



TUM School of Education

Gelebte Personalentwicklung zur Unterstützung von Lehrerinnen und Lehrern

Eine Studie zur Identifikation bestehender guter Praxis in Bayern

Sonja Stuchtey

Vollständiger Abdruck der von der Fakultät TUM School of Education der Technischen Universität München zur Erlangung des akademischen Grades eines Doktors der Philosophie genehmigten Dissertation.

Vorsitzende: Prof. Dr. Eveline Wittmann

Prüfender der Dissertation:

1. Prof. Dr. Manfred Prenzel

2. Prof. Dr. Isabell M. Welp

Die Dissertation wurde am 29.04.2019 bei der Technischen Universität München eingereicht und durch die Fakultät TUM School of Education am 18.11.2019 angenommen.

Inhalt

1	Einleitung	6
2	Wirkungsvolle Personalentwicklungsmaßnahmen	11
2.1	Definitive Einordnung der Personalentwicklung	12
2.2	Personenentwicklung	13
2.2.1	Die Person	13
2.2.2	Die Entwicklungsmaßnahmen	25
2.2.3	Bilanzierende Zusammenfassung	35
2.3	Aufgaben- und Organisationsentwicklung	36
2.3.1	Die lernende Organisation	37
2.3.2	Die Entwicklungsmaßnahmen	40
2.4	Zusammenfassende Bewertung potentieller Personalentwicklungsmaßnahmen	55
3	Zulässige Personalentwicklungsmaßnahmen	58
3.1	Verfassungsrechtliche Grundlage	58
3.2	Beamtenrechtliche Grundlagen	61
3.3	Auswirkung des juristischen Rahmens auf die Personalentwicklung in Schulen	65
3.3.1	Auswahl	65
3.3.2	Weiterbildung	70
3.3.3	Team-Arbeit	71
3.3.4	Feedback	72
3.3.5	Anreizsysteme	74
3.3.6	Organisatorische Anpassungen	77
3.4	Zusammenfassende Bewertung der in bayerischen Schulen verfügbaren Personalentwicklungsmaßnahmen	77
3.4.1	Maßnahmen auf der Personenebene	78
3.4.2	Maßnahmen auf der Organisationsebene	79
3.4.3	Resultierende Fragestellungen	81
4	Methodik	83
4.1	Untersuchungsdesign	83
4.2	Stichprobe	85

4.3	Erhebungsverfahren	88
4.4	Auswertung	90
5	Empirische Bewertung von Verfügbarkeit und Wirksamkeit	94
5.1	Gymnasium	94
5.1.1	Ankerfall T	94
5.1.2	Vergleichsfall R	102
5.1.3	Vergleichsfall W	110
5.1.4	Cross-Case-Study innerhalb des Fallbeispiels Gymnasium	117
5.2	Grundschule	130
5.2.1	Ankerfall U	130
5.2.2	Vergleichsfall V	135
5.2.3	Cross-Case-Study innerhalb des Fallbeispiels Grundschule	141
5.3	Fallvergleich Gymnasium-Grundschule	148
6	Diskussion und Résumé	153
6.1	Methodenkritische Betrachtung und Reflexion	153
6.2	Zentrale Ergebnisse	155
6.2.1	Auswahl vor Studienbeginn	156
6.2.2	Auswahl zur Ernennung	158
6.2.3	Auswahl für eine Aufgabe	159
6.2.4	Auswahl von Führungskräften	161
6.2.5	Ausstieg von Lehrkräften	162
6.3	Forschungsbedarf	163
7	Anhang	166
7.1	Analyse Gymnasium: Transkripte, Mitschriften, Propositionen und Kategorien	166
7.1.1	Ankerfall T – Transkript	Fehler! Textmarke nicht definiert.
7.1.2	Ankerfall T – Kategorisierung der Propositionen	166
7.1.3	Vergleichsfall R - Transkript	Fehler! Textmarke nicht definiert.
7.1.4	Vergleichsfall R – Kategorisierung der Propositionen	171
7.1.5	Vergleichsfall W – Transkript	Fehler! Textmarke nicht definiert.
7.1.6	Vergleichsfall W – Kategorisierung der Propositionen	177
7.1.7	Gymnasialfall S – Transkript ohne weitere Analyse	Fehler! Textmarke nicht definiert.
7.2	Mitschriften Gymnasium	182

7.2.1	Gespräch G	182
7.2.2	Gespräch K	183
7.2.3	Gespräch L	185
7.2.4	Gespräch M	186
7.2.5	Gespräch N	189
7.2.6	Gespräch P	191
7.2.7	Gespräch Q	193
7.3	Analyse Grundschule: Transkripte, Mitschriften, Propositionen und Kategorien	195
7.3.1	Ankerfall U - Transkript	Fehler! Textmarke nicht definiert.
7.3.2	Ankerfall U – Kategorisierung der Propositionen	195
7.3.3	Vergleichsfall V - Transkript	Fehler! Textmarke nicht definiert.
7.3.4	Vergleichsfall V – Kategorisierung der Propropositionen	199
7.4	Mitschriften Grundschule	204
7.4.1	Gespräch D	204
7.4.2	Gespräch H	204
7.4.3	Gespräch J	206
7.4.4	Gespräch O	208
7.5	Abkürzungsverzeichnis Gesetzestexte	209
7.6	Prozessprotokoll Genehmigungsverfahren empirische Befragung mit Gesprächsleitfaden	209
8	Literatur	210

Abbildungen

Abbildung 1: Struktur der Arbeit	9
Abbildung 2: Individuelle Komponenten für beruflichen Erfolg	13
Abbildung 3: COACTIV Kompetenzmodell nach Kunter et al. (2011), S.32	14
Abbildung 4: Schematische Darstellung menschlicher Motivation aus Ryan and Deci (2000), S.61	18
Abbildung 5: Fünf-Faktor-Modell der Psychologie	21
Abbildung 6: Typen der Selbstregulation nach Kunert et al. (2011), S. 282	22
Abbildung 7: Schaarschmidt (2006), S. 6	23
Abbildung 8: eigene Abbildung auf Basis von Senge et al. (2012), S. 7f.	37
Abbildung 9: Führungsmodelle	53
Abbildung 10: Vorläufige Optionenmatrix - Personentwicklung	78
Abbildung 11: Vorläufige Optionenmatrix - Organisationsentwicklung	80
Abbildung 12: Typen des Fallvergleichs nach Yin (2014)	84

<i>Abbildung 13: Darstellung der Auswertungsmethodik</i>	<i>92</i>
<i>Abbildung 14: Prioritätengewichtung von Maßnahmen im Gespräch T</i>	<i>96</i>
<i>Abbildung 15: Kombinierte Prioritätengewichtung von Maßnahmen im Gespräch T</i>	<i>101</i>
<i>Abbildung 16: Prioritätengewichtung von Maßnahmen im Gespräch R</i>	<i>103</i>
<i>Abbildung 17: Kombinierte Prioritätengewichtung von Maßnahmen im Gespräch R</i>	<i>109</i>
<i>Abbildung 18: Prioritätengewichtung von Maßnahmen im Gespräch W</i>	<i>110</i>
<i>Abbildung 19: Kritische Personalfaktoren in den Sub-Units des Gymnasialfalls</i>	<i>111</i>
<i>Abbildung 20: Kombinierte Prioritätengewichtung von Maßnahmen im Gespräch W</i>	<i>116</i>
<i>Abbildung 21: Vergleichende Darstellung der Prioritäten im Gymnasialfall nach Kategorien und Sub-Units</i>	<i>129</i>
<i>Abbildung 22: Prioritätengewichtung von Maßnahmen im Gespräch U</i>	<i>131</i>
<i>Abbildung 23: Kombinierte Prioritätengewichtung von Maßnahmen im Gespräch U</i>	<i>135</i>
<i>Abbildung 24: Prioritätengewichtung von Maßnahmen im Gespräch V</i>	<i>136</i>
<i>Abbildung 25: Kombinierte Prioritätengewichtung von Maßnahmen im Gespräch V</i>	<i>140</i>
<i>Abbildung 26: Kategorien einer geeigneten Lehrerpersönlichkeit im Grundschulfall</i>	<i>142</i>
<i>Abbildung 27: Vergleichende Darstellung der Prioritäten im Grundschulfall nach Kategorien und Sub-Units ...</i>	<i>148</i>
<i>Abbildung 28: Matrix der Optionen für eine wirkungsvolle Personalentwicklung an bayerischen Schulen</i>	<i>151</i>

Tabellen

<i>Tabelle 1: Weiterbildung – Inhalte und Ebenen</i>	<i>27</i>
<i>Tabelle 2: Wirksame Maßnahmen aus wissenschaftlicher Sicht – Gymnasialfall</i>	<i>118</i>
<i>Tabelle 3: Weniger/ nicht wirksame Maßnahmen aus wissenschaftlicher Sicht - Gymnasialfall</i>	<i>119</i>
<i>Tabelle 4: Ergänzende Aussagen zur Personalauswahl</i>	<i>122</i>
<i>Tabelle 5: Ergänzende Aussagen zum Outplacement</i>	<i>123</i>
<i>Tabelle 6: Ergänzende Aussagen zu beruflichen Alternativen</i>	<i>123</i>
<i>Tabelle 7: Ergänzende Aussagen zur Auswahl und Qualifizierung von Führungskräften</i>	<i>125</i>
<i>Tabelle 8: Ergänzende Aussagen zu kollaborativen Arbeitsweisen</i>	<i>126</i>
<i>Tabelle 9: Ergänzende Aussagen zu Fortbildungen</i>	<i>129</i>
<i>Tabelle 10: Wirksame Maßnahmen aus wissenschaftlicher Sicht – Grundschulfall</i>	<i>143</i>
<i>Tabelle 11: Weniger bis nicht wirksame Maßnahmen aus wissenschaftlicher Sicht - Grundschulfall</i>	<i>143</i>
<i>Tabelle 12: Ergänzende Aussagen zur Autonomie</i>	<i>144</i>
<i>Tabelle 13: Ergänzende Aussagen zum Outplacement</i>	<i>145</i>
<i>Tabelle 14: Ergänzende Aussagen zur Teams</i>	<i>145</i>
<i>Tabelle 15: Ergänzende Aussagen zu Fortbildungen</i>	<i>146</i>
<i>Tabelle 16: Ergänzende Aussagen zur Feedback</i>	<i>147</i>
<i>Tabelle 17: Gegenüberstellung wirksam bewerteter Maßnahmen der beiden Fallbeispiele</i>	<i>148</i>
<i>Tabelle 18: Gegenüberstellung uneinheitlich wirksam bewerteter Maßnahmen der beiden Fallbeispiele</i>	<i>149</i>

1 Einleitung

Bildungserfolg als kritischer Faktor für volkswirtschaftliche Prosperität (Card, Domnisoru & Taylor, 2018; Chetty, R., Friedman, John N., Rockoff, Jonah E., 2014; Germis & Kloepfer, 2009; Hanushek, 2011; Hanushek & Woessmann, 2009; Hanushek & Woessmann, 2011; Kloepfer, 2013), individuelle Berufsperspektiven (Chetty, R., Friedman & Rockoff, 2012; Hanushek, 2010) und gesellschaftlichen Zusammenhalt (Blossfeld et al., 2015; Haan, 2002; Jaschke, 2009) wird in erheblichem Maße durch die Unterrichtsqualität der Lehrkräfte bestimmt (Hattie, 2009; Lipowsky, 2006; Mourshed, Mona, Chijioke, Chinezi & Barber, Michael 2010a; Terhart, 2010). Es ist die Qualität der Arbeit eines jeden Lehrers, die einen entscheidenden Unterschied mit sich bringt, wie Hanushek (2010) betont: „The key element defining a school’s impact on student achievement is teacher quality.“

Diese Erkenntnis reflektiert sich - wenn auch mit einer erheblichen Verzögerung zur Privatwirtschaft - inzwischen im Bemühen um eine bewusste und gezielte Personalentwicklung innerhalb des Bildungsbereichs (Böckelmann & Mäder, 2018; Buhren & Rolff, 2009). So sehen Böckelmann and Mäder (2018), dass die Betrachtung „des Lehrpersonals und somit der Personalentwicklung als zentraler Indikator für schulische Qualität“ zunehmend Berücksichtigung findet (S.4). „Die ehemals nachrangige Bedeutung ist einer zunehmenden Beachtung gewichen.“, konstatieren sie. Buhren and Rolff (2009) argumentieren, dass eine Ursache für die späte Annäherung der Bildungswelt an das Thema Personalmanagement erst in den 90er Jahren darin zu suchen ist, dass „wesentliche Elemente und Teilfunktionen des Personalmanagements, wie z.B. die Personalauswahl, -einstellung und -beförderung, die Personalbesoldung und -verantwortung etc. traditionell – trotz erster Veränderungsansätze – noch immer in den Händen der Schulaufsicht liegen.“ (S.9) und folglich nicht von den Personalverantwortlichen in den Schulen gestaltbar sind.

Das mag auch erklären, warum unverändert eine Verengung des Konzepts auf die Gestaltung individueller Fähigkeiten durch Qualifizierung und kollegialen Austausch (Böckelmann & Mäder, 2018; Kunter et al., 2011; Prenzel, Friedrich & Stadler, 2009; Steger Vogt, 2014) den Diskurs um Personalentwicklung im öffentlichen Dienst und insbesondere in den Schulen prägt. Aspekte wie die Gewinnung, die Auswahl oder auch die Trennung von Personal, die nach Neuberger (1994) und auch den Grundsätzen einer lernenden Organisation (Feldhoff, Gromala & Brüsemeister, 2014; Pinnow, 2009; Senge, P. et al., 2012; Senge, P. M., 1990) immanenter Bestandteil der Personalentwicklung sein müssen, bleiben in der Forschung und in der

wissenschaftlichen Diskussion weitgehend unberücksichtigt. Ob neben der Zugangsauswahl von Personal für Schulen (Treptow & Rothland, 2005), die Auswahl nach Antritt einer Aufgabe, also auch die Trennung von Lehrkräften, ein wirksames Mittel zur Gestaltung von Unterrichtsqualität sowie zur Schaffung eines wirkungsstarken Kollegiums darstellt und in der Praxis als solche genutzt werden sollte, wurde bisher in der deutschsprachigen Bildungsforschung nicht hinterfragt, obwohl gerade dieser Aspekt laut internationalen Untersuchungen von erheblicher Bedeutung ist (Hanushek, 2010; Mourshed et al., 2010a; TheEconomist, 2016).

Während in einigen Bundesländern zumindest in der vorvertraglichen Personalauswahl und der Zuordnung zu einzelnen Schulen eine „Abkehr von dem bisherigen Verfahren“ zu beobachten ist, das auf der Annahme basierte, „die Auswahl des Personals könne im Schulwesen allein als juristischer oder administrativer Prozess sinnvoll organisiert werden, ohne dabei die Einzelschulen zu berücksichtigen“ (Treptow & Rothland, 2005, S.306), werden in Bayern sowohl bei der vorvertraglichen Personalauswahl als auch bei der post-vertraglichen die mit der Personalentwicklung betrauten Schulleiter nicht systematisch einbezogen. Entscheidungen fallen durch die übergeordnete Schulaufsicht. „Dieses Modell basiert auf der Fiktion, dass alle qualifizierten Lehrkräfte mit der gleichen Lehramtsberechtigung, der gleichen Fächerkombination und der gleichen Gesamtnote auch wirklich gleich sind und also beliebig zugewiesen werden können“ (Terhart, 2010, S.264).

Ob diese Perzeption und Praxis die Unterrichtsqualität beeinträchtigt oder nicht, wurde bislang nicht untersucht. Empirische Studien zur Wirksamkeit dieses ungenutzten Instrumentariums auf Unterrichtsqualität gibt es für Bayern, das in verschiedenen Hinsichten (z.B. dienstliche Beurteilung) durchaus einen eigenen Weg zur Forderung und Förderung von Lehrkräften beschreitet (Altrichter & Rürup, 2010), nicht.

Vergeben wir uns als Bildungsgesellschaft damit eine Möglichkeit, die Unterrichtsqualität zu steigern?

Diese Arbeit geht von der Annahme aus, dass für die effektive Gestaltung von Arbeits- und somit Unterrichtsqualität in bayerischen Schulen die Personalauswahl – vor der Anstellung als auch danach - von ebenso großer Bedeutung ist, wie im privatwirtschaftlichen Kontext, der diesem Bereich der Entwicklung von Personal eine entscheidende Rolle zuschreibt (Bock, 2015; Pinnow, 2009; Schuler, 2013).

Es stellt sich also zunächst die grundsätzliche Frage:

„Gibt es Zusammenhänge zwischen der Personalentwicklung in unseren Schulen und Unterrichtsqualität?“

unter den gegebenen Rahmenbedingungen und Beschränkungen und dann die Frage:

„Welche Maßnahmen des Personalmanagements können die Unterrichtsqualität wirksam verbessern?“

Sollten hier die bislang nicht in Betracht gezogenen Maßnahmen von Auswahl bis Trennung von Relevanz erscheinen, schließt sich notwendigerweise die Frage an, ob die gegenwärtige Verantwortungszuweisung überdacht werden müsste. Denn selbst wenn sich das bayerische Schulsystem bisher mit guten Resultaten in den Leistungsstandserhebungen schmücken darf, so gilt „that systems cannot continue to improve by simply doing more of what brought them past success.“ (Mourshed, Mona, Chijioke, Chinezi & Barber, Michael 2010b)

Im Folgenden werden die Möglichkeiten der Personalentwicklung allgemein sowie im besonderen Fall der allgemeinbildenden Schulen (gewähltes Beispiel: Gymnasien und Grundschulen) in Bayern als Beispiel eines Bildungssystems im deutschsprachigen Raum vorgestellt und aus wissenschaftlicher Sicht sowie der Werte guter, gelebter Praxis hinsichtlich ihrer Wirksamkeit eingeordnet. Ein besonderes Augenmerk gilt dabei der prä- und postvertraglichen Personalauswahl (Schuler, 2013).

Für die beiden ersten Untersuchungsblöcke in Kapitel 2 und 3 werden Erkenntnisse aus Arbeits- und Organisationspsychologie, der Professionalisierungs- und Expertiseforschung, der Forschung zu Lehrerbelastung, zu Schulentwicklung, zu Leadership und Lehrer-Schüler-Interaktion mit Relevanz für die oben gestellten Forschungsfragen beleuchtet. Auf der einen Seite geht es um die aus Sicht der Forschung als wirkungsvoll erachteten Maßnahmen zur Entwicklung der Person im Allgemeinen und insbesondere im Bildungskontext sowie um die Möglichkeiten der Aufgaben- und Organisationsgestaltung, des sogenannten „job craftings“. Kapitel 3 widmet sich vor allem den besonderen Rahmenbedingungen des Bildungswesens, den gesetzlichen Auflagen und organisatorischen Vorgaben, die das Portfolio der nutzbaren Personalentwicklungsmaßnahmen weitreichend determinieren. Diese Betrachtung führt zu allgemeinen Erkenntnissen bezüglich personalbezogenen Anforderungen für guten Unterricht und den verfügbaren Gestaltungsoptionen durch Personalentwicklung.

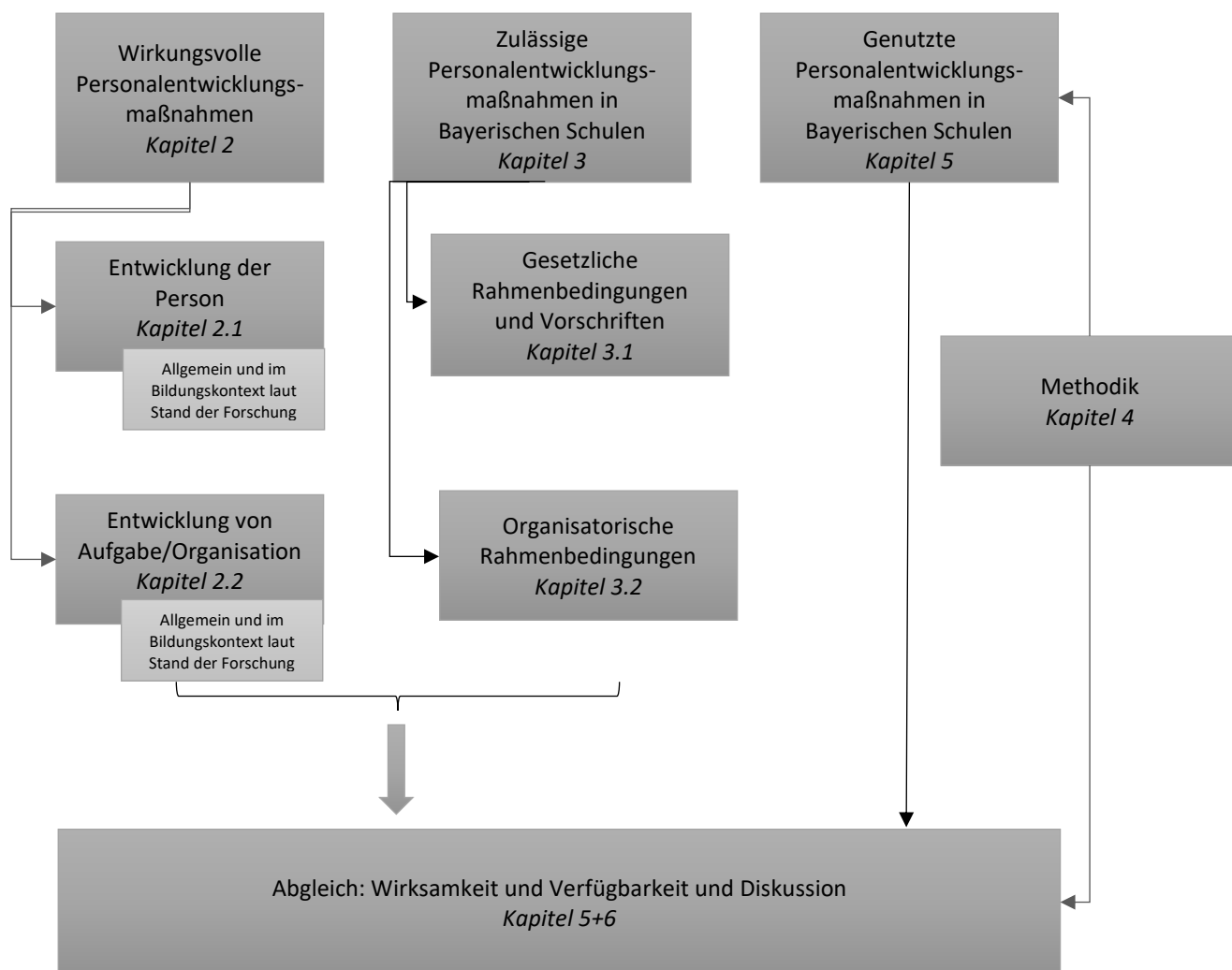


Abbildung 1: Struktur der Arbeit

Diese Einsichten sollten in einem zweiten Schritt mit den Realitäten der Praxis in bayerischen allgemeinbildenden Schulen systematisch abgeglichen werden. Da aber eine quantitative, repräsentative Erhebung dieses Gesamtkomplexes keine Zustimmung durch das Staatsministerium erhielt und der vorgelegte Fragebogen um zentrale Elemente wie beispielsweise die Fragen nach der Häufigkeit und der Art von Mitarbeitergesprächen zur dienstlichen Beurteilung gekürzt wurde, wird in dieser Arbeit ein qualitatives Verfahren genutzt, um die für die Unterrichtsqualität so entscheidende Frage nach wirkungsvollen Maßnahmen im Personalmanagement oder besser einer erweiterten Personalentwicklung (Steger Vogt, 2014) stellen zu können.

Anhand von Fallbeispielen, die sich als besonders gute, gelebte Praxis aufgrund von Empfehlungen und Auszeichnungen als Referenzfälle anbieten, werden

- die sowohl möglichen und im Schulalltag genutzten Personalentwicklungsmaßnahmen,
- als auch die darüber hinaus zweckmäßig erscheinenden

erhoben und innerhalb des besonderen Fallkontexts hinsichtlich ihrer Wirksamkeit eingeordnet. Die leitfadengestützten Interviews mit den Schulleitern ließen maximalen Freiraum für die Sicht der betroffenen Experten und sorgten gleichzeitig für die Sicherung eines Mindestmaßes an Vergleichbarkeit bezüglich der adressierten Inhalte. Die Beobachtungen, Erfahrungen und Bewertungen aus den Fallbeispielen illustrieren die Personalentwicklungssituation im Schulalltag besonders guter Schulen in Bayern. Das gilt sowohl für die Beispiele aus dem Fall Gymnasium wie auch im Fall Grundschule. Die Synthese aus den Erkenntnissen der Praxis beider Schultypen und der Wissenschaft werden in Kapitel 5 im Rahmen einer „Cross-Case“-Analyse gegenübergestellt.

Die Kategorien zu verfügbaren und auch die nicht-verfügbaren, aber als wirkungsvoll betrachteten Maßnahmen der erweiterten Personalentwicklung werden schrittweise verdichtet und in einer Portfolio-Matrix aus Effektivität und Gestaltbarkeit durch die Schulleitung verortet. So ergibt sich eine Priorisierung von Instrumenten und Methoden, die verstärkt genutzt oder auch zur Zulassung im Schulalltag geprüft werden sollten, um hochwertigen Unterricht zu sichern und eine effektive, kontinuierliche Verbesserung von Unterrichtsqualität zu fördern. Die Frage nach der Bedeutung der Personalauswahl muss sich in diesem Zusammenhang und im direkten Vergleich mit den verschiedenen Personalentwicklungsinstrumenten beantworten.

2 Wirkungsvolle Personalentwicklungsmaßnahmen

Personalentwicklung im Unternehmen dient der Unterstützung strategischer Ziele, die die Wettbewerbsfähigkeit und zunächst den ökonomischen Erfolg als quantifizierbare Größe im Wirtschaftskontext gewährleisten sollen. Sie steht „in einem Spannungsverhältnis zwischen dem Bedarf der Organisation und den Bedürfnissen der Mitarbeitenden und muss das labile Gleichgewicht zwischen beiden Zielperspektiven kontinuierlich immer wieder neu ausbalancieren.“ (Böckelmann & Mäder, 2018, S.6) In der Psychologie, Arbeitspsychologie und Organisationsentwicklung wird zur Abbildung dieses Zusammenhangs das Job Demand-Ressource Modell (JD-R) (Bakker & Demerouti, 2007; Demerouti, Bakker, Nachreiner & Schaufeli, 2001; Hakanen, Schaufeli & Ahola, 2008) herangezogen, in dem die Passung von Aufgabe und Person ähnlich dem Modell des Person-Job-Fits (Kristof-Brown, Zimmerman & Johnson, 2005) angestrebt wird: Je höher die Übereinstimmung desto größer die Zufriedenheit des Mitarbeiters und desto besser das Arbeitsergebnis, so die Kausallogik des Modells.

Im Bildungskontext, in den eine Übertragung erst in den 1990er Jahren erfolgte (Böckelmann & Mäder, 2018), wird mit der Entwicklung von Personal eine Unterrichtsqualität angestrebt, die den gesetzlichen Vorgaben nach kognitiver und emotionaler Bildung (Art. 131 BayVerf; Art. 1 BayEUG) sowie den schulspezifischen Zielsetzungen genügt und gleichzeitig die Gesundheit und Leistungsfähigkeit der Lehrkräfte sichert (Blossfeld et al., 2014; Kunter et al., 2011).

Besonders anspruchsvoll erscheint die Frage nach der Wirksamkeit von Personalentwicklungsmaßnahmen auf das Arbeitsergebnis, den Erfolg in diesem Umfeld (Gräsel & Parchmann, 2004). Erfolg im Bildungswesen, Erfolg als Lehrer/Lehrerin ist ein sehr vielschichtiges Konstrukt, das anders als wirtschaftlicher Erfolg schwer quantifiziert werden kann. Es dominieren unverändert input-orientierte Bewertungsansätze trotz großer Bemühungen um eine verstärkte Output-Orientierung (Blossfeld et al., 2015), die sich jedoch meist auf den kognitiven Aspekt der Bildung beschränkt (Chetty, R. et al., 2012).

In diesem Kapitel werden nach einer kurzen definatorischen Einordnung des nach wie vor uneinheitlich genutzten Begriffs „Personalentwicklung“ für diese Arbeit die Möglichkeiten der Personalentwicklung aufgezeigt, die prinzipiell im Bildungswesen von Bedeutung sein können und aus wissenschaftlicher Sicht die Unterrichtsqualität wirksam verbessern sollten, wobei sich die Qualitätsmessung oft uneinheitlich darstellt und die Parameter differieren.

Zu unterscheiden sind dabei die folgenden Dimensionen: Auf der einen Seite steht nach den oben genannten Modellen des JD-R oder auch des Person-Job-Fits das Individuum als Leistungserbringer, also hier die Lehrkraft, und auf der anderen die Institution als Nutzer der Leistung und gleichzeitig auch als Gestalter des Sozialkapitals, das ebenfalls die Leistungserbringung für die Schüler als den eigentlichen Leistungsempfängern beeinflusst. Beide Seiten des Modells werden durch Personalentwicklungsmaßnahmen beeinflusst und werden im Folgenden nacheinander dargestellt, wobei inhaltliche Verknüpfungen und Überlappungen nicht vermieden werden können, da sich die Konstrukte wechselseitig beeinflussen. Das gilt ebenso für die Maßnahmen der Entwicklung von Person und Aufgabe bzw. Organisation.

Die Maßnahmen werden differenziert nach Personentwicklung, also Maßnahmen, die die Person und ihre spezifische Ausstattung verändern, und Aufgaben-/Organisationsentwicklung, also Maßnahmen, die in der Forschung oft als „job-crafting“ bezeichnet werden.

2.1 Definitive Einordnung der Personalentwicklung

In der Literatur finden sich sehr unterschiedliche Definitionen und inhaltliche Zuordnungen des Begriffs Personalentwicklung (Böckelmann & Mäder, 2018; Buhren & Rolf, 2009; Neuberger, 1994; Steger Vogt, 2014). Er lässt sich zum einen als Begriff mit Individualcharakter begreifen und umfasst die „Förderung der beruflichen Handlungskompetenz“ (Ryschka, 2011, S.19) eines oder einer Einzelnen, die „Person-Entwicklung“ (Neuberger, 1994, S.12), das sogenannte Humankapital. In der Bildungs- und Professionalisierungsforschung fokussiert sich das Kompetenzmodell der COACTIV Studie (Kunter et al., 2011) auf diesen Bereich der Personalentwicklung.

Unter Personal kann aber auch die Gesamtheit aller Mitarbeiter einer Organisation, hier das Kollegium, verstanden werden, womit der Begriff Personalentwicklung eine erhebliche Erweiterung um eine systemische Komponente erfährt. Neben der Entwicklung individueller Kompetenzen werden Interaktionen zwischen Individuen innerhalb der Institution, hier der jeweiligen Schule, und mit externen Akteuren relevant. Demnach „zielt Personalentwicklung darauf ab, die Qualifikationsstruktur und das Qualifikationsniveau des Personals insgesamt kontinuierlich an die aktuellen und sich wandelnden Qualifikationserfordernisse und neuen Anforderungen anzupassen.“ (Terhart, 2010, S.261). Die Größe ‘Humankapital’ wird ergänzt um das für den Unterrichtserfolg nachweislich ebenfalls relevante Sozialkapital (Coleman, 1988): „Our results show that internal and external social capital are important determinants of

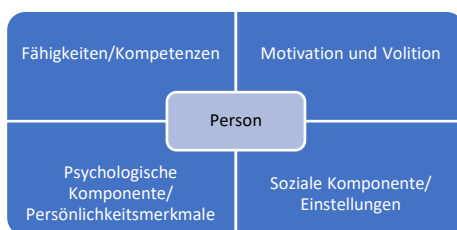
student achievement test scores in both reading and math, and are also important predictors of instructional quality.“(Leana & Pil, 2006, S.362)

Zu einer „Personalentwicklung im erweiterten Sinne“ oder gar „im weiten Sinne“ (Steger Vogt, 2014) gehören die Auswahl, Ausbildung, Weiterbildung, Motivation, Entlohnung, Beförderung, Organisationsentwicklung, Personalorganisation und -freisetzung und weitgehend alle Bereiche des Personalmanagements, die nicht rein administrativer, d.h. personalverwaltender Natur sind. Dieser Auffassung eines weiten Personalentwicklungsbegriffs wird in dieser Arbeit gefolgt, da die Verbindung aus Human- und Sozialkapital den Unterrichtserfolg, insbesondere bei einem weit definierten Bildungsziel wie in der bayerischen Verfassung und Gesetzgebung gewählt, beeinflusst (Hattie, 2009; Mourshed et al., 2010a).

2.2 Personentwicklung

Für guten Unterricht ist der Einsatz geeigneter Lehrer/Lehrerinnen erforderlich. Auf die Lehrkraft kommt es an oder noch genauer auf das Lehrerhandeln (Hattie, 2009; Steffens & Höfer, 2012a) oder „man könnte auch zugespitzt sagen: Ohne gute Lehrpersonen keine guten Schulen“ (Steffens & Höfer, 2012a, S.8). Welche Kompetenzen, welche Persönlichkeit muss eine Lehrkraft mitbringen, erlernen und innerhalb des Berufslebens entwickeln, um ein guter Lehrer oder eine gute Lehrerin zu sein oder zu werden?

2.2.1 Die Person



Neben dem Können, also den Fähigkeiten oder Kompetenzen, stellen das Wollen oder die Motivation und die psychologischen und sozialen Voraussetzungen, die eine Person mitbringt, die zentralen Parameter, die durch Personalentwicklungsmaßnahmen adressiert werden sollen.

Abbildung 2: Individuelle Komponenten für beruflichen Erfolg

2.2.1.1 Kompetenzen

Ein Kompetenzmodell bietet die Bildungs- und Professionalisierungsforschung mit der COACTIV Studie an, die sich dem „erheblichen Mangel an empirischer Evidenz hinsichtlich der Bedeutung professioneller Kompetenzen für die Qualität von Unterricht sowie den Lernfortschritt und die Persönlichkeitsentwicklung von Schülerinnen und Schülern“ (Baumert & Kunter, 2006, S.469) stellt und erste Evidenzen liefert (Kunter et al., 2011).

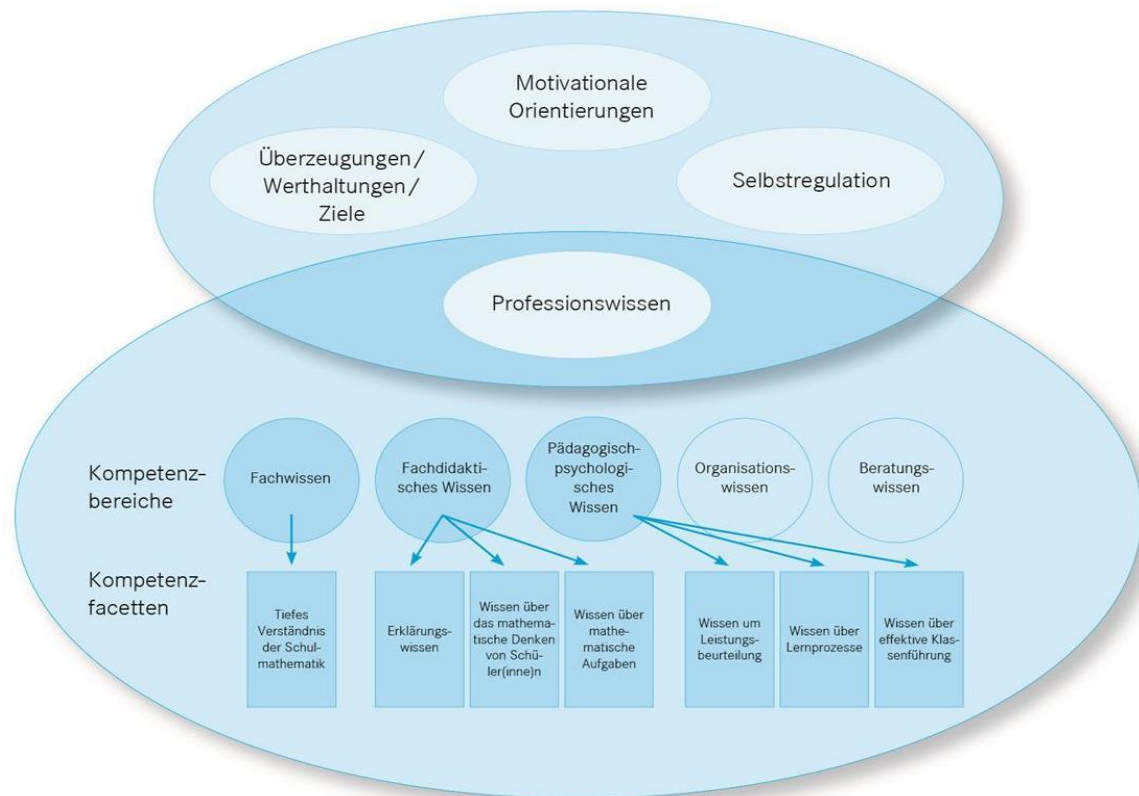


Abbildung 3: COACTIV Kompetenzmodell nach Kunter et al. (2011), S.32

Das Professionswissen bildet den bisherigen Fokus der COACTIV Studie und umfasst primär kognitive Aspekte der Kompetenz. Unter dem Oberbegriff „Fachwissen“ finden sich die Inhalte des akademischen Fachbereichs. Das „fachdidaktische Wissen“ und das „pädagogisch-psychologische Wissen“, laut Hattie (2009) als besonders wirkungsvoll einzustufen, wurden auch im Rahmen der COACTIV Studie und von Lipowsky (2006) als bedeutsam für den Unterrichtserfolg ermittelt. Dabei erweist sich das Fachwissen als notwendige Voraussetzung für eine wirkungsvolle Fachdidaktik, ist für sich genommen jedoch ohne signifikanten Einfluss auf den Lernerfolg der Schüler, wohingegen sich das fachdidaktische Wissen erheblich niederschlägt. Es ist die Rede von einer Lernzuwachsdifferenz von rund einem Schuljahr zwischen zwei vergleichbaren 10. Klassen, die durch eine Lehrkraft mit fachdidaktischer Kompetenzen aus dem oberen versus dem unteren Quintil unterrichtet wurden (Kunter et al., 2011, S.182ff).

Organisations- und Beratungswissen als weitere Bereiche des Professionswissen wurden bisher nur aus modelltheoretischen Überlegungen hinzugenommen. Eine Validierung steht noch aus.

2.2.1.2 Motivation

Neben dem Wissen und Können bildet das Wollen einen entscheidenden Erfolgsfaktor und stellt nicht zuletzt aus diesem Grund ein eigenes konstitutives Element des Kompetenzmodells

der COACTIV Studie. Motivation als Beweggrund, als Antrieb für menschliches Handeln beschäftigt die Forschung bereits seit Jahrzehnten und formt eine essentielle Zielgröße der Personalentwicklung. Dabei wird klassisch zwischen intrinsischer und extrinsischer Motivation unterschieden.

Erstere basiert, so eine Denkschule, auf der Motivation durch attraktive Aufgaben, die keine weitere Belohnung erfordern, nach einer anderen Denkschule auf der Befriedigung menschlicher Bedürfnisse (basic needs), Ziele und Einstellungen (Ryan & Deci, 2000). Hennecke and Brandstätter (2016) verweisen auf eine Vielzahl von Motivationstheorien insbesondere zur Bedürfnisbefriedigung, die allerdings trotz einer bestechenden Plausibilität oft einer empirischen Prüfung nicht standhalten konnten wie beispielsweise die Bedürfnispyramide nach Maslow. Andere besitzen einen hohen Vorhersagewert in ganz speziellen Situationen, so z.B. der positivistische Ansatz von McClelland bei der Prognose von Erfolg in Führungsaufgaben (Steinmann, Dörr, Schultheiss & Maier, 2015) auf Basis der drei grundlegenden impliziten Motive Leistungsmotiv, Machtmotiv und Anschlussmotiv (Hennecke & Brandstätter, 2016, S. 88), was bei der Auswahl von Führungskräften wie Schulleitern von Bedeutung sein kann.

Im Bildungswesen und mit Blick auf die Unterrichtsqualität erscheinen jedoch die folgenden beiden Konzepte von besonderem Interesse und sind von nachweislicher Wirkungsrelevanz.

Der Enthusiasmus also die Begeisterung der Lehrkraft für das Fach oder die Aufgabe wird nicht zuletzt in den von Hattie herangezogenen Studien als wichtiger Baustein für ein erfolgreiches Lehrerhandeln herausgehoben (Steffens & Höfer, 2012a). Enthusiasmus wird in der COACTIV Studie als motivationales Persönlichkeitsmerkmal begriffen (Baumert & Kunter, 2006) und definiert als „individuell variierendes Merkmal, das durch ein habituelles positives affektives Erleben [...] gekennzeichnet ist“ (Kunter et al., 2011, S.263), während in anderen Studien oft von „Liebe zum Fach“, „Interesse“ oder „Engagement“ die Rede ist (Hakanen et al., 2008; Rauin, 2009; Schaarschmidt, 2006). Zu unterscheiden ist wie bereits im Zusammenhang mit Fachwissen und pädagogischer der Kompetenz zwischen Fach- und Unterrichtsenthusiasmus.

Die Begeisterung für das Fach erwies sich im Rahmen der COACTIV Studie als

- interindividuell verschieden
- eher stabil über die Zeit

- systematisch unterschiedlich zwischen den Schulformen, wobei Gymnasiallehrer einen größeren Fachenthusiasmus zeigten als Lehrer anderer Schulformen
- wenig erfolgswirksam, denn die Schüler bewerteten die Unterrichtsqualität in Fällen höheren Fachenthusiasmus nicht als besser als bei geringem Fachenthusiasmus.

Obwohl die Charakterisierung des Konzepts „Fachenthusiasmus“ als interindividuell und stabil für eine Berücksichtigung bereits in der Personalauswahl spricht, deutet die geringe oder sogar nicht nachweisbare Wirksamkeit auf eine geringe Priorität einer solchen Maßnahme hin.

Anders der Unterrichtsenthusiasmus, der

- stärker situativ variiert.
- kein stabiles oder gar unabänderliches Persönlichkeitsmerkmal darstellt, sondern gezielt gefördert werden kann.
- negativ mit Disziplinproblemen und positiv mit Schülermotivation in einer Klasse korreliert.
- zu einer deutlich besseren Beurteilung der Unterrichtsqualität von Seiten der Lehrer und der Schüler und zu einer messbaren Erhöhung der Motivation und der Leistungen der Schüler führt.

Diese Wahrnehmung lässt sich in Teilen dadurch erklären, dass Unterrichtsenthusiasmus „in einem positiven Zusammenhang mit der Qualität der Klassenführung, der von den Schülerinnen und Schülern erlebten konstruktiven Unterstützung und der kognitiven Herausforderung im Unterricht“ (Baumert & Kunter, 2006, S. 504) steht. In welcher Richtung die Kausalität in diesem Fall besteht, lässt sich den Resultaten nicht entnehmen. Da Unterrichtsenthusiasmus aber in direktem Zusammenhang mit dem Kompetenzerleben, der empfundenen Selbstwirksamkeit der Lehrkraft und einer messbar höheren Unterrichtsqualität steht, sollte diese motivationale Orientierung durch Personalentwicklungsmaßnahmen gezielt adressiert werden.

Das zweite Konzept, die „Self-Determination-Theory“ (SDT) von Ryan and Deci (2000) fußt auf der Annahme, dass der Menschen eine intrinsische Motivation zum Handeln besitzt, diese aber gestärkt oder unterminiert werden kann. Nach der in der SDT subsumierten „Cognitive Evaluation Theory“ (CET) von Ryan und Deci erklärt sich die Varianz der intrinsischen Motivation durch die Faktoren

- Kompetenzerleben
- Autonomie
- Soziale Eingebundenheit

Hierbei wird Kompetenzerleben zwar auch mit dem Begriff Selbstwirksamkeit belegt, die jedoch nur dann eine motivationsstärkende Wirkung besitzt, wenn sie mit dem persönlichen Empfinden von Kontrolle oder Autonomie gepaart ist. Damit unterscheidet sich diese Definition der Selbstwirksamkeit erheblich von der sozialkognitiven Theorie nach Bandura (1977), wonach das Selbstverständnis, die Herausforderungen des Alltags, speziell des beruflichen Alltags meistern zu können, vor allem aus der Erfahrung von Wirkungszusammenhängen, also externen Einflüssen resultiert.

Eine Steigerung der Selbstwirksamkeit führt im Bildungskontext zur Nutzung innovativerer und effektiverer Unterrichtsmethoden. Wie aber lässt sich die Selbstwirksamkeit steigern?

Nicht alle Aufgaben, auch nicht die Aufgabe einer Lehrkraft, besitzen eine ausreichende und dauerhafte Attraktivität für eine rein intrinsische Motivation. Deshalb erfordert der berufliche Alltag externe Anreizsysteme. Hier stellt die SDT eine inhaltliche Verbindung zwischen intrinsischer und extrinsischer Motivation her, die lange Zeit als Gegensatzpaar mit Absolutheitscharakter galten. Diese Dichotomie reduziert das Konzept der Motivation jedoch auf eine realitätsferne Polarität, denn Handeln ist häufig überdeterminiert, also aus verschiedenen Motiven angeregt.

Nach Ryan and Deci (2000) ist das interne Kontrollempfinden entscheidend für die Ausprägung und Qualität der Motivation auf einem Kontinuum zwischen extrinsisch und intrinsisch. Das Kontrollempfinden ist nach den Untersuchungen von Conley and You (2013) ein „relatively stable personality trait“ (S.185), also eine Persönlichkeitszug, der kaum oder gar nicht verändert werden kann. Identische Anreizsituationen werden demnach von verschiedenen Mitarbeitern unterschiedlich rezipiert hinsichtlich ihrer empfundenen Kontrolle, was für die Personalsteuerung und -entwicklung eine wichtige Einsicht darstellt und sich in den Maßnahmen der Personalentwicklung niederschlagen sollte.

Nach den Erkenntnissen der Forschung zur SDT besteht das Kontinuum von extern kontrollierter Belohnung oder Sanktionierung im Sinne einer „external regulation“, die traditionell als extrinsische Anreize definiert werden, über eine zunehmende Identifikation mit

und Integration von externen Leistungszielen in die persönlichen Wertvorstellungen verbunden mit wachsender empfundener Autonomie und Selbstwirksamkeit.

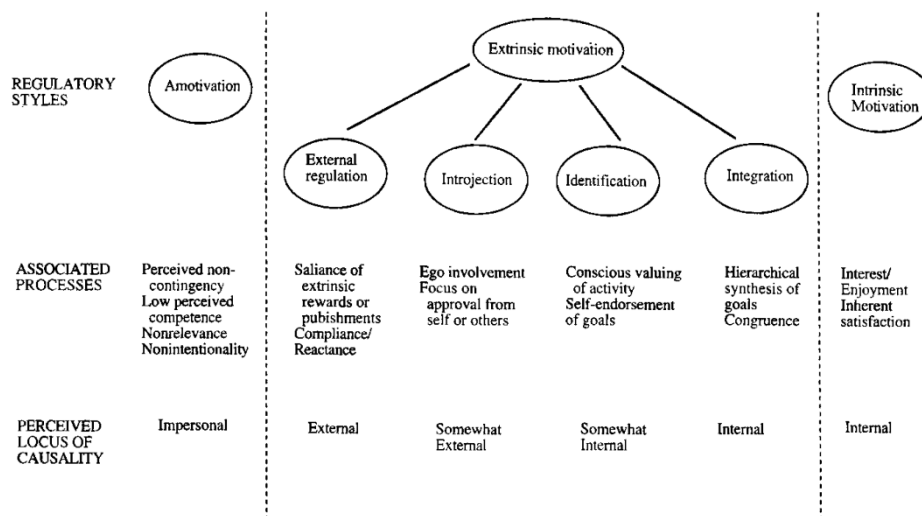


FIG. 1. A taxonomy of human motivation.

Abbildung 4: Schematische Darstellung menschlicher Motivation aus Ryan and Deci (2000), S.61

Mit steigender Integration der externen Anreize in das eigene Werte- und Zielsystem, beispielsweise durch ein persönliches Interesse an einer Beförderung, reduzieren sich negative Effekte wie das Empfinden von Angst oder Erschöpfung und steigen die Freude an der Arbeit, das Selbstwertgefühl, die Zufriedenheit (Bakker, Demerouti & Sanz-Vergel, 2014; Kunter et al., 2011; Sonntag, Feldmann & Nohe, 2016). Je weiter also äußere Anreize in das persönliche Zielsystem übernommen werden und mit dem Gefühl sozialer Eingebundenheit verknüpft sind, desto positiver ihre Anreizwirkung und desto wirkungsähnlicher werden sie intrinsischen Motiven, nähren Lernmotivation (Ciani, Sheldon, Hilpert & Easter, 2011) und im Ergebnis positive Emotionen und Erfolg.

„Lehrpersonen mit einer hohen Wirksamkeitsüberzeugung setzen sich höhere Ziele, verwenden mehr Zeit auf die Planung von Unterricht, sind offener für neue Ideen, probieren öfter etwas Neues aus, arbeiten länger und ausdauernder mit schwächeren Schülern, nutzen Rückmeldungen ihrer Schüler eher für eine Weiterentwicklung ihres Unterrichts, sind enthusiastischer und haben eine höhere Bindung an den Lehrerberuf“ fasst Lipowsky (2006, S.55) die Beobachtungen auf der Seite der Lehrkräfte zusammen und verweist zudem auf die Kollektivwirkung eines hohen Selbstwirksamkeitsempfinden einzelner Kollegiumsmitglieder. Umgekehrt beeinflusst die kollektive Selbstwirksamkeit eines Kollegiums wiederum die

individuell empfundene Selbstwirksamkeit positiv (Goddard & Goddard, 2001; Schmitz & Schwarzer, 2002).

Diese Erkenntnisse sollten sich in Mitarbeiterführung und -entwicklung niederschlagen. Als Katalysatoren werden explizit „for example, optimal challenges, effectance promoting feedback, and freedom from demeaning evaluations“ (Ryan & Deci, 2000, S.58) genannt.

Ein weiterer für den Bildungskontext relevanter motivationaler Aspekt im Rahmen der „Self-Determination-Theory“ ist der sogenannte „Präventionsfokus“, der hervorgerufen wird, „wenn in einer Situation Sicherheit, die Erfüllung von Pflichten und die Notwendigkeit, Fehler zu vermeiden, betont werden“, was in der Konsequenz zu „vorsichtigem und konservativem Handeln“ führt (Hennecke & Brandstätter, 2016, S.101). Der Präventionsfokus spielt sich im Rahmen der externen Regulation und bis zu einem gewissen Grad noch im Bereich der „introjected regulation“ ab und reduziert die Innovations- und Lernfähigkeit. Er kann mittelbar zu einer Vermeidungsmotivation führen. Individuelle Entscheidungen werden in diesem Fall getrieben von der Furcht vor negativen Erfahrungen, Einbußen und Versagen. Eine Person, die einer Vermeidungsmotivation folgt, handelt demnach primär, „um die negativen Konsequenzen eines Zielabbruchs zu vermeiden, ohne sich dabei dem ursprünglich positiv besetzten Ziel noch annähern zu können (vgl. Carver & Scheier 1981, 1990). Man macht sozusagen endlos weiter, die Entfernung zum – inzwischen aversiv gewordenen – Ziel ist beliebig vergrößerbar, ohne dass es ein klares Stoppkriterium gibt, da man weiterhin und u.U. in zunehmendem Maße – durchaus im Sinne der intermittierenden Verstärkung von Skinner (1973, 100f.) – die negativen Konsequenzen des Zielabbruchs vermeiden möchte (um etwa nicht alle bisher getätigten Investitionen verlieren zu müssen).“ (Herber & Vásárhelyi, 2002, S.93)

Dies ist im Kontext dieser Arbeit von besonderer Bedeutung, weil eine erhebliche Zahl von Studienanfängern die erwartete geringe Schwierigkeit des Studiums, also eine Vermeidungsmotivation, oder die Sicherheit des Beamtenstatus als Grund für die Studienwahl nennt. „Für 40 Prozent der Junglehrer, für lediglich 22 Prozent der Lehrer, die schon seit 20 Jahren oder länger unterrichten, war dies [die Arbeitsplatzsicherheit] mit ein Motiv für ihre Berufsentscheidung.“ (Süßlin, 2012, S.7). Kiel und Pollak ermitteln unter Studienanfängern ein Motivationsprofil mit einer hohen Unsicherheit, bei dem die Studienwahl als Notlösung gesehen wird und beziffern den Anteil unter den befragten Studierenden aus München und Passau mit rund 25% (Kiel & Pollak, 2010). Es bleibt allerdings an dieser Stelle offen oder vielmehr hypothetisch, ob die Vermeidungsmotivation und damit das Fehlen eines

ausgeprägten intrinsischen Antriebs ein unmittelbares berufliches Qualitätsrisiko darstellt. Aufgrund der oben dargestellten Ergebnisse ist es jedoch zu vermuten.

Im Zusammenhang mit der Vermeidungsmotivation sei hier auch auf die im Rahmen verschiedener Studien zur Lehrergesundheit genannten Lehrkräfte mit Burn-Out oder vergleichbaren depressiven Symptomen verwiesen, die mit Unterbrechungen durch Krankheitstage versuchen, ihre Lehrtätigkeit bis zur Pensionierung fortzusetzen. Gemäß den Befunden der Psychotherapieforschung, wonach depressive Patienten nicht nur mehr Vermeidungsmotivation zeigen als gesunde, sondern eine „hohe Ausprägung von Vermeidung bei der Behandlung von Depressiven mit weniger Therapiefortschritt einhergehen“ (Röthlin et al., 2009S. 52), wirkt die Vermeidung einer Entscheidung also nicht therapieunterstützend und stellt keinen Schutz der Person dar, sondern vermindert die Genesungschancen. Das ist eine Erkenntnis, die für die schulische Personalentwicklung mit der wachsenden Zahl von Fällen emotionaler Belastung von erheblicher Bedeutung ist.

