

1 Festlegung der Untersuchungsziele

Die vorliegende Arbeit widmet sich der Frage, welche Wirkungszusammenhänge das Personalmanagement prägen. Wie entsteht in diesem sozialen Feld wirkungsvolles Handeln? Damit ist zum ersten das spannungsvolle Verhältnis von externen Ansprüchen und individuellen Vorstellungen benannt, das das Handeln in Organisationen grundsätzlich prägt; sodann geht es in einer zweiten Ausdifferenzierung um das praktische Interaktionsgeschehen zwischen Einzelnen und Gruppen; und schliesslich muss drittens auch hinsichtlich der einzelnen Personen davon ausgegangen werden, dass sich diese in verschiedenen Situationen auf unterschiedliche Weise entscheiden und verhalten. Ein offenkundig allzu weites Feld...

Somit wurde – ausgehend von beruflichen Erfahrungen und im Rückgriff auf ursprünglichere biografische Intuitionen (vgl. 1.1) – das erkenntnisleitende Interesse unter Berücksichtigung des praktischen Forschungsfeldes (vgl. 1.2) präzisiert: Wie kann das Personalmanagement von Schulleitungen¹ erfolgreich werden und welche Rolle spielen dafür deren subjektive Wertvorstellungen? Zur Orientierung, auf welche Weise sich dieser Frage genähert wurde, schliesst sich ein differenzierter Überblick über den weiteren Argumentationsgang und die erfolgten Arbeitsschritte an und beendet zugleich diesen ersten Einstieg (vgl. 1.3).

Im Anschluss hieran werden auf mehreren theoretischen Ebenen Begriffssysteme entfaltet (Kapitel 2), die dazu dienen, die eingangs genannten „Spannungsfelder“ (extern/intern, Einzelne/Gruppen, Situation/Verhalten) präziser zu fassen, um so die anschliessenden inhaltlichen und methodischen Fokussierungen zu begründen (Kapitel 3 und 4), ehe diese im Anschluss in angemessene empirische Forschungsansätze umgesetzt werden (Kapitel 4.2).

Nicht zuletzt aufgrund dieser konzeptuell dichten Vorüberlegungen mündet die vorliegende Arbeit zum „Weiterbildungsmanagement von Schulleitungen an aargauischen Volksschulen“ in eine Reihe fundierter empirischer Ergebnisse (Kapitel 5) und schliesst mit einem zusammenfassenden Überblick über Erträge, erste Antworten und weiterführende Anschlussfragen (Kapitel 6).

1.1 Auslösende Erfahrungen und ursprüngliche Intuitionen

Ausgangspunkt für die intensive Beschäftigung mit Fragen der institutionalen Steuerung im Schulsystem war gewiss die biografische Erfahrung, als Schüler in mehreren Schulsystemen (Nordrhein-Westfalen, Niedersachsen, Bayern) immer wieder ähnliche Schulerfahrungen gemacht zu haben.² Diese zunächst intuitiven Wahrnehmungen schlossen sich im weiteren beruflichen Verlauf kurz mit Erfahrungen als Lehrperson und Berater in Schulsystemen, die allesamt darauf hinwiesen, dass Schulen im konkreten Handeln vor Ort auf zumindest zweifache Weise als *loosely coupled systems* (Weick 1995a, 1995b) zu beschreiben sind.

1 Für die vorliegende Arbeit wird eine gendersensible Sprache gewählt. In Fällen, wo keine geschlechtsneutrale Form angeboten wird, wird aus Gründen der Vereinfachung und der besseren Lesbarkeit das generische Maskulinum verwendet.

2 Damit wird von Beginn an eine Perspektive unterlaufen, wie sie Schimank 2009, S. 201f. beschreibt: „Ihre (der Autoren, T. S.) Beweggründe kommen in Publikationen nicht vor, werden dort weder formuliert noch zitiert. (...) Die den Wahrheitscode reproduzierenden kommunikativen Gehalte der Publikationen schweigen beredt über sämtliche oftmals höchst idiosynkratischen Intentionen und lokalen Umständen geschuldete Praktiken der Autoren. (...) wo das mal nicht vollständig gelingt, helfen die Leser – spätestens als Zitierer – nach.“

Zum einen entziehen sich einzelne Schulen als pädagogische Handlungseinheiten einer vollständigen zentralen Steuerung. Dieser Umstand wurde seit Ende der siebziger Jahren von Helmut Fend (1979, 1987) und anderen betont, und resultierte nicht zuletzt aus Erfahrungen wirkungslos bleibender Schulsystemreformen der vorgängigen Jahrzehnte.

Zum anderen erweisen sich Schulen – wie alle Organisationen – im Inneren nur begrenzt als tatsächliche Handlungseinheiten.

Wie nicht zuletzt die umfassend angelegte Metaanalyse John Hatties (2009, 2012) zu Einflussfaktoren auf die Lernleistungen von Schülerinnen und Schülern gezeigt hat, entscheiden über diese Ergebnisse pädagogischen Handelns vor allem die Qualitäten der handelnden Lehrpersonen. Hatties Synthese von über 800 Metaanalysen, die sicher „einen Meilenstein in der Debatte um die Voraussetzungen und Bedingungen erfolgreichen Lernens in der Schule darstellt“ (Terhart 2014, S.10), weist überzeugend aus, dass diese an die einzelnen Lehrpersonen gebundenen Qualitäten zumindest so uneinheitlich sind wie die Schulsysteme, in denen unterrichtet wird (vgl. 2.3). Und auch dieser wissenschaftliche Befund wird biografisch durch eigene Erfahrungen als Lehrperson in schulischen Systemen unterschiedlicher struktureller (kantonales Gymnasium, reformpädagogische Landerziehungsheime, konfessionelle Privatschule) und föderaler Ausprägung (Hessen, Bayern, Bern, Luzern) gestützt.

