für die Schulzimmerzuteilung zu treffen. B könnte auch vortauschen, die Bedingung von A einzulösen und die Schulentwicklung mitzutragen, heimlich aber in eine ganz andere Richtung arbeiten. Schließlich könnte B auch kündigen und sich eine neue Arbeitsstelle suchen.

Die Macht von A besteht nun darin, dass sie B bei der Auswahl einer Handlungsalternative beeinflusst. Die Macht von A ist dabei umso größer, je mehr verschiedene Handlungsalternativen A selber hat und je eher B dazu gebracht werden kann, aus «freien» Stücken aus einem größeren Pool von Möglichkeiten eine wenig attraktive Alternative zu wählen. Macht dient A also dazu, B dazu zu bewegen, den eigenen Handlungsspielraum „freiwillig“ zu beschränken. Damit kann A's Macht die Wahrscheinlichkeit erhöhen, dass B eine eher unwahrscheinliche Handlungsoption wählt (vgl. *Luhmann* 2012, S. 16ff).

Gemäß Luhmann erlangen jene Personen Macht in Organisationen, die in der Lage sind, mit ihren Entscheidungen Unsicherheiten zu absorbieren bzw. zu verringern. Denn die Entscheide der Machthabenden führen zu einer Klärung von unsicheren Situationen für die Machtunterworfenen (vgl. *Miebach* 2007, S. 79f).

So kann eine Schulleitung beispielsweise die Unsicherheit der Lehrpersonen, wer im kommenden Schuljahr welche Klasse übernehmen wird, verringern, indem sie einen entsprechenden Entscheid trifft.

Macht ist aber keine Einbahnstraße, die nur top-down, also entlang der Hierarchie, von oben nach unten wirkt. Wenn Mitarbeitende ihre Kooperation in jenen Bereichen reduzieren oder verweigern, die ihren Vorgesetzten besonders wichtig sind, können sie genauso Macht ausüben (vgl. *Miebach* 2007, S. 81). *Luhmann* vermutet sogar, dass in bürokratischen Organisationen die Untergebenen insgesamt mehr Macht haben als die Vorgesetzten (vgl. *Luhmann* 2012, S. 17).

Lehrpersonen können beispielsweise ein für die Schulleitung wichtiges Schulentwicklungsprojekt ausbremsen oder unterlaufen und damit ihre Macht gegenüber der Schulleitung ausspielen. Sie reduzieren damit die Unsicherheit der Schulleitung bezüglich des Gelingens des Schulentwicklungsprojekts (vgl. hierzu *Altrichter & Salzgeber* 1996).

*Hierarchie und Kollegialität*

Nun arbeiten an einer Schule nicht nur A und B, sondern auch C, D, E (usw.). Zwischen den verschiedenen Akteuren einer Schule ergeben sich also zahlreiche Ungewissheitszonen, die sich gegenseitig aufschaukeln, aber auch neutralisieren können (A kontrolliert eine Ungewissheitszone von B, B kontrolliert eine Ungewissheitszone von C und C wiederum kontrolliert eine Ungewissheitszone von A – so schließt sich der Kreis). Durch solche zirkulären Machtbeziehungen entstehen an den Schulen spezifische Machtdynamiken. Dies ist ganz im Sinne von *Foucault*, der Macht als Netzwerk von Kräften versteht (vgl. *Zirkler* 2013, S. 386).

Je nach Art, Größe und Entwicklungsstand einer Schule werden die Machtdynamiken an einer Schule einfacher oder komplexer sein: Eine weitentwickelte, lernende Schule ist geprägt von gemeinsam geklärten Visionen, teamartiger Kooperation, Selbstevaluation, Feedbacksystemen und professioneller Personalentwicklung (vgl. *Halbheer & Kunz* 2011, S. 63f). Solche Schulen pflegen klassenübergreifende Projekte, setzen auf altersdurchmischten Unterricht, auf die Integration von lernbehinderten oder verhaltensauffälligen Kindern in den Regelschulunterricht, auf Teamteaching usw. Im Vergleich zu einer Schule, die sich als Ansammlung einzelkämpferischer Lehrpersonen versteht, finden sich in solchen weitentwickelten Schulen zahlreiche zusätzliche Berührungsfelder zwischen den beteiligten Akteuren. Der Koordinations- und Abstimmungsbedarf ist groß. Mit der Zahl der Berührungsfelder vergrößern sich aber auch die Zonen der Ungewissheit, die – von wem auch immer – sofort besetzt und genutzt werden. Damit können an solchen Schulen neue und komplexere Machtkonstellationen entstehen – sowohl informelle als auch formelle.

Die formellen Machtverhältnisse einer Schule bilden sich in ihrer hierarchischen Struktur ab. Dabei wird mit Hierarchie ein „Konstruktionsprinzip“ bezogen auf Organisationsstrukturen beschrieben (vgl. *Rosenbusch* 2009, S. 2). Dieses Konstruktionsprinzip zeichnet sich dadurch aus, dass Entscheidungs- und Weisungsbefugnisse, Zuständigkeiten, Kompetenzen und Verantwortlichkeiten mit einer spezifischen Position in der formalen Organisationshierarchie verbunden sind. Dabei ziehen sich die formalen Befugnisse über die Organisationshierarchie von oben nach unten. So stellt die Hierarchie eine ideale Herrschaftsstruktur dar, um top-down den Willen der obersten Hierarchiespitze bis in die untersten Ebenen durchzusetzen; prototypische Institutionen sind die katholische Kirche, das Militär u. a. Diese Vorstellung von hierarchischer Struktur lässt in der Regel sowohl Lehrpersonen als auch Schulleitende erschauern, widerspricht sie doch grundlegend dem vorne dargelegten schulkulturellen Empfinden von Parität und Autonomie.