2.2.1.3 Psychologische Voraussetzungen - Persönlichkeit

Der dritte Aspekt professioneller Leistungsfähigkeit einer Person liegt in den psychologischen Voraussetzungen begründet, die, so Asendorpf (2016), „die Gesamtheit der *Persönlichkeitsmerkmale* eines Menschen [...], d.h. der überdauernden individuellen Besonderheiten im Erleben und Verhalten.“ (S.126) umfassen. ‚Überdauernd‘ bedeutet in diesem Zusammenhang kurzfristig stabil, also über wenige Wochen oder Monate. Ob und wie sich die Persönlichkeitsmerkmale im Laufe eines menschlichen Lebens wandeln und wandeln lassen, ist über verschiedene Quer- und Längsschnittstudien untersucht worden. Asendorpf (2016) betont, dass die Vorhersagekraft von Persönlichkeit für die Berufswahl, und Kunter et al. (2011), dass sie für den Berufserfolg erheblich ist.

Die einzelnen Persönlichkeitsmerkmale können sich grundsätzlich im Verlauf eines Lebens verändern. Beeinflusst werden diese Veränderungen durch Erfahrungen sowohl im Privat- als auch im Berufsleben. Letzteres bezeichnet man als berufliche Sozialisation, womit Anpassungsprozesse an die Arbeitsumwelt gemeint sind. Die Impulse zur Anpassung können akzidenteller oder auch gerichteter Natur sein. Allerdings sind die Veränderungen von Persönlichkeitsmerkmalen durch Bildung und Sozialisation meist nicht erheblich, Persönlichkeitsmerkmale in der Tendenz also eher stabil.

Für den Lehrberuf relevant und von hohem Erklärungswert für Erfolgserleben in der Unterrichtsarbeit sind die Persönlichkeitsmerkmale Extraversion, Gewissenhaftigkeit und Stabilität (das Gegenstück zu Neurotizismus, mit einer Korrelation von 0,26) (Künsting & Lipowsky, 2011; Mayr, 2010). Die Faktoren gehen zurück auf das in den letzten Jahrzehnten wiederholt bestätigte Modell der „Big Five“ (Bakker et al., 2014; McCrae, 2002; Reichl, Wach, Spinath, Brünken & Karbach, 2014) mit den fünf Dimensionen:

- Neurotizismus (N)
- Extraversion (E)
- Offenheit für Erfahrungen (O)
- Gewissenhaftigkeit (C, für „Conscientiousness“)
- und
- Verträglichkeit (A, für „Agreeableness“)

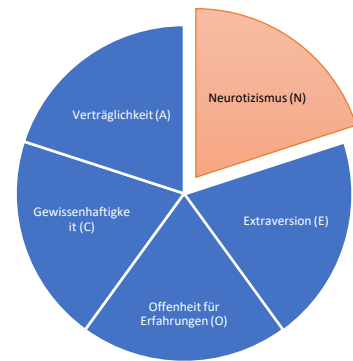


Abbildung 5: Fünf-Faktor-Modell der Psychologie

Klusmann, Uta, Kunter, Voss and Baumert (2012) bestätigen die Bedeutung dieser Persönlichkeitsmerkmale für die berufliche Zufriedenheit bei Lehrern/Lehrerinnen, wobei der Neurotizismus einen besonders hohen Einfluss zu besitzen scheint mit einer hohen negativen Korrelation (-,40), gefolgt von Gewissenhaftigkeit (,26) und Extraversion (,21).

Bakker et al. (2014) verweisen darauf, dass Extraversion, Offenheit für Erfahrungen, Gewissenhaftigkeit und Verträglichkeit einen negativen Zusammenhang mit Burn-Out aufweisen. Neurotizismus, die Neigung zu negativen Gefühlen wie Traurigkeit, Angst, Wut, Unzufriedenheit, geringem Selbstwert, Schüchternheit, Sorge und Verletzlichkeit (Jeronimus, Riese, Sanderman & Ormel, 2014), dagegen korreliert signifikant mit emotionaler Erschöpfung und Burn-Out. (Bakker et al., 2014; Reichl et al., 2014). Für Neurotizismus, konnten Jeronimus et al. (2014) nicht nur eine hohe Persistenz nachweisen, sondern über eine 16jährige Langzeit-Studie zeigen, dass Neurotizismus zu einem erheblichen Anteil negative Erfahrungen prognostiziert, und dass eine Verbesserung der empfundenen Lebenssituation nur kleine, wenn auch signifikante Verbesserungen im Neurotizismus nach sich zieht.

Mit Blick auf den wachsenden Anteil der Frühverrentungen aufgrund von Burn-Out unter Lehrern, fast einer Verdreifachung von 57.411 (1993) auf 161.265 Fälle (2008) laut Aktionsrat Bildung (Blossfeld et al., 2014, S.11), womit jede fünfte Lehrkraft betroffen ist (Scheuch, Haufe

& Seibt, 2015), erscheint dieser Zusammenhang durchaus von Relevanz für die Personalentwicklung in Schulen. Denn „Personal, das auch schon vor einer Verrentung unter der als Burnout bezeichneten Syndromatik leidet, leistet zwangsläufig in der Qualität beeinträchtigte Arbeit“ (Blossfeld et al., 2014, S. 11). „Insbesondere bei „ausgebrannten“ Lehrkräften ist die Qualität des Unterrichts vermindert“ wird auch von Scheuch et al. (2015) sowie von Reichl et al. (2014) betont.

Soll Personalentwicklung das Erschöpfungsrisiko, das offenbar insbesondere mit Neurotizismus verbunden scheint, zur Verbesserung der Unterrichtsqualität adressieren, bietet die Professionalisierungsforschung als Handlungsgrundlage das Konzept der Selbstregulation (Kunter et al., 2011, S.280) und die Steigerung der Resilienz auf Basis der Theorie der Ressourcenerhaltung (Hobfoll, S. E., Stevens & Zalta, 2015) an.

Selbstregulation ist nach Kunter et al. (2011) „die Fähigkeit, im beruflichen Kontext effektiv mit den eigenen Ressourcen haushalten zu können“ (S. 277). Unter Ressourcen wird nach der Theorie der Ressourcenerhaltung (Hobfoll, S., 1989; Hobfoll, S. E. et al., 2015) eine Kombination von materiellen Ressourcen, persönlichen Merkmalen, äußeren Bedingungen und Energien verstanden. Die selbstregulative Kompetenz unterscheidet sich intraindividuell, was nach Kunter et al. (2011) in folgender Typologisierung basierend auf Widerstandsfähigkeit und Engagement mündet:

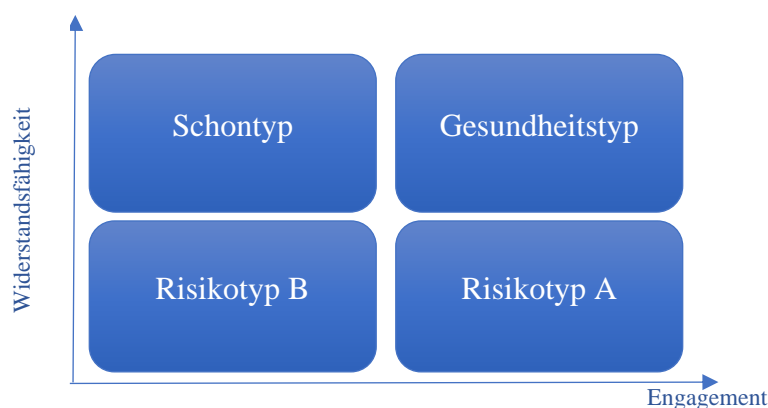


Abbildung 6: Typen der Selbstregulation nach Kunter et al. (2011), S. 282

Diese sind der Schaarschmidt Typologisierung für das AVEM - Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster - entlehnt, das als ein gut validiertes Instrument im Schulbereich gilt, und

auf die Ausprägung von 11 Faktoren, personale und soziale, zurückgreift (Schaarschmidt, 2006). Eine graphische Darstellung der Typen hinsichtlich dieser 11 Faktoren zeigt die Unterschiede deutlich:

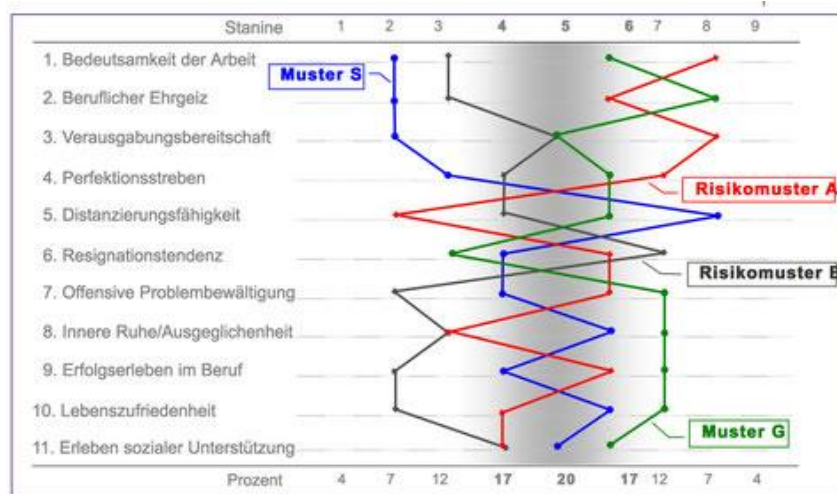


Abbildung 7: Schaarschmidt (2006), S. 6

Der Gesundheitstyp „ist durch ein relativ hohes Arbeitsengagement (Bedeutsamkeit der Arbeit, Ehrgeiz, Verausgabebereitschaft, Perfektionsstreben) bei gleichzeitig niedriger Resignationstendenz, hoher Problembewältigungsfähigkeit, hohem Erfolgserleben, hoher Lebenszufriedenheit und hoher sozialer Unterstützung gekennzeichnet.“ (Klusmann, Uta, Kunter, Trautwein & Baumert, 2006, S.167) Er ist im Ergebnis deutlich zufriedener und leidet seltener an emotionaler Erschöpfung. Schüler bescheinigen dem Gesundheitstyp eine deutlich höhere Unterrichtsqualität, eine stärkere kognitive Aktivierung und mehr konstruktive Unterstützung der Schüler als Lehrkräften, die einem der drei anderen Typen zugeordnet werden (Kunter et al., 2011, S.284). Die Identifikation oder Ausbildung solcher Profile sollte also ein Personalentwicklungsziel bilden.

Der Schontyp zeigt sich zwar ebenfalls als widerstandsfähig, aber wenig engagiert und weist ein geringes Wohlbefinden auf und die Unterrichtsqualität wird bei diesem Typ als eher schlecht eingestuft.

Besonders gefährdet für emotionale Erschöpfung sind die beiden Risikotypen A und B, wenn auch aus unterschiedlichen Gründen mit leicht unterschiedlichen Möglichkeiten einer wirkungsvollen Behandlung (Schaarschmidt, 2006). Während der Risikotyp A überengagiert ist und nicht über ausreichend Selbstregulationsfähigkeit verfügt, zeigt der Risikotyp B weder Arbeitsengagement noch Selbstwirksamkeit oder Problembewältigungskompetenz.

Der Anteil der Risikotypen an der Lehrerschaft wird in verschiedenen Studien unterschiedlich hoch beziffert, liegt aber immer um 40% oder darüber mit einer deutlichen Mehrzahl aus der Risikogruppe B (Römer, Appel, Drews & Rauin, 2012; Schaarschmidt & Fischer, 2001). Bemerkenswert erscheint, dass diese Typenzuordnung bereits zu Studienbeginn durchführbar und offenbar auch recht stabil ist, „d. h. ein gutes Ressourcenmanagement misslingt einem nicht unbeachtlichen Teil der angehenden Lehrkräfte – schon bevor sie den eigentlichen Belastungen im Beruf ausgesetzt sind.“ (Kaub, Stoll, Biermann, Spinath & Brünken, 2014)

Es stellt sich die Frage: Welche konstituierenden Merkmale der Selbstregulationstypen können durch Personalentwicklung vorteilhaft verändert werden? Neurotizismus, der den Risikotypen B stark prägt, kann offenbar kaum aufgefangen werden. Heitzmann (2007) betont, dass therapeutische Maßnahmen beim Risikotyp B weitgehend scheitern und Bielmeier (2017), verweist darauf, dass Therapiestudien der Psychosomatik die berufliche Neuorientierung in das Behandlungskonzept für den AVEM Risikotyp B einschließen. Der Risikotyp A leidet dagegen vor allem unter einer hohen Resignationstendenz, einer ebenfalls neurotizistischen Neigung. Erheblich besser erscheint allerdings die Problembewältigungsfähigkeit des Typs A, die auch als „coping“ bezeichnet wird und eine personenbezogene, individuelle Fähigkeit mit Herausforderungen und Belastungen umzugehen darstellt. Reichl et al. (2014) fanden in ihrer Studie, dass ein erheblicher Teil von fast 40% der Lehramtsstudenten dem Typ B entspricht und gerade einmal die Hälfte den für die Unterrichtsqualität vielversprechenden Typen G oder A: “The fact that about half of the students have already shown unfavorable coping behavior and experiences at the beginning of their studies underlines the importance of detecting risk factors for unhealthy work-related behavior at an early stage.” (Reichl et al., 2014) Diese Schlussfolgerung, dass zwingend eine Aufklärung und Beratung vor Studienbeginn erforderlich ist, teilt Terhart (2010).

Die psychologischen Voraussetzungen, die wenig bis gar nicht verändert werden können, sind demnach von hoher Relevanz für eine erfolgreiche Berufstätigkeit als Lehrer im Allgemeinen. Nicht zu unterschätzen ist auch die Passung der einzelnen Person mit ihren Kompetenzen und ihrem individuellen Profil zu den Anforderungen der Aufgabe, also der Person-Job-Fit (Kristof-Brown et al., 2005). Auch hierbei erweist sich die Persönlichkeitsstruktur wiederum als moderierende Größe (Ehrhart, 2006).

2.2.1.4 Soziale Voraussetzungen - Einstellungen

In der Sozialpsychologie nimmt man an, dass das Verhalten einer Person durch Einstellungen gesteuert wird (Bohner, 2002). Will man das Verhalten eines Mitarbeiters durch Personalentwicklung verändern, muss man folglich die Einstellungen formen. Sie bilden sich vermutlich aus Erfahrungen auf den drei Ebenen Kognition, Affekt und Verhalten und manifestieren sich in Form von Meinungen (kognitiv), Emotionen (affektiv) und eben Verhalten. Allerdings konnte empirisch Verhalten nur dann auf der Grundlage von Einstellungen prognostiziert werden, wenn diese zuvor explizit gemacht wurden, sonst waren die Ergebnisse uneinheitlich (ebd.).

Im Bildungskontext definieren Kunter et al. (2011) Einstellungen als „überdauernde existentielle Annahmen über Phänomene oder Objekte der Welt“, die „die Art der Begegnung mit der Welt“ (S. 235) lenken. Sind sie in der Tat überdauernd, was vor allem für konsistente Einstellungen nachgewiesen wurde (Bohner, 2002), so können sie nur schwerlich verändert werden. Die höchste Wahrscheinlichkeit für Einstellungsänderungen besteht laut ‚Elaboration-Likelihood-Model‘ über die sogenannte zentrale Route für Bewertungsgegenstände von hoher Bedeutung (hohe Motivation auf Seiten des Individuums), deren Bewertung mit sehr guten, nachvollziehbaren Argumenten angepasst werden soll (van Dick, 2016). Da sich in der gegenwärtigen Forschung jedoch bisher nur wenige konsistente und belastbare Ergebnisse zur Wirkung von Einstellungen auf die Unterrichtsqualität finden, erscheint deren Beeinflussung durch Personalentwicklungsmaßnahmen von untergeordneter Bedeutung.

Allerdings ist die Erkenntnis der COACTIV Studie von großem Interesse, dass epistemologische Überzeugungen der Lehrkräfte die Unterrichtsgestaltung, im empirisch untersuchten Kontext die kognitive Aktivierung, und darüber die Leistung der Schüler (Kunter et al., 2011, S.247ff) signifikant beeinflussen. Es scheint also vorteilhafte Einstellungen für erfolgreichen Unterricht zu geben, die man bevorzugt bei Lehrkräften suchen und prägen sollte.

2.2.2 Die Entwicklungsmaßnahmen

Die Instrumente der Person-Entwicklung beabsichtigen eine Veränderung oder Anpassung der Person, ihrer Kompetenzen, motivationalen Orientierung, Persönlichkeitsstrukturen oder Einstellungen im Sinne der institutionellen oder aufgabenspezifischen Anforderungen. Im Fall der allgemeinbildenden Schulen sind letztere sicherlich guter Unterricht, die gesetzlichen

Vorgaben, aber auch einsatzspezifische Erwartungen, die sich aus dem Kontext der Schule, dem Leitbild oder anderen Rahmenbedingungen ergeben können.

2.2.2.1 Ausbildung

Die Ausbildung formt die Kompetenzen der Lehrkraft als Spezialist für ihre jeweilige Aufgabe an den Schulen. Sie umfasst in Bayern ein Lehramtsstudium, das seit der 2006 erfolgten Umstellung ein Bachelor- und ein Master-Studium sowie eine zweite, praktische Ausbildungsphase, das Referendariat, umfasst (Art. 5 Bay LBG).

Trotz der Zielsetzung, mit der Umstellung eine polyvalente Bachelor-Ausbildung zu schaffen, die eine Durchlässigkeit zwischen verschiedenen deutschen und auch internationalen Hochschulen als auch diversen beruflichen Profilen erlauben soll (Vgl. Art. 4 Bayerisches Laufbahngesetz, BayLBG), liegt ein Schwerpunkt des Lehramtsstudiums in den Erziehungswissenschaften ergänzt um schulformspezifische Fachstudien. Damit erfolgt auf der einen Seite eine frühzeitige Festlegung für eine pädagogische Berufsausrichtung wie im bisherigen Lehramtsstudium, es bleiben allerdings auch die pädagogisch-psychologische und fachdidaktische Qualifikation erhalten, die nach den Ergebnissen nicht nur der COACTIV Studie von großer Bedeutung für die Unterrichtsqualität sind (Kunter et al., 2011).

Die zweite Ausbildungsphase von 24 Monaten an einem Studienseminar bietet der Lehrkraft einen begleiteten Einstieg in das Berufsleben. Während der Referendariatszeit werden die Seminaristen mit kontinuierlich wachsenden Freiheiten und Verantwortlichkeiten für ihren Unterricht ausgestattet und von Seminarlehrern in einer direkten Qualifizierungspartnerschaft unterstützt. Die dabei genutzten Methoden wie Beobachtung durch andere Seminaristen, durch erfahrene Kollegen sowie die Analyse von Videos scheinen an das zu erinnern, was in der Professionalisierungsforschung als ‚Micro-Teaching‘ bezeichnet wird, wobei gerade die Nutzung von Videoanalysen sich gegenwärtig weitgehend im Entwicklungsstadium befindet und wissenschaftlich gestaltet und validiert wird (Seidel, Blomberg & Stürmer, 2010). Lipowsky and Rzejak (2012) unterstreichen, dass die Verhaltensbeobachtungen beim Micro-Teaching eine signifikante Verhaltensänderung und Verbesserung von Unterricht und Schülerlernen nach Fortbildungsinterventionen mit sich bringen. Hattie (2009) hat das Micro-Teaching als den größten Beitrag zu einer besseren Unterrichtsqualität (Effektgröße $d=0,88$) identifiziert, denn es ermöglicht auf Seiten der Lehrkräfte eine bewusste Auseinandersetzung mit der eigenen Arbeitsweise und eröffnet individuelle Verbesserungsoptionen.

Forschungsergebnisse zu der wirklichen Gestaltung der zweiten Ausbildungsphase in Bayern und zum Wert für die Qualität von Unterricht sind nicht bekannt, erscheinen aber mit Blick

- auf die Bedeutung von Didaktik und pädagogisch-psychologischer Kompetenz für Selbstwirksamkeit und Unterrichtsqualität sowie
- auf die positiven Resultate der Wissenschaft hinsichtlich Micro-Teaching von großem Interesse.

2.2.2.2 Weiterbildung

Während die Ausbildung grundlegende Kompetenzen schaffen soll, dient die Weiterbildung strukturell mehr der aufgabenbezogenen Qualifizierung, der Erneuerung oder Erweiterung von Wissen und der Veränderung von Motivation, Einstellungen und Persönlichkeitsmerkmalen. Dabei sind Qualifizierungsmaßnahmen für das Individuum zu unterscheiden von Weiterbildungen ganzer Kohorten.

	Kompetenzen	Motivation	Persönlichkeit	Einstellungen
Fokus Individuum	Ergänzung/Erweiterung des Professionswissens basierend auf Bedarfsanalyse	Stärkung des Unterrichtsenthusiasmus (z.B. durch Verbesserung der Klassenführung, vgl. 2.2.1.2)	Stärkung vorteilhafter Wesenszüge	Stärkung vorteilhafter Einstellungen für zielführende Unterrichtsgestaltung (z.B. epistemologische Überzeugungen)
Fokus Kohorte	Ergänzung/Erweiterung des Professionswissens basierend auf systematischen Notwendigkeiten wie Beförderung, neuer Lehrplan,...	Stärkung der Motivation über Kompetenzerweiterung	-individuell-	Berufliche Sozialisation

Tabella 1: Weiterbildung – Inhalte und Ebenen

Im ersten Fall stehen Ergänzungen oder Verbesserungen des Professionswissens im Vordergrund, aber auch eine Stärkung motivationaler Orientierungen erscheint aufgrund der oben dargestellten Zusammenhänge von Motivation und Kompetenzerleben möglich und zielführend. Insbesondere der Unterrichtsenthusiasmus weist einen direkten Zusammenhang mit Fähigkeiten der Klassenführung auf, die in Form von gezielten Qualifizierungsmaßnahmen adressiert werden können. Der Aufbau von Kompetenz erhöht das Kompetenzerleben. Darin kann Weiterbildung wirksam sein. Dass geeignete Weiterbildungsmaßnahmen für Lehrer

durchaus einen mittleren positiven Effekt auf den Lernerfolg der Schüler besitzen, belegen verschiedene Studien und Meta-Analysen (Lipowsky & Rzejak, 2012).

Schwieriger erscheint dies für die Stärkung der intrinsischen Motivation, in die neben dem Kompetenzerleben und der Autonomie als Komponenten der Selbstwirksamkeit des Einzelnen auch das Kontrollempfinden hineinspielt, das einen kaum veränderlichen Wesenszug darstellt (Conley & You, 2013; Ryan & Deci, 2000). Das Wesen einer Person ist, wie oben dargestellt, weitgehend stabil und nach aktuellem Stand der Forschung zeigen Persönlichkeitstrainings keinen Erfolg (Asendorpf, 2016, S.137; Terhart, 2010). Somit erscheint auch hier vor allem die Stärkung von Kompetenz durch geeignete Weiterbildungen Wirksamkeit zu versprechen.

Zur vorteilhaften Gestaltung von Einstellungen fanden sich im Zusammenhang mit Unterrichtsqualität nur wenige wissenschaftliche Erkenntnisse. Der Verweis auf die Bewusstmachung von latenten Einstellungen und die aktive Adressierung mit guten Argumenten spricht für einen kognitiven Ansatz der Qualifizierung (Bohner, 2002), die Forderung nach tiefer Auseinandersetzung und Aggregation verschiedener Einstellungskomponenten zur Verhaltensvorhersage (ebd.) verweisen jedoch eher auf die berufliche Sozialisation, das Zusammenspiel innerhalb des Kollegiums, oder aber langfristige Coachings als potentiell erfolversprechend.

Die Identifikation von geeigneten und damit erfolversprechenden Qualifizierungsmaßnahmen erfordert eine genaue Analyse des Bedarfs und die Offenheit, das Interesse und die Bereitschaft der Lehrkraft für die Weiterbildungsmaßnahme (Lipowsky & Rzejak, 2012). Eine Bedarfsanalyse erfolgt gemäß den verwaltungsrechtlichen Vorgaben durch die Schulleiter als Personalverantwortliche und Dienstvorgesetzte - im Rahmen der dienstlichen Beurteilung. Diese bietet die Möglichkeit durch Unterrichtsbesuche und Mitarbeitergespräche die Notwendigkeit von Qualifizierungsmaßnahmen festzustellen. Von Relevanz insbesondere für das Feedback, das als eigene Maßnahme und als Personalentwicklungsinstrument noch thematisiert wird, erscheint dabei die defizitäre Perspektive der „Mängelbeseitigung“: „Besondere Bedeutung hat daher die Verpflichtung der Vorgesetzten, die Beamtinnen und Beamten in ihrem Zuständigkeitsbereich auch zwischen den Beurteilungen auf Mängel in ihren Leistungen oder ihrem Verhalten hinzuweisen und ihnen dadurch Gelegenheit zur Beseitigung der Mängel zu geben.“ (Verwaltungsvorschriften des Freistaats Bayern: http://www.dienstrecht.bayern.de/gesetz/verwaltungsvorschriften/vv_beamtr.pdf, Stand

3.1.2016). Das könnte je nach Implementierung einen Widerspruch zu der für die Motivation essentiellen Freiheit von demütigenden Beurteilungen (Ryan & Deci, 2000) eröffnen.

Außerhalb der Schule hat sich die 360° Beurteilung, ein Diagnoseinstrument, das in zahlreichen großen und erfolgreichen Wirtschaftsunternehmen (z.B. Boeing, DuPont, FedEx, Intel, McKinsey, HITT) zum Einsatz kommt, bewährt (Bracken & Rose, 2011; Luthans & Peterson, 2003), um die Eindimensionalität von Beobachtung und Bewertung durch Vorgesetzte aufzuheben und durch eine mehrschichtige Perspektive zu ersetzen. Innerhalb der Schule findet sich ein ähnliches Vorgehen in der kollegialen Hospitation. Dabei hospitieren Lehrer im Unterricht eines Kollegen, reflektieren ihren Eindruck gemeinsam mit dem unterrichtenden Lehrer und integrieren oft auch die Schülerperspektive. Beispielhaft sei hier die EMU, evidenzbasierte Methode der Unterrichtsdiagnostik und -entwicklung, genannt. Zur „Realisierung eines erfolgreichen leistungsfördernden Unterrichts“ (Helmke, Schrader & Helmke, 2012) werden hierbei die Einschätzungen der unterrichteten Schüler und der Hospize neben die Eigenwahrnehmung der Kollegen gestellt und analysiert. EMU geht es nicht um eine Evaluation im Sinne der Leistungsbeurteilung, sondern ausschließlich um die Identifikation von Stärken und Entwicklungsbedarfen in der aktuellen Unterrichtsführung. Die Wirksamkeit wurde bisher nicht wissenschaftlich erhoben. Es ist aber zu vermuten, dass Analogien zur Wirksamkeit von 360° Diagnosen bestehen (Goldring, Mavrogordato & Haynes, 2014), die mit einem konstruktiven Feedback System und einem gezielten Coaching gekoppelt sein sollten (Luthans & Peterson, 2003).

Die bewusste Begleitung der Umsetzung durch Coaching in Kombination mit einer fortlaufenden Erfolgsanalyse und regelmäßigem Feedback bildet das, was Fryer (2016) als „managed professional development“ bezeichnet. Es fehle weniger an akademischer Erkenntnis auf Seiten der Lehrer als an einer wirkungsvollen Umsetzung im beruflichen Alltag, so seine Überzeugung. Die „managed professional developments“ sind nach seiner Definition sehr gezielte, bis ins Detail geplante, oft eng ausgerichtete Interventionen, die über einmalige Workshops und theoretische Problembeschreibungen hinausgehen und durchaus rezeptartige Handlungsschritte definieren und längerfristige Umsetzungsunterstützung anbieten. Diese Form der Professionalisierung zeigt signifikante Verbesserungen im Unterrichtsverhalten der Lehrer und im Lernerfolg der Schüler (Fryer, 2016), ist allerdings nicht Bestandteil der bestehenden, regulären Weiterbildungsplanung.

Im zweiten Fall, der Weiterbildung von Kohorten, werden vor allem Fähigkeiten zu inhaltlichen oder strukturellen Veränderungen, wie beispielsweise der Einführung eines neuen Lehrplans, oder zur Übernahme von Führungsverantwortung im Rahmen der Karriereplanung gestärkt und ausgebildet. Insbesondere für den zweiten Fall werden im Bildungswesen Fortbildungen von staatlicher Seite in eigens dafür vorgesehenen Institutionen angeboten. In Bayern ist dies die so genannte Akademie für Lehrerfortbildungen und Personalführung (ALP) in Dillingen. Hier finden sich Angebote für klar umrissene Teilnehmergruppen wie Fachbetreuer, Schulleiter oder Seminarlehrkräfte, oft mit festgelegtem Teilnehmerkreis. Über 90% der im Fortbildungskatalog aufgeführten Veranstaltungen adressieren zentral determinierte Themen, knapp 10% personenspezifische Verbesserungsbedarfe wie Selbstmanagement oder erfolgreiche Klassenführung (ALP, 2017a, 2017b), die zur Steigerung der Selbstwirksamkeit beitragen. Flankiert werden die zentralen Angebote von dezentralen Maßnahmen durch Schulämter, Bezirksregierungen und Ministerialbeauftragte. Im Falle von verfügbaren finanziellen Mitteln können Schulen auch Weiterbildungsmaßnahmen außerhalb des staatlichen Systems nutzen bzw. auf kostenfreie Angebote aus der Wirtschaft und aus Stiftungen zurückgreifen.

Doch welche Weiterbildungen für Lehrkräfte führen zu guten Ergebnissen, zu Verhaltensverbesserungen und höheren Lernleistungen der Schüler? Es müssen offenbar drei Bedingungen für eine wirkungsvolle Weiterbildungsmaßnahme erfüllt werden:

1. Sie müssen wie oben erwähnt „geeignet“ sein und dem Personalentwicklungsbedarf des Individuums oder der Kohorte entsprechende Themen adressieren und die methodischen Erwartungen erfüllen können, die an sie gestellt werden.
2. Die Teilnehmer müssen Interesse, Bereitschaft und Motivation mitbringen (Lipowsky & Rzejak, 2012). Tannenbaum and Yukl (1992) verweisen zudem darauf, dass Weiterbildungsteilnehmer mit einer hohen Selbstwirksamkeit und einer „mastery motivation“, also einem intrinsischen Interesse an Verbesserung, mit größerer Wahrscheinlichkeit Verhaltensänderungen im Sinne der Weiterbildungsinhalte zeigen werden.
3. Die organisationalen Bedingungen für eine Verhaltensänderung nach der Weiterbildung, das “post-training environment”, erweisen sich ebenfalls als erfolgskritisch (Tannenbaum & Yukl, 1992).

Nach diesen Prämissen erfordert die Auswahl von geeigneten Qualifizierungsmaßnahmen also nicht nur die oben dargestellte Bedarfsermittlung, sondern auch eine Selektion der Teilnehmer

nach Motivation, eine Bewertung der Passung und Qualität der jeweiligen Weiterbildungsmaßnahme und eine Sicherung der richtigen Bedingungen nach der Weiterbildung.

Die retrospektive Beurteilung von Weiterbildungsmaßnahmen und ihrer Wirkung ist komplex (Kirkpatrick, 1979). Dass beispielsweise die üblichen Teilnehmerbewertungen bereits ein wirkungsvolles Training identifizieren können, widerlegen Lipowsky and Rzejak (2012) für den Bildungsbereich. Ein Beitrag des Economist im Juni 2016 bezweifelt, dass gegenwärtig überhaupt wirkungsvolle Fortbildungen im Schulbereich existieren. Es wird auf eine Studie aus dem Jahr 2011 verwiesen, nach der “only 1% of training courses enabled teachers to turn bad practice into good teaching” (TheEconomist, 2016, S.25). Das gilt für Professionalisierungsmaßnahmen in England ebenso wie für die USA. Auch die Meta-Studie von (Hattie, 2009) verweist auf geringe Verbesserungen im Lernerfolg von Schülern ($d=0,37$), die sich auf Weiterbildungsmaßnahmen zurückführen lassen.

Daten aus Deutschland und insbesondere aus Bayern, beispielsweise zur Wirksamkeit der Qualifizierungsmaßnahmen in der Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung in Dillingen, wurden nicht herangezogen und lagen zum Zeitpunkt der Analyse auch nicht vor. Mit Blick auf die investierten Summen in die Qualifizierung, wären sie sicherlich von Interesse. Ob die Praxis die verfügbaren Qualifizierungsmaßnahmen als wertvoll einstuft und Transparenz über die Qualität von Weiterbildungsmaßnahmen besitzt, wird im Rahmen der empirischen Erhebung eine Frage sein. Auch gibt es keine Selektion der Teilnehmer nach Motivation oder nach den Rahmenbedingungen innerhalb des Arbeitsumfeld, um Veränderungen wirklich umzusetzen.

2.2.2.3 Feedback Systeme

Nach Ryan and Deci (2000) sind die Katalysatoren für Selbstwirksamkeit, eine im Schulkontext so entscheidende Größe für berufliche Leistung und Qualität, neben einer geeigneten Herausforderung durch die Aufgabe eine konstruktive Feedback-Kultur, die die eigene Wirksamkeit unterstützt (Steffens & Höfer, 2012b). Das Prinzip des konstruktiven Feedbacks impliziert, dass abwertende, demütigende oder geringschätzende Bewertungen oder Signale nicht geduldet werden können.

Konkret bedeutet das nach den Erkenntnissen von Kluger and DeNisi (1996):

- Jede Form von Rückmeldungen zur Leistung eines Mitarbeiters und hier einer Lehrkraft sollte sachbezogen, nicht persönlich angelegt sein.

- „Task Feedback“ ist deutlich wirkungsvoller als Feedback durch Personen.
- Kontinuierliche Feedback-Prozesse besitzen eine größere Effektivität für eine Verbesserung von Arbeitsergebnissen als punktuelle. Sie bieten Orientierung und ermöglichen Verhaltensanpassungen und eine Kontrolle des Erfolgs dieser Anpassungen.

Coe, Aloisi, Higgins and Major (2014) haben auf der Grundlage der Forschung zur professionellen Entwicklung von Lehrkräften sechs Prinzipien für Feedback im Schulkontext destilliert:

“Sustained professional learning is most likely to result when:

1. the focus is kept clearly on improving student outcomes;
2. feedback is related to clear, specific and challenging goals for the recipient;
3. attention is on the learning rather than to the person or to comparisons with others;
4. teachers are encouraged to be continual independent learners;
5. feedback is mediated by a mentor in an environment of trust and support;
6. an environment of professional learning and support is promoted by the school’s leadership.”

(Coe et al., 2014, S.5)

Demnach sollten sich Rückmeldungen an Lehrkräfte am Ergebnis, also dem Output, nicht dem Input orientieren. Klare, durchaus anspruchsvolle Zielsetzungen in einem Klima von Vertrauen und Unterstützung bilden dazu die Grundlage. Dabei wird die einzelne Lehrkraft als Lernender ermutigt, entwickelt und an sich selbst gemessen. Inwiefern sich diese Prinzipien in den institutionellen und rechtlichen Rahmenbedingungen für Lehrkräfte in bayerischen Schulen widerspiegeln, wird im Kapitel 3.3.5 thematisiert.

2.2.2.4 Anreizsysteme

Extrinsische Anreize werden in der Personalentwicklung in Form von Anreizsystemen und Vergütungen als zentrale Steuerungsinstrumente genutzt.

Im Unternehmenskontext bemüht man sich meist um eine messbare Leistungsdefinition und in der Folge um ein daran ausgerichtetes Entgelt- und auch Beförderungssystem, weil so die Steuerung des individuellen Einsatzes über eine leistungsfördernde Bezahlung und über Karriereoptionen erfolgen kann. Das erweist sich bereits bei quantitativ erfassbaren Zielen oft gepaart mit wenig intrinsisch motivierten Aufgaben als eine Herausforderung und als Anlass für viel Diskussion. Entgeltsysteme beispielsweise wirken wie viele extrinsische Einflüsse tief

in die Motivationsstruktur der Mitarbeiter hinein und können neben positiven Motivationseffekten auch negative Erodierungseffekte auf die intrinsische Motivation ausüben. Daher argumentieren Motivationsforscher, dass solche Maßnahmen mit Bedacht und belastbaren Diagnoseinstrumenten einzusetzen seien.

Im Bildungswesen wird international in den letzten Jahren über den Wert einer ‚neuen Generation von Evaluationssystemen‘ als diagnostische Grundlage für leistungsabhängige Bezahlung diskutiert, die auf Bildungsstandards und sogenannte ‚Value Added‘ Ergebnisse in Schülervergleichstest setzen (Chetty, R., Friedman, John N., Rockoff, Jonah E., 2014). Auf der einen Seite argumentieren die Kritiker, dass diese Verfahren der Komplexität von Erfolgserzielung im Schulsystem nicht gerecht werden, keine kausale Transparenz besitzen und somit für Beurteilungen und wirtschaftliche Einstufungen eine unzureichende Grundlage bilden. Einkommensverteilungen auf Basis dieser Bewertungen tragen – so die Befürchtung – das Risiko einer Fremdattribution der Kontrolle sowie einer empfundenen distributiven Ungerechtigkeit in sich. Eine solche Fremdkontrolle führt nach der Self-Determination Theory zu Amotivation (Ryan & Deci, 2000), ein Mangel an distributiver Fairness zu Ausgleichsverhalten wie einer Reduzierung der Leistungen jenseits der vertraglichen Pflichten, zu erhöhten Krankenständen oder gar Sabotage (Osterloh & Weibel, 2006). Anstelle einer leistungsbezogenen Beförderung und Bezahlung auf Basis von ‚Value-added‘ Bewertungen sei es erforderlich, Lehrer zu erfolgreicher Arbeitsweise zu führen: “In contrast, we refer to instructional supervision as growth-oriented coaching conducted by administrators, supervisors, or peers. Instructional supervision employs a process of observation and feedback aimed solely at developing teaching capacity.” (Hallinger, Heck & Murphy, 2014, S.7) Befürworter einer leistungsabhängigen Bezahlung im Bildungswesen verweisen dagegen auf umfangreiche Langzeitstudien, die zeigen, dass Evaluation und Remuneration von Lehrern auf Basis der ‚Value Added‘ Methode zielführend sind, wenn wirklich der Zuwachs gemessen wird und das mitgebrachte Kompetenzniveau der Schüler zu Grunde gelegt ist, also eine Art Vorher-Nachher-Vergleich erfolgt und mit ähnlichen Schülerprofilen abgeglichen wird. Chetty, R. et al. (2012) argumentieren, dass ‚Value Added‘ Methoden aussagekräftige Qualitätseinschätzung zur Lehrleistung mit sich bringen, die auch einen Vorhersagewert für die zukünftige berufliche und wirtschaftliche Entwicklung der Schüler besitzen.

Mourshed et al. (2010a) sehen in dem Zusammenhang einen kulturellen Unterschied zwischen anglo-amerikanischen und europäischen sowie asiatischen Systemen. Während erstere sehr

datengetrieben und mit einer scheufreien Datentransparenz anhand von ‚Value-added‘ Ergebnissen urteilen, entgelten und die Ergebnisse auch publizieren, vermeiden asiatische und europäische Systeme jede Form von potentieller Bloßstellung („No naming and shaming“) und zielen auf eine moralische Pflicht innerhalb von Kollegien, gemeinsam entwickelte Standards zu erreichen und ständig zu verbessern, also einem eher panoptischen Vorgehen (Anderson & Grinberg, 1998). Ein direkter Ergebnisvergleich der unterschiedlichen Vorgehensweisen für die Unterrichtsqualität ist nicht bekannt.

Neben finanziellen Anreizen ermöglichen neue Aufgaben mit mehr Verantwortung und Autonomie, sogenannten Karriereschritte, die Anerkennung erbrachter Leistung. Karriereperspektiven üben nachweislich einen signifikant positiven Einfluss auf die Leistung von Mitarbeitern aus. Wichtig ist in dem Zusammenhang jedoch nicht nur die Förderung durch einen Vorgesetzten, sondern auch die reale Karrieremöglichkeit durch verfügbare Stellen und Funktionen wie Kraimer, Seibert, Wayne, Liden and Bravo (2011) in ihrer Studie zeigen konnten. Bieten sich innerhalb der Organisation keine ausreichenden Optionen, so steigert die wahrgenommene Unterstützung nur die Wechselbereitschaft: „Specifically, development support positively related to job performance, but only when perceived career opportunity within the organization was high. Further, development support was associated with reduced voluntary turnover when perceived career opportunity was high, but it was associated with increased turnover when perceived career opportunity was low.“ (Kraimer et al., 2011, S.485)

Was diese Erkenntnis im Bildungssystem bedeutet, kann nur vermutet werden, da jedenfalls keine Untersuchungen zu realer oder innerer Kündigung aufgrund unzureichender Karriereperspektiven in der Schule vorliegen. Allerdings offenbarte eine Befragung von Abiturienten für den Hochschul-Bildungs-Report im Jahr 2013, dass Karrierechancen zum einen für die befragten Schulabgänger ein entscheidendes Kriterium für die Studien- und Berufswahl darstellten, aber gerade einmal ein Viertel von ihnen solche Möglichkeiten im Lehrerberuf (Winde & Schröder, 2014) sahen.

Das mag darin begründet liegen, dass zwar die Förderung der Karriere eines Lehrers über die „Verwendungseignung“ im dienstlichen Beurteilungsverfahren in Bayern (Terhart, 2010) verankert ist, die „Übertragung höherer Dienstposten“ (Vgl. LlbG) leistungsorientiert erfolgt und somit eine Anerkennung verbunden mit finanziellen Verbesserungen umfasst, aber die Entwicklungsmöglichkeiten im derzeitigen System deutlich beschränkt sind auf einige wenige

Schritte in drei bis vier Berufsdekaden. So besteht in der gesamten Lehrerlaufbahn nur die Möglichkeit der Entwicklung

- in die Schulleitung - als stellvertretende Schulleitung oder Schulleitung -,
- in die Erwachsenenbildung, das Seminar,
- in die Schulaufsicht.

Quantitativ ist die Anzahl der Stellen für eine solche berufliche Entwicklung sehr begrenzt, qualitativ bedeuten sie immer eine Verminderung von Unterricht.

Im Gymnasialbereich existieren zusätzlich so genannte Funktionsstellen in den Fachbereichen und der Beratung. Sie führen zu einer Reduktion der Unterrichtstätigkeit und sind nicht mit Personalverantwortung verbunden.

Die Ergebnisse einer Befragung des Allensbach Instituts zeigen, dass die bestehenden Karriereoptionen in der Schule gegenwärtig keine erhebliche Anreizwirkung besitzen. Denn jeder dritte Lehrer lehnt demnach die Perspektive einer Leitungsfunktion mit Hinweis auf den Verantwortungszuwachs ab. Gerade einmal 14% (rund 30% der Junglehrer) signalisieren Interesse an einer Schulleiterrolle. Es stellt sich die Frage, ob das einem grundsätzlichen Desinteresse an Entwicklung und Aufstieg in der Organisation oder vielmehr der inhaltlichen Gestaltung dieser Führungsaufgabe geschuldet ist, denn über 60% bemängeln die damit verbundenen umfangreichen Verwaltungsaufgaben (Süßlin, 2012) und die wachsende Distanz zu den Schülern.

2.2.3 Bilanzierende Zusammenfassung

Aus der Betrachtung der personenspezifischen Gestaltungsräume für eine Personalentwicklung an Schulen lässt sich festhalten, dass die Fachkompetenzen als notwendige Voraussetzung für guten Unterricht im Rahmen der Ausbildung geschaffen werden und durch gezielte und an den spezifischen Bedürfnissen einer Lehrkraft ausgerichtete Qualifizierungsmaßnahmen erweitert werden können. Für qualitativ hochklassigen Unterricht sind jedoch über die Fachkompetenz hinaus ausgeprägte fachdidaktische Fähigkeiten erforderlich, die ebenfalls im Rahmen der Ausbildung vermittelt werden und individuell durch personenspezifische Entwicklungsmaßnahmen im Sinne Fryers erweitert und gestärkt werden sollten, denn sie prägen die Unterrichtsqualität und auch die empfundene Selbstwirksamkeit der Lehrkräfte und damit wiederum indirekt den für die Unterrichtsqualität hoch relevanten Unterrichtsenthusiasmus.

Für die lokale Personalentwicklung durch die Schulleitungen impliziert das, dass insbesondere das Feedback große Bedeutung als Instrument zur Stärkung der Motivation und zur personenspezifischen Qualifizierung besitzt, denn die Ausbildung wird außerhalb des Wirkungsbereichs der Schulleitungen gestaltet. Die Weiterbildung vor allem in Sinne eines individuellen Coachings verspricht aber nur dann Erfolg, wenn es sehr genau an den Bedürfnissen des Einzelnen ausgerichtet ist, was wiederum einen hochwertigen Feedbackprozess erfordert. Die Ergebnisse zu den im Bildungswesen bestehenden Anreizsystemen erscheinen im besten Falle widersprüchlich und die Wirkung von untergeordneter Bedeutung für die Gestaltung der Unterrichtsqualität. Somit muss der Gestaltung des Feedbacks in den Schulen im Folgenden besondere Aufmerksamkeit zukommen.

2.3 Aufgaben- und Organisationsentwicklung

Nach der Theorie des Person-Environment-Fits, gilt es, im Rahmen der Personalentwicklung eine optimale Passung von Person und Aufgabe bzw. Organisation bestehend aus Beruf („vocation“), Aufgabe („job“), Organisation, Kollegium und Führung zu erzielen. Qualitative und quantitative Erhebungen (Tinsley, 2000) belegen, dass der Fit in erhöhter Zufriedenheit, geringerem Stressempfinden und besseren Leistungen (Kaub et al., 2014) resultiert. Somit bilden Aufgabe und Organisation die zweite Variable der Optimierungsgleichung für Person-Job-Fit als Grundlage hoher Unterrichtsqualität in der Schule.

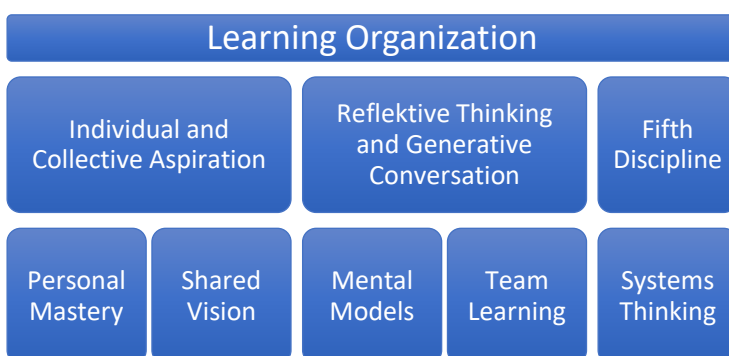
Die gezielte, auf ein Individuum ausgerichtete Gestaltung einer beruflichen Aufgabe wird in der Literatur als „job crafting“ bezeichnet (Tims, Bakker, Derks & van Rhenen, 2013) und in der Unternehmenspraxis oft einer Anpassung der Person vorgezogen. Darunter werden Maßnahmen subsumiert, die die Stärken eines Mitarbeiters in besonderem Maße nutzen und durch die Schwächen wenig oder nicht zum Tragen kommen. Dazu erfolgen Umgestaltungen auf der Makroebene der Aufgabenkonzeption oder auch Umverteilungen von Aufgabenbestandteilen auf der Mikroebene. Aufgrund der gesetzlichen Festlegungen des Aufgabenprofils einer Lehrkraft auf den im BayEUG „niedergelegten Bildungs- und Erziehungsauftrag“ unter Beachtung der „Lehrpläne und Richtlinien für den Unterricht und die Erziehung“ (Art. 59, BayEUG) sind hier die Möglichkeiten deutlich beschränkt auf einige organisatorische Anpassungen der Mikroebene und werden erst im dritten Kapitel betrachtet.

Neben der individuellen Dimension bieten Aufgaben- und Organisationsentwicklung in besonderem Maße auch die Möglichkeit, die Qualifikationsstruktur und das Qualifikationsniveau des gesamten Personals, also des Kollegiums, als konstitutive Elemente der Unterrichtsqualität zu formen (Coleman, 1988; Leana & Pil, 2006; Terhart, 2010).

Im Folgenden wird die Organisation, insbesondere die lernende Organisation als Modell vorgestellt, das eine agile Anpassung an die sich schnell entwickelnde Umwelt und ihre Anforderungen erlaubt und Institutionen befähigt, sich kontinuierlich zu verbessern. Die erforderlichen Maßnahmen auf der Seite der Personalentwicklung zur Gestaltung einer lernenden Organisation folgen in 2.3.2.

2.3.1 Die lernende Organisation

In der Organisationsforschung und der institutionellen Praxis wird seit einigen Jahrzehnten das Prinzip des kontinuierlichen Lernens als angemessene institutionelle Antwort auf eine Beschleunigung der Innovationsraten und der Umweltveränderungen verfolgt. Es bestimmt spätestens seit Peter Senges Publikationen zur „Learning Organisation“ (1990) das Entwicklungsbestreben vieler erfolgreicher Unternehmen. Dabei werden Grundsätze hierarchischer Unternehmensführung und -struktur in Frage gestellt: „Wenn sich die Umwelt innerhalb und außerhalb des Unternehmens jedoch ständig verändert, hilft Steuern und Regeln nicht weiter, sondern blockiert nur. Ein Denken und Handeln in schematischen Begriffen wie ‚Vorgesetzter‘, ‚Abteilung‘ oder ‚Zuständigkeit‘ führt in modernen Wissensorganisationen zum Stillstand. Daher ist auch ein Begriff wie ‚Lernende Organisation‘, der von Peter M. Senge vom weltberühmten Massachusetts Institute of Technology maßgeblich geprägt wurde, nicht nur theoretisch, sondern auch praktisch relevant.“ (Pinnow, 2009, S.24). Die Beschreibung einer Institution als Wissensorganisation erscheint passend für den Fall von Bildungseinrichtungen. Eine lernende Organisation oder noch präziser eine lernende Schule (Senge, P. et al., 2012) fußt nach Peter Senge auf fünf Grundsätzen (Senge, P. M., 1990):



Die beiden ersten Grundsätze umfassen den Gedanken des Anspruchsniveaus, das eine Organisation als Ganzes und als Summe ihrer Teile erhebt.

Abbildung 8: eigene Abbildung auf Basis von Senge et al. (2012), S. 7f

Die Qualität des Einzelnen, sein Bestreben, zu Lernen, Fähigkeiten zu entwickeln, sich ständig zu verbessern (Tannenbaum & Yukl, 1992) verbindet sich darin mit einer gemeinsamen Vision als Basis aller operativen Tätigkeiten. Übertragen in den Kontext Schule bedeutet das, die Interessen und Bestrebungen jeder einzelnen Lehrerin und jedes einzelnen Lehrers zu ermitteln, Autonomie und Verantwortung zu fördern und ein gemeinsames Schulprofil zu formulieren.

Auf dem Wege zur Umsetzung der gemeinsamen Vision müssen Individuen und Gruppen innerhalb einer Organisation ihre mentalen Modelle sichtbar machen und zur Diskussion stellen. Unter mentalen Modellen sind Einstellungen, Erwartungen und Urteilssysteme der verschiedenen Mitglieder subsumiert, die zur Interpretation von Beobachtungen (vgl. Attribution nach Heider, 1958; Kelley, 1967) führen. Sie sind die Basis von Vor- und Fehlurteilen und müssen transparent sein, damit Lernen im Team möglich wird. Peter Senge sieht in der bewussten Auseinandersetzung mit mentalen Modellen und subjektiven Theorien die bei weitem praktischste Maßnahme für die Entwicklung einer lernenden Schule, aber auch eine ganz besondere Herausforderung: „Since most mental models in education are often ‚undiscussable‘ and hidden from view, one of the critical acts for a learning school is to develop the capability to talk safely and productively about dangerous and discomfiting subjects” (Senge, P. et al., 2012, S.8). Dazu bemerken Rahm und Schröck kritisch: „Die Entwicklungsarbeit basiert damit auf einem Organisationsdenken der Mitglieder der Schule; eine Orientierung, die dem Einzelkämpferwesen im Schulbereich widerspricht.“ (Rahm & Schröck, 2009, S.160) Die geforderte Offenheit, durchaus auch unangenehme Themen zu adressieren, und die nicht traditionell etablierte Kooperation benötigen Vertrauen.

Auf Basis von geteilten Grundsätzen, gemeinsamen Zielen und einem Verständnis der mentalen Modelle kann ein fruchtbarer Dialog über Methoden und Inhalte geführt werden. Im Ergebnis werden dadurch so vielschichtige Kompetenzen und Erfahrungen geteilt, dass die kollektiven Fähigkeiten deutlich größer sind als die Summe der individuellen (Mourshed et al., 2010a). In der Soziologie würde man diese kollektiven Fähigkeiten als das Sozialkapital bezeichnen, das der Organisation in und nach so einem Prozess des organisationalen Lernens zur Verfügung steht.

Eine zentrale Rolle spielt dabei die Führungsperson, die das Schulklima vor Ort gestalten und das Vertrauen innerhalb des Kollegiums etablieren muss. Peter Senge sieht in der Schulleitung den Träger aller Veränderung: “In a learning organization, leaders are designers, stewards and teachers. They are responsible for building organizations where people continually expand their

capabilities to understand complexity, clarify vision, and improve shared mental models – that is, they are responsible for learning“ (Senge, 1990, S.340).

Ergänzt wird dieses interne Sozialkapital um die externe Komponente in der fünften Disziplin: dem Systemdenken. In einer lernenden Schule werden folglich nicht nur Lehrer und Schulleiter, sondern auch Schüler, Eltern, die Kommune und andere relevante Beteiligte am System integriert. Der wirkliche Kompetenzträger im System ist jedoch nach Senge der Schüler selbst: „Teachers, administrators, and parents all bring some knowledge that the others lack; curriculums and other priorities are set outside the walls of the district; and in a sense, the student is the most expert of all, because only the student sees the entire system all the way through.“ (Senge, P. et al., 2012, S.125) Senge argumentiert, dass die Beziehungen zwischen den verschiedenen Beteiligten am Bildungsgeschehen zwangsläufig den Bildungserfolg beeinflussen und verstanden werden müssen. Jede Intervention eines Beteiligten, unerheblich ob beispielsweise Lehrer oder Elternteil, hat Auswirkungen auf den individuellen Schüler und über ihn auf das System. Diese Wechselwirkungen bewusst aufzugreifen, zu thematisieren und idealerweise zu gestalten, ist systemisches Arbeiten und Lernen, die fünfte Disziplin.