Als Lehrperson, vor allem aber auch als externer Berater schulischer Organisationsentwicklungsprozesse zeigte sich schliesslich immer wieder, dass der „schlafende Riese“ der Schulentwicklung in der Kooperationsbereitschaft und -fähigkeit der Lehrpersonen liegt. Dies meint sowohl horizontale Austauschprozesse innerhalb der Kollegien (Jahrgangsteams, Teamteaching, Hospitationen etc.) als auch vertikale Anerkennungsprozesse funktionaler Rollendifferenzierung (sowohl gegenüber „vorgesetzten“ internen Funktionsstellen und Unterstützungsangeboten wie auch hinsichtlich der spärlich genutzten Möglichkeiten, „nachgeordnete“ externe „Dritte“ in Lernprozesse einzubinden). Nach wie vor zeigen sich Lehrpersonenkollegien in Schulentwicklungsprozessen bisweilen als Abwehrrangements nach innen und aussen, statt Vor- und Nachteile der angestrebten Entwicklungsziele innerhalb des Kollegiums differenziert einzuschätzen und sie nach aussen miteinander zu vertreten. Inwiefern solche Egalitätsideologien als psychodynamischer Schatten einer fortgesetzten SchülerInnen-Selektion zu beschreiben wären, wäre im Sinn einer psychoanalytischen Theorie der Schulentwicklung (Schönig 2000, 2010, Rosenstiel 2000, Reh 2010, S. 294, Terhart 2010, S. 272) sicher des eingehenderen Nachdenkens wert, muss hier jedoch vorläufig dahingestellt bleiben.³ Zweifelsfrei jedoch ist die Einheit aller innerhalb einer „pädagogischen Handlungseinheit“ Schule Handelnden eine immer noch und immer wieder erst miteinander herzustellende. Die zunächst euphorische Übernahme des Team-Begriffs im schulischen Kontext, seine häufig undifferenzierte Verwendung als Synonym für Kollegien (ohne zeitlich definierte gemeinsame Aufträge oder indikatoren gestützte, und also verbindlich überprüfbare Handlungsziele) und seine aktuell beobachtbare Ausgrenzungsfunktion (die Schulleitung gehört semantisch und psychodynamisch häufig nicht zum „Team“) lassen deutlich werden, dass echte Teamentwicklungsprozesse als sozialer Aspekt organisationaler Veränderung vielen Schulen allererst noch bevorstehen. Vielleicht ist es deswegen auch nicht

3 Nur so viel: „Wenn Personalentwicklung Teil von einzelschulischer Selbstentwicklung sein soll, so kann sie keineswegs als Fortsetzung obrigkeitstaatlicher Verwaltung mit anderen, modernen (...) Sprachregelungen aus Personalmanagement und *governance*-Konzepten durchgeführt werden. (...) Allerdings muss der folgende pikante Widerspruch auch gesehen werden: Mit dem vorgesehenen Beurteilungsmodus trifft die Lehrerinnen und Lehrer das, was sie selbst den Schüler/innen bedenkenlos zumuten! (...) die stillschweigende Orientierung an der Idee einer „normalen“ Verteilung von Leistung“ (Terhart 2010, S. 272, Hervorhebung im Original).

als theoretischer Zufall zu betrachten, dass dieser Aspekt in der populär gewordenen Schultheorie Hans-Günter Rolffs (1995, ders. 2010) unter Organisationsentwicklung subsumiert wird,⁴ anstatt als gleichwertiger vierter Faktor neben didaktisch-methodischer Unterrichts-, individueller Personal- und eben organisationaler Schulentwicklung die soziale Interaktionsdynamik zu betonen (vgl. Schraner Küttel 2009, S. 29). Zu einem späteren Zeitpunkt greife ich diesen Ansatz erneut auf (vgl. 2.3).

Zunächst jedoch werden nunmehr drei Teilaspekte der eigenen Rolle offengelegt, soweit sie den Forschungsprozess, seine Prämissen und Ergebnisdarstellungen beeinflussten. Kein Forschungsprojekt ist vollständig plan- oder antizipierbar; zugleich aber entsteht wohl keines je rein zufällig.

1.1.1 Dozent

Im Rahmen einer Dozententätigkeit für die Fachhochschule Nordwestschweiz (FHNW) konnte ich über mehrere Jahre hinweg Eindrücke über die im Feld vorliegenden personalen Konstellationen und inhaltlichen Schwerpunkte gewinnen. Die Schulleitungsaus- und -weiterbildung fokussierte auf Themen des Personal- und Selbstmanagements sowie auf organisationale Aspekte der Teamentwicklung und schulischer Changeprozesse. Innerschulische Weiterbildungen für Lehrpersonen erzeugten neben den zu erwartenden thematischen Auseinandersetzungen häufig auch Irritationen innerhalb des schulischen Personalgefüges. Weiterbildungen, verstanden als Personalentwicklungsmassnahmen der Lehrpersonen, standen offenkundig unter Legitimationsvorbehalt. Äusserungen wie: „Ich lass mich doch nicht führen!“, getätigt von offenkundig aufgebrachten Lehrpersonen, illustrierten immer wieder eine weit verbreitete „Egalitätsideologie“ (Krebskorbeffekt, Leuchtturmeffekt), wie sie auch in der wissenschaftlichen Schulleitungsforschung zum deutschschweizerischen Schulsystem fortgesetzt benannt und durch diese Spiegelung verstärkt wird (Kerle 2005, Reichwein 2007, Terhart 2010, Stemmer Obrist 2014, Steger Vogt 2013).⁵

1.1.2 Berater

Parallel zu diesen Erfahrungen als Dozent konnte ich im Coaching von Schulleitungen und Schulpflegen sowie in der Begleitung innerschulischer Teams und Projektgruppen einen vertieften Einblick in die sich verändernden Führungsstrukturen gewinnen. Während dieser Tätigkeit kristallisierten sich für mich aus einem anfänglich vagen Bild differenziertere Rückfragen an die Interaktionsdynamik des Führungshandelns im argauischen Schulsystem heraus.

⁴ Auffällig ist, dass Rolff 2010, S. 34f. intersubjektive Aspekte gleich in allen drei Dimensionen verortet: „überfachliches Lernen“ unter Unterrichtsentwicklung, „Hospitationen“ unter Personalentwicklung und „Kooperation“ unter Organisationsentwicklung.

⁵ Vgl. Altrichter e.a. 2004, Strittmatter e.a. 2010, S. 6 spricht demgegenüber – angesichts seiner langjährigen Funktion als Vorsitzender des schweizerischen Lehrpersonenverbands erklärlich und merkwürdig zugleich – zunächst vollständig ironiefrei und unkritisch von „alter Kultur der Autonomie und Egalität“, nur um dann seinerseits (a.a.O., S. 76ff.) darauf hinzuweisen, dass „erhebliche Qualitätsdefizite bei Lehrpersonen“ manchmal „krampfhaft ausgeblendet“ werden. Ideologiekritisch hierzu Terhart 2010, S. 267: „Es darf auch im Lehrerberuf kein Tabu sein, wenn Kompetenzunterschiede offiziell erfasst und kommuniziert werden“. Wenn Terhart an anderer Stelle einräumt: „Inoffiziell jedoch sind Leistungsunterschiede zwischen Lehrer/innen sehr wohl bekannt – zuallererst den Lehrerinnen und Lehrern selbst“ (a.a.O. S. 261, Hervorhebung im Original), so illustriert er indes gerade hierdurch das doppelte Verschweigen (über die Tatsache und das Nicht-Ansprechen) – spricht: das Tabu. Meines Erachtens wäre ein anderer Erkenntnisstrang untersuchenswert: Lehrpersonen geraten im Rahmen ihrer Berufsausbildung zu einem ausgesprochen späten biografischen Zeitpunkt in die tendenziell infantilisierende Situation einer existenziellen Bewertung. Vielleicht erklärt sich aufgrund dieser „Verspätung“ die Vehemenz, mit der man sich später teilweise gegen jedwede externe Bewertung wehrt, obgleich doch gerade diese Lehrpersonen oft selbstkritisch gegenüber der eigenen Bewertungspraxis eingestellt sind (und darin dem eigenen psychodynamischen Schatten einer fortgesetzten SchülerInnen-Selektion – vgl. 1.1 – auf der Spur bleiben).