Entgegen dem gängigen Unbehagen ist Machtausübung aber nicht per se „amoralisch“ (*Friedberg* 1992). Vielmehr bedeutet Macht neutral formuliert lediglich, dass einzelne Akteure oder Akteursgruppen über Möglichkeiten verfügen, auf das Handeln anderer einzuwirken (*Crozier & Friedberg* 1979, S. 39). Dazu auch *Giddens* (1997):



„Macht ist die Fähigkeit, Ergebnisse herbeizuführen; ob diese Ergebnisse mit rein partikularen Interessen verknüpft sind oder nicht, gehört nicht zum Kern ihrer Definition. Macht als solche ist kein Hindernis für Freiheit und Emanzipation, sondern deren Medium.“ (S. 314)

Über Macht zu verfügen, kann also durchaus der Freiheit dienen, vorausgesetzt, sie wird klug eingesetzt. *Giddens* weist aber auch auf die Tatsache hin, dass Machtkonstellationen ein Zwangscharakter eigen sein *kann* – und es wäre unvernünftig, dies zu ignorieren. Dennoch: Bei der Androhung oder Ausübung von Gewalt handelt es sich nicht um die typische Machtform in Schulen!

### 3.2 Machtquellen und Machtformen

Im Schulalltag finden sich offen und verdeckt ganz verschiedene Machtformen, welche die Macht von Einzelpersonen oder ganzen Gruppen begründen. *Yukl* (2006) führt in Anlehnung an *French & Raven* (1960) mehrere **Formen der Machtausübung** an, die sich weitgehend auch auf Schulen übertragen lassen:

**Belohnungsmacht:** Die Macht Belohnungen zu erteilen, bewirkt die Einhaltung des eingeforderten Verhaltens und die Erfüllung der Erwartungen – vorausgesetzt, das Verhalten ist kontrollierbar.

**Beispiel:** Eine Lehrperson verfolgt den fachlichen Diskurs zu erweiterten Beurteilungsformen und berichtet regelmäßig von neuer Literatur und Erkenntnissen in Lehrerkonferenzen. Als Belohnung hierfür bezahlt ihr die Schulleitung die Teilnahme an einem internationalen Fachkongress.

**Sanktionsmacht:** Das erwartete Verhalten wird an den Tag gelegt, um negative Sanktionen zu vermeiden. Die Möglichkeit, unerwünschtes Verhalten zu bestrafen, ist nicht nur für Kinder Anlass, sich konform zu verhalten.

**Beispiel:** Eine Lehrperson findet das Erscheinungsbild des offiziellen Briefpapiers der Schule schlicht hässlich. Sie hätte große Lust, Briefpapier und Logo nach ihrem Geschmack abzuändern. Weil sie fürchtet, von der Schulleitung erwischt und getadelt zu werden und negative Konsequenzen befürchtet, verwendet sie das offizielle Briefpapier ohne Änderungen.

*Hierarchie und Kollegialität*

**Legitime Macht:** Die Erwartungen werden erfüllt, weil man sich verpflichtet fühlt, den gestellten Anforderungen und Erwartungen zu entsprechen und weil angenommen wird, die mächtigere Person sei formal dazu berechtigt.

**Beispiel:** Die Schulleitung beruft Donnerstag und Freitag der letzten Sommerferienwoche eine zweitägige interne Weiterbildung ein. Dieser wird, wenn auch murrend Folge geleistet, da angenommen wird, die Schulleitung sei dazu berechtigt (was sie an den meisten Orten wohl auch ist).

**Vorbildmacht:** Den Anforderungen und Erwartungen wird entsprochen, weil den Mächtigeren Bewunderung entgegengebracht wird, weil mit der Person eine hohe Identifikation besteht oder weil eine positive Rückmeldung provoziert werden soll.

**Beispiel:** Die Schulleitungsperson ist morgens jeweils um 6:00 Uhr in der Schule anzutreffen, um die erste elektronische Korrespondenz zu erledigen. Einige Lehrpersonen folgen diesem Beispiel und finden sich ebenfalls um diese Zeit im Schulhaus ein. Immer mehr finden in den frühen Morgenstunden informelle Gespräche zwischen der Schulleitungsperson und anwesenden Lehrpersonen statt; es entsteht eine Vertrautheit und Nähe, an denen Spätereintreffende nicht teilhaben. Sie hoffen, dass die Schulleitung ihr frühes Eintreffen in der Schule positiv wahrnimmt.

**Ökologische Macht:** Die ökologische Macht umfasst die Kontrolle über die Verteilung materieller Ressourcen, über den Einsatz von Technologien sowie die Kontrolle über die physische Umwelt. Die Gestaltung der Umwelt und die Einflussnahme auf die Lebensbedingungen samt ihren Wirkungen auf Wohlbefinden und Gesundheit haben in den letzten Jahrzehnten in Arbeitsorganisationen an Bedeutung gewonnen.

**Beispiel:** Bei der Planung eines Schulhausneubaus setzt sich die Schulleitung engagiert für die Installation einer kontrollierten Lüftung ein; sie setzt das Anliegen durch und hat damit auf lange Zeit hinaus Arbeitsbedingungen und Gesundheit der Schulangehörigen positiv beeinflusst.

**Informationsmacht:** Über Informationen und ihre Weitergabe zu bestimmen und zu entscheiden, wer welche Informationen zu welchem Zeitpunkt erhält, oder selbst in der Lage zu sein, sich notwendige Informationen zu beschaffen, erlangte in den letzten Jahrzehnten stets größere Bedeutung (vgl. *Yukl* 2006, S. 148–158).

**Beispiel:** Die Schulbehörde hat am Vorabend die kommunalen Zulagen für Lehrpersonen gestrichen. An der Lehrerkonferenz hält die Schulleitung diese Information zurück, um das Engagement der Lehrpersonen für das nächste Jugendfest nicht zu gefährden. Dieses ist Thema an der Konferenz. Die Nachricht der Streichung der Zulagen erfahren die Lehrpersonen erst am nächsten Tag aus dem schriftlichen Protokoll der Schulbehörde.