Beispielhaft sei hier auf den Erfolg der Chicago-Schulreform verwiesen (Vgl. Gräsel, 2014, S.425), bei der diese Form der Öffnung für außerschulische Unterstützer neben einem Fokus auf Unterrichtsqualität zu erheblichen Verbesserungen beigetragen hat. Auch die bereits mehrfach zitierte Vergleichsstudie von McKinsey & Co betont die Bedeutung der fünften Disziplin: “In the final frontier of school improvement, the journey from great to excellent, systems focus on creating an environment that will unleash the creativity and innovation of its educators and other stakeholder groups” (Mourshed et al., 2010a, S.42).

Die Maßnahmen der Personalentwicklung zur Gestaltung einer solchen lernenden Schule sind demnach

- die Identifikation und die Förderung von geeigneten Personen für das System,
- die Gewährung von Autonomie,
- die Gestaltung eines offenen Schulklimas, das Vertrauen und Offenheit ermöglicht
- Zusammenarbeit an der gemeinsamen Vision und gemeinsamen Zielsetzungen
- Nutzung externer Impulse
- Führungsgrundsätze und -verhalten, die diese Bedingungen schaffen und fördern

2.3.2 Die Entwicklungsmaßnahmen

Die Instrumente der Organisationsentwicklung, die sich aus dem Konzept der lernenden Organisation ableiten, werden im Folgenden kurz aus wissenschaftlicher Sicht eingeordnet.

2.3.2.1 Auswahl

Die Frage der Personalauswahl wird in der Unternehmenspraxis als prioritäre Aufgabe der Personalentwicklung im weiteren Sinne gesehen und bevorzugt ausgestattet (Pinnow, 2009). Investitionen in diesen Bereich sind gekoppelt mit höchsten Renditen (Schuler, 2013). Das lässt sich leicht durch die hohe Relevanz von stabilen, erfolgsrelevanten Persönlichkeitsmerkmalen und Einstellungen, wie unter 2.2.1 beschrieben, erklären, die eine nachträgliche Korrektur schwierig und kostspielig werden lassen. Beispielhaft sei an dieser Stelle Google als der aktuell beliebteste Arbeitgeber nach Forbes und Fortune Listen 2015 erwähnt, wo man im Rahmen der Personalentwicklung unmissverständlich den Schwerpunkt auf Personalauswahl legt. Wörtlich schreibt Lazlo Bock, der zuständige Vorstand: „Be willing to concentrate your people investment on hiring.“ (Bock, 2015, S. 115) und „At Google, we front-load our people investment. This means the majority of our time and money spent on people is invested in attracting, assessing, and cultivating new hires.“ (Bock, Laszlo: Work Rules!, S. 61)

Er verweist damit auf die zwei Hebel der Personalauswahl: zum einen die Definition und gezielte Ansprache der relevanten Zielgruppe für Maßnahmen der Personalsuche (Attracting), zum anderen die Auswahl aus der Bewerbergruppe (Assessing). Im ersten Schritt ist die Gruppe möglichst groß zu definieren, um eine attraktive Auswahl aus einer relevanten, breiten Grundgesamtheit vornehmen zu können. Im zweiten Schritt erfolgt eine systematische Verengung auf Basis zielführender Entscheidungskriterien.

Für die Attraktion potentieller Lehrerinnen und Lehrer stellt aufgrund der akademischen, pädagogischen Ausbildung, die für den Beruf erforderlich ist, die Grundgesamtheit der Abiturienten in einem ersten Schritt die relevante Zielgruppe dar. Abiturienten sind Schülerinnen und Schüler, die unmittelbar durch ihren Schüleralltag für den Beruf des Lehrers angesprochen und begeistert werden können. Sogar eine selektive Attraktion gemäß den oben elaborierten vorteilhaften Voraussetzungen wie einer passenden Persönlichkeitsstruktur und einer geeigneten motivationalen Orientierung erscheint mit Blick auf die profunde Kenntnis jedes einzelnen Schülers möglich. Es gibt keine Anzeichen, dass eine solche Gewinnung von passenden Lehrerpersönlichkeiten bewusst und gezielt stattfindet.

In Erweiterung des Blickwinkels über die Gruppe der Abiturienten hinaus eröffnen sich zusätzliche Potentiale über den Quereinstieg von akademisch ausgebildeten, aber bisher nicht pädagogisch tätigen Personen mit der oben beschriebenen Persönlichkeitsausstattung, die sich für eine Lehrertätigkeit begeistern lassen. Diese Zielgruppe wird aktuell in Bayern vor allem in Fächern angesprochen, in denen die Versorgung mit Lehrern nicht ausreicht, wie beispielsweise in den Naturwissenschaften. Als Informationsmedium dienen die Internet-Seite des Bayerischen Staatsministeriums für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst sowie die ministeriellen Publikationen. Allerdings verweist Terhart (2010) auf Studien, die Zweifel an der Qualität des Unterrichts bei sogenannten Seiteneinsteigern aufwerfen. Fraglich ist, ob dies an der Selbstselektion der im Einsatz befindlichen Quereinsteiger liegt, die sich aktiv auf Informationsportalen der Ministerien um eine Lehrtätigkeit bewerben, oder an Qualifikationen oder Qualifikationsmaßnahmen.

2.3.2.1.1 Vorvertragliche Auswahl

Hinsichtlich der Auswahl von Lehrkräften gibt es im Bildungsbereich faktisch drei Ebenen: Die erste Ebene ist der Zugang zum Studium und damit die Auswahl gemäß den Anforderungen von Schule im Allgemeinen und der jeweiligen Schulform im Besonderen. Der Zugang und die Auswahl zum Studium ist im Fall von Lehrkräften bereits als erster, vorvertraglicher Auswahlschritt zu bewerten, weil das Studium, wie oben erörtert, sehr fokussiert auf eine berufliche Ausrichtung vorbereitet und nur eingeschränkt für andere Berufsbilder als Qualifizierung wahrgenommen wird. Es folgt als zweites der Zugang zum Beamtenstatus auf Lebenszeit als Auswahl gemäß den Ansprüchen des Freistaates Bayern und schließlich im dritten Schritt die Zuweisung zur jeweiligen Schule, die einer Auswahl auf die eigentliche Stelle, die Aufgabe entspricht.

Die Auswahl geeigneter Personen aus der Bewerber- oder Interessentengruppe für den Lehrerberuf einer spezifischen Schulform steckt noch gänzlich in den Anfängen (vgl. 3.3.1), da sie aus diagnostischen und verfassungsrechtlichen Gründen lange abgelehnt wurde (Terhart, 2010) und gegenwärtig nach wie vor umstritten ist, obwohl die wissenschaftlichen Ergebnisse auf stabile Muster bereits zu Studienbeginn verweisen (Kaub et al., 2014) und die Stabilität unvoreilhafter Persönlichkeitsmerkmale aus wissenschaftlicher Sicht zumindest eine Beratung erfordert: „Ideally, counseling programs should advise prospective teacher students regarding their individual fit to the requirements and challenges of education in teaching and later in the

profession even before taking up one's studies.” (Reichl et al., 2014), was auch aus der Bundespolitik unterstützt wird (Osel, 2015).

Im bayerischen Bildungswesen existieren vereinzelte Beispiele für Auswahl- oder vielmehr Beratungsverfahren, die auf eine Selbstausswahl zielen (Rincke, 2017). Zu einer Art konfrontierender Information mit den Ansprüchen des Lehrerberufs werden Interessenten für das Lehramtsstudium an der LMU in München eingeladen, zu einer „Eignungsreflexion“, wie es auf der Internetseite heißt, mit dem Online-Tool Self (<http://www.self.mzl.lmu.de/self-starten-sie-hier/>, Stand 26.01.2017). Eine ähnliche Zielsetzung verfolgt die Online-Plattform CCT zur Studienentscheidung und Laufbahnplanung mit einem Eignungstest für die Selbsteinschätzung (Career Counseling for Teachers, <http://www.cct-germany.de/de/0/pages/index/39>, Stand 05.06.2016). Eine Entscheidungshilfe in Form von Beratungsgesprächen ist auch immanenter Bestandteil des Konzepts der TUM School of Education (Prenzel, Reiss & Seidel, 2011). Hier wird der Interessent zusätzlich zur Selbsteinschätzung und einem Standardtest zur Erweiterung der Selbstreflexion durch ein Beratungsgespräch unterstützt, in dem er persönliches Feedback erhält. In Passau gibt es ein eintägiges Eignungsfeststellungsverfahren nach dem Vorbild eines Assessment Centers (<http://www.phil.uni-passau.de/?id=4678>, Stand 26.01.2017), das sich Instrument Parcours nennt. Erfolgsdaten zu den verschiedenen Verfahren liegen nicht vor.

Die Einstellung als Beamter auf Lebenszeit durch den Dienstherrn, das Ministerium, beruht dagegen auf Selektion. Die Entscheidung zur Einstellung eines Lehramtsanwärters in den Schulbetrieb wird nach dem zweiten Staatsexamen auf Basis der Note und dem Bedarf in der jeweiligen Schulform und Fächerkombination getroffen. Mit der Basierung auf Noten soll nach den Vorstellungen der beamtenrechtlichen Grundprinzipien sowohl die Leistungsfähigkeit als auch die Leistungswilligkeit hinreichend geprüft sein. Die Notengebung erfolgt gemäß der gesetzlichen Grundlage auf Basis einer mehrschichtigen Prüfung und durch drei Prüfer in den Lehrproben und zwei in den mündlichen Prüfungen (LPOII, 2004).

Ob dieses Auswahlverfahren die Personen mit höchster Eignung für den Lehrberuf in der jeweiligen Schulform und dem jeweiligen Fach identifizieren kann, ist aus der bisherigen Forschung nicht ersichtlich. Wie oben ausgeführt, wirken gerade ausgeprägte pädagogisch-psychologische Fähigkeiten, Unterrichtsenthusiasmus, Selbstwirksamkeit, eine vorteilhafte Persönlichkeitsstruktur mit hohem Engagement und hoher Widerstandsfähigkeit sowie vorteilhafte Einstellungen positiv auf den Unterrichtserfolg und sollten im Sinne einer

effektiven Personalauswahl als qualifizierende Kriterien Eingang in den Prozess finden. Eine Abbildung verschiedener Fähigkeitsaspekte in der Abschlussnote, die gemäß §23 LPO II ein Mischergebnis aus sehr unterschiedlichen Kompetenzen von fachlich über didaktisch bis erzieherisch darstellen soll, wird angestrebt. Es ist zu klären, ob die Praxis das genutzte Verfahren als zielführend beurteilt.

Die Überzeugung, dass letztendlich doch meist an kognitiven Kompetenzen ausgerichtete Noten wenig Aussagekraft für beruflichen Erfolg besitzen, insbesondere wenn die Bewerber bereits aufgrund ihres Ausbildungswegs stark positiv selektiert wurden, hat in zahlreichen Wirtschaftsinstitutionen zu der Konsequenz geführt, dass Abschlussnoten wenig bis keine Aufmerksamkeit mehr erfahren. Zieht man wieder das Beispiel Google heran, so setzen die Personalverantwortlichen auf Persönlichkeitstest (insbesondere zur Zuverlässigkeit des Bewerbers), Probearbeit und strukturierte Interviews mit verschiedenen Abstimmungsgremien (Bock, 2015). Diese Verfahren sind gesetzlich in Bayern für die Auswahl von Lehrern ebenfalls als möglich angelegt, werden bisher jedoch nicht oder wenig genutzt.

Die eigentliche Auswahl oder vielmehr die Zuweisung eines Mitarbeiters zu einer spezifischen Aufgabe und den speziellen institutionellen Kontext im Sinne des Person-Job-Fits (Kristof-Brown et al., 2005) erfolgt im bayerischen Bildungswesen durch die Schulaufsicht aus der Grundgesamtheit aller Lehrer einer Schulform, die mit einer erforderlichen Fächerkombination zur Verfügung stehen, also nicht durch die personalverantwortliche Schulleitung (BayBG; Art. 114 BayEUG; § 37 LDO). Primär geht es dabei um die flächendeckende Versorgung mit Lehrkräften, denn so die Antwort des Staatsministeriums für Unterricht und Kultus auf die Anfrage der Abgeordneten Aures (2011) die „Aufgabe des Staatsministeriums ist es, die Sicherstellung einer flächendeckend gleichmäßigen Unterrichtsversorgung in ganz Bayern zu gewährleisten“ und die Auswahl und Zuordnung „basiert auf der Fiktion, dass alle qualifizierten Lehrkräfte [...] beliebig zugewiesen werden können.“ (Terhart, 2010, S.264) Die oben dargelegten, oft stabilen individuellen Differenzen in Persönlichkeitsstruktur, der motivationalen Orientierung und den Einstellungen sprechen dafür, dass diese Annahme durchaus fragwürdig ist.

Die Frage der Auswahl bezieht sich dabei nicht nur auf die Aufgabe, sondern auch auf die Institution, also den „Person-Organisation-Fit“, der als die Übereinstimmung von Werten und Grundsätzen zwischen einer Organisation und einem Mitarbeiter und/oder die Übereinstimmung von Bedürfnissen der Person mit dem Angebot der Organisation (O'Reilly,

Chatman & Caldwell, 1991) beschrieben wird und Zufriedenheit und Erfolg beeinflusst (Kristof-Brown et al., 2005). Mit der Einführung des Gedankens der „eigenverantwortlichen Schule“ in Art. 2 BayEUG und der Forderung nach der Erstellung eines Schulentwicklungsprogramms existieren zunehmend divergierende Konzeptionen auf dem Weg zum geteilten, gesetzlichen Bildungsziel. Somit ist die Einstellung eines Lehrers zu der spezifischen Schulkonzeption von großer Bedeutung und von Relevanz für die Auswahl für eine spezifische Schule.

2.3.2.1.2 Postvertragliche Auswahl

Nach der Anstellung eines Mitarbeiters existieren im Rahmen der persönlichen Entwicklung jedes Einzelnen grundsätzlich zahlreiche weitere Selektionsschritte der Personalentwicklung, die zu Veränderungen von Aufgaben, Verantwortung, regionalem Kontext, aber auch zu einer Beendigung der Zusammenarbeit führen können.

Im Schulkontext gibt es wie oben (vgl. 2.2.2.4) beschrieben gegenwärtig wenige Entwicklungsoptionen, die je nach „Verwendungseignung“ gemäß dienstlicher Beurteilung in Betracht kommen. Neben der Fachaufsicht sind es vor allem die Erwachsenenbildung im Seminar und die Schulleitung. Wechsel zwischen Schulen oder gar Auslandsaufenthalte werden beispielsweise nicht als regulärer Entwicklungspfad in den Richtlinien zur dienstlichen Beurteilung oder zur Beförderung geführt und als Qualifikation in den Erhebungsbögen honoriert (Richtlinien2030.2.3-UK, 2012; Richtlinien2230.1.1.1.3.2-UK, 2011), weitere Einsichten finden sich auch in <https://www.km.bayern.de/lehrer/international/lehrer-im-ausland.html>, Stand 06.04.2019.

Die Schulleitung besitzt als verantwortliche Funktion innerhalb des Konzepts der lernenden Schule eine besondere Bedeutung (Senge, P. et al., 2012). Es stellt sich somit für die Personalentwicklung die Frage, wie im Rahmen der post-vertraglichen Beurteilungs- und Auswahlprozesse eine Person für diese Führungsaufgabe identifiziert wird, was genau eine „Eignung“ für diese „Verwendung“ umfassen muss. Nach den Erkenntnissen der Motivationsforschung zeigen sich Personen, die aus den drei grundlegenden Motiven Leistung, Macht und Anschluss, eine überdurchschnittliche Ausprägung des Machtmotivs aufweisen, als besonders erfolgreich in ihrer Führungsaufgabe (Hennecke & Brandstätter, 2016). Pinnow (2009) spricht von Fähigkeiten wie Selbstkontrolle, Selbstvertrauen (Sauer, 2011), Selbstkritik, Verantwortungsgefühl und auch Eigenmotivation als Bausteinen des erforderlichen

Humankapitals bei einer wirkungsvollen Führungskraft, was sich in Teilen in den Kriterien zur Verwendungseignung

- „Auftreten, persönliche Wirkung
- Kontaktfähigkeit
- Zuhören
- Ausdrucksfähigkeit
- Argumentation
- Überzeugungskraft
- Durchsetzungsvermögen
- Motivationsfähigkeit
- Gesprächsführung
- Lösen/Bewältigen von schwierigen Situationen und Konflikten
- Zeitmanagement
- Informationsverhalten
- Organisationsgeschick
- Aufgeschlossenheit gegenüber Gesamtinteressen/Sensibilität für Umweltbedingungen
- Strategisches Denken
- Diagnosefähigkeit/Urteilsvermögen
- Kreatives Denken
- Innovatives Denken“

(Richtlinien2030.2.3-UK, 2015), allerdings nicht in der gesonderten Leistungsfeststellung für Schulleiterinnen und Schulleiter findet. Ob die gesonderte Leistungsfeststellung oder aber der Anspruchskatalog der Richtlinie 2030.2.3 die Auswahl und Ernennung zur Schulleitung bestimmt, wird eine Frage an die Erfahrung der Praxis sein. Die Bildungsforschung fordert transformationale Führungsfähigkeiten. Diese Definition von Führung ist in hohem Maße deckungsgleich mit dem, was im Schulversuch der Modus F Schulen in Bayern als kooperativ-situativ bezeichnet wird (BildungspaktBayern, 2011). Voraussetzungen für eine wirkungsvolle transformationale Führung sind auf Seiten der Führungsperson intellektuelle Stärke, ein gewisser Grad an Extraversion und ein gesundes Maß an Selbstwertschätzung (Matzler, Bauer & Mooradian, 2015). Diese Aspekte sollten sich demnach im Auswahlprozess von Führungskräften wie Schulleitern als Kriterien wiederfinden.

Da es jedoch nicht nur Auf-, sondern auch Ausstiege gibt, bildet die Beendigung von Arbeitsverhältnissen einen großen Bestandteil der Personalentwicklungsaufgaben in Unternehmen. Hinsichtlich der Beendigung der Zusammenarbeit mit einzelnen Lehrkräften im bayerischen Bildungswesen ist nur die Entlassung in den Ruhestand als Regelprozess vorgesehen. Eine Entlassung aufgrund fehlender Passung oder mangelhafter Leistung findet sich nicht, sondern nur die „Entfernung aus dem Beamtenverhältnis“ als letztes Strafmaß bei Dienstvergehen (Art. 55-72 Bay BG; Art. 6 Bay DG).

Ergibt sich aufgrund der zentralen Zuweisung einer Lehrkraft oder aber durch eine Fehleinschätzung auf Seiten der Lehrkraft, der Schulleitung oder vielmehr der Schulaufsicht ein unvorteilhafter Person-Job-Fit, sind negative Folgen wie Unzufriedenheit, geringe Leistung bis hin zu emotionaler Erschöpfung möglich und wahrscheinlich (Kristof-Brown et al., 2005). Die Rechtsgrundlage im bayerischen Bildungswesen erfordert in solchen Fällen die Einsicht sowie die Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit der Lehrkraft, die eine Versetzung oder gar eine Entlassung auf eigenen Antrag nach Art. 57 Bay BG mit allen Konsequenzen für die persönliche Absicherung gemäß Art. 58 Bay BG ersuchen kann. Die Wegbewerbungen an eine andere Schule ist das probate Mittel, einen besseren Personen-Job-Fit anzustreben, wenn es sich nur um einen schlechten Person-Job- oder Person-Organisation-Fit handelt.

Schwieriger wird es bei der Erkenntnis, dass der Beruf („Vocational Fit“) falsch gewählt wurde oder der Aufstieg in eine Führungsaufgabe nicht den individuellen Bedürfnissen entspricht. Im Schulsystem erfolgt gesetzlich immer ein Aufstieg oder ein Verbleiben in der bereits erreichten beamtenrechtlichen Leistungsstufe, obwohl nicht jeder Lehrer zufrieden in seiner beruflichen Lage ist: „23 Prozent haben schon einmal ernsthaft darüber [Aufgabe des Berufs] nachgedacht“ (Süßlin, 2012, S.6). Allerdings geben ihn die wenigsten auf, was an wirtschaftlichen Einbußen, einem Mangel an beruflichen Alternativen oder auch der Perzeption, dass man aus dem Beruf „entfernt“ wird oder dauerhaft bleibt, liegen mag. Jedenfalls zeigt eine Studie des Instituts der deutschen Wirtschaft, das über 20 akademische Fachrichtungen hinsichtlich der beruflichen Flexibilität untersucht hat, dass nur Mediziner beruflich weniger flexibel agieren als Lehrer und sich aufgrund ihrer Ausbildung darin festgelegt sehen (Anger & Konegen-Grenier, 2008).

Besonders schwer wiegt die empfundene Festlegung, wenn der Beruf zu Belastung und dem innerlichen Bedürfnis nach Berufsaufgabe führt. Emotionale Erschöpfung, Unzufriedenheit und Burn-Out sind die unmittelbar mit einer inneren Kündigung verbundenen Empfindungen. Im Falle einer wirklichen Erkrankung an emotionalem Belastungsempfinden und Burn-Out mit folgenschweren Konsequenzen wie beispielsweise Depressionen sind die Wahrnehmung, keinen Ausweg zu besitzen, der Schutz des Arbeitsplatzes und vor allem der Schutz im Alltag der beruflichen Tätigkeit offenbar kontraproduktiv für die Behandlung (Röthlin et al., 2009) und unterstützen die Vermeidungsmotivation der Betroffenen (Hennecke & Brandstätter, 2016).

Aus der volkswirtschaftlichen Perspektive wird immer wieder auf die negativen Effekte demotivierter oder gar emotional belasteter Lehrer hingewiesen. Hanushek argumentiert, dass

aus pädagogischer, sozialer und volkswirtschaftlicher Sicht eine Entlassung solcher Lehrkräfte aus ihren Pflichten nicht nur sinnvoll, sondern geboten ist: „The policy of eliminating the least effective teachers is very consistent with the McKinsey analysis of the policies found in high-performing school systems around the world (Barber and Mourshed, 2007). Their analysis suggests that the best school systems do not allow ineffective teachers to remain in the classroom for long.“ (Hanushek, 2010, S.24). Chetty et al. gehen so weit zu sagen, dass man mit einer Eliminierung der schlechtesten 5 % der Lehrer aus „Value Added“-Sicht (VA) volkswirtschaftlich messbare und für den individuellen Schüler beruflich relevante Verbesserungen erzielen kann: “Together, these results provide direct evidence that removing low-VA teachers (bottom 5 percent) and retaining high-VA teachers (top 5 percent) improves the academic achievement of students.” (Chetty, R. et al., 2012, S.62) und “A student assigned to a teacher with a VA 1 standard deviation higher is 0.5 percentage points more likely to attend college at age 20 (an increase of 1.3 percent). Students of higher-VA teachers also attend higher-quality colleges, as measured by the average earnings of previous graduates of those colleges.” (ebd., p.63) In Washington DC hat die Welle rigoroser Entlassungen der schlechtesten Lehrer zu einer substantiellen Qualitätssteigerung der Schulen geführt (TheEconomist, 2016).

Eine Entlassung von Lehrern aufgrund von Erschöpfung oder aber Minderleistung ist jedoch im bayerischen Schulsystem nicht vorgesehen, auch wenn das Beamtenrecht ein Leistungsprinzip vorschreibt. “Das Kultusministerium schreibt dazu den witzigen Satz: "Unfähigkeit ist kein Dienstvergehen."“ (Kohlmaier, 2016)

2.3.2.2 *Autonomie*

Zur Motivation und Leistungsverbesserungen scheint es opportun, Mitarbeiter mit Freiheitsgraden, mit Autonomie auszustatten (Ryan & Deci, 2000). Im Rahmen der Institution Schule ist dabei zwischen der Autonomie der einzelnen Lehrkraft und der Schule als Institution im Sinne der „eigenverantwortlichen Schule“ zu unterscheiden (Altrichter & Rürup, 2010).

Die Freiräume in der inhaltlichen Gestaltung von Unterricht innerhalb der Vorgaben aus Gesetzen, Richtlinien und Lehrplänen gewähren „de facto“ weitreichende Autonomie im Berufsalltag für die einzelne Lehrkraft (Altrichter & Rürup, 2010, S.118). Die Gestaltung von Unterricht ist gänzlich ihrer fachlichen Freiheit anvertraut. Feedback-Vorschriften existieren speziell in Bayern in Form der Respizienz (vgl. <http://www.gymnasium2020.bayern.de/fachbetreuung/respizienzboegen/>, Stand 06.04.2019) von Leistungstests und von Unterrichtsbesuchen zur dienstlichen Beurteilung, die alle vier Jahre verbindlich vorzunehmen

sind (4.2.1 Richtlinien2030.2.3-UK, 2015). Diese Praxis muss bei der Einführung von Maßnahmen wie beispielsweise kollegialen Hospitationen oder formativer Evaluierung (Hattie, 2009) berücksichtigt werden, da sie die wahrgenommene Autonomie beeinträchtigen könnten.

Unklar ist gegenwärtig auch noch die Wirkung des Zusammenspiels von individueller und institutioneller Autonomie in der Schule (Altrichter & Rürup, 2010). Nach dem gesetzlichen Konzept der „eigenverantwortlichen Schule“ in Art. 2 Satz 4 BayEUG soll eine gewisse Selbstbestimmung mit dem Ziel der Qualitätssicherung auf dezentraler Ebene erfolgen. Eine Festlegung, welche Bereiche diese Selbstbestimmung einschließt, besteht jedoch nicht. Rahm and Schröck (2009) fordern zwingend eine weitreichende Gestaltungsautonomie, die sowohl administrative Autonomie, Finanzautonomie, Personalautonomie, pädagogische Autonomie als auch Selbstentwicklung und Selbstevaluation (Rahm & Schröck, 2009) umfasst. Wie Klein (2009) verweisen sie auf die messbaren Erfolge von Schulen mit mehr Entscheidungsfreiräumen in internationalen Studien (Mourshed et al., 2010a). Sie gehen dabei aber deutlich weiter als die professionellen Standards der SINUS Studie und Klein (2009), deren Forderung sich auf die Etablierung einer „pädagogischen Handlungseinheit“ anstelle einer „nachgeordneten Behörde“ (ebd. S. 209) beschränken, ohne die Ausgestaltung der institutionellen Autonomie genau zu benennen (Altrichter & Rürup, 2010). Betont wird die Bedeutung von evidenzbasierter Professionalisierung, einem „empiriegestützten Entwicklungskreislauf“ (Klein, 2009, S.212), von schulübergreifender Vernetzung und einer offenen Kultur geprägt durch die Schulleitung vor Ort für eine erfolgreiche Nutzung der Freiheitsgrade zur Qualitätsverbesserung. Zu den bildungspolitischen Empfehlungen zählt auch ein Plädoyer für einen aktiven Austausch zwischen Wissenschaft und Praxis sowie den verschiedenen Bundesländern. Diese Schwerpunktsetzung auf eher weiche Faktoren der Gestaltung des Schulklimas und der Arbeitsroutinen bleibt jedoch weit hinter den strukturellen Forderungen von Rahm and Schröck (2009) für eine lernende Schule zurück. Ob bereits eine so reduzierte Form institutioneller Autonomie im speziellen Kontext bayerischer Schulen Qualitätsverbesserungen mit sich bringt, gilt es zu ermitteln.

2.3.2.3 Klima von Vertrauen und Offenheit

Lernende Organisationen und lernende Schulen benötigen Vertrauen für die erforderliche Offenheit und den Austausch persönlicher Sichtweisen und Vorstellungen. Dazu muss innerhalb der Organisation der Rahmen, das erforderliche Klima geschaffen werden (Senge, P.

et al., 2012; Sonntag, Stegmaier & Schaper, 2016). Das erfordert aus Sicht der Organisationsforschung

- konstruktives Feedback,
- soziale Unterstützung innerhalb des Kollegiums,
- die Überlassung herausfordernder Aufgabenstellungen,
- eine Kultur des kontinuierlichen Lernens und grundsätzlichen Vertrauens (Schein, 2004).

„Lehrkräfte, auf deren Kompetenz vertraut wird, können auch leichter den Fähigkeiten ihrer Schülerinnen und Schüler vertrauen. Lehrkräfte, die aufgefordert sind, nach eigenen Wegen zu suchen, lassen auch ihren Schülerinnen und Schülern mehr Freiraum, eigene Lösungswege zu suchen, sind eher bereit, von einem lehrerzentrierten Unterricht zu Schülerinnen und Schüler aktivierenden Methoden zu wechseln.“, plädiert Loos (2009, S.132) für Offenheit, Autonomie und Vertrauen im Schulbetrieb.

Diese Klimamerkmale sind assoziiert mit höherer Mitarbeiterzufriedenheit, geringerem Stressempfinden und höherer Leistung (Sonntag, Stegmaier, et al., 2016, S. 256).

Die Förderung eines positiven Klimas ist eine gesetzlich verbriefte, schulische Aufgabe in Bayern nach Art. 2 Satz 4 BayEUG: „Dabei ist die Schulgemeinschaft bestrebt, das Lernklima und das Schulleben positiv und transparent zu gestalten“. Allerdings stellt sich die Frage, ob Bedingungen wie das oben aufgeführte Feedback oder eine Kultur des kontinuierlichen Lernens gesetzlich angeordnet werden kann und ob die bestehenden Rahmenbedingungen die Schulen und die Schulleiter in der Umsetzung unterstützen.

2.3.2.4 Team-Arbeit

In der Schuleffektivitäts- und Schulentwicklungsforschung wurde die Lehrerkooperation als eines jener Schulmerkmale identifiziert, das „zwischen Schulen variieren und zur Erklärung von Unterschieden in den Schülerleistungen“ dienen kann (Steinert et al., 2006, S.185). Schulqualität basiert, so Terhart (2010), auf guter kollegialer Zusammenarbeit. „Insbesondere im Rahmen der erweiterten Selbstständigkeit von Schulen sollen Lehrerkollegien zusammenarbeiten, sollen ein höheres Maß an Verantwortlichkeit für die Ergebnisse ihrer Arbeit übernehmen und das Profil ihrer Schule schärfen. Kollegiale Kooperation ist einer der wichtigsten Schlüssel für Personalentwicklung und Schulqualität.“ (ebd., S. 257) Das entspricht den Erkenntnissen und den Forderungen aus dem SINUS Projekt in deutschen Schulen (Stadler,

2009) und spiegelt sich in der internationalen Vergleichsstudie von McKinsey & Co, nach der mit der Einführung von kollaborativen Arbeitsweisen in erfolgreichen Schulsystemen die folgenden drei Ergebnisse zu beobachten waren: “First, it had moved their schools from a situation in which teachers were like private emperors, to one where teaching practice is made public and the entire teaching profession shares responsibility for student learning. Second, they report a cultural shift, moving from an emphasis on what teachers teach to one on what students learn. [...] Third, they report collaborative practice develops a normative model of “good instruction” – the pedagogy of the user interface – and makes teachers the custodians of that model. This is the characteristic of a true profession, in the same spirit in which doctors, lawyers, and accountants establish norms of good practice and hold each other accountable for following them.” (Mourshed et al., 2010a, S.79ff)

Das Durchbrechen der Abschottung in individuelle Herrschaftsgebiete, oft beschrieben als das Einzelkämpfertum in der „Berufskultur der Lehrerschaft“ (Terhart, 2010, S.257), hin zu einer gemeinsamen Verantwortung für die Schüler, wie sie auch die Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz und die SINUS Studie fordern, wird als ein wichtiger Baustein einer lernenden Schule (Senge, P. et al., 2012) und als Voraussetzung für Qualitätsverbesserungen hervorgehoben. Sie führt zu einer verstärkten Output- oder Ergebnisorientierung und zu einem geteilten Verständnis professioneller Standards, die weniger durch Aufsicht und Kontrolle, sondern mehr durch ein professionelles Selbstverständnis sichergestellt werden (Anderson & Grinberg, 1998; Volkers, 2008). Zudem reduziert Team-Arbeit die toxische Wirkung von sogenannten „Brunnenvergiftern“, Mitarbeitern, die mit ihrer negativen Grundhaltung und Stimmung andere anstecken und zu einer Gefahr für die gesamte Organisation werden (de Jong, Curseu & Leenders, 2014).

Die Umsetzung im Schulalltag erscheint jedoch noch wenig ausgeprägt, wie die „Pädagogischen Entwicklungsbilanzen“ in Hessen und eine Untersuchung der Lehrerkoooperation im Kanton Zürich zeigen. „Die zelluläre und Gefüge artige Struktur der Schule wird deshalb als zentrale Restriktion für die Lehrerkoooperation identifiziert, die Individualismus, Konservatismus und Kurzfristigkeit in den Einstellungen und im Handeln von Lehrkräften begünstigt und professionelle Handlungsmuster und Qualitätsentwicklung in Schule und Unterricht erschwert.“ (Steinert et al., 2006, S.188). Spezifische Einsichten zu der Kooperationsintensität in Bayern sind nicht bekannt.

Eine Option, Kooperation in Schulen zu fördern, bieten Kooperationsgemeinschaften oder Teams. Für solche kollaborativen Arbeitsweisen finden sich Empfehlungen in den professionellen Standards aus den Studien des SINUS Projekts (Prenzel et al., 2009). In der Schulpraxis muss die Schulleitung den organisatorischen Rahmen für die Zusammenarbeit stecken, indem sie Zeiten und Räume für Austausch und das bereits thematisierte vertrauensvolle Schulklima schafft. Sie muss definieren, ob Teams zielführend vertikal nach fachlicher Zugehörigkeit - wie dienstrechtlich im Gymnasium angelegt - strukturiert werden oder eher horizontal nach Jahrgangsstufen wie in Grundschulen eher üblich, um Unterrichtsqualität zu verbessern und die Verantwortung für den Lernerfolg der Schüler zu übernehmen. Die von Mourshed et al. (2010a) betonte Ergebnisorientierung als Konsequenz kollaborativer Arbeitsweisen erscheint nicht intuitiv als Automatismus mit Teams verbunden. Es stellt sich die Frage, welche Daten, welche Ergebnisauswertung den Lehrkräften für ihre Entwicklungsarbeit zur Verfügung stehen. Im Schulwesen existieren in Bayern gegenwärtig neben den Leistungskontrollen der Schüler, den dienstlichen Beurteilungen der Lehrkräfte, der Respizienz als Spezifikum des bayerischen Gymnasiums (Richtlinien2030.2.3-UK, 2015) noch die internen und externen Evaluationen.

Hattie (2009), der die Evidenzbasierung von Unterricht als den größten Hebel für inhaltliche Verbesserungen identifiziert, fordert eine kontinuierliche, datengestützte Beobachtung der Unterrichtstätigkeit, da diese dem Lehrerurteil deutlich überlegen sei (Hattie, 2009, S.181). „Dabei hat Hattie die Empirie auf seiner Seite: „Formative Evaluation“ steht an erster Stelle der beeinflussbaren Faktoren (das Effektmaß beträgt $d = .90$).“ (Steffens & Höfer, 2012b). Damit wird die Leistungsstanderhebung im Unterricht zu einem Lerninstrument des Lehrers selbst. Dieses Vorgehen erfordert eine selbstkritische Arbeitsweise und wird idealerweise im professionellen Austausch mit Kollegen, also im Team, genutzt, um den Unterricht im Sinne der lernenden Schule zu verbessern. „A remarkable effect of collaborative practice is that it serves as a mechanism of peer accountability, substituting for other formal accountability measures such as teacher appraisals or requalification.“ fanden Mourshed et al. (2010a, S.75) im Rahmen ihrer Untersuchung.

2.3.2.5 Externe Impulse

Nicht nur aus dem Team innerhalb der Schule, sondern gerade auch durch Austausch mit externen Impulsgebern schafft eine lernende Organisation Innovation und Verbesserung (Senge, P. M., 1990). Das kann sehr gezielt gefördert werden. Internationale Beispiele guter

Praxis haben Mourshed et al. (2010a) im Rahmen ihrer Vergleichsstudie in Finnland oder Singapur ermittelt, wo Schulen finanzielle Unterstützung für Forschungsprojekte erhalten und zu gegenseitigem Austausch angehalten werden. In Deutschland fordern die Standards der Kultusministerkonferenz die Einbeziehung externer Impulse in die Unterrichtsarbeit unter Punkt 4: „Lehrerinnen und Lehrer entwickeln ihre Kompetenzen ständig weiter und nutzen wie in anderen Berufen auch Fort- und Weiterbildungsangebote, um die neuen Entwicklungen und wissenschaftlichen Erkenntnisse in ihrer beruflichen Tätigkeit zu berücksichtigen. Darüber hinaus sollen Lehrerinnen und Lehrer Kontakte zu außerschulischen Institutionen sowie zur Arbeitswelt generell pflegen.“ (Kultusministerkonferenz, 2004) Eine genauere Definition, wie diese Pflege aussehen kann, findet sich nicht.

Externe Zusammenarbeit erfordert Offenheit, Interesse und lässt sich in Form von Arbeitsgemeinschaften und Netzwerken institutionalisieren. In bayerischen Gymnasien wurde mit dem Format des Praxis-Seminars in der Oberstufe des G8 eine Mobilisierung für die aktive Zusammenarbeit mit Institutionen außerhalb der Schule geschaffen. Oft werden diese Seminare jedoch mit rein internen Mitteln und ohne jede externe Zusammenarbeit umgesetzt. Eine Erhebung der Ursachen würde sicherlich Aufschluss über die Offenheit von Gymnasien für externe Einflüsse bieten und einen Anhaltspunkt, ob die bayerische Schule eine „lernende Schule“ ist und die Isolation der Lehrkraft in der „Gefüge artigen Struktur“ (Steinert et al., 2006, S.188) überwindet.

2.3.2.6 Führung

Das angestrebte Profil einer Lernenden Schule, wie es die professionellen Standards und die komplexe Gegenwart verlangen, zeichnet sich durch permanente Innovationsprozesse und Veränderung aus. Die Leitung der Schule spielt dabei eine zentrale, die mobilisierende Rolle: „In diesem Sinne ist der Schulleiter/die Schulleiterin der ‚change agent‘, der zentrale Akteur für Wandel und Innovation einer Schule“ (Rahm & Schröck, 2009, S.162).

Die Frage nach den Führungsprinzipien für einen erfolgreichen Wandel bildet die Grundlage für jahrzehntelange und vielfältige Forschung. Wechselnde Menschenbilder (McGregor, 1957), sich wandelnde Rahmenbedingungen und die besondere Situation in Wissensgesellschaften (Pinnow, 2009) haben die Theorien geprägt und in den vergangenen Jahren zu einer Ablösung des transaktionalen Paradigmas durch das transformationale geführt. Transformationale Führung führt, so die Erkenntnis, zu einer Verbesserung der Mitarbeiterzufriedenheit, zu erhöhtem Engagement, Kreativität und Leistungssteigerungen (Lanaj, Johnson & Lee, 2016).

Nach den Prinzipien der transformationalen Führung ist es wirkungsvoller, Mitarbeiter nicht durch Anweisungen und Richtlinien zu steuern, sondern durch Visionen, gemeinsame Zielsetzungen, eine adäquate Unternehmenskultur und insbesondere durch Vertrauen zu mobilisieren (Matzler et al., 2015). In der Durchführung ihrer Arbeit sind transformational geführte Mitarbeiter weitgehend autonom (Minckler, 2013). Die Führungskraft nutzt vor allem den aktiven Austausch mit allen Beteiligten und die Vernetzung von Kompetenzen und Zielvorstellungen zur Steuerung der Institution, sie ist der Gestalter von Beziehungen. Die Schulleitung als dienstrechtliche Führungsperson wird demnach zum Befähiger der Mitarbeiter: “Principals who are transformational leaders are able to identify and articulate a school vision, motivate others through example, support a culture of intellectual stimulation, and provide support and development to individual staff members.”(Shatzer, Caldarella, Hallam & Brown, 2013, S.447)

Legt man die Handreichung des Bildungspakts Bayern für die als beispielhaft geltenden Modus F Schulen zugrunde, so wird der kooperativ-situativ führende Schulleiter in Bayern als Primus inter Pares gesehen, der Zielvereinbarungen mit den Kollegen trifft, aufmerksam und empathisch begleitet, jedoch weniger als Wegweiser mit Visionen oder gar als ein „Anführer“ fungiert (BildungspaktBayern, 2011), wie es die Forschung zur transformationalen Führung nahelegt (Kets De Vries, Vrignaud & Elizabeth, 2004; Leithwood & Levin, 2005; Yukl, 1989).

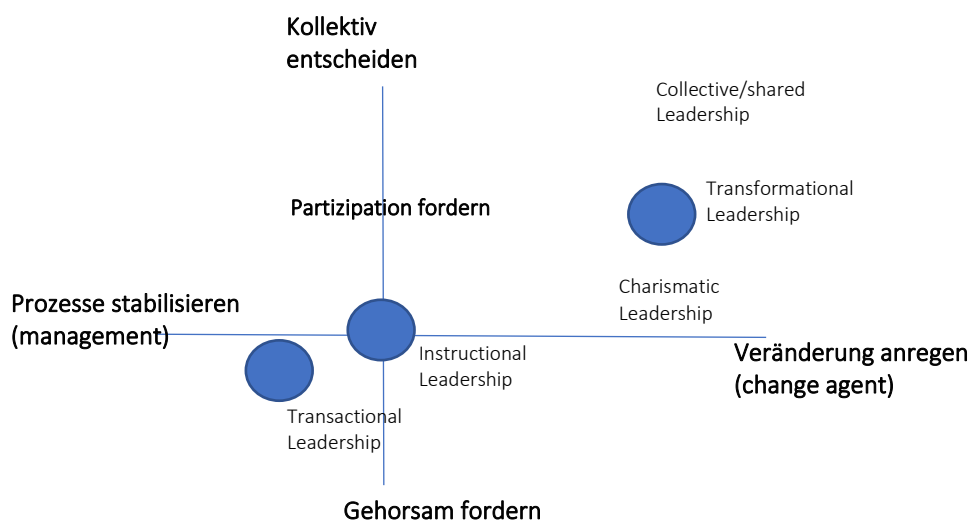


Abbildung 9: Führungsmodelle

Allerdings hat die internationale Forschung eine Besonderheit für die Führung von Schulen isoliert, die sich zumindest in den USA als überlegenes Führungskonzept erwiesen hat (Vgl.

Shatzer et al., 2013, S.446): die „instructional leadership“. Gemeint sind damit vielfältige, oft undifferenzierte oder auch widersprüchliche Führungskonzepte (Rigby, 2013), die primär das Ziel eint, die Qualität der Lehre in Schulen und damit die Lernergebnisse der Schüler zu verbessern, indem sie

- eine Mischung aus transformationaler und transaktionaler Arbeitsweise im Spagat zwischen obligatorischer Administration und zeitgemäßer Führung,
- ein angemessenes Schulklima: “The relationship between instructional leadership and student achievement is often mediated by school-level factors such as school climate or classroom-level factors such as teacher efficacy and job satisfaction” (Hallinger and Heck, 1996),
- stabile und ruhige Rahmenbedingungen für die Arbeit in der Schule propagieren

Unmissverständliche Ziele als direktive Vorgabe mehr als durch Inspiration entwickelte Visionen und durchaus hohe Erwartungen an Lehrer und Schüler prägen den instruktionalen Führungsstil (Hattie, 2009; Le Fevre & Robinson, 2014). Quantitativ geprägte Leistungskontrolle und vertrauensbasierte Führung zu vereinbaren (Terosky, 2013), stellt eine erhebliche Herausforderung für Schulleiter dar: „On one hand, educational managers were being asked to exert greater bureaucratic control as a response to the needs of student testing and/or student achievement (Conley and Glasman, 2008). On the other, there was a press for teacher development and the school offering professional development to the faculty, thereby ‘opening up’ the school and increasing faculty autonomy.”(Conley & You, 2013, S. 186) Dieser Herausforderung wird sich das System Schule stellen müssen. Damit ist es jedoch nicht allein, denn Führung im 21. Jahrhundert erfordert offenbar beides: charismatische Führungspersonen und strukturierte Manager wie eine Erhebung von Kets de Vries und Florent-Treacy offenlegt. “These interviews confirmed our belief that the most effective global leaders play two roles simultaneously: the first is a charismatic role; the second is what we might call 'architectural'. The first involves envisioning, empowering and energizing – behaviours that direct, inspire and motivate their followers. The second involves the implementation of processes to improve organizational design and to control and reward employee behaviour appropriately (Kets de Vries and Florent-Treacy, 1999). The most successful leaders appear to be extremely talented at aligning their charismatic with their architectural role.” (Kets De Vries et al., 2004)

Le Fevre und Robinson (2014) sehen daher einen erheblichen Qualifizierungsbedarf für Schulleiter, die dem Anspruch des „instructional leaders“ genügen wollen oder sollen. Sie

identifizieren am Beispiel des Schulsystems in Neuseeland drei große Hindernisse auf dem Weg zur Realisierung einer erfolgreichen „instruktionalen Führung“:

1. die umfangreichen, zeitraubenden administrativen Aufgaben eines Schulleiters
2. inhaltliche Unsicherheiten, nicht immer sind Schulleiter über den neuesten Stand der Forschung und die bewährten und besten Lehrmethoden informiert
3. bestehender Mangel an interpersonaler Kompetenz

In welchem Umfang Schulleiter in bayerischen Schulen die Qualifikation und das Persönlichkeitsprofil besitzen, um den Anforderungen einer instruktionalen Führung zu genügen, ist ebenso wenig bekannt, wie die Frage eindeutig beantwortet wäre, ob ein solcher Führungsansatz unmittelbar übertragbar erfolgreich im bayerischen Bildungswesen ist. Die von Le Fevre und Robinson genannten Schwierigkeiten auf dem Weg zu einer erfolgreichen Führung von Schule finden sich zum Teil auch in der Darstellung der bayerischen Schulen, die durch den Modellversuch Modus F adressiert wurden (BildungspaktBayern, 2011). Inwiefern sich die dort erarbeiteten Maßnahmen bereits in der Führung bayerischer Schulen niederschlagen wird im Rahmen der empirischen Erhebung von Interesse sein.

2.4 Zusammenfassende Bewertung potentieller Personalentwicklungsmaßnahmen

Mit Blick auf die Forschungsfrage

„Gibt es Zusammenhänge zwischen der Personalentwicklung in unseren Schulen und Unterrichtsqualität?“

ist auf der Grundlage der oben dargestellten Forschungsergebnisse ein Zusammenhang zu erwarten, sofern die Personalentwicklung in den Schulen die als wirksam identifizierten Maßnahmen nutzt und die dazu erforderlichen Rahmenbedingungen schafft. Dazu folgt im Kapitel 3 eine systematische Konfrontation des Optionenraums mit den rechtlichen Rahmenbedingungen in Bayern.

Beispielhaft seien hier als wirksame Instrumente das konstruktive Feedback oder die Kollaboration im Kollegium genannt. Die motivierende und Selbstwirksamkeit fördernde Wirkung von konstruktivem Feedback in Verbindung mit der Gestaltung oder Zuweisung geeigneter Aufgaben und Herausforderungen und der Vermeidung von Demütigungen (Ryan & Deci, 2000) kann in weiten Teilen direkt an den Schulen durch die Schulleitung freigesetzt werden und besitzt einen sehr vielversprechenden positiven Zusammenhang zur

Unterrichtsqualität. Kollaborative Arbeitsweisen wie beispielsweise innerhalb von Teams können ebenfalls in den Schulen motiviert werden und versprechen gemäß den vorliegenden Forschungsergebnissen eine messbare Verbesserung von Unterrichtsqualität und Lernerfolg bei Schülerinnen und Schülern.

„Welche Maßnahmen des Personalmanagements können die Unterrichtsqualität wirksam verbessern?“ , schließt sich die Frage nach den wirksamen Instrumenten an.

Resümierend lässt sich festhalten, dass sich die verfügbaren Personalentwicklungsmaßnahmen für den Bildungssektor in drei Typen gliedern lassen:

- nachweislich für den Bildungsbereich wirkungsvolle Maßnahmen
- potentiell wirkungsvolle Maßnahmen, die beispielsweise auf Motivation oder Zufriedenheit laden, von denen aber keine positiven Ergebnisse im Schulkontext bekannt sind
- nicht oder eher nicht wirkungsvolle

Zur ersteren Gruppe zählen Maßnahmen, denen in der Forschung eine unmittelbare positive Erfolgswirkung nachgewiesen werden konnten – auch im Bildungskontext. Dazu gehören Maßnahmen der Personalentwicklung wie die universitäre Ausbildung oder die erfolgreiche Qualifizierungsmaßnahme des „managed professional development“, das eine gewisse Reflexion in der kollegialen Hospitation erfährt, oder auch das konstruktive und auf Daten basierte Feedback.

Alle anderen erfolgsversprechenden Maßnahmen stammen aus dem Bereich des „job crafting“ oder der Organisationsgestaltung wie beispielsweise die Auswahl-Maßnahmen oder die Gewährung von Autonomie auf individueller oder institutioneller Ebene. Aber auch

Personalentwicklung	Organisationsentwicklung
Universitäre Ausbildung	Auswahlprozess vor Studienbeginn
„managed professional development“	Personalauswahl auf Kongruenz von Person und Aufgabe
Positives, evidenzbasiertes Feedback	Auswahl Schulleitung
	Entlassung bei fehlendem Fit
	Gewährung von Autonomie
	Teams, kollaborative Arbeit
	Vernetzung extern
	Instruktionale Führung
	Evidenzbasierte Unterrichts- und Schulentwicklung

kollaboratives Arbeiten im Team innerhalb der Schule oder in einer externen Vernetzung gehört wie nicht zuletzt die instruktionale Führung zum Portfolio der Organisationsentwicklung. Diese Erkenntnis unterstreicht bereits, warum ein enges Verständnis von Personalentwicklung nicht zu einer zufriedenstellenden Analyse der Optionen zur Qualitätsgestaltung in Schulen führen kann. Zur Verbesserung der Unterrichtsqualität muss die Diskussion von Personalentwicklung eine Erweiterung (Steger Vogt, 2014) um Aspekte der Organisationsentwicklung erfahren.

Alle genannten Maßnahmen können, wenn sie richtig implementiert werden, gemäß den Resultaten der internationalen Forschung die Unterrichtsqualität positiv beeinflussen und messbar verbessern. Es stellen sich die Fragen,

- ob diese Maßnahmen in Bayern ebenso wirkungsvoll sind oder sein können,
- ob sie im Rahmen der speziellen rechtlichen Situation zulässig sind und
- welche Voraussetzungen für eine Umsetzung gewährleistet sein müssen.

Zum zweiten Typ der potentiell wirkungsvollen Maßnahmen gehört das Referendariat, wenn es in der Wirkungsweise dem Micro-Teaching oder auch dem „managed professional development“ entspricht. Interessant wäre dazu die Analyse der inhaltlichen und methodischen Gestaltung dieser Ausbildungsphase, die nicht im Rahmen dieser Arbeit erhoben wurde.

Personentwicklung	Organisationsentwicklung
Zweite Ausbildungsphase - Referendariat Leistungsbezogenes Entgelt Geeignete Weiterbildungsmaßnahmen zur Kompetenzverbesserung Karrierperspektiven	Offenes, vertrauensvolles Schulklima

Weniger vielversprechend oder gar widersprüchlich wurden auf der Seite der Personenmaßnahmen Weiterbildungen und monetäre Anreizsysteme oder Karrierperspektiven durch die Forschung eingestuft. Hinsichtlich der Organisationsentwicklung wurde zwar immer wieder ein offenes und vertrauensvolles Schulklima als wichtig bezeichnet, eine direkte Wirkung auf die Qualität von Unterricht konnte aber nicht identifiziert werden. Als konstitutives Element für eine konstruktive Feedback-Kultur oder kollaborative Arbeitsweisen besitzt es eine essentielle Bedeutung, spielt aber eher eine moderierende Rolle und kann weniger als isolierte Maßnahme wirken. Als nicht wirkungsvoll haben sich offenbar Persönlichkeitstrainings erwiesen. Sie werden im weiteren Verlauf nicht mehr betrachtet.

3 Zulässige Personalentwicklungsmaßnahmen

Im besonderen Kontext von Schulen in Bayern sind nicht alle vielversprechenden Personalentwicklungsmaßnahmen in der oben dargelegten Weise umsetzbar, da die gültigen gesetzlichen Rahmenbedingungen einige Einschränkungen mit sich bringen. Im Folgenden wird dargestellt, was prinzipiell zulässig ist und vor Ort von den Personalverantwortlichen gestaltet werden darf, so dass sich eine Matrix aus Verfügbarkeit nach Rechtslage und der oben identifizierten Wirksamkeit ergibt, die dann in der empirischen Untersuchung an der guten gelebten Praxis gespiegelt wird.

Das Bildungswesen in Deutschland beruht auf der historisch gewachsenen Fürsorge des Staates für seine Bürger, ist der Vernunft der Aufklärung verpflichtet und wurde aus der Spitze der Hierarchie entwickelt, von dort geführt und beurteilt. Nach Auffassung von Avenarius (2010) besteht keine wirkliche Gewaltenteilung im Bildungssystem, weil sich die staatliche Bildungsaufsicht vor keiner Instanz rechtfertigen muss. Die „absolutistische“ Obrigkeit bilden dabei Landespolitik und Kultusverwaltung, denn Grundsatz war und ist bis heute das Prinzip der Kulturhoheit der Länder, was aus den konfessionellen Unterschieden der verschiedenen deutschen Staaten und Fürstentümer resultierte (Avenarius, 2010).

3.1 Verfassungsrechtliche Grundlage

Die Bildungsaufsicht findet sich begründet im Artikel 7 des Grundgesetzes:

Art 7- Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland

(1) Das gesamte Schulwesen steht unter der Aufsicht des Staates.

