

10.2 Der Übergang in die Führungsrolle und Rollenerleben

Die Übernahme einer Führungsposition bedeutet für Schulleitende den Schritt von der Kollegin, vom Kollegen hin zur/zum Vorgesetzten. Wie die Übernahme der sozialen Rolle als Führungsperson mit den teilweise widersprüchlichen Erwartungen seitens der Bezugsgruppen (Dahrendorf, 2006/1959) in den Selbst- und Fremdreferenzen der befragten Schulleitenden repräsentiert ist, ist in der Folge das Thema.

10.2.1 Reaktionen, Verhalten und Erwartungen der Lehrpersonen

Fragestellung: Wie erleben und bewerten die schulischen Führungspersonen bei der Übernahme ihrer Führungsrolle Verhalten und Reaktionen der bisherigen bzw. der neuen Kolleg/innen?

Veränderungen in Verhalten und Kommunikation der Lehrerkolleg/innen

Intern gewählte Schulleitende stellen nach Aufnahme der Führungsfunktion – teilweise verwundert – bei ihren bisherigen Kolleg/innen Veränderungen im sprachlichen Ausdruck, in Wortwahl und ‚*modifizierte*‘ Verhaltensweisen in ihrer Anwesenheit fest.

Andererseits habe ich daran gemerkt, dass ich nicht mehr Kollege bin, dass die Leute einen Körperausdruck, eine Haltung einnehmen, sodass sie irgendwie stramm stehen vor einem. Dass sie eine Körperhaltung einnehmen, sodass ich dachte: ‚He, was macht der?!‘ SL 14

Eine intern gewählte Schulleiterin bemerkt, dass sich die Lehrpersonen anfänglich nicht mehr getrauten, sie direkt anzusprechen. Aber auch extern gewählte Schulleitende beobachten ‚*seltsame*‘ Verhaltensweisen. Einige der Befragten vermuten, dass die Lehrpersonen mit ihren Verhaltensänderungen – bewusst oder unbewusst – bestimmte Absichten verfolgen. So berichtet ein Schulleiter, dass die Lehrpersonen am Anfang versuchten, bei ihm zu ‚*punkten*‘ (SL 1) bzw. sich in ein gutes Licht zu rücken.

Dass man als Schulleiter/in nicht mehr über alles, was im Kollegium vor sich geht und besprochen wird, Bescheid weiss, erwähnen fünf Schulleitende und führen an, dass dies zur Führungsposition gehört. Vieles erfahren sie nur noch auf Umwegen. Eine Schulleiterin staunte, als man ihr das erste Mal berichtete, das Lehrerteam habe in ihrer Abwesenheit ein aktuelles Thema besprochen. Sie erkannte im Anschluss, dass dies seine Richtigkeit hatte, da sie ja nicht mehr Teil des Kollegiums ist.

Wo ich gemerkt habe, dass ich eine andere Rolle innehab, war als eine Kollegin gemeint hat: ‚Wir haben das im Team miteinander besprochen‘ und ich war nicht dabei gewesen. Das war so ein Moment. SL 16

Andere Schulleitende berichten von Gesprächen, die bei ihrem Eintreten abrupt endeten.

Rolleninadäquate Erwartungen an die Schulleitenden

Schulleitende berichten von inadäquaten an sie gerichteten Erwartungen seitens der Lehrpersonen. Ein Kollegium bat den Schulleiter, dass er als Delegierter im PrimarlehrerInnen-Verein des Kantons Aargau (PLV) Einsitz nimmt und sie vertritt.

Das andere Erlebnis, bei dem ich ganz stark meine Rolle präzisieren musste, war ganz banal. In einer Konferenz ging es darum, dass der Primarlehrerverein eine Verbindungsperson zu den kommunalen Lehrerkollegien suchte. Es stand zur Diskussion, wer gewählt werden sollte und eine dominante Lehrperson meinte: ‚Jetzt haben wir ja einen Schulleiter und wir haben nun gedacht, dass du diese Funktion als Bindeglied übernimmst.‘ Darauf habe ich geantwortet, dass ich jetzt gerne etwas klar stellen möchte. Ich bin hier Schulleiter. Das heisst, ihr müsst aus euren Kreisen eine Vertretung oder Verbindungsperson zum Primarlehrerverein suchen, das kann und will ich nicht übernehmen! SL 5

Das zweite Kollegium war der Auffassung, dass der neue Schulleiter weiterhin ihre Interessen in der Schulpflege vertritt. Beide Schulleiter wiesen die Erwartungen an sie mit der Begründung zurück, dass dies nicht ihrer Führungsfunktion entspricht.

Von implizit wahrgenommenen, rolleninadäquaten Erwartungen seitens von Lehrpersonen berichten drei weitere Schulleiter. Einer erzählt, wie er wiederholt feststellte, dass die Lehrpersonen ihn als „Oberlehrer“ (SL 1) betrachten, der alle anstehenden Probleme für sie löst. Zwei weitere erzählen, wie das Kollegium von ihnen erwartete, dass sie ab sofort alle Entscheidungen fällten. Der Grundtenor der Lehrpersonen lautet, ‚wenn schon eine Führung da ist, soll die auch sagen, wo es lang geht‘. Die Schulleiter bezeichnen diese Haltung als ein ‚bequemes Abschieben von Verantwortung‘.