**Expertenmacht:** Wissen ist Macht. In diesem Zusammenhang wird davon ausgegangen, dass die gestellten Anforderungen aufgrund des spezifischen Wissens und der überlegenen Kenntnisse der Mächtigeren formuliert wurden und sich in deren Expertise begründen.

**Beispiel:** Eine Schulleitung mit kürzlich abgeschlossener Schulleitungsausbildung vertritt dezidiert die Meinung, sie fälle ab sofort alle administrativ-organisatorischen Entscheide allein. Die Lehrpersonen möchten zwar weiterhin ein Mitspracherecht, fügen sich aber den entsprechenden Schulleitungsentscheiden, da sie annehmen, das sei neuerdings wohl richtig so.

Zur Expertenmacht ergänzt *Mintzberg* (zitiert nach *Miebach* 2007, S. 82f), dass in Expertenorganisationen – wie Spitälern, Anwaltskanzleien, freien Therapiestationen, Bildungsorganisationen u. a. – sogenannte meritokratische Machtkonstellationen anzutreffen sind: Das spezifische Expertenwissen erfordert eine länger dauernde, meist akademische Bildung. Darauf gründet sich die Machtbasis von vielen Organisationsmitgliedern, weshalb eine einseitige Machtkonzentration an der Spitze von Expertenorganisationen wenig ausgeprägt sei. Dies trifft in hohem Maße auf Schulen zu.

Als weitere Machtbasis von Schulleitungen führt *Oesch* (1997) die **Moderationsmacht** an. Wer die richtigen Fragen zur richtigen Zeit stellen, Voten lenken, Themen einbringen und die Diskussion führen kann, sichert sich die eigene Führungsposition erheblich. Anzumerken ist, dass die Akzentuierung der Moderationsmacht von Schulleitenden auch darauf verweist, dass in der Schule als öffentlich-rechtlicher Institution die anderen formalen Machtbasen der operativen Führung eingeschränkt sind. Dies gilt insbesondere für die Sanktions- und Belohnungsmacht.

Über diese Machtformen hinaus können in Organisationen **formale und personale Machtgrundlagen** unterschieden werden (vgl. *Staehe* 1999, S. 399ff):

Die **formale Machtgrundlage** – auch Amtsautorität – ist an die spezifische Position in der Organisationshierarchie gebunden. Damit verbunden sind jene Aufgaben, die zur Erreichung der Organisationsziele bedeutsam sind. Ohne formale Macht sind die

### *Hierarchie und Kollegialität*

Chancen von Schulleitungen gering, die Ziele von Schulentwicklung vollumfänglich umzusetzen.

Zum andern besteht eine **personale Machtgrundlage** (auch persönliche Autorität), die in den individuellen Eigenschaften und Fähigkeiten der jeweiligen Person gründet, welche die formale Position innehat.

Formale und personale Machtgrundlagen sind nicht gleichzusetzen: Eine neu gewählte Schulleitungsperson verfügt zwar unmittelbar bei Antritt der Stelle über formale Autorität; die persönliche Autorität hingegen muss sie sich in der Führungspraxis erst erwerben und nicht selten mühsam erarbeiten. Persönliche Autorität erreicht sie durch Fach- und Führungskompetenz, Kommunikations- und Kooperationsvermögen und durch Loyalität und Fairness gegenüber den Schulbehörden und Lehrpersonen, aber auch gegenüber Lernenden und deren Eltern. Entscheidend dabei ist, dass ihr Führungsverhalten sichtbar und wahrgenommen wird.

## 3.3 Die Macht der Geführten

Wie schon erwähnt, sind die formal Mächtigen in Organisationen nicht in der Lage, nach Belieben schalten und walten zu können. Vielmehr wird die Macht der Führung begrenzt durch die Macht der Geführten:

Individuelle Akteure, insbesondere, wenn sie sich mit anderen zusammenschließen, sind alles andere als machtlos. So stellt spezifisches Sachwissen (Expertenmacht), das in Schulen gesucht ist (wie beispielsweise die Kenntnisse der ICT-Zuständigen oder des Schulischen Heilpädagogen), durchaus eine Machtquelle dar, um Führungsentscheidungen und Ressourcenzuteilungen durch die formal Mächtigen (hier die Schulleitung) „günstig“ zu beeinflussen.

Die Chancen, auf einzelne und ihr Verhalten einzuwirken sind in Organisationen asymmetrisch verteilt. Schulleitungen verfügen über ein größeres Einflusspotenzial und einen höheren Handlungs- und Gestaltungsfreiraum als Lehrpersonen. Außerdem ist auch ihr Interesse an einer zielgerichteten Beeinflussung und ihre Verantwortung – z. B. zur Erreichung der Bildungsziele – höher. *Mulder (1977)* beschreibt in seiner empirisch begründeten sozialpsychologischen Machtreduktions-Theorie die Tatsache, dass weniger Einflussreiche der unteren Hierarchieebenen danach streben, die Distanz zu den weiter oben in der Hierarchie verorteten Personen zu reduzieren und folgerichtig, die Distanz zu den in der Hierarchie weiter unten Stehenden zu vergrößern. Je näher jemand zu den mächtigen Personen steht, desto größer wird (vermeintlich) das eigene informelle Machtpotenzial. In einer beziehungsorientierten Organisation wie der Schule erfährt dieser Aspekt besondere Bedeutung, zeichnen sich Lehrerkollegien doch durch zahlreiche, teilweise intensive persönliche und pri-

vate Kontakte aus. So kann das Beziehungsgeflecht – insbesondere für neu gewählte Schulleitungen – zu einem eigentlichen Minenfeld werden.