Daraus werden in der Praxis staatliche Festlegungen zu Inhalten und Strukturen sowie die Steuerung und die Kontrolle inklusive der Qualitätsprüfung abgeleitet. Streitig war nach Avenarius (2010) jedoch, welche staatliche Gewalt die Aufsicht ausüben sollte. Historisch lag diese Funktion immer bei der Regierung. Allerdings spricht nach dem Rechtsstaatsprinzip durchaus einiges für eine Kontrolle durch das Parlament. Das hat das Bundesverfassungsgericht durch sein Urteil BVerfGE 34 zum Parlamentsvorbehalt für „wesentliche Entscheidungen im Schulwesen“ bekräftigt. Der Begriff „wesentlich“ verweist dabei zunächst auf die Sicherung der verfassungsmäßigen Grundrechte und wurde für das Schulwesen präzisiert. Gesetzlich

geregelt werden müssen zum Beispiel Bildungsziele, typusbestimmende inhaltliche Merkmale von Bildungsgängen, Ganztagsangebote, Verfahren der Schulbuchzulassung, Schulverfassung oder die Einführung von Bildungsstandards und die Einführung einer Eigenverantwortung von Schule (vgl. Avenarius, 2010). Es ist davon auszugehen, dass Anpassungen in diesen „wesentlichen“ Bereichen schon aufgrund des damit verbundenen Prozesses der Gesetzgebung zurückhaltend angestoßen werden und für die lokalen Personalverantwortlichen nicht beeinflussbar sind. Für Bayern ist an dieser Stelle festzuhalten, dass die für die Personalentwicklung hoch relevante Eigenverantwortlichkeit von Schule bereits gesetzlich verankert wurde (vgl. Art.2 BayEUG).

Besonderes Augenmerk gilt mit Blick auf die Gestaltung von Personalentwicklungsmaßnahmen dem Absatz 4 des §33 GG, der die Grundlage für eine Beamtenstellung von Lehrkräften bildet. Hier ist die Rede von hoheitlichen Aufgaben, die dem öffentlichen Dienst zu übertragen sind. Dies, so die juristische Diktion, begründet den Funktionsvorbehalt für Beamte, wobei es sehr umstritten ist, was genau dieser Funktionsvorbehalt meint, welche Aufgaben er umfasst und wo die Grenzen zu ziehen sind (Willenbruch, 2006). In Fachkommentaren herrscht Einigkeit, dass die Eingriffsverwaltung darunter zu subsumieren ist, also Polizei, Jurisdiktion und Steuerverwaltung. (Spieß, 2008, S. 18)

Gemäß der Bayerischen Verfassung unterliegt nur die Schulaufsicht fachmännisch vorgebildeten Beamten, nicht die Ausübung der Lehrtätigkeit.

Art. 130 - Verfassung des Freistaates Bayern

(1) Das gesamte Schul- und Bildungswesen steht unter der Aufsicht des Staates, er kann daran die Gemeinden beteiligen.

(2) Die Schulaufsicht wird durch hauptamtlich tätige, fachmännisch vorgebildete Beamte ausgeübt.

Daneben definiert die Bayerische Landesverfassung die inhaltlichen Ansprüche an Unterricht in bayerischen Schulen und umreißt damit die Aufgabe des Lehrers im Artikel 131 thematisch:

Art. 131 - Verfassung des Freistaates Bayern

(1) Die Schulen sollen nicht nur Wissen und Können vermitteln, sondern auch Herz und Charakter bilden.

(2) Oberste Bildungsziele sind Ehrfurcht vor Gott, Achtung vor religiöser Überzeugung und vor der Würde des Menschen, Selbstbeherrschung, Verantwortungsgefühl und Verantwortungsfreudigkeit, Hilfsbereitschaft, Aufgeschlossenheit für alles Wahre, Gute und Schöne und Verantwortungsbewußtsein für Natur und Umwelt.

(3) Die Schüler sind im Geiste der Demokratie, in der Liebe zur bayerischen Heimat und zum deutschen Volk und im Sinne der Völkerversöhnung zu erziehen.

(4) Die Mädchen und Buben sind außerdem in der Säuglingspflege, Kindererziehung und Hauswirtschaft besonders zu unterweisen.

Die Landesverfassung definiert explizit als „oberste Bildungsziele“ nicht nur kognitive Kompetenzen, sondern insbesondere auch Ehrfurcht vor Gott und die Achtung vor der Würde des Menschen, religiöse Wertschätzung, Verantwortung und andere gesellschaftliche Fähigkeiten (vgl. auch BayEUG), was bei der Frage nach Erfolg und Erfolgsmessung von Relevanz sein sollte, aber nicht oder nur sehr untergeordnet berücksichtigt wird.

Es wird zudem an keiner Stelle determiniert, dass die Vermittlung von Wissen, fachlichen und anderen Kompetenzen bei der Verfassungsgestaltung als „hoheitliche Aufgabe“ nach Art. 33 Satz 4 GG betrachtet wurde, die dem öffentlichen Dienst zu übertragen wäre. Ist sie keine hoheitliche Aufgabe, stellt das die Verbeamtung von Lehrern als Grundprinzip in Frage, was die Personalentwicklungsoptionen drastisch beeinflussen würde.

Der Handlungsrahmen aus Verfassung und Gesetzgebung wird flankiert von Lehrplänen, Dienstvorschriften und anderen ministeriellen Regelungen, die die inhaltliche Ausgestaltung der gesetzlichen Vorgaben präzisieren und in ein pädagogisches Gesamtkonzept integrieren. Sie werden durch die Regierung und ihre Verwaltung determiniert und sind von Lehrkräften an bayerischen Schulen „zu beachten“:

2) Die Lehrkräfte haben den in Art. 1 und 2 niedergelegten Bildungs- und Erziehungsauftrag sowie die Lehrpläne und Richtlinien für den Unterricht und die Erziehung zu beachten. Sie müssen die verfassungsrechtlichen Grundwerte glaubhaft vermitteln.

Damit werden inhaltliche Rahmenvorgaben definiert und zudem nochmals die Bedeutung der verfassungsrechtlichen Grundwerte im Unterricht hervorgehoben. Darüber hinaus gilt für Lehrerinnen und Lehrer eine weitgehende inhaltliche Freiheit zur Gestaltung von Unterricht. Es finden sich keine Vorschriften, die dessen messbares Ergebnis, Arbeitsweisen oder gar eine Definition von Qualität adressieren.

3.2 Beamtenrechtliche Grundlagen

Die rechtliche Position eines Lehrers, insbesondere die Frage der Verbeamtung, bestimmt den Einsatz von Maßnahmen der Personalentwicklung erheblich. In Bayern sind fast alle Lehrer Beamte des Freistaats. Die Gestaltung des Personalrechts für Beamte liegt seit der Föderalismusreform 2011 vollständig in den Händen der Landesgesetzgebung, weil nach Art. 30 GG „die Erfüllung der staatlichen Aufgaben“, so auch das Schulwesen, Ländersache ist. Das gilt ebenso für die Gestaltung der Laufbahn, der Besoldung und der Versorgung von Beamten, obwohl der Status der Beamten Bundesrecht, nämlich dem Beamtenstatusgesetz, unterliegt.

Das Beamtenstatusgesetz umfasst die Grundsätze des Berufsbeamtentums, z.B. das Lebenszeitprinzip, das Leistungsprinzip und auch den Grundsatz der Hauptberuflichkeit und legt die Aufgaben fest, für die die Ernennung von Beamten zulässig ist. Dabei orientiert sich diese Gesetzgebung an dem oben genannten Funktionsvorbehalt und definiert in § 3 Abs. 2 ebenso wie in § 5 des Bundesbeamtengesetzes (BBG) sogenannte hoheitsrechtliche Aufgaben und Aufgaben, die zur „Sicherung des Staates oder des öffentlichen Lebens“ in Händen von Beamten liegen müssen, als dem Beamtentum vorbehalten. Hier kommen die Bundesländer mit Blick auf die Stellung von Lehrkräften zu unterschiedlichen Ergebnissen. So werden in Sachsen, Thüringen oder auch Berlin Lehrer nicht verbeamtet oder werden es erst wieder aufgrund eines akuten Personalmangels. Der Beamtenstatus ist oder war dort Schulleitern als den dienstlich Vorgesetzten und der Schulaufsicht zuzuordnenden Führungsebene vorbehalten. Ein Automatismus lässt sich aus dem Beamtenstatusgesetz offenbar nicht ableiten.

Die Ernennung zum Beamten auf Lebenszeit impliziert auf der einen Seite Sicherheiten für den Staat, wie Versorgungssicherheit und Tarifsicherheit, und für den Beamten, der auf lebenslange staatliche Fürsorge zählen kann. Auf der anderen Seite bestehen damit auch Pflichten wie zum Beispiel nach §4 BBG eine Dienst- und Treuepflicht jedes einzelnen Beamten und jeder Beamtin dem jeweiligen Dienstherrn gegenüber. Sie verlangt gemäß §33 BeamtStG ein Bekenntnis zur demokratischen Grundordnung der Bundesrepublik und die Einhaltung einer politischen Neutralität im Rahmen der beruflichen Tätigkeit.

§ 33 Grundpflichten - BeamtStG

(1) Beamtinnen und Beamte dienen dem ganzen Volk, nicht einer Partei. Sie haben ihre Aufgaben unparteiisch und gerecht zu erfüllen und ihr Amt zum Wohl der Allgemeinheit zu führen. Beamtinnen und Beamte müssen sich durch ihr gesamtes Verhalten zu der freiheitlichen demokratischen Grundordnung im Sinne des Grundgesetzes bekennen und für deren Erhaltung eintreten.

(2) Beamtinnen und Beamte haben bei politischer Betätigung diejenige Mäßigung und Zurückhaltung zu wahren, die sich aus ihrer Stellung gegenüber der Allgemeinheit und aus der Rücksicht auf die Pflichten ihres Amtes ergibt.

Zu den Pflichten gehört eine unbedingte zeitliche als auch geographische Verfügbarkeit für die vom Dienstherrn zugewiesenen Aufgaben. So sind Beamte des Freistaates Bayern verpflichtet, ihre gesamte Arbeitskraft uneingeschränkt dem staatlich definierten Auftrag zur Verfügung stellen und über die Arbeitszeit hinaus amtliche Pflichten zu erfüllen. Das Staatsministerium verwies beispielsweise im Sommer 2017 in seinem Web-Auftritt auf die Ausweitung der Stunden von Teilzeitkräften bei Bedarf und damit auf eine Pflicht, die weit in die persönliche Lebensgestaltung und -planung eingreift. Gleiches gilt für die Tatsache, dass der Dienstherr und damit das Ministerium oder die jeweilige Schulaufsicht eine regionale Zuweisung, eine Abordnung oder Versetzung vornehmen kann, die aus Sicht des Dienstherrn zur Erfüllung des gesetzlichen Auftrags erforderlich ist. Darauf weist beispielsweise die Regierung von Oberbayern im Wortlaut folgendermaßen auf ihrer Web-Site hin: „Zur Deckung des Lehrbedarfs ist es seit Jahren erforderlich, einem Teil der Lehrkräfte in einem anderen als dem gewünschten Regierungsbezirk ein Einstellungsangebot zu unterbreiten.“

(<https://www.km.bayern.de/lehrer/schulleitungen/unterrichtsversorgung.html>, 11.07.2017).

<https://www.regierung.oberbayern.bayern.de/aufgaben/schulen/grundhaupt/versetzung/04066/index.php>, 11.07.2017)

Der Bayerische Philologenverband weist darauf hin, dass „durch geschickte Vergabe der Ortswünsche [...] man die Wahrscheinlichkeit erhöhen [kann], zumindest in die Nähe seiner favorisierten Orte zu kommen. Die Bekanntgabe der Zuweisungen erfolgt über die Seminarschule.“ (<https://www.bpv.de/rjv/referendariat/1-ausbildungsabschnitt/index.html>, 11.07.2017)

Anders ist das in Fällen sozialer Härte und bei Familien. Die Fürsorge für familiäre Bedürfnisse wird über Institutionsbedarfe priorisiert. Im Falle von beispielsweise alleinerziehenden Lehrkräften oder solchen, die pflegebedürftige Angehörige versorgen, besteht das Bemühen um eine Zuweisung in eine Schule in unmittelbarer Nähe mit der entsprechenden Fächerkombination (Vgl. z.B. Aures, 2011).

Die Zuweisungsmöglichkeiten durch den Dienstherrn umfassen ebenfalls die Möglichkeit, fachfremden Unterricht von einer Lehrkraft einzufordern, auch wenn das Fachwissen nach den Erkenntnissen der Bildungs- und Professionalisierungsforschung eine notwendige Voraussetzung für guten Unterricht darstellt. Gymnasiallehrer werden beispielsweise gegenwärtig zum Einsatz in Grundschulen angefragt und kurzfristig qualifiziert, da es dort an Personal mangelt. Man geht trotz der unterschiedlichen Ausbildung für die beiden Schulformen von einer angemessenen Qualifizierung der Fachkräfte oder zumindest von ihrer Lernfähigkeit und -willigkeit aus. Studien zum Erfolg dieser Transfers und zur Qualität des resultierenden Unterrichts sind nicht bekannt. Allerdings weisen Untersuchungen zum Programm ‚Teach First‘ darauf hin, dass auch kurzfristig geschulte, akademisch qualifizierte Kräfte einen guten bis sehr guten Unterricht halten können (Abs, Eckert & Anderson-Park, 2016; Dollase, Koch, Selders & Scholz, 2011). Das könnte ein Indiz dafür sein, dass ein solches Umverteilungsverfahren grundsätzlich möglich ist. Eine umfassende Untersuchung der notwendigen Voraussetzungen und der Einflussfaktoren wäre sicherlich mit Blick auf die Qualitätsansprüche, die an die Unterrichtsleistung gestellt werden, hilfreich.

Ob die gegenwärtige Auslegung der Dienst- und Treuepflicht das Autonomieempfinden und damit die empfundene Selbstwirksamkeit und die Leistung beeinträchtigt, ist nicht bekannt, motivationstheoretisch aber zu vermuten. Fraglich ist auch, ob die mit der Verbeamtung

verbundenen Dienst- und Treuepflichten ebenso wie die Dienststruktur die Gewinnung von Personal auf bestimmte Persönlichkeitsprofile reduzieren.

Die Argumentation für eine Verbeamtung von Lehrkräften fußt allerdings auch nicht auf dem Qualitätsanspruch an Unterricht, sondern viel mehr auf dem Argument der Versorgungssicherheit und der Flächendeckung.

Hinsichtlich des Ausfalls durch Streiks könnte es dazu allerdings eine Korrektur der Rechtslage durch EU Recht geben, das die gegenwärtigen Regelungen als nicht konform mit der Europäischen Menschenrechts Konvention (EMRK) einstuft. Im konkreten Fall einer Lehrkraft, die entgegen der Anordnung des Schuldirektors an einem Streik im Rahmen des Tarifkonflikts im öffentlichen Dienst teilgenommen hatte und zu einer Geldstrafe verurteilt worden war, schloss der Bundesverwaltungsrichter im Berufungsverfahren das Urteil mit dem Hinweis, dass der Bundesgesetzgeber, „einen Ausgleich zwischen den inhaltlich unvereinbaren Anforderungen des Art. 33 Abs. 5 GG und des Art. 11 EMRK herzustellen“ habe. (Domgörgen, Heitz, Weiden, Hartung & Dollinger, 2014) Das könnte eine Beschränkung der Dienstpflichten nach sich ziehen und die Versorgungssicherheit des Staates durch verbeamtete Lehrkräfte beeinträchtigen. Damit würde dieser Aspekt der Versorgungssicherheit als Argument für die Verbeamtung von Lehrern eingeschränkt.

Eine weitere mögliche Beeinträchtigung für die Erhöhung der Unterrichtsqualität aus motivations- und organisationstheoretischer Sicht steckt in der traditionell hierarchischen Struktur des Beamtentums gemäß den gesetzlichen Vorgaben des Bayerischen Beamtengesetzes. Es legt das Beamtenverhältnis, dessen Begründung, die Pflichten, Rechte, Leistungen und Dienstwege fest und sorgt für die klare Zuordnung eines jeden Beamten zu einem Dienstvorgesetzten in Art. 135.

Art. 135 - Bay BG

Bestimmung von Dienstvorgesetzten oder Vorgesetzten

Haben Beamte und Beamtinnen keine Dienstvorgesetzten oder Vorgesetzten, so bestimmt die oberste Aufsichtsbehörde, wer die nach diesem Gesetz auf den oder die Dienstvorgesetzten oder Vorgesetzten übertragenen Zuständigkeiten wahrnimmt.

In Umkehrung der Anweisungssequenz von oben nach unten, gilt eine klare Beschwerderegulierung von unten nach oben.

Art. 7 - BayBG

Antrags- und Beschwerderecht

(1) Beamte und Beamtinnen können Anträge stellen und Beschwerden vorbringen; hierbei ist der Dienstweg einzuhalten. Der Beschwerdeweg bis zur obersten Dienstbehörde steht offen.

(2) Richten sich Beschwerden gegen unmittelbare Vorgesetzte (Art. 3 Satz 2), so können sie bei den nächsthöheren Vorgesetzten unmittelbar eingereicht werden.

Diese gesetzliche Festlegung eines linearen und eindimensionalen Feedback Prozesses erscheint schwer vereinbar mit den oben beschriebenen kollaborativen Arbeitsweisen und modernen Feedback-Prozessen einer lernenden Institution oder drängt sich zumindest nicht als förderlich auf.

3.3 Auswirkung des juristischen Rahmens auf die Personalentwicklung in Schulen

Die verfassungsrechtlichen und beamtenrechtlichen Rahmenbedingungen resultieren in durchaus weitreichenden Konsequenzen für einige der oben dargelegten, effektiven Personalentwicklungsmaßnahmen.

3.3.1 Auswahl

Bereits beim Zugang zum pädagogischen Studium sollte nach den Erkenntnissen der Forschung eine Auswahl, zumindest jedoch eine individuelle Beratung erfolgen (vgl. 2.3.1.1), was jedoch aufgrund des grundgesetzlichen Anspruchs auf freie Berufswahl nach Artikel 12 kritisch betrachtet und beschränkt wird (Terhart, 2010).

Art. 12 GG

(1) Alle Deutschen haben das Recht, Beruf, Arbeitsplatz und Ausbildungsstätte frei zu wählen. Die Berufsausübung kann durch Gesetz oder auf Grund eines Gesetzes geregelt werden.

Insbesondere für die prä- und post-vertragliche Auswahl ist die Frage der Verbeamtung von hoher Relevanz, die sowohl bei der Zulassung zum Vorbereitungsdienst als auch bei der Ernennung zum Beamten nach der Einstellung in den Staatsdienst mit den gesetzlichen Regelungen des Bayerischen Landesbeamtengesetzes (BayLBG) Prozess und Auswahlkriterien vorgibt.

Für den verpflichtenden Vorbereitungsdienst von in der Regel 24 Monaten nach Art. 5 Bay LBG als Beamter auf Widerruf gilt allein der erfolgreiche Abschluss des ersten Staatsexamens als Qualifikation (vgl. Art. 1 Bay LBG). Weitere Selektionsschritte sind nicht vorgesehen, da sonst ein Abschluss der Berufsqualifizierung nicht gewährleistet werden könnte.

Nach Abschluss des Vorbereitungsdiensts und dem zweiten Staatsexamen erfolgt die Auswahl von Lehrkräften für den Staatsdienst abhängig vom Bedarf an Personal in der jeweiligen Schulart und der Fächerkombination. Auswahlkriterium ist die Bestenauslese, die auch gleichzeitig ein einklagbares Recht darstellt. Das führt in der Praxis des bayerischen Bildungswesens zu einer Auswahl nach Abschlussnoten. Die sogenannten „Einstellungsnoten“ nach Schulart sind der Internetseite des Staatsministeriums zu entnehmen. Sie entsprechen nicht einem definierten Qualitätsstandard, sondern einer Abschöpfung der vorhandenen Absolventen oder Bewerber in einer gegebenen Fächerkombination gemäß dem angemeldeten Personalbedarf. Das ist ein Verfahren der Bedarfsdeckung, das dem Gedanken der Versorgungssicherheit entspricht, aber schwerlich einer gezielten Personalauswahl und -entwicklung.

Terhart (2010) bemängelt überdies: „Die Art der Prüfungsdurchführung (Staatsexamina) lässt es nicht zu, aus den erzielten Noten etc. zuverlässige Prognosen für die längerfristige Berufseignung und Berufsbewährung abzuleiten.“ Anders befindet das zuständige Ministerium, die Qualität eines Lehrers spiegele sich durchaus in diesen Noten wider.

Die Bestenauslese nach Noten ist allerdings nicht rechtlich verbindlich, sondern könnte gemäß dem neu gestalteten Landeslaufbahngesetz durch Prüfungsverfahren wie z.B. Assessment Centers oder andere „wissenschaftlich fundierte“ Verfahren ersetzt oder ergänzt werden:

(1) Die Prüfungen sind Einstellungs-, Zwischen- und Qualifikationsprüfungen. Das Vorliegen der persönlichen Eignung für öffentliche Ämter, insbesondere soziale Kompetenz, Kommunikationskompetenz sowie Organisationskompetenz kann Gegenstand von Prüfungen nach Satz 1 oder eines gesonderten wissenschaftlich fundierten Auswahlverfahrens, insbesondere eines Assessment-Centers oder eines strukturierten Interviews, sein (Abs. 8).

Die Sorge vor Konkurrentenklagen durch abgelehnte Bewerber scheint derzeit entscheidend für die Verfahrenswahl, so die Hinweise aus Verbänden und Ministerium.

Es folgt für den Einzelnen dann eine Verbeamtung auf Probe. Nach erfolgreich abgeschlossener Probezeit, in Bayern im Regelfall zwei Jahre, möglich sind nach Bundesrecht fünf Jahre, folgt das Beamtenverhältnis auf Lebenszeit. Damit wird eine Lehrkraft bis zum Austritt aus dem Beruf oder bis zur Pensionierung Teil des bayerischen Lehrerkollegiums. Der Dienstherr verpflichtet sich zur Fürsorge, die nur durch schwere Dienstvergehen auf Seiten der Lehrerin oder des Lehrers verwirkt werden kann. Dieses Vorgehen unterstellt, dass eine Lehrkraft, die ihre Ausbildung erfolgreich durchlaufen hat, nach jeweiligem Bedarf zu einem gegebenen Zeitpunkt eingestellt und zum Beamten ernannt wurde, zeitlebens die Erfordernisse der Aufgabe erfüllen kann und will.

Kritisch ist das nicht nur aufgrund der vielfältigen Lebenswege und Einflüsse auf jede einzelne Person zu sehen, sondern gerade in einer Institution der Wissensvermittlung des 21. Jahrhunderts, in dem sich das gesellschaftliche, ökonomisch und akademische Umfeld sehr dynamisch und veränderungsintensiv zeigt. Es gibt keine nachvollziehbare Darstellung, warum die Qualifizierung und Auswahl von Lehrern in Bayern eine lernende Schule und hohe Unterrichtsqualität mit ausnahmslos allen eingestellten Lehrkräften über einen Zeitraum mehrerer Dekaden sicherstellen kann.

Für die Zusicherung der Verbeamtung auf Lebenszeit, insbesondere nach der deutlich verkürzten Probephase von zwei statt fünf Jahren, sprechen weniger Qualitätsgründe, als die Sicherung von Personalkapazitäten. Denn nach einer Allensbachstudie sind aus Sicht von Lehrerinnen und Lehrern Arbeitsplatzsicherheit, Verbleiben in der Heimat, Versorgung im Beamtenstatus entscheidende extrinsische Anreize für die Berufswahl (Süßlin, 2012). Somit kann die Versorgungszusage im Wettbewerb um Lehrkräfte in einem angespannten

Arbeitsmarkt erfolgskritisch für die flächendeckende Versorgung sein, weil Lehrkräfte in die Sicherheit der Bundesländer abwandern, die eine Verbeamtung auf Lebenszeit bieten (Bernhard, 2017; Kramer, 2015).

Der dritte Auswahlschritt auf dem Weg zum Unterrichtseinsatz ist die Auswahl zur Aufgabe, der einzelnen Stelle in einer Schule. Hier unterscheiden sich die beiden betrachteten Schulformen Grundschule und Gymnasium.

Grundschulen in Bayern sind nach den Daten des Statistischen Landesamtes eher klein mit im Schnitt 10 Lehrkräften und weniger als 280 Schülern. Das ist nicht zuletzt dem Ziel geschuldet, ortsnahe Bildungsangebote sicherzustellen – auch in den ländlichen Gebieten Bayerns. Die Schulen unterliegen in einem vierstufigen Prozess bei der Zuweisung von Lehrkräften ebenso wie im Beurteilungsprozess oder der Budgetierung von Personalentwicklungsmaßnahmen: vom Staatsministerium über die Bezirksregierung, das staatliche Schulamt bis hin zur Schulleitung der Schule. Ein Schulleiter oder eine Schulleiterin meldet den Personalbedarf an das Schulamt und erhält von dort die Zuweisung auf Basis der Vorauswahl oder vielmehr Zuweisung von Lehrkräften durch das Staatsministerium an die Bezirksregierung, die diese auf Schulamtsebene weiterverteilt. Über die „schulscharfe Ausschreibung“ in den Publikationen der Bezirksregierungen können Schulen inzwischen ihren Personalbedarf detaillierter beschreiben und ein Positionsprofil veröffentlichen, auf das sich Interessenten bewerben: „Die Regierungen von Oberfranken, Unterfranken und Schwaben haben für Lehrkräfte mit Lehramt an Grund- oder Mittelschulen zum Schuljahr 2014/2015 erstmals schulbezogene Stellen ausgeschrieben, auf die Direktbewerbungen regierungsbezirksübergreifend möglich sind.“ (Internet-Seite des Staatsministeriums am 20.01.2017, <https://www.km.bayern.de/lehrer/stellen/versetzung.htm>) Dieses Verfahren ermöglicht eine gewisse Abkehr von der bisher üblichen „Top-Down“- Verteilung und eine Personalauswahl orientiert an den speziellen Anforderungen der Aufgabe. Ob dies mit Blick auf die Spezifika der 3169 Grundschulen in Bayern ausreichend genau die Passung von Person und Aufgabe für beste Unterrichtsqualität ermöglicht, ist offen.

Die über 300 staatlichen und auch die über 100 städtischen und kommunalen Gymnasien in Bayern unterstehen grundsätzlich der Aufsicht des Staatsministeriums, wobei die Personalzuweisung bei den staatlichen Gymnasien direkt durch das Ministerium erfolgt. Kommunale und städtische Gymnasien besetzen ihre Stellen selbst und übernehmen die Personalentwicklung. Namentlich können Kandidaten durch Schulleiter beim

Staatsministerium angefordert werden, was meist auf Basis von Erfahrungen im Rahmen des Referendariats erfolgt, nicht auf der Grundlage einer gezielten Suche nach geeignetem Personal. Ob der Anfrage entsprochen wird, liegt im Ermessen des Ministeriums. Dass dies nicht der von Rahm and Schröck (2009) geforderten institutionellen Autonomie einer eigenverantwortlichen Schule entspricht, ist offenkundig. Fraglich ist, ob das Verfahren eine ausreichende Passung von Person und Aufgabe für eine angemessene und sich stetig verbessernde Unterrichtsqualität ermöglicht. Studien dazu sind nicht bekannt.

Am Ende einer beruflichen Karriere steht der Ruhestand und für verbeamtete Lehrkräfte die Pension. Sie ist Teil der Versorgungszusage des Staates. Diese Zusage umfasst die Ausnahmestände des Lebens wie die Versorgung von Hinterbliebenen im Todesfall, Konsequenzen von Unfall und schwerer Krankheit mit Dienstunfähigkeit und eben auch das Alter. Die Zusage ist, wie oben ausgeführt, ein wichtiges Argument für das Ziel ‚Verbeamtung‘ auf Seiten von Studenten und Berufseinsteigern (Süßlin, 2012).

Ein Ausschluss oder vielmehr eine Kündigung aufgrund einer fehlenden Passung zur Aufgabe allgemein („vocation“) oder zu den verfügbaren Stellen („job“) ist nicht möglich. Entlassungen gelten als ultimative Eskalation im Art. 6 des Bayerisches Disziplingesetzes (BayDG) und finden nur in extremen Ausnahmefällen als Disziplinarmaßnahme bei dienstlichen Vergehen statt.

Art. 6 - Bay DG

Arten der Disziplinarmaßnahmen

(1) Disziplinarmaßnahmen gegen Beamte und Beamtinnen sind:

1. Verweis (Art. 7),

2. Geldbuße (Art. 8),

3. Kürzung der Dienstbezüge (Art. 9),

4. Zurückstufung (Art. 10) und

5. Entfernung aus dem Beamtenverhältnis (Art. 11)

Es gibt keine belastbare Grundlage für die Annahme, dass anders als in anderen Berufsbildern keine Fehlentscheidungen bei der Personalauswahl getroffen werden. Dagegen existieren Belege für eine gehäufte Ermüdung und Erschöpfung bis hin zum Burn-Out bei Lehrkräften, was in der bestehenden personalrechtlichen Situation keine Berücksichtigung findet, aber

Unterrichtsqualität signifikant beeinflusst (Blossfeld et al., 2014; Burisch, 1994; Pines, 1993). Die erschöpften, an Burn-Out oder Wear-Out leidenden Lehrkräfte sind zum einen selbst nicht mehr leistungsfähig und beeinträchtigen zum anderen die Leistungsfähigkeit der Gruppe, des Kollegiums. Blossfeld et al. (2014) und auch Reichl et al. (2014) weisen auf den Zusammenhang zwischen Erschöpfungszuständen von Lehrkräften und ihrer reduzierten Leistungsfähigkeit hin. Eine Überprüfung dieser Gegebenheiten nicht nur aus Versorgungssicht, sondern auch mit Blick auf die Unterrichtsqualität erscheint erforderlich.

3.3.2 Weiterbildung

Die Weiterbildung wird aus der Qualifizierungsforschung nur mit verhaltener Überzeugung als wirksam bezeichnet, da zahlreiche notwendige Bedingungen für messbare Unterrichtsverbesserungen erfüllt sein müssen (vgl. 2.2.2.2). Dazu gehören die Auswahl von für die individuellen Bedürfnisse geeigneten Maßnahmen und die Bereitschaft zur Qualifikation auf der Personenebene sowie eine Dezentralität und Situationsorientierung von Weiterbildungsmaßnahmen. Im internationalen Vergleich zeichnet sich sicherlich nicht zuletzt aus diesem Grund eine Dezentralisierung der Professionalisierungsmaßnahmen ab: „Moreover, teachers increasingly take responsibility for improving each other’s instructional practice in their schools, particularly as they become more senior” (Mourshed et al., 2010a, S.56).

Beispiele für dezentrale Weiterbildungen auf Schulebene in Bayern sind das Format SchilF, die schulinterne Fortbildung, und die bereits erwähnten kollegialen Hospitationen, die darauf ausgerichtet sind, im kollegialen Miteinander zu wachsen und sich gegenseitig zu verbessern. Sie bilden ein Format zwischen Weiterbildung und Coaching und damit die Möglichkeit einer weitergehenden Professionalisierungsmaßnahme im Sinne des als sehr wirksam eingestuften „managed professional development“. Inwiefern diese Formate ihre erhoffte Wirkung entfalten kann bisher nicht aufgrund von systematischen Erhebungen belegt werden.

Das Bayerische Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst legt bei der Auswahl von Weiterbildungen nahe „Schulbezug, Unterrichtsbezug, Lehrplanbezug, Kostenbezug, Beitrag zur Professionalisierung und Einklang mit der Rechtsordnung“ als qualitätsbestimmende Aspekte zu prüfen, so der Hinweis auf der Internetseite (<https://www.km.bayern.de/lehrer/fort-und-weiterbildung.html>, Stand 06.08.2017) und fokussiert sich damit gänzlich auf die Gestaltung der Weiterbildungsmaßnahme selbst. Diese muss nach diesen Kriterien vor allem inhaltlich passend und wirtschaftlich tragbar

(Kostenbezug) sein. Eine Aussage zu der Auswahl von Teilnehmern oder einer Qualifikation fehlt.

3.3.3 Team-Arbeit

Kollegiale Zusammenarbeit gilt neben der Personalauswahl als ein besonders vielversprechendes Instrument der Unterrichtsverbesserung und wird in den professionellen Standards abgeleitet aus dem SINUS Projekt gefordert (Stadler, 2009). In der Gesetzgebung und den Richtlinien wird Kollaboration, wenn auch motiviert (Art 2 BayEUG), allerdings nicht systematisch gefördert oder erleichtert. Vielmehr besteht ein Widerspruch in der Forderung nach Kooperation und der inhaltlichen und pädagogischen Freiheit der einzelnen Lehrkraft.

So heißt es in den Entwicklungsperspektiven des Lehrplans Plus für den gymnasialen Unterricht: „In diesem Lehrplan wird bewusst auf kleinschrittige Vorgaben verzichtet. Schulleitungen, Lehrerkollegien und Fachschaften erhalten dadurch die Freiheit, aber auch die Aufgabe, im Sinne ihres Schulprofils didaktische und methodische Schwerpunktsetzungen vorzunehmen,... (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung zum Lehrplan Plus und dem Bildungs- und Erziehungsauftrag des Gymnasiums, <http://www.lehrplanplus.bayern.de/bildungs-und-erziehungsauftrag/gymnasium>, Stand 25.10.2017) Die gemeinsame Entwicklung von methodischen und didaktischen Schwerpunkten, die an späterer Stelle noch mit der Forderung nach einer bereichsübergreifenden Arbeit ergänzt wird, stärkt den Gedanken der Kollaboration und der institutionellen Autonomie. Auf der anderen Seite existiert eine didaktische, methodische und inhaltliche Hoheit des Lehrers. So kann beispielsweise ein Schulleiter keinen Lehrer dienstaufsichtlich dazu verpflichten, der Arbeitsweise, die innerhalb eines Schulentwicklungskonzepts festgelegt wird, zu folgen, solange sich die Lehrkraft innerhalb der Vorschriften und Richtlinien bewegt (vgl. §24 LDO). Das spricht für die Notwendigkeit, Lehrkräfte durch die Schulen nach Passung auswählen zu können. Die inhaltliche Freiheit des Lehrers, dessen Unterrichtsführung gänzlich seiner Professionalität anvertraut und überlassen wird, zielt historisch nicht auf Erfahrungsaustausch und Kooperation. Hier scheint eine Regelungslücke zu bestehen, deren Bedeutung für die Praxis zu klären ist.

Auch auf der Organisationsebene, wird Team-Arbeit nicht erleichtert. Die Fachschaftsstruktur des Gymnasiums birgt die Gefahr einer inhaltlichen Abschottung ganzer Fachgebiete in organisatorischen Säulen durch die räumliche Gestaltung. Auf der Tradition der Halbtageschule beruhend, gibt es selten ruhige Arbeitsräume, sondern Lehrerzimmer als soziale

Plattform, meist ohne spezielle, ruhige Arbeitsplätze oder gar Büros und ungeeignet für professionellen Austausch, dagegen aber Fachschaftsräume – insbesondere im Bereich der Naturwissenschaften, die aufgrund der kleineren Gruppen konzentriertes Arbeiten ermöglichen. Werden diese Räume als Rückzugsgebiet genutzt und führen im Gymnasium zu einer fachlichen Abgrenzung und Abschottung?

Grundschulen sind strukturell anders angelegt. Dort gibt es meist nur ein Lehrerzimmer und dann die Klassenräume, die oft genau einer Lehrkraft zugeordnet werden und als ruhiger Arbeitsplatz dienen können. Es ist zu erwarten, dass kollaboratives Arbeiten in diesem Umfeld leichter ermöglicht werden kann.

3.3.4 Feedback

Der Beurteilungsprozess in Schulen in Bayern ist ebenfalls gesetzlich geregelt. Die Beurteilung von Lehrkräften wird ausschließlich durch dienstliche Vorgesetzte vorgenommen, nach Richtlinie 4.6.1 durch die Schulleiterin/den Schulleiter im Gymnasium und nach Richtlinie 4.6.2 durch die Schulumtsleitung in der Grundschule, und soll sich nach Abschnitt A, 1.3 der Richtlinien aus den Beobachtungen des gesamten Bewertungszeitraums ergeben. Diese basieren auf Unterrichtsbesuchen, Mitarbeitergesprächen, dem Schulalltag und sollen nach Richtlinie 4.1.1 auch die Informationen aus Respizienz, Schulaufgaben, Projekten oder Vergleichstests umfassen (Richtlinien2030.2.3-UK, 2015). Die Beurteilungsmerkmale beziehen sich fast ausschließlich auf Input-Faktoren des Lernprozesses, also auf die Kompetenzen der Lehrkraft, ihre Unterrichtsplanung und -gestaltung, ihr erzieherisches Wirken, auf den Prozess des Unterrichtens und nur mit einem einzigen Unterpunkt auf das Ergebnis, nämlich unter 2.2.1 „das Erreichen vorgegebener Lern- und Bildungsziele“ (Richtlinien2030.2.3-UK, 2015, S.5). Diese Ziele sind sehr vielfältig und nicht leicht messbar. Eine weitere Hilfestellung für die beurteilenden Dienstvorgesetzten, wie diese schwer fassbare Zielerreichung festgestellt werden soll, findet sich nicht. Nicht genutzt werden dürfen personenbezogene Ergebnisse der obligatorischen und regelmäßigen externen Evaluation, da sie nur der Beurteilung der Gesamteinstitution dienen soll.

Die Leistungsanerkennung in Form der dienstlichen Beurteilung durch die Dienstaufsicht (§ 37 LDO) erfolgt alle vier Jahre und soll nach der Diktion der korrespondierenden Richtlinien zudem als Feedback-Prozess dienen. Der Prozess ist durch Vorschriften wie den „Richtlinien für die dienstliche Beurteilung und die Leistungsfeststellung der staatlichen Lehrkräfte sowie der Schulleiterinnen und Schulleiter an Schulen in Bayern“ detailliert in Inhalt und Form

geregelt. Ausdrückliche Ziele der dienstlichen Beurteilung sind wie folgt die Schaffung einer Grundlage für Personalentwicklungsmaßnahmen, regelmäßiges Feedback, die Grundlage für Beförderungen:

„2.2.1 Zum einen sind dienstliche Beurteilungen ein wichtiges Instrument für die Personalentwicklung. Sie ermöglichen dem Dienstherrn, sich regelmäßig einen Überblick über die Leistung, Eignung und Befähigung der Beschäftigten zu verschaffen, und werden dadurch zur maßgeblichen Auswahlgrundlage für Personalentscheidungen unter Verwirklichung des im Grundgesetz und in der Bayerischen Verfassung niedergelegten Leistungsgrundsatzes.

2.2.2 Zum anderen ist Zweck der dienstlichen Beurteilung, den Beschäftigten die bestmögliche Entfaltung ihrer Kräfte im beruflichen Bereich zu ermöglichen. Den Beschäftigten wird so regelmäßig Rückmeldung darüber gegeben, welches Leistungs-, Befähigungs- und Eignungsbild die Vorgesetzten innerhalb des Beurteilungszeitraums von ihnen gewonnen haben. Dienstliche Beurteilungen dienen somit auch als Personalführungsinstrument. Davon unberührt bleibt die ständige Aufgabe der bzw. des Dienstvorgesetzten, die Beschäftigten auf Mängel in der Pflicht- oder Aufgabenerfüllung hinzuweisen und ihnen verdientes Lob auszusprechen (vgl. auch Nr. 2.5).

2.2.3 Darüber hinaus sind Feststellungen zur fachlichen Leistung im Rahmen der dienstlichen Beurteilung gemäß Art. 62 LbG Entscheidungsgrundlagen für den regelmäßigen Stufenaufstieg (Art. 30 Abs. 3 Satz 1 BayBesG) bzw. das Verbleiben in der Grundgehaltsstufe (Stufenstopp, Art. 30 Abs. 3 Satz 3 BayBesG) sowie – für den Fall der Gewährung einer Leistungsstufe – für die Feststellung dauerhaft herausragender Leistungen (Art. 66 BayBesG; vgl. dazu im Einzelnen Abschnitt 5). Dienstliche Beurteilungen im Sinn des Art. 54 LbG und Leistungsfeststellungen nach Art. 62 LbG sind rechtlich selbständige Entscheidungen.“ (Verwaltungsvorschriften des Freistaats Bayern: http://www.dienstrecht.bayern.de/gesetz/verwaltungsvorschriften/vv_beamtr.pdf, Stand 3.1.2016, S. 29)

Diese Vermischung von Beurteilung und Feedback im Verbesserungsprozess erscheint auf der Grundlage der oben dargestellten Ergebnisse (2.2.2.3) der Psychologie und Professionalisierungsforschung problematisch. Das gilt ebenso für die geringe Frequenz der Beurteilung und die hohe Input-Orientierung. Kann dieser verpflichtend lange Zeitraum zwischen Personalentwicklungsimpulsen, denn nach Richtlinie 4.2.1 ist „der Beurteilungszeitraum [...], abgesehen von begründeten Sonderfällen, auszuschöpfen“, der Entwicklungsgeschwindigkeit des gesellschaftlichen Kontexts der Schulen gerecht werden? Ist

dies als Vertrauensvorschuss des Dienstherrn zu verstehen, der die Auswahl und die Vorbereitung der Lehrkräfte in der Ausbildung für ausreichend zur Sicherung einer hohen Unterrichtsqualität ohne weitere Unterstützung durch Feedback und Weiterbildungsmaßnahmen oder Coaching hält? Wenn alle vier Jahre eine Rückmeldung an die Lehrkräfte hinsichtlich ihres Leistungs- und Eignungsbilds erfolgt, muss konzeptionell von einer sehr hohen Eigenständigkeit in der persönlichen Entwicklung, der Qualitätssicherung und von einem gering ausgeprägten Führungsbedarf bei Lehrern ausgegangen werden. Für eine gezielte Personalentwicklung ist der Zeitraum zu groß.

Oder dient der vierjährige Zyklus implizit der Steuerung von Erwartungen der Lehrkräfte an Beförderungschancen? Sollen Phasen der Ruhe in den Kollegien geschaffen werden?

3.3.5 Anreizsysteme

In Bayern, wo fast alle Lehrer dem Beamtenrecht unterliegen, steht die Besoldung nicht als Anreizsystem mit individuellen Anpassungen zur Verfügung. Sie dient als Arbeitsentgelt, das gesetzlich festgelegt, für alle Leistungsstufen gleich und für jeden einsehbar ist. Nach der neuen Gesetzeslage soll die Besoldung zwar leistungsorientiert erfolgen, was nicht eine personenbezogene Bezahlung impliziert, sondern bedeutet, dass die Besoldung nach Besoldungsstufen erfolgt, die man als Ergebnis der dienstlichen Beurteilung erreicht. Daneben gibt es für herausragende Beamte eine Zuschlagszahlung, genannt Leistungsstufe, sofern die Person in allen fachlichen Bereichen singuläre Beurteilungsergebnisse erzielt hat: „Gemäß Art. 62 Abs. 2 LlbG kommen für die Vergabe einer Leistungsstufe gemäß Art. 66 Abs. 1 BayBesG nur diejenigen Lehrkräfte in Betracht, die in den Kriterien der fachlichen Leistung gemäß Nr. 2.2.1 die jeweils in der Vergleichsgruppe höchst vergebenen Bewertungen erhalten haben.“

(file:///C:/Users/SS/Downloads/beurteilungsrichtlinien_2015.pdf, Stand 3.1.2016)

Der Regelverlauf ist die kontinuierliche Steigerung des Grundentgelts über die beschriebene Beförderung in höher eingestufte Ämter, sofern ein Leistungsmindeststandard nicht unterschritten wird. Nur bei Schlechtleistung ergibt sich ein sogenannter „Stufenstopp“, also als Ahndung einer ungenügenden Leistung das Einfrieren des Einkommens auf dem bestehenden Niveau für mindestens ein Jahr, keine Reduzierung der Bezüge.

Aktuell existieren im bayerischen Schulsystem überdies Leistungsprämien, die durch die Schulleiter auf Basis ihres Urteils zum Jahresende vergeben werden. Ob diese Form der leistungsorientierten Bezahlung oder ob auch andere Anreize in der Praxis genutzt und für wirkungsvoll befunden werden, gilt es im Rahmen der empirischen Erhebung zu erfragen.

Neben der Bezahlung bietet sich vor allem die Karrieregestaltung als Leistungsanreiz an.

Ein Grundschullehrer beginnt in der Besoldungsstufe A12 und kann im Laufe seiner Berufstätigkeit bei Verfügbarkeit von Beförderungsstellen, die nach Personalbedarf und nicht nach vorab festgelegten Qualifizierungskriterien festgesetzt werden, und einer geeigneten Beurteilung, deren Wert ebenfalls nach dem vorhandenen Bedarf errechnet wird (Gronauer, 2016, 2017), zum Studienrat in A13 aufsteigen. Als Karriereschritt mit erweiterten Befugnissen und Personalverantwortung gibt es im Laufe einer rund 35-40 jährigen Berufslaufbahn noch die Beförderung zur Schulleitung und damit in die Besoldungsstufe A14. Diese ist nach der geltenden Besoldungstabelle mit etwas unter 20% brutto höher dotiert als die reine Lehrtätigkeit. Es lässt sich vermuten, dass diese sehr eingeschränkten Aufstiegsmöglichkeiten wenig Anreizcharakter im Sinne der Personalentwicklung besitzen (Röpke, 2007) und sich wenig als Steuerungsinstrument eignen.

Im Gymnasium existiert eine etwas größere Breite an Karriereoptionen. Wenn sich ein Gymnasiallehrer oder eine -lehrerin als Studienrat in A13 im regulären Unterrichtseinsatz bewährt und Interesse an sogenannten Funktionsstellen signalisiert, so kann er oder sie mit einer entsprechenden dienstlichen Beurteilung regelmäßig eine höhere Besoldung erhalten und wiederum bei Verfügbarkeit der entsprechenden Funktionsstelle in Führungsrollen aufsteigen, beispielsweise zum Fachbetreuer/ zur Fachbetreuerin, was nach Beamtenrecht eingestuft wird wie ein Oberarzt (A15). Die Karriere einer Lehrkraft kann sich je nach „Verwendungseignung“ (Richtlinien2030.2.3-UK, 2015, S.14f) in Richtung Lehrerbildung oder aber Schulleitung entwickeln. Eine Weiterentwicklung zum Oberstudiendirektor und Schulleiter/in im Gymnasium führt in die Besoldungsstufe A16 und damit zu einer Entgeltsteigerung von über 40% im Vergleich zum Studienrat. Entscheidend ist dabei nicht mehr das Alter, sondern es gilt das Leistungsprinzip nach Art 16 Bay LlbG: „(1) Bei der Übertragung höherwertiger Dienstposten ist ausschließlich nach dem Leistungsgrundsatz zu verfahren.“ Allerdings werden dabei Zeitabstände für den Aufstieg festgelegt, was einem Aufstieg nach Tätigkeitsdauer zu entsprechen scheint: „Der Aufstieg in den Grundgehaltsstufen richtet sich altersunabhängig nach Leistung und erfolgt in regelmäßigen Zeitabständen (bis zur vierten Stufe nach zwei Jahren, bis zur achten Stufe nach drei Jahren, darüber hinaus nach vier Jahren).“

(http://www.dienstrecht.bayern.de/beamtenrecht/broschueren/broschuere_dienstrecht.pdf,
Stand 2.1.16)

Auch die Beförderung von Mitarbeitern als Anreizinstrument kann folglich nicht unmittelbar durch die Schulleitung als Personalentwicklungsinstrument eingesetzt werden. Mittelbar geben jedoch seine Bewertungen den Ausschlag für die wenigen Karriereoptionen des Einzelnen. Weil nach Leistungsprinzip befördert wird und eine möglichst hohe Gerechtigkeit durch Vergleichbarkeit der Bewertungen erreicht werden soll, wurden die Bewertungskriterien genau im BayLlbG festgelegt (Art. 58), weiter detailliert in den Verwaltungsvorschriften zum Beamtenrecht und den Richtlinien für die Beurteilung und die Leistungsfeststellung der Beamten und Beamtinnen im Geschäftsbereich des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus (2015).

Eine Qualifizierung für Führungsaufgaben ergibt sich aus zwei herausragenden dienstlichen Beurteilungen. Neben den dienstlichen Beurteilungen können nach dem Gesetz aber auch „wissenschaftlich fundierte Auswahlverfahren, wie insbesondere systematisierte Personalauswahlgespräche, strukturierte Interviews oder Assessment-Center sein, sofern diese von Auswahlkommissionen durchgeführt werden. Werden für eine Auswahlentscheidung dienstliche Beurteilungen sowie weitere verschiedene Auswahlmethoden nach Satz 4 verwandt, bestimmt der Dienstherr die Gewichtung.“ (Art. 16 LlbG)

Nach Art. 56 Abs. 3 Satz 2 LlbG erfolgt alle vier Jahre ebenfalls eine dienstliche Beurteilung von Führungskräften wie z.B. der Schulleitung durch die Dienstvorgesetzten, im Gymnasium vorbereitet durch den Ministerialbeauftragten, in der Grundschule durch die Schulamtsleitung. Hier werden ausschließlich Input- und Prozessfaktoren beurteilt. Anders als bei Lehrkräften besteht keine Möglichkeit von Konsequenzen aus einer negativen Beurteilung wie den „Stufenstopp“ und es existieren auch fast keine Entwicklungsmöglichkeiten als Anreiz mehr.

Eine interessante Beobachtung findet sich zum Thema Entgelt in der internationalen Vergleichsstudie von Mourshed et al. (2009). Schulsysteme wählen demnach unterschiedliche Entgeltsysteme in Abhängigkeit vom Entwicklungsstadium des Systems auf der fünfstufigen Skala von „poor“ bis „excellent“. Während auf der untersten Entwicklungsstufe mit wenig qualifizierten Lehrkräften vor allem durch Boni bei Erfüllung oder Übererfüllung der gesetzten Leistungsziele gesteuert wird, versuchen die besten Bildungssysteme herausragende Lehrkräfte durch überdurchschnittliche Bezahlung zu gewinnen, überdurchschnittlich heißt dabei oberhalb des Pro-Kopf-Bruttosozialprodukts. Eine Begründung für diese Beobachtung liefert die Studie allerdings nicht.

3.3.6 Organisatorische Anpassungen

Die Anpassung von Aufgaben an das besondere Profil eines Mitarbeiters, das oben beschriebene „Job Crafting“, kann sich in Schulen für Lehrkräfte nur innerhalb des durch das BayEUG gesteckten Rahmens der Bildungs- und Erziehungsaufgaben bewegen. Im Schulkontext können darunter Modifizierungen subsumiert sein wie z.B. die Auswahl von vorteilhaft besetzten Klassen zur Verbesserung der unterrichtsspezifischen Motivation (vgl. 2.2.1.2) oder die Anpassung der Bandbreite von Altersgruppen. Persönliche Krisenzeiten einzelner Lehrkräfte können darüber hinaus eine kurz- oder auch längerfristige Anpassung von Mikroaufgaben wie beispielsweise Pausenaufsichten oder Vertretungsstunden erfordern oder aber Umstellungen der Makroaufgaben wie Arbeitszeiten, um z.B. dem längerfristigen Ausfall vorzubeugen. Im bayerischen Schulsystem werden solche Ausfälle durch Vertretungsstunden abgefangen, die andere Kollegen in ihrer unterrichtsfreien Zeit leisten, oder durch sogenannte „mobile Reserven“. Ersteres birgt das Risiko einer Belastung dieser vertretenden Kollegen je nach Häufigkeit und Dauer des zusätzlichen Einsatzes.

Offenkundig zielt die zuletzt genannte Art der Aufgabenanpassung nicht auf die Verbesserung der Unterrichtsqualität, sondern primär auf die Reduktion von Belastungen, denn, so Tims et al. (2013), es besteht kein Zusammenhang zwischen einer Reduzierung von Belastungen und Engagement oder gar Leistung, sondern lediglich eine Verminderung von Belastungsempfinden und Burnout-Risiko. Somit sind sie nicht wirkungsvoll im Sinne der in dieser Arbeit betrachteten Verbesserung der Unterrichtsqualität.

3.4 Zusammenfassende Bewertung der in bayerischen Schulen verfügbaren Personalentwicklungsmaßnahmen

Die Rahmenbedingungen des Schulwesens in Bayern scheinen erhebliche Beschränkungen der wirkungsvollen Personalentwicklungsinstrumente mit sich zu bringen. Das gilt auf der individuellen und noch einmal in größerem Umfang auf der Organisationsebene. Hierin liegt möglicherweise auch ein Grund für die bemerkenswerte Limitierung der wissenschaftlichen Auseinandersetzung auf bestimmte Instrumente der Personalentwicklung, was im Verlauf der empirischen Untersuchung und der inhaltlichen Diskussion noch zu adressieren sein wird.

3.4.1 Maßnahmen auf der Personenebene

Effektivität ↑	<i>Wirksame Maßnahmen geringer Gestaltbarkeit</i>	<i>Wirksame Maßnahmen hoher Gestaltbarkeit</i>
	Universitäre Ausbildung	„managed professional development“
	Positives, evidenzbasiertes Feedback	
	<i>Mittelmäßig wirksame Maßnahmen geringer Gestaltbarkeit</i>	<i>Mittelmäßig wirksame Maßnahmen hoher Gestaltbarkeit</i>
	Zweite Ausbildungsphase - Referendariat Leistungsbezogenes Entgelt Dienstliche Beurteilung Eröffnung von Karriereperspektiven	Geeignete Weiterbildungsmaßnahmen zur Kompetenzverbesserung
	<i>Unwirksame Maßnahmen geringer Gestaltbarkeit</i>	<i>Unwirksame Maßnahmen hoher Gestaltbarkeit</i>
		Schonung von Burn-Out Fällen
		Gestaltbarkeit für Schulen →

Abbildung 10: Vorläufige Optionenmatrix - Personentwicklung

Mit Blick auf die als besonders wirkungsvoll eingestuft Instrumente wird die universitäre Ausbildung durch die Vorgaben der Schulaufsicht geprägt und ist nicht durch die Personalentwicklung in den Schulen gestaltbar. Es wurde nicht weiter überprüft, ob indirekt die Erkenntnisse und Bedarfe der schulischen Praxis diese Ausbildung beeinflussen. Eine systematische Vernetzung ist aus der Literatur nicht ersichtlich.

Das besonders vielversprechende „managed professional development“ stellt dagegen eine Maßnahme dar, die durch die Schulleiter im Rahmen der Budgetbeschränkungen genutzt werden kann. Das positive und evidenzbasierte Feedback scheint durch die Richtlinienvorgabe für die dienstliche Beurteilung eingeschränkt.

