



Leseprobe aus Tscherne, Die Rolle von schulischen Führungskräften
für gelingende Schulautonomie, ISBN 978-3-7799-7043-9

© 2022 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel
[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/
gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-7043-9](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-7043-9)

Inhaltsverzeichnis

Abstract	9
1 Einleitung	11
1.1 Persönlicher Forschungszugang	12
1.2 Forschungsziele und Forschungsfrage	14
1.3 Praxisbezug und pädagogische Relevanz	14
1.4 Derzeitiger Stand der Forschung	15
1.5 Methodische Vorgangsweisen	16
1.6 Aufbau der Forschungsarbeit	17
2 Theoretische Zusammenhänge	18
2.1 Allgemeine begriffliche Grundlagen	18
2.1.1 Schulautonomie	18
2.1.2 Schulische Führungskräfte	19
2.1.3 Führungsverhalten	20
2.2 Schulautonomie in Österreich	21
2.2.1 Historische Entwicklung in Österreich	22
2.2.2 Europäische Vergleiche	23
2.2.3 Die Rolle der Schulaufsicht in der Schulautonomie in Österreich	29
2.3 Organisationskultur	30
2.3.1 Vision und Leitbild	34
2.3.2 Information und Kommunikation	38
2.4 Führung	41
2.4.1 Führungsgrundsatz Delegieren	43
2.4.2 Abgrenzung der Begriffe Management – Führung und Leadership	46
2.4.3 Menschenbilder	50
2.5 Personalmanagement	57
2.5.1 Personalentwicklung	59
2.5.2 Personalbeurteilung	62
2.5.3 Zielvereinbarungen	66
2.6 Qualität und Entwicklung	70
2.6.1 Organisationsentwicklung und ihre Schnittmengen	72
2.6.2 Schulentwicklung	74
2.6.3 Qualitätsentwicklung und Evaluation	77
2.6.4 Widerstand und Krisen bei Veränderungen	81

2.6.5	Qualifikationskriterien für Schulleiterinnen und Schulleiter	84
2.7	Theoriemodelle	91
2.7.1	Soziologische Theorien	91
2.7.2	Systemtheorie am Beispiel der Theorie von Luhmann	91
2.7.3	Führungstheorien	96
3	Methodik	122
3.1	Forschungsdesign und Methoden	123
3.2	Leitfadeninterview	127
3.2.1	Experteninterview	128
3.2.2	Interviewleitfaden	130
3.3	Stichprobe	132
3.4	Durchführung der Interviews	135
3.5	Datenanalyse	138
3.5.1	Transkription	138
3.5.2	Kategorienbildung	140
3.5.3	Qualitative Inhaltsanalyse	145
3.5.4	Vorgehensweise bei der Analyse und Darstellung der Ergebnisse	148
3.5.5	Gütekriterien	150
3.6	Limitationen	152
4	Darstellung der Ergebnisse	153
4.1	Ergebnisse der qualitativen Befragung	153
4.1.1	Ausnützen autonomer Spielräume	153
4.1.2	Schulautonomie am Schulstandort	155
4.1.3	Kennen gesetzlicher Rahmenbedingungen	160
4.1.4	Herausforderungen durch Schulautonomie	161
4.1.5	Zusammenhang zwischen Führungsstil und Schulautonomie	162
4.1.6	Vision und Leitbild	163
4.1.7	Ziele	166
4.1.8	Strategieprozess	168
4.1.9	Persönliche Werte	171
4.1.10	Einbringen von Ideen und Vorschlägen	172
4.1.11	Kommunikation und Information	174
4.1.12	Förderung der Kultur des Vertrauens und der Zusammengehörigkeit	177
4.1.13	Förderung von Teamentwicklung	180
4.1.14	Führungsstil	182

4.1.15	Führungsstil in Veränderungsprozessen und in Krisen	185
4.1.16	Führungseigenschaften in der autonomen Schule	187
4.1.17	Entscheidungsfreiheit im Arbeitsgebiet	188
4.1.18	Delegieren	191
4.1.19	Personalentwicklung	195
4.1.20	Qualitätsentwicklung	199
4.1.21	Wissensmanagement	205
4.1.22	Veränderungsprozesse	209
4.1.23	Angst und Blockaden im Rahmen von Veränderungsprozessen	212
4.1.24	Freiwillige interne und externe Evaluation	215
4.1.25	Feedback für die Führungskraft	220
4.1.26	Fort- und Weiterbildungen für schulische Führungskräfte	222
4.1.27	Fort- und Weiterbildung für die Lehrkräfte in der autonomen Schule	226
5	Interpretation	229
5.1	Zentrale Ergebnisse	229
5.1.1	Schulautonomie am Schulstandort	229
5.1.2	Wertschätzende Kooperation an der autonomen Schule	232
5.1.3	Förderung von Innovation, Kreativität und Entwicklung	236
5.1.4	Führung in der autonomen Schule	238
5.1.5	Personalentwicklung	243
5.1.6	Bildung und Aufrechterhaltung einer vertrauensfördernden Qualitätskultur	246
5.1.7	Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen für schulische Führungskräfte	247
5.1.8	Beantwortung der Forschungsfrage	249
5.2	Resümee	253
5.3	Handlungsempfehlungen	255
5.3.1	Handlungsempfehlungen für Schulleiterinnen und Schulleiter	255
5.3.2	Handlungsempfehlungen für Pädagogische Hochschulen	257
5.3.3	Handlungsempfehlungen System	260
5.4	Ausblick auf weiterführende Studien	260
5.4.1	Weiterführende Studien durch die Autorin dieser Studie	260
5.4.2	Weiterführende Studien durch Kooperationen	261
5.4.3	Weiterführende Studien durch Pädagogische Hochschulen	261

6	Verzeichnisse	262
6.1	Literatur	262
6.2	Abbildungen	273
6.3	Tabellen	275
6.4	Abkürzungen	276
7	Anhang	277
7.1	Interviewleitfaden	277
7.2	Kodierleitfaden	282

Abstract

Die vorliegende Studie will aufzeigen, welche Führungs- und Managementkonzepte gelingende Schulautonomie begünstigen. Führungswerkzeuge, -konzepte und -modelle sowie System- und Führungstheorien werden aus dem Blickwinkel der Organisation Schule betrachtet und in einen Kontext mit Schulautonomie gebracht. Die besondere Qualität der Untersuchung besteht darin, dass bestehende Theorien durch empirische Forschung im Rahmen einer europäischen Studie ergänzt und in einer komparativen Analyse diskutiert werden.

Ausgangspunkt für den Forschungszugang sind die Erfahrungen der Autorin als Professorin und Qualitätsbeauftragte an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich sowie als Führungskraft in der Privatwirtschaft. Durch ihre Lehrtätigkeit in Hochschullehrgängen für Schulmanagement konnte sie Einblick in die Wahrnehmung von Schulleiter/innen in Bezug auf ihre Führungsaufgaben gewinnen. Im Erasmus+ Projekt INNOVITAS beschäftigte sie sich mit der Einführung innovativer Verfahren zur Stärkung der Führungsfunktionen in der autonomen Schule. Als eine der ersten Publikationen im Rahmen dieses Projektes wurden in einem Sammelband Beispiele gelebter und geübter Schulautonomie veröffentlicht, die von Schulleiterinnen und Schulleitern aus Bayern, Hessen, Österreich und Südtirol zur Verfügung gestellt wurden (Rauscher & Tscherne, 2019). Als Mitherausgeberin war es der Autorin ein großes Anliegen, dass die förderlichen Bedingungen zur Umsetzung der Möglichkeiten, die durch Schulautonomie bestehen, beforscht werden.

Zur Beantwortung der Forschungsfrage wurden zunächst anhand einer systematischen Literaturanalyse relevante Publikationen zur kritischen Auseinandersetzung mit der aktuellen Fachliteratur recherchiert und analysiert. Allgemeine begriffliche Grundlagen zur Forschungsfrage, detaillierte Ausführungen über Schulautonomie in Bayern, Hessen, Österreich und Südtirol sowie Führungstheorien und Erkenntnisse über Personal- und Organisationsentwicklung aus der Wirtschaft und der Schule bilden die Basis der theoretischen Kapitel. Auf Basis einer qualitativen Fallstudie im Rahmen einer Querschnittsuntersuchung mit dreizehn Schulleitungspersonen wurden neue Ansätze zur Wahrnehmung von Führungsaufgaben in der autonomen Schule identifiziert und Empfehlungen für ein neues Verständnis von Schulleitungshandeln abgeleitet. Die empirisch erhobenen Daten wurden mittels qualitativer Inhaltsanalyse, basierend auf den Prinzipien von Mayring, zusammengefasst und ausgewertet und im Abgleich mit den theoretischen Annahmen in einer komparativen Analyse diskutiert.

Durch den Erkenntnisgewinn wird ein weiterer Beitrag zur Stärkung schulischer Führungskräfte in der autonomen Schule geleistet. Einerseits lassen sich Empfehlungen in Hinblick auf das Führungsverhalten und die Personal- und Organisationsentwicklung ableiten, auf der anderen Seite wird ein Beitrag zur Optimierung von Fort- und Weiterbildungsangeboten für schulische Führungskräfte und Lehrpersonen in der autonomen Schule angeregt. Eine wesentliche Erkenntnis der Studie ist, dass Führungskräfte neben Führungskompetenz auch Systemkompetenz benötigen.