Dass Geführte nicht machtlos sind, liegt aber auch im Wesen der Macht als solche. Dazu *Friedberg* (1992):

*„Macht also ist ein Kräfteverhältnis, aus dem einer immer mehr als die anderen herausholen kann, in dem aber keiner den anderen völlig ausgeliefert ist. [...] Macht ist eine Austauschbeziehung, in der einer der beteiligten Akteure imstande ist, den anderen seine ihn selbst begünstigenden ‚terms of trade‘ oder Tauschverhältnisse aufzuzwingen.“ (S. 42)*

Allerdings sind Tauschbeziehungen mehr oder weniger formal und verbindlich geregelt, sodass von bindenden Beziehungen die Rede ist (vgl. *Crozier & Friedberg* 1979, S. 39). Deshalb ist Macht auch unweigerlich mit Verhandlung verbunden, wobei es darum geht, die konkreten Bedingungen des Tausches auszuhandeln.

Hier zeigt sich wiederum die Tatsache, dass Tauschbeziehungen bezüglich Machtaspekt von einem Ungleichgewicht gekennzeichnet sind: Eine der beiden Tauschparteien befindet sich in einer stärkeren Verhandlungsposition als die andere. Ist diese nicht dem Zufall geschuldet, sondern durch strukturelle Bedingungen verursacht, kann *„man rechtmäßig von einer Machtbeziehung sprechen“* (*Crozier & Friedberg* 1979, S. 41). Je größer dieses strukturelle Ungleichgewicht, desto mehr kann die stärkere Partei aus dem Tausch herausholen. Im Kontext der Schule könnte dies bedeuten: Eine Lehrerin, deren Mobilität aus familiären Gründen eingeschränkt und die als Wiedereinsteigerin finanziell auf eine Anstellung angewiesen ist, befindet sich zwar in einer relativ schwachen Verhandlungsposition gegenüber der anstellenden Schulbehörde. Dennoch ist sie dieser nicht völlig ausgeliefert und kann – geschicktes Verhandeln vorausgesetzt – die Tauschbedingungen für sich günstig beeinflussen. Dies ist z. B. dann der Fall, wenn sie über zusätzliche Erfahrungen und Kenntnisse verfügt, die für die Schule von Nutzen sind. So könnte es ja durchaus sein, dass die Schule die Erfahrung der dreifachen Mutter und Tagesmutter in Fragen der Ganztageschule gut gebrauchen kann.

### 3.4 Mikropolitik

Wie oben aufgezeigt, kann Macht in Schulen sowohl von Führungspersonen als auch von Geführten ausgehen. Alle Beteiligten versuchen im Schulalltag, die eigenen Ungewissheitszonen mit verschiedenen Mitteln zu verkleinern und ihre Handlungsspielräume zu vergrößern. Damit ist das mikropolitische Agieren der Akteure ange-

*Hierarchie und Kollegialität*

sprochen: „Mikropolitisch handelt, wer durch die Nutzung anderer in organisationalen Ungewissheitszonen eigene Interessen verfolgt“ (Neuberger 2006, S. 18).

Mikropolitik versteht die Organisation als Arena für ein Handeln, welches geprägt ist von partikularen Interessen sowie von Streben nach Machterhalt und -ausbau (vgl. von Almen, Kramer & Stark 2009, S. 157f). Die dabei angewandten **mikropolitischen Aktivitäten** sind viele: passiver Boykott, Kontrolle des Informationsflusses, Lob und Tadel, offener oder verdeckter Widerstand, Eskalation, Tratsch und Gerüchte, Aufbau wechselseitiger Verpflichtungen, Offenheit gegenüber anderen Akteuren usw. Mitarbeitende können überzeugt oder manipuliert werden, Informationen können selektiv weitergegeben oder gänzlich unter den Tisch gekehrt werden. Ressourcen können parteilich vergeben und die erwünschte Ausgestaltung des Arbeitsplatzes – zum Beispiel die Beschaffung von neuen Computern – kann verhindert werden. Mikropolitische Praktiken reichen daher von kleinen, eher subtilen Lenkungen bis hin zur Anwendung physischer Gewalt (vgl. Staehle 1999, S. 407). Kulminationsorte mikropolitischer Aktivitäten sind Lehrerkonferenzen, wo durch die Schulleitung sorgfältig vorbereitete Schritte der Schulentwicklung auf unerwartete Weise durch einzelne oder durch Lehrergruppen torpediert und viel Vorarbeit auf einen Schlag zunichte gemacht werden können.

Der Begriff Mikropolitik löst in der Regel keine allzu positiven Gefühle aus. Die sozialpsychologische Sichtweise sieht darin einen Persönlichkeitstyp, der das Geschehen in einer Organisation beherrscht oder zumindest zu beherrschen versucht. Mikropolitik wird als unerwünschtes, selbstdienliches Verhalten einzelner oder von Akteursgruppen beschrieben, das den Organisationszielen und den Interessen der anderen Organisationsmitglieder zuwiderläuft. Mikropolitik ist in dieser Sicht tendenziell auf den eigenen Vorteil, auf individuelle Macht und auf Schaden anderer ausgerichtet und erzeugt Konkurrenz und Konflikte (vgl. Neuberger 2006, S. 9). Ortman (1992) wie zuvor auch Crozier et al. (1979) setzen dieser psychologisierenden Definition eine soziologische entgegen. Sie verbinden Mikropolitik eng mit dem Thema Macht und verstehen Mikropolitik deshalb als „universell“ (S. 39). Damit sind mikropolitische Aktivitäten im Schulleben ebenso existent wie es der Machtaspekt im Schulalltag ist. Alle Akteure betreiben Mikropolitik, die Frage ist bloß, was sie damit bewirken; denn mikropolitische Aktivitäten können je nach Situation und Zielsetzung sowohl dysfunktional als auch funktional sein. Rationales Argumentieren, offenes vorbildliches Handeln, Partizipation und Inspiration sind positiv besetzte Aktivitäten, gezieltes Stören von Beziehungen, Erzeugen von Handlungsdruck, Ausnutzen und Selbstdarstellung bspw. negativ (vgl. Neuberger 2009, S. 31).