Die dienstliche Beurteilung im Sinne des Gesetzes lässt mit Blick auf die Erkenntnisse aus der oben dargelegten Forschung nur bedingt qualitätssteigernde Wirkung erwarten. Hier erscheint eine umfassende wissenschaftliche Untersuchung von Zielsetzung und Wirkungsweise auf den verschiedenen Ebenen, die laut den Richtlinien adressiert werden sollen, erforderlich, um das Instrument im Sinne der angestrebten Qualitätssteuerung und -verbesserung validieren und gegebenenfalls anpassen zu können.

Die weniger wirksame Eröffnung von Karriereperspektiven als Anreiz und Anerkennung fällt weitgehend als Motivationsinstrument aus, da Beförderungen nur mittelbar beeinflusst werden können. In diesem Kontext ist zudem zu betonen, dass die Vorgaben des Besoldungsrechts neben fehlenden Entgeltsteigerungen auch keine Sanktionsmechanismen vorsehen, was die Nutzung der Steuerungsfunktion von monetären Anreizsystemen gänzlich außer Kraft zu setzen scheint.

Die potentiell wirkungsvolle zweite Ausbildungsphase wird indirekt über die Begleitung der Seminaristen in den Schulen mitgestaltet, kann jedoch anscheinend von den Schulleitern nur sehr eingeschränkt als Personalentwicklungsinstrument genutzt werden, da die Seminaristen rechtlich direkt an die Seminarleiter angeschlossen sind. Von Interesse ist, ob die Verzahnung von Seminar und schulischer Praxis andere, nicht in den Richtlinien reflektierte Möglichkeiten zur Verbesserung der Unterrichtsqualität eröffnet.

Rechtliche Einschränkungen zur Gestaltung von Weiterbildungsplanungen, die geeignet für die Kompetenzverbesserung einzelner Lehrkräfte oder ganzer Kollegien erscheinen, bestehen nicht. Es ist fraglich, ob die Mittel für die Identifikation und Nutzung der erforderlichen Weiterbildungsmaßnahmen bestehen. Die Richtlinien scheinen auf einen effizienten Ressourceneinsatz zu zielen. Es ist fraglich, was das in der praktischen Umsetzung für die Personalentwicklung bedeutet.

Ergänzt wird das Portfolio der Maßnahmen der Personalentwicklung um den Aspekt der organisatorischen Anpassungen im Rahmen des Schulalltags zur Entlastung von Kollegen, was jedoch aus Sicht der Qualitätssteigerung als auch aus medizinischer Warte keine erfolgsversprechenden Interventionen im Personalbereich sind.

3.4.2 Maßnahmen auf der Organisationsebene

Mehr Möglichkeiten bieten grundsätzlich die Maßnahmen aus dem Bereich der Organisationsentwicklung, dem „job crafting“. Das gilt auch mit Blick auf die für Schulleitungen gestaltbaren Instrumente.

Effektivität	<i>Wirksame Maßnahmen geringer Gestaltbarkeit</i> Auswahlprozess vor Studienbeginn Personalauswahl auf Kongruenz von Person und Aufgabe Auswahl Schulleitung Entlassung bei fehlendem Fit Institutionelle/Individuelle Autonomie	<i>Wirksame Maßnahmen hoher Gestaltbarkeit</i> Teams, kollaborative Arbeit Evidenzbasierte Unterrichts- und Schulentwicklung Instruktionale Führung Vernetzung extern
	<i>Mittelmäßig wirksame Maßnahmen geringer Gestaltbarkeit</i>	<i>Mittelmäßig wirksame Maßnahmen hoher Gestaltbarkeit</i> Offenes, vertrauensvolles Schulklima
		Gestaltbarkeit für Schulen

Abbildung 11: Vorläufige Optionenmatrix - Organisationsentwicklung

Der gesamte Komplex der von der betriebswirtschaftlichen Personalforschung, aber auch von der internationalen Bildungsforschung als besonders wirksam eingestuft Auswahl vor der Ausbildung bis hin zur Zuweisung an die Schulen und weiter zur Entlassung bei fehlendem Fit ist nur sehr begrenzt bis gar nicht von den Schulleiterinnen und Schulleitern als institutionell verantwortlichen Personalentwicklern gestaltbar.

Hinsichtlich der Autonomie als einem von drei Faktoren zur Beeinflussung von Motivation ist eine Klärung im Rahmen der empirischen Erhebung von Interesse, ob der latente Widerspruch zwischen institutioneller und individueller Autonomie aufgrund der oben dargestellten Regelungslücke im beruflichen Alltag Relevanz besitzt und zu Verwerfungen führt. Eine aktive Gestaltung der Autonomie als Instrument vor Ort scheint aufgrund der Richtlinien nicht vorgesehen.

Besonders wirksam und auch für die Gestaltung von Schule und Personal für die Schulleitungen im Alltag nutzbar sind mit Blick auf die gesetzlichen Regelungen Instrumente wie die Kollaboration, die Schaffung und Gestaltung von Teams, eine evidenzbasierte Unterrichtsentwicklung mit den oben genannten Einschränkungen der Datennutzung, ein instruktionaler Führungsstil und die externe Vernetzung.

3.4.3 Resultierende Fragestellungen

Es ergeben sich somit einige Detaillierungen der Frage nach den Maßnahmen der Personalentwicklung, die Unterrichtsqualität wirksam verbessern können. Sie sollten im Rahmen der empirischen Erhebung adressiert und dabei die imaginäre, aber scheinbar respektierte Grenze des politisch zulässigen durchaus überschritten werden, wenn wirkungsvolle Instrumente dadurch in den Fokus rücken können.

1. Es stellt sich die Frage, ob die für die Qualität so entscheidende Ausbildung von Lehrkräften aus der Sicht der befragten Schulleiter die richtigen Schwerpunkte setzt. Denn auch wenn die Schulen keinen unmittelbaren Einfluss auf die Ausbildung besitzen, können die Einsichten der Praxis eine Kalibrierung des Status Quo anbieten und Bedarfe identifizieren.
2. Für die Entwicklung einzelner Lehrkräfte innerhalb der beruflichen Tätigkeit erscheint aus Sicht der Forschung das „managed professional development“ vielversprechend, was - wie in der Literatur angedeutet - durch kollegiale Hospitation angelegt werden kann. Welche unterstützenden oder beschränkenden Erfahrungen kennt die im Folgenden befragte, gute gelebte Praxis dazu?
3. Zentral für die individuelle Entwicklung ist, so die Ergebnisse der Literaturbetrachtung, ein konstruktives und evidenzbasiertes Feedback. Ist das dank oder eher trotz der Regelungen der dienstlichen Beurteilung im Schulalltag etabliert? Welche Erfahrungen finden sich dazu in den Fallbeispielen? Korrespondiert ein konstruktives und evidenzbasiertes Feedback mit greifbaren Unterrichtsverbesserungen? Auch Unterrichts- und Schulentwicklung erfordern, so die Einsicht, Evidenzbasierung, Offenheit und Feedback Routinen.
4. Die Zusammenarbeit in Teams oder in anderer Weise verspricht ebenfalls spürbare Qualitätsverbesserungen. Werden solche Arbeitsformen in der Praxis gelebt? Mit welchen Erfahrungen? Sind die gegebenen Strukturen und Regelungen hilfreich für die kollaborativen Arbeitseisen? Wie passen die scheinbar widersprüchlich aufgestellte individuelle und institutionelle Autonomie mit ihrer hohen motivationalen Bedeutung in dieses Bild?
5. Es drängt sich zudem die Frage auf, ob die zweite Ausbildungsphase, die strukturell einem Coaching entsprechen könnte und Räume für Micro-Teaching, mit seinem großen Potenzial zur Qualitätssteigerung, bietet, diese Chance nutzt, innovative Methoden fördert und evidenzbasiertes, konstruktives Lernen ermöglicht.

6. Weniger drängend aber durchaus relevant erscheint auch die Frage danach, ob ein instruktionaler Führungsstil gepflegt und
7. ob mit gesellschaftlichen Gruppen, sogenannten ‚Stakeholdern‘, außerhalb der jeweiligen Schule kooperiert wird oder zumindest ein aktiver Gedankenaustausch besteht.

4 Methodik

Die Erkenntnisse der vielfältigen Forschungsfelder deuten auf die Möglichkeit hin, dass qualitativ hochwertiger Unterricht durch den Einsatz zielführender Entwicklungsmaßnahmen gestaltet und kontinuierlich verbessert werden kann. Sie führen mit dem Blick auf die besonderen Rahmenbedingungen aber auch zu Fragen von Relevanz und Wirksamkeit im speziellen Kontext allgemeinbildender Schulen in Bayern. Die Vielschichtigkeit von möglichen Wirkungsursachen und Interdependenzen der verschiedenen Instrumente widerspricht einer experimentellen Vorgehensweise, die ein *ceteris paribus* Vorgehen erfordern würde. Eine repräsentative Erhebung war aufgrund der Entscheidungen des Ministeriums nicht möglich. Somit wurde mit der Fallstudie für die Empirie ein qualitatives, eher explorativ und beschreibend angelegtes Untersuchungsdesign als Ausweg gewählt (vgl. Yin, 2014, S.49).

Vorteilhaft erscheint die Methode, weil sie frei formulierte Alltagsbeobachtungen in einem Handlungskontext innerhalb der jeweiligen Beobachtungsebene zu setzen vermag, damit Hinweise und Rückschlüsse auf Ursachen und Wirkungen im Einzelfall ermöglicht und das Forschungsprojekt sowohl wirtschaftlich und in einem beschränkten zeitlichen Rahmen realisiert werden kann. Wenn Beobachtungen und Erfahrungsdarstellungen über ein rein persönliches Empfinden hinausreichen, eine Meta-Ebene beschreiben und - durchaus mit subjektiven Theorien der Akteure - die Realität in den Schulen der Akteure erklären können, bietet die Erfassung des sogenannten „Akteurwissens“ (Kelle & Kluge, 2010, S.33) die Möglichkeit, die Ergebnisse der theoretischen Vorarbeit an der Praxis zu testen, durch illustrierende Hinweise zu ergänzen, zu erweitern und weitere Forschungsfragen zu ermitteln. (Mayring, 2015, S. 22f).

Idealerweise kennen die Akteure, die für die Erhebung gewonnen werden können, dazu das System aus längerer Erfahrung und verschiedenen Perspektiven, so dass sich erste Anhaltspunkte für „soziale Regelmäßigkeiten und Zusammenhänge als Ausdruck von Tiefenstrukturen“ (Kelle & Kluge, 2010, S.17f) ergeben können.

4.1 Untersuchungsdesign

Mit Blick auf diese Untersuchungslage erscheint die Methode der Fallstudie, des „case study research“, als kontextbezogenes Verfahren von Vorteil. Gerade bei Fragen nach dem Wie und Warum in der Gegenwart, die sich in dieser Arbeit wiederholt stellen, sieht Yin (2014, S.200) die Fallstudie als vorteilhaftes Design und als eine Form von „Pilotstudie“ zur Vorbereitung

einer vertiefenden quantitativen Untersuchung von Teilbereichen (Mayring, 2015, S.23). Yin argumentiert darüber hinaus, dass zur Abbildung von komplexen Systemen, in denen die Grenzen zwischen beobachtetem Phänomen und den Rahmenbedingungen verschwimmen (Yin, 2014, S.48), die Betrachtung von Fallbeispielen als Methode überlegen ist. Als komplexes System mit unscharfen Grenzen zwischen Rahmenbedingungen und Phänomen ist die Entwicklung von pädagogischem Personal in Schulen sicherlich zu betrachten. Das Verfahren besitzt den Vorzug, dass der Einzelfall detaillierter untersucht und in seinen spezifischen Kontext eingeordnet werden kann, bevor in einem zweiten Schritt eine Abstraktion und Reduktion erfolgt.

Yin (2014) unterscheidet vier Typen von Fallstudien-Designs (vgl. S. 90). Zum einen gibt es

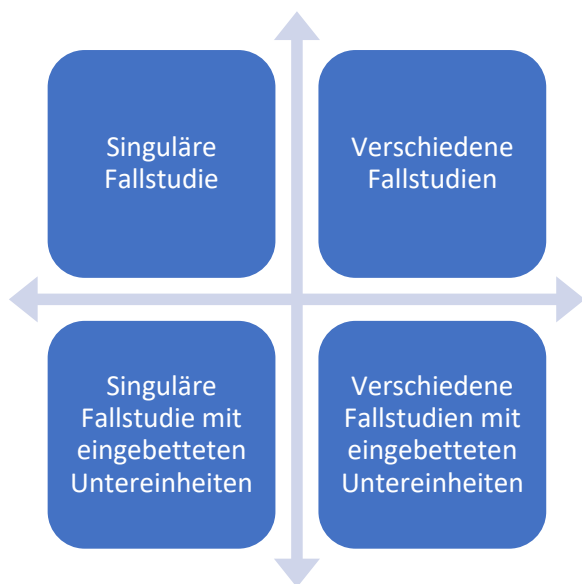


Abbildung 12: Typen des Fallvergleichs nach Yin (2014)

auf der linken Seite der Matrix zwei Facetten von singulären Fallstudien-Untersuchungen. Sie beziehen sich auf einen einzelnen besonders kritischen oder ungewöhnlichen oder erhellenden Fall. Dieser kann aus einem übergeordneten Blickwinkel (Typ 1) oder durch die Betrachtung verschiedener Untereinheiten (Sub-Units) analysiert werden (Typ 2). Daneben, auf der rechten Seite der Matrix dargestellt, können verschiedene Fälle untersucht und über Quervergleiche (Cross Case Synthesis) analysiert werden (Typ 3).

Auch dabei besteht die Möglichkeit der Nutzung von Untereinheiten innerhalb der einzelnen Fälle (Typ 4). Letzteres hat den Vorteil, dass die Validität der Ergebnisse durch den Vergleich der Sub-Units verbessert werden kann, sofern sie zu vergleichbaren Anzeichen oder Erklärungen führen.

In dieser Studie erfolgt eine Untersuchung auf Basis des Design Typs 4, um aus dem Gesamtsystem Schule verschiedene Formen organisatorischer Rahmenbedingungen und unterschiedliche Zielsetzungen in ihrer Wirkungsweise auf die Personalentwicklung nebeneinanderstellen und vergleichen zu können. Eine Identifikation gleicher oder sehr vergleichbarer Ergebnisse in den verschiedenen Fallbeispielen ermöglicht nach Yin (2014) eine Triangulation der Daten.

Aufgrund der Schülerzahlen und der Bedeutung für das bayerische Bildungssystem wurden die beiden unterschiedlichen organisatorischen Fälle Gymnasium und Grundschule ausgewählt, da sie sich innerhalb des bayerischen Bildungssystems deutlich unterscheiden, so dass man von zwei verschiedenen Fällen sprechen muss. Innerhalb der beiden Organisationsformen werden verschiedene Schulen als Subeinheiten und Einzelfallbeispiele betrachtet und wie beschrieben im Fallvergleich zueinander in Relation gesetzt.

4.2 Stichprobe

Als Stichprobe wurde eine „bewusste, kriteriengesteuerte“ (Kelle & Kluge, 2010, S.43) Fallauswahl der guten, verfügbaren, gegenwärtig gelebten Personalentwicklungspraxis in allgemeinbildenden bayerischen Schulen vorgenommen. Es wurden also Schulen gesucht, in denen aufgrund der Bewertung von anerkannten Experten des bayerischen Bildungssystems wie Lehrer- oder Elternverbänden sowie der Schulaufsicht, Personal gut geführt und entwickelt wird, um qualitativ hochwertigen Unterricht zu sichern. Diese Auswahl nach verfügbarer guter Praxis geht zurück auf den expliziten Wunsch des Bayerischen Staatsministeriums für Bildung und Kultus bei der Vorstellung der Projektplanung und entspricht den Grundsätzen qualitativer Forschung (Vgl. Mayring, 2015).

Die Grundgesamtheit wurde auf Gymnasien und Grundschulen beschränkt, da sie zum einen deutlich über die Hälfte aller Schüler in Bayern ausbilden und zum anderen erhebliche organisatorische Differenzen aufweisen. Während Gymnasien direkt der Aufsicht des Staatsministeriums unterstehen, erfüllen bei den Grundschulen die den Bezirksregierungen zugeordneten Schulämter die Schulaufsicht. Während im Gymnasium die Schulleitung der Dienstvorgesetzte der Lehrer ist, übt die Schulleitung in der Grundschule zwar ebenfalls die Funktion des Dienstvorgesetzten aus, allerdings erst seit kurzer Zeit und mit Einschränkungen. So dürfen Urlaubsgenehmigungen und die Ahndung von Dienstvergehen durch Verweis oder Geldbuße nur durch das Schulamt erfolgen (Lehrerdienstordnung aus dem Jahr 2014). Während das durchschnittliche Gymnasium nach den Daten des Statistischen Landesamtes von 2014 rund 800 Schüler und über 60 Lehrer hat, besuchen durchschnittlich 125 Schüler eine Grundschule mit 10 Lehrern (Statistische Berichte, 2015). Damit bieten diese beiden Schulformen die Möglichkeit zwei sehr unterschiedliche Führungsspannen und durchaus anders gelagerte Dienstrechtssituationen in der Wirkung auf die Personalentwicklung zu vergleichen.

Verantwortlich für die Personalentwicklung in den Schulen ist schon aufgrund der Dienstaufsicht die Schulleitung. Es war also erforderlich, Schulleiter und Schulleiterinnen zu identifizieren, die Erfahrung besitzen, verschiedene Rollen innerhalb ihrer beruflichen Tätigkeit bekleidet haben, eine Metaebene einnehmen können, die als Gestalter von Personalentwicklung unmittelbar mit dem Untersuchungsgegenstand befasst sind und die in besonderer Weise das Instrumentarium im bestehenden organisatorischen und juristischen Rahmen zur Verbesserung der Unterrichtsqualität zu nutzen wissen. Schulleiterinnen und Schulleiter, die “gute Praxis” leben, können voraussichtlich die besten Einsichten in die Möglichkeiten und auch die Restriktionen des Status Quos geben. Da keine Übersichten von Schulleitungen zur Verfügung stehen, die diesen Kriterien genügen würden und eine erschöpfende Erfassung aller in Frage kommenden Personen ermöglichen, wurde versucht, Personen für die Erhebung zu gewinnen, die nach Auffassung von anerkannten Experten wie Funktionären aus den genannten Verbänden oder der Schulaufsicht oder aufgrund von Auszeichnungen (Lehrer- oder Schulpreise) als besonders kompetent in der Personalentwicklung eingeschätzt wurden. Dank eines weitreichenden Netzwerks von anerkannten, kompetenten Bildungsgestaltern und einer hohen Kooperationsbereitschaft, der angesprochenen Schulleitungen mit hoher Reputation in der Bildungslandschaft und anerkannter Expertise konnten in Summe für diese Arbeit 17 Gespräche mit Schulleiterinnen und Schulleitern geführt werden. Sechs der Gespräche wurden aufgezeichnet und transkribiert, vier in Gymnasien und zwei in Grundschulen. Sie dienen als Basis der Stichprobe für die Fallbeispiele. Die weiteren 11 Gespräche konnten nicht aufgezeichnet, sondern ausschließlich durch Mitschriften dokumentiert werden. Sie werden als weitere empirische Quelle im Rahmen der Auswertung herangezogen.

Das Fallbeispiel Gymnasium setzt sich zusammen aus den drei konkreten Fällen oder Sub-Units T, R und W. Das Fallbeispiel S war durchzogen von sehr privaten und persönlichen Erzählungen und Hinweisen, die kaum ohne eine Sinnentstellung wegzulassen sind. Das Fallbeispiel Grundschule resultiert aus den Sub-Units U und V.

Die erste Sub-Unit T dient als sogenanntes Ankerbeispiel, an dem die anderen Fallbeispiele des Gymnasialfalls gespiegelt werden. Das Gymnasium befindet sich in einer infrastrukturell benachteiligten Region Bayerns. Der Ort mit weniger als 10.000 Einwohnern ist gemäß den Angaben auf der Gemeinde-Web-Site traditionell geprägt von Handwerk und Dienstleistung und nicht in den öffentlichen Fern- oder Nahverkehr eingebunden. Mietspiegel: unter 6,00 EUR pro qm. Weniger als ein Viertel eines Grundschuljahrgangs wechseln nach der vierten Klasse

auf das Gymnasium, was unterhalb des landesweiten Durchschnitts von rund 30 % (Dietze, 2011) liegt. Ausgewählt wurde die Schule aufgrund von Preisauszeichnungen und der Empfehlung aus dem Bayerischen Elternverband. Die Schule verfolgt ein innovatives Schulkonzept und arbeitet nach Angaben ihres Internetauftritts mit „Schülerzentriertem Unterricht“, „Kooperativem Unterricht“ und „Projektunterricht“ in „offenen Lernbereichen“.

Anders gelagert ist die Situation des Vergleichsfalls R. Die Schule befindet sich in einer infrastrukturell bevorzugten Region Bayerns, in dem sozio-demographisch vorteilhaften Vorort einer großen Stadt, dessen Mieten etwa dreimal höher sind als im Ankerfall und ebenso die Übertrittsquote ins Gymnasium. Es ist davon auszugehen, dass sich diese Voraussetzungen auch auf die Personalsituation niederschlagen. Trotz dieser Unterschiede in den äußeren Rahmenbedingungen sind die beiden Gymnasien in Konzept und Selbstverständnis allerdings recht vergleichbar. Auch im Beispiel R wird mit Teams und sehr partizipativ gearbeitet, was im Rahmen der Empfehlung betont wurde. Die Schule ist eine Neugründung und wurde dennoch aus den Reihen der Schulaufsicht als besuchenswert eingestuft.

Gymnasium W liegt in einer sozio-geographisch vorteilhaften Region in Bayern. Das touristisch geprägte Erholungsgebiet weist zwar keine größeren industriellen Arbeitsplatzoptionen auf, ist aber dennoch nach der Beschreibung der Schulleitung ein attraktiver Standort für Berufstätige. Mit einer gymnasialen Übertrittsquote von 30-35% liegt die Schule nahe dem bayerischen Durchschnitt (Vgl. Dietze, 2011), ebenso bei Mitarbeiter und Schülerzahl entspricht sie dem Landesschnitt. In die Auswahl gelangte die Schule aufgrund der Verleihung des Lehrpreises.

Der Ankerfall für das Fallbeispiel Grundschule wurde aus den Reihen des Bayerischen Elternverbands als besonders gutes Beispiel empfohlen, weil das Kollegium hoch engagiert weit über ihren unmittelbaren Unterrichtsauftrag hinaus die Kinder begleite und unterstütze. Der Zusammenhalt sei herausragend und wirke sich auf eine gute Unterrichtsarbeit aus, so die Einschätzung, die die Grundlage für die Auswahl war. Die Schule liegt im sozialen Brennpunkt einer der fünf größten bayerischen Städte und ist mit 40 Lehrern überdurchschnittlich groß. Ihr Einzugsgebiet führt zu einem überdurchschnittlichen Anteil (rund 60%) von Kindern mit Migrationshintergrund. Außerdem ist die Schule eine Integrationsschule. Das soziodemographische Umfeld setzt sich erheblich vom regionalen Durchschnitt ab, der von wirtschaftlich starker, mittelständischer Industrie, Handel und einer auch im bayerischen Vergleich sehr geringen Arbeitslosenquote geprägt ist.

Der Vergleichsfall V für das Fallbeispiel Grundschule befindet sich im Gegensatz dazu in einer wirtschaftlich privilegierten Region Bayerns. Das Einzugsgebiet der Schule ist nicht nur überdurchschnittlich wohlhabend, sondern auch anspruchsvoll und der Schule und den Lehrkräften gegenüber fordernd bei einer Übertrittsrate von fast 90%. Es handelt sich wiederum um eine überdurchschnittlich große Grundschule, die sich kontrastierend durch die sozio-demographisch gänzlich entgegengesetzte Situation zeigt, mit der Nominierung für den deutschen Schulpreis eine herausgehobene positive Rolle im Kontext bayerischer Grundschulen einzunehmen scheint und damit ebenfalls als Beispiel guter Praxis gelten darf.

4.3 Erhebungsverfahren

Als primärstatistische Datenerhebung mit der Zielsetzung sogenanntes Betriebs- oder Akteurswissen zu erfassen, bietet sich für das beschriebene Fallstudien-Design eine Befragung von geeigneten Akteuren oder Experten durch Leitfadengespräche bzw. leitfadengestützte Interviews innerhalb der definierten Zielgruppe an. In der Literatur werden sie als passendes Verfahren für die Erhebung von „Betriebswissen“ aus dem individuellen „Handlungsfeld“ (Nohl, 2012, S.14) professioneller Gesprächspartner diskutiert, da sie anders als Erhebungen durch Fragebögen oder standardisierte Interviews unbegrenzt Freiräume für personenspezifisches Wissen, für kontextspezifische und bislang unberücksichtigte Antworten ermöglichen und den Gesprächspartner als Experten seines Gebiets nicht in vorgegebene Denkpfade weisen (vgl. Yin, 2014, S.165).

Der Leitfaden erfüllt dabei mehrere Funktionen. Zum einen gewährleistet seine Vorbereitung inhaltliche Tiefe auf der Seite des Forschers, um den Experten als kompetenter Gesprächspartner gegenüber zu stehen. Zudem sichert der Leitfaden eine gewisse inhaltliche Vergleichbarkeit der Interviews, beispielsweise die Abdeckung zentraler Forschungsfragen. Allerdings erfolgt auf der anderen Seite keine „Standardisierung der Erhebungssituation“ (Nohl, 2012, S.15). Vielmehr wird im Rahmen des Leitfadengesprächs dem Gesprächspartner der Raum gegeben, selbst den Umfang der Themendarstellung zu wählen, zu gewichten (Relevanzhöhe) und zum Beispiel idiosynkratische Verfahren im Umgang mit dem speziellen rechtlichen und organisatorischen Kontext darzulegen. Diese individuellen Arbeitsweisen könnten sich aufgrund der geographischen oder sozio-demographischen Lage oder der spezifischen Zusammensetzung des Kollegiums ergeben und nicht auf jede Schule gleichermaßen zutreffen. Gerade diese spezifischen Hinweise bieten potentiell die Chance, kontextspezifische Lösungswege und auch subjektive handlungstheoretische Konzeptionen

offen zu legen oder gar bisher nicht ersichtliche hypothetische Erklärungen im Sinne der Abduktion (Kelle & Kluge, 2010; Reichertz, 2013) für die zukünftige Forschung zu generieren. Darin liegt die besondere Stärke des offenen, nur leitfadengestützten Interviews.

Die besondere Herausforderung bei der Erhebung durch Leitfadengespräche besteht zunächst im hohen Anspruch an die Gesprächsführung, die eigentlich dem Forscher selbst „obliegt“ (Schnell, Hill & Esser, 2011, S. 379), da das Gespräch eine dauernde spontane Anpassung an den Gesprächspartner im Sinne der Forschungsfragen erfordert. Daher wurden alle Gespräche von der Autorin selbst geführt, was eine Vergleichbarkeit des Vorgehens und eine Integration der Einsichten von Vorgesprächen in später stattfindende Interviews in einer vergleichbaren Weise erleichtert. Zudem besteht das Risiko der Reflexivität in der offenen Gesprächsführung (Yin, 2014, S.167) oder die Gefahr der Verzerrung durch Subsumtionen des Forschers aufgrund seines Vorwissens. Um diese Abweichungen zu minimieren, wurden Erzählstrecken innerhalb des Gesprächs nicht unterbrochen und die Reihenfolge der Themen des Leitfadens an die Themenführung des Gesprächspartners angepasst, ein Vorgehen, das den Grundsätzen der offenen Gesprächsführung und der Gewährung der Relevanzhöhe entspricht. Eine gewisse Steuerung des Gesprächs durch den Interviewer erfolgte entweder durch nachfassende Fragen zum letzten besprochenen Themenkomplex oder bei dem Signal eines Themenabschlusses durch den befragten Akteur mittels einer neuen Frage zu einem möglichst verknüpften Themenbereich des Leitfadens. Alle Gespräche besaßen einen Umfang von über einer Stunde, meist 90 Minuten und mehr.

Die Grundlage des Leitfadens für die offenen Interviews bildeten die Fragestellungen, die sich aus der Auseinandersetzung mit den wissenschaftlichen Erkenntnissen zur Aufgabe des Lehrers, seinem Umfeld und der Person ergeben haben. Dazu gehörten Fragen nach:

- Personalentwicklungsmaßnahmen in den Schulen und deren wahrgenommener Wirksamkeit
- Rahmenbedingungen wie
 - Verfügbarkeit von geeigneten Mitarbeitern
 - rechtliche Vorgaben
 - organisatorische Voraussetzungen oder
 - Budgets
- vorteilhaften Lehrerpersönlichkeiten

- Basisdaten zu Institution und Person

Sie dienen der Festlegung eines inhaltlichen Rahmens, welche Themen innerhalb der Interviews aufgegriffen werden sollten, ohne jedoch den Gedankenfluss der Gesprächspartner zu beschränken. Die Gespräche wurden in sechs Fällen aufgezeichnet und transkribiert, in 11 Fällen durch Mitschriften dokumentiert. Alle Verschriftlichungen der Interviews finden sich im Anhang.

4.4 Auswertung

Die transkribierten Interviews in voller Länge bilden die Grundlage für den Auswertungsprozess. Da Daten aus leitfadengestützten Interviews anders als quantitativ erhobene Daten nicht in der Erhebung replizierbar sind, Aussagen im Einzelfall Stimmungsänderungen unterliegen oder von Eindrücken des Augenblicks beeinflusst werden können, müssen die Ergebnisse, um einem wissenschaftlichen Anspruch Stand halten zu können, in anderer Weise „widerstandsfähig“ sein und zwar innerhalb der Auswertungen selbst replizierbar (Nohl, 2012).

Als wissenschaftlich bewährte Techniken gelten Videoaufnahmen oder Tonbandprotokolle (Reichert, 2013), die jedoch, so betont Yin (2014) neben dem großen Vorteil der wörtlichen Dokumentation und damit der Möglichkeit interpersoneller Überprüfbarkeit den Nachteil einer potentiellen Verunsicherung von Interviewer oder interviewter Person implizieren können. Auch ist die Transkription von Tonbandaufzeichnungen mit einem hohen Zeitaufwand verbunden.

Da dies jedoch im Rahmen dieser Arbeit die beste Möglichkeit bot, eine interpersonelle Überprüfbarkeit der Ergebnisse zu gewährleisten, wurden sechs der 17 Interviews vollständig aufgezeichnet und transkribiert. Obwohl die Bereitschaft zu Gesprächen bei allen angefragten Schulleitungen sehr groß war und trotz des Hinweises auf eine fehlende ministerielle Genehmigung des Gesprächsleitfadens bis auf eine angefragte Schule alle an der Studie partizipierten, gab es durchaus Vorbehalte gegen Mitschnitte. Aus diesem Grund wurden 11 von 17 Gesprächen durch Mitschriften, sogenannte „case study notes“ (Yin, 2014), während des Gesprächs dokumentiert.

Bei der Transkription der Tonbandaufnahmen wurde im Sinne der Lesbarkeit eine geradlinige Form gewählt, das heißt es wurde auf die Wiedergabe von Dialekt ebenso verzichtet wie auf

die Sprechpausenfüller „äh“, „hm“ und ähnliches. In wenigen Fällen, in denen sie als Zeichen besonderer Verunsicherung von Bedeutung erschienen, wurden sie in die Transkription übernommen. Die wenigen überlagerten Passagen, sind sequentiell dargestellt und unverständliche Passagen wurden mit drei Punkten markiert. Auf die Darstellung von Intonation oder Hervorhebungen durch Lautstärke, Lachen oder anderes wurde verzichtet, da die gewählte Transkriptions- und Kodierungssoftware ein Mitspielen der Aufnahmen bei der Kodierung ermöglicht. Die Sprechanteile der Interviewerin sind durch Kursivschrift kenntlich gemacht. Grammatikalische Fehler wurden erhalten.

Nach Testläufen mit Software unterstützen Kodierungsprozessen, wurde ein „bottom-up“ „top-down“ Vorgehen gewählt, das auf Analysen durch die Kodierungssoftware gänzlich verzichtet und vielmehr Schritt für Schritt jedes Gespräch in inhaltlich komprimierte Propositionen zusammenfasst, was wiederum der interpersonellen Überprüfbarkeit diene.

Beginnend mit dem Fallbeispiel Gymnasium wurde in einem ersten Schritt der Ankerfall im „bottom-up“ oder „ground up“ Verfahren (Yin, 2014, S.196) verdichtet und abstrahiert, was in der qualitativen Forschung auch als textgeleitete Zusammenfassung (Mayring, 2015, S. 69) bezeichnet wird. Dabei werden ganze Textabschnitte in „reduzierender Weise“ (ebd., S.44) zu Makropropositionen zusammengefasst. Das Ergebnis dieses Prozesses findet sich als dritte Spalte in der tabellarischen Darstellung der Transkriptionen im Anhang. Aus den von Mayring (2015, S.45ff) vorgestellten reduktiven Prozessen wurden dabei neben dem Auslassen vor allem die Generalisation, die Konstruktion und Bündelung der Propositionen des Ausgangstextes zur Formulierung von Makropropositionen genutzt.

Diese Makropropositionen wurden im nächsten Schritt nach Fragenkomplexen (M: Maßnahmen, R: Rahmenbedingungen, P: Persönlichkeit) sortiert, zur Explikation der Sprecherperspektive durch die Autorin bewertet und „top down“ oder „schemageleitet“ (Mayring, 2015, S.44) nach den oben identifizierten Kriterien kategorisiert.

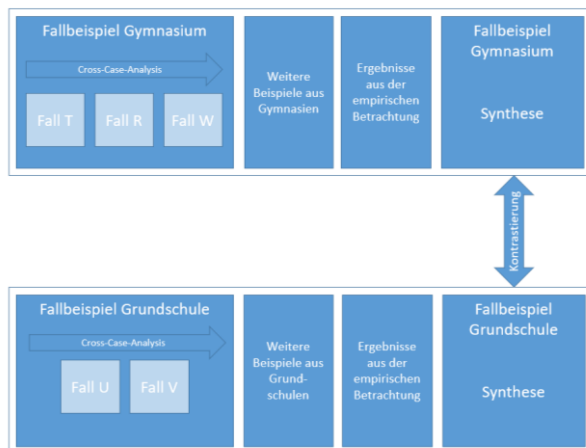
Die Explikation dient dazu, den Kommunikationszusammenhang der jeweiligen Proposition sichtbar zu machen und die nachfolgende Interpretation des Materials zu unterstützen. Es wird unterschieden zwischen

- Akteurswissen (AW), das Annahmen und Rahmenbedingungen aus der Perspektive des Sprechers benennt

- Alltagsbeobachtungen (*AB*) des Akteurs in seinem Handlungsfeld
- Bewertung des Akteurs (*BW*) von Beobachtungen bzw. Erfahrungen und seinem Vorwissen
- Subjektive Theorien (*ST*) des Akteurs zur Erklärung von Zusammenhängen in seinem Handlungsfeld, einer Meta-Perspektive auf den Handlungskontext des Akteurs

Die theoriegeleitete Kategorisierung der Markropropositionen anhand der theoretischen Vorarbeiten (Yin, 2014, S.195) führt zu einer weiteren Verdichtung und schafft eine Priorisierung von Maßnahmen nach der wahrgenommenen Bedeutung durch die Gesprächspartner aufgrund der Reihenfolge und Häufigkeit der Nennungen. Dieser Analyseschritt findet sich ebenfalls im Anhang unmittelbar im Anschluss an das jeweilige Transkript. In analoger Weise erfolgt die Analyse der Basisdaten der Vergleichsfälle R und W.

Das Ergebnis dieser Analyse folgt in Kapitel 5, in der die wahrgenommenen Bewertungen der Wirksamkeit einzelner Personalentwicklungsmaßnahmen auf der Grundlage der jeweiligen Fallbeispiele vorgestellt und einer Triangulation mit den Aussagen der Schulleiter aus den durch Mitschriften und den Ergebnissen der Wissenschaft unterzogen werden, was der durch Yin (2014) vorgeschlagenen Nutzung von Drittdaten entspricht. In einer „Art ‚Zangengriff‘,



bei dem der Forscher oder die Forscherin sowohl von dem vorhandenen theoretischen Vorwissen als auch von empirischem Datenmaterial ausgehen“ (Kelle & Kluge, 2010, S.23) werden die Resultate mit den theoretischen Konzepten und den zu Beginn dargestellten Rahmenbedingungen verknüpft.

Abbildung 13: Darstellung der Auswertungsmethodik

Im Ergebnis entsteht das Narrativ des aggregierten Fallbeispiels Gymnasium mit Aussagen, die von den drei Sub-Units und der Wissenschaft geteilt werden und somit ein nennenswertes Gewicht für die weitere Diskussion besitzen, mit Aussagen, die zwar nicht explizit alle Sub-Units aufbrachten, denen im Rahmen der Empirie jedoch nicht widersprochen wurde und zu denen auch keine widerlegenden Forschungsergebnisse bekannt sind, und mit Aussagen, die wahrscheinlich fallspezifisch von untergeordneter Relevanz für weitere Forschung und die Praxis sind.

Analog erfolgt die Analyse des Fallbeispiels Grundschule mit zwei im Detail betrachteten Einzelfällen und vier durch Mitschriften dokumentierten Einzelfällen oder Sub-Units. Die Resultate der beiden Fallbeispiele Gymnasium und Grundschule werden miteinander wiederum in einer Cross-Case-Analyse verglichen, um aus gleich gelagerten Einsichten eventuell erste Muster ableiten zu können, um Vermutungen anzupassen oder zu präzisieren (Yin, 2014, S. 203). Ziel ist es, Hilfestellungen für die Personalentwicklung in zu den Fallbeispielen ähnlich aufgestellten Schulen anzubieten und darüber hinaus Konvergenzen zu finden, die eine potentielle Bedeutung über den Einzelfall hinaus besitzen könnten (Vgl. Kelle & Kluge, 2010; Schnell et al., 2011) und Hinweise für zukünftige Forschung liefern.

5 Empirische Bewertung von Verfügbarkeit und Wirksamkeit

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der Kategorienbildung für jedes aufgezeichnete und transkribierte Gespräch vorgelegt. Es beginnt mit dem Fallbeispiel Gymnasium und seinen drei ausführlich betrachteten Sub-Units, die erst mit den Ergebnissen der anderen, durch Mitschriften dokumentierten Interviews validiert und einer Triangulation mit den Wissenschaftsresultaten unterzogen werden. Dann folgt die Analyse der Sub-Units des Fallbeispiels Grundschule mit dem identischen Vorgehen bis zum direkten Fallvergleich von Gymnasium und Grundschule. Daraus ergeben sich die Bedeutung und Wirksamkeit einzelner Personalentwicklungsmaßnahmen sowie deren Verfügbarkeit im Schulalltag im bayerischen Bildungssystem nach der Einschätzung der befragten Schulleiter. Es wird bei der Darstellung bewusst ausschließlich die maskuline Form für die Schulleitungsmitglieder gewählt, um die Anonymisierung der Darstellung zu unterstützen.

5.1 Gymnasium

Das Fallbeispiel Gymnasium konstituiert sich aus den drei oben genannten transkribierten Interviews und sieben Mitschriften aus nicht aufgezeichneten Gesprächen. Ein aufgezeichnetes Interview (Gespräch S) fließt aus Gründen des Persönlichkeitsschutzes wie beschrieben nicht in die Auswertung ein. Alle drei Einzelfälle oder Sub-Units wurden ebenso wie die sieben nicht aufgezeichneten Beispiele von anerkannten Kennern der bayerischen Bildungswelt als gute, gelebte Praxis in Bayern bezeichnet.

Zu jedem Beispiel erfolgt eine kurze Kontextualisierung der Gesprächssituation, da sie durchaus von Bedeutung für die gewählten Gesprächsinhalte oder auch die Färbung von Ansichten sein kann und für die interpersonelle Überprüfbarkeit der Ergebnisse Bedeutung besitzt.

5.1.1 Ankerfall T

Das Gespräch mit dem Schulleiter des Ankerfalls T fand in seinem Büro statt. Nach einer kurzen Vorstellung der Motivation für das Forschungsprojekt und einer Einordnung der Person der Interviewerin begann das Gespräch mit der Frage, wie der Schulleiter die besten Lehrer für die Schüler seiner Schule bekommt bzw. wie er sie entwickelt.

Schulleiter T beginnt seine Reflexionen mit Gedanken zur Auswahl von Personal. Er bezweifelt, das „entsprechende Material“ in Anführungszeichen [zu] haben“ (Gespräch T, 2.),

um Unterricht spürbar zu verbessern. Er könne aber seine Mitarbeiter, die Lehrkräfte seiner Schule, nicht auswählen. Das sei das Problem. Deutlich sichtbar wird die Bedeutung, die Schulleiter T der Frage der Personalauswahl beimisst, wenn man die Reihenfolge der Kategorien in der chronologischen Auflistung betrachtet. Im Folgenden wird die farblich markierte Liste der Propositionen für den Fall T abgebildet.

Kategorien der Maßnahmen

Nr.	Kategorie
4.	Auswahl
5.	Anreize
6.	Anreize
12.	Auswahl
14.	Auswahl
15.	Auswahl
18.	Auswahl
20.	Institutionelle Autonomie
21.	Team-Arbeit
22.	Team-Arbeit
23.	Institutionelle Autonomie
24.	Team-Arbeit
25.	Institutionelle Autonomie
26.	Anreize
27.	Feedback
28.	Feedback
29.	Feedback
30.	Führung, Team-Arbeit
31.	Weiterbildung
32.	Weiterbildung
33.	Weiterbildung
34.	Weiterbildung
35.	Externe Impulse
36.	Externe Impulse
37.	Externe Impulse
38.	Externe Impulse
40.	Auswahl
42.	Führung
43.	Externe Impulse
44.	Feedback
44.	Schulklima
45.	Feedback
46.	Externe Impulse
47.	Führung
48.	Auswahl
55.	Institutionelle Autonomie
56.	Institutionelle Autonomie
57.	Institutionelle Autonomie Externer Impulse
58.	Institutionelle Autonomie
60.	Institutionelle Autonomie
61.	Institutionelle Autonomie
63.	Feedback
65.	Auswahl
66.	Führung
67.	Weiterbildung
68.	Schulklima
70.	Schulklima
71.	Führung
72.	Feedback
73.	Führung
74.	Führung
75.	Anreize
76.	Anreize
77.	Anreize
78.	Anreize
79.	Anreize
80.	Feedback
81.	Feedback
82.	Feedback
83.	Führung
83.	Feedback
84.	Auswahl
85.	Anreize
86.	Anreize
88.	Anreize
89.	Anreize
90.	Anreize

92.	Feedback
93.	Feedback
94.	Feedback
95.	Team-Arbeit
98.	Auswahl
99.	Auswahl

Kategorien der Rahmenbedingungen

Nr.	Kategorie
2.	Auswahl
4.	Auswahl
5.	Anreize
7.	Voraussetzung allgemein
8.	Auswahl
9.	Voraussetzung allgemein
10.	Auswahl
11.	Auswahl
12.	Auswahl
17.	Auswahl
49.	Ausbildung
50.	Ausbildung
51.	Ausbildung
52.	Ausbildung
53.	Ausbildung
80.	Feedback
89.	Anreize
94.	Feedback
100.	Auswahl
101.	Voraussetzung allgemein

Die Kategorien zur Persönlichkeit beschränkten sich zur Gänze auf Motivation mit 5 Nennungen und Kompetenz mit 1 Nennung.

Die ausführliche Liste findet sich im Anhang. Das gilt auch für alle anderen Sub-Units.

Um die qualitativ sichtbare Priorität dieser Kategorie greifbar zu machen und auch für die spätere Analyse objektiviert darzustellen, wurde im Folgenden eine auf 100 standardisierte Prioritätenliste basierend auf der Ordnungszahl der ersten Nennung der jeweiligen Kategorie in der Gesprächschronologie ermittelt:

$$(X_M - x_1) * 100 / X_M$$

wobei

X_M : Anzahl Makropropositionen des jeweiligen Gesprächs

x_1 : Ordnungszahl der ersten Makroproposition einer Kategorie

so ergibt sich folgende Rangfolge in Gespräch T:

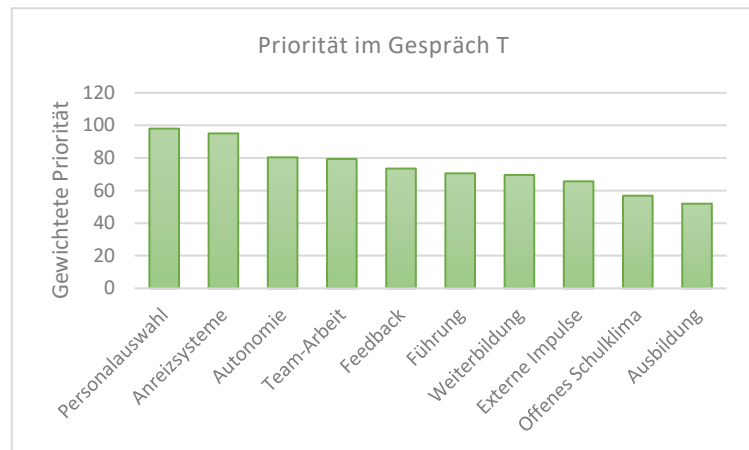


Abbildung 14: Prioritätengewichtung von Maßnahmen im Gespräch T

5.1.1.1 Personalauswahl

Prioritär ist wie erwähnt die Personalauswahl, die hier sowohl die prä- als auch postvertragliche Auswahl mit drei Makropropositionen aus insgesamt 17 umfasst. Der Schulleiter betonte, mit den ihm verfügbaren Lehrkräften, deren Qualität er explizit bemängelte, sei es schwierig, Innovationen umzusetzen. Seine Schule habe ein definiertes Schulkonzept, das von den Lehrkräften kontinuierlich weiterentwickelt werde und eine hohe pädagogische Flexibilität und Innovationsbereitschaft erfordere. Das lässt sich, so seine Einschätzung, gegenwärtig mit dem Zuweisungsverfahren nicht sicherstellen. Zwar konzidierte er, dass eine freie Bewerbung von Lehrern in der Vergangenheit gescheitert sei und er mit den Standortnachteilen seiner Schule zu kämpfen hatte.

Das derzeitige Auswahlverfahren führe aus seiner Sicht jedoch nicht gezielt zu einer Passung von Person und Aufgabe. Er könne nur Personal nach verfügbaren Planstellen anfordern, nicht den Fit der Person zu seiner Schule mit einem definierten pädagogischen Konzept und einem hohen Innovationsbereitschaftsanspruch sicherstellen oder gar gezielt Personal aufbauen und für absehbare Veränderungen entwickeln. Vielmehr müsse er nach Fächerkombination im Ministerium anfordern. Die Zuteilung resultiere immer wieder in Unzufriedenheit auf beiden Seiten. Gegenwärtig habe nur der ungeeignete Mitarbeiter selbst die Möglichkeit, die Arbeit an der Schule durch Wegbewerbung zu beenden, wenn er unzufrieden ist oder, wie in seiner

Beobachtung, das Schulkonzept nicht unterstützt. Diese Option bestehe für die Schule oder vielmehr den Schulleiter nicht, wäre aber wichtig, so sein Urteil. Er regte also im Fall eines nicht zur Schule oder Aufgabe passenden Mitarbeiters die Möglichkeit der Trennung durch die Schulleitung an.

Auch beobachte er, dass die Motivation vieler Lehrkräfte für diese spezielle Schule durch private Kriterien wie beispielsweise die Nähe zur Familie dominiert werde, nicht durch professionelle Erwägungen. Das führe zum Ausharren von Lehrkräften, die unzufrieden im speziellen Kontext sind, nicht dem Schulkonzept entsprechen und die Qualitätsansprüche der Schulleitung nicht erfüllen.

Für eine bessere Passung wären aus der Sicht dieses Schulleiters Auswahlgespräche, Hospitationen des Bewerbers und Probeunterricht sinnvoll und wünschenswert.

5.1.1.2 Anreize

Unmittelbar nach der Personalauswahl fielen Hinweise zu den Anreizen oder vielmehr deren Fehlen als potentiell Personalsteuerungs- und -entwicklungsinstrument. Weder stehe der personalentwickelnden Schulleitung die Möglichkeit der Anerkennung, des Anreizes durch finanzielle Zuwendung noch die Ahndung von Fehlleistung oder Fehlverhalten durch Sanktionen zur Verfügung. Die jährliche Prämienzahlung wurde nicht nur als wenig hilfreich, sondern vielmehr als Ärgernis bezeichnet, da sie viel zu gering ausfalle und damit eher kontraproduktiv wirke. Daher signalisierte die Schulleitung T Wertschätzung über die Gewährung von Anerkennungsstunden, die sie gegen alle Standards aus dem Schulleitungsdeputat zuwies.

Karriereplanung als ein spezieller Bereich der Anreizmechanismen wurde durch Schulleiter T mit 5 aus 13 Propositionen als ein Instrument beschrieben, dass er zur Schaffung von Zufriedenheit bewusst nutze, auch wenn es nur sehr geringe Möglichkeiten der Karrieregestaltung für Lehrkräfte gebe. Er bemühte sich, die Karriereplanung aller Kollegiumsmitglieder an ihren Wünschen und Fähigkeiten zu orientieren. Dazu sorgte er für eine möglichst große Transparenz hinsichtlich der absehbaren Perspektiven. Hinderlich seien bei der Karriereplanung, so der Schulleiter, die Karriereblockaden durch die Determinierung von Möglichkeiten über die Altersstruktur. Wenn schon jemand auf einem Posten sitze, so müsse man den erst weiter aufsteigen oder in Ruhestand gehen lassen. Das führe zu Unzufriedenheit und sollte geändert werden.

5.1.1.3 Institutionelle Autonomie

Schulleiter T scheint sehr bewusst alle Freiräume, die sich einer Schulleitung für die Gestaltung von Schule und Unterricht bieten, auszuschöpfen, um nach seinen Vorstellungen Schulentwicklung zu betreiben. Zentral ist dabei sein pädagogisches Konzept, das er mit den Kollegen in Form von organisatorischen Anpassungen wie beispielsweise der Schaffung von Lerninseln oder der Einführung von Doppelstunden als Regelablauf und der Entwicklung von Unterrichtsmaterialien umsetzt. Als wertvoll beurteilte die Schulleitung innerhalb der Konzeptionsarbeit die Partizipation der Mitarbeiter, die das von ihm favorisierte und angeregte Konzept im Alltag tragen und durch eine kontinuierliche Arbeit daran stetig verbessern müssen. Dazu werden in dieser Schule regelmäßig pädagogische Nachmittage abgehalten.

Die externe Evaluation habe für die Schule Bestnoten in der Unterrichtsqualität ergeben und diese Arbeit bestätigt, unterstrich Schulleiter T (Gespräch T, 92).

Kein Hinweis fand sich auf individuelle Autonomie im Rahmen des Gesprächs. Vielmehr wurde die Bedeutung von Partizipation und Team-Arbeit betont.

5.1.1.4 Team-Arbeit

Seit vielen Jahren wurde in der Schule T im Team gearbeitet und die Schulleitung beobachtete, dass positive Team-Erfahrungen einen Schneeball in Gang setzen und die Bereitschaft zu weiterer Teamarbeit schaffen. Die anfängliche Mehrarbeit zahle sich aus und Stück für Stück sähen die Kollegen einen Wert in der gemeinsamen Arbeitsgestaltung. Eine Herausforderung stellte organisatorisch die Schaffung von Zeiträumen für die gemeinsamen Treffen dar. Schulleitung T löste dies durch die Zuordnung der Mitarbeiter auf sehr wenige Teams und die Schaffung von Gemeinschaftsräumen der Teams.

5.1.1.5 Feedback

Es fällt auf, dass bezüglich des Feedbacks die Hälfte der Propositionen die Schüler als Quelle für Hinweise und Verbesserungsvorschläge thematisierte. Ihnen scheint die Schulleitung besondere Kompetenz zuzuschreiben.

Weniger hilfreich bewertete sie die dienstliche Beurteilung, die sie offenbar gesetzeskonform durchführte, aber nicht als Instrument der Personalentwicklung nutzte. Sie führte entgegen der Richtlinien beispielsweise keine Mitarbeitergespräche im Zusammenhang mit der Beurteilung durch, sondern verwies auf die enge informelle und ständige Kommunikation, die sie mit den Lehrkräften pflege, um sie kontinuierlich zu entwickeln. Dazu wollte sie auch die Respizienz

als Informations-, nicht als Kontrollinstrument genutzt wissen, als Instrument zur Personalentwicklung im Sinne der Evidenzbasierung. Unterstützung dafür gab es von der Externen Evaluation, die ebenfalls als wertvolles Feedback-Instrument eingestuft wurde.

5.1.1.6 Führung

Die Schulleitung dieser Schule verfolgte eindeutig keinen transaktionalen Führungsstil. Sie arbeitete selbst mit einem substantiellen Stundendeputat im Unterricht und war damit auch Mitglied im betreffenden Jahrgangsstufen-Team. Die Wertschätzung für das Feedback der Schüler, die Partizipation des Kollegiums an der Entwicklung des Schulkonzepts sprechen für einen eher transformationalen Führungsstil mit allerdings einigen direktiven Elementen. Die Basierung des Konzepts auf die Erkenntnisse der Hirnforschung waren für die Schulleitung nicht verhandelbar. Die Steuerung der Kollegen durch das Wissen nach jahre- und jahrzehntelanger Zusammenarbeit erfolgte bewusst und eher nach instruktionalen Grundsätzen.

5.1.1.7 Weiterbildung

Weiterbildung als Personalentwicklungsinstrument und zur Steigerung der Personalqualität wurde von Schulleiter T kritisch gesehen. Qualifizierungsmaßnahmen außerhalb der Schule bewertete er als weitgehend nicht hilfreich für den Unterricht. Fachspezifische Fortbildungen seien oft interessant für den Lehrer aber ohne großen Umsetzungswert. Der sei aber unbedingt erforderlich und von jedem Lehrer zu vermitteln, der eine Fortbildung besuchen wolle.