1 Einleitung

Die Schulwirksamkeitsforschung hat in den vergangenen Dekaden den Einfluss der schulischen Führungskräfte auf Schulqualität und Wirksamkeit von Schule konstant verdeutlichen können (Berkemeyer et al., 2015, S. 12). Die Forschungsergebnisse belegen, dass als qualitativ hoch eingeschätzte Bildungseinrichtungen in einem signifikanten Ausmaß mit einer effektiven und effizienten Schulleitung in Verbindung stehen (ebd.). Wollen schulische Führungskräfte eine gleichermaßen effektive wie effiziente Mitwirkung aller am Schulstandort beteiligten Personen erreichen, so braucht es professionelles Denken und Leitungshandeln (Buchen, 2016, S. 95). Wie die Autorin bereits in früheren Ausführungen erwähnt hat (Tscherne, 2020, S. 43), werden diese Anforderungen durch Schulautonomie verschärft, da von den Schulleiterinnen und Schulleitern durch die Stärkung ihrer Rechte deutlich mehr Verantwortung als bisher eingefordert wird. So sind sie nicht nur für das Gesamtbudget der Schule verantwortlich, sondern sie sind am Prozess der Neueinstellungen oder am Entscheidungsprozess über Beförderungen im Zuge der Personalentwicklung beteiligt. In der autonomen Schule geht es darum, eine gemeinschaftliche von Werten getragene Suche nach möglichen Entwicklungswegen in Bildungseinrichtungen anzustoßen, die in weiterer Folge eine veränderte Haltung und einen Umdenkprozess zum Wohle der Schüler/innen am Schulstandort bewirken. Schulischen Führungskräften muss es ein Bedürfnis sein, dass sich Schüler/innen mit den im Unterricht vermittelten Fähigkeiten und Kenntnissen in ihrer weiteren Schullaufbahn an höheren Schulen und in ihrer zukünftigen Berufslaufbahn zurechtfinden. Führung bedeutet in diesem Kontext nicht nur das Leiten und Managen einer Schule (Lohmann & Minderop, 2004, S. 74 ff). Zielorientiertes Schulleitungshandeln soll bewirken, dass Schüler/innen ihre Talente und Begabungen entfalten können. Um das zu erreichen, wird von schulischen Führungskräften die Bereitschaft gefordert, Führungsverantwortung zu übernehmen und im Rahmen dieser Führungstechniken zu beherrschen (ebd., S. 80).

Lohmann und Minderop (2004, S. 60) führen an, dass viele schulische Führungskräfte ihre Rolle als Akteurinnen bzw. Akteure im Schuldienst verstehen, die in erster Linie Lehrkräfte sind, die neben der Lehrtätigkeit auch Schulleitertaufgaben zu erfüllen haben. Manche sehen sich als Manager/innen, die die Aufgabe haben, die Organisation der Schule so zu gestalten, dass organisatorische Maßnahmen dem Kollegium nicht negativ auffallen und Konflikte und Diskussionen mit der Lehrerschaft nach Möglichkeit vermieden werden. Andere Schulleiter/innen hingegen gestalten die Schule nach ihren von Werten getragenen Visionen und betrachten bürokratische Aufgaben eher als sekundär, weil sie Vertrauen in die Qualität des Unterrichts ihrer Mitarbeiter/innen haben.

Die vorrangigen Intentionen dieser Schulleiter/innen sind das Öffnen der Schule und das zielfördernde Knüpfen von Außenkontakten. Personalentwicklung als Führungswerkzeug wird vernachlässigt oder als selbsterfüllend angesehen. Die dritte Kategorie der schulischen Führungskräfte vereint die Vision eines strukturierten organisatorischen Systems sowie gelebter, gepflegter Personalentwicklung. (Lohmann & Minderop, 2004, S. 61)

„Reformen benötigen lebendige Schulen und Behörden mit einem neuen Führungsverständnis.“ (Schratz, Hartmann, & Schley, 2010, S. 29)

Die Beschäftigung mit Schulautonomie in Österreich und damit das neue Verständnis für Führung in der autonomen Schule erfordern, sich eingehend mit dem Berufsbild Schulleiter/in unter dem Aspekt der Erweiterung der Schulautonomie durch das Bildungsreformgesetz 2017 auseinanderzusetzen. Die schulische Führungskraft verfügt über Handlungsspielräume, um den Unterricht am Schulstandort so zu entwickeln, dass dieser die Bedürfnisse und Anforderungen der interessierten Parteien der Region befriedigen kann. Die mit dem österreichischen Bildungsreformgesetz 2017 geschaffenen pädagogischen, organisatorischen und personellen Freiräume bringen es mit sich, dass Schulleiter/innen veränderte Management- und Führungsaufgaben zu übernehmen haben, wie z.B. Aufgaben in der Personal- und Organisationsentwicklung. Professionalisierungsmaßnahmen für Schulleiter/innen müssen daher auf Führung und Personalentwicklung ausgerichtet sein, um zu befähigen, entsprechende Werkzeuge nach dem Vorbild der Wirtschaft gezielt einsetzen zu können.

Das im Erasmus+ Projekt INNOVITAS publizierte Werk „Selbst ist die Schule“ ist eine Sammlung von Beispielen gelebter Schulautonomie (Rauscher & Tscherne, 2019). Die Vielzahl der darin veröffentlichten Praxisbeispiele zeigt, dass es in Europa viele Schulen gibt, die ihre Handlungsspielräume im Sinne der bedarfsorientierten und visionsgetragenen Schulentwicklung im Rahmen schulautonomer Freiräume nutzen. In weiterer Folge stellt sich die Frage, welche Management- und Führungskonzepte sowie welches Führungsverhalten von Schulleiterinnen und Schulleitern gelingende und gelebte Schulautonomie fördern.

1.1 Persönlicher Forschungszugang

Ausgangspunkt für den Forschungszugang der Autorin sind ihre Erfahrungen als Führungskraft in der Wirtschaft und jene als Qualitätsbeauftragte an einer Pädagogischen Hochschule in Bezug auf Führungsansätze und Organisationsentwicklung im Qualitätsmanagement. Im Rahmen ihrer Lehrtätigkeit im Bereich

Schulmanagement lernte sie Reflexionen von Schulleiterinnen und Schulleitern in Bezug auf ihr Führungsverständnis und den Einsatz von Personalentwicklungswerkzeugen nach der Erweiterung der Schulautonomie im Rahmen der Bildungsreform 2017 kennen. Durch die Lehrtätigkeit in den Seminaren der Module Führung und Personalentwicklung und die Arbeit mit den Teilnehmerinnen und Teilnehmern konnte sie Einblick in deren Wahrnehmung bezüglich der Führungsaufgaben von Schulleiterinnen und Schulleitern in Niederösterreich gewinnen. Im Erasmus+ Projekt INNOVITAS wurden in einem Sammelband Beispiele gelebter Schulautonomie publiziert (Rauscher & Tscherne, 2019). Als Mitherausgeberin ist es ihr ein großes Anliegen, dass die förderlichen Bedingungen zur Umsetzung der Möglichkeiten, die mit der Erweiterung der Schulautonomie geschaffen wurden, beforscht werden.

Ein überzeugendes, wirksames Management- und Führungskonzept bildet das Fundament für das professionelle Denken und Handeln von schulischen Führungskräften (Buchen, 2016, S. 98). Dafür bedarf es entsprechender Werkzeuge, die im Führungsalltag eingesetzt werden. Malik (2001, S. 58 ff) findet für den Beruf der Führungskraft Charakteristika mit den Komponenten Grundsätze, Aufgaben, Werkzeuge und Verantwortung. Die veränderten Anforderungen im Zuge der Erweiterung der Schulautonomie erfordern auf Führung ausgerichtete Professionalisierungsmaßnahmen, um Schulleiterinnen und Schulleitern das Werkzeug mitzugeben, damit sie den veränderten Anforderungen begegnen können.

Vor der pädagogischen Ausbildung war die Autorin viele Jahre Führungskraft in verschiedenen Unternehmen der Privatwirtschaft. In ihren Vortragstätigkeiten thematisiert sie immer wieder Führungswerkzeuge und Werkzeuge der Personalentwicklung, wie sie aus der Wirtschaft bekannt sind und wie sie auch durch die Autorin in der Praxis eingesetzt wurden. Sie hat erkannt, dass einige dieser Werkzeuge im Schulwesen gut zum Einsatz kommen können und diese teilweise auch bereits verwendet werden. In welchem Ausmaß dies in der von Schulautonomie geprägten Schule der Fall ist, soll im Rahmen dieser Forschungsarbeit einen Forschungsschwerpunkt darstellen.