Entscheidungen in Organisationen verlaufen kaum je wertfrei und kaum je einzig nach rationalen Gesichtspunkten, so auch nicht in Schulen: Persönliche Interessenlagen und individuelle Intentionen können den offiziellen, rechtlich-formal gesicherten

Grundstrukturen zuwiderlaufen. Widerstände und Initiativen von Akteuren werden dann besonders groß, wenn es bei verminderten materiellen Ressourcen darum geht, den eigenen Handlungsspielraum zu sichern, wenn möglich zu erweitern und der Kontrolle anderer zu entziehen. Ein Anlass, der mikropolitische Aktivitäten auslöst, kann ein Wechsel in der Schulleitung sein, wo alte Allianzen einbrechen und neue Koalitionen mit veränderten Loyalitäten entstehen. Aber auch die Errichtung neuer Führungsstrukturen, wie die Einführung von Schulleitungen in einer bislang egalitär-demokratisch geführten Schule (vgl. *Stemmer Obrist* 2014) oder sinkende Schülerzahlen können mikropolitische Aktivitäten auslösen. Da es in Schulen weniger um materielle Verbesserung durch Höherpositionierung in der Organisationsstruktur geht – Schulleitungsstellen sind angesichts der flachen Hierarchien rar –, zielt Mikropolitik in Schulen darüber hinaus insbesondere auf die Deutungs- und Definitionshoheit (vgl. *Ball* 1990).

Die Wahrscheinlichkeit, dass die offiziellen Ziele der Schulentwicklung teilweise oder gänzlich den persönlichen Wertvorstellungen und Interessen einzelner oder ganzer Lehrergruppen zuwiderlaufen, ist in Reformprojekten groß. Da werden mikropolitische Aktivitäten besonders virulent. Schulentwicklungsprojekte – wie bspw. zur integrativen Förderung – greifen tief in das Menschenbild und die Wertestruktur von Lehrpersonen ein und können festgefügt Vorstellungen von „richtigem“ und „gutem“ Unterricht diametral entgegenlaufen (vgl. *Altrichter & Salzgeber* 1996). Für Schulleitungspersonen ist es deshalb evident, Koalitionen zu bilden; denn sie verfügen – wie auch Führungspersonen aus anderen Bereichen – kaum über alles notwendige Wissen, nicht über alle wichtigen Informationen und kaum über jede Expertise. Zudem hat der Tag nur vierundzwanzig Stunden und auch Schulleitende können nicht alles selbst und vor allem nicht alles gleichzeitig tun. Um Schulentwicklungsziele zu erreichen, brauchen sie daher die Kooperation mit anderen. Aspekte wie Vertrauen und Delegation werden bedeutsam; aber auch, dass Führungspersonen die „Schattenordnung“ ihrer Organisation, ihrer Schule gut kennen, um negative Wirkungen von Mikropolitik frühzeitig zu erkennen und gegensteuern zu können. Nur so können nachhaltige Veränderungen erzielt werden.

#### 4. Macht als „Triebfeder“ der Schulentwicklung

Wer in einer Organisation etwas verändern will, muss sich mit bestehenden «Machtkartellen» anlegen (vgl. *Doppler & Lauterburg* 2008, S. 162). Wer an einer Schule etwas verändern möchte – und dies ist das Ziel von Schul- und Unterrichtsentwicklung – kommt somit nicht umhin, auch die Machtverhältnisse an ebendieser Schule zu verändern. Eine solche **Veränderung der Machtverhältnisse** kann herbeigeführt werden über

### *Hierarchie und Kollegialität*

1. eine Veränderung des Umfeldes/der Rahmenbedingungen, auf welche die Schule reagieren muss,
2. das Abwarten einer spontanen Veränderung in den internen Machtverhältnissen, die der anstehenden Entwicklung den Boden bereitet,
3. eine gezielte Herbeiführung der Veränderung der internen Machtverhältnisse – unter Einsatz von Macht.

Da die ersten beiden Möglichkeiten von der einzelnen Schule nur schwer beeinflusst werden können, konzentrieren sich die folgenden Ausführungen auf die dritte Möglichkeit: das Initiieren von Schulentwicklung durch Veränderung der internen Machtverhältnisse unter Einsatz von Machtmitteln.

Dabei wird für die Analyse des Machteinsatzes in Schulentwicklungsprozessen auf ein älteres Prozessmodell des Changemanagements von *Lewin* zurückgegriffen, das im Folgenden zunächst überblicksartig erläutert wird.

### **Changeprozesse**

*Kurt Lewin* schlug vor, das Ziel der Organisationsentwicklung bestehe darin, die Organisation „aufzutauen“ (unfreeze), in Bewegung zu bringen (move) und in ihrem neuen Zustand wieder „einzufrieren“ (refreeze) (vgl. *Lewin*, zit. nach *Schiersmann & Thiel* 2010, S. 47).