Wahrnehmung eines ‚seltsamen‘ Führungsverständnisses

Ein Schulleiter berichtet von einer älteren, von ihm geschätzten Kollegin, die ihm gestand, bewusst „eine Barriere“ (SL 10) zu ihm aufzubauen. Dazu der betreffende Schulleiter: „Sie steckt immer noch im alten Denken von Führung.“ (SL 10) Eine Schulleiterin mit beruflicher Erfahrung in der Privatwirtschaft stellt fest, dass Lehrpersonen etwas „abstruse Vorstellungen von Führung“ (SL 9) haben. Verwunderte Aussagen wie „Du bist ja doch ganz eine Nette!“ (SL 9) deutet sie als ‚verquere‘ Einstellung der Lehrpersonen gegenüber Autoritäten im Allgemeinen.

Versteckter und offener Widerstand seitens des Kollegiums

Zwei Schulleiterinnen berichten von Widerständen und Skepsis ihnen gegenüber. Beide Frauen erfahren Ablehnung seitens älterer Lehrer. Die Schulleiterinnen vermuten, dass diese sich schwertun, Führung von einer Frau zu akzeptieren. Die von aussen gewählte Schulleiterin berichtet, wie ihr an der ersten Teamsitzung die Skepsis des Kollegiums entgegenschlug. Die Blicke sagten ihr: „So, was bietest Du uns nun?“ (SL 15)

10.2.2 Reflexionen zur gelebten Übernahme der Führungsrolle

Fragestellung: Wie reflektieren die Schulleitenden persönlich Vorgang und Erleben der Übernahme der Führungsrolle?

Problemlos erlebte Übernahme der Führungsrolle

Acht der befragten Schulleitungspersonen – davon sieben Männer – berichten von einem problem- und reibungslosen Übergang in die Führungsaufgabe. Begründet wird dies von einem Schulleiter mit seiner früheren Inspektoratstätigkeit an der nun durch ihn geleiteten Schule, dies sieht er als Grund, weshalb er von den Lehrpersonen nicht als Kollege behandelt wird. Drei weitere Schulleitende begründen den reibungslosen Übergang in die Führungsrolle mit ihrer Führungserfahrung aus der Privatwirtschaft.

Eine Schulleiterin sieht ihren reibungslosen Übergang in die Führungsaufgabe darin begründet, dass sie als Lehrerin für Textiles Werken stets eine „*Sonderstellung*“ (SL 16) innehatte und ihr dies den Rollenwechsel erleichterte. Ganz bewusst unterschied sie bereits vorher zwischen der Unterrichts- und Rektoratstätigkeit. Auch hat sie keine nähere Beziehung zu einer „*besten Freundin*“ (SL 16) im Kollegium, was ihr die Übernahme der Führungsrolle zusätzlich erleichterte.

Ein Schulleiter führt seinen problemlosen Rollenwechsel auf seine „*natürliche Autorität*“ (SL 10) zurück. Zwei weitere Schulleiter erlebten den Rollenwechsel unbewusst; er war eines Tages ‚*einfach Realität*‘.

Erschwerte Übernahme der Führungsrolle

Eine Schulleiterin und ein Schulleiter sprechen von einem teilweise schmerzhaften Prozess der Übernahme der Führungsrolle. Beide nennen einen Zeitraum ‚*von zwei Jahren*‘, in dem sie Schritt für Schritt das Rollenbewusstsein entwickelten. Beide Schulleitungspersonen stammen aus dem Kollegium und beide waren zuvor als Rektor/in tätig.

Einem Schulleiter war der Rollenwechsel zuerst „*unangenehm*“ (SL 18), obwohl er eine hohe Akzeptanz seitens der Kolleg/innen erfährt.

Eine Schulleiterin erzählt von einem schmerzhaften Prozess der Rollenübernahme, den sie zwischendurch gerne rückgängig gemacht hätte. Sie kam aus einem „*herzlichen Kollegium*“ (SL15) und traf am neuen Ort auf Ablehnung und Widerstand. Gerne hätte sie die alte Geborgenheit zurück und „*es gut gehabt*“ (SL 15).

Keine/r der Befragten äussert explizit, dass er/sie sich vom Kollegium oder durch Gruppen von Lehrpersonen ausgeschlossen fühlt; aber je eine Schulleiterin und ein Schulleiter berichten von persönlichen Gefühlen der ‚*Einsamkeit*‘ und des ‚*Alleinseins*‘.

Distanzierung vom Kollegium und bewusste Veränderungen in Verhalten und Kommunikation durch die Schulleiter/innen

Die Schwierigkeit, die Balance zwischen Nähe und Distanz zum Kollegium zu halten, beschäftigt die Befragten. Ein Schulleiter, der aus dem Kollegium heraus gewählt wurde und zuvor das Rektoratsamt ausübte, berichtet, wie er sich trotz seinem wenig distanzierten, kollegialen Umgang und guten, langjährigen Beziehungen mit den meisten Lehrpersonen langsam aber sicher „*innerlich*“ (SL14) vom Kollegium entfernte.