Führung in einer Schule verläuft in von der schulischen Führungskraft angeregten und angeleiteten normativen Orientierungs- und strategischen Entwicklungsprozessen, damit sich eine Bildungseinrichtung zielorientiert weiterentwickeln kann (Dubs, 2005, S. 165). Dubs (2005) beschreibt in Anlehnung an Sergiovanni die Führung einer Schule als anspruchsvoller und breiter gefächert als herkömmliche, traditionelle Führung, da nur dann Resultate erkennbar sind, wenn sich ein/e Schulleiter/in durch moralische Autorität Gefolgschaft im Kollegium verschaffen kann (Sergiovanni, 2001). So reicht es nicht, dass Führungspersonen in der Schule sich darauf konzentrieren, administrativ tätig zu sein und Anordnungen zu erteilen, es ist vielmehr erforderlich, dass sie über ein hohes Maß an sozialen Kompetenzen verfügen, um Werte vermitteln zu

können, Visionen zu entwickeln und diese in ihrer Bildungseinrichtung weiterzutragen (Dubs, 2005, S. 166).

1.2 Forschungsziele und Forschungsfrage

Die vorliegende Forschungsarbeit will aufzeigen, welche Führungs- und Managementkonzepte gelingende und gelebte Schulautonomie begünstigen, ferner welchen Zusammenhang es zwischen Führungsverhalten, strukturierter Personalentwicklung und der erfolgreichen Umsetzung innovativer Schulentwicklungskonzepte im Rahmen der erweiterten Schulautonomie in Österreich gibt. Aufgrund dieser Zielsetzung liegt dieser Studie folgende Forschungsfrage zugrunde, welche die zu schließende Wissenslücke benennt:

Welche Aspekte des Führungsverhaltens und welche Führungs- und Managementkonzepte begünstigen gelingende, gelebte Schulautonomie in Hinblick auf die Erweiterung derselben durch das Bildungsreformgesetz 2017 in Österreich?

1.3 Praxisbezug und pädagogische Relevanz

Durch den Autonomisierungsprozess der Schulen in Österreich sieht sich die Schulleitung jeweils mit einem Wandel konfrontiert. Sie wird künftig am Erfolg gemessen werden, den sie unter Berücksichtigung der Freiräume erzielen kann, die durch die erweiterte Schulautonomie im Rahmen des Bildungsreformgesetzes entstehen (Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung, o. J.-b). Es erscheint daher erforderlich, sich mit der veränderten Rolle der Schulleitung in einer ergebnisorientierten Führungskultur auseinanderzusetzen. Gelebte Autonomie wird vor allem durch Maßnahmen der Organisations- und Personalentwicklung sichtbar. Im Rahmen der Umsetzung des Bildungsreformpakets wurden in Österreich bisher wichtige Maßnahmen umgesetzt. Durch die Schaffung der Bildungsdirektionen, der Weiterentwicklung der Schulaufsicht sowie neuer Verfahren zur Auswahl von Lehrpersonen und Schulleiterinnen und Schulleitern wurden wichtige Meilensteine erreicht. Als notwendig erscheint das Transparentmachen der Rolle, die der Führungskraft in der Schule für die gelungene und gelebte Schulautonomie zukommt. Mithilfe von Best Practice Beispielen soll im Rahmen dieser Studie herausgefunden werden, welche Aspekte des Führungshandelns und welche Führungs- und Managementkonzepte in diesen Schulen zum Gelingen dieser Aktivitäten beigetragen haben. Daraus wird eine Empfehlung für die Aus- und Fortbildung von Schulleiter/innen abgeleitet.

Ohne pädagogisches Wissen und Können sowie ohne praktische Unterrichtserfahrung kann auch die beste Führungskraft keine Schule leiten, da das durch

Erfahrung im Unterricht gewonnene Problemverständnis fehlen würde. Fehlt diese Praxiserfahrung, können keine visionären Strategien für Schulen entwickelt werden. Im Speziellen ist u. a. zu beachten, dass die Schulleitung ein pädagogisch optimistisches und unterstützendes Klima schafft, in dem auch Lernende das Vertrauen der Schulleiterin bzw. des Schulleiters durch hohe Erwartungen in deren Schulerfolg erleben (Dubs, 2005, S. 169 f).

Das Führungsverhalten des neuen Typus von Schulleiterinnen und Schulleitern prägt deren Führungsstil und führt zu einer neuen Einstellung, wonach Schule nicht nur eine „pädagogische Organisation“ ist, sondern als „Schule als Gesamtbetrieb“ gesehen wird. Diese Betrachtungsweise betont die Eigenverantwortung, über die ein/e Schulleiter/in verfügen muss und beeinflusst die Schulkultur, deren Wirkungsergebnisse und damit ihre Beständigkeit. Das neue Rollenverständnis der Schulleiter/innen verändert demnach deren Führungsstil maßgeblich. (Lohmann & Minderop, 2004, S. 67)

1.4 Derzeitiger Stand der Forschung

Die deutsche Studie *Schulleitung und Schulsteuerung. Zwischen Ansprüchen der Profession, ökonomischen Interessen und Reformbestrebungen* (2017) untersucht, ob und wie dem Schulträger die Steuerung der zugehörigen Einzelschulen durch die verschiedenen Schulleitungen gelingt. Untersucht wird u. a. auch, welche Ressourcen den Schulleiterinnen und Schulleitern zur Verfügung gestellt werden und wie weit bzw. eng die Handlungs- und Gestaltungsspielräume der Schulleitungspersonen sind. Hinterfragt wird darüber hinaus auch, wie die Freiräume vor Ort genutzt werden und wie der Schulträger die Einhaltung der Freiräume kontrolliert bzw. über welche Führungsinstrumente und Regelungsmechanismen bisher innerhalb der Organisation eine Kopplung der Schulleitung an den Schulträger erfolgt (Schmerbauch, 2017, S. 136 f).

In *Schulleitung – Forschung und Qualifizierung* (2002) wird auf deutsche Studien zur Schulentwicklung bzw. Schulverbesserung hingewiesen, die die Relevanz von Schulleitung, besonders hinsichtlich einer ständigen Verbesserung in Schulen belegen. Schulleiter/innen sind demnach ein wichtiges Bindeglied bei staatlichen Reformmaßnahmen und schuleigenen Innovationsbemühungen (Wissinger & Huber, 2002).

Buchen und Rolff formulieren in *Professionswissen Schulleitung* (2016), dass Schulleitung zum Beruf geworden ist und das Professionswissen abgeklärt und ausformuliert ist. Schulleiter/innen sind demnach nicht nur Lehrer/innen mit zusätzlichen Verwaltungsaufgaben (Buchen & Rolff, 2016).

In der Publikation *Berufsbild Schulleiter/in* (2019) werden im Rahmen des Erasmus+ Projektes INNOVITAS ein Anforderungsprofil für Schulleitungspersonen, ein europäisches Berufsbild der Schulleitungen autonomer Schulen

und ein mögliches Verfahren zur Auswahl von Schulleiterinnen und Schulleitern im europäischen Kontext diskutiert (Heißenberger, 2019).

Schratz und Hartmann (2019) identifizieren ein großes Forschungsdefizit im Bereich der Weiterentwicklung der Schulautonomie, da es in Österreich keine aussagekräftigen Daten gibt. Besonders über die Auswirkungen von Schulautonomie auf die Bildungsprozesse der Lernenden zeigt sich ein Mangel an aussagekräftigen Daten (Schratz & Hartmann, 2019, S. 116).

In *Schulautonomie – Perspektiven in Europa* (2019) werden die unterschiedlichen Entwicklungen von Schulautonomie in europäischen Ländern beleuchtet und der europäische Diskurs um Schulautonomie und deren Auswirkung aus den unterschiedlichen Perspektiven der Länder bzw. Regionen betrachtet (Rauscher, Wiesner, Paasch, & Heißenberger, 2019). Es besteht daher ein erhebliches Forschungsinteresse, sich mit dem Führungsverhalten der Schulleiter/innen in Österreich in Hinblick auf die Erweiterung der Schulautonomie und die durch das Bildungsreformgesetz 2017 geänderten Handlungs- und Gestaltungsspielräumen auseinanderzusetzen. Es scheint erforderlich, im Zuge einer empirischen Studie zu analysieren, welches Führungsverhalten und welche Führungs- und Managementkonzepte gelingende, gelebte Schulautonomie in Hinblick auf die Erweiterung derselben durch das Bildungsreformgesetz 2017 in Österreich begünstigen und schulautonome Aktivitäten gefördert haben. Dabei wird auch auf die langfristigen Erfahrungswerte von Schulleitungen aus dem benachbarten Ausland in Bezug auf Schulautonomie zurückgegriffen. Das Forschungsvorhaben darf daher als europäisches betrachtet werden.