Im Hinblick auf sozialen Wandel postuliert *Lewin* zwei Formen von Kräften, die sich diametral gegenüberstehen: akzelerierende Kräfte (Kräfte, die auf Wandel drängen) und retardierende Kräfte (Kräfte, die dem Wandel entgegenstehen). Akzelerierende Kräfte finden sich sowohl in der Umwelt (z. B. neue Rahmenbedingungen) als auch in der Organisation selbst (z. B. Wunsch nach Wandel). Bei den retardierenden Kräften kann es sich um Widerstände auf verschiedenen Ebenen der Organisation handeln (z. B. Gewohnheit, Angst, Sicherheitsstreben, Kurzzeitorientierung, fehlende Ressourcen oder Angst vor Unruhe). Um zu überleben, müssen Organisationen ein Gleichgewicht zwischen akzelerierenden und retardierenden Kräften finden. Damit sich eine Organisation aber wandeln kann, müssen die akzelerierenden Kräfte vorübergehend stärker sein als die retardierenden Kräfte. Die Phase, in der die akzelerierenden Kräfte überhand nehmen, wird als Auftauen (unfreeze) bezeichnet. Das Auftauen kann theoretisch **auf drei Arten** erreicht werden: indem die akzelerierenden Kräfte verstärkt werden, indem die retardierenden Kräfte geschwächt werden oder indem die Richtung der Kräfte umgekehrt wird. Mit Letzterem ist z. B. gemeint, dass einflussreiche Exponenten der Gegenseite überzeugt werden, die sich anschließend mit ihrem ganzen Einflusspotenzial für die neue Sache einsetzen. In einer zweiten Phase geschieht die eigentliche Veränderung (move). Um Veränderungen zu ermöglichen, ist es in dieser Phase erforderlich, die Mitglieder der Organisation aktiv und



konstruktiv zu beteiligen. In der dritten Phase wird die Veränderung wieder eingefroren (refreeze), indem akzelerierende und retardierende Kräfte zu einem neuen Gleichgewicht finden (vgl. *Lauer* 2010, S. 55ff).

Welche Rolle spielt nun die Macht in diesen drei Phasen eines Changeprozesses?

### Unfreeze

Im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen ist Macht v.a. in der Phase des Auftauens (unfreeze) relevant, wenn es darum geht, akzelerierende Kräfte zu verstärken, retardierende Kräfte zu schwächen oder die Richtung der Kräfte umzukehren. Schulleitungen, Steuergruppenmitglieder, Beratungspersonen oder Teile des Kollegiums können Schulentwicklung nur dann vorantreiben, wenn es gelingt, die bestehenden Machtverhältnisse aus ihrem bisherigen Gleichgewicht zu bringen. Denn: *„Jede wie auch immer geartete Veränderung der Organisation bedeutet auch eine Veränderung bestehender Machtverhältnisse“* (*Doppler & Lauterburg* 2008, S. 157).

Um einer Veränderung zum Durchbruch zu verhelfen, muss zunächst eine Gegenmacht aufgebaut werden, um die bestehende Machtstruktur aufzuweichen (vgl. *Doppler & Lauterburg* 2008, S. 163). Zu diesem Zweck können akzelerierende Kräfte gestärkt werden, indem eine Schulleitung, eine Steuergruppe oder eine Gruppe progressiver Lehrpersonen Impulse in die Schule holen (Menschen mit besonderen Erfahrungen oder Kompetenzen, Fachliteratur, Videos, Weiterbildungen, Peer Reviews, Schulnetzwerke).

Schulleitungen können ihre Moderationsmacht aber auch dazu nutzen, retardierende Kräfte zu schwächen, indem sie sich kritische Stimmen anhören. Widerstand sollte aber nicht gebrochen werden. Vielmehr gilt es nach der verschlüsselten Botschaft dahinter zu suchen (vgl. *Schiersmann & Thiel* 2010, S. 423). Als retardierende Kraft muss neben dem Widerstand auch das Autonomie-Paritätsmuster bezeichnet werden. Wenn alle in der Schule gleich sind und gleich behandelt werden (wollen), haben es Schulentwicklungsvorhaben schwer. Erst wenn eine Schule zulässt, dass nicht alle Lehrpersonen gleich sein müssen, können gewisse Lehrpersonen (oder Gruppen von Lehrpersonen) vorgehen, ihre Expertise in einem bestimmten Gebiet einbringen und Veränderungen anregen. Neue Impulse können nicht Fuß fassen, wenn alle Lehrpersonen gleich sind oder gleich gemacht werden. Das Zulassen unterschiedlicher Rollen, Funktionen, Interessen und Kompetenzen kann zu neuen Impulsen führen und Entwicklungen befördern.

### Move

Während der zweiten Phase (move) vollzieht sich die eigentliche Veränderung der Schule. Dabei befindet sich die Schule in einer Art Schwebезustand. Die alten Regeln, Routinen usw. gelten nicht mehr – die neuen sind aber auch noch nicht etabliert.

### *Hierarchie und Kollegialität*

Es geht ums Ausprobieren, Fehler machen, Reflektieren und Optimieren. Dies kann nicht durch direktes Durchgreifen von oben – unter Einsatz von Machtmitteln – erzwungen werden. Vielmehr sollte die (Moderations-) Macht in dieser Phase dazu genutzt werden, alle Mitglieder der Organisation aktiv und konstruktiv am Veränderungsprozess zu beteiligen.

Wenn in einer Institution größere Veränderungen anstehen, fürchten die Mitglieder den Verlust ihrer Privilegien und Ressourcen, v.a. wenn die Mitglieder nicht an der Planung der Veränderung beteiligt waren. In diesem Fall opponieren die Mitglieder in ihrer Ohnmacht gegen die Führung (vgl. *Schreyögg* 2004, S. 185). Deshalb gilt Partizipation als wesentlicher Erfolgsfaktor für das Gelingen von Veränderungen.

Das Involvieren aller Betroffenen und Beteiligten ist aber insofern nicht unproblematisch, als viele latente Konflikte, die im übrigen Alltag unsichtbar bleiben, auf den Tisch kommen, wenn sich Schulen in einem Schwebезustand befinden. *„Die meisten Veränderungsprojekte scheitern nicht an Sachfragen oder Geld, sondern am ‚power play‘, das sich zwischen zentralen Akteuren oder Akteursgruppen manifestiert“* (Zirkler 2013, S. 392). Macht sollte in dieser Phase also dazu eingesetzt werden, den konstruktiven Dialog in Gang zu halten, Allianzen zu schmieden und dabei die ursprünglichen Ziele der Veränderung nicht aus den Augen zu verlieren.