In dieser Schule wurden daher vielmehr interne Fortbildungen mit externen Referenten angeboten, die die Umsetzung des Schulkonzepts fördern, oder aus den Stärken der Mitarbeiter, die aus der Sicht des Schulleiters jeder besitzt, abgeleitet. Die Schule bot den Mitarbeitern zudem die Nutzung kollegialer Hospitationen an und forderte sie auch ein.

Der Schulleiter selbst lernte im Austausch mit anderen Führungskräften/Schulleitern effektiv und sah in diesem kollegialen Lernen einen besonderen Wert.

5.1.1.8 Externe Impulse

Der Schulleiter verwies auf die aktive Einbindung externer Impulse durch Referenten und Hospitationen anderer Schulen als Anregung und auch als Bestärkung für den eingeschlagenen Weg. Neben den Lehrkräften wurden auch die Eltern in die Qualifikation durch externe Referenten einbezogen, um sie mit der pädagogischen Arbeit vertraut zu machen und zu verhindern, dass sie falsch eingreifen. Diese Erweiterung des Systems Schule auf die Eltern als

Mitgestalter von Bildung entspricht den Prinzipien der lernenden Schule nach Senge, P. et al. (2012).

5.1.1.9 Offenes Schulklima

Aus der Sicht des Schulleiters sind Offenheit und Transparenz wichtig im Schulalltag und für wechselseitiges Lernen. Er war überzeugt, dass Transparenz auch im wörtlichen Sinn einen Austausch unter Kollegen und damit das Lernen miteinander und voneinander fördert. Diese Offenheit spiegelte sich in dieser Schule in der Architektur und ermöglichte, so der Schulleiter, den Eltern bei Interesse Einblick in den Unterricht.

Die Akzeptanz dieser Arbeitsweisen durch die Lehrkräfte war, so der Schulleiter, sichtbar in den Schulbereichen, in denen Fenster in den Klassenräumen fehlten, da die Lehrkräfte dort inzwischen die Türen offenstehen ließen. Es gab allerdings noch verbliebene Lehrkräfte, die das Schulkonzept nicht teilten und bisher einen Rückzugsraum in Klassen, die nach altem Konzept arbeiteten, gewährt bekommen hätten. Diese Räume gingen jedoch langsam verloren.

5.1.1.10 Ausbildung

Die Ausbildung als Voraussetzung des Berufszugangs konnte von dem personalverantwortlichen Schulleiter nicht gestaltet werden, besaß aber offenbar eine gewisse Bedeutung in seinen Überlegungen und wurde ungefragt im Gespräch von der Schulleitung aufgeworfen. Es ging dabei ausschließlich um die zweite Ausbildungsphase, um die Angst vor der Notenvergabe, die für die Referendare damit verbunden war und darum, dass diese Ausbildung nur wenig mit den Ansprüchen dieser speziellen Schule korrespondierte.

5.1.1.11 Zusammenfassung

Der Unterfall T des Fallbeispiels Gymnasium zeigt deutlich, dass gerade Maßnahmen, die durch die gesetzlichen Rahmenbedingungen beschränkt werden wie die Auswahl und das Anreizsystem sowie die Karriereplanung, für die Schulleitung T von besonderer Bedeutung sind. Dies ändert sich auch nicht, wenn man neben der Priorisierung die Häufigkeit der Nennungen gleichgewichtig berücksichtigt, um noch einen anderen, durchaus relevanten Aspekt zur Ermittlung von Wichtigkeit zu ergänzen:

$$0,5*(X_M-x_1)*100/ X_M +0,5*(n_x*100/ X_M)$$

n_x : Anzahl Makropropositionen zu Kategorie x

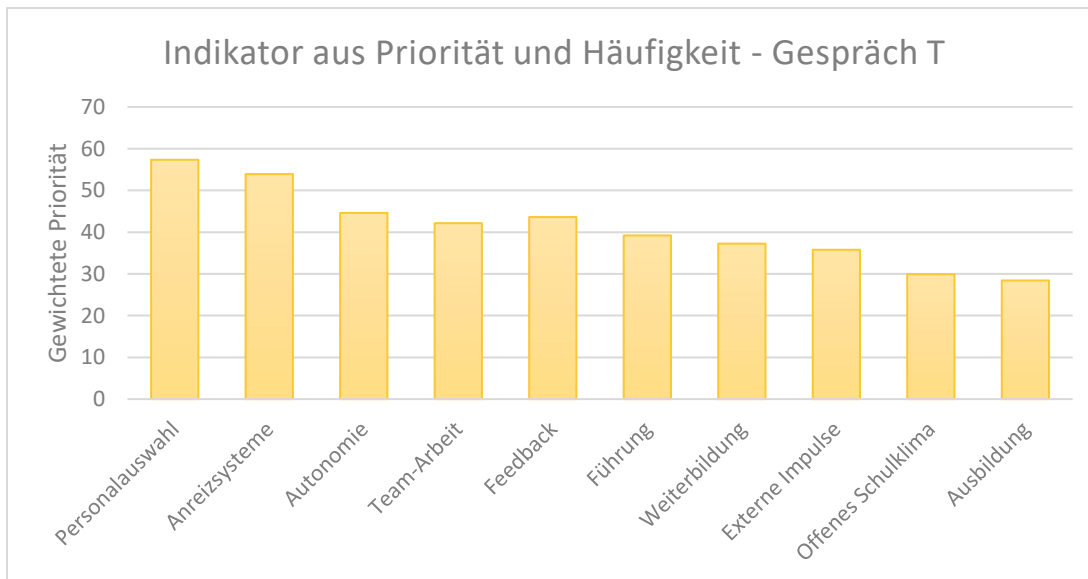


Abbildung 15: Kombinierte Prioritätengewichtung von Maßnahmen im Gespräch T

Einen Bedeutungsgewinn erfährt durch die Berücksichtigung der Häufigkeit das Feedback, das aus Sicht der Schulleitung gerade die Schüler als Gestalter von Bildung einbezieht und deutlich engmaschiger ausfallen muss als im Zusammenhang mit der dienstlichen Beurteilung vorgeschrieben.

Keine Aussage lässt sich auf Basis der Wichtigkeit zur empfundenen Wirksamkeit wagen. Dazu ist ein Blick in die Explikation der Makropropositionen (vgl. Anhang) erforderlich. Demnach sah die Schulleitung einige erhebliche Defizite

- im gegenwärtigen Auswahlverfahren
- in dem Mangel an Anreizoptionen und Karrieremöglichkeiten
- in der vorgeschriebenen Form der dienstlichen Beurteilung
- den Weiterbildungsangeboten

Dagegen stufte die Schulleitung

- den konstruktiven, professionellen Austausch in den Teams,
- das regelmäßige, konstruktive Feedback an die Mitarbeiter durch sie selbst wie auch durch andere
- die Partizipation der Mitarbeiter am Schulkonzept
- externe Impulse (wie z.B. auch ihren Austausch mit anderen Schulleitungen)

als besonders wirkungsvoll ein.

5.1.2 Vergleichsfall R

Das Gespräch R fand im Büro des Schulleiters in sehr entspannter und offener Atmosphäre statt. Es wurde nur vereinzelt durch den Interviewer geführt, da der Schulleiter ungestützt einen Großteil der Themen anschnitt und seine Einschätzungen elaborierte sowie mit Anschauungsmaterial ergänzte.

Die Tatsache, dass sich diese Schule im städtischen Vorort noch im Aufbau befand und erst seit zwei Jahren existierte, prägte die Sicht der Dinge. Der Schulleiter reflektierte viel über die Neugestaltung von Prozessen, von Team-Arbeit, von Zuständigkeiten und Entwicklungsmöglichkeiten und sah sich dabei weitgehend auf sich selbst gestellt. Seine Darstellungen waren aufgrund dieser Umstände weniger durch Beobachtungen und Bewertungen als durch subjektive Theorien geprägt. Viele Aspekte des Alltags in der Personalentwicklung schienen noch nicht von Relevanz gewesen zu sein wie beispielsweise die Frage der Karriereentwicklung von Mitarbeitern, ein großer Aspekt in Fall T. So fällt auf, dass die Inhalte zu Gesprächsbeginn vielfältig waren, kurz angeschnitten wurden und sich erst im Gesprächsfluss Schwerpunkte herauskristallisierten. Sehr anschaulich wird dies in der Farbskala der Kategorien im Anhang nach dem Transkript (vgl. 7.1.4). Hier ein Eindruck von den ersten kategorisierten Propositionen des Gesprächsverlaufs:

<i>Nr.</i>	<i>Abstraktion</i>	<i>Explikation</i>	<i>Kategorie</i>
3.	Führung und Personalentwicklung ist für Schulleitung neu und wird in der Praxis gelernt. Sie baut dabei auf eigene Grundüberzeugungen und Ideen.	AB	Führung
4.	Transparenz und Dokumentation zur Integration neuer Team-Mitglieder oder Buddy-System	AB	Institutionelle Autonomie
5.	Team-Arbeit als Regelfall, meist Jahrgangsstufen-Teams	AB	Team-Arbeit
6.	Teams könnten eigenständig Verantwortlichkeit für die Integration neuer Lehrer schaffen.	ST	Team-Arbeit
8.	Sondersituation als Aufbauschule in der Ausbildung von Referendaren	AB	Ausbildung
9.	Jahrgangsstufen-Teams organisatorisch so aufgestellt, dass jeder Lehrer zu möglichst nur einem Team gehört, damit es zeitlich machbar ist. Eine Ausschließlichkeit in einer Jahrgangsstufe ist aus Gewohnheit der Lehrer nicht durchsetzbar.	BW	Team-Arbeit
10.	Teams werden vorsichtig etabliert.	AW	Team-Arbeit

11.	Team-Arbeit führt zu Entlastung der Lehrer und zu pädagogischer Verantwortung.	ST	Team-Arbeit
12.	Pädagogische Verantwortung der Lehrer, unterrichten Kinder nicht Fächer	ST	Schulklima

Analog dem Ankerfall T wird im Folgenden der Fall R mit Blick auf die durch den Schulleiter gesetzten thematischen Schwerpunkte chronologisch dargestellt und in der Zusammenfassung eine Rekalibrierung durch die gewichtete Ergänzung um die Nennungshäufigkeit vorgenommen.

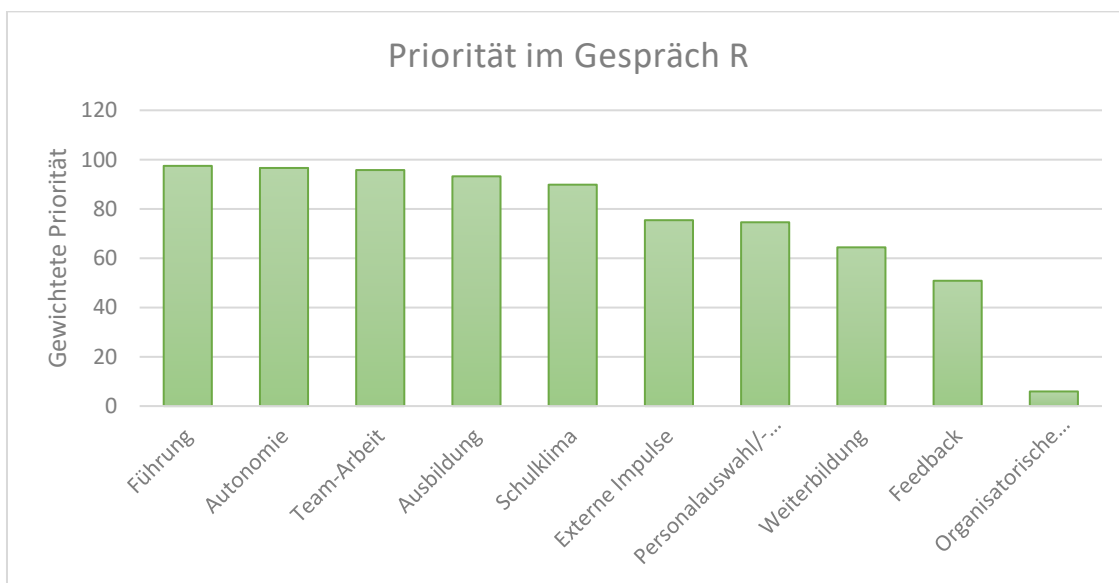


Abbildung 16: Prioritätengewichtung von Maßnahmen im Gespräch R

Bemerkenswert erscheint auf den ersten Blick bereits die deutliche Abweichung der priorisierten Kategorien von den Prioritäten im Fall T. Die Personalauswahl wird erst spät als Thema aufgebracht, Anreizsysteme werden gar nicht aufgegriffen. Allein die Autonomie ist auch im Fall R unter den ersten drei Nennungen zu finden.

5.1.2.1 Führung

Da der Schulleiter R sich nicht systematisch auf die Rolle der Schulleitung vorbereitet empfand, fokussierte er sich auf seine Grundüberzeugungen als Basis für sein Führungsverhalten. Das führte nach seiner subjektiven Theorie zu einem partizipatorischen Führungsstil geprägt von enger Kommunikation mit den Mitarbeitern und vorbildlichem Verhalten von ihm selbst als Führungskraft. Diese Art der Führung scheint zunächst zu dem beobachteten Wunsch der

Kollegen nach einer hierarchiefreien Organisation, auch unter Ablehnung einer erweiterten Schulleitung, zu entsprechen.

Ganz im Sinne des in dieser Schule vorherrschenden Team-Prinzips führte der Schulleiter auch im Team, zeigte sich in gleicher Weise transparent mit offenen Türen und Glaselementen zu seinem Büro. Auch seine Rolle im Schulalltag und als Führungsperson versuchte der Schulleiter transparent und verständlich zu machen, um den Mitarbeitern Sicherheit zu geben und ihr Vertrauen zu gewinnen. Dazu bediente sich der Schulleiter einer Formalisierung von Abläufen wie beispielsweise Gesprächen mit Mitarbeitern, die er explizit in Gespräche zur Klärung von Aufträgen oder gemeinsamen Projekten, in Entwicklungsgespräche und Beurteilungsgespräche unterteilte. Sein Ziel war es, Rollensicherheit zu vermitteln und Ängste abzubauen, die er einer ausgeprägten Hierarchieerfahrung seiner Mitarbeiter zuschrieb.

Auf der Grundlage seiner bisherigen Erfahrungen räsionierte der Schulleiter, es gäbe nicht das eine richtige Führungsverhalten, sondern es müsse an die individuelle Berufsgeschichte des Mitarbeiters angepasst sein. So sei es nicht nur erforderlich, als Führungskraft die Eigenverantwortung der Mitarbeiter zuzulassen, sondern sie auch aktiv anzuregen, wenn zu wenig Gestaltungswillen gezeigt wird. In der Abwägung von Weisung und Autonomie des Einzelnen sah er eine besondere Herausforderung in der Schulleitung. Der Schulleiter hatte in diesem Fall zum Beispiel die Vereinbarung von Jahreszielen der jeweiligen Jahrgangsstufen-Teams eingefordert, um sie zur Reflexion und zur Gestaltung ihres pädagogischen Auftrags zu bewegen. Auch griff er die Begeisterung einiger Mitarbeiter für kollegiale Hospitation auf und plante sie vorausgreifend in das nächste Schuljahr, ohne demokratische Beschlüsse – motiviert aus dem Empfinden eine bessere Übersicht zu besitzen, ein Beispiel für instruktionale Führung.

5.1.2.2 *Autonomie*

Im Subunit R werden individuelle und institutionelle Autonomie gleichermaßen gefordert und gefördert. So nutzt die Schulleitung in diesem Fallbeispiel die Freiräume, die sich einer Schule innerhalb der Regularien bieten, schafft Jahrgangsstufen-Teams und stattet sie mit weitreichenden Entscheidungsfreiheiten und Partizipationsmöglichkeiten aus. Das allerdings - so seine Beobachtung - führte zu Verunsicherung und sogar Angst auf Seiten der Lehrkräfte.

*„Die waren verzweifelt. Und die haben dann gesagt: Das muss die
Fachschaft beschließen. Und das muss der und der beschließen. Und das
können wir doch nicht beschließen. Und ich habe immer nur gesagt:*

Warum könnt ihr das nicht beschließen? Warum könnt ihr euch da keine Gedanken machen? Das waren erwachsene Menschen in purer Verzweiflung. Wie sie das nutzen.“(Gespräch R, 65)

Der Schulleiter führte die Verzweiflung auf Rollenunsicherheit zurück. Die Lehrkräfte hätten ihr Rollenverständnis aus der Erfahrung von Hierarchie entwickelt und müssten sich erst mit ihrer neuen Situation zurechtfinden und auch die Rolle des Schulleiters einschätzen können. Das erfordere Zeit. Auch war er überzeugt, dass maximale Transparenz hinsichtlich der zugestandenen Kompetenzen erforderlich sei, damit die Verunsicherung verringert werden könne.

Außerdem schloss der Schulleiter aus seinen Beobachtungen, dass Autonomie individuell zugestanden werden muss, da Menschen unterschiedlich gut damit umgehen können. So sei individuelle Autonomie kein Wert an sich, sondern müsse differenziert durch die Führungskraft zugestanden werden. Dieser Hinweis auf ein instruktionales Führungsverhalten in Schule R lässt sich mit der subjektiven Theorie des Schulleiters R erklären (vgl. 7.1.4.3 im Anhang) und aus der Literatur bestätigen (Conley & You, 2013).

Aus seiner Überzeugung und nach seiner Theorie für guten Unterricht sollte ein Lehrer, das Kind und seinen individuellen Lernprozess und nicht das Fach in den Mittelpunkt seiner beruflichen Ambitionen stellen. Er forderte pädagogische und didaktische Kompetenz, die durch Reflexion und selbstkritische Betrachtung der eigenen Arbeit stetig ausgebaut wird. Das Fachliche genüge nicht, so wertete er. Ein guter Lehrer müsse Fehlertoleranz besitzen, sein Tun aktiv hinterfragen und sich mit neuen und alternativen Wegen auseinandersetzen, um nicht einfach das Gewohnte zu perpetuieren. Er müsse Verantwortung für den einzelnen Schüler und dessen Erfolg übernehmen wollen. Diese Zielvorstellung scheint sich jedoch wenig mit seiner wahrgenommenen Realität zu decken, wenn er sich mündige, verantwortungsbewusste Lehrkräfte explizit wünscht und die Entwicklung als seine Aufgabe definiert. Er geht dabei davon aus, dass die sozialen Voraussetzungen der Lehrkräfte die beobachteten Schwierigkeiten verursachen und setzt auf professionelle Sozialisation im Sinne seiner Ansprüche.

5.1.2.3 Teamarbeit

Nach der subjektiven Theorie des Schulleiters R bietet Team-Arbeit die optimale Voraussetzung für langfristigen Bildungserfolg. Die Zusammenarbeit in Teams entlaste den einzelnen Lehrer und schaffe eine stabile Gemeinschaft in den Jahrgangsstufen-Teams der Schule. In dieser Gemeinschaft ließen sich Haltungen besser vermitteln, neue Lehrkräfte

leichter integrieren und die Wirkung von „Verhinderern“ eingrenzen. Transparenz und Dokumentation dienten der Integration neuer Kollegen in diese Teams ebenso wie das geplante Buddy-System. Konkrete Maßnahmen zur Förderung des Gemeinschaftsempfindens waren in der Schule beispielsweise Lehrerzimmer nach Jahrgangsstufen-Teams in unmittelbarer Nähe zu den Schülern der jeweiligen Jahrgangsstufe, Transparenz in der Architektur, Zuweisung der Stunden einer Lehrkraft in nur ein Jahrgangsstufen-Team, Partizipation der Lehrer im Team, also gemeinsame Gestaltungs- und Entscheidungsfreiräume und insbesondere die Kontinuität des Teams, das über drei Jahre zusammen bleibt und dieselben Schüler über drei Jahre begleitet. Insbesondere die Verantwortung für die Schüler, die der Schulleiter immer als wichtiges Ziel hervorhob, schien aus der Sicht der Schulleitung im Team und in der jahrelangen Begleitung der Jahrgangsstufen wirkungsvoll übernommen zu werden. In Verbindung mit der räumlichen Nähe entstehe eine verantwortungsvolle Beziehungsarbeit zu den Schülern. Die langjährige Zusammenarbeit sei hilfreich und verbessere überdies die Elternarbeit.

Kritisch sah Schulleiter R die geringe Unterstützung von Systemseite für die Team-Arbeit. So sei es nicht einfach gemeinsame Arbeitszeiträume sicherzustellen und der zeitliche Mehraufwand werde auch nicht finanziell entgolten. Aufgrund der aus seiner Sicht besonderen Rahmenbedingungen in bayerischen Gymnasien, wo Teams nicht selbstverständlich sind, legte Schulleiter R Wert auf eine umsichtige Einführung und vorsichtige Erwartungen an die Mitarbeiter.

5.1.2.4 Ausbildung

Die Ausbildung wird frühzeitig als für diese Schule nicht relevant angesprochen.

Später merkte Schulleiter R noch kritisch an, dass Lehrer in der Ausbildung in Bayern und in der Schule bleiben. Es fehle ihnen an Erfahrung außerhalb des gewohnten Systems.

5.1.2.5 Schulklima

Ein Klima der Offenheit und des Vertrauens war ein explizites Ziel dieser Schulleitung. Für jeden Besucher zeigte sich das im Schulgebäude bereits durch große Glasflächen auch zu allen Klassenräumen und Büros.

Allerdings sah der Schulleiter Beeinträchtigungen bei der Offenheit seiner Mitarbeiter und versuchte durch Transparenz und Vorbild ihr Vertrauen zu gewinnen.

5.1.2.6 Externe Impulse

Auch in anderen Bundesländern als Bayern und anderen Ländern als Deutschland gebe es erfolgreiche Bildungsmodelle, so die Prämisse des Schulleiters R, der sich Inspiration für die inhaltliche Gestaltung der Schule R durch Hospitationen und Fortbildungen in anderen Schulen holte und holt. Im Alltag der Schulentwicklung nutzte er zudem die Vernetzung mit ähnlich arbeitenden Schulen, die er zufällig kennengelernt hatte. Er bewertete diesen externen Austausch als eine Bereicherung für sich selbst und betont immer wieder die Bedeutung dieser Impulse für die Qualität der Schule. Allerdings sah er einen Mangel an externen Impulsen im Regelfall unter den Lehrern, denn, so seine Theorie, die Lehrkräfte an seiner Schule perpetuierten ihre Erfahrungen aus dem bayerischen Bildungssystem wie beispielsweise unangekündigte Leistungskontrollen ohne sie in Frage zu stellen, weil sie keine anderen Modelle kannten. Hier sah er Verbesserungsbedarf.

5.1.2.7 Personalauswahl

Der Schulleiter in diesem Fallbeispiel hatte offenbar anders als Schulleiter T im Ankerfall die Möglichkeit, seine potentiellen Mitarbeiter in Gesprächen kennenzulernen und eine Auswahl zu treffen. Das mag an der besonderen Aufbausituation gepaart mit einem Superwahljahr liegen, so seine Vermutung. Bei der Auswahl verfolgte er vor allem das Ziel, eine Alters- und Erfahrungsmischung zu erreichen. Eine Auswahl nach der Art der Persönlichkeit ist dabei nach seiner Aussage nicht erfolgt und mit seiner eigenen Auswahlkompetenz auch schwer möglich. Aus seiner Sicht sind Auswahlgespräche eine Kunst, die nicht geschult werde. Prinzipiell müsste man als Schulleiter herausfinden, ob ein Lehrer zur jeweiligen Schule passe.

Zur Beendigung der Zusammenarbeit mit einer Lehrkraft, die nicht für eine Aufgabe oder eine spezielle Schule geeignet erscheint, gibt es aus Sicht des Schulleiters die Möglichkeit der Wegbewerbung für die Lehrkraft. Die oben durch Schulleiter T beschriebenen „Lock-in“-Effekte durch regionale Verwurzelung sind im Falle der angrenzenden Großstadt im Fallbeispiel R sicherlich weniger relevant.

5.1.2.8 Weiterbildung

Auch wenn das Thema Fortbildungen erst recht spät thematisiert wurde, so nahm es einen erheblichen Raum in diesem Gespräch ein und der Schulleiter besaß eine nachdrückliche Meinung dazu.

Es werde zwar von den Schulleitern eine Fortbildungsplanung auf Basis von Mitarbeitergesprächen durch das Staatsministerium eingefordert, allerdings müsse er feststellen, dass es dann an inhaltlich passenden Angeboten und an Geld für externe Anbieter fehle. So habe er in seinem Fall individuelle Fortbildungsbedarfe im Rahmen der Personalgespräche identifiziert, allerdings könne er aus Mangel an geeigneten Angeboten die Personalentwicklungsmaßnahmen nicht einleiten. Für externe Fortbildungen müsse er irgendwie Gelder beschaffen, was er kritisierte, aber durchaus ermöglichte. Denn er war überzeugt, dass es in der zentralen Einrichtung für Lehrerfortbildungen in Dillingen die für die Lehrer dieser Schule erforderlichen Fortbildungen nicht gibt. Die Angebote wurden vom Schulleiter vielmehr als „unterirdisch“ beurteilt. Er sah einen größeren Wert in dezentralen Budgets für passgenaue Weiterbildungen anstelle einer zentralen Lehrerbildungsinstitution. Besser bewertete er das Pädagogische Institut. Auch Universitäten böten aus seiner Warte gute Fortbildungen an. Schwierig und eher zufällig sei in diesen Fällen und bei anderen externen Angeboten immer die Identifikation guter Veranstaltungen, da es kein Forum für Fortbildungen gäbe.

Aus der Sicht des Schulleiters dienten kollegiale Hospitationen in besonderer Weise der Verbesserung der Unterrichtsqualität, entsprachen seiner Team-Arbeitsphilosophie und sollten zukünftig in seiner Schule etabliert werden. Allerdings erzeugten kollegiale Hospitationen aus seiner Beobachtung ein geteiltes Echo unter den Kollegen: Auf der einen Seite begeisterten sie einen Teil der Lehrkräfte als wirkungsvolles Instrument, auf der anderen verursachten sie Angst bei einer anderen Gruppe Lehrer. Die Angst vor Beobachtung, Fehlern und vor Beurteilung rühre wohl zum einen aus der Defizitorientierung des Systems und zum anderen psychologisch aus der inneren Verbindung von Aufgabe und Person, so seine Theorie.

5.1.2.9 Feedback

Im Sinne einer evidenzbasierten Arbeit strebte der Schulleiter die Nutzung gezielt erhobener Daten durch interne Evaluation zur Schulentwicklung an. Dabei wollte er, so seine Planung, zunächst ressourcenorientiert und später output-orientiert messen, wie erfolgreich die Unterrichtsgestaltung ist. Dankbar hatte er das positive Feedback von Elternseite registriert und versuchte innerhalb des Kollegiums nicht nur solch positive Rückmeldungen zu nutzen, sondern auch Fehler als Lernanlässe konstruktiv aufzugreifen. Allerdings sah er dabei Schwierigkeiten, die er auf eine Defizitorientierung, eine Mängelvermeidung zurückführt.

Lehrer hätten, so seine persönliche Theorie, Angst vor Beurteilungen, da sie sich als Person und Persönlichkeit davon betroffen fühlen.

Für eine wirklich offene Feedback-Kultur müssten, so das Urteil des Schulleiters R, auch die Lehrer die Schulleitung bewerten. Das geschehe jedoch nicht.

Die Mitarbeitergespräche sind aus der Warte des Schulleiters aktuell nicht ausreichend in der Anzahl, was an der Menge Lehrer je Schulleiter, der Führungsspanne, liege.

5.1.2.10 Organisatorische Maßnahmen

Als pragmatische Veränderungen bei Schwierigkeiten einzelner Lehrer passte der Schulleiter R die Einsatzpläne an, das heißt Lehrkräfte wurden bei Schwierigkeiten aus bestimmten Klassen oder Jahrgangsstufen entfernt.

5.1.2.11 Zusammenfassung

Ein Blick in die durch die Häufigkeit der Nennungen angepasste Priorisierung der Themen ergibt eine Neubewertung des Team-Aspekts als wichtigste Kategorie und

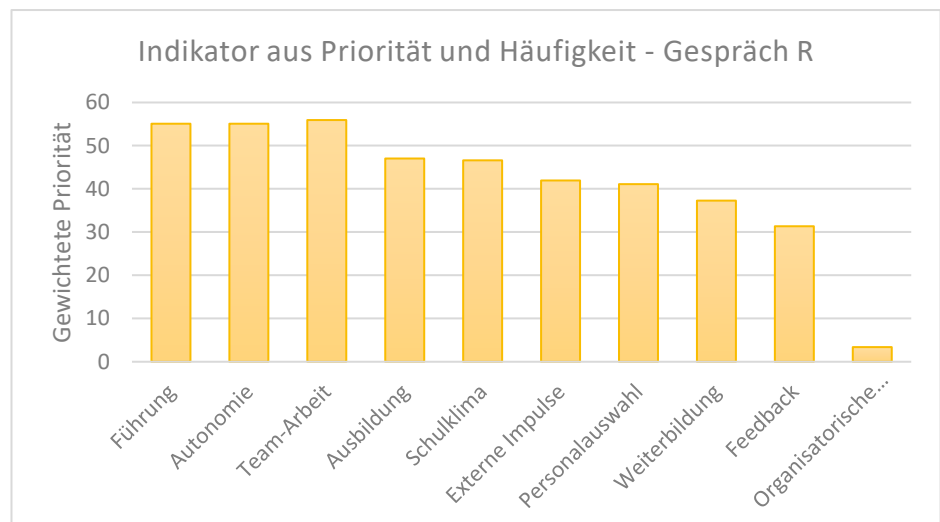


Abbildung 17: Kombinierte Prioritätengewichtung von Maßnahmen im Gespräch R

Personalentwicklungsmaßnahme im Fallbeispiel R. Auf Team-Arbeit fußte das gesamte Schulkonzept in diesem Unterfall, auch wenn der Schulleiter immer wieder deutlich machte, damit Muster in der herkömmlichen Arbeitsweise zu brechen und systemische Schwierigkeiten erfuhr. Die beiden anderen prioritären Maßnahmen zu Verbesserung der Unterrichtsqualität sind nach Zeitpunkt und Häufigkeit der Nennung Autonomie und Führung. Von besonderem Interesse in diesem spezifischen Fall erscheint, dass von diesem neu in seinem Amt geforderten Schulleiter Führung als so zentral eingestuft wurde, er sich aber gleichzeitig sehr schlecht darauf vorbereitet sah und eher durch die Praxis Stück für Stück sein Handwerk zu lernen schien.

Hinsichtlich der Wirksamkeit von Personalentwicklungsmaßnahmen besaß Schulleiter R noch zu wenig Erfahrung. Er betonte, dass

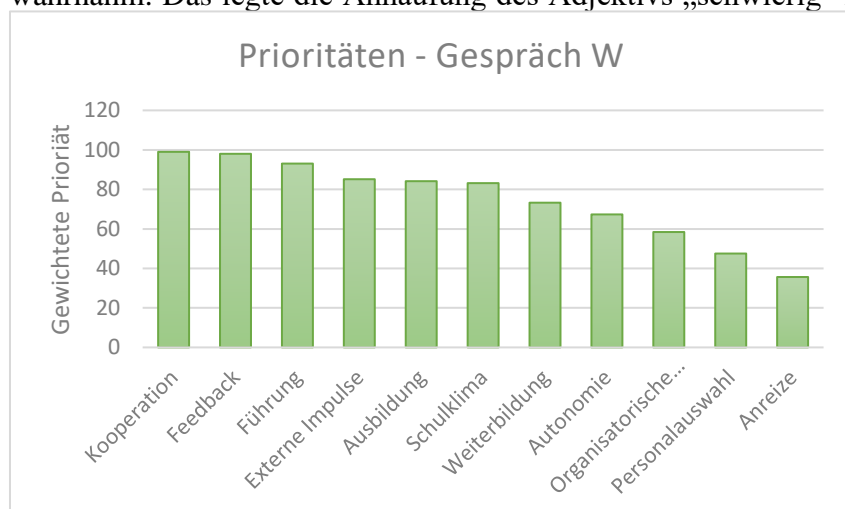
- nicht jeder Lehrer zu jeder Schule passe, eine solche Passung aber wichtig sei. Das spricht für die Wirksamkeit von Selektionsverfahren, wurde aber von Schulleiter R nicht so formuliert.
- man als Schulleiter die einzelne Lehrkraft und ihre Historie verstehen müsse, um den richtigen Umfang an Autonomie zu gewähren und Kollegen damit zu motivieren
- externe Impulse sehr wertvoll seien, insbesondere auch für ihn persönlich

Die Weiterbildung an der Akademie in Dillingen bezeichnete er explizit als „unterirdisch“ und nicht wertstiftend.

5.1.3 Vergleichsfall W

Der Schulleiter in diesem Subunit W sah die Professionalisierung der Lehrer über Qualifizierungsmaßnahmen mit Verweis auf die Hattie-Studie als eine seiner wichtigsten Aufgaben an. Dabei schien er seine Vorstellungen mehr an herkömmlichen Arbeitsweisen auszurichten. Beispielsweise dachte der Schulleiter kollaborative Arbeitsweisen anders als in den beiden Fällen T und R noch vorsichtig aus der Tradition der Fachschaften. Teams gab es an dieser Schule nicht.

Schnell wurde zudem deutlich, dass der Schulleiter seinen Alltag als große Herausforderung wahrnahm. Das legte die Anhäufung des Adjektivs „schwierig“ nahe (38-mal, Heraushebung



durch Unterstreichung im Transskript, s. Anhang). In Innovation und Veränderung sah er eine Verunsicherung und Ursache für Angst seiner Lehrkräfte.

Abbildung 18: Prioritätengewichtung von Maßnahmen im Gespräch W

Schulleiter W stieg gleich mit den Themenbereichen Kooperation (nicht Team) und Feedback in das Gespräch ein, die er als zentrale Faktoren für eine Professionalisierung der Lehrer seiner Schule beschrieb. Auffällig war dabei, dass er, ebenfalls anders als die Schulleiter in den Fällen T und R, ein sehr stereotypes Bild der Lehrerpersönlichkeit zeichnete, die sich selbst und Verbesserungen im Wege steht – geprägt durch soziale und psychologische Voraussetzungen. Schulleiter W beschrieb eine „tradierte“ Vorstellung von einem Lehrer als isoliertem Einzelkämpfer, einem Experten ohne Interesse an externen Impulsen, die auch die Berufswahl mitbestimmen. Kompetenzen kamen anders als in den Unterfallbeispielen R und T in seiner Personendarstellung nicht vor.

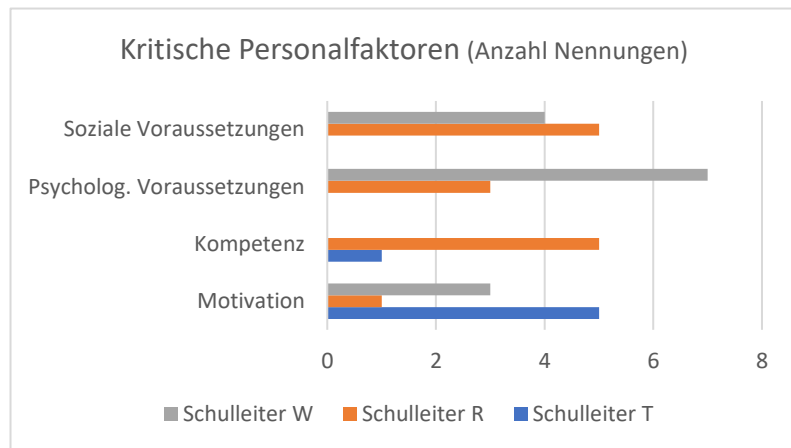


Abbildung 19: Kritische Personalfaktoren in den Sub-Units des Gymnasialfalls

5.1.3.1 Kooperation oder Team-Arbeit

Schulleiter W strebte eine Intensivierung des professionellen Austauschs zur Verbesserung der Unterrichtsqualität und einer Erhöhung der Transparenz – auch über Fachbereiche an. Dazu forderte er die gemeinsame Erstellung von Prüfungsaufgaben innerhalb einer Jahrgangsstufe und eines Fachs. Das war jedoch, so seine Beschreibung, bei einigen Lehrern mit Ängsten verbunden, da sie Sorge vor dem direkten Vergleich mit Kollegen hätten. Den stellte der Schulleiter zwar wiederholt bewusst her (vgl. Gespräch W, 85), wollte das aber nicht als Druck oder Kontrolle, sondern als Angebot verstanden wissen.

Er verwies darauf, dass die mit der kollaborativen Arbeitsweise verbundene Mehrarbeit nicht entgolten werde.

5.1.3.2 Feedback

Im Feedback sah Schulleiter W ein ganz zentrales Element der Professionalisierung. Feedback wurde nicht nur sehr früh, sondern auch sehr häufig genannt und nahm einen großen inhaltlichen Raum ein. Allerdings fiel die Bewertung dieses Instruments zwiespältig aus. Während Lehrkräfte aus der Sicht des Schulleiters mehr Bestätigung benötigten, sah er auf der anderen Seite eine verhaltene Ablehnung bis Angst auf Seiten seiner Mitarbeiter gegenüber Feedback beispielsweise in kollegialen Hospitationen, durch Schüler oder Eltern.

Das führte Schulleiter W zu einer auf eine berufsbedingte Isolation des Lehrers zurück, die ihn nicht mehr einer Bewertung von oder Auseinandersetzung mit ebenbürtig gebildeten und erfahrenen Menschen aussetze und zu einer „berufsbedingten Blindheit“ (Gespräch W, 17) führe. Auch Eltern würden auf Distanz gehalten. Ihr Interesse werde als Einmischung empfunden, auch wenn von der Seite durchaus positives Feedback und damit die so erwünschte Bestätigung käme. Zum anderen sah der Schulleiter eine Ursache für Vorbehalte gegen offenes Feedback in der dienstlichen Beurteilung. Auch wenn sich die dienstliche Beurteilung für ihn in seinem Schulleitungsalltag aus vielen Alltagseindrücken zusammensetzte, sei sie aus Sicht der Kollegen eine Momentaufnahme, eine Beurteilung auf Grundlage weniger Unterrichtsbesuche. Die daraus resultierende Bewertung der Arbeitsqualität werde als nicht ausgewogen und immer wieder defensiv aufgenommen. Er selbst als Schulleiter stufte die dienstliche Beurteilung als eine unangenehme Pflicht ein. Die Führungsspanne von 88 Mitarbeitern erschien ihm dabei unproblematisch, auch wenn sie die Intensität der Mitarbeitergespräche etwas beschränkte.

Gerade die kollegiale Hospitation biete dagegen eine gute Möglichkeit zu sachlichem Feedback und gegenseitiger Professionalisierung. Sie eröffne die Chance zur Selbstreflexion. Schon der Perspektivenwechsel als Besucher und Zuhörer sei hilfreich. Das gelte auch für Hospitationen bei Referendaren. In der Schulpraxis sei jedoch die kollegiale Hospitation nach seiner Beobachtung eher selten und aufgrund zeitlicher Restriktionen nur schwer umsetzbar. Zudem nahm er auch bei diesem Feedback-Instrument neben einer großen Zustimmung auch eine Ablehnung einzelner Lehrer aus Angst vor Kritik wahr. Um zu vermeiden, dass Kollegen versuchten Hospitationen zu umgehen, wurden sie in der Schule W auf rein freiwilliger Basis eingeführt. Mittelfristig sollten sie nach den Vorstellungen des Schulleiters W aber an ein Rundum-Feedback, also Eigenbeobachtung plus Beobachtung durch Kollegen sowie Einschätzung der Schüler gekoppelt werden, um eine evidenzbasierte Arbeitsweise zu etablieren. Die Erfahrungen mit Schüler-Feedback waren in dieser Schule offenbar sehr positiv.

5.1.3.3 Führung

Schulleiter W beschrieb Schulleitung als Teil der Schulhierarchie, die von den Mitarbeitern respektiert, aber nicht geliebt werde und deren Ausweitung beispielsweise durch eine erweiterte Schulleitung sie strikt ablehnten. Man wolle keine weitere Kontrolle im Lehrerzimmer.

Er bemängelte Auswahl und Vorbereitung sowie das Fehlen einer Professionalisierung im Amt. Die Qualifikationsmaßnahmen der ALP in Dillingen entsprächen nicht den Bedürfnissen der

Praxis. Es fehle insgesamt an Fortbildungen für Schulleiter und das ganze Schulleitungs-Team und auch an Austausch unter den Schulleitern.

Besonders schwierig empfand Schulleiter W offenbar seine Führungsaufgabe in Burn-Out Fällen, auf die er sich nicht vorbereitet sah. Personalentwicklung erfordere Nähe und engen Kontakt zu den Mitarbeitern, gerade in diesen Fällen. Führungspersonen müssten den Lehrkräften ihre Ängste nehmen. Aber es fehle dazu an Professionalisierung der Schulleiter in Personalführung, z.B. zur Verbesserung von Zielvereinbarungsgesprächen.

5.1.3.4 Externe Impulse

Internationale Studien motivierten die Schulleitung im Fall W die Professionalisierung der Lehrkräfte als ihre zentrale Aufgabe zu betrachten. Aber anders als in den beiden ersten Fallbeispielen wurden im Subunit W dann nur noch die Eltern als Quelle für externe Impulse wahrgenommen. Der Schulleiter kam zu der Bewertung, dass die Chance, die in der Elternarbeit stecke, zu wenig genutzt werde und führt das wiederum auf die Angst der Lehrer vor Kritik zurück. Deshalb halte man die Eltern gerne auf Distanz und empfinde sie als eher störend.

5.1.3.5 Ausbildung

Während das Thema Ausbildung im Ankerfall nur sehr knapp angerissen und im Fallbeispiel R gar nicht aufgegriffen wurde, legte Schulleiter W seine Sicht der Ausbildung deutlich ausführlicher dar und sah darin Risiken und Chancen für die Qualität des Unterrichts.

So beurteilte er die Lehrer in Bayern als fachlich und didaktisch gut vorbereitet. Aus seiner Warte bleibe jedoch die zweite Ausbildungsphase hinter ihren Möglichkeiten zurück. So könnte ein guter Seminarlehrer nicht nur das erforderliche Handwerkszeug für den Lehrberuf vermitteln, sondern auch die Persönlichkeit und den individuellen Unterrichtsstil stärken. Der Wechsel zwischen den Seminarschulen innerhalb der Ausbildungsphase böte auch einen brauchbaren Einstieg zu mehr Wechsel und Variantenreichtum in der Erfahrungswelt von Lehrern. Überdies könnte das Kollegium vom Seminarsystem und den damit verbundenen Unterrichtsbesuchen profitieren, wenn sie sie als Lerngelegenheit verstünden und als einen Baustein der ständigen Qualitätsverbesserung in einer lernenden Schule. Allerdings verhindere der Notendruck in dieser Seminarzeit das experimentelle Arbeiten und stärke konformes Verhalten. Erst in der „Freiheit“ nach der Seminarzeit könnte ein Lehrer wirklich etwas ausprobieren.

5.1.3.6 Schulklima

Im Gespräch mit Schulleiter W wurde eine Perzeption der Schule als hierarchisches System vermittelt. Der Schulleiter betonte explizit, dass das Schulsystem in strenger Hierarchie aufgestellt sei, die tief verankert ist, und Abschottung betreibe. Schulleiter W plädierte jedoch für mehr Offenheit, forderte mehr Transparenz auch in der Architektur, Offenheit, Kollegen in den Unterricht zu lassen, kollegiale Hospitationen zu nutzen oder auch den offenen Unterricht von Referendaren auf dem Weg zu einer lernenden Organisation. Als einen pragmatischen Schritt in Richtung Offenheit und Autonomie der Lehrkräfte bewertete er die Seminarformate W- und insbesondere P-Seminar.

5.1.3.7 Weiterbildung

Als Schulleiter sei er angehalten, eine Fortbildungsplanung zu erstellen. Allerdings könne die meist wegen eines Mangels an passenden Veranstaltungen nicht umgesetzt werden. Es gäbe oftmals fachspezifische Fortbildungsangebote, die jedoch den Unterricht wenig betreffen oder verbesserten. Ebenso wenig hilfreich schätzte Schulleiter W die zentral in Dillingen angebotenen Fortbildungen für Führungskräfte in der Vorbereitung auf Schulleitung ein. Daher sende er seine Mitarbeiter noch in regionale Qualifikationsmaßnahmen zur kollegialen Hospitation und bemühe sich sonst um schulinterne Fortbildungen – teilweise in Zusammenarbeit mit benachbarten Schulen.

Großen Raum in den Aussagen des Schulleiters W nahm die kollegiale Hospitation als Feedback- und Qualifizierungsmaßnahme ein.

5.1.3.8 Autonomie

Anders als in den beiden Fallbeispielen T und R sprach Schulleiter W fast ausschließlich von individueller Autonomie, sah diese in der eigenständigen Unterrichtsarbeit in Isolation, dem „tradierten“ Lehrerbild sowie in der Freiheit jedes einzelnen Mitarbeiters seiner Schule, an kollegialen Hospitationen teilzunehmen oder nicht und auch Schüler als technische Kompetenzträger zu nutzen.

5.1.3.9 Organisatorische Anpassungen

Mit der Einführung des G8 und der damit verbundenen Ausweitung des Nachmittagsunterrichts seien die Lehrkräfte erheblich belastet worden, betonte Schulleiter W. Es fehle an Arbeitszeit und an Räumen oder besser Büros für Korrekturen, Vor- und Nachbereitung.

Für Kollegen mit erheblichen Belastungen oder gar Burn-Out bestünde zwar die Möglichkeit einiger organisatorischer Anpassungen, aber nur kurzfristig und von großer Wirkung seien sie nicht.

5.1.3.10 Personalauswahl

Erst in der zweiten Hälfte des Gesprächs sprach Schulleiter W über die Personalauswahl. Er beschrieb die Personalauswahl als eine Art Wunschverfahren, bei der er einen Kandidaten anfordern könne, jedoch nicht wisse, ob er dann die Zuweisung erhalte. Allerdings stellte er das anders als im Ankerfall T nicht als besonderes Problem dar.

Für die Motivation der Kollegen und die Unterrichtsqualität aus seiner Sicht brächte die gegenwärtige Art Auswahl insofern eine erhebliche Schwierigkeit mit sich, als dass sich Qualitätskonzessionen in Jahren mit viel Bedarf über die gesamte Berufszeit dieser Lehrkräfte auswirke. Die bereits beschriebene Praxis der Ernennung von Beamten auf Lebenszeit nach Personalbedarf führte, so seine Sicht, zu erheblichen Qualitätsunterschieden zwischen den Einstellungsjahrgängen. Das belastete die Zusammenarbeit in der Praxis und es würde von den Kollegen als ungerecht empfunden, wenn beispielsweise Lehrer mit sichtbar schlechterer Leistung aufgrund der Beförderungspraxis jungen Kollegen hinderlich werden. Mitarbeiter aus dem Kollegium, die schlechter zur Aufgabe oder auch zu Schule passen als jüngere bzw. andere Lehrer, die zur Verfügung stünden, würde man nicht los, so seine Erfahrung. Selbst wenn die Lehrer unglücklich sind, wie es um 50 immer wieder der Fall sei, wenn sie eigentlich nicht mehr unterrichten wollten, die Klassen entglitten und der Stress stiege, dann gebe es keinen Ausweg. Aus Mangel an beruflichen Alternativen, so seine Einschätzung, müssten Lehrer über 50 irgendwie „durchkommen“.

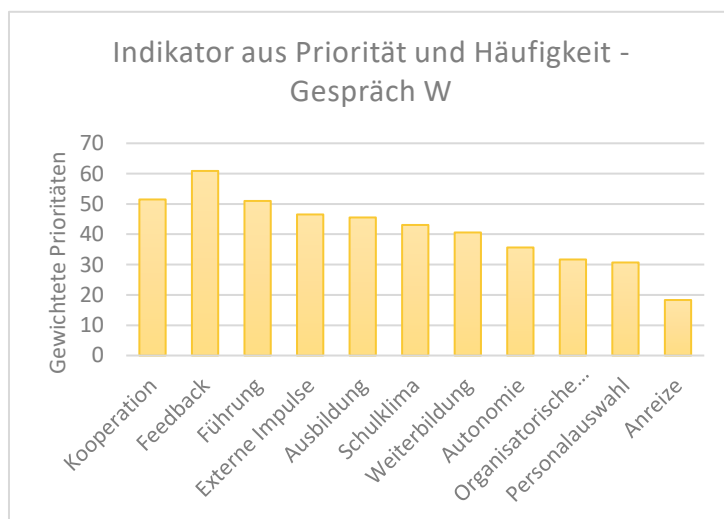
Wenn man den Zeitpunkt des frühzeitigen Ausstiegs im Referendariat versäume, dann, so der Schulleiter im Vergleichsfall W, werde es weitgehend unmöglich Lehrkräfte aus dem Schuldienst oder auch nur aus der Schule zu entfernen, die nicht die passende Leistung erbringen. Daher hatte Schulleiter in Fall W schon in einzelnen Fällen Lehramtsanwärtern bereits im Referendariat nahegelegt, den Beruf zu wechseln, primär um sie vor einer unglücklichen Berufslaufbahn zu bewahren. So eine Beratung zum frühzeitigen „Ausstieg“ hielt er für wichtig, betonte aber auch, man müsse jedem den Raum zur Entwicklung geben.

5.1.3.11 Anreize

Schulleiter W sprach nicht aktiv über Anreizsysteme, betonte aber, dass er kaum eine Möglichkeit besitze, die Zusammensetzung seines Kollegiums strategisch sinnvoll zu gestalten – weder hinsichtlich einer Altersstruktur, die Spielräume für eine Karriereentwicklung seiner Mitarbeiter eröffnet, noch hinsichtlich der Qualität und Eignung für die Schule. Die entstehende Qualitätsschere innerhalb der Kollegien führe zu Unzufriedenheit und stellt sich damit als negativer Anreiz dar.

5.1.3.12 Zusammenfassung

Auch bei einer Erweiterung des Indikators um den Aspekt Häufigkeit der Nennungen bleiben die drei priorisierten Maßnahmen des Schulleiters W die Kollaboration, die in dieser Schule



bislang nicht in definierten Teams stattfindet, das Feedback und die Führung der Schule.

Allerdings gewinnt das Feedback erheblich an Bedeutung. Die fehlende Bestätigung für Lehrer, ebenso wie die Erfordernis einer Evidenzbasierung zur Professionalisierung jedes Einzelnen beschäftigten den Schulleiter W sehr.

Abbildung 20: Kombinierte Prioritätengewichtung von Maßnahmen im Gespräch W

Er bewertete gerade die Bestätigung des einzelnen Lehrers oder vielmehr deren gegenwärtiges Fehlen als ein zentrales Problem und setzte große Hoffnungen

- in die kollegiale Hospitation als Feedback- und Qualifizierungsinstrument.
- Explizit wertvoll stufte er dabei das Schüler-Feedback ein.
- Eine große Chance sah er, wenn auch ungenutzt, in der zweiten Ausbildungsphase.

Kritisch beurteilte Schulleiter W

- die dienstliche Beurteilung und die damit verbundenen Unterrichtsbesuche und Mitarbeitergespräche
- die Vorbereitung und Professionalisierung von Schulleitern

- den Umgang mit Burn-Out Fällen, für die es keine hilfreichen Auswege und Lösungen gäbe
- zentral verfügbare Weiterbildungen

5.1.4 Cross-Case-Study innerhalb des Fallbeispiels Gymnasium

An dieser Stelle werden die Erkenntnisse aus den drei Subunits des Gymnasialfalls nebeneinandergestellt und einem Fallvergleich unterzogen (vgl. Yin, 2014, S.228). Nachdem die qualitative Analyse zur Sicherung der Reliabilität der Daten „bottom up“ in der Reduktionskette Schritt für Schritt je Subunit (vgl. Yin, 2014, S.184) durchgeführt und als konkludentes Fallbeispiel dargestellt wurde, erfolgt im Vergleich der Subunits eine Fokussierung auf die aus Sicht der bereits im Rahmen der Literaturanalyse als wirksam oder potentiell wirksamen eingestuften Personalentwicklungsmaßnahmen „top down“. Eine weitere Validierung der Ergebnisse anhand der sieben Mitschriften aus den mit weiteren Gymnasialdirektoren geführten Gespräche schließt sich an. Die gesamten Mitschriften sind im Anhang abgebildet.

Alle drei Schulleitern bemängelten die Qualität der verfügbaren Lehrer. Schulleiter R war dabei nicht so explizit wie die beiden Schulleiter T und W, wünschte sich aber mündige, verantwortungsbewusster Lehrer, was nahelegt, dass sie ihm gegenwärtig fehlten. Schulleiter T ging davon aus, dass die gegenwärtige Qualität von Lehrern die Innovationsfähigkeit der Schule beeinträchtigte. Das spricht für einen deutlich wahrgenommenen Bedarf an Verbesserung beim Personal.

Aufschluss darüber, von welchen Methoden der Personalentwicklung die drei sich als akkumuliertes Fallbeispiel Gymnasium in Relation zur oben genannten Forschung Verbesserungen versprochen, soll der folgende qualitative Vergleich in Form einer Texttabelle mit sich bringen. Diese Methode bezeichnet Yin (2014) als einen Mustervergleich oder auch als “the congruence method (see George & Bennett, 2004, chap. 9). If the empirical and predicted patterns appear to be similar, the results can help a case study to strengthen its internal validity.“ (S. 203)

Die erste Tabelle vergleicht die als wirksam erachteten Maßnahmen aus wissenschaftlicher Sicht.