Beratung, nicht nur im Feld Schule – verstanden als multidimensionales Geschäft – kann unterschiedliche Grade der Komplexität aufweisen (vgl. Schönig 2000, Böckelmann 2002, Mäder 2008). Dabei geht es im professionellen Sinn aber immer darum, „dass ein Ratsuchender mit Hilfe eines Beraters/einer Beraterin neue Handlungsmöglichkeiten bzw. Möglichkeiten für den Umgang mit einem persönlichen Anliegen selber findet“ (SKPH 2007, S. 23). „Beratung ist subjekt-, aufgaben- und kontextgebunden (...), sowie) von interaktiven Prozessen geprägt“ (a.a.O., S. 7). Mit der Einführung von Schulleitungen kam es nicht nur zu einer Rollenverschiebung für Schulpflegen und Inspektorate, sondern einhergehend mit diesem Wandel mussten auch Funktion und Reichweite schulischer Beratungsangebote für die im Feld tätigen Akteure neu positioniert und inhaltlich justiert werden.

Die Schulentwicklungsforschung hat hierzu häufig auf eine von Dalin (1991, S. 16) und Rolff (ders. e.a. 1996) vorgeschlagene dreigliedrige Typologie unterschiedlich weit entwickelter Schulen Bezug genommen, die zwischen „fragmentierter“, „Projektschule“ und „Problemlöseschule“ unterscheidet. Vester (1999, S. 99) spricht allgemeiner von „stabilen“, „multistabilen“ und „ultrastabilen“ Systemen. Mir erscheint gerade auch mit Blick auf die Beratung von Schulen (Stuke 2010, S. 104) der Hinweis von Schönig fruchtbar, diese Typologie auf die Lernniveaus Batesons (1985, S. 219ff., 362ff.) bzw. auf die aus diesen abgeleitete Systematik organisationalen Lernens bei Argyris (1997) und Schön zu beziehen (vgl. Schönig 1993, S. 251ff.).⁶ Denn somit wird es zum einen begrifflich möglich, Stadien der Organisationsentwicklung sowohl mit der Analyse individueller Lernprozesse der Beteiligten als auch mit Interventionsniveaus in Beratungsprozessen zu synchronisieren. Zum anderen hat sich diese Systematik aber auch praktisch in vielfachen Beratungsprozessen als Orientierungshilfe und erstes Analyseraster bewährt.

Tab. 1: Entwicklungsniveaus und Beratungshandeln

Entwicklungsniveau (Dalin/Rolff)	Lernniveau (Bateson/Argyris/Schön)	Bezug im Beratungshandeln (Schönig)
fragmentierte Schule	Single loop learning (stabile Verhaltensweisen: reaktives Lernverständnis)	technisch-instrumentell (Informationsdefizite)
Projektschule	Double loop learning (situatives Anpassen: Erfordernisse partiell gemeinsamen Lernens)	personal-gruppenpsychologisch (emotionale Irritationen)
Problemlöseschule	Deutero learning (Handlungsmuster: selbstreflexives, Gewohnheiten erneuerndes Lernen)	organisational (Organisationsmythen)

1.1.3 Forscher

Die wissenschaftliche Beschäftigung mit einem komplexen sozialen System, das sich zudem erst im Stadium seiner Etablierung befindet, bleibt massgeblich auf die im Feld vorhandenen In-

⁶ Ähnlich Tegethoff e.a. 1995, der zwischen „idiosynkratischer Adaptation“, „Umweltadaptation“ und „organisationalem Problemlöselernen“ unterscheidet (vgl. auch Gairing 1999, Grunder 2002, S. 19ff.).

teraktionsmuster und deren intersubjektiv wirksamen Deutungen angewiesen. Auch eine noch so etablierte wissenschaftliche Logik vermag diesen Zustand vor der „operativen Schliessung“ nicht aus eigenem Recht zutreffender zu beschreiben, als es dies die subjektiven Annahmen und wechselseitigen Referenzen der Akteure können. Verständnisintensive Forschung (und auch Beratung) muss folglich daran arbeiten, zu rekonstruieren, „wie sich ein System von Aussagen entfaltet“ (Vogd 2009, S. 29). Dies erfordert ein Forschungsverständnis, das erhobene Datensätze zum einen miteinander verschränkt und methodisch kontrolliert aufeinander bezieht (Triangulation, vgl. Flick 2007a, Kelle e.a. 2007) und diese zum anderen zumindest phasenweise mit den Akteuren rückkoppelt (kommunikative Validierung, vgl. 4.2.3).⁷ Insofern professionelle Eliten vor allem dann „Einblick in ihre impliziten funktionsspezifischen Relevanzen und Maximen (geben,...) wenn sie Abläufe rekapitulieren, erläutern, extemporieren usw.“ (Meuser e.a. 1994, S. 183, vgl. Davenport e.a. 2005, S. 5), lag es nahe, sich dem Führungshandeln der Schulleitenden dadurch zu nähern, diesen im Rahmen einer Interviewstudie genau hierzu Gelegenheit zu geben. Das detaillierte methodische Vorgehen wird weiter unten beschrieben (Kapitel 4). Zunächst aber wird nun überblicksartig auf die bestehende Situation im Forschungsfeld und das eigene erkenntnisleitende Interesse eingegangen (vgl. 1.2), um auch so die inhaltliche Verbindung zwischen Theorie (vgl. Kapitel 2) und Empirie (vgl. Kapitel 4) zu plausibilisieren.

1.2 Situation im Forschungsfeld und erkenntnisleitendes Interesse

„Wenn wir die ökonomische, politische, soziale gesellschaftliche Landkarte einer Schule (...) nicht genügend kennen, (...) sind Aktionen (...) irrelevant oder schädlich.“ (Cohn e.a. 1984, S. 356, vgl. Cohn 1997, Nelhiebel 2009, vgl. 2.4.1). Insofern hängt es vom Rahmen ab (oder, wenn man so will: vom: „Framing“), was ein beobachtbares Geschehen bedeutet. Ohne diese Rahmenbedingungen, den situativen, normativen und kulturellen Kon-Text (vgl. Nelhiebel 2009, S. 136f.) zumindest ein wenig zu kennen, kann ich den „Text“ nicht sinnhaft lesen, nicht auf angemessene „kognitive Orientierungsmuster“ (Schimank 2009, S. 198) zurückgreifen, sondern bleibe meinem vermeintlichen Verstehen als potenziellen Missverständnissen ausgeliefert, weil ich nicht weiss, „was der Fall ist“ (Wittgenstein 1960, S. 28, ders. 2003, S. 9).