Drei Schulleiter bewerten das Verhältnis zu den Lehrerkolleg/innen zwar als ‚*von Akzeptanz*‘ geprägt; gleichwohl wollen sie – trotz guter, auch privater Kontakte – im entscheidenden Moment, wenn es die Situation erfordert, „*nein*“ (SL 18) sagen können. Als wichtig erachtet es dieser Schulleiter, dass klar ist, dass Lehrpersonen und Schulleiter ‚*nicht auf der gleichen Stufe*‘ stehen.

Die Schulleitenden streben die Trennung von Führung und Kollegialität an und vollziehen bewusst gesetzte Schritte. So traten ein Schulleiter und eine Schulleiterin aus der kollegialen Intervisions- und Hospitationsgruppe aus und suchten sich Gelegenheiten für den inhaltlich-fachlichen Austausch ausserhalb der eigenen Schule.

Eine Schulleiterin erzählt, bewusst nichts Persönliches aus ihrem Privatleben zu berichten, um Distanz zu den ehemaligen Kolleg/innen herzustellen. Sie begründet dies damit, dass in der Schule einander allgemein „*viel zu viel Privates zugemutet*“ wird.

Ich habe mich abgeschrmt dagegen. Also ich war mir sehr bewusst, in dieser Funktion bist du allein, das ist so. Und mich konnte man plötzlich nicht mehr einladen, um gemeinsam etwas zu trinken, wenn man etwas wollte von mir. Und das haben vor allem die alteingesessenen Lehrpersonen schlecht goutiert.

SL 20

Die Reaktionen der Kolleg/innen auf die Distanzierungsschritte fielen negativ aus: „*Du bist nicht mehr menschlich.*“ Sie ist der Auffassung, dass sie als Schulleiterin eindeutig eine andere „*Optik*“ (SL 20) einnehmen muss als die Lehrpersonen, die damit Mühe bekunden. Ein Schulleiter meint, seine Äusserungen hätten im Kollegium und gegenüber Einzelnen einen anderen Stellenwert als zu seiner Zeit als Lehrerkollege.

Ich merke, dass ich nicht mehr gleich reden kann wie als Kollege. Ich muss sehr vorsichtig sein mit dem, was ich über jemand anderen sage. Sonst verarbeitet man ja viel. Es ist menschlich zu sagen: ‚Schau, jetzt hat er wieder etwas falsch gemacht!‘ Hier muss ich mich zusammennehmen. Denn hier gerate ich in einen Konflikt. Ich muss mich eigentlich neutral verhalten. Sonst ist nie klar, als was ich es sage. Oder ich sage ganz klar, dass ich das jetzt als Kollege sage.

SL 12

Individuelle Klärungsprozesse und klärende Erlebnisse

Der Aufbau eines Rollenbewusstseins als Führungsperson erlebten zwei Schulleiter als Erwerb von „innerer Klarheit“ (SL 1). Gemeint ist die Klarheit zu wissen, was sie als Führungspersonen vom Kollegium erwarten sowie bezüglich der eigenen Führungsgrundsätze und der Durchsetzung von Entscheidungen. Vier Schulleitende berichten von Begebenheiten, bei denen sie diese ‚innere Klarheit‘ ein erstes Mal wahrnahmen.

Noch ehe ich hier angefangen habe, gab es eine Stundenplansitzung, in der die Frage auftauchte, wie es jetzt mit den Konferenzen sei. Es ging darum, den Zeitpunkt der Konferenz und die Teilnahme festzulegen... Ich spürte wirklich, dass ich will, dass die Leute da sind. Die sollen da sein. Ich besass eine innere Klarheit darüber, dass ich nun als Schulleiter denke, fühle und handle. SL 14

Eine Schulleiterin hatte in den Mitarbeitendengesprächen anfänglich Mühe mit der Leistungsbeurteilung ihrer früheren Kolleginnen – auch weil sie wusste, dass diese besser unterrichten als sie. Diese Schulleiterin benötigte etwas Zeit, um zu erkennen, dass die Leistungsbeurteilung Teil ihrer Führungsaufgabe ist.

10.2.3 Zur Bedeutung des eigenen Unterrichtens in der Führungsaufgabe

Fragestellung: Wie bewerten die Schulleitenden Einfluss und Auswirkungen des eigenen Unterrichtens auf ihre schulische Führungstätigkeit?

Die Hälfte der befragten Schulleitenden unterrichtet, wovon drei an einer anderen Schule.

Positive Seiten des eigenen Unterrichtens

Sechs Schulleitende schreiben dem eigenen Unterrichten positive Wirkungen für ihre Schulleitungstätigkeit zu. Insbesondere in der Anfangszeit war für eine Schulleiterin und einen Schulleiter der Unterricht der Ort, wo „man abschalten und sich ‚erholen‘ kann“ (SL 3), denn Vieles ist klar und planbarer und unvorhergesehene Störungen halten sich in Grenzen. Der Unterricht wird als angenehme „Abwechslung“ (SL 1) zur Führungsarbeit erlebt.