	Kategorie	Subunit T	Subunit R	Subunit W
Personenentwicklung	Managed professional development	Eine enge Kommunikation und ein konstruktives Feedback sind wertvoll und wirksam, ebenso die kollegiale Hospitation	Eine enge Kommunikation und eine individuelle Steuerung der Autonomie sind wichtig, wirklich qualitätsverbessernd wirken kollegiale Hospitationen	Eine enge Kommunikation und ein konstruktives Feedback versprechen Wirkung, insbesondere im Rahmen der kollegialen Hospitation
	Positives, evidenzbasiertes Feedback	Schülerfeedback hilfreich, wird nicht isoliert angesprochen, sondern als Baustein der Professionalisierung subsumiert	Gegenwärtig unzureichend	Zentrales Instrument der Professionalisierung
Organisationsentwicklung	Universitäre Ausbildung	Keine Aussage	Keine Aussage	Als gut bezeichnet
	Teams/kollaboratives Arbeiten	Wichtig für professionellen Austausch und Qualitätsverbesserung	Zentraler Baustein der Schulkonzeption	Zentral für Professionalisierung
	Evidenzbasierung	Wird praktiziert, aber nicht thematisiert	Wird praktiziert, aber nicht thematisiert	Wird angestrebt
	Instruktionale Führung	Wird praktiziert	Wird praktiziert	Eher direktional geführte Schule
	Vernetzung extern	Wichtig für Schulentwicklung und Verbesserungen	Wichtig für Schulentwicklung, Verbesserungen und Schulleiter persönlich	Nur am Rande als hilfreich erwähnt
	Auswahl vor Studienbeginn	Nicht erfolgskritisch	Nicht erfolgskritisch	Sollte stattfinden, um Scheitern zu vermeiden
Organisationsentwicklung	Personalauswahl nach Person-Job-Fit	Wird als entscheidend eingestuft und das Fehlen einer Auswahl beim Zugang, aber auch nach der Zuweisung oder einem „Mismatch“ als Hindernis für Qualitätsverbesserungen gesehen	Wichtig, denn nicht jeder Lehrer passt zu jeder Schule ist die Aussage des Schulleiters, obwohl er das gegenwärtige Auswahlverfahren in seinem Fall als durchaus hilfreich empfunden hat, da er Einzelgespräche mit den Kandidaten führen konnte	Das Thema Personalauswahl im Zugang ist eher als Wunschkonzert perzipiert. Betont wird die Forderung nach Auswegen für Lehrkräfte mit emotionaler Belastung oder gar Burn-Out.
	Auswahl Schulleitung	Kein Thema, vielmehr wird Vorbereitung und Austausch mit anderen Schulleitern thematisiert	Keine explizite Aussage	Auswahl erfolgt aus Automatismus, Vorbereitung und Professionalisierung dürftig
	Autonomie	Primär institutionelle Autonomie wichtig	Primäre institutionelle Autonomie, individuelle muss gut gesteuert werden	Individuelle Autonomie birgt die Gefahr der Isolation

Tabelle 2: Wirksame Maßnahmen aus wissenschaftlicher Sicht – Gymnasialfall

Für die Verbesserung der Unterrichtsqualität wirksam erscheinen den Schulleitern aus den genannten Personalentwicklungsmaßnahmen

- die Personalauswahl
- Team-Arbeit oder kollaborative Arbeitsweisen
- die gezielte Entwicklung des einzelnen Mitarbeiters, das sogenannte „managed professional development“, durch konstruktives Feedback und kollegiale Hospitationen

Damit bestätigen die Schulleiter die durch die Forschung als wirksam eingestuften Maßnahmen aus ihrer schulischen Praxis. Einigkeit herrschte bei den kollaborativen Arbeitsweisen und der kollegialen Hospitation. Die Personalauswahl leitet sich im Fall R eher konkludent ab.

Die mittelmäßigen bis nicht wirksamen Maßnahmen werden auch von den Schulleitern als wenig hilfreich eingestuft.

	Kategorie	Subunit T	Subunit R	Subunit W
Weniger wichtige Maßnahmen	Referendariat	Führt zu Ängsten	Kein Thema, da Aufbauschule keine Referendare hat	Bleibt hinter den Möglichkeiten/Chancen zurück, erzeugt Ängste
	Leistungsbezogenes Entgelt	Existiert nicht, Prämien sorgen eher für Verärgerung	Kein Thema	Kein Thema
	Dienstliche Beurteilung	Hinderlich für Personalentwicklung	Hinderlich für Personalentwicklung	Hinderlich für Personalentwicklung
	Karriereperspektiven	Fehlen und wären wichtig	Keine Aussagen	Gegenwärtig eher Anlass für Demotivation
	Geeignete Weiterbildungsmaßnahmen	Bestehende Angebote nicht hilfreich	Bestehende Angebote nicht hilfreich, Akademie „unterirdisch“	Bestehende Angebote nicht hilfreich
	Offenes Schulklima	Notwendige Voraussetzung für Partizipation und Schulentwicklung	Durch Vorbild etablieren, Hierarchieerfahrung als Hindernis	Keine klare Position
	Schonung von Burn-Out Fällen	Nicht thematisiert	Nicht thematisiert	Nicht hilfreich

Tabelle 3: Weniger/ nicht wirksame Maßnahmen aus wissenschaftlicher Sicht - Gymnasialfall

Einige der verfügbaren und verpflichtenden Maßnahmen werden sogar als Gefährdung wahrgenommen, wie beispielsweise das Referendariat oder die dienstliche Beurteilung in ihrer gegenwärtigen Form.

5.1.4.1 Personalauswahl

Ebenso wie die betriebswirtschaftliche Forschung im Personalwesen und insbesondere die betriebliche Praxis beurteilten alle drei Schulleiter die Auswahl mehr oder weniger explizit als erfolgskritisch, wenn auch mit unterschiedlichen Schwerpunkten, die sich zum Teil aus den Spezifika des jeweiligen Falls erklären lassen.

Eine Auswahl vor Berufseinstieg erschien Schulleiter W prioritär, die Auswahl einzelner Lehrkräfte für Aufgaben in seiner Schule nahm er als Wunschkonzert wahr, bewertete diese Beobachtung aber nicht explizit. Allerdings bezog er deutlich Position für eine Möglichkeit des Berufsausstiegs insbesondere in Fällen von Erschöpfung oder gar Burn-Out. Für die Schulleiter T und R stand die Auswahl der wirklich zu Schule und Aufgabe passenden Lehrer im Vordergrund. Das entspricht dem Konzept des Person-Job-Fits und würde nach den Ergebnissen der oben dargelegten Forschung zu höherer Zufriedenheit auf Seiten der Mitarbeiter, zu einer größeren Leistungsbereitschaft und besseren Resultaten führen.

Schulleiter T hält Auswahlgespräche, Hospitationen oder Probeunterricht und die Möglichkeit eines Vetos bei der Zuweisung von Lehrkräften für wichtige Elemente eines zielführenden Auswahlverfahrens. Er lieferte allerdings auch eine Argumentation zugunsten der praktizierten zentralen Zuweisung. Eine freie Bewerbung der Lehrer an Schulen habe sich einfach nicht bewährt und zu großen Nachteilen für Schulen mit Standortnachteilen geführt. Problematisch ist aus dieser Erfahrung für ihn nicht die zentrale Planung des Personals, sondern dass die letzte Entscheidung in der Personalauswahl durch das Ministerium an anderen Kriterien als der Eignung für eine Stelle ausgerichtet wird, wie zum Beispiel an der Sozialauswahl. Er erwartet eine stärkere Berücksichtigung des Fits.

Schulleiter R standen offenbar aufgrund der politischen Sondersituation einer Aufbauschule im Superwahljahr Auswahlgespräche als Möglichkeit zur Verfügung. Er hatte allerdings den Eindruck, sie aufgrund einer unzureichenden Qualifizierung nicht optimal genutzt zu haben. Zur Sicherung des „Fits“ hätte er andere Fragen stellen müssen, sah sich jedoch auf diese „Kunst“, wie er es nannte, nicht vorbereitet. Schulleiter R verwies zudem auf einen Mangel an

klarer zielgruppengerechter Ausschreibung von Stellen. Gegenwärtig würden die Informationen über verfügbare Aufgaben über eher informelle Kanäle transportiert.

Aus den Fallbeispielen spricht folglich viel für eine Umgestaltung des bestehenden Auswahlprozesses. Das bestätigen die Propositionen der anderen sieben Schulleiter in allen Aspekten ohne irgendeine alternative oder gar widersprechende Sicht:

Aussagen zur Personalauswahl aus den Mitschriften		
Gespräch	Notiznr.	Aussage
G	10)	Lehrerqualität ist nicht so einfach von vorneherein zu beurteilen, aber nach den 6 Monaten im Referendariatsbesuch, hat man schon einen ganz brauchbaren Eindruck
K	33)	Als Schulleiter kann man Referendare anfordern => man hat sein Netzwerk
L	12)	Lehrer können sich bei Schulen bewerben und Schulen können Lehrer anfragen, aber Ministerium behält sich die Zuweisung vor
L	15)	Als Schulleiter erhält man alle dienstlichen Beurteilungen bei der Bewerbung eines Lehrers. Das gibt Aufschluss. Hinzu kommen Unterrichtsbesuche.
L	17)	Pädagogische Schulleiter werben Lehrer aktiv an. Andere Schulleiter warten auf Zuweisungen, um sich dann zu beschweren.
M	17)	Unterrichtsbesuche sind sehr effektiv. Man merkt sofort, welche Qualität vorherrscht. Da lässt man sich auch nicht von einer außergewöhnlichen Vorführstunde täuschen.
M	41)	Schulleiter haben mittelbar Einfluss auf Personalzufluss über Vernetzung, Bedarfsplanung mit sinnvollen Anforderungen, was häufig klappt. Aber es gibt nicht die Möglichkeit eines Vetos.
M	42)	Die Notenfixierung bei der Auswahl ist schwierig. Ja, ein schlecht benoteter Lehrer ist einfach nicht gut, aber die Feinheiten in der Spitze sind nicht aussagekräftig.
N	12)	Gute Kontakte im Ministerium helfen bei der Personalbeschaffung. Das bedeutet eine aktive Ansprache von Kandidaten weit im Voraus.
N	13)	Die Leistungsfrage wird im Ministerium von sozialen Kriterien überlagert, d.h. die Personalzuweisung erfolgt allzu oft nach sozialen Aspekten, nicht nach Eignung.
N	42)	Schulleiter sollte Kompetenzen eines Lehrers in der Praxis sehen vor einer Anstellung, d.h. vor einer Anstellung wäre ein Probeunterricht sinnvoll. Dabei entsteht ein „räumliches“ Bild einer Person. Daraus muss ein Instrument der Einflussnahme werden. Der Filter eines Praxistests müsste existieren und Gewicht haben.
P	10)	Häufigster Grund für Probleme: falsche Berufswahl
P	23)	Neue Mitarbeiter auswählen kann ich nicht, die staatlichen Schulen aber noch weniger. Ich plane gemeinsam mit dem Schulreferat der Stadt. Stadt gibt ein Stundenbudget vor.

Q	50)	Ein Schulleiter müsste ein klares Bedarfsprofil bei Lehrern abgeben können, also auch Extras für die Schule wie Orchester, Theater, Sternwarte, ... Aber die beamtenrechtlichen Bestimmungen stehen dagegen.
---	-----	--

Tabelle 4: Ergänzende Aussagen zur Personalauswahl

Auch diese Aussagen bestätigen: Wichtigstes Kriterium für eine möglichst passende Zuweisung einer Lehrkraft scheint die persönliche Vernetzung mit dem Staatsministerium. Basiert wird eine Auswahl auf Unterrichtseindrücke, vorzugsweise im Referendariat, da dies in der jetzigen Rechtslage der Regelfall ist, in dem man Unterrichtseindrücke vor einer Auswahl gewinnen kann. Einspruch gegen eine Zuweisung könne man allerdings nicht einlegen, wird wiederum bemängelt. Wiederholt wurde für ein sachbezogenes Verfahren beispielsweise mit Bedarfsprofilen, Hospitationen, Probeunterricht plädiert. Wiederum wurde die Dominanz der Sozialauswahl kritisiert.

Postvertraglich forderte Schulleiter T ebenfalls Möglichkeiten einer Trennung von Lehrkräften, die nicht zu der Aufgabe oder zur Schule und einem spezifischen Schulkonzept passen. Das ist gegenwärtig nicht möglich. Die Schulleiter betonten, wie demoralisierend ein das Schulkonzept ablehnender Lehrer in das Kollegium wirken kann. Verbesserte Unterrichtsqualität und Innovation seien ohne eine solche aktive Gestaltung des Kollegiums durch Entlassungen kaum erreichbar.

Gegenwärtig werden offenbar "Vergraulen" und "Wegloben" als Techniken genutzt, wenn man ungeeignete Lehrkräfte nicht zu einer Wegbewerbung als einzigem Mittel der Trennung bewegen kann, wie die Aussagen der Schulleiter in den Mitschriften bekräftigen:

Aussagen zu Outplacement aus den Mitschriften		
Gespräch	Notiznr.	Aussage
K	32)	Exit aus dem Lehrberuf extrem schwierig (3-4 Fälle pro Jahr)
L	2)	„Nicht-Leister“ werden ausgesessen, bis sie in Pension gehen. Beamte sind „ja sowieso da“, dass sie Geld kosten, spielt dabei keine Rolle im Denken.
L	18)	Exit aus dem Beruf widerspricht dem Alimentationsprinzip (Exit nur im Falle von Straftaten, Alternative: Wanderpokal)
M	14)	Kaum jemand gibt die Stellung als Lehrer auf.
M	43)	Was tun bei schlechter Leistung? Schulleiter motiviert zu evtl. externem Coaching (über das ISB), was aber meist erfolglos ist. Dann bleibt nur vergraulen.

M	44)	Die wenigen Stänkerer in der Schule vermiesen die Stimmung. Man kann sie leider nicht verstecken, auch wenn das für manche hilfreich wäre, weil sie oft fachlich spitze sind, aber nicht vor einer Klasse arbeiten können.
P	12)	Die Reißleine kann man nur bis zum Ende der Probezeit ziehen.
P	13)	Danach werden problematische Lehrer höchstens 1 Jahr in einer Klasse eingesetzt, der gute Kollege danach „muss den Schrott aufräumen“.
P	15)	Die Weitergabe des Kollegen als „Wanderpokal“ geht nur bei geringer Anzahl Dienstjahre
P	16)	Entlassung ist nur möglich bei massiver Pflichtverletzung.
Q	16)	Es gibt das Phänomen des „Weglobens“.
Q	19)	Man kann schlechte Kollegen auch zur Wegbewerbung bewegen durch Schikanen.
Q	21)	<i>Wenn alles nichts hilft, was dann?</i> „So große Archive gibt es gar nicht!“
Q	47)	„Amtsarzt hat 3x ein windelweiches Gutachten geschrieben.“
Q	48)	In der Schweiz: Schulleiter auf Zeit, nach 8 Jahren die Entscheidung, ob eine Fortsetzung der Leitungstätigkeit oder nicht. Das eröffnet eine gesichtswahrende Exit-Strategie.

Table 5: Ergänzende Aussagen zum Outplacement

Auch fehlte es an Ausstiegsoptionen für belastete Lehrer. Selbst wenn ein Mitarbeiter erkenne, dass die Berufswahl falsch war, das Unterrichten keine Passion darstellt oder aber ein Zustand der Erschöpfung und Ermüdung eintritt, so müsste der Lehrer durch eine Vertragsaufhebung die garantierte Fürsorge des Staates für ihn und seine Familie beenden. Das erzeuge Existenzängste und fände nicht statt. Zudem, so die Aussagen in den Mitschriften, gäbe es keine sichtbaren beruflichen Alternativen.

Aussagen zu beruflichen Alternativen aus den Mitschriften		
Gespräch	Notiznr.	Aussage
G	24)	Der Weg raus existiert nicht. Die Aussichtslosigkeit ist eine falsche Wahrnehmung und Entwicklung. In der Ausbildung wird man schon eingeschränkt (z.B. durch den hohen Anteil von unsinniger Pädagogik), was die Unabhängigkeit reduziert. Was wird man, wenn nicht Lehrer?
K	8)	Der Ausgang aus dem Lehrerberuf mit Auszahlung fehlt
K	33)	Lehramtsanwärter müssen auch gezeigt bekommen, dass sie für die Wirtschaft relevante und interessante Fähigkeiten erworben haben

Table 6: Ergänzende Aussagen zu beruflichen Alternativen

Zusammenfassend lässt sich aus dem Gymnasialfall im Abgleich mit den Resultaten der Forschung sagen:

Die Personalauswahl ist ein wichtiges Instrument für eine Passung von Lehrer und Schule/Aufgabe. Sie sollte mehr von Eignung als von sozialen Gesichtspunkten dominiert werden. Entscheidend sollte dabei die Bewertung des Kandidaten durch den Schulleiter sein, der sich über Auswahlgespräche und Hospitationen ein Bild machen kann. Zur effektiven Nutzung dieses Instrumentariums in professioneller Weise wären Qualifizierungen der Schulleiter wichtig.

Bei einer fortgesetzten Zuweisung der Lehrkräfte durch die Schulaufsicht wäre zumindest ein Veto-Recht hilfreich, da man unpassende oder ungeeignete Lehrer als Schulleiter nach der bestehenden Gesetzeslage „nicht mehr los wird“.

Ebenso wichtig erscheint eine Ausstiegsoption mit wirtschaftlichen Sicherheiten für emotional belastete Lehrkräfte. Die bestehenden Verfahren des “Weglobens” oder “Vergraulens” sollten aus Sicht der Praxis durch ein transparentes Verfahren ersetzt werden. Idealerweise bestehe auch die Möglichkeit, die Zusammenarbeit mit einzelnen Kollegen zu beenden, wenn sie sich nicht innerhalb des Kollegiums und der Schulkonzeption oder aus anderen für die Unterrichtsqualität relevanten Gründen bewähren.

Zudem verwies Schulleiter W auf eine unzureichende Auswahl der Führungskräfte. Auf dem Weg zum Schulleiter werden Kandidaten anhand von besonders guten Beurteilungen, also besonders guter Unterrichtsleistung identifiziert, obwohl die Aufgabe ganz andere Kompetenzen erfordere. Das Verfahren sei ebenso wenig zielführend wie die bestehenden Qualifizierungsmaßnahmen. Diese gingen an den Bedürfnissen der Führungskräfte und den Herausforderungen der Aufgabe vorbei. Ähnlich bewerteten andere Schulleiter aus den sieben weiteren Gymnasien die Auswahl für und Vorbereitung auf Führungsaufgaben:

Aussagen zur Auswahl für und Vorbereitung auf Führungsaufgaben aus den Mitschriften		
Gespräch	Notiznr.	Aussage
G	23)	Die Vorbereitung auf die Schulleitungsrolle ist ebenfalls eine Gängelung für Menschen mit Persönlichkeit, eigentlich muss man Personalführung können, wenn man sich bewirbt, nicht dann lernen. Das ist zu spät.
K	20)	Auswahl von Führungspersonal nicht optimal wegen der formalen Vorgaben (5-6 Konkurrentenklagen pro Jahr!). Die gesetzlichen Regelungen sind nicht klug.

M	1)	Die Vorbereitung durch die ALP durchlaufen, ist ja verpflichtend, von der Qualität durchwachsen. Es fehlt an erfahrenen Schulleitern als Referenten. Die praktischen Fragen bleiben unbeantwortet. Modul A und B verpflichtend, zu C geht dann keiner mehr hin.
N	7)	Die Ausbildung zum Schulleiter war unzulänglich. Warum wird dabei die Erfahrung alter Schulleiter nicht genutzt?
N	35)	Die Auswahl von Schulleitern erfolgt auf Basis von Beurteilungen durch Vorgesetzte, durch den MB und auf Basis von Gesprächen im Ministerium. Dort hat man aber Angst vor klaren Entscheidungen, was den Fokus auf die Noten in den Beurteilungen legt. Das verleitet zur Kosmetik der Noten.
N	39)	Für die Rolle als Seminarlehrer gibt es kein Auswahlseminar. Die Entscheidung fällt auf Basis der Papierform. Hier ist eine dringende Verbesserung nötig, z.B. ein Probeunterricht vor den Schulleitern der Seminarschulen. Aktuell sind die Auswahlmöglichkeiten des Schulleiters sehr gering.
N	40)	Warum macht der MB keine Kleingruppenseminare mit Stresssituationen für mögliche Kandidaten. Dann muss allerdings die Beurteilung durch den MB auch genutzt werden.
Q	5)	Mittlerweile gibt es erfreulicherweise das Modul A. Dabei wird allerdings die Chance versäumt, Eindrücke zu bewerten und diese für die weitere Karriereplanung zu nutzen. Man hat Sorge, dass dann niemand mehr kommt.
Q	9)	Stichwort „eigenverantwortliche Schule“ nur gepaart mit der Auswahl systemkonformer Schulleiter. Ministerium muss es wagen, Schulleiter laufen zu lassen.
Q	36)	Das Ministerium braucht einen Interviewbogen für die Auswahl von Schulleitern mit Schulrecht, Führungskompetenz und Kommunikationsfähigkeit

Tabelle 7: Ergänzende Aussagen zur Auswahl und Qualifizierung von Führungskräften

Völlig unberücksichtigt bleibt in der ganzen Darstellung ein strategischer Aufbau von Personal jenseits von Führungsrollen, also die Anwerbung und Auswahl von Mitarbeitern ohne verfügbares Stundendeputat mit Blick auf angestrebte Innovationen und Veränderungen, also nicht ausschließlich gegenwarts-, sondern zukunftsbezogen.

5.1.4.2 Team-Arbeit

Vielfach wurde die große Bedeutung von kollaborativen Arbeitsweisen für die Verbesserung von Unterrichtsqualität und eine lernende Organisation betont (Mourshed et al., 2010a; Prenzel et al., 2009; Steinert et al., 2006; Terhart, 2010). Ein Instrument zur Realisierung und Institutionalisierung von Zusammenarbeit und professionellem Austausch ist die Etablierung von Teams.

Zur Förderung von Austausch und Zusammenarbeit bildeten Schulleiter T und R Jahrgangsstufen-Teams. Sie schafften Zeit und Raum für gemeinsames Arbeiten durch die Zuweisung von Lehrkräften in möglichst wenige Teams und die Schaffung von räumlicher Nähe, um die Zusammenarbeit zu intensivieren. Im Fall R sollte die Team-Konstellation auch über ein Schuljahr hinaus beibehalten werden, um eine gewisse Kontinuität der Arbeit zu gewährleisten und gemeinsam im Team zu lernen. Zusätzlich umfasste die Ausstattung der

Teams weitreichende Autonomie und Partizipation an der Schulentwicklung. Allerdings bemängelte Schulleiter R die fehlende Kompensation für Team-Arbeit, die auch Schulleiter W adressierte. Er regte in seiner Schule W Kooperationen innerhalb der Fachschaften und darüber hinaus an, um die hinderliche Isolation zu durchbrechen.

Bei einem Blick auf die in den Mitschriften dokumentierten Ansichten der weiteren sieben Schulleiter findet sich auf der einen Seite Unterstützung für die Stärkung der Kollaboration, Zustimmung zur Beobachtung, dass es an Zeit für kollaborative Arbeitsweisen mangle. Auf der anderen Seite gab es aber auch andere Philosophien, was man in der Methodik der Fallstudienbetracht „rival cases“ (Yin, 2014, S.207) nennt.

Aussagen zur kollaborativen Arbeit aus den Mitschriften					
Bestätigend			Widersprechend		
Gespräch	Notiznr.	Aussage	Gespräch	Notiznr.	Aussage
K	26)	Kollegien tagen zum inhaltlichen und strategischen Austausch, aber immer noch zu selten. Unterrichtsausfall ist dabei ein großes Thema, der sollte aber mit „Gegenbuchung“ erfolgen, z.B. Lehrer ist nicht krank oder faul, wenn Unterricht ausfällt, sondern hat Konferenzen, ist im Skilager (mit Überstunden).	G	12)	Kein formalisierter Erfahrungsaustausch, die ewigen Teams, denn sonst wird man ja nicht zur Persönlichkeit, nur informeller Austausch im Kollegium über Erfahrungen
Q	24)	Jährliche Strategiesitzung mit Fachbetreuern mit Festlegung eines Jahresthemas, an dem alle Fachschaften arbeiten müssen, z.B. mündliche Noten.	K	29)	Gut funktionieren die Modellschulen immer, weil dort engagierte Leute sind. Da funktionieren auch Jahrgangsstufen-Teams
P	27)	Der Großteil der fachlichen Zusammenarbeit läuft über die Fachschaften, es gibt aber auch Abstimmungen über die Jahrgangsstufen. Klassenkonferenzen finden nur bei Problemfällen statt, da organisatorisch sehr herausfordernd.			

Tabelle 8: Ergänzende Aussagen zu kollaborativen Arbeitsweisen

So konnte Schulleiter G formalisierten Teams nichts abgewinnen und sah darin eine moderne Form der Gleichmacherei. An dieser Stelle muss für diesen speziellen Fall ergänzt werden, dass Schulleiter G sich bereits im Ruhestand befand und seine Schule nicht mehr mit kooperativen Arbeitsweisen jenseits des informellen Austauschs geführt hat. Die Bewertung muss unter dieser Prämisse eingeordnet werden. Schulleiter K dagegen sah Jahrgangsstufenteams nur dann als sinnvoll an, wenn man engagierte Mitarbeiter habe wie beispielsweise in Modellschulen. Das impliziert zum einen, dass im Regelfall das Engagement nicht hoch ist und dass das die Umsetzbarkeit von Teams beeinflusst. Diese Aussage kann man als Plädoyer für die Auswahl engagierter Mitarbeiter betrachten oder als Argument gegen Teams in Regelschulen.

Die befragten Schulleiter bestätigen aus ihrer Praxiserfahrung die zentrale Bedeutung von kollaborativen Arbeitsweisen für die Lernfähigkeit und Innovationskraft von Schulen, die sich aus den wissenschaftlichen Forschungsergebnissen herauskristallisierte. Deshalb bauen sie in einzelnen Fällen auf Teams über Fachschaftsgrenzen hinweg oder auf kollaborative Arbeitsweisen innerhalb von Fachschaften.

Die Schaffung von Teams als zentralem Element kollaborativer Arbeitsweisen ist organisatorisch für die Schulleitung zwar umsetzbar, ihre Zusammenarbeit im herkömmlichen Schulalltag jedoch offenbar nicht leicht. Team-Arbeit durchbricht gewohnte Arbeitsweisen. Es fehlt immer wieder an Zeit und Raum für kollaboratives Arbeiten. Der damit verbundene zeitliche Mehraufwand erfährt keine Kompensation und muss mit der Planung der Unterrichtszeit gut abgestimmt sein.

Die Maßnahme an sich verspricht laut Motivationsforschung aber eine Verbesserung der Zufriedenheit der Lehrer und der Unterrichtsqualität, was die beiden Schulleiter mit Jahrgangsstufen-Teams in ihren Schulen bestätigen.

5.1.4.3 Managed Professional Development

Die Professionalisierung von Lehrkräften durch ein sogenanntes „managed professional development“ nach Fryer (2016) findet sich indirekt in der Begeisterung aller drei befragten Schulleiter für die kollegiale Hospitation als Qualifizierungsinstrument. Während sie unisono den zentral angebotenen Weiterbildungen eine Absage erteilt haben, was sich mit den in der Forschung geäußerten Vorbehalten deckt, sehen sie in der kollegialen Hospitation ein Feedback- und Weiterbildungsinstrument, das auf die Bedürfnisse der jeweiligen Lehrer und den Schulkontext abgestimmt ist. Das der kollegialen Hospitation immanente Feedback, das

die Schulleiter in einer anderen Weise als der dienstlichen Beurteilung umgesetzt sehen wollen, neben der individuellen und kontinuierlichen Lernoption mit Coaching Charakter prägen diese Professionalisierungsmaßnahme und entsprechen in weiten Teilen den Anforderungen Fryers.

Für ergänzende externe und wiederum auf die individuellen Bedürfnisse einer Lehrkraft abgestimmte Weiterbildungsmaßnahmen fehlte, so Schulleiter R, ein Forum zur Schaffung von Transparenz über Fortbildungsangebote, die über das systeminterne Angebot hinausreichen, Transparenz über die Existenz und über die Qualität der Fortbildungen, wie sie von Teilnehmern und Schulleitern eingeschätzt werden.

Die Aussagen der in den Mitschriften dokumentierten Gespräche bestätigen die Sicht der Schulleiter aus den Sub-Units und beinhalten keine widersprechenden Ansichten.

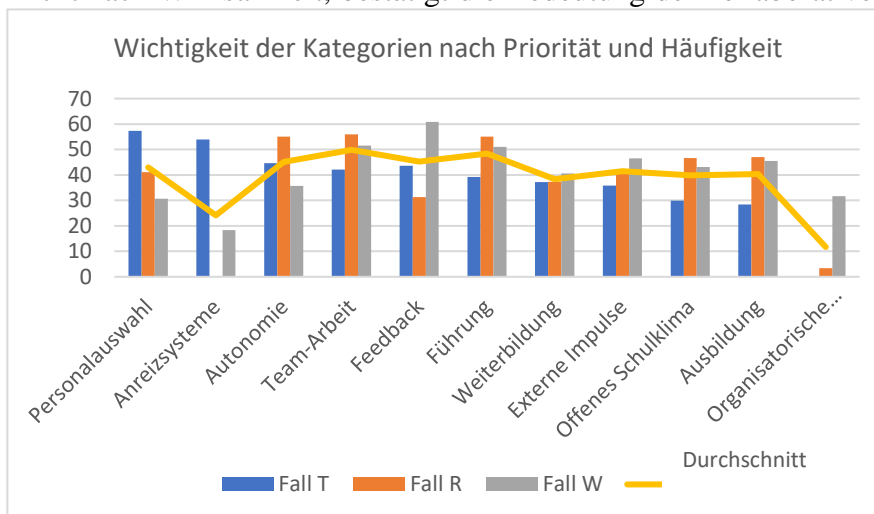
Aussagen zu Fortbildung aus den Mitschriften					
Bestätigend			Widersprechend		
Gespräch	Notiznr.	Aussage	Gespräch	Notiznr.	Aussage
G	15)	Wichtig ist, dass sich Lehrer ständig weiterbilden, auf der Höhe der Zeit bleiben. Dazu sollten sie nicht nur die Angebote der ALP nutzen, auch externe FoBis (z.B. durch BMW), über die die Schulleitung informieren sollte			
K	11)	Gut ist auch das begleitete Lernen der Kuenheim-Stiftung: Lehr:werkstatt			
K	21)	Für die Gymnasien haben wir zu wenige Fortbildungsangebote und kein Geld für externe Angebote/ Coaches (sind auch nicht besser)			
K	22)	Fortbildungen ohne Unterrichtsausfall sind kaum noch möglich. Fortbildungen in den Sommerferien nicht möglich, weil Dillingen geschlossen hat!			
K	24)	Erwartung (Philologenverband): Fortbildungen an der Uni, weil die ALP sich zu sehr auf „Personalführung“ verlegt hat. Aber es fehlt das Budget an den Unis für ein solches Programm. Bisher gibt es nur private Einzelleistungen von Professoren.			
Q	23)	Schulleiter hat eine Personalentwicklungsaufgabe, muss Fortbildungspläne aufstellen.			
Q	25)	Dillingen bietet nicht zu allen Themen FoBis.			

Q	26)	Themen durch externe Referenten mit knappem Angebot: Ich bin „ein Fan von Verknappung des Angebots“.			
---	-----	--	--	--	--

Tabelle 9: Ergänzende Aussagen zu Fortbildungen

Zusammenfassend lässt sich eine Individualisierung der Professionalisierungsmaßnahmen als überlegene Form bestätigen, um Verbesserungen der Unterrichtsqualität zu erreichen. Das erfordert ein konstruktives, kontinuierliches Feedback, Coaching in einem Klima von Offenheit und Vertrauen und erfordert flexible Arbeitsweisen vor Ort, namentlich institutionelle Autonomie wie bereits oben adressiert. Voraussetzung für Zusammenarbeit in einer Lernenden Organisation sind auch nach Peter Senge Transparenz, Offenheit und Vertrauen.

Ein abschließender Blick in eine Auswertung der Wichtigkeit nach Priorität und Häufigkeit nicht nach Wirksamkeit, bestätigt die Bedeutung der kollaborativen Arbeitsweisen. Sie ist als



Methodenergänzung zum rein qualitativen Vergleich nach Yin (2014) zu verstehen und ermöglicht noch einmal einen anderen, kritischen Blickwinkel auf das Fallbeispiel Gymnasium.

Abbildung 21: Vergleichende Darstellung der Prioritäten im Gymnasialfall nach Kategorien und Sub-Units

Gerade die im Subunit T so hervorgehobene Personalauswahl erscheint bei dieser Betrachtung nicht so zentral. Man sieht die starke Differenzierung zwischen den Fällen. Eine Erklärung bieten die Spezifika der Fälle R und W. Während im Fall R eine Auswahl durch den Schulleiter getroffen werden konnte und der post-vertragliche Fall aufgrund der kurzen Schulgeschichte noch keine Bedeutung besaß, war im Fall W fast ausschließlich die post-vertragliche Auswahl ausgeweitet angesprochen worden und das erst sehr spät innerhalb des Interviews, nachdem ein gewisses Vertrauen zur Interviewerin entstehen konnte. Bei den Kategorien Führung, Feedback und Autonomie weist die zugewiesene Bedeutung inhaltlich auf empfundene Verunsicherung oder auch auf offene Wünsche hin, weniger auf die Wirksamkeitseinschätzung. Ob sich ein klareres Bild bei einer größeren und repräsentativen Auswahl von Schulleitern ergibt, kann an dieser Stelle nicht geklärt werden.

5.2 Grundschule

Auch für das Fallbeispiel Grundschule wird im Sinne der Methodentreue noch einmal der Weg einer „bottom-up“ Analyse beider Subunits zur Identifikation der wirksamen Personalentwicklungsmaßnahmen analog dem Fallbeispiel Gymnasium besprochen, wobei allerdings nur Maßnahmen und Persönlichkeitsaspekte relevante Listen lieferten, denn die in den beiden Fallbeispielen thematisierten Rahmenbedingungen, die die Unterrichtsarbeit beeinflussten, waren nicht gesetzlicher, sondern sozio-demographischer Natur und beeinflussten nicht die Zulässigkeit von Personalentwicklungsmaßnahmen.

Ebenso wie das Fallbeispiel Gymnasium besteht das Fallbeispiel Grundschule aus Subunits, in diesem Fall aus zwei vergleichsweise großen Grundschulen mit rund 40 Lehrkräften (Vgl. Gespräch U, 14.) und sehr verschiedenen, sozio-ökonomischen Rahmenbedingungen.

5.2.1 Ankerfall U

Das Gespräch fand im Büro der Schulleitung bei zunächst offenen Türen statt, die nur bei steigendem Lärmpegel während einer Pause geschlossen wurden. Der Schulleiter war in dem Gespräch emotional hoch involviert und hat erhebliche Frustration artikuliert. Als Einstieg wurden erst einmal der sozio-ökonomische Rahmen der Schule im sozialen Brennpunkt und die damit verbundenen besonderen Anforderungen an das Kollegium dargelegt. Der Schwerpunkt der Aussagen lag auf den verfügbaren Maßnahmen der Personalentwicklung und den empfundenen Restriktionen durch das Bildungssystem, die sich aus den Erfahrungen des Schulleiters in der Zuweisung von Personal, in der Ausbildung und in der beruflichen Sozialisierung der Lehrkräfte niederschlugen. Prioritär kritisierte er Aus- und Weiterbildung, die nur sehr eingeschränkt den Anforderungen seiner Schule gerecht würden.

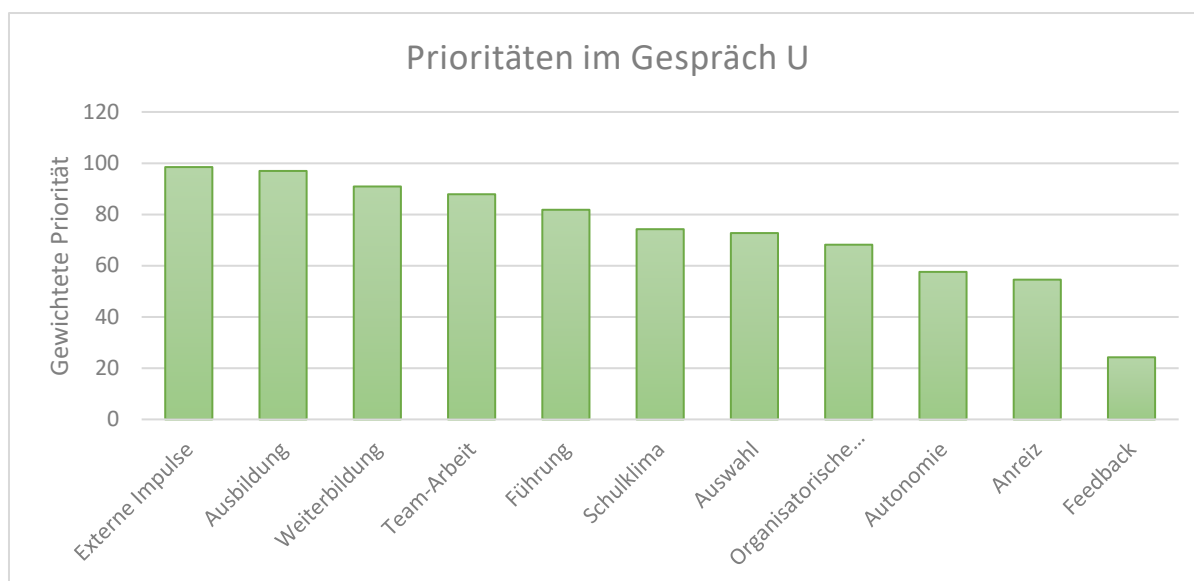


Abbildung 22: Prioritätengewichtung von Maßnahmen im Gespräch U

5.2.1.1 Externe Impulse

Im speziellen Fall der Grundschule U kommen externe Impulse vor allem als Belastung der Lehrkräfte vor. Die Vernachlässigung von Kindern in diesem sozialen Brennpunkt bedrücke und belaste die Lehrer und fordere sie weit jenseits der Grenzen der üblichen pädagogischen Arbeit. Man müsse bis in die Elternhäuser wirken und auch in den Ferien verfügbar sein. Diese Erkenntnis wird genutzt und bewusst an der Resilienz des Kollegiums gearbeitet.

5.2.1.2 Ausbildung

Für seine Schule, so Schulleiter U sei es zwingend, mit Resilienz ausgestattet zu sein. Das allerdings spielte in der Ausbildung eine viel zu geringe Rolle. Er bewertete die ‚Spielereien‘ im Seminar als Ablenkung von den eigentlichen Herausforderungen des Schulalltags und vertrat die subjektive Theorie, dass Notendruck and Anspruchsdefinition der Seminare zu angepasstem Verhalten, emsigem Fleiß, aber nicht zu effektivem Arbeiten und erst recht nicht zur Fähigkeit der Selbstregulation führten. Auch fehle es mit dieser Ausbildung an beruflichen Alternativen.

Aus Sicht der Schulleitung legte die Ausbildung zudem den Grundstein für ein negatives Kinder- und Elternbild.

5.2.1.3 Weiterbildung

Die Schulleitung sah großen Bedarf in der Verbesserung der Selbstregulationsfähigkeit der Mitarbeiter. Zum Schutz der Lehrkräfte arbeitete das Schulteam intern am Zeitmanagement und der Selbstregulation jedes Einzelnen. Supervision als Hilfestellung bei der täglichen

emotionalen Belastung im sozialen Brennpunkt wäre öfter nötig und wünschenswert. Der Schulleiter ging so weit zu sagen, dass hier eine Fürsorgepflicht des Dienstherrn bestehe, aber nicht erfüllt werde.

Die Qualifizierungsveranstaltungen für Schulleiter bewertete er geringschätzend als politisch motivierte Ausbildung in Hierarchieverhalten und der Nutzung der Dienstanweisung.

5.2.1.4 Team-Arbeit

Das Kollegium arbeitete in sehr engem, persönlichem Austausch zusammen - auch oft informell. Die enge Zusammenarbeit und das Vertrauen, das sich in Offenheit und auch einer gewissen Konfliktbereitschaft entwickelt hat, stärkt die Gruppe im wahrgenommenen externen Druck, der empfundenen Ungerechtigkeit und der täglichen emotionalen Belastung, so Schulleiter U.

Das Kooperationsinstrument des Team-Teachings sei mit viel Erfolg getestet worden. Es führe zu guten Unterrichtserfolgen und hoher Zufriedenheit bei den Lehrern an der Schule U.

Allerdings gäbe es sehr praktische Hindernisse im Zusammenhang mit der Arbeit im Team, da Zeiten für die Kooperation und für Konferenzen für die Mütter mit kleinen Kindern im Kollegium schwer darstellbar seien, denn es fehle an Kinderbetreuung in der Kommune.

5.2.1.5 Führung

Schulleiter U beschrieb die Vorbereitung auf die Schulleitungsaufgabe als geprägt von Hierarchieansprüchen. Es werde deutlich vermittelt, dass man als Dienstvorgesetzter nun Weisungsbefugnisse besäße, die alltäglichen Aufgaben beispielsweise Fürsorgefragen bei emotionaler Erschöpfung und die Nutzung bekannter pädagogischer Prinzipien in der Personalführung kämen zu kurz. Sich selbst sah Schulleiter U eher in der Rolle des Verantwortlichen, der für die Kollegen in dieser belastenden Arbeitssituation Sorge trägt und versucht, die Mitarbeiter zu stärken, zu fördern und Freuden zu sichern. Dazu gehörte beispielsweise das Bemühen, Wünsche bei der Stundenplangestaltung zu berücksichtigen, und die Bereitschaft, selbst zurückzutreten und die jungen Kollegen vorzulassen, wenn sie eine Idee ausgearbeitet oder anderweitig präsentabile Ergebnisse erzielt haben. Diese Sorge und Fürsorge für die Mitarbeiter und die enge, offene Kommunikation wurde von den Kollegen geschätzt und in Evaluationen positiv bewertet.

5.2.1.6 Schulklima

Schulleiter U betont, dass das Klima einer Grundschule in Bayern stark von der Selektionsfunktion geprägt werde. Dem könne man sich schwerlich entziehen. Eine Förderung von Kindern im sozialen Brennpunkt fände seine Beschränkung spätestens im Übertritt an die weiterführende Schule, wo soziale Erwartungen die Selektion determinierten. So würden Lehrer ausgebildet und so werde die Aufnahme in die weiterführenden Schulen gesteuert. Er versuche zumindest in seinem Kollegium, diese Haltung aufzubrechen und die Lehrer für jedes Kind und seinen Wert zu sensibilisieren.

Die Zusammenarbeit in der Schule sei ansonsten geprägt durch Offenheit, enge Kommunikation, offene Türen und Vertrauen.

5.2.1.7 Auswahl

Der Schulleiter im Fallbeispiel U beklagte, das gegenwärtige Zuweisungsverfahren würde zu quantitativen als auch qualitativen Mängeln in der personellen Ausstattung seiner Schule führen. In der Brennpunktschule fielen zahlreiche Aufgaben an, die weit über die reine Wissensvermittlung und den üblichen Erziehungsauftrag hinausreichten und Sozialarbeiterstunden, aber auch die Erweiterung des Kollegiums um Fachleute aus der Sozialpädagogik und Psychologie erforderte. Die Bezirksregierung wiese nur das gesetzlich erforderliche Minimum an Sozialarbeiterstunden je Schule zu, auch wenn diese Schule größer sei und weit überdurchschnittlich viele Inklusionsfälle hätte. Eine Differenzierung der Bedarfe erfolge nicht.

Hinzu kam aus der Sicht des Schulleiters U die Notwendigkeit von Effektivität und Resilienz in diesem speziellen Arbeitsumfeld. Oft ergriffen junge Menschen aus falschen Beweggründen den Beruf des Lehrers und würden von den Realitäten überrascht. Immer wieder gäbe es Fälle von Ermüdung – gerade im Alter um 40. Eine gehäufte Zuweisung von Burn-Out Fällen an seine Schule sei überdies kontraproduktiv und belaste das Kollegium zusätzlich. Diese Fälle müssten, so seine Sicht, vom Dienstherrn selbst übernommen werden. Ablehnen könne er sie als Schulleiter aber nicht. Auch wenn Lehrer, die nicht zur Schule passen z.B. aufgrund ihrer Einstellung, sich durch Wegbewerbung diesem belastenden Umfeld meist entzögen, blieben die zugewiesenen Burn-Out Fälle, weil sie aus finanziellen Gründen nicht aus dem Schuldienst austreten könnten.

Die Auswahl zu Führungsaufgaben sei wenig zielführend und weitgehend durch die Examensnote bereits präjudiziert. Eine post-vertragliche Auswahl fände nicht statt. Wer sich ans Gesetz hält, könne als Schulleiter machen, was er wolle, gute oder schlechte Leistungen erbringen, das führe zu keiner Konsequenz. Das sei ein Risiko für die Unterrichtsqualität in den Schulen.

5.2.1.8 Organisatorische Maßnahmen

Gerade für die Burn-Out Fälle würden organisatorische Maßnahmen zur Erleichterung des Alltags ergriffen, die aber meist wirkungslos bleiben oder zumindest keine Verbesserung des Gesundheitszustands mit sich brächten.

5.2.1.9 Autonomie

Die in diesem Fallbeispiel unter der Kategorie Autonomie zugeordneten Makropropositionen umfassen ausschließlich Klagen des Schulleiters, die sich durch mehr Budgetfreiheit und eine größere Personalautonomie verbessern ließen. Schulleiter U hat also nicht explizit Autonomie als wertvolles Instrument angesprochen, sondern zahlreiche Beispiele gebracht, die seine besondere Situation darstellten und durch die institutionelle Autonomie einer „eigenverantwortlichen Schule“ nach Rahm and Schröck (2009) adressiert werden könnten.

5.2.1.10 Anreize

Laut Schulleiter U sind $\frac{1}{4}$ seiner Kollegen intrinsisch so motiviert, dass sie das übrige Kollegium mit Ausnahme von 5% „Bedenkenträgern“ mitreißen könnten. Schlecht sei nur, dass Minderleistung nicht geahndet werden könne.

5.2.1.11 Feedback

Das Instrument Feedback wird erst sehr spät im Gespräch U aufgebracht, ist implizit aber bereits vorher Bestandteil des Team-Verständnisses und der offenen Kommunikation innerhalb des Kollegiums und mit der Schulleitung. Eine konstruktive Beurteilung von Mitarbeitern zur Personalentwicklung bezeichnete Schulleiter U als wertvoll, aber das institutionalisierte Feedback in Form von dienstlichen Beurteilungen sah er primär von den Schulleitungskollegen missbraucht als Machtinstrument. Zudem stelle die Schulaufsicht sicher, dass die Bewertungen nicht zu gut ausfielen. Das würde die Beurteilungen gänzlich entwerten.

5.2.1.12 Zusammenfassung

Das gesamte Gespräch U ist geprägt von Ungerechtigkeitsempfinden und einer Überlastung des gesamten Kollegiums durch die Anforderungen des speziellen Kontextes der Schule und einem Mangel an Unterstützung aus Kommune und Schulaufsicht. Dieses Empfinden bestimmt die Prioritäten, in denen die Themen aufgegriffen werden. Inkludiert man die Häufigkeit der Nennungen in die Indikatorbildung, zeigt sich, dass die Qualifikationen – wiederum für den speziellen Kontext – durch Aus- und Weiterbildung noch einmal verstärktest Gewicht erhalten, ebenso wie Team-Arbeit und die Personalauswahl.

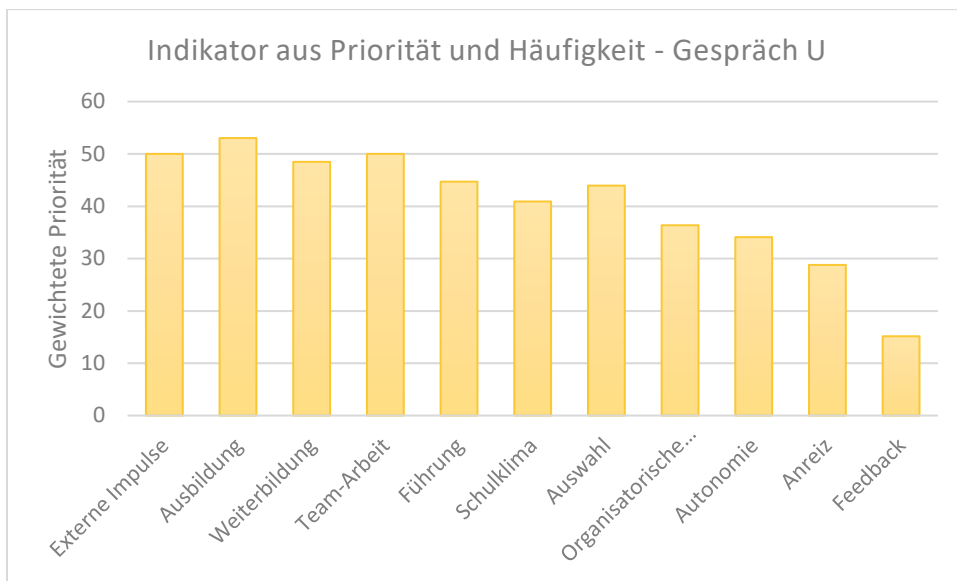


Abbildung 23: Kombinierte Prioritätengewichtung von Maßnahmen im Gespräch U

Aus den Bewertungen der Schulleitung lässt sich entnehmen, dass sie sich vor allem durch die Personalauswahl und die inhaltliche Zuweisung von Kompetenzprofilen in ihrer Arbeit beschränkt sieht. Im Umkehrschluss müssten institutionelle Autonomie und eine Mitsprache in der Personalauswahl als Maßnahmen abgeleitet werden, die die Arbeit in Schule U und die Unterrichtsqualität verbessern könnten.

5.2.2 Vergleichsfall V

Im Fallbeispiel V handelte es sich um eine Grundschule, die ebenso wie der Ankerfall als beispielhaft aufgrund einer Fachbewertung eingestuft wurde. Analog dem Ankerfall war die Schule überdurchschnittlich groß, lag jedoch in einem gänzlich anderen sozio-ökonomischen Umfeld. Der Schulleiter zeigte sich eher vorsichtig und zurückhaltend im Antwortverhalten. Die Stimme war sehr leise, so dass nicht alle Textpassagen gut verständlich waren und zum Teil Lücken im Transkript (Vgl. Anhang) zu finden sind.

Der Schulleiter dieser Grundschule machte von Beginn an deutlich, dass er seine Schule versuchte, wie ein Unternehmen zu führen. Es gäbe viele Parallelen. Auf diesem Grundgedanken aufbauend hat Schulleiter V auch in den letzten Jahren mit dem Kollegium die Entwicklung des Schulkonzepts und die Auseinandersetzung mit Zielsetzungen und Maßnahmen des Alltags wie beispielsweise eine gewisse Serviceorientierung basiert.

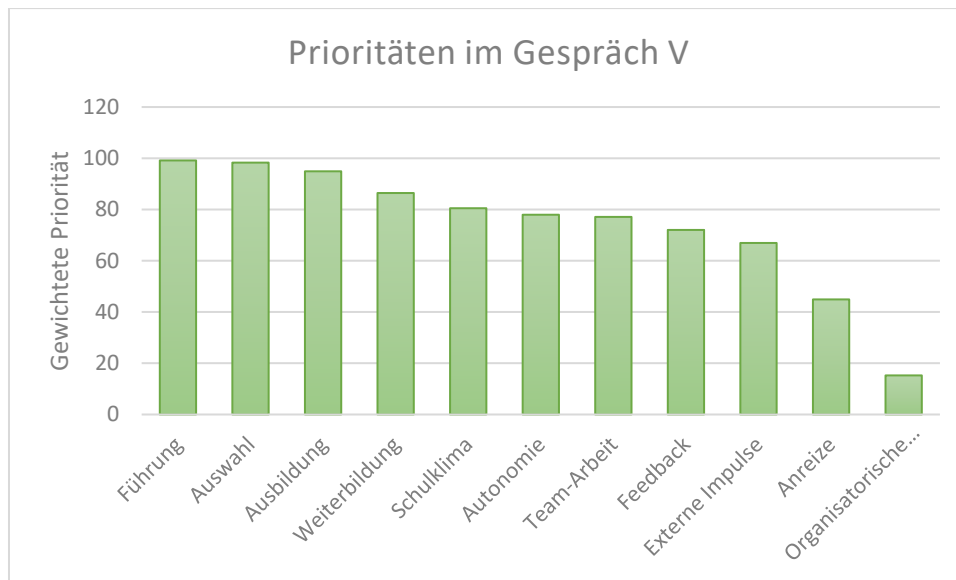


Abbildung 24: Prioritätengewichtung von Maßnahmen im Gespräch V

5.2.2.1 Führung

Im Anspruch eines Dienstleistungsanbieters sieht Schulleiter V sich zwar als aufmerksam, einfühlsam gegenüber seinen Mitarbeitern, in einem Kooperationsstil geprägt von Vertrauen und gleichzeitig respektvoller Distanz, denn die sei insbesondere für die Bewertungsfunktion des Schulleiters wichtig. Eine „Kumpelhafte Führung“ beurteilte er als nicht erfolgversprechend (Gespräch V, 102). Vertrauen sei erforderlich für die pädagogische und erzieherische Aufgabe in der Personalentwicklung. In der täglichen Praxis bedeutete das: Die Schulleitung sah sich in einer Vorbildrolle und in der Pflicht, nahe an den Lehrern zu bleiben durch enge Kommunikation, offene Türen.

Allerdings, so der Schulleiter, bestehe die Schulleitungsfunktion aus zu viel Verwaltung und sei so für geeignete Kandidaten mit starker pädagogischer Kompetenz wenig attraktiv. Was die Vorbereitung auf die Schulleitungsfunktion betraf, beurteilte Schulleiter V die Seminare in Dillingen als nur sehr eingeschränkt hilfreich. Als Schulleiter müsste man sich seinen Weg selbst suchen. Die Qualifizierungsmaßnahmen seien keine wirkliche Unterstützung und der

Austausch mit anderen Schulleitern bestünde nur informell oder auf Schulleitertagungen. Das bewertete er aber für sich persönlich nicht als Defizit.

5.2.2.2 Auswahl

Die Verfügbarkeit geeigneter Lehrkräfte hat gemäß Schulleiter V hohe Priorität für die Qualität von Unterricht. Schon zu Studienbeginn sei eine Qualitätsauswahl bedeutsam. Er habe jedoch Zweifel an der Qualität der verfügbaren Lehrkräfte und sah eine Ursache im geringen Ansehen des Berufs, was er dreimal innerhalb des rund 90minütigen Gesprächs betonte. Das Lehramtsstudium sei gerade für gute Abiturienten „second best“. Dabei müssten die besten Kräfte bei den Kindern und dort beim Aufbau der Grundlagen im Einsatz sein, deshalb sei bereits beim Studienzugang eine rigorose Auswahl treffen. Spätestens im Seminar müsste eine Auswahl über die Seminarleiter erfolgen. Die geringe Qualität machte er unter anderem an einer geringen Vermittelbarkeit von Lehrern fest, daran dass „mancher Lehrer nicht in der Wirtschaft bestehen könnte“ (Gespräch V, 70) und weltfremd in seinen Ansprüchen sei.