In diesem Sinn vermitteln die folgenden Darstellungen ein überblicksartiges Verständnis der schulischen Situation im nordwestschweizerischen Kanton Aargau: An die Darstellung der schulischen Führungsstrukturen (vgl. 1.2.1) und der externen Schulevaluation (vgl. 1.2.2) schliesst sich die Entwicklung der zentralen Fragestellung dieser Arbeit an: Wie kann schulisches Weiterbildungsmanagement als Führungsaufgabe von Schulleitungen theoretisch angemessen beschrieben werden und welche Anregungen für praxisorientierte Schlussfolgerungen ergeben sich hieraus (vgl. 1.2.3)?

1.2.1 Veränderte Führungsstruktur

Die Situation der Volksschulen im Kanton Aargau ist massgeblich gekennzeichnet durch die Einführung einer veränderten Führungsstruktur (vgl. zum folgenden Stuke 2010, S. 87). Zwischen 2005 und 2012 wurden im Gefolge der Adaptation von Grundsätzen des New Public Management auf den schulischen Bereich (Hurni e.a. 2002, Seitz e.a. 2005, Bucher e.a. 2005, Lienhard e.a. 2005, Dätwyler 2005) drei neue, einander idealiter ergänzende Strukturen eines umfassenden Qualitätssicherungs- und -entwicklungssystems eingeführt:

⁷ Wie Lüdemann 1999, S. 71 anhand der Luhmann'schen Systemtheorie m.E. überzeugend zeigt (vgl. 2.1.3) „bleibt dem Beobachter zweiter Ordnung verborgen, dass er das Geschehene stets nur durch das Raster seines Begehens zu sehen vermag“.

- Professionelle Schulleitungen,
- Ein lokales schulisches Qualitätsmanagement sowie
- Eine kantonale externe Schulevaluation.

An die Stelle der vormaligen Schulpflegen als alleiniger personalverantwortlicher Instanz vor Ort sind Schulleitungen (Kranz 2007, S. 77ff., Huber 2009, Bonsel 2010a, S. 286ff., 2000b, 2000c, Steger Vogt 2013, S. 84ff., Stemmer Obrist 2014) getreten, denen neu die operative Führung der Schulen (incl. regelmässiger Unterrichtsbesuche) obliegt. Mit der Einführung der Schulleitung wurde einerseits angestrebt, Schulpflegen und Lehrpersonen von zunehmenden organisatorischen Aufgaben zu entlasten, andererseits galt es, für die angestrebte Qualitätsentwicklung Ansprechpersonen in der Schule zu etablieren, die diese Prozesse zielgerichtet und verbindlich steuern konnten, mithin für die Nachhaltigkeit der Reformen einstehen sollten. Die derzeitigen Aufgaben der Schulleitung umfassen fünf Bereiche:

- Pädagogische Führung,
- Qualitätsentwicklung und -sicherung,
- Personalführung und -entwicklung,
- Organisation und Administration,
- Information und Kommunikation.

Die Schulpflege soll ihrerseits die Schule im Rahmen der kantonalen Vorgaben durch strategische Entscheidungen vor Ort steuern. Als eine weitere zentrale neue Aufgabe der Schulpflege stellt sie die Schulleitung an, führt sie als Mitarbeitende – und entlässt sie gegebenenfalls auch wieder. Und nicht zuletzt ist sie als Folge ihres Wahlmandats weiterhin für die Einbettung der Schule in ihr lokales und regionales Umfeld sowie für die öffentliche Kommunikation zuständig. Auch das Inspektorat als kantonale Schulaufsichtsbehörde hat nach wie vor ausdrücklich „Beratungs- und Aufsichtsfunktionen“. Diese haben sich allerdings im Zug der eingeführten externen Evaluation graduell verschoben, so dass auf diese kurz detaillierter eingegangen werden muss (vgl. 1.2.2).

Aktuell zielt ein unter dem Titel: „Optimierte Führungsstrukturen der Aargauer Volksschulen“ laufendes kantonspolitisches Vorhaben darauf, diese Führungsstruktur bis zum Jahr 2018 erneut wesentlich zu verändern.⁸ Man wird von daher auch im Kontext dieses Prozesses verfolgen können, ob und wenn ja, welche Bedeutung die Akteure im politischen Feld den hier vorliegenden wissenschaftlichen Ergebnissen zuschreiben.

1.2.2 Externe Evaluation

Die externe Schulevaluation ist der dritte und vorerst letzte Schritt im Rahmen der Einführung eines kantonalen Qualitätsmanagements für die Aargauer Volksschulen (zum Folgenden vgl. Landwehr e.a. 2003a/b, dies. 2010, Hackl 2005, Stigler e.a. 2005, Stuke 2010, S. 88ff., Criblez e.a. 2012, Landwehr 2013). Die Praxis flächendeckender externer schulischer Evaluation (ESE)

⁸ Die vorgeschlagenen Änderungen umfassten neben der Abschaffung der Schulpflegen und der Verteilung ihrer Aufgaben auf Schulleitung und Gemeinderat auch eine Neuordnung der Kompetenzen des kantonalen Erziehungsrats, der zukünftig zusammen mit der Berufsbildungskommission in einen „Bildungsrat“ überführt werden sollte, der Regierungsrat und Departement „berät“. Derzeit ist dieses Vorhaben allerdings „sistiert“.

ist im Kanton Aargau relativ jung. Der erste vollständige Zyklus einer Evaluation sämtlicher Volksschulen wurde erst 2012 abgeschlossen. Die ESE besteht aus drei Elementen:

- einer sogenannten „Ampel“-Evaluation,
- einer „Profil“-Evaluation
- und einer „Fokus“-Evaluation.

Diese drei Elemente dienen unterschiedlichen Zielsetzungen:

Bei den **„Ampel“-Kriterien** steht die Qualitätssicherung und Rechenschaftspflicht des Schulsystems im Vordergrund des Interesses. Es geht darum, zuhanden der vorgesetzten lokalen und kantonalen Behörden eine summative Leistungsmessung der Schule vorzunehmen und diese Leistung – symbolisiert in den Ampelfarben Grün-Gelb-Rot – zu bewerten. Die folgenden acht Evaluationsbereiche bilden grundlegende Funktionsanforderungen einer Schule in öffentlicher Verantwortung ab: Lernzielerreichung, Schul- und Unterrichtsklima, Arbeitsklima für Lehrpersonen (Betriebsklima), Elternkontakte, Betreuungs- und Aufsichtsfunktion, Schulführung, Qualitätsmanagement, Regelkonformität. Sind alle acht Bereiche funktionsfähig, so wird die Ampel auf „Grün“ gestellt. Eine Bewertung als „Gelb“ symbolisiert zwar eine kritische Situation, der aber attestiert wird, dass sie dank erhöhter Aufmerksamkeit von der Schule selbst erfolgsversprechend bearbeitet werden kann. Treten in der Erfüllung einer oder mehrerer dieser Kernaufgaben hingegen „gravierende Defizite“ auf, die die Funktionsfähigkeit der Schule gefährden, so wird die Ampel auf „Rot“ gestellt. Ein solches Ergebnis verschiebt die Entscheidungsbefugnisse und Kräfteverhältnisse in der Führung einer solchen Schule recht deutlich:⁹ Es zieht zunächst eine entsprechende Meldung an das kantonale Inspektorat als Schulaufsichtsbehörde nach sich. Von dieser muss die Schulführung sodann auch den von ihr als Reaktion auf die Evaluationsergebnisse erstellten Massnahmenplan genehmigen lassen und wird nicht zuletzt in der Umsetzung dieser Massnahmen vom Inspektorat kontrolliert. Zusammenfassend lässt sich als Leitfrage dieses Teils formulieren: Ist die Funktionsfähigkeit der Schule in ihren Kernfunktionen gewährleistet?