1.5 Methodische Vorgangsweisen

Im Rahmen dieser Forschungsarbeit werden folgende Instrumentarien zur Beantwortung der Forschungsfrage eingesetzt: Im Zuge einer systematischen Literaturanalyse werden zunächst relevante Publikationen zur kritischen Auseinandersetzung mit der aktuellen Fachliteratur recherchiert und analysiert. Dabei werden Meinungen aus verschiedenen Fachbüchern einander gegenübergestellt. Zum Forschungsthema gibt es bereits Theorien, die in dieser Forschungsarbeit mit empirischer Forschung ergänzt und anhand der empirischen Forschungsergebnisse in einer komparativen Analyse diskutiert werden. Lamnek (1995, S. 22) empfiehlt, für Offenheit im erkenntnistheoretischen Sinn „den *Wahrnehmungstrichter empirischer Sozialforschung so weit als möglich offen zu halten, um dadurch auch unerwartete, aber dafür umso instruktivere Informationen zu erhalten*“. Reinders (2016, S. 77) betont, dass die Fragestellung einer qualitativen Studie weder implizit noch explizit eine Hypothese enthalten soll, da qualitative Forschung keine theoriebestätigende, sondern eine das Subjekt verstehende

Forschung ist. Das bedeutet für die konkrete Forschungspraxis, dass explorativ und ohne festgelegte Hypothesen vorgegangen wird.

Für die vorliegende Studie wird die Methode einer empirisch-qualitativen Untersuchung gewählt, da in der qualitativen Forschung eine Vielzahl von Erhebungsmethoden zur Verfügung steht und für die Datenerhebung ein breites Repertoire an Möglichkeiten zur Auswahl steht (Flick, Kardorff, & Steinke, 2019, S. 332). Qualitative Befragungen mit offenen Fragen erlauben den Probandinnen und Probanden zudem viel Freiheit in der Beantwortung der an sie gestellten Fragen (Bortz & Döring, 2006, S. 309).

„Qualitative Sozialforschung hat den Anspruch, Lebenswelten ‚von innen heraus‘ aus der Sicht der Handelnden zu beschreiben. Damit will sie zu einem besseren Verständnis sozialer Wirklichkeit(en) beitragen und auf Abläufe, Deutungsmuster und Strukturmerkmale aufmerksam machen (Flick et al., 2019, S. 14).“

1.6 Aufbau der Forschungsarbeit

Diese Forschungsarbeit ist in fünf Abschnitte gegliedert. In dem der Einleitung folgenden theoretischen Teil werden die der Arbeit zugrundeliegenden Aspekte und Theorien nach umfangreicher Recherche von Fachliteratur dargestellt. Allgemeine begriffliche Grundlagen zur Forschungsfrage, detaillierte Ausführungen über die Schulautonomie in Österreich sowie Führungstheorien und Erkenntnisse über Personal- und Organisationsentwicklung aus der Wirtschaft und der Schule bilden die Basis dieser Kapitel. Im empirischen Teil wird die methodische Vorgangsweise im Zuge dieser Forschungsarbeit genau und nachvollziehbar beschrieben. In den Abschnitten 4 und 5 erfolgen die Interpretation und Darstellung der Ergebnisse anhand der Forschungsfrage und die kontrastive Auseinandersetzung mit den im Rahmen der Literaturarbeit gewonnenen Erkenntnissen aus der Fachliteratur. Im Anschluss daran folgen Handlungsempfehlungen und ein Ausblick auf mögliche weiterführende Studien.

2 Theoretische Zusammenhänge

In diesem Kapitel werden Meinungen aus verschiedenen Fachbüchern einander gegenübergestellt. Zunächst erfolgt eine allgemeine Begriffsdefinition in Bezug auf die Schlüsselbegriffe der Forschungsfrage. Darauf aufbauend werden auf Basis einer intensiven Literaturrecherche die theoretischen Grundlagen zur Beantwortung der Forschungsfrage analysiert und einander vergleichend gegenübergestellt.

2.1 Allgemeine begriffliche Grundlagen

Zunächst erfolgt eine allgemeine Begriffserklärung, um für die Schlüsselthemen eine klare Abgrenzung der Begriffe vorzunehmen. In der Auseinandersetzung mit der Thematik dieser Forschungsarbeit werden die Begriffe Schulautonomie, Führungskraft und Führungsverhalten am meisten verwendet und tragen damit maßgeblich zur Komplexität des Forschungsgegenstandes bei.

2.1.1 Schulautonomie

Aufgrund abweichender Erklärungen für Schulautonomie wird ein Spannungsfeld zwischen pädagogischer und steuerungstheoretischer Betrachtung sichtbar, welche in einer komplexen Begriffs- und Definitionsheterogenität mündet. Abhängig von der Perspektive stehen pädagogische bzw. funktionale Aspekte von Schulautonomie im Vordergrund und werden in die jeweilige Definition einbezogen (Miceli, 2018, S. 43).

„Unter Schulautonomie versteht man im österreichischen Bildungssystem die Dezentralisierung von Entscheidungskompetenzen.“ (Wikipedia, o.J.)

Autonome Schulen müssen eine Budgetierung vornehmen, was dazu führt, dass sie hinsichtlich der zu tätigenden Ausgaben selbständiger werden, aber dadurch auch neue Herausforderungen an Schulleitung und Lehrkörper entstehen (Hoffian & Joosten, 2013, S. 227). Durch Finanzautonomie entstehen neue Chancen für die Schulen, da sie durch die autonomen Spielräume in der Lage sind, eigene Prioritäten festzulegen und Ziele zu realisieren (Hoffian & Joosten, 2013, S. 227). Der Qualifikation der schulischen Führungskraft kommt daher eine besondere Bedeutung zu, denn je umfassender die Handlungs- und

Entscheidungsspielräume sind, desto wichtiger werden umfassende Management- und Leadershipkompetenzen (Juranek et al., 2018, S. 108). Schulautonomie bedingt aber auch, dass politische Entscheidungsträger und Schulbehörden die eigenverantwortlichen Entscheidungen der autonomen Schule respektieren müssen (Juranek et al., 2018, S. 107).

2.1.2 Schulische Führungskräfte

Eine Führungskraft hat eine Leitungsfunktion inne und unterstützt ein Team bei der Erfüllung von Aufgaben (Neges & Neges, 2007, S. 13). Personen in leitender Funktion setzen ihren Fokus auf die Förderung von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern und die Entwicklung von Teams zur erfolgreichen Erreichung von Zielen (ebd.). In der Schule ist eine Führungskraft in ihrem Ursprungsberuf immer Lehrkraft (Kansteiner-Schänzlin, 2002, S. 83), was sie von Führungskräften in der Wirtschaft unterscheidet. Der Schritt von der Lehrkraft in die Schulleitung bedeutet jedoch einen kompletten Berufswechsel in ein eigenständiges Berufsfeld (Baumann & Götz, 2016, S. 12). Um innerhalb der schulischen Hierarchie in die Leitung einer Schule aufsteigen zu können, müssen zukünftige Schulleiter/innen im Rahmen eines Assessmentverfahrens neben ihrer Berufsausbildung als Pädagoge bzw. Pädagogin ihre besondere Eignung als Führungskraft unter Beweis stellen (Kansteiner-Schänzlin, 2002, S. 83). Die Aufgaben und Verantwortlichkeiten sind in den meisten Ländern in der Schulgesetzgebung festgeschrieben (Dubs, 2019, S. 329). Die schulische Führungskraft muss u. U. abhängig von der Schulgröße und Schulform neben ihrer Leitungstätigkeit eine drastische Reduzierung ihrer Unterrichtstätigkeit in Kauf nehmen (Baumann & Götz, 2016, S. 12) und ist neben der Rolle als Vorgesetzte/r auch Kollege bzw. Kollegin, was laut Kansteiner-Schänzlin (2002, S. 83) eine besondere Führungssituation darstellt.

Durch die schulautonomen Bestrebungen hat sich die Rolle der Schulleitung von der formal bestimmten administrativ-verwaltenden Kraft in die Position einer zielorientierten, gestaltenden Führungskraft gewandelt, die als „Change Agent“ Schulentwicklung stimuliert (Köster-Ehling, 2019, S. 3). Die Schulleiterrolle orientiert sich an einem durch zielsetzendes Handeln gekennzeichneten Managementkonzept zur Entfaltung von Schule *„als eine sich selbst entwickelnde pädagogische Einrichtung“* (Horster, 2016, S. 178). In der autonomen Schule werden Schulleiter/innen mit ihrer Verantwortung für die Qualität und Effektivität des von ihnen geleiteten Schulstandorts als direkte Vorgesetzte mit Leadership-Qualitäten verstanden, die die pädagogische Leitung der Schule übernehmen und die Verantwortung für die Zielerreichung der Schule tragen (Dubs, 2019, S. 329).