Der Stellenwert des Unterrichts ist ein interessanter Punkt. Es ist eigenartig. In der Zeit meines Rollenwechsels und als Vieles noch unklar war, habe ich das Unterrichten extrem genossen. Ich ging in die Klasse und da war alles klar. Ich konnte mich ‚erholen‘, das muss ich vorausschicken. Da war ich die Chefin und gab den Ton an: ‚Das geht jetzt nicht, jetzt machen wir das so...‘. SL 3

Insbesondere den Kontakt zu den Kindern und Jugendlichen wollen die Schulleitenden nicht verlieren und als Fachlehrperson erhalten sie Informationen zum Unterricht der Lehrpersonen sowie zu einzelnen Schüler/innen.

Zwei Schulleiter finden es sinnvoll in der Lage zu sein, unterrichten zu können und übernehmen bei Bedarf Stellvertretungen. Den Kontakt zum Unterricht aufrecht zu erhalten, erachten zwei Schulleiter als wichtig, auch weil damit ihrer Ansicht nach die Akzeptanz der Lehrer/innen ihnen gegenüber steigt. Den Bezug zum Unterricht zu behalten, wird auch für die Beurteilung der Unterrichtsqualität als nützlich erachtet.

Ich möchte das Unterrichten auch nicht aufgeben, damit ich mir immer vorstellen kann, was das schliesslich für die Lehrpersonen heisst, wenn ich etwas anordne, etwas sage und sie es bei den Schülern durchsetzen müssen. Dann möchte ich bei mir sehen, was das für mich selber heisst. SL 6

Die Sichtweise der Lehrpersonen zu erfahren und zu erkennen, wie es mit Eltern, Schüler/innen und Lehrerkolleg/innen ‚funktioniert‘, wird als weiteres Plus der Unterrichtstätigkeit als Schulleiter/in angeführt.

Ungute Gefühle beim Unterrichten

Drei Schulleitende beklagen, dass die Zeit kaum für eine seriöse Vorbereitung geschweige denn für ein ‚A-jour-bleiben‘ in den verschiedenen Unterrichtsfächern ausreicht. Der Unterricht wird damit zu einem Stressfaktor und das Bewusstsein, selbst nicht mehr einen ‚Top-Unterricht‘ zu bieten, verstärkt die ‚ungenuten Gefühle‘.

Einerseits ist der Unterricht für mich eine zusätzliche Belastung. Denn eigentlich reichen die 65 Stellenprocente schon nicht für die Arbeit, die ich machen muss. Ich hinke immer ein wenig hinterher und bin dabei zu zappeln. [...] Jeden Mittwochnachmittag nehme ich mir vor, von vier bis sechs Uhr vorzubereiten. Und plötzlich ist sechs Uhr und nichts ist vorbereitet und ich muss das irgendwie hin-eindrücken und bin dann mit meinem Unterricht nicht ganz zufrieden. Es ist irgendwie mit der linken Hand unterrichten und nicht wirklich voll. [...] Aber ja, ich könnte es mir gut ohne Unterrichten vorstellen. Denn ich merke, dass ich nicht so unterrichte, wie ich meine, dass man unterrichten müsse. SL 15

Damit die Akzeptanz bei den Lehrpersonen für die Schulleitung tatsächlich steigt, darf am Unterricht „auch nichts hängen bleiben“ – muss er/sie „tadellos“ (SL 17) sein. Und genau dies wird unter den gegebenen Voraussetzungen als schwierig erachtet; es besteht die Tendenz zwischen Unterricht und Schulleitungstätigkeit „zerrissen“ (SL 4) zu werden; Energie und Aufmerksamkeit sollten in die Führungsaufgabe fließen und nicht in den Unterricht.

Unterrichten als Schutz davor, ein Verwaltungsmensch zu werden

Zwei Schulleiter berichten von ihrer Befürchtung als „*Verwaltungsmensch*“ (SL 1; 8) zu enden; das eigene Unterrichten wird als Mittel gesehen, die Bodenhaftung zur Schulrealität zu behalten und nicht als ‚*Bürokrat*‘ zu enden.

Also wenn man von den Motiven ausgeht – also, ich muss mich jetzt zum Beispiel wehren, denn ich will nicht allzu sehr Verwaltungsmensch werden -- das will ich nicht. Darum spielt das Schule-Geben dann eine Rolle. SL1

Zum Umfang des eigenen Unterrichtdeputats

Die Auffassungen darüber, wie hoch der Anteil eigenen Unterrichts am Gesamtpensum sein darf bzw. muss, gehen auseinander. Von maximal zwölf Lektionen ist genauso die Rede wie von einer idealen Anzahl von ‚*vier bis acht Lektionen*‘; dazu meint ein Schulleiter: „*Was soll das dann noch, vier Lektionen eigener Unterricht!*“ (SL 19) Eine Schulleiterin würde nie eine Schulleitungsaufgabe übernehmen, bei der das Unterrichtspensum grösser ist als das Leitungspensum.