Die **„Profil“-Evaluation** stellt demgegenüber stärker das charakteristische Erscheinungsbild der individuellen Schule ins Zentrum. In drei bis vier Kernaussagen werden sowohl zur Schule als ganzer wie auch zu den einzelnen Führungseinheiten (durch eine Schulleitungsperson geführte Lehrpersonen) aktuell wahrnehmbare Stärken und Schwächen, zukünftige Chancen und Risiken beschrieben. Dieser Teil hat einen deutlich formativen Anspruch, er soll als Fremdeinschätzung neben den Selbstbildern interner Evaluationen wirken. Leitfrage ist hier: Welches ist das Stärke-Schwäche-Profil der Schule aus der Sicht von unabhängigen Dritten?

Die **„Fokus“-Evaluation** schliesslich ist eine differenzierte Standortbestimmung zu einem von der Schule selbst gewählten Entwicklungsprojekt, einem Schwerpunkt ihrer Schul- und Unterrichtsentwicklung. Auf der Basis kantonal vorgegebener Qualitätsansprüche wird eine Einstufung in ein vierstufiges Bewertungsraster vorgenommen. Als datengestützte Rückmeldung externer Fachleute stellt dieser Teil idealiter eine echte Dienstleistung dar, die der Qualitätsentwicklung der Einzelschule als pädagogischer Handlungseinheit dienen soll. Als Leitfragen

⁹ Hierin deutlich defensiver als bspw. der klar deklarierte Spielraum, den sich die Regierungsräte der vier beteiligten Kantone des Bildungsraums Nordwestschweiz selbst zugeschrieben haben: „Denn die Wertung des Berichts und die Festlegung von Konsequenzen für die Pflege und Weiterentwicklung der vier Bildungssysteme ist Sache der Akteure im Schulbereich“ (Hürzeler e.a. 2012, S. 6).

lassen sich für diesen Evaluationsteil formulieren: Wo steht die Schule im gewählten Entwicklungsschwerpunkt? Welches sind – auf Grund der Standortbestimmung – sinnvolle nächste Entwicklungsschritte?

Mit diesen drei Elementen der externen Evaluation werden also unterschiedliche Ziele verfolgt: Die Ergebnisse

- dienen der Rechenschaftslegung gegenüber vorgesetzten Behörden („überprüfen und sichern“),
- sie konfrontieren gewohnte interne Sichtweisen mit externen Fremdbildern („irritieren und herausfordern“) und
- liefern eine Positionsbestimmung für schulinterne Entwicklungsprozesse („stärken und unterstützen“).

In diesen Zielsetzungen bildet sich erneut ein gängiges Begriffspaar der pädagogischen Praxis ab: Das spannungsreiche, um nicht zu sagen: „antinomische“ (Schlömerkemper 2010, S. 289) Verhältnis von Fordern und Fördern, bzw. „summativer und formativer Evaluation“ (Thonhauser 2007, S. 37, vgl. Landwehr e.a. 2003a, S. 33).

1.2.3 Weiterbildungsmanagement als Führungsaufgabe

In dem so etablierten Gefüge wird den mittlerweile flächendeckend installierten Schulleitungen von allen übrigen Akteuren eine bedeutsame Rolle zugeschrieben. Nicht zuletzt aufgrund ihrer Verantwortung für das schulinterne Personalmanagement sind sie die zentralen Personen für schulische Personalentwicklung und Weiterbildungsplanung. Dies lässt sich exemplarisch anhand einiger zentraler juristischer Regelungen verdeutlichen.

So heisst es etwa im Schulgesetz:

„Die Schulleitung führt die Schule operativ und entlastet die Schulpflege. Sie nimmt die interne Qualitätssicherung und -entwicklung wahr und ist der Schulpflege unterstellt“ (Schulgesetz § 71 (2)).¹⁰

Und im Gesetz über die Anstellung von Lehrpersonen (Erlass SAR 411.200) wird entsprechend ausgeführt:

„Lehrpersonen haben Anspruch auf periodische Gespräche. [...] (2) Die periodischen Gespräche bilden die Grundlage für Standortbestimmung, Beurteilung der Entwicklungsmöglichkeiten sowie Festlegung der Aus- und Weiterbildungsbedürfnisse“ (GAL § 20 (1)).

Und weiter:

„Die Personalentwicklung fördert nebst den funktionsbezogenen Fähigkeiten und der langfristig flexiblen Einsatzbereitschaft auch die allgemeine Fach-, Selbst- und Sozialkompetenz“ (GAL § 21 (2)).

Sowie:

„Der Berufsauftrag [...] umfasst insbesondere [...] d) die Weiterbildung, einzeln und gemeinsam“ (GAL § 24 (1)).

¹⁰ Die Reichweite der aktuell laufenden kantonpolitischen Veränderungsprozesse (vgl. 1.2.1) wird bspw. daran ersichtlich, dass vorgeschlagen wird, diesen Paragrafen durch die Formulierung zu ersetzen: „Der Gemeinderat steht der kommunalen Volksschule vor. Er legt das Schulangebot unter Berücksichtigung der kantonalen Vorgaben fest, genehmigt insbesondere die langfristigen Ziele der Schule und führt die Schulleitung“.

Zu den Ausführungsbestimmungen hält die Verordnung über die Anstellung und Löhne der Lehrpersonen fest:

„Die Schulleitungen tragen die Führungsverantwortung für die ihnen unterstellten Lehrpersonen“ (VALL §5 (1)).

„Neben den Aufgaben und Kompetenzen gemäss § 5 dieser Verordnung obliegen der Schulleitung die pädagogische Führung, die Qualitätsentwicklung und -sicherung, die Organisation und Administration des Schulbetriebs sowie die Information und Kommunikation. Die Mitglieder der Schulleitung bilden sich regelmässig fachlich und methodisch weiter“ (VALL § 33 c (1)).

„Die Schulleitung führt das Mitarbeiterinnen- und Mitarbeitergespräch. (...) (5) (...) Vereinbarte oder angeordnete Personalentwicklungsmassnahmen sind schriftlich festzuhalten“ (VALL § 23 (1)).