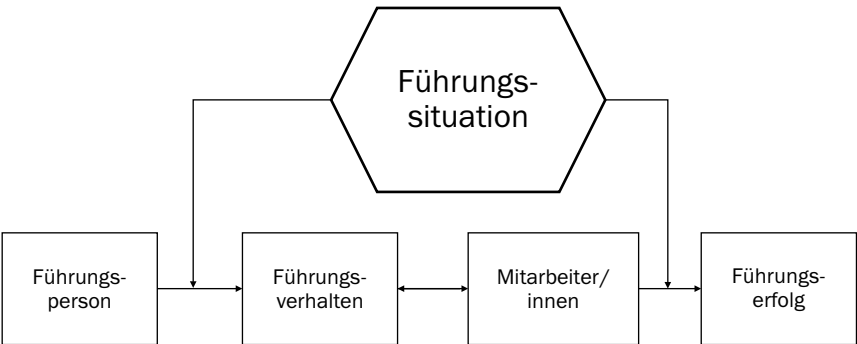
2.1.3 Führungsverhalten

Veränderte gesellschaftliche Rahmenbedingungen stellen neue Herausforderungen an eine Führungskraft und ihr Führungsverhalten (Schalk, 2015, S. 19), die bezogen auf Schule infolge der vielschichtigen Anforderungen der Anspruchsgruppen immer größer werden (Dubs, 2019, S. 21). Schalk (2015, S. 19) zitiert in diesem Zusammenhang Diekmann (2013, S. 26):

„Mündige, selbstgeklärte Mitarbeiter erfordern eine andere Art der Führung, fordern von der Führungskraft eine Begegnung auf Augenhöhe. Das ist unbequem und komplex. Eingebaute Rollen müssen aufgegeben werden. Das Führungsverhalten wird in Frage gestellt. Das System wird destabilisiert.“

Wunderer (2011, S. 204) definiert Führungsverhalten als Verhaltensweisen, die auf „eine wert-, ziel- und ergebnisorientierte Einflussnahme zur Erfüllung gemeinsamer Aufgaben in oder mit einer strukturierten Arbeitssituation ausgerichtet sind“. Das Führungshandeln muss sich dabei an die aktuellen Erfordernisse anpassen, damit sich Führungserfolg im Sinne von Leistungserbringung einstellen kann. Das Verhalten einer Führungskraft wirkt als zielbezogene Einflussnahme auf die Mitarbeiter/innen, deren Verhalten wiederum bestimmte Ergebnisse hervorbringt, die als Führungserfolg dargestellt werden (Nerdinger et al., 2008, S. 88), wie in der folgenden Abbildung ersichtlich ist.

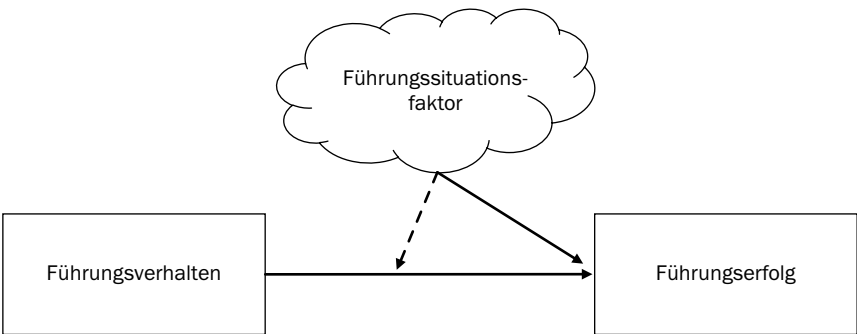
Abbildung 1: Rahmenmodell der Führung (nach Nerdinger et al., 2008, S. 89)



Weibler (2016, S. 60f) sieht über den Führungssituationsfaktor einen indirekten Zusammenhang zwischen Führungsverhalten und Führungserfolg gegeben, wobei es sogar zu einer Substitution von Führungsverhalten kommen kann, wenn die Abläufe in einer Organisation klar geregelt sind. Die nachfolgende Abbildung erklärt die Wechselwirkung zwischen Führungsverhalten und Führungssituationsfaktor und zeigt, dass ein anweisendes Führungsverhalten für die

Aufgabenerledigung nicht unbedingt erforderlich ist. Die wesentliche Aussage dabei ist, dass eine Kombination von Führungsverhalten und situativen Faktoren im Führungsalltag nicht beabsichtigte Konsequenzen mit sich bringen kann, weil dadurch bei den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern ein negatives Gefühl der Bevormundung durch fehlende Autonomie hervorgerufen wird und – wie beim autoritären Führungsstil – die Leistungserbringung negativ beeinflusst werden kann (ebd.).

Abbildung 2: Substitution von Führungsverhalten (nach Weibler, 2016, S. 61)



2.2 Schulautonomie in Österreich

In Österreich ist der Begriff „Schulautonomie“ ein gängiger Terminus, obwohl die Bezeichnung in den Gesetzestexten nicht erwähnt wird, stattdessen aber mit Dezentralisierung, Deregulierung oder Eigenverantwortung gleichgesetzt wird (Juranek et al., 2018, S. 108). Die mit dem Bildungsreformgesetz 2017 beschlossene Neuordnung des österreichischen Bildungswesens zielt auf maximale pädagogische Gestaltungsfreiheit am Schulstandort, bessere Qualifizierung der schulischen Führungskräfte, erhöhte Transparenz und verbesserte Steuerung sowie gezielte Qualitätsentwicklung ab und soll regionale Bildungskonzepte ermöglichen, in denen die Übergänge für Schüler/innen optimal gestaltet werden (Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung, o. J.-a). Die Schulen werden bei der Umsetzung der Schulautonomie durch Entwicklungsangebote begleitet (ebd.). Mit der Umsetzung des Autonomiepakets wird der lokalen Schulentwicklung im Sinne gelebter Schulautonomie ein höherer Stellenwert beigemessen (ebd.).

Rürup (2019, S. 69) versteht unter Schulautonomie „vor allem die Stärkung der dezentralen Verantwortung im Arbeitsbereich als wesentliches Element in einem neuen – betriebswirtschaftlich inspirierten – Managementmodell“. In Anlehnung an Meyer (Meyer, 2009, S. 468 f) verstehen Altrichter et al. (2016, S. 108)

unter Dezentralisierung im Rahmen von Schulautonomie eine Steuerungspolitik, im Rahmen derer zwischen den einzelnen Ebenen und Akteuren des Bildungssystems die Entscheidungskompetenzen neu geregelt werden. Eine vollständige Entflechtung zwischen Politik, Verwaltung und Einzelschule sei bei Maßnahmen zur Erhöhung einzelschulischer Gestaltungsspielräume jedoch nicht gegeben (ebd.).

„Schulautonomie auf der Basis einer ganzheitlichen Führungskultur verändert Menschen und Organisationen, macht Innovationen möglich und wirkt als Element neuer Steuerung.“ (Bordon & Leist, 2019, S. 90)

2.2.1 Historische Entwicklung in Österreich

1962 wurde das österreichische Schulwesen durch ein umfassendes Schulgesetz neu geregelt (Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2019). U. a. wurde auch das bis 31. Dezember 2018 gültige Bundesschulaufsichtsgesetz beschlossen (Juranek, 2020, S. 111). Die Entwicklung der darauf folgenden beiden Jahrzehnte zeichnete sich vor allem durch Stillstand aus (Altrichter & Posch, 1995). So reglementierten die Reformen der 1970er-Jahre in erster Linie die bestehenden Entscheidungsspielräume immer mehr (ebd.). Zu einem ersten Wandel kam es Ende der 1980er-Jahre. Sertl (1993, S. 88 ff) verortet den Begriff „Schulautonomie“ erstmals in einer Pressekonferenz des Wiener Stadtschulrats im Jahr 1988, bezogen auf eine Veröffentlichung der Arbeitsgruppe Bildung im Rahmen der „Aktion 95“, und sieht darin den Beginn einer österreichweiten Diskussion, die schließlich in den darauffolgenden Jahren zu bildungspolitischen Entscheidungen für gesetzliche Neuregelungen geführt hat (Schratz & Hartmann, 2019, S. 109). Kritiker/innen attestierten dem heimischen Schulsystem Anfang der 1990er-Jahre vor allem fehlende Wirksamkeit (Altrichter & Heinrich, 2007, S. 83), evoziert durch die dominierende zentralistische, von Bürokratie gekennzeichnete Steuerung, und initiierten durch die damit einhergehenden Diskussionen die Entwicklungen, die in der damaligen Zeit einsetzten (Schratz & Hartmann, 2019, S. 109). Der 1989 von der OECD veröffentlichte Bericht „School and Quality“ verstärkte die bis heute anhaltende Diskussion rund um Qualität und deren Kriterien (Wiesner et al., 2020, S. 27), und Spechts Ausführungen im Diskussionspapier zur Schulqualität (Specht, 1991) feuerten die Diskussion rund um die Schulautonomie weiter an. Die Neuorientierung und Demokratisierung des Bildungswesens nach Kriterien der Marktwirtschaft sowie das Eliminieren des Parteieinflusses im Bildungswesen waren wesentliche bildungspolitische Diskussionspunkte in Bezug auf Schulautonomie (Sertl, 1993, S. 89 ff). Specht (1991, S. 12) erkennt den Reformdruck aufgrund vorherrschender gesellschaftlicher Entwicklungen sowie existierender Strukturprobleme und versteht in seinem Diskussionspapier zur Schulqualität

Schule „*als pädagogische Handlungseinheit*“, deren Bedürfnissen in hohem Maße auf individueller Basis entsprochen werden sollte, wie auch den Anforderungen der Region. Nach Specht (1991, S. 13) existiert ein direkter Zusammenhang zwischen Schulautonomie und Schulqualität, da „*ein zentral gelenktes und administratives Schulwesen [...] den einzelnen Schulen, Schulleitern und Lehrern nur begrenzte Spielräume offen lässt*“ (ebd.). Ausgehend von den Autonomiediskussionen beschloss 1990 die damalige Bundesregierung im Rahmen einer Koalitionsvereinbarung u. a. die Vereinfachung der Schulverwaltung und die Schaffung von Möglichkeiten zur Profilgebung für die Einzelschulen (Rauscher, 1999, S. 15). 1993 folgte die legislative Umsetzung mit der Novellierung im Schulunterrichts- und Schulorganisationsgesetz. Damit wurde die Voraussetzung für die autonome Gestaltung in den Schulen geschaffen. (Schratz & Hartmann, 2019, S. 109) Die sanften Reformen der 14. SchOG-Novelle schufen zusätzliche Optionen für Eröffnungs- und Teilungszahlen, die autonome Verwendung von Budgetmitteln und die Lehrplangestaltung (Rauscher, 1999, S. 16). Diese gesetzlichen Regelungen wurden bis in die jüngste Vergangenheit in diversen Gesetzen und Verordnungen ausdifferenziert (Schratz & Hartmann, 2019, S. 109).