Einschätzungen zum Nutzen und zu Schwierigkeiten des eigenen Unterrichts

Die Mehrheit der befragten Schulleitungspersonen sehen sowohl ‚*Vor- wie Nachteile*‘ eigenen Unterrichts und können sich beides vorstellen, vorausgesetzt die Rahmenbedingungen stimmen. Zwei Schulleitende haben sich bewusst ‚*gegen das Amt als Klassenlehrperson*‘ entschieden, da sie die Rollenmischung als zu konfliktbeladen erachteten. Auch ist die Klassenlehrerverantwortung mit zu vielen Zusatzaufgaben verbunden, als dass sie neben der Schulleitungsarbeit gewissenhaft wahrgenommen werden könnte.

Drei der befragten Schulleitenden wollen auch in Zukunft unterrichten. Sie such(t)en gezielt Schulleitungsstellen mit Unterrichtspensum. Einer hat über eine bestimmte Zeit hinweg keinen Unterricht erteilt und diesen vermisst. Alle anderen zehn Schulleitungspersonen, die zum Befragungszeitpunkt nicht unterrichten, ‚*vermissen das Unterrichten nicht*‘. Eine Schulleiterin kann sich gut vorstellen, in Zukunft keinen Unterricht mehr zu erteilen. Ein weiterer lehnt eine Schulleitungsstelle mit Unterrichtsverpflichtung vehement und dezidiert ab. Er berichtet von seinen negativen Erfahrungen an einem früheren Schulort.

Ich finde das ganz, GANZ SCHLECHT, weil, das macht die Leute kaputt. Das ist einfach,... das ist von mir aus gesehen einfach mit den Leuten gespielt. Aufgrund von dem, wie wir uns das vorstellen, verheizen wir wieder ein paar. SL 19

Einig sind sich die unterrichtenden Schulleitenden, dass ganz bewusst zwischen den verschiedenen ‚*Hüten*‘ unterschieden werden muss. Das bedeutet, dass keine Störungen im Unterricht zugelassen werden, weil eine dringliche Sache als Schulleiter/in zu erledigen ist. Gleichzeitig bleibt gerade diese Forderung ‚*Wunschdenken*‘; etliche Befragte erleben im Schulalltag ein stetes ‚*Hin-und-her-gerissen-Sein*‘.

10.2.4 Theoriegeleitete Interpretation und Diskussion

Bei der Übernahme der Leitungsaufgabe entwickeln die Schulleitenden – mit individuellen Unterschieden – innerhalb kurzer Zeit eine berufliche Identität als schulische Führungsperson

- Die Schulleitenden berichten mehrheitlich von einem raschen und problemlosen Eintauchen in die Führungsrolle.
- Insbesondere Schulleitende, die über frühere Führungserfahrung verfügen, stützen sich auf die ihnen bekannten Erwartungen an eine Führungsrolle ab.
- Einzelne Schulleitende erleben den Prozess des Aufbaus eines beruflichen Selbstverständnisses als Führungsperson als schmerzhaft und benötigen dazu längere Zeit. ‚Herausfallen aus dem Kollegium und Distanzierung‘ rufen Gefühle von ‚Einsamkeit‘ hervor.

Diskussion

Die in den Selbst- und Fremdreferenzen der Schulleitenden mehrheitlich repräsentierte ‚rasche‘ und ‚weitgehend problemlose Übernahme‘ der Führungsrolle ist angesichts der wiederholten Ergebnisse empirischer Schulleitungsforschung, dass Schulleitende auch nach Jahren der Leitungstätigkeit eher der beruflichen Identität als Lehrperson verhaftet bleiben (Storath, 1995; Werle, 2001; Wissinger, 1996), bemerkenswert. Auch wenn die hier vorliegende Studie einen explorativen Ansatz verfolgt und somit keinen Anspruch auf allgemeingültige Aussagen für die Grundgesamtheit der Aargauer Schulleitenden hat, stellt sich doch die Frage, wie dieses Ergebnis zustande kommt? Aufgrund von Kenntnissen aus Führungstheorien und Managementliteratur sowie aufgrund eigener Führungserfahrung verfügen Schulleitende bereits über Vorstellungen zu Führung; diese leiten ihr Führungshandeln mehr oder weniger bewusst von Beginn an. Auch ist die Reflexion der eigenen *impliziten Führungstheorien* (bspw. McGregor, 1960) teilweise Gegenstand von Aus- und Weiterbildung von Schulleitenden. Seit den älteren Studien von Neulinger (1990), Storath (1995) Wissinger (1996) u.a. wurden auch die Aus- und Weiterbildungen von Schulleitenden in Deutschland und Österreich neu konzipiert (Huber, 2002, 2005), sodass hier ebenfalls von einem veränderten beruflichen Selbstverständnis von Schulleitenden ausgegangen werden darf und Ergebnisse der angeführten deutschen Studien mittlerweile vermutlich anders ausfallen würden.

Ein weiterer Grund für die mehrheitlich rasche Übernahme der Führungsrolle kann darin liegen, dass in der öffentlichen Wahrnehmung seit Beginn der Diskussion um die Geleitete Schule ab 2000 von Führung der Schule vor Ort die Rede war. Das BKS vermittelte die Botschaft, dass operative Führung in der Aargauer Volksschule explizit gewollt ist und dass sich diese von der Funktion der Lehrperson unterscheidet (Orientierungs- und Informationsbroschüren BKS, 2003b/c, 2004b, 2005a/b). Dies hat die Schulleitenden in der Rollenausgestaltung vermutlich gestärkt und in ihrem persönlichen Entwicklungsprozess hin zu einem bewussten Führungsverständnis unterstützt.