So weit die juristisch deklarierten Befugnisse. Inwieweit „Weiterbildungsmanagement“ als „Führungsaufgabe“ von „Schulleitungen“ damit jedoch auch de facto im schulischen Bereich existiert oder gar bereits als Bestandteil einer „ressourcenorientierten Personalentwicklung“ verstanden werden kann, scheint jedoch fraglich (vgl. 3.1, vgl. Trachsler 2004, Roos 2006, Halter e.a. 2012). Zu kurz erst sind die genannten Systeme etabliert. Dies zeigt sich nicht zuletzt daran, dass etwa die Begriffe „Management“, „Führung“ und „Leitung“ (vgl. Kranz 2007, S. 21ff., vgl. 2.2) von den Akteuren im Feld bisweilen synonym, dann jedoch auch wieder in bewusster Differenzierung verwendet werden. Kurzum: Die derzeitige Situation – nicht nur im Kanton Aargau – kennzeichnet, dass das tatsächliche Zusammenspiel von Systemvorgaben, schulischer Situation und individuellen Erfordernissen im personalbezogenen Handeln der Schulleitungen noch weitgehend ungeklärt ist.

Die vorliegende Arbeit wendet sich daher diesem Desiderat zu. Sie zielt darauf, das Personalmanagement und hierbei insbesondere das Weiterbildungshandeln von Schulleitungen im Kanton Aargau plausibler zu konzeptionalisieren, als dies gegenwärtig der Fall ist.

Hierzu werden drei Fragenkomplexe (in konzentrischer Fokussierung, vgl. Kapitel 3) bearbeitet:

- Welche Wirkungszusammenhänge prägen das schulische Personalmanagement?
- Welchen Einflussfaktoren ist das Schulleitungshandeln ausgesetzt und unter welchen Voraussetzungen kann es erfolgreich werden?
- Welche Bedeutung haben die subjektiven Wertvorstellungen der Schulleitungen für ihre Entscheidungen in diesem Feld?

Zunächst sei jedoch der nachfolgende Gang der Argumentation im Zusammenhang dargestellt, um einen Überblick über die theoretischen und empirischen Aspekte der Forschungsstudie zu geben.

1.3 Überblick zum Gang der Argumentation und Forschung

Die nachfolgenden Argumentations- und Arbeitsschritte dienen dazu, die entstandenen Fragen an das Personalmanagement von Schulleitungen zu beantworten. Zunächst werden hierzu auf verschiedenen Ebenen theoretische Begriffssysteme entfaltet (Kapitel 2), die im Anschluss daran in inhaltlichen und methodischen Fokussierungen (Kapitel 3, 4.1) sowie empirischen Umsetzungen (4.2–5.5) ihren Niederschlag finden. Die Arbeit schliesst mit einem zusammenfassenden Überblick über Erträge, erste Antworten und weiterführende Anschlussfragen (Kapitel 6).

In einem ersten Schritt (2.1) führe ich zwei soziologische **Metatheorien** ein, um mit ihrer Hilfe die Begriffssysteme der anschliessenden Analysen zu entwickeln. Sowohl Jürgen Habermas als auch Niklas Luhmann haben mit je eigenen Zugängen über Jahrzehnte hinweg intensiv an einem angemessenen theoretischen Verständnis des spannungsreichen Verhältnisses von Individuum und Gesellschaft gearbeitet. Hier wird nun versucht, die Luhmann'sche Systemtheorie unter Rückgriff auf die Diskurstheorie nach Habermas kritisch zu hinterfragen, um so den Ertrag beider Ansätze für die weiteren Schritte der vorliegenden Arbeit zu nutzen und die komplexen Verschränkungen individuellen Handelns in Organisationen weniger einseitig aufzulösen, als gerade in ihren Polaritäten fruchtbar zu machen (2.1.1–2.1.3).

Hierzu wird auf die allgemeine (tiefenpsychologische) Anthropologie Fritz Riemanns zurückgegriffen: Seine epochale Studie zu „Grundformen der Angst“ entwirft entlang zweier Dimensionen (Raum: Nähe bzw. Distanz und Zeit: Dauer bzw. Wechsel) eine Grundstruktur, die geeignet ist, die beiden Metatheorien, wie sie Jürgen Habermas und Niklas Luhmann vorgelegt haben, nicht in sich zu vereinen, aber doch begründet aufeinander zu beziehen. Denn das individuelle Handeln in Organisationen wird auf diese Weise nicht allein als näheverbürgende Interaktion (mit Habermas) oder als distanzsichernde Selbstreferentialität (mit Luhmann) aufgefasst. Vielmehr oszilliert es zwischen diesen beiden Polen und wird als Ausdruck einer permanenten, dynamischen und fragilen Balanceleistung zwischen Nähe und Distanz, Dauer und Wechsel beschreibbar, die ihre Energie aus der Kombination von dabei situativ aufeinander treffenden Bedürfnissen und Ängsten zieht (2.1.4).

Im Anschluss hieran wird dieser Zugang durch den Rückgriff auf drei **Makrotheorien** in erster Näherung konkretisiert (2.2): Die Beantwortung der Frage, welche Bedeutung Werte im Führungshandeln von Menschen haben, lässt sich m.E. nur angemessen bearbeiten, wenn zuvor das zugrundeliegende Verständnis von intersubjektiven Kommunikationen und relationalen Konstruktionen sowie die sich daraus ergebende Bedeutung handlungsprägender Werte für personale Identitäten im Führungshandeln dargelegt wird. Hierzu werden folgende Begriffssysteme erschlossen: Dass Verstehen letztlich als soziale Verständigung aufzufassen ist, lässt sich mit Hilfe hermeneutischer Ansätze im Gefolge Hans-Georg Gadamers überzeugend herleiten (2.2.1); welche Bedeutung demnach individuelle Bewertungen für intersubjektive Bedeutungen haben, wird mit Kenneth J. Gergens Theorie des Konstruktivismus beschrieben (2.2.2); und schliesslich können im Anschluss an Thomas Lührmann die Führungsidentitäten der an diesen Prozessen beteiligten Schulleitungen in einer Verbindung von System- und Interaktionstheorie beschrieben werden (2.2.3). So werden zunächst allgemeine sozialphilosophische Begriffe zur Beschreibung des Führungsgeschehens hergeleitet, die im weiteren Verlauf Verwendung finden. Führung wird aber bereits so als originär kommunikativer Aushandlungsprozess beschreibbar, in dem auch die Identitätskonstellationen zwischen Führenden und Geführten je nach Situation neu justiert werden können. Welche Aspekte der gegebenen Komplexität dabei ein- und ausgegrenzt, fokussiert oder unterbelichtet bleiben, ist nicht vollständig determinierbar und also bspw. vorgängig normativ zu bestimmen, sondern unterliegt in der Interaktionsdynamik u.a. auch bewertenden Entscheidungen der beteiligten Akteure.