Der Slogan „*Erhöhung schulischer Gestaltungsspielräume*“ läutete nach Altrichter und Heinrich (2007, S. 83) Mitte der 1990er-Jahre die Epoche der Schulautonomie ein, die in weiterer Folge durch die Einführung neuer Steuerungsinstrumente wie z. B. die Selbstevaluation gekennzeichnet war (ebd.). Rauscher (1999) erkennt Ende der 1990er-Jahre eine Bewegung in der österreichischen Schullandschaft mit dem Ziel der Entwicklung und der Verbesserung eines Standort- und Qualitätsbewusstseins. Ein umfangreiches Modellprojekt – unter dem Motto „Schule in Bewegung“ ins Leben gerufen – hatte das Ziel, damalige autonome Spielräume der Einzelschulen aufzuzeigen und Rückschlüsse auf weitere legislative Vorgangsweisen zu geben (Rauscher, 1999, S. 18).

2011 erfolgte die Umbenennung der Schulaufsicht in Qualitätsmanagement und diese wurde neu strukturiert, drei Jahre später wurden im Rahmen der Abschaffung der Bezirksschulräte deren Aufgaben in die Zuständigkeit der Landesschulräte integriert (Juraneck, 2020, S. 111). Mit dem am 15. September 2017 verlautbarten Bildungsreformgesetz 2017 wurden schließlich insgesamt 39 Gesetze betreffend Schule und Schulverwaltung abgeschafft oder novelliert, womit das Bildungsreformgesetz 2017 das seit 1962 umfangreichste Schulgesetzbuch in der Geschichte Österreichs ist (ebd., S. 112).

2.2.2 Europäische Vergleiche

Das Ausmaß der Übernahme nationaler Verantwortung für das Bildungswesen – und damit auch die Ausprägung von Schulautonomie – hängt laut Fend (2003, S. 1) eng zusammen mit historischen und politischen Faktoren sowie der kulturellen

Tradition eines Landes. Wie sich die Autonomiebestrebungen im europäischen Vergleich in den letzten Jahrzehnten entwickelt haben, wird im folgenden Abschnitt aufgezeigt, indem auf die Gemeinsamkeiten und die Unterschiede in den am Erasmus+ Projekt INNOVITAS teilnehmenden Länder Bayern, Hessen und Südtirol eingegangen wird. Juranek et al. (2018, S. 107) kommen in ihren Ausführungen zu dem Schluss, dass die schulischen Entscheidungsmöglichkeiten und Ausprägungen von Schulautonomie stark unterschiedlich sind, wobei der Autonomiegedanke in Südtirol am weitesten fortgeschritten ist. Juranek (2019, S. 23 f) stellt in seinen Ausführungen fest, dass es den Rechtsbegriff „Schulautonomie“ bei uns nicht gibt, dennoch ist er in Österreich ein gängiger, positiv besetzter Begriff. Die Begrifflichkeiten rund um das Thema Schulautonomie sind in den einzelnen Partnerländern, obwohl alle deutschsprachig sind, sehr unterschiedlich (Juranek et al., 2018, S. 108). Die Ergebnisse der einzelnen Teilprojekte im Erasmus+ Projekt INNOVITAS haben gezeigt, dass es weitere sprachliche bzw. definitorische Unterschiede in den Begrifflichkeiten gibt (Juranek, 2019, S. 24). Spricht man beispielsweise in Bayern, Hessen und Österreich von Schulleiterinnen und Schulleitern, so sind es in Südtirol die Schulführungskräfte, die eine Schule führen (ebd.). Juranek et al. führen auch aus, dass es in allen Partnerländern das Werkzeug der Zielvereinbarung gibt, allerdings nur in Südtirol Konsequenzen bei Nichterreichen von zuvor gesetzten Zielen im Sinne von Ergebnisverantwortung vorgesehen sind, deren Rechtsnatur und Durchsetzbarkeit jedoch nicht geklärt sind (Juranek et al., 2018, S. 109). Der Schulleiter bzw. die Schulleiterin wird in allen Partnerländern auf Basis unterschiedlicher Verfahren und Mitbestimmungsvarianten bestellt, wobei nur in Südtirol Personalvertretungsorgane kein Recht auf Stellungnahme besitzen (Juranek, 2019, S. 27).

Südtirol

„Schulautonomie“ ist in Südtirol ein gängiger und gesetzlich verankerter Begriff (Juranek et al., 2018, S. 108). In Italien wurde Schulautonomie Mitte der 1990er-Jahre durch eine radikale Verwaltungsreform eingeläutet, um den einzelnen Verwaltungseinheiten mehr Eigenverantwortung zuzuerkennen (Pernstich, 2019, S. 10). Die öffentlichen Schulen waren zu diesem Zeitpunkt von starkem Zentralismus geprägt, das Bildungswesen hierarchisch organisiert und das Bildungsangebot durch den Fokus auf die staatlichen Lehrpläne beschränkt (ebd.). 1997 wurde vom italienischen Staat ein umfangreiches Gesetz verabschiedet, das Südtirol auf Landesebene ausgeweitet hat. Den Südtiroler Schulen wurde 2000 weitreichende Autonomie in Hinblick auf Didaktik, Organisation, Verwaltung und Finanzgebarung zugesichert (Tutzer, 2019, S. 17). Durch diese Beinahe-Vollautonomie im Bildungswesen erhielten Schulen den Rechtsstatus juristischer Personen des öffentlichen Rechts und die Rolle der Schulleitung wurde deutlich gestärkt (Pernstich, 2019, S. 11 f).

Das Herzstück der Schulautonomie in Südtirol ist der Dreijahresplan des Bildungsangebotes, der in Zusammenarbeit mit allen Mitgliedern der Schulgemeinschaft erarbeitet wird (Sporer, 2020, S. 168). Seit 2000 haben die Schulen ihr individuelles Profil zum Schulprogramm erarbeitet, um der Verpflichtung zur Planung gerecht zu werden. Das Schulprogramm beschreibt das langfristige Qualitätskonzept der Schule und Maßnahmen zur Qualitätssicherung (Pulyer & Stuppner, 2019, S. 94) und Aspekte wie die schulische Situation, die Weiterentwicklung, die Schwerpunkte, die Öffnung der Schule nach außen sowie die Gestaltung des Schullebens (Tutzer, 2019, S. 18). Einheitliche Bildungsziele, Jahrestundenkontingente, Qualitätsstandards, Pflichtstunden und allgemeine Bewertungsrichtlinien zählen zu den zentralen Vorgaben (Pernstich, 2019, S. 12).

Autonome Schulen können sich durch Vertrag zu einem Schulverband zusammenschließen, um wichtige Vorhaben im Bereich der Lehrerfortbildung, der Schulentwicklung, der Beschaffung von Waren und Dienstleistungen umzusetzen oder den zeitweiligen Austausch von Lehrkräften zwischen den einzelnen Schulen zu ermöglichen (Sporer, 2020, S. 171). Diese Option wurde anfangs nur zögerlich genutzt (Keim, 2019, S. 58), mittlerweile haben sie jedoch viele Schulen genutzt, um im Verbund gemeinsame Projekte zu verwirklichen (Sporer, 2020, S. 175).

Schulen haben ihr Bildungsangebot stark erweitert und ein breites Angebot sowohl für Schüler/innen als auch Erwachsene zur Verfügung gestellt. Beispielsweise seien hier der Ganztagsunterricht, Wahlfächer, schulinterne Fortbildungen oder die Montessori-Pädagogik genannt (Pernstich, 2019, S. 13). Die autonome Gestaltungsbefugnis hat den Schulen in Südtirol neue Möglichkeiten eröffnet, die jedoch an die Verpflichtung zur Rechenschaftslegung nach außen und zur Evaluation nach innen gebunden sind (Sporer, 2020, S. 176). Die Schulen haben *„inzwischen Erfahrungen im Rahmen von schulinternen Evaluationsvorhaben sammeln können, ebenso wurden alle Schulen inzwischen extern evaluiert“* (Tutzer, 2019, S. 19). In Südtirol werden autonome Schulen alle fünf bis sieben Jahre extern evaluiert (Juranek, 2019, S. 38). In Zusammenhang mit der Finanzautonomie verfügen die Schulen über ein zugeteiltes Globalbudget (Pulyer & Stuppner, 2019, S. 95), Rechnungsrevisoren überprüfen die Finanzgebarung und bestätigen dem Schulamt deren Richtigkeit in Form eines Berichts (Pernstich, 2019, S. 13). Das Budget kann eingeschränkt zwischen Personal- und Sachaufwand umgewandelt werden (Juranek et al., 2018, S. 108).