Auch ist zu vermuten, dass ein Teil des Schulleitungshandelns bereits zu Beginn der Übernahme der Führungsrolle aus *role taking* (Mead, 2007/1973) bestand, da Vorstellungen von normativen Erwartungen an eine Führungsrolle auch aus der Führungsliteratur (Mintzberg, 1973; Neuberger, 2002) bekannt waren und das Führungshandeln vorstrukturierten.

Auf der anderen Seite ist zu vermuten, dass zu Beginn der Einführung von Schulleitungen eine *systemische Unterdeterminiertheit* der schulischen Führungsposition vorlag, sodass bis zur Konsolidierung der neuen Führungsstrukturen auch *role making* (Mead 2007/1973) erforderlich war: Die Schulleitenden sind gefordert, den vielfältigen, auch widersprüchlichen Erwartungen der relevanten Bezugsgruppen empathisch zu begegnen, darauf einzugehen und ihr Führungshandeln kreativ zu modifizieren. Da institutionelle Regelungen und Vorgaben Schulleitungshandeln zwar strukturieren, aber nicht determinieren, ist aus akteurtheoretischer Perspektive anzuführen, dass Schulleitende mit ihrer Führungstätigkeit die Führungsstrukturen in der Einzelschule *handelnd gestalten, Führungsstrukturen aufbauen und stabilisieren* (Fend, 2006, 2008; Giddens, 1997; Schimank, 1996, 2000). Die systemische Unterdeterminiertheit der neuen Führungsfunktion schafft neben Unsicherheit ja auch *Freiheitsgrade*, welche Schulleitende bei der Ausgestaltung ihrer Führungsrolle und der Durchsetzung ihrer Gestaltungsintentionen nutzen können.

Klassische Rollenkonflikte erleben Schulleitende in erster Linie im Zusammenhang mit der eigenen Unterrichtstätigkeit

In den Selbst- und Fremdreferenzen der Schulleitenden sind klassische Rollenkonflikte (Dahrendorf, 2006/1959) kaum enthalten. Inter-Rollen-Konflikte sowie Person-Rollenkonflikte sind bloss im Zusammenhang mit dem eigenen Unterrichten als Schulleiter/in repräsentiert. Kommt der Unterrichtstätigkeit mehr Aufmerksamkeit zu als der Leitungsaufgabe – vorab weil das Unterrichtspensum hoch ist – wird dies für den Aufbau eines schulischen Führungsverständnisses als ‚*problematisch*‘ bewertet.

Entscheidend ist auch, ob den Ansprüchen an die eigene Unterrichtsqualität Genüge geleistet werden kann, denn wenn der/die Schulleitende den Ansprüchen anderer sowie den eigenen an die Unterrichtsqualität nicht zu genügen vermag, verliert sie die Akzeptanz der Lehrpersonen und ihre Vorbildfunktion.

Diskussion

Das weitgehende Fehlen von klassischen Rollenkonflikten in den Selbst- und Fremdreferenzen der Schulleitenden bedeutet nicht, dass solche nicht existierten, sondern dass diese während des Interviews nicht reflektiert wurden bzw. nicht repräsentiert sind. Vermutlich werden klassische Rollenkonflikte sowie Dilemmata der Führungsrolle (Neuberger, 2002) von den Schulleitenden als gegeben erachtet und bleiben deshalb unerwähnt. Ein *Inter-Rollenkonflikt* besteht allenfalls zwischen den Erwartungen an die zeitliche Präsenz der Schulleiterrolle und den Erwartungen an die Mutter- bzw. Vaterrolle (Kap. 8.2.1).

In den Selbst- und Fremdreferenzen der Schulleitenden zur Frage nach der Bedeutung des eigenen Unterrichtens für den Aufbau des Führungsverständnisses sind sowohl ein *Inter-Rollenkonflikt* als auch ein *Person-Rollenkonflikt* enthalten. Der Inter-Rollenkonflikt ergibt sich aus den unterschiedlichen Anforderungen an die Unterrichtsrolle und die Schulleitungsrolle. Die berichtete Zerrissenheit zwischen den beiden Rollen entsteht aufgrund der unterschiedlichen Erwartungen der Bezugsgruppen – Schüler/-innen, Eltern und Schulpflege sowie Lehrpersonen. Die Erwartungen der Lehrpersonen an die Unterrichtsrolle der Schulleitenden dürften im Gegensatz zu jenen an die Schulleitungsrolle ziemlich klar sein. So ist auch die Aussage zu verstehen, dass man sich als Schulleiter/in anfänglich ‚*im Unterricht erholen*‘ kann.

Eine Verantwortung als Klassenlehrperson in der Funktion als Schulleiter/in wird ausgeschlossen dies analog der Evaluationsergebnisse bei Roos (2005). Zum einen ist dies begründet in der zeitlichen Belastung aber insbesondere, weil eine ‚*Personalunion*‘ von Klassenlehrer- und Schulleitungsrolle erhebliche Rollenkonflikte bei Schwierigkeiten mit Schüler/-innen und Eltern zur Folge hätte.