#### **Refreeze**

Nach der Veränderung gilt es, die akzelerierenden und retardierenden Kräfte eine neue Balance finden zu lassen, um die Veränderung einzufrieren. In der Schule geht es in der Schulentwicklung in dieser Phase darum, die Errungenschaften zu verankern. Eine solche Verankerung kann über neue Gewohnheiten, Prozesse, Organigramme, Raumstrukturen, Sprachregelungen (usw.) erfolgen. War die move-Phase erfolgreich, ergeben sich hier oft erstaunlich wenige Probleme. Konflikte werden zumeist erst dann wieder „heiß“, wenn die Neuerungen schriftlich festgehalten werden (müssen) – sei dies in einem Leitbild oder einem Prozessbeschrieb usw. In einem solchen Fall können alte Positionsbezüge, Meinungen, Lager wieder aufleben.

In dieser Phase sollte Macht dazu verwendet werden, den Fokus auf die Erfahrungen während der Move-Phase zu legen, sachlich zu bleiben und allseits tragfähige Lösungen bzw. Formulierungen zu finden.

## **5. Produktiver Umgang mit Macht im Rahmen der Schulentwicklung**

Schulleitungen besitzen aufgrund ihrer formalen Führungsfunktion innerhalb der Einzelschule die formale Macht, Schulentwicklung zu steuern. Wie aufgezeigt wurde,

stellt dies Schulleitende in einer auf Parität und Autonomie basierenden Schulkultur vor einige Herausforderungen: Ohne die Lehrpersonen funktioniert Schulentwicklung – und insbesondere Unterrichtsentwicklung – nicht. Den einzelnen Lehrpersonen wie im alten Paradigma Verantwortung und Entscheidungsbefugnis für Schul- und Unterrichtsentwicklung zu überlassen, ist aber ebenso wenig zielführend. Partizipativ-kooperative Führung erfordert bei Schulleitungen neben anderen bedeutsamen Fähigkeiten auch Wissen und insbesondere einen konstruktiven Umgang mit dem Thema Macht. In der Folge zeigen wir einige **Punkte zum konstruktiven Umgang mit Machtaspekten in der Schule und ihrer Entwicklung** auf; folgerichtig beziehen sich diese sowohl auf Schulleitungen als auch auf Lehrpersonen sowie auf die Schule als Organisationseinheit.

### **Schulleitungen:**

- Machtphänomene kennen, im Alltag wahrnehmen und einen produktiven Umgang damit suchen (die „Schattenordnung“ der Schule gut kennen)
- ein Bewusstsein als Führungsperson aufbauen und die Tatsache anerkennen, dass eine Organisation nur mit entsprechender Macht zu gestalten ist
- mit der eigenen Macht bewusst, reflexiv und konstruktiv umgehen
- die eigene Führungstätigkeit und den eigenen Umgang mit der durch die Position verliehenen Macht kontinuierlich reflektieren (Intervision, Supervision, Coaching)
- ein Bewusstsein für die Fallstricke von Machtanwendung und Manipulation entwickeln
- die Moderationsmacht dazu nutzen, Themen auf die Agenda zu setzen, Fragen zu diskutieren und Entscheidungsgrundlagen zu erarbeiten, um auf dieser Basis Entscheidungen zu treffen
- akzelerierende Kräfte einbinden
- sich von einer Führungsperson, die ihre Mitarbeitenden **bemächtigt**, entwickeln zu einer Führungsperson, die Mitarbeitende **ermächtigt** (kooperativ-partizipativer Führungsstil)
- Macht abgeben, um Macht zu gewinnen bzw. Schulentwicklung zu befördern (der Einbezug der Lehrpersonen, denen im Rahmen einer Steuergruppe etc. Mitsprache und Partizipation ermöglicht wird, bedeutet auf den ersten Blick einen Machtverlust für die Schulleitung – auf den zweiten Blick ist es ein Gewinn für die Schulentwicklung)

Hierarchie und Kollegialität

- die Verschiedenheit von Lehrpersonen akzeptieren und die unterschiedlichen Fähigkeiten, Kenntnisse und Kompetenzen produktiv für die anstehenden Entwicklungen nutzen

**Lehrpersonen:**

- ein entspanntes Verhältnis zur Tatsache entwickeln, dass in Schulen formale Führung vorhanden ist, dass diese aus guten Gründen mit Macht ausgestattet ist und den Lehrpersonen dadurch auch Schutz bieten kann
- die Rolle als Geführte reflektieren und sich auf das Geführtwerden einlassen, ohne sich der Macht unbesehen und kritiklos unterzuordnen
- lernen zu trennen zwischen dem Menschen und seiner Position (nicht jede Entscheidung, die eine Schulleitung trifft, ist gegen eine Lehrperson gerichtet, vielmehr müssen solche Entscheide aufgrund von Anforderungen an die Führungsrolle getroffen werden)

**Organisation Schule:**

- eine Kultur entwickeln, in der Machtaspekte angesprochen und im Kollegium reflektiert werden können; *„Macht gehört nicht tabuisiert, sondern – genau wie alle anderen Instrumente der Führung und Beeinflussung – transparent gemacht und regelmäßig kritisch hinterfragt im Hinblick auf ihre Ziele, ihre Funktion sowie die Art und Weise ihrer Ausübung“* (Doppler & Lauterburg 2008, S. 165)
- bisherige Machtstrukturen, Pfründe, Positionen, Gewohnheitsrechte usw. hinterfragen und verändern, um Schulentwicklung zu ermöglichen – und dabei in Kauf nehmen, dass sich Machtverhältnisse verschieben
- eine Führungs- und Teamkultur über die Hierarchien hinweg entwickeln, die inhaltliche Diskussionen fördert, Widersprüche und andere Meinungen aushält und dennoch allen Beteiligten emotionale Sicherheit bietet

**Literaturverzeichnis:**

Altrichter, H. & Salzgeber, S. (1996): Zur Mikropolitik schulischer Innovation. Wie Schulen durch das Handeln verschiedener Akteure mit unterschiedlichen Interessen Struktur gewinnen und sich entwickeln. In H. Altrichter & P. Posch (Hrsg.), Mikropolitik der Schulentwicklung: Förderliche und hemmende Bedingungen für Innovationen in der Schule (S. 96–169). Innsbruck: Studien Verlag.