Führungskräfte werden gesondert im Rahmen von jährlichen Zielvereinbarungs- bzw. Zielerreichungsgesprächen bewertet (Pulyer & Stuppner, 2019, S. 63; Sporer, 2020, S. 176). Die schulischen Führungskräfte haben zur Umsetzung schulautonomer Vorhaben einen ausdrücklichen Gestaltungsauftrag erhalten (Tutzer, 2019, S. 20) und sind verantwortlich für die Personaleinsatzplanung (Sporer, 2020, S. 174). Die unbefristete Aufnahme von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern oder Ranglisten bleiben jedoch im Zuständigkeitsbereich des

Landes (Pernstich, 2019, S. 13). Obwohl die Rolle der schulischen Führungskraft durch zusätzliche Aufgabenbereiche aufgewertet wurde, sieht Keim (2019, S. 57 f) die Notwendigkeit gesetzlicher Nachbesserung in Bezug auf Verantwortungsbereiche, auf die sie keinen Einfluss haben, und fordert ein Mitspracherecht bei Personalentscheidungen im pädagogischen Bereich. Trotz umfassender Schulautonomie haben Schulleiter/innen in Südtirol wenig Einfluss auf die Auswahl des pädagogischen Personals und die Personalzuteilung (Juranek et al., 2018, S. 108).

Die Veränderungen durch die Einführung der Schulautonomie haben zu einem breit gefächerten Bildungsangebot, zur Öffnung und Vernetzung mit der Wirtschaft und dem sozialen Umfeld sowie zur Stärkung des Profils der Schulen geführt (Pernstich, 2019, S. 14). Die Rolle der Schulaufsicht hat sich in den letzten 20 Jahren trotz der gleichbleibenden Bezeichnung sehr stark in eine beratende und unterstützende Funktion gewandelt (Juranek et al., 2018, S. 108; Sporer, 2020, S. 175).

Deutschland

Rürup (2019, S. 61 f) erkennt bei der Umsetzung der eigenverantwortlichen Schule in Deutschland in den vergangenen Jahrzehnten zahlreiche Umbrüche mit divergierenden politischen Zielen und unterschiedlichen Konzepten, wobei vor allem die Optimierung des Verhältnisses von staatlicher Schulverwaltung und staatlicher Schule im Vordergrund stand. Lag der Fokus anfänglich auf der effizienteren Mittelverwendung, verlagerte sich das Augenmerk schließlich auf eine auf Systemebene angestrebte Qualitätssteigerung im deutschen Schulsystem (Rürup, 2019, S. 70). Ende der 1980er-Jahre und Anfang der 1990er-Jahre waren sowohl das deutsche als auch das österreichische Schulsystem geprägt von einer bürokratisch-hierarchischen Steuerung der Einzelschule durch die zentrale Bildungsverwaltung (Altrichter, Rürup, et al., 2016, S. 109). Umgelegt auf das föderale deutsche Schulsystem bedeutet das, dass die Bildungspolitik durch sechzehn Länderministerien und -parlamente gelenkt wird (ebd.). In den 1990er-Jahren erhielten erste groß angelegte Modellvorhaben mit Anspruch auf Qualitätsentwicklung durch Selbstständigkeit viel Aufmerksamkeit (Herrmann, 2012, S. 16) und in der ersten Hälfte der 1990er-Jahre wurde eine neue Ära der Schulmodernisierung eingeläutet, im Rahmen derer die einzelschulischen Gestaltungsspielräume erhöht wurden (Altrichter & Heinrich, 2007, S. 83 ff), wobei Zeitpunkt, Abfolge und Ausprägung in den verschiedenen Ländern divergierten (Altrichter et al., 2016, S. 107).

Den Autonomiebestrebungen in Bayern ging die erfolgreiche Umsetzung der mehrphasigen, über einen längeren Zeitraum dauernden MODUS-Modellversuche (MODEll Unternehmen Schule), MODUS21 (Schule in Verantwortung), MODUS-F (Führung) und PROFIL 21 (Berufliche Schule in Verantwortung) voraus, die unter der Voraussetzung externer Evaluation erweiterte Rechte für

die Modellschulen vorsahen (Tarkian et al., 2019, S. 190). Der Modellversuch MODUS21 *„erprobt eine weitgehende Selbständigkeit von Schulen aller Schularten als konsequente Fortsetzung der Inneren Schulentwicklung in Bayern. Durch die erweiterte Selbständigkeit soll den individuellen Bedürfnissen der einzelnen Schule stärker Rechnung getragen werden“* (Herrmann, 2012, S. 245). Im Schuljahr 2013/14 wurde schließlich die eigenverantwortliche Schule im Bayerischen Gesetz über das Bildungs- und Unterrichtswesen zusammen mit der Schulprogrammarbeit gesetzlich verankert (Maier & Rudolph-Albert, 2020, S. 177 f). Die Gesetzesänderung bringt die Verpflichtung für interne und externe Evaluationen, die Entwicklung eines Schulentwicklungsprogramms und Zielvereinbarungen mit der Schulaufsicht mit sich. Im Gegenzug soll die Schulgemeinschaft durch mehr Mitbestimmungsrechte für das Schulforum und eine verbesserte Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schule gestärkt werden. In den staatlichen Realschulen, den Gymnasien, den beruflichen Schulen sowie den Schulen für den zweiten Bildungsweg können – abhängig von der Schulgröße – Führungsaufgaben an eine erweiterte Schulleitung delegiert bzw. fachliche Weisungsbefugnisse an z.B. Fachleitungen übertragen werden (Maier & Rudolph-Albert, 2020, S. 177).

Der Begriff „Schulautonomie“ wird in Bayern nicht verwendet, stattdessen wird von der eigenverantwortlichen Schule gesprochen (Juranek et al., 2018, S. 108). Die eigenverantwortlichen Schulen in Bayern können seit der Gesetzesänderung im Jahr 2013 flexibler auf die Herausforderungen an das Schulsystem reagieren, ihre Ziele auf das Schulentwicklungsprogramm ausrichten, dabei ihr Schulprofil schärfen und die eigenen Stärken besser entfalten. Die externe Evaluation ist in Bayern gesetzlich alle fünf Jahre vorgesehen (Juranek, 2019, S. 38). Die Rolle der Schulaufsicht hat sich auch in Bayern von der kontrollierenden in eine beratende, begleitende verändert, jedoch besteht die Rechtsaufsicht durch die Schulbehörde, die auf die Einhaltung bindender rechtlicher Bestimmungen achtet (ebd., S. 38 f). Die Ergebnisse einer Umfrage im Rahmen des Erasmus+ Projekts INNOVITAS unter 137 Schulleiterinnen und Schulleitern in Bayern im Jahr 2018 zeigen, dass diese die Möglichkeiten der autonomen Schule positiv bewerten, sich jedoch im Bereich der Personaleinstellung mehr Entscheidungskompetenzen wünschen. 71 % der befragten Schulleiter/innen waren der Meinung, dass bei der Rekrutierung von Lehrkräften die Entscheidungskompetenz bei der Schulleitung liegen sollte (Maier & Rudolph-Albert, 2020, S. 190 f). In Bayern besteht die Möglichkeit der Mitsprache schulischer Führungskräfte bei der Auswahl des Lehrpersonals, allerdings nur bei für konkrete Schulen ausgeschriebenen Stellen und bei berufsbildenden Schulen aufgrund der dort erforderlichen spezifischen fachlichen Kompetenzanforderungen (Juranek et al., 2018, S. 108).

Bei Versetzungen gibt es Verfahren, die teilweise auf konkret ausgeschriebenen Stellen, aber auch auf Basis von Versetzungsanträgen basieren, die Vergabe der Stellen erfolgt nach sozialen Kriterien (Juranek, 2019, S. 28 f).