Können die persönlichen evaluativen Selbstansprüche an die eigene Unterrichtsqualität nicht erfüllt werden, weil die inhaltliche und/oder zeitliche Belastung durch die Führungsrolle zu gross ist, liegt ein Person-Rollenkonflikt vor. Schulleitende können sich durch Umdeutung bspw. durch Senken der eigenen evaluativen und normativen Selbstansprüche oder durch den Verzicht auf eine der beiden Funktionen bzw. den bewussten Entscheid für eine der beiden Rollen, diesem Konflikt entziehen (Schimank, 2000).

Die divergierenden Meinungen der Schulleitenden zur Frage der Bedeutung des eigenen Unterrichtens zeigen auf, dass die lokalen Bedingungen und organisationalen Voraussetzungen einen Einfluss auf die Einschätzungen der einzelnen Schulleitenden haben und die Frage entsprechend kontrovers beantwortet wird. Bezüglich der Effekte des Unterrichtens könnte auch argumentiert werden, dass gerade jene Schulleitende „gefahrlos“ unterrichten können, ohne in Rollenkonflikte zu geraten, die über ein stabiles Rollenbewusstsein als schulische Führungsperson verfügen.

Die Schulleitenden beobachten bei den Lehrpersonen spezifische Verhaltensweisen ihnen gegenüber, rolleninadäquate Erwartungen an sie als Führungsperson sowie neue Haltungen

- Die Schulleitenden beobachten bei den Lehrpersonen in ihrer Gegenwart Veränderungen sowohl in der Kommunikation als auch bezüglich der Körperhaltung.
- Lehrpersonen versuchen, sich gegenüber der neuen Schulleitungsperson gut darzustellen und zu positionieren.
- Lehrpersonen stellen an die neue Führungsperson rolleninadäquate Erwartungen, welche die Schulleitenden zurückweisen.

Die Haltung der Lehrpersonen, die Verantwortung für Schule und Unterricht im neuen Paradigma vollumfänglich an die Schulleitung abzugeben, könnte als weitere mikropolitische Taktik identifiziert werden; denn passiver Boykott bzw. stiller, verdeckter Widerstand ist eine Möglichkeit der weniger mächtigen Akteure, sich gegen Zumutungen von oben zur Wehr zu setzen. Lehrpersonen fühlen sich durch die antizipierten, vermeintlichen und/oder tatsächlichen Einschränkungen ihrer pädagogischen Handlungsautonomie bedroht und werfen ihr bisheriges Engagement für die Schule in die Waagschale. Setzt sich die Haltung der Lehrpersonen durch, Verantwortung abzulehnen, sind negative Konsequenzen für die Schul- und Unterrichtsqualität die Folge, sodass *Phänomene dritter Art von Transintentionalität* entstehen und das handelnde Zusammenwirken der schulischen Akteure im Rahmen der neuen Führungsstrukturen auf der Mesoebene unvorhergesehene, *nicht intendierte Effekte* zur Folge haben (Schimank, 2000).

Die Schulleitenden stellen durch bewusst gewählte Schritte eine professionelle Distanz zu den Kolleg/innen her

- Die Schulleitenden nehmen bewusst gezielte Schritte zur Distanzierung vom Kollegium vor. Berichtet werden der Austritt aus kollegialen Intervisions- und Gesprächsgruppen, eine gezielte Veränderung des kommunikativen Verhaltens als Führungsperson und die weitgehende Vermeidung von privaten Kontakten und persönlichen Gesprächsinhalten mit Kolleg/innen.

Diskussion

Mit Distanzierungsschritten zur Lehrerrolle und bewusst gewählten Handlungen stellen die Schulleitenden soziale Distanz zu den Geführten her, setzen sich von diesen ab und stabilisieren dadurch ihre eigene Führungsposition. Dadurch formen Schulleitende ihre Führungsrolle gestaltend aus und nehmen ihre formale Position in Absetzung zur Lehrerposition ein. Der symbolische Aspekt ist dabei nicht zu unterschätzen und offensichtlich sind sich Schulleitende der strukturierenden und stabilisierenden Wirkung ihres distanzierenden Handelns nur in Teilen bewusst. Dies wirft die Frage auf, wie es den Schulleitenden gleichzeitig gelingt, die soziale Nähe – ein wichtiger Aspekt des Zusammenlebens und -arbeitens in der Schulgemeinschaft (Fend, 2008; Dubs, 2006) – aufrecht zu erhalten bzw. herzustellen. Hier ist die Balance zwischen Nähe und Distanz in der sozialen Beziehung bzw. die Beziehungsgestaltung zwischen Schulleiter/in und Lehrpersonen angesprochen, wobei anzufügen ist, dass die schulischen Akteure in der Ausgestaltung von Vorgesetzten-Geführten-Beziehungen noch wenig geübt sind.