Ball, S. (1990): *The Micro-Politics of the School. Towards a theory of school organization*. London: Routledge.

Crozier, M. & Friedberg, E. (1979): Macht und Organisation – Die Zwänge kollektiven Handelns. Königstein/Ts.: Athenäum.

*Doppler, K. & Lauterburg, C. (2008):* Changemanagement - den Unternehmenswandel gestalten. Frankfurt: Campus.

*Fend, H. (2008):* Schule gestalten – Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

*French, J. & Raven, B. (1960):* The bases of social power. In *D. Cartwright & A. Zander* (Hrsg.): *Group dynamics* (S. 607-623). New York: Harper and Row.

*Friedberg, E. (1992):* Zur Politologie von Organisationen. In: *W. Küpper & G. Ortman* (Hrsg.): *Mikropolitik* (S. 39-52). Opladen: Westdeutscher Verlag.

*Giddens, A. (1997):* Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung. Frankfurt a. M.: Campus.

*Halbheer, U. & Kunz, A. (2011):* Kooperation von Lehrpersonen an Gymnasien – eine qualitative und quantitative Analyse der Wahrnehmung von Lehrpersonen aus schul- und governancetheoretischer Perspektive. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

*Kempfert, G. & Rolff, H.-G. (2005):* Qualität und Evaluation – ein Leitfaden für Pädagogisches Qualitätsmanagement. Weinheim: Beltz.

*Lauer, T. (2010):* Change Management: Grundlagen und Erfolgsfaktoren. Berlin: Springer.

*Lortie, D. (1972):* Teamteaching. Versuch der Beschreibung einer künftigen Schule. In: *H. Dechert* (Hrsg.), *Teamteaching in der Schule* (S. 37–76). München.

*Luhmann, N. (2012):* *Macht*. Konstanz und München: UVK Verlagsgesellschaft mbH.

*Luhmann, N. & Lenzen, D. (2002):* Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

*Miebach, B. (2007):* Organisationstheorie: Problemstellung – Modelle – Entwicklung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

*Mulder, M. (1977):* The daily power game. Leiden: Nijhoff.

*Neuberger, O. (2006):* Mikropolitik und Moral in Organisationen. Stuttgart: Lucius & Lucius.

*Neuberger, O. (2009):* Mikropolitik. In *L. v. Rosenstiel, E. Regnet & M. E. Domsch* (Hrsg.): *Führung von Mitarbeitern: Handbuch für erfolgreiches Personalmanagement* (S. 28–35). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

*Oesch, F. (1997):* Führung in der Schulentwicklung: Worauf es ankommt. *Journal für Schulentwicklung*, (4), S. 8–14.

*Ortmann, G. (1992):* Macht, Spiel, Konsens. In: *W. Küpper & G. Ortman* (Hrsg.), *Mikropolitik* (S. 13–26). Opladen: Westdeutscher Verlag.

*Reiners, M. (2012):* Gescheiterte Übersteuerung – Verflechtungen, Netzwerke und Mikropolitik bei der neuen Steuerung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

*Rolff, H. G. (1993):* Wandel durch Selbstorganisation. Theoretische Grundlagen und praktische Hinweise für eine bessere Schule. Weinheim: Juventa.

*Rollet, I. (1998):* Kooperation, Konkurrenz und Männerbünde. Ein Blick auf die Geschlechterverhältnisse in der Schule. *Schulheft*, 90, S. 80–92.

*Rosenbusch, H. (2009):* Hierarchie und Kollegialität - ein Widerspruch? Kooperation für eine gemeinsame pädagogische Zielsetzung. *Schulleitung und Schulentwicklung*, (2), S. 1–14.

*Schiersmann, C. & Thiel, H.-U. (2010):* Organisationsentwicklung – Prinzipien und Strategien von Veränderungsprozessen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

---

*Hierarchie und Kollegialität*

*Schreyögg, A.* (2004): *Supervision – ein integratives Modell: Lehrbuch zu Theorie und Praxis.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

*Simon, F. B.* (2013): *Einführung in die systemische Organisationstheorie.* Heidelberg: Auer.

*Staehe, W.* (1999): *Management - eine verhaltenswissenschaftliche Perspektive.* München: Vahlen.

*Stemmer Obrist, G.* (2014): *Schule führen. Wie Schulleiterinnen und Schulleiter erfolgreich sein und woran sie scheitern können.* Bern: Haupt.

*Strittmatter, A.* (1995): *Man kann nicht keine Schulleitung haben!* ZKLLV-Magazin, 1, S. 14–16.

*von Almen, F., Kramer, J. & Stark, H.* (2009): *Organisationsberatung beobachtet – Hidden Agendas und Blinde Flecken.* Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

*Weber, M.* (1964/1922): *Wirtschaft und Gesellschaft. Erster Halbband.* Köln: Kiepenheuer & Witsch.

*Yukl, G.* (2006): *Leadership in Organisations.* New York: Upper Saddle River.

*Zirkler, M.* (2013): *Macht und Mikropolitik.* In: *T. Steiger & E. Lippmann* (Hrsg.): *Handbuch Angewandte Psychologie für Führungskräfte, Band II* (S. 381–399). Berlin: Springer.