In Hessen wird statt der Verwendung des Begriffs „Schulautonomie“ von selbstständiger Schule gesprochen (Juranek et al., 2018, S. 108). In den Jahren 2005 bis 2011 wurden in Hessen ausgewählte berufliche Schulen im Rahmen des Modellversuchs SVplus (Selbstverantwortung plus) mit größeren Freiräumen und einem höheren Maß an Eigenverantwortung ausgestattet (Bordon & Leist, 2019, S. 83). Diese Schulen führen die Bezeichnung „Selbständige berufliche Schule plus SBS+“ und sind kontoführend, verwalten eigenständig ihre Budgets und können Drittmittel einwerben (Bauer & Enderle, 2015, S. 363). Im Gegenzug dazu haben sich die Schulleitungen dazu verpflichtet, ein zertifizierbares Qualitätsmanagementsystem zur Sicherstellung ordnungsgemäßer Rechenschaftslegung, kontinuierlicher Schulentwicklung und Überprüfung der eigenen Schul- und Unterrichtsqualität aufzubauen und aufrechtzuerhalten (Bordon & Leist, 2019, S. 83). 2016 wurden die beruflichen Schulen in Hessen per Erlass in Selbständige Berufliche Schulen (SBS) umgewandelt und das Qualitätsmanagementsystem Q2E (Qualität durch Evaluation und Entwicklung) verbindlich vorgeschrieben. Damit verbunden ist die Verpflichtung einer jährlichen externen Überprüfung und Bewertung der eigenen Entwicklungsvorhaben durch externe Evaluationsfachleute, die durch ihre Unabhängigkeit und ihre professionelle Begutachtung des Qualitätsmanagementsystems Entwicklungsmöglichkeiten aufzeigen sollen. Die Schulleitung übernimmt Aufgaben der Schulaufsicht im Bereich der Personaleinsatzplanung, der Unterrichtsorganisation und der inhaltlichen Ausgestaltung des Unterrichts (Bordon & Leist, 2019, S. 83 ff). Die Schulaufsicht stellt gemeinsam mit der Schule auf der Grundlage zuvor erhobener Daten die Weichen für die weitere Schulentwicklung und bietet dabei spezifische Unterstützungsmaßnahmen an (Bordon & Leist, 2019, S. 88). Seit einem weiteren Pilotprojekt im Jahr 2012, im Rahmen dessen 23 allgemeinbildende Schulen in Hessen in Selbständige Schulen (SES) umgewandelt wurden, haben alle allgemein- und berufsbildenden Schulen die Möglichkeit, den Status einer selbstständigen Schule zu beantragen, wenn sie ein Konzept zur dauerhaften Schul- und Unterrichtsentwicklung mit Entwicklungsschwerpunkten der Schule einreichen (Miceli, 2018, S. 7). Den SES und den SBS wird ein Budget zugewiesen, das ihnen ausreichend Freiräume verschafft, um ihr Schulprofil zu schärfen. Hessische Schulleiter/innen können Budgetmittel im Umfang von fünf Lehrerstellen wahlweise für Fortbildungsmaßnahmen ihrer Lehrkräfte oder für die Einstellung von zusätzlichem, nicht pädagogischen Personal nützen (Juranek et al., 2018, S. 109). Seit dem Schuljahr 2020/21 können sich allgemeinbildende Schulen zudem in Pädagogisch Selbständige Schulen (PSES) umwandeln lassen, um die erweiterte Eigenverantwortung vorrangig für Maßnahmen der Unterrichtsentwicklung zu nutzen. Berufliche Schulen können sich darüber hinaus auf Antrag des Schulträgers in Rechtlich Selbständige Berufliche Schulen (RSBS) umwandeln lassen. (Hessisches Kultusministerium, o. J.) In Hessen besteht für Schulleiter/innen die Möglichkeit, über eine schulbezogene Ausschreibung Lehrpersonal selbst auszuwählen oder über ein zentrales Ranglistenverfahren

auf Basis einer Bestenauslese einstellen zu lassen (Juranek, 2019, S. 29). Die administrative und technische Abwicklung des Recruiting-Prozesses obliegt dabei in jedem Fall der Schulaufsichtsbehörde (Juranek et al., 2018, S. 108). Für die Schulleitung existiert bei Initiativbewerbungen die Möglichkeit, nicht ausgeschriebene Stellen über Vertretungsverträge zu besetzen (Juranek, 2019, S. 29).

2.2.3 Die Rolle der Schulaufsicht in der Schulautonomie in Österreich

In der Vergangenheit konnte vereinzelt beobachtet werden, dass Schulleitungen und Lehrkräfte gegenüber der Beaufsichtigung von Schulen durch Organe der Schulaufsicht negativ eingestellt waren und zudem die Auffassung geteilt wurde, dass die Einführung der autonomen Schule die Schulaufsicht überflüssig mache (Dubs, 2011, S. 71). Dubs (ebd., S. 72) widerspricht diesen Argumenten, da eine wirkungsorientierte Führung Ziele nur durch ein modernes Controlling erreicht. Folgt man Juranek (2019, S. 39), dann müssen sich Schulaufsicht und Schulbehörden jedoch zurücknehmen, je mehr Eigenständigkeit der Einzelschule gewährt wird, um innovative Schulentwicklung zu ermöglichen.

„Eigenverantwortung der Einzelschule für ihre Qualitätsentwicklung gelingt, wenn Schulaufsicht innovativ unterstützt.“ (Bordon & Leist, 2019, S. 77)

Das Aufgabenprofil der Schulaufsicht entspricht eher dem eines beratenden, unterstützenden Akteurs im Schulsystem, dessen Aufsichtsfunktion auf die Prüfung der rechtlichen Vereinbarkeit der schulischen Entscheidungen mit den rechtlichen Vorgaben beschränkt ist (Juranek et al., 2018, S. 107). Demnach sinkt der Einfluss der Schulaufsicht, je stärker der Autonomiegrad ausgeprägt ist (Juranek, 2019, S. 41). Neben dem Umbau der österreichischen Schulverwaltung haben sich auch Aufgabenprofil und Bezeichnung der Organe der Schulaufsicht verändert (Huber et al., 2020, S. 245 f). Die früheren Schulinspektorinnen und Schulinspektoren werden seit dem 1. Jänner 2019 Schulqualitätsmanager/innen genannt und aus den Landesschulräten bzw. dem Wiener Stadtschulrat sind die Bildungsdirektionen entstanden (ebd.). Mit der Verschiebung der Entscheidungskompetenzen zu den Einzelschulen arbeiten die früher nach Schularten eingeteilten Organe der Schulaufsicht nun in Teams in den Bildungsregionen, wo sie ihre neuen Aufgaben als Teil des Qualitätsmanagements wahrnehmen (Juranek, 2019, S. 41) und *„zu einem strategischen Partner für die Planung und Umsetzung der Personal- und Schulentwicklung durch die Schulleitung“* (BMBWF, 2018, S. 46) geworden sind.

Huber et al. (2020, S. 253) führen an, dass sich die Autonomiebestrebungen in Österreich derzeit noch in der Umsetzung befinden und so eher aus verwaltungstechnischer und organisatorischer Sicht zu sehen sind. Kontrolle

braucht es auch in der autonomen Schule, bei der Schulentwicklung von elementarer Wichtigkeit ist, denn es gibt „*keine Führung ohne eine angemessene Kontrolle*“ (Dubs, 2011, S. 72). Dubs (ebd.) betont, dass es auch weiterhin einer Beaufsichtigung der Schulen bedarf, die jedoch an die durch die Schulautonomie geschaffenen Voraussetzungen angepasst werden muss. Dementsprechend groß sind die Herausforderungen an das neue Rollenbild der Schulaufsicht zu sehen, welche zwischen der formal verwaltenden Tätigkeit als Organ der Schulaufsicht und der unterstützenden Rolle in einer wertschätzenden Beratungsstruktur die richtige Balance zur Unterstützung der autonom gewordenen Schulen finden muss (Huber et al., 2020, S. 253). Dubs (2011, S. 73) führt folgende Aufgaben der Schulaufsicht im Rahmen der Schulautonomie an:

- Kontrolle der Übereinstimmung schulautonomer Aktivitäten mit gesetzlichen Vorgaben
- Stimulierung von Schulentwicklung und der Aufbau einer Evaluationskultur
- Verwaltungsaufgaben inklusive Personalmanagement
- Individuelle Beratung von Schulleitungen und Lehrkräften
- Evaluation der Einzelschulen
- Berichterstattung an die Schulbehörde und das Ministerium
- Beratung von Behörden, Schulträgern und externen Institutionen

Neben einem breiten Verständnis von Qualitätsmanagement erfordern die zur Aufgabenbewältigung notwendigen Kompetenzen Schulungen aller beteiligten Personengruppen, um qualitätsverbessernde Maßnahmen im Zuge des neuen Modus der Zusammenarbeit erfolgreich umsetzen zu können (Huber et al., 2020, S. 253).

2.3 Organisationskultur

Jede Organisation hat eine eigene spezifische Kultur, die seit Beginn des Bestehens vorhanden und mehr oder weniger stark ausdifferenziert ist (Sackmann, 2004, S. 24). Bennis und Nanus (1986, S. 113) bezeichnen Kultur als soziale Architektur, bei der die Führungskraft ein/e soziale/r Architekt/in sein muss (ebd., S. 106). Heinrich (2001, S. 130) schreibt dazu, dass die Kultur die Mitarbeiter/innen einer Organisation verbindet und von anderen abgrenzt. Seliger (2018, S. 172) ergänzt, dass sich die Regeln und Werte einer Organisationskultur „*im Laufe der Zeit beinahe unbemerkt und wie von selbst*“ entwickeln. Kultur ist laut Kasper und Schmidt (2015, S. 266) weder direkt fassbar noch objektiv messbar, sondern muss über beobachtbare Phänomene erschlossen werden (Wunderer, 2011, S. 167). Sackmann (2004, S. 25) schreibt, dass Organisationskultur ein Gruppenphänomen ist, folglich nicht am Individuum festzumachen