Auf dieser **Mesoebene** wird sodann an Theorien mittlerer Reichweite angeschlossen, um das schulische Führungshandeln als spezifischeres Forschungsthema einzugrenzen (vgl. 2.3). Das ausgewählte Handlungsfeld des innerschulischen Personalmanagements gerät dabei auf zweifache Weise in den Blick: In einem knappen Überblick wird sowohl auf Schulen als Orga-

nisation wie auch auf die Bedeutung der Leitung als Funktion dieses Systems eingegangen. Entlang der Zugänge, die Helmut Fend und John Hattie geschaffen haben, und unter Bezug auf die Theorien Hans-Günter Rolffs und Peter Seneges kann so ein komplexes Verständnis der Einzelschule als pädagogischer Handlungseinheit entworfen und ausdifferenziert werden. Zwischen staatlichen Steuerungsbestrebungen einerseits und individuellen Entscheidungen andererseits werden Schulen damit als Organisationen beschreibbar, die weder vollständig vermittelt durch technischer Rationalität noch allein durch die Interaktionsdynamik der in ihnen Arbeitenden oder im Rückgriff auf die Intentionen einzelner Führungspersönlichkeiten zu verstehen sind. Gerade für das Führungshandeln in einem solchen „loosely coupled system“ (Weick 1976, 1995a, 1995b) sind damit Möglichkeiten und Grenzen der Wirksamkeit theoretisch beschrieben.

Der abschliessende theoretische Teil wendet sich der **Mikroebene** der interaktionalen Psychodynamik innerhalb der Organisation zu (2.4). Hierbei wird auf einige Interaktionstheorien näher eingegangen, die sich in den Diskursen zur Beratung und Gestaltung des inner-schulischen Weiterbildungsmanagements häufig finden: Dies sind die Themenzentrierte Interaktion nach Ruth Cohn, die Salutogenese nach Aaron Antonovsky und Überlegungen zum „Flow“-Erleben, wie sie Mihaly Csikszentmihalyi entwickelt hat, sowie nicht zuletzt die Logotherapie Viktor E. Frankls. In der Kombination dieser drei Zugänge wird in diesem Abschnitt das individuelle und intersubjektive Geschehen im Personalmanagement begrifflich und theoretisch erschlossen. Allen drei „Schulen“ gemeinsam ist das Bemühen, solche Einflussfaktoren zu identifizieren, die zum Gelingen menschlicher Interaktion – nicht nur des beruflichen Handelns – beitragen. Übereinstimmend wird in ihnen eine „Passung“ zwischen individuellen Möglichkeiten und Bedürfnissen sowie kontextuellen Erfordernissen und Bedarfssituationen als erforderlich angesehen, damit Menschen in Organisationen auf Dauer „gesund“ arbeiten können.

Im Ergebnis wird ein Modell beruflicher Gesundheit formuliert, in dem Motivation, Eignung und Identifikation balanciert werden. Damit ist zugleich gesagt, dass es im Personalmanagement weder ausschliesslich um eine permanente Anpassungsleistung des einzelnen Menschen an gegebene Situationen gehen kann, noch auch um die Forderung nach perfekter Allokation, die Mitarbeitende immerfort nur passend fordert und fördert. Stattdessen geht es auch bei dieser Balance erneut um einen dialogischen Prozess.

Dieses Verständnis schlägt sich dann bereits in der Darstellung des inhaltlichen Fokus der Arbeit, des schulischen Personalmanagements im weiteren (3.1) und des Weiterbildungsmanagements (WBM) im engeren Sinn nieder (3.2). Denn auch im WBM gilt es – und darin besteht denn die eigentliche Managementleistung von Führung –, zu einem angemessenen proportionalen Verhältnis zweier Zielgrössen (hier qualitätssichernde, summative Ziele, dort entwicklungsorientierte, formative Ziele) zu kommen – oder die Konsequenzen einer gewählten Einseitigkeit bewusst in Kauf zu nehmen. Gerade in seinen qualitativen Bezügen (Angemessenheit, Transferwahrscheinlichkeit, Nachhaltigkeit etc.) ist WBM demnach nur sinnvoll mit Hilfe einer intersubjektiven Theorie zu beschreiben, die auf der kommunikativen Verständigungsbereitschaft aufruht und dialektisch auf diese abzielt.

Zur unterstützenden Orientierung im Leseprozess wird der so weit skizzierte und im Weiteren nun vorgenommene Gang durch die theoretischen Ebenen grafisch dargestellt:

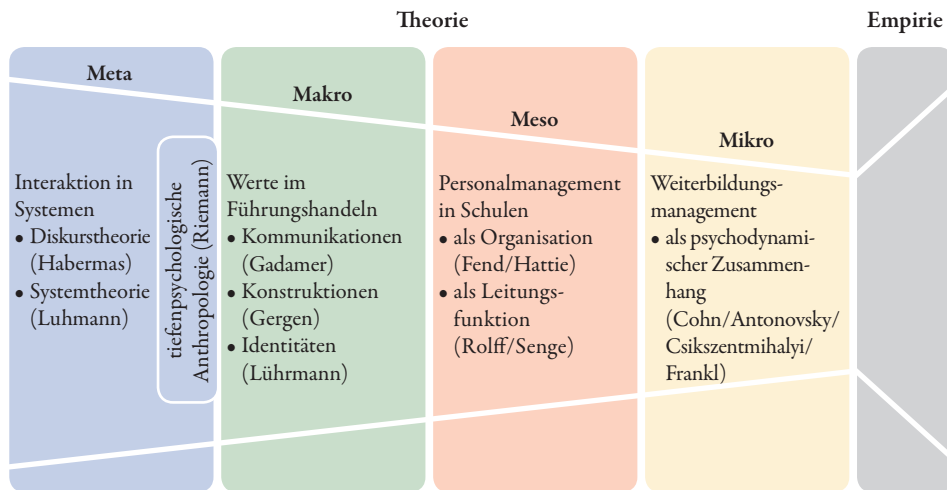


Abb. 1: Ebenen zunehmender theoretischer Fokussierung

Inhaltliche und methodische Entscheidungen schliessen sich an: Zunächst wird schulisches Weiterbildungsmanagement (WBM) als zentrales Arbeitsfeld im Bereich schulischer Führung beschrieben (Kapitel 3). Ausgehend von grundsätzlichen Überlegungen zum Stellenwert des Personalmanagements in Schulen wird hierzu näher auf die Vermittlerrolle von Schulleitungen zwischen „institutionellen Vorgaben“ und „individuellen Vorstellungen“ eingegangen. In seinen qualitativen Bezügen lässt sich WBM demnach nur sinnvoll mit Hilfe einer intersubjektiven Theorie beschreiben, die auf der kommunikativen Verständigungsbereitschaft aller Beteiligten aufruht und zugleich die subjektiven Eigengesetzlichkeiten derselben antizipiert. Zwischen lebensgeschichtlichem Hintergrund, organisationalen Schulentwicklungsanforderungen und instrumentellem Laufbahnmanagement gewinnt die Qualität des intersubjektiven Kommunikationsgeschehens dabei eine erfolgskritische Bedeutung.