Der Versuch der Lehrpersonen, sich mit den Schulleitenden gut zu stellen und auch privat Kontakte zu unterhalten, kann auch auf dem Hintergrund der Machtreduktionstheorie (Mulder, 1997) diskutiert werden: Individuen sind bestrebt, die soziale Distanz zur übergeordneten, in der Organisationshierarchie höher positionierten Personen zu verringern – und gleichzeitig gegenüber in der Hierarchie tiefer Positionierten zu vergrößern. Bezogen auf die Lehrpersonen versuchen diese, die Distanz zur Schulleitungsperson gering zu halten und soziale Nähe herzustellen, um ihren individuellen Einfluss-

und Handlungsbereich innerhalb des bestehenden sozialen Gefüges sicher zu stellen und wenn möglich, zu erweitern.

Es bestehen geschlechtsspezifische Tendenzen in den Selbst- und Fremdreferenzen bei der Übernahme der Führungsrolle.

In den Selbst- und Fremdreferenzen zur Übernahme der Führungsrolle sind zwei geschlechtsspezifische Aspekte zu erkennen:

- Fünf der zwölf Schulleiter berichten von inadäquaten Erwartungen seitens der Lehrpersonen, hingegen keine der befragten Schulleiterinnen.
- Zwei Schulleiterinnen berichten von Widerständen – insbesondere seitens älterer Lehrer; davon berichtet im Zusammenhang mit der Rollenübernahme kein Schulleiter.

Diskussion

Dieses Ergebnis regt zu einigen spekulativen Überlegungen bezüglich geschlechtsspezifischer Wahrnehmungs- und Verhaltensmuster an. Ein Gedanke könnte dahin gehen, dass Schulleiter im Vergleich zu Schulleiterinnen in ihrer Führungsrolle gefestigter und (selbst-)bewusster sind Widersprüche sowie rolleninadäquate Erwartungen rascher wahrnehmen und unverzüglich dagegen einschreiten als Schulleiterinnen. Der folgerichtige zweite spekulative Gedankengang lautet, dass Lehrpersonen an Schulleiterinnen weniger rolleninadäquate Erwartungen stellen als an Schulleiter. Dies erscheint eher unwahrscheinlich, denn es ist aufgrund der negativ konnotierten geschlechtsstereotypen Haltung gegenüber Frauen und Führung nicht anzunehmen, dass deren Rollenfestigkeit weniger auf die Probe gestellt wird als jene der Schulleiter – oder anders gesagt, dass Lehrpersonen Schulleiterinnen gegenüber weniger mikropolitische Taktiken anwenden. Wird vorausgesetzt, dass an Schulleiterinnen ebenfalls inadäquate Rollenerwartungen gestellt werden, drängen sich weitere Fragen auf: Nehmen Schulleiterinnen diese nicht wahr? Und falls doch, weshalb sind sie bereit, diese hinzunehmen bzw. ignorieren sie diese? Im ersten Fall würden die Schulleiterinnen eine Art psychischen Selbstschutz des Verdrängens einrichten; das würde zumindest erklären, weshalb rolleninadäquate Erwartungen seitens der Lehrpersonen in den Selbst- und Fremdreferenzen der Schulleiterinnen nicht repräsentiert sind. Im zweiten Fall entsprächen die Schulleiterinnen dem geschlechtsstereotypen Bild des weiblichen Harmoniebedürfnisses.

Auch die berichteten Widerstände gegenüber Schulleiterinnen bieten Hand für hypothetische Überlegungen: Es ist nachvollziehbar, dass geschlechtsstereotype Vorurteile gegenüber Frauen in Führungspositionen und der gesellschaftlich-kulturelle Hintergrund, dass Frauen in Führungspositionen *unpassend* sind (Neuberger, 2002), das Verhalten der Lehrpersonen gegenüber Schulleiterinnen beeinflussen. Im Zusammenhang mit der Einführung operativer Führungsstrukturen ergeben sich für Frauen in doppelter Hinsicht Schwierigkeiten: einmal durch die Tendenz innerhalb einer egalitären Schulkultur Führung an sich abzulehnen und zum andern aufgrund der Ablehnung von Frauen in Führungspositionen im Besonderen. Dass sich Vorurteile gegenüber

Schulleiterinnen insbesondere bei älteren Lehrern manifestieren, ist hier denk- aber kaum belegbar.

Eine andere Hypothese könnte lauten, dass Frauen sensibler auf Widerstände reagieren, diese früher, intensiver und auch als bedrohlicher wahrnehmen als Schulleiter dies tun. Die Interviews mit Schulleitern mit Erfahrungen vom Scheitern zeigen nämlich, dass diese später auf erheblichen Widerstand seitens der Kollegien stiessen, diesen nach eigener Aussage allerdings ‚zu spät‘ erkannten.

Abschliessend ist ein letzter geschlechtsspezifischer Hinweis bezüglich der Aussage an die Adresse der Schulleiterin anzufügen, sie sei ‚nicht mehr menschlich‘, als sie sich vom Kollegium zu distanzieren begann. Ob dieser Vorwurf so auch an einen Schulleiter gerichtet worden wäre oder ob hier eine geschlechtsspezifisch unterschiedliche Attribuierung bzw. Bewertung von männlichem und weiblichem Verhalten (Fried et al., 2001) vorliegt, bleibt ebenfalls offen.