Sodann wird das Sampling der Studie unter Rückgriff auf Ergebnisse der Externen Schulevaluation (ESE) dargestellt (4.1.1), wobei im Ergebnis die maximale Varianz hinsichtlich eines outcome-orientierten Items das Auswahlkriterium bildete (Zufriedenheit der Lehrpersonen mit ihren individuellen Weiterentwicklungsmöglichkeiten). Es folgt eine kurze Darstellung der zu Beginn geplanten methodischen Planung (4.1.2). Das gewählte „Mixed Methods“-Design erscheint grundsätzlich gut geeignet, sich der Komplexität interaktionaler Praxis und den Einstellungen unterschiedlicher Akteure zu nähern. Abschliessend wird der Status heuristischer Konzepte thematisiert (4.1.3). Diese sind, verstanden als sensibilisierende Rekonstruktionen, vielversprechend, um einen sinnvollen Zugang zu Werten im Führungshandeln zu eröffnen.

Auf der Basis dieser theoretischen, inhaltlichen und methodischen Klärungen wird die Praxis des schulischen Personal- und Weiterbildungsmanagements sodann empirisch beforcht. Dabei gliedern die folgenden Abschnitte (4.2–5.5) diesen Prozess in zwei aufeinander aufbauende Schritte:

In einem ersten Schritt stelle ich die beiden empirischen Teilstudien vor, die dazu dienen, Einstellungen und Bewertungen der Akteure des innerschulischen Personalmanagements, Schulleitungen und Lehrpersonen, zu erheben (4.2, 4.3). Die Architektur der Forschung beruht auf

einer theoretisch begründeten Auswahl von Schulen, die aufgrund der externen Perspektive der aufsichtsführenden Schulbehörde zusammengestellt worden ist (4.1.1). Ausgehend von Interviews mit 13 Schulleitungen (4.2.1) wird diese Perspektive zunächst in qualitativen Inhaltsanalysen ergänzt um den kritisch-wohlwollenden analytischen Blick des fremden Forschers (4.2.2). In einem weiteren Schritt werden sodann zwei interne Referenzbezüge erhoben und zusammenfassend dargestellt: Zu den Selbstdeutungen der Schulleitungen (4.2.3) treten bewertende Aussagen der Lehrpersonen als Adressaten des schulischen Personalmanagements und Subjekte des intersubjektiven Weiterbildungsgeschehens (4.3). Damit nähert sich die gesamte Konstruktion bereits einem idealtypischen 360°-Forschungsprozess an, in dem qualitative und quantitative Zugänge zum Thema kombiniert werden können. Die Bewertungen der beiden Akteursgruppen werden dabei zunächst im Hinblick auf das Interaktionsgeschehen in den jeweiligen Einzelschulen „lesbar“. Im Ergebnis erwies sich für dieses Ziel vor allem die in Struktur-Lege-Bildern gewonnene Sicht der Schulleitungen als ertragreich: Als handliches (Coaching-)Instrument verdeutlichte dieser Schritt den Schulleitungspersonen nicht nur reflexiv ihre eigene Führungspraxis, er ermöglichte im weiteren Fortgang auch einen Vergleich mit den Bewertungsmustern der Lehrpersonen.

In einem zweiten Schritt werden diese vier primären Datensätze ihrerseits als Basis genutzt, um vier weitere triangulierende Auswertungen durchzuführen: Im Anschluss an eine Reihe deskriptiver Auswertungen (5.1) prüfen drei logistische Regressionsanalysen den Zusammenhang zwischen Ergebnissen der Lehrpersonenbefragung und den vorliegenden Ergebnissen der externen Schulevaluation (5.2). Als zentraler Ertrag dieses Schrittes kann gelten, dass sowohl die Zufriedenheit der Lehrpersonen mit ihren beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten als auch ihre Einschätzung des schulischen Personalmanagements als „erfolgreich“ einen signifikanten Zusammenhang mit der Zuschreibung eines „authentischen“ Schulleitungshandelns aufweisen. Unerwarteterweise – und in dieser Eindeutigkeit erstaunlich – liess sich indes kein einziger signifikanter Zusammenhang zwischen der Anzahl der geführten Lehrpersonen (Führungsspanne) und irgendeinem der erhobenen Items zum Personalmanagement nachweisen. In einem dritten Auswertungsschritt dienen quantifizierende Auswertungen der Schulleitungsinterviews dazu, darin sprachlich vorliegende Bewertungsmuster auf die Ergebnisse der ESE zu beziehen (5.3). Die Verwendung von Modalverben in den Interviews erwies sich dabei als hilfreicher Zugang sowohl zu identitären Selbstbeschreibungen der Schulleitungen als auch als ein Schlüssel zu einem vertieften Verständnis der Interaktionsdynamik zwischen Schulleitungen und Lehrpersonenkollegien. Die Einschätzung der innerschulischen Situation schlägt sich dabei als Verhältnis von Appetenz- und Aversionsmustern in Selbst- und Fremdbildern nieder.

Aus den Interviewanalysen und den Selbstdeutungen der Schulleitungen wurden daraufhin in qualitativer Kategorienbildung vier situative Einflussfaktoren gewonnen, die das schulische Personalmanagementhandeln beeinflussen (5.4). Mit den vier Hauptkategorien „Konstellation“, „Wertvorstellungen“, „Zeit“ und „Inhalte“ liegt im Ergebnis ein umfassendes und zugleich handliches Koordinatensystem vor, mit dessen Hilfe schulisches Führungshandeln beschrieben werden kann.

Und schliesslich werden unter Rückgriff auf diese Einflussfaktoren die Ergebnisse aus vier Items der Lehrpersonenbefragung zusammen mit Bewertungen in den Struktur-Lege-Bildern der Schulleitungen zu einer umfassenden Topik schulischer Bedeutungsmuster ausdifferenziert (5.5). Die Forschungsarchitektur verknüpft so als Ganze theoretisches Vorwissen und empirisches Datenmaterial, um sich dem komplexen Thema schulischen Personalmanagements auf

methodisch angemessene Weise zu nähern. Dabei zeigt sich, dass die getroffenen theoretischen Grundannahmen für die empirischen Befunde nutzbar gemacht werden können. Zwischen externen Ansprüchen und individuellen Vorstellungen ist die Idee, „mit Werten zu führen“ insofern eine ausgesprochen komplexe, als die Bewertungen der schulischen Akteure ihre situative Bedeutung erst in intersubjektiven Ko-Konstruktionsprozessen entfalten.

In einem abschliessenden Teil werden die gewonnenen Erträge auf theoretischer (6.1) und empirischer Ebene (6.2) zusammengetragen und auf die Beratung und externe Unterstützung schulischen Personalmanagements hin ausgelegt (6.3).