Die Auswahl für die einzelne Schule beurteilte er als ausgesprochen wichtig, da ein einmal zugewiesener Lehrer zumindest ein Schuljahr an der Schule bleibe. Und die Ansprüche seien durchaus hoch. Mehrarbeit sei Standard und werde erwartet, was ja auch in der Wirtschaft üblich sei, so die Einschätzung des Schulleiters V. Die Personalzuweisung erfolgt im Grundschulbereich über die Bezirksregierungen und dann die Schulämter an die Schulen auf Basis der Papierform und eventuell einem Telefongespräch, was Schulleiter V kritisch beurteilte. Eine rein papierbasierte Entscheidung stelle immer auf Noten ab. Und Noten könnten nur sehr bedingt Hinweise zu einigen der Anforderungen einer Schule wie beispielsweise Selbstbewusstsein geben. Hilfreicher seien da Auswahlgespräche, die der Schulleiter in Ausnahmefällen mit einzelnen Kandidaten führen konnte. Dabei musste er feststellen, dass Lehrer darin meist nicht performant seien, weil sie weder über Vorbereitung noch Übung verfügten. Um die Zuweisung ein wenig zu kanalisieren nutzte Schulleiter V die Erstellung von Aufgabenprofilen, die er dem Schulamt zukommen ließ, und Gespräche über die Anforderungen mit Vertretern des Schulamts.

Überdies kritisierte er, die gegenwärtige Zuweisungspraxis führe immer wieder zu persönlichen Belastungen, da die Lehrer geographisch von ihren Familien oder Freunden getrennt werden, ohne dazu wirklich bereit zu sein. Ebenso verursachte die Kurzfristigkeit der Zuweisung Belastungen, da es wiederholt vorkomme, dass die Lehrer keine Wohnung vor Arbeitsantritt finden könnten.

Schulleiter V schätzte die erfrischende Lebensnähe von Quereinsteigern, betonte aber dass eine gute Auswahl erforderlich sei, weil sie nicht so umfassend in Pädagogik ausgebildet werden.

Die Eignung von Kandidaten für die Führungsrolle als Schulleiter an guten Unterrichtsleistungen festzumachen, sah er kritisch, denn zur erfolgreichen Schulleitung gehörte mehr, wie z.B. Offenheit. Man könnte diese Aufgabe aus seiner Warte auch erst relativ spät im Berufsleben wirklich sinnvoll bekleiden, da sie zum einen sehr zeitaufwändig sei und zudem das Ende der Karriereoptionen bilde.

5.2.2.3 Ausbildung

Schulleiter V übte erheblich Kritik an der Ausbildung der Lehrkräfte. Sie entspräche nicht den Bedürfnissen des Alltags. Zwar sei, so die Ansicht des Schulleiters, ausreichend Wissen bei den Lehrern vorhanden für guten Unterricht, aber es fehle den jungen Lehrkräften an Realitätsnähe. Sie hätten nichts Anderes gesehen als Schule, seien unsicher und den in diesem Fallbeispiel durchaus fordernden und anspruchsvollen Elterngesprächen nicht gewachsen, da sie nicht darauf vorbereitet werden.

5.2.2.4 Weiterbildung

Die besten Lehrerfortbildungen aus Sicht des Schulleiters V sind kollegiale Hospitationen, die der Schulleiter deshalb auch für alle Jahrgangsstufen-Teams als verbindlich festgelegt hatte. Sie erforderten, so Schulleiter V, eine konstruktive Feedback Kultur. Weiterbildungsbedarf und die Notwendigkeit zu Austausch und Unterstützung sah der Schulleiter bei den Lehrern seiner Schule, nicht jedoch bei sich selbst. Für das Führen von Mitarbeitergesprächen seien beispielsweise keine Fortbildungen für ihn selbst erforderlich.

5.2.2.5 Schulklima

Auch Schulleiter V sah das Schulklima negativ geprägt durch die Selektionsfunktion der Grundschule.

Dabei sollte für die Innovationsfähigkeit einer Schule das Prinzip Offenheit das Klima bestimmen. Das sei nicht der Standard in bayerischen Grundschulen. Ohne Offenheit für Neues und Vertrauen in die Führung der Schulleitung seien aber Verbesserungen nicht möglich, war Schulleiter V überzeugt. Deshalb stehe bei ihm beispielsweise das Büro immer offen und sei die Kommunikation mit den Lehrkräften eng. Den Vormittag verbrachte der Schulleiter vor allem im Austausch mit den Lehrkräften.

5.2.2.6 Autonomie

Aus Sicht der Schulleitung im Subunit V verfügten Lehrer über ein gutes Maß an Autonomie, über weitgehende Freiheiten in der Unterrichtsgestaltung. Auch als Schulleitung besäße man mehr Freiheiten als die meisten sähen und nutzten. Eine Ursache für diese fehlende Nutzung von Autonomie sah der Schulleiter in einer ausgeprägten Angst vor Fehlern, in Rollenunsicherheit auf Seiten der Lehrer und Schulleiter und auch in einem gewissen Maß an Bequemlichkeit.

5.2.2.7 Team-Arbeit

Die Lehrer der Schule arbeiteten erfolgreich in Jahrgangsstufen-Teams und stellten schnell fest, dass der Mehreinsatz von Zeit zu Beginn der Zusammenarbeit sich bald auszahlte, denn diese Zusammenarbeit führte zu einem professionellen Austausch von Ideen, machte den Unterricht reichhaltiger und ließ jeden von den besonderen Fähigkeiten des anderen profitieren.

5.2.2.8 Feedback

Das Team bildete auch die organisatorische Einheit für Feedback und persönliche Entwicklung durch kollegiale Hospitationen. Letztere führten zu Verbesserungsvorschlägen für die jeweilige Arbeitsweise und die persönliche Entwicklung als Pädagoge. Dieses Coaching durch Kollegen und auch die Schulleitung sei sehr wirkungsvoll. Wichtig wäre laut Schulleiter V bei dieser Form des Lernens durch gegenseitige Beobachtung neben einer konstruktiven Feedback-Kultur, dass der ebenfalls anwesende Schulleiter ganz explizit zwischen Hospitationen und den Unterrichtsbesuchen für die dienstliche Beurteilung unterschied. Bei der Personalentwicklung im Rahmen der kollegialen Hospitation legte er besonderen Wert auf den Entwicklungsprozess des Einzelnen. Die dienstlichen Beurteilungen wären dazu ungeeignet, weil sie durch die geringe Frequenz sehr Angst behaftet seien.

5.2.2.9 Externe Impulse

Der Schulleiter dieser Schule hielt externe Impulse für entscheidend, wenn man alte Denkmuster aufbrechen, Schule entwickeln und verbessern will. Dazu nutzte er externe Moderatoren, die das Kollegium forderten und gewohnte Denkweisen in Frage stellten, was die Kollegen anstrenge und verunsichere. Auf diese Weise versuchte er unter anderem ein Bewusstsein für die Stärken der eigenen Schule zu schaffen, aber auch die aus seiner Sicht weltfremden und naiven Kollegen mit der echten Welt zu konfrontieren.

Er integrierte zudem Quereinsteiger ins Kollegium, was frischen Wind und eine Verbindung mit dem echten Leben mit sich brachte, und bemühte sich um externe Fortbildungen.

5.2.2.10 Anreize

Zur Verbesserung des Unterrichts wäre aus der persönlichen Überzeugung des Schulleiters V eine gezielte Nutzung des Leistungsprinzips hilfreich. Das fehlte aktuell in den Schulen. Alle Lehrkräfte erhielten das gleiche Entgelt, was er als „schlecht“ kritisierte. Weder gäbe es eine Differenzierung zwischen den Klassenstufen 1 und 2 zu den Klassenstufen 3 und 4, was aber mit unterschiedlichem Arbeitsaufwand und Anspruch verbunden sei, noch könne man besonderen Einsatz würdigen. Der Schulleiter beurteilte die Leistungsprämien als wirkungslos. Er zeige seine Wertschätzung und Anerkennung durch die Übertragung von Aufgaben und das Zutrauen, dass der Kollege sie meistern werde. Auch die kollegiale Hospitation wirkte nach Überzeugung des Schulleiters V leistungssteigernd und als Anreiz für den Einzelnen.

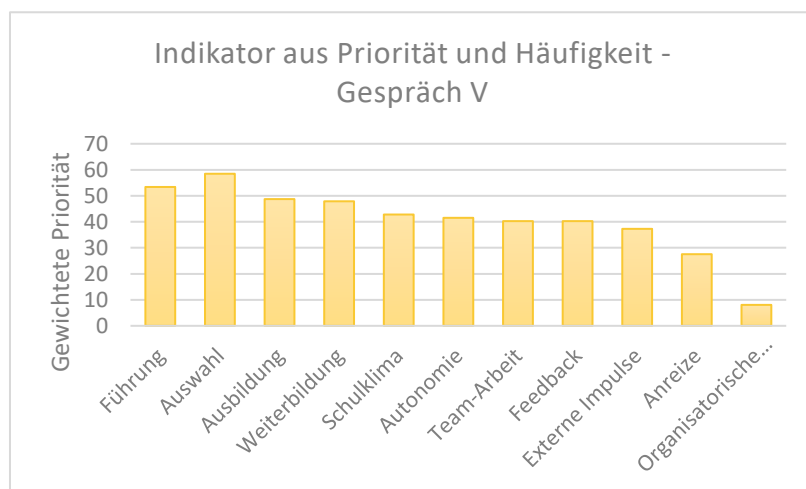
Auf der anderen Seite fehlte es an Sanktionen, aber er steuerte über Verbesserungsvereinbarungen bei Defiziten.

5.2.2.11 Organisatorische Anpassungen

Die erforderlichen Zusatzleistungen wie beispielsweise Vertretungsstunden seien keine Überlastung und wurden von Schulleiter V nicht angepasst.

5.2.2.12 Zusammenfassung

Schulleiter V war explizit, welche Maßnahmen er für wirksam zur Verbesserung von Unterrichtsqualität hielt: eine rigorose Personalauswahl, konstruktives Feedback im Team in



in einem Klima geprägt von Offenheit und Vertrauen, externe Impulse in der Ausbildung und auch in weiteren Qualifizierungsmaßnahmen sowie eine ausgesprochene Leistungsorientierung.

Abbildung 25: Kombinierte Prioritätengewichtung von Maßnahmen im Gespräch V

Somit erscheint die Personalauswahl nicht nur aufgrund von Priorität und Häufigkeit eine zentrale Maßnahme zur Qualitätsverbesserung aus Sicht des Schulleiters V zu sein, sondern auch inhaltlich. Die Aspekte Führung, Qualifizierung durch Aus- und Weiterbildung, Schulklima, Team-Arbeit, Feedback und externe Impulse verschmelzen miteinander, scheinen sich gegenseitig zu beeinflussen und aus Sicht des Schulleiters das Gesamtbild einer lernenden Organisation zu zeichnen.

5.2.3 Cross-Case-Study innerhalb des Fallbeispiels Grundschule

Wiederum werden die beiden dargestellten Sub-Units, hier des Fallbeispiels Grundschule, im Folgenden verglichen anhand der „top-down“ als relevant ermittelten Maßnahmenkategorien.

Im Fallbeispiel Grundschule wird anhand der beiden Sub-Units deutlich, dass sich trotz identischer gesetzlicher Vorgaben die Rahmenbedingungen von einzelnen Schulen erheblich unterscheiden. In diesem Vergleich der Sub-Units U und V sind zwei überdurchschnittlich große Schulen gewählt worden, so dass in Annäherung an den *ceteris paribus* Grundsatz die primäre kontextuelle Unterscheidung im sozio-demographischen Umfeld der Schule lag. Diese führte zu erheblichen Differenzen in den Erwartungen an die Lehrkräfte. Schulleiter U wies zudem darauf hin, dass sich beispielsweise die Unterstützung durch Schulämter und Bezirksregierungen wie auch die kommunale Unterstützung sehr stark unterscheiden (vgl. auch H.26).

Auch in diesen Fallbeispielen wurden erhebliche Zweifel an der Qualität oder der Eignung der den Schulen zugewiesenen Lehrkräfte geäußert. Im Fall V waren die Zweifel eher grundsätzlichen Charakters. Die Schulleitung sah bereits erhebliche Defizite bei der Anwerbung und Auswahl von Studieneinsteigern sowie in der Ausbildung selbst – weniger bei den fachlichen Kompetenzen als in der Frage nach geeigneten Persönlichkeiten, während Schulleiter U mehr die spezifische Auswahl zu seiner Schule und den für sie geforderten psychologischen und sozialen Voraussetzungen kritisierte.

Beide Schulleiter betonten, dass der zeitliche Einsatz, den die Mitarbeiter bringen, deutlich über das reguläre Mindestmaß hinausgehe, Nachmittage und Ferien in der Schule umfasse und im Fall U zu einem Wochenstundensatz von etwa 50 Stunden führe. Das erfordere nicht nur fachliche Vorbereitung, sondern auch die psychologischen Voraussetzungen und die Fähigkeit zur Selbstregulation. Letzteres war das zentrale Kompetenzfeld, das Schulleiter U adressierte.

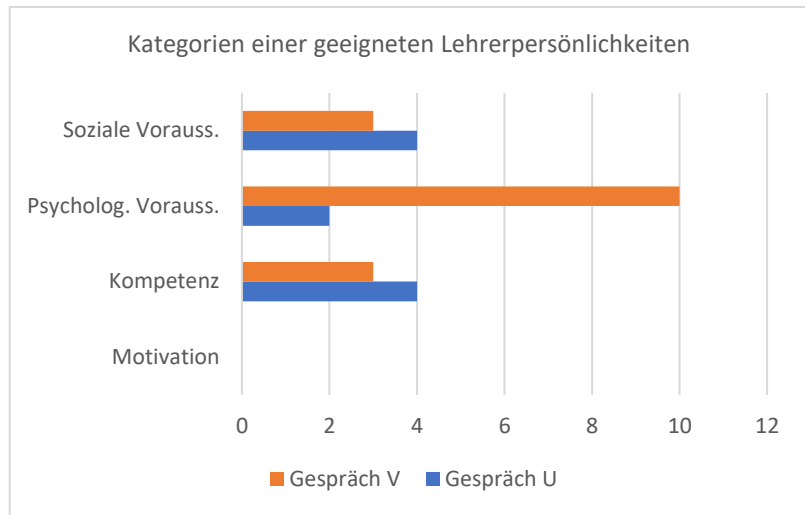


Abbildung 26: Kategorien einer geeigneten Lehrerpersönlichkeit im Grundschulfall

Mit Blick auf die Kategorien der Wissenschaftsbetrachtung zu wirkungsvollen Instrumenten der Personalentwicklung ergeben sich die folgenden Bewertungen und Ansichten aus den beiden Sub-Units:

	Kategorie	Subunit U	Subunit V
Personenentwicklung	Managed professional development	Scheint hoch relevant, wird in Form von kollegialen Hospitationen und gegenseitigem Coaching gelebt	Scheint hoch relevant, wird in Form von kollegialen Hospitationen und Coaching durch die Schulleitung gelebt
	Positives, evidenzbasiertes Feedback	Konstruktives Feedback sehr wertvoll	Konstruktives Feedback sehr wertvoll
	Universitäre Ausbildung	Entspricht nicht den Anforderungen des Schulalltags	Entspricht nicht den Anforderungen des Schulalltags, liefert ausreichend Wissen
Organisationsentwicklung	Teams/kollaboratives Arbeiten	Insbesondere Team-Teaching wird als effektiv erachtet. Zeiten für kollaboratives Arbeiten (Kinderbetreuung am Nachmittag!) fehlen	Professioneller Austausch steigert die Unterrichtsqualität
	Evidenzbasierung	Nicht thematisiert	Nicht thematisiert
	Instruktionale Führung	Scheint umgesetzt zu werden mit einem erheblichen Anteil an Fürsorge und Coaching	Eher direkter, aber fürsorglicher Führungsstil
	Vernetzung extern	Nicht thematisiert, die Außenwelt wurde mehr als Bedrohung wahrgenommen	Wichtig um alte Denkmuster aufzubrechen, findet zu wenig statt

	Auswahl vor Studienbeginn	Verweis auf falsche Motivation für die Berufswahl bei einigen Lehrkräften	Wichtig aus Sicht des Schulleiters V
	Personalauswahl nach Person-Job-Fit	Absolut erfolgskritisch aus Sicht des Schulleiters sowohl für die Unterrichtsqualität als auch für die Lehrergesundheit	Absolut erfolgskritisch aus Sicht des Schulleiters für die Unterrichtsqualität
	Auswahl Schulleitung	Unzureichend, keine Bewertung der Bedeutung, problematisch sei, dass es keine Konsequenzen bei Schlechtleistung gäbe (postvertragliche Auswahl)	Gegenwärtig unzureichend, keine Bewertung der Bedeutung
	Autonomie	Wird als fehlend wahrgenommen	Ist ausreichend vorhanden, wird nur nicht genutzt, sei es aus Angst oder Bequemlichkeit

Tabelle 10: Wirksame Maßnahmen aus wissenschaftlicher Sicht – Grundschulfall

	Kategorie	Subunit U	Subunit V
Wenig wirksam	Referendariat	Zu sehr auf verspielte Emsigkeit ausgelegt	Zu geschlossen, fehlende Erweiterung des Horizonts
	Leistungsbezogenes Entgelt	Fehlende Sanktionen bemängelt	Wäre sehr wichtig, die Gleichmacherei ist schlecht, es fehlen Sanktionen
	Dienstliche Beurteilung	Wertlos	Zu selten, daher zur Personalentwicklung ungeeignet
	Karriereperspektiven	Nicht thematisiert	Nur Schulleitung, nicht wirklich attraktiv
	Geeignete Weiterbildungsmaßnahmen	Mehr Supervisionen wären für die Psycho-Hygiene wichtig, zentrale Weiterbildungen nicht hilfreich	Kollegiale Hospitation ist beste Weiterbildungsmaßnahme
	Offenes Schulklima	Offenheit und Vertrauen wichtig, Schulklima beeinträchtigt durch Selektionsfunktion der Grundschule	Offenheit und Vertrauen zentral für Verbesserungen, Schulklima beeinträchtigt durch Selektionsfunktion der Grundschule

Tabelle 11: Weniger bis nicht wirksame Maßnahmen aus wissenschaftlicher Sicht - Grundschulfall

Auch im Grundschulfall gibt es eindeutige Parallelen zwischen den Erwartungen der Wissenschaft hinsichtlich effektiver Personalentwicklungsmethoden und den Ergebnissen der Empirie.

Die gilt mit Blick auf die

- Personalauswahl sehr nachdrücklich, wobei die Auswahl vor Studienbeginn durchaus auch als relevant gesehen wurde

Aber auch

- der professionelle Austausch im Team, gerade auch im Team-Teaching

- eine Professionalisierung nach individuellen Bedürfnissen (managed professional development) insbesondere durch kollegiale Hospitation
- ein konstruktives Feedback

wurden als wichtige Komponenten für die Verbesserung der Unterrichtsqualität erachtet gepaart mit einem sonst nur am Rande erwähnten und in der Wissenschaft durchaus als moderierendes Konstrukt erkannten

- offenen und vertrauensvollen Schulklima.

5.2.3.1 Personalauswahl

Der Gedanke der „attraction“ möglichst vieler geeigneter Kandidaten spielt in der Unternehmenspraxis, die in der Attraktion und Auswahl passender Kandidaten den erfolgskritischen Schritt in guter Personalentwicklung festmacht, eine erhebliche Rolle. In der Gestaltung der Personalgewinnung für Schulen ließ sich ein solcher Schritt als gezielt genutztes Instrument nicht finden.

Bei der Auswahl müsste aus Sicht des Schulleiters V zunächst einmal der Zugang zum Studium selektiver sein. Auch Schulleiter U vermutete oft falsche Beweggründe bereits bei der Berufswahl. Zur Passung der einzelnen Lehrperson zur Schule oder Aufgabe gehörte neben der klaren Kommunikation des Anforderungsprofils durch den Schulleiter an das Schulamt, wie sie im Gespräch V angeregt wurde, die Möglichkeit der Eignungsprüfung über die Papierform hinaus. Auch Quereinsteiger müssten auf diesem Wege kritisch ausgewählt, aber zur Auffrischung des Kollegiums eingesetzt werden (Vgl. Sub-Unit V).

Mehr Autonomie bei den Schulen wünschte sich auch der Schulleiter H, das jedoch nicht nur bei der Personalauswahl:

Aussagen zur Autonomie aus den Mitschriften		
Gespräch	Notiz nr.	Aussage
H	25)	Hilfreich für Leiter von Grundschulen wäre eine echt eigenverantwortliche Schule mit einer Art MB Struktur an Stelle der Vierstufigkeit (Schule, Schulamt, Regierungsbezirk, Ministerium)

Tabelle 12: Ergänzende Aussagen zur Autonomie

Hinsichtlich der post-vertraglichen Auswahl sahen Schulleiter U und V nur den Wechsel der Schule durch Wegbewerbung als Ausweg für Lehrer bei Erschöpfung oder Unzufriedenheit.

Für Schulleiter fehle diese Option, wenn sie Kollegen für unpassend hielten. Burn-Out Fälle blieben so bis zur Pensionierung im Schuldienst.

Das bestätigen auch andere ausgewählte Grundschulleiter:

Aussagen zu Outplacement aus den Mitschriften		
Gespräch	Notiznr.	Aussage
J	16)	Zu dem Thema Stress und Burn-Out: Es gibt Fortbildungen zur Lehrergesundheit mit Hinweisen auf gesunde Ernährung, Sport und Yoga. Das geht aber nicht das wirkliche Problem an
J	20)	Entfernung aus dem Schuldienst ist nicht möglich, auch bei Nichtleistung.
O	2)	Wann stellt man die mangelnde Eignung fest und wer übernimmt diese Entscheidung?

Tabelle 13: Ergänzende Aussagen zum Outplacement

Das Fehlen der post-vertraglichen Auswahl gepaart mit dem Mangel an Sanktionsmechanismen bei mangelhafter Leistung beispielsweise wird auch in der Literatur immer wieder als Defizit in der Personalentwicklung innerhalb der Schulen adressiert (Böckelmann & Mäder, 2018; Terhart, 2010).

5.2.3.2 Team-Arbeit

In beiden Grundschul-Fällen wurde in Jahrgangsstufen-Teams gearbeitet und ein professioneller Austausch in einem Klima der Offenheit und des Vertrauens gepflegt, so wie es im Rahmen der wissenschaftlichen Forschung als bedeutsam für eine lernende Organisation identifiziert wurde.

Ein zusätzliches Kollaborationsinstrument war im Fall U das Team-Teaching, das der Schulleiter sehr positiv bewertete.

Auch in der Schule H wurde Team-Teaching offenbar mit Erfolg praktiziert.

Aussagen zu Teams aus den Mitschriften		
Gespräch	Notiznr.	Aussage
H	20)	Im Ganztage wird Co-Teaching praktiziert

Tabelle 14: Ergänzende Aussagen zur Teams

5.2.3.3 Managed professional development durch kollegiale Hospitation

Zur Fortbildung der Mitarbeiter favorisieren die Schulleiter guter gelebter Praxis regionale oder schulinterne Fortbildungen, insbesondere Coaching und kollegiale Hospitation, um auf die besonderen Umstände ihrer Schulen und die individuellen Bedürfnisse der Mitarbeiter eingehen

zu können, wie z.B. Zeitmanagement und Selbstregulation im sozialen Brennpunkt der Schule U. Schaut man in die weiteren vier Gespräche, so finden sich zum Themenkomplex Weiterbildung die folgenden Hinweise:

Aussagen zu Fortbildungen aus den Mitschriften		
Gespräch	Notiznr.	Aussage
J	9)	Es fehlt an Zeit/ verfügbaren Stunden für gegenseitige Hospitationen
J	28)	Pflichtfortbildungen bringen gar nichts
O	6)	Nach dem 2. Examen ist eine Begleitung der Junglehrer sicherlich hilfreich.
O	7)	Sinnvoll wäre das auch nach dem Mutterschutz
O	18)	Unterstützungssysteme wie Coaching, Supervision bei kritischen Fällen

Tabelle 15: Ergänzende Aussagen zu Fortbildungen

Die befragten Schulleiter haben sehr spezifische Weiterbildungsbedarfe, die sich aus dem speziellen Kontext der Schule oder auch der Zusammensetzung des Kollegiums ergeben. Aus diesem Grund erscheinen ihnen individuelle Qualifizierungen und Unterstützungen wie z.B. Coaching beim Berufs(wieder)einstieg und kollegiale Hospitation die angemessenen Formate zu sein. Es fehle aber oft an Zeit und finanziellen Mitteln.

5.2.3.4 Feedback

Konstruktives Feedback, Unterrichtsbesuche und Mitarbeitergespräche sind aus der Warte der Schulleiter im Fallbeispiel wertvoll, sofern sie im Rahmen der Personalentwicklung und insbesondere der kollegialen Hospitation eingesetzt werden. Beide Schulleiter sahen allerdings die Personalentwicklungsfunktion von Mitarbeitergesprächen durch die dienstliche Beurteilung untergraben. Die dienstliche Beurteilung werde oft als Machtinstrument missbraucht und sei schon aufgrund der engen Reglementierung wie beispielsweise durch die Anweisung, mittlere bis schlechte Noten zu vergeben, wertlos, kritisierte Schulleiter U. Die geringe Frequenz bemängelte Schulleiter V und wird in dieser Sicht aus der Wissenschaft gestützt, die allein ein regelmäßiges Feedback als wirkungsvoll ermittelt hat.

Blickt man in die Mitschriften der weiteren Gespräche, so wird betont, dass es offenbar an Feedback-Kultur und Evidenzbasierung in Grundschulen mangelt. Zum einen wurde auf zeitliche Schwierigkeiten verwiesen. Zum anderen wurden aus Sicht des Schulleiters J die

Qualitätseindrücke mehr zur Beurteilung und Beförderungsbegründung, denn zur Personalentwicklung genutzt.

Aussagen zum Feedback aus den Mitschriften		
Gespräch	Notiznr.	Aussage
H	6)	Schulleiter entwickelt sein Personal auf Basis von Mitarbeitergesprächen, dabei gibt der Schulleiter seine Bewertung ab, die dann durch das Schulamt rechtlich verbindlich bestätigt werden
H	12)	Schulleitung ist auch im Unterricht eingesetzt, was oft mit Schwierigkeiten verbunden ist. So fehlen oft die Zeiten für sinnvolle Unterrichtsbesuche
J	22)	Es gibt keine Feedback Kultur in der Schule.
J	23)	Alle Noten wandern in den Beförderungsverlauf.
J	29)	Bottom-up Feed-back ist in der Schule unerwünscht
J	34)	Keine „evidenzbasierte Methodik“ im Grundschulbereich

Tabelle 16: Ergänzende Aussagen zur Feedback

5.2.3.5 Schulklima

Schulleiter V betonte, dass Offenheit und Vertrauen das Führungsverhalten prägen müssten, damit Personal erfolgreich entwickelt und gestärkt werden kann, behauptete aber, dass dies nicht der Arbeitsstandard in bayerischen Grundschulen sei. Insbesondere die Selektionsfunktion der Grundschule, deren Wirkung nach Uhlig and Solga (2009) nicht unterschätzt werden darf, beeinträchtigt das Klima erheblich, das aber eine Voraussetzung des institutionellen Lernens bildet.

Nutzt man wiederum in der Methodenkombination ergänzend zur qualitativen Betrachtung die vermittelte Wichtigkeit basierend auf Priorität und Häufigkeit der Nennungen ergibt sich ein vergleichbares Bild für die Bedeutung der Personalauswahl:

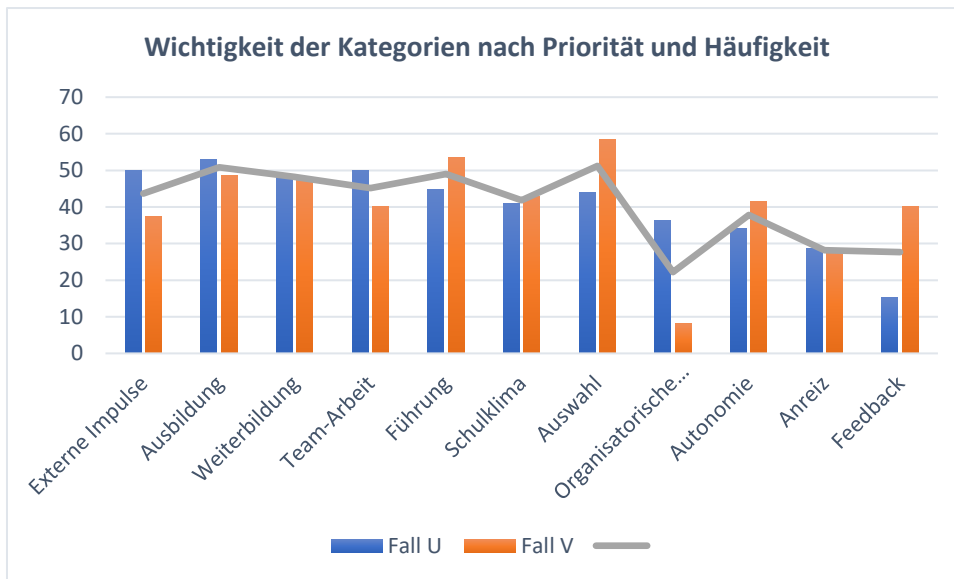


Abbildung 27: Vergleichende Darstellung der Prioritäten im Grundschulfall nach Kategorien und Sub-Units

Aus-, Weiterbildung, Team-Arbeit, Führung und Schulklima rangierten dahinter mit einer sehr vergleichbaren Priorität, weil z.B. gerade die Aus- und Weiterbildung die Gemüter beider Schulleiter sehr erhitze, frühzeitig und wiederholt genannt und kritisiert wurde.

5.3 Fallvergleich Gymnasium-Grundschule

In der schrittweisen, kontinuierlichen Verdichtung der Ergebnisse, die einen Fallstudienvergleich, eine „Cross-Case-Study“ (Yin, 2014) methodisch charakterisiert, folgt die Gegenüberstellung der als wirksam für die Unterrichtsqualität erachteten Maßnahmen des Gymnasial- und des Grundschulfalls in Textform:

		GYMNASIALFALL	GRUNDSCHULFALL
Hohe Wirksamkeit über beide Fälle bestätigt	Personalauswahl	Sehr wichtiges Instrument, insbesondere die nachvertragliche Auswahl wurde betont	Absolut erfolgskritisch -insbesondere der Fit aus Person und Aufgabe/Schule
	Team-Arbeit	Professioneller Austausch ist wichtig für die Qualitätsverbesserung, Teams sind eine hilfreiche Maßnahme dafür	Team-Arbeit mit professionellem Austausch und Team-Teaching steigern die Unterrichtsqualität
	Managed Professional Development	Enge Kommunikation, konstruktives Feedback und kollegiale Hospitation als Rezept zur Verbesserung der Unterrichtsqualität	Coaching und kollegiale Hospitationen hoch relevant zur Verbesserung der Unterrichtsqualität

Tabelle 17: Gegenüberstellung wirksam bewerteter Maßnahmen der beiden Fallbeispiele

		GYMNASIALFALL	GRUNDSCHULFALL
Nicht uneingeschränkt als wirksam bewertet	Auswahlprozess vor Studienbeginn	Nur in Fall W als relevant gesehen, sonst nicht thematisiert	Auswahl vor Studienbeginn wichtig, um Qualität zu sichern und falsche Motivation auszuschließen
	Feedback	Gegenwärtig unzureichend, wichtiger Baustein der kollegialen Hospitation (s.o.). dienstliche Beurteilung wird kontraproduktiv eingeschätzt	Konstruktives Feedback sehr wertvoll
	Schulklima	<i>Keine klare Aussage</i>	Offenheit und Vertrauen zentral für Verbesserungen

Tabelle 18: Gegenüberstellung uneinheitlich wirksam bewerteter Maßnahmen der beiden Fallbeispiele

Die expliziten Zweifel an der Verfügbarkeit geeigneter Lehrkräfte für eine gute Unterrichtsqualität und Innovation in allen Fallbeispielen und der direkte Zusammenhang zwischen der Qualität des Unterrichts und dem Lernerfolg der Schüler (Hanushek, 2010; Hattie, 2009; Terhart, 2010), muss als wichtiges Indiz gewertet werden, dass die Verbesserung durch Personalentwicklungsmaßnahmen als dringend und zwingend in der beispielhaften Praxis in Bayern wahrgenommen wird.

Basierend auf den Resultaten der oben dargestellten Forschung und den Ergebnissen der Fallstudien in der Empirie dieser Arbeit erscheinen für die betrachteten Gymnasien und Grundschulen übereinstimmend

- die Personalauswahl,
- Team-Arbeit oder vielmehr der professionelle Austausch in kollaborativen Arbeitsweisen
- eine auf die individuellen Bedürfnisse der Kollegen abgestimmte und kontinuierliche Entwicklung von Kompetenzen

wirkungsvoll für die Verbesserung der Unterrichtsqualität (vgl. beispielsweise Terhart, 2010).

Zur Auswahl vor Studienbeginn bestand zwar eine starke Einschätzung im Grundschulfall, dass dies erforderlich und wirksam sei. Im Gymnasialfall sahen die Schulleiter darin weniger eine erfolgskritische Größe mit Ausnahme von Schulleiter W, der sich von der Zugangsauswahl eine faire Form der frühzeitigen Entscheidungskorrektur erhoffte. Das mag an den sehr Schulform spezifischen Studiengängen, den damit verbundenen Erwartungen und Selbstselektionsmechanismen liegen, die sicherlich einer weiteren Untersuchung bedürfen.

Das evidenzbasierte und konstruktive Feedback wurde in fast allen Fallbeispielen als wesentlich eingestuft und im Instrument der kollegialen Hospitation (Helmke et al., 2012) subsumiert. Feedback im Allgemeinen und vor allem Feedback im Sinne einer 360° Betrachtung, Feedback von Schülern, Feedback an Schulleiter dagegen wurde als unzureichend genutzt, nicht im Schulalltag etabliert und die offiziell geforderte dienstliche Beurteilung als kontra-produktiv angesehen. Die verheerende Einschätzung dieses offiziell und verbindlich geforderten Instruments erfordert Aufmerksamkeit. Die Schulleiter und Schulleiterinnen haben die sich aus der Forschung ableitenden Zweifel bestätigt, dass die dienstliche Beurteilung in ihrer jetzigen, gesetzlich verbindlichen Form die inhaltliche und schädliche Vermischung von Lernen und Prüfen schafft, dass sie mit der geringen Frequenz von vier Jahren nicht als Instrument der Personalentwicklung dienen kann und in ihrer reinen Top-Down Struktur ein unvollständiges Bild zeichnet. Sie haben allerdings auch ganz konkrete Verbesserungsvorschläge unterbreitet und damit die Grundlage für eine Feldforschung angeboten, die sich fokussiert an den Gegebenheiten des Alltags in bayerischen Schulen ausrichten könnte.

Das im Grundschulfall als ebenfalls wichtig für die Unterrichtsqualität identifizierte Schulklima wurde im Gymnasialfall eher als notwendige Voraussetzung, als *conditio sine qua non* bezeichnet, um wirkungsvoll Innovation und Qualitätsverbesserung in professionellem Austausch, also eine lernende Schule nach Senge, P. et al. (2012) zu betreiben (vgl. auch Böckelmann & Mäder, 2018), in der Lehrer selbst Lernende bleiben (Hattie, 2009; Steffens & Höfer, 2012a).

Zusammenfassend ergibt sich in der unter 3.4 aufgespannte Gestaltbarkeits- Effektivitäts-Matrix folgendes Bild:

Effektivität	<i>Wirksame Maßnahmen geringer Gestaltbarkeit</i>	<i>Wirksame Maßnahmen hoher Gestaltbarkeit</i>
	Universitäre Ausbildung Auswahlprozess vor Studienbeginn Personalauswahl auf Kongruenz von Person und Aufgabe Auswahl Schulleitung Institutionelle/Individuelle Autonomie Positives, evidenzbasiertes Feedback	„managed professional development“ Teams, kollaborative Arbeit Evidenzbasierte Unterrichts- und Schulentwicklung Instruktionale Führung Vernetzung extern Offenes, vertrauensvolles Schulklima
	<i>Mittelmäßig wirksame Maßnahmen geringer Gestaltbarkeit</i>	<i>Mittelmäßig wirksame Maßnahmen hoher Gestaltbarkeit</i>
	Zweite Ausbildungsphase - Referendariat Leistungsbezogenes Entgelt Dienstliche Beurteilung Eröffnung von Karriereperspektiven	Geeignete Weiterbildungsmaßnahmen zur Kompetenzverbesserung Offenes, vertrauensvolles Schulklima
		Gestaltbarkeit für Schulen

Abbildung 28: Matrix der Optionen für eine wirkungsvolle Personalentwicklung an bayerischen Schulen

Die Team-Arbeit und die personenbezogene Professionalisierung im Sinne eines „managed professional development“ werden als wirkungsvoll und auch weitgehend für die Schulleitungen vor Ort gestaltbar eingestuft. Die kollaborativen Arbeitsweisen, die sich offenbar in den Grundschulen gut umsetzen lassen, erscheinen der befragten Praxis durch die Fachschaftsstruktur und einen Mangel an Arbeitsraum für Teams in Gymnasien erschwert. In den Fällen T und R wurde dieses Defizit jedoch durch bauliche Veränderungen behoben. Zur individuellen Professionalisierung sehen die befragten Schulleiter aus den Fallbeispielen ein großes Potenzial in der Nutzung der kollegialen Hospitation als dezentrales Feedback- und Qualifizierungsinstrument, die auch Aspekte der Evidenzbasierung und Vorteile des Micro-Teachings (Hattie, 2009) beinhalten kann. Weiterbildungen der Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung bieten dagegen aus der Sicht der befragten Praxis keine hilfreichen Maßnahmen.

Von den für die Schulleitungen nicht verfügbaren Instrumenten erhielt die Personalauswahl in den Fallbeispielen große Aufmerksamkeit und wurde als entscheidendes Kriterium für die Qualität identifiziert. In dieser Bewertung waren sich Forschung und befragte Praxis einig. Es wurde von den als herausragend bezeichneten Schulleitern in den Fallbeispielen explizit bemängelt, dass ihnen die Personalauswahl nicht als Instrument zur Verfügung steht. Dabei

haben sie ein sehr differenziertes Urteil abgegeben und durchaus die Notwendigkeit einer flächendeckenden Personalausstattung und einer Berücksichtigung sehr unterschiedlicher Standortgegebenheiten anerkannt. Allerdings, und da ließen sie alle keinen Zweifel aufkommen, seien die gegenwärtige Form der Personalzuweisung und auch der Mangel an Einfluss und an Sanktionsmöglichkeiten weder zeitgemäß, noch zielführend hinsichtlich einer guten Unterrichtsqualität. Ganz im Gegenteil müsse man, die negativen Auswirkungen dieser juristischen Rahmenbedingung auf die Unterrichtsqualität vor Ort kreativ auffangen und zu minimieren versuchen. Beispiele der befragten Praxis waren der kurzzeitige Einsatz einer bekanntermaßen schlechten Lehrkraft, um die Defizite der Schüler im Nachgang durch einen herausragenden Kollegen aufzufangen oder aber ein Wegloben der betroffenen Personen neben anderen, ähnlich inoffiziellen und oft fragwürdigen Maßnahmen.

Es sei damit die bereits in der Einleitung gestellte Frage wiederholt, ob wir uns als Wissensgesellschaft erlauben können, die Personalauswahl aus dem Instrumentarium der Personalentwicklung in den Schulen Bayerns gänzlich auszuschließen. Dieser Aspekt wird das folgende Resümee und die Diskussion bestimmen.

Mit einem Rückgriff auf die in 3.4.3 erfolgte Detaillierung der zweiten Forschungsfrage nach den wirkungsvollen Maßnahmen der Personenentwicklung in bayerischen Schulen, kann an dieser Stelle ergänzend festgehalten werden, dass die Ausbildung im Fallbeispiel Gymnasium als fachlich gut bezeichnet wurde. Zweifel wurden laut, ob die zweite Ausbildungsphase den Erfordernissen des Schulalltags und den Lehramtsanwärtern gerecht wird. Schulleiter W deutete auf ungenutztes Potenzial dieser Ausbildungsphase hin, die in ihrer Struktur auch die Kollegien der Schulen profitieren lassen könnte. Anders fiel die Bewertung der Ausbildung aus den Reihen der Grundschul-Fallbeispiele aus. Hier wurde erhebliche Kritik geäußert.

Andere hilfreiche Arbeitsweisen wie die instruktionale Führung oder der Austausch mit externen Gruppen, Institutionen oder Kompetenzträgern wurden in den betrachteten Fällen weitgehend umgesetzt und als vorteilhaft bestätigt, aber nicht als herausragende Faktoren für guten Unterricht genannt.

6 Diskussion und Résumé

Nachdem - wie oben beschrieben - der Lernerfolg jedes Einzelnen kritisch nicht nur für seinen individuellen Erfolg (Chetty, R. et al., 2012; Hanushek, 2010), sondern auch für den wirtschaftlichen Erfolg und den sozialen Zusammenhalt ganzer Gesellschaften ist (Blossfeld et al., 2015; Card et al., 2018; Chetty, R., Friedman, John N., Rockoff, Jonah E., 2014; Germis & Kloepfer, 2009; Haan, 2002; Hanushek & Woessmann, 2009; Jaschke, 2009) und Lernerfolg unmittelbar von der Unterrichtsqualität beeinflusst wird (Hattie, 2009; Lipowsky, 2006; Mourshed et al., 2010a), muss es ein Anliegen jeder, nicht nur einer Wissensgesellschaft sein, diese Qualität mit allen verfügbaren Mitteln zu sichern und kontinuierlich zu steigern.

6.1 Methodenkritische Betrachtung und Reflexion

In der vorliegenden Arbeit galt der Fokus den potentiell wirksamen Maßnahmen der Personalentwicklung zur Steigerung der Unterrichtsqualität. Gerade die Lehrkraft mit ihrer Kompetenz, Motivation, beruflichen Sozialisation und Persönlichkeit als determinierenden Faktoren ihrer Unterrichtsgestaltung und -qualität sowie die Möglichkeiten der gezielten Verbesserung von Unterrichtsqualität sollten darin am Beispiel bayerischer Schulen beleuchtet werden. Aufgrund der ministeriellen Restriktionen wurde die geplante quantitative und repräsentative Erhebung der Wirksamkeit von Personalentwicklungsinstrumenten in Bayern ersetzt durch eine qualitativ-deskriptive Methodik, den Fallvergleich.

Der aus dem Ministerium gewünschte Ausschluss von gesetzlich nicht vorgesehenen Maßnahmen wie einer dezentralen Personalauswahl, sowohl vor- als auch postvertraglich, des Outplacement und die Reduzierung des Optionenraums bei Fragen zum Feedback auf die verbindlich vorgeschriebene Form der dienstlichen Beurteilung hätte die Zielsetzung der Arbeit erheblich verschoben und den angestrebten Erkenntniswert für die weitere Forschung reduziert. Denn beide Instrumente besitzen aus der Warte der oben dargestellten Forschung (vgl. 2.4) ebenso wie aus der Sicht der befragten Praxis ein erhebliches mittel- oder gar unmittelbares Verbesserungspotenzial für die Unterrichtsqualität (vgl. 5.3). Auch das „managed professional development“ erfordert ein konstruktives und evidenzbasiertes Feedback und wäre somit von der Beschränkung betroffen gewesen. Allein die Teamarbeit von den als wirksam identifizierten Instrumenten in dieser Arbeit hätte mit Blick auf die Vorgabe zielführend untersucht werden können.

Zwar erlaubt die Analyse von Fallbeispielen keine statistisch repräsentativen Ergebnisse und eine Verallgemeinerung auf Basis der Daten, aber sie ermöglicht durch das offene Erhebungsverfahren eine weitgehend unvoreingenommene Vielfalt von Antworten und Reaktionen, in diesem Fall zu Instrumenten der Personalentwicklung. Das eröffnet die Möglichkeit, bislang unberücksichtigt gebliebene Aspekte eines Forschungsfelds zu ermitteln und eine Indikation zu gewinnen, ob und in welcher Weise diese Aspekte für die weitere wissenschaftliche Auseinandersetzung von Interesse sein können. In dieser Arbeit waren es

- die Personalauswahl,
- die Entlassung von emotional belasteten Lehrkräften als post-vertragliche Auswahl,
- ein zeitnahes, konstruktives und evidenzbasiertes Feedback,
- die Frage der empfundenen Angst von Lehrkräften im Zusammenhang mit gewährter Autonomie und auch
- die Angst im Zusammenhang mit Beurteilung,

die im Vorfeld zum Teil aktiv ausgeschlossen werden sollten und von den Gesprächspartnern ungestützt adressiert wurden.

Hinsichtlich der einzelnen methodischen Komponenten der Fallstudie führte die Auswahl von Schulen und Schulleitern, die aus der Sicht von aktiven und sehr unterschiedlichen Gestaltern des Bildungsrahmens in Bayern, von Vertretern der Schulaufsicht, der Eltern- und auch der Lehrerverbände benannt wurden, zu einer gewissen Fokussierung auf Fallbeispiele, die offenbar recht erfolgreich Personalentwicklung betreiben. Man kann kritisch vermerken, dass damit keine Abbildung der breiten Realität in bayerischen Schulen erfolgt. Auf der anderen Seite bieten diese Fallbeispiele Hilfestellung für andere Schulen. Kritik gerade aus diesen Reihen sollte als Indikator für ein zumindest latentes Problem gewertet werden. Schulleiter, die unter Kennern des Bildungssystems als herausragend gut in ihrer Personalarbeit bezeichnet werden, können zudem aus der Sicht der qualitativen Forschung als Experten ihres Felds und als Repräsentanten ihrer Organisation, auch der übergeordneten betrachtet werden (Nohl, 2012).

Gestärkt wird die Validität der Ergebnisse aus den Fallbeispielen durch die für qualitative Erhebungen große Fallzahl von 17 und der Bereitschaft aller Schulleiter zu sehr ausführlichen Gesprächen. Kritisch anmerken kann man an dieser Stelle, dass die Erhebung durch ein und dieselbe Person durchgeführt wurde und damit die Gefahr eines gleichmäßigen Vorbehalts oder

einer tendenziösen Befragung in den Daten Einzug gehalten haben könnte. Aus Sicht der qualitativen Forschung ist die Durchführung der Interviews durch die Forscherin selbst für die Kontinuität und die Expertise in dieser Erhebung eher von Vorteil (Nohl, 2012; Yin, 2014). Durch die vollständige Transkription und Darstellung der Sub-Unit Interviews im Anhang wird überdies eine interpersonelle Nachprüfbarkeit ermöglicht, die zumindest für Transparenz sorgt und mögliche Tendenzen in der Befragung offenlegt.

Auch die Kategorisierung, die zwar aus drei Blickwinkeln und immer neu von Grund auf oder „bottom-up“ gemäß Yin (2014) und im zweiten Schritt theoriegeleitet „top-down“ erfolgte, wurde durch die Forscherin vorgenommen. Die wiederholte Analyse des vorliegenden Datenmaterials aus drei unterschiedlichen Sichtweisen und mit drei unterschiedlichen Kategorisierungsverfahren, Software basiert im ersten Schritt, mit schrittweisen Reduktion über alle genannten Personalentwicklungsmaßnahmen ohne Schwerpunktsetzung und erneut mit einem Fokus auf die Personalauswahl hat zu einer facettenreichen Auseinandersetzung mit den vorliegenden Daten geführt. Das entspricht der Empfehlung: “Rather, as the case study evidence is examined, explanatory propositions are revised, and the evidence is examined once again from a new perspective in this iterative mode. If you were only doing a single-case study, the procedure would not end conclusively, but it could become more compelling if you could apply the revised explanation to additional cases, as part of a multiple-case study.” (Yin, 2014, S.209) . Eine Präjudizierung kann zwar nicht gänzlich ausgeschlossen, aber auf ein Minimum reduziert werden.

Die Triangulation der Ergebnisse mit den Ergebnissen der wissenschaftlichen Literatur validiert die Resultate ergänzend. Wiederum wird die interpersonelle Nachprüfbarkeit durch offene Dokumentation aller Schritte ermöglicht.

6.2 Zentrale Ergebnisse

Wie die Betrachtung von Theorie und ausgewählter Praxis in bayerischen Gymnasien und Grundschulen zeigt, kann die Unterrichtsqualität durch Instrumente des Personalmanagements beeinflusst und verbessert werden. Auf die Lehrerinnen und Lehrer und ihre Arbeitsweise kommt es an, wenn es um Unterrichtsqualität geht (Böckelmann & Mäder, 2018; Hanushek, 2010; Steffens & Höfer, 2012b; Terhart, 2010).

Durch Triangulation der Ergebnisse aus den Fallbeispielen und der im Kapitel zwei dargestellten Forschung wurden

- kollaboratives Arbeiten in einem
- offenen und vertrauensvollen Schulklima,
- eine an den individuellen Bedürfnissen der Lehrkraft ausgerichtete Professionalisierung („managed professional development“) basierend auf
- konstruktivem und evidenzbasiertem Feedback und
- die Auswahl von geeignetem Personal

als besonders wirksame Instrumente für die Verbesserung der Unterrichtsqualität in beispielhaft ausgewählten bayerischen Grundschulen und Gymnasien ermittelt.

Dabei wurde ein Instrument als absolut erfolgskritisch aus Sicht der befragten Praxis hervorgehoben und aus der Theorie (Bock, 2015; Neuberger, 1994) bestätigt, das bisher fast vollständig aus dem Spektrum der Möglichkeiten in der schulspezifischen Personalentwicklung ausgeschlossen wurde und hier im Zentrum des Interesses steht: die Personalauswahl. Ersichtlich wird die Vernachlässigung des Themas nicht zuletzt durch Publikationen, die sich ausschließlich dem Thema Personalentwicklung widmen, den breiten Fächer der Optionen aufspannen und die Personalauswahl dennoch gar nicht adressieren wie beispielsweise Böckelmann and Mäder (2018). Muss nach den Erkenntnissen dieser Arbeit eine Revision erfolgen?

In der Diskussion der Personalauswahl als wirksames und erforderliches Instrument zur Qualitätsverbesserung in bayerischen Schulen muss mehrfach differenziert werden. Zum einen zwischen dem Zeitpunkt der Auswahl, der Form der Auswahl und den Zielsetzungen zu den verschiedenen Zeitpunkten.

6.2.1 Auswahl vor Studienbeginn

Beginnt man mit der Attraktion und Auswahl vor Studienbeginn, so gibt es juristische und volkswirtschaftliche Erwägungen sowie Aspekte der Lehrgesundheit, die die Debatte bestimmen.

Aus volkswirtschaftlicher Sicht sind die Attraktion, Auswahl und Qualifizierung besonders geeigneter Lehrkräfte entscheidend für den Erfolg von Schule. Hanushek (2010) erläutert in seiner Studie zum ökonomischen Wert von Lehrern, dass es von messbarer, volkswirtschaftlicher Bedeutung ist, bei der Attraktion und Ausbildung von Lehrkräften nicht allein die Quantität, sondern vor allem die Qualität zu steuern. Eine dezidiert auf Deutschland

oder gar Bayern ausgerichtete Studie mit einer vergleichbaren volkswirtschaftlichen Analyse liegt nicht vor. Auf Rückfrage in den relevanten Forschungseinrichtungen hieß es, bisher habe man keine Möglichkeit gesehen, die erforderlichen Informationen zu erhalten und eine Studie sei nicht in Planung. Somit kann nur vermutet werden, dass die Situation in Bayern vergleichbar sein könnte.

Eine gezielte Attraktion von besonders geeignet scheinenden Kandidaten findet in Bayern gegenwärtig nicht statt, wie in den Interviews wiederholt und sehr explizit im Fall V betont wurde. Zudem wäre für eine solche Auswahl zunächst eine klare Definition von Eignungskriterien erforderlich. Hier besteht in der Forschung noch erheblicher Nachholbedarf (Baumert & Kunter, 2006; Ehrhart, 2006; Kunter et al., 2011). Auch die Hinweise der befragten Schulleiter waren nicht eindeutig, ließen zwar eine notwendige Grundausstattung vermuten, aber keine klare Profilierung zu.

Das, was Unternehmen im Wettbewerb um die besten Talente als „Active Sourcing“ bezeichnen, also die Ansprache potentieller Mitarbeiter mit einem vielversprechenden Profil weit vor einem definierten Stellenangebot, existiert also für den Lehrberuf in Bayern nicht. Statt über eine solche aktive Ansprache die Grundgesamtheit möglicher Kandidaten für das Lehramtsstudium zu erweitern und daraus zu selektieren, wird vielmehr eine Selbsteinschätzung für bestehende Interessenten angeboten, die persönliche Fehlentscheidungen verringern soll und eine höhere Passung von Lehramtsstudenten zum Berufsbild anstrebt. Obwohl die Grundgesamtheit aller potentiellen, guten Lehrkräfte fast geschlossen in allgemeinbildenden Schulen adressiert werden könnte, erfolgt keine Information über oder sogar die Schaffung von Begeisterung für den Lehrberuf. Es stellt sich die Frage, ob man damit nicht eine Chance sowohl für das Bildungssystem als auch die individuellen Karrieren verschenkt. Zwar ist der Staat zur Neutralität angehalten, allerdings muss er auch seiner Ausbildungsverantwortung nachkommen.

Verschiedene Studien, nicht zuletzt Terhart (2010) verweisen nicht nur auf ein Versäumnis der Ansprache von Talenten, sondern bemängeln eine teilweise Negativselektion mit erwartbaren negativen Folgen für die Qualität und legen entsprechenden Forschungsbedarf offen (Abele, 2011; Germis & Kloepfer, 2009). Dabei geht es vermutlich nicht nur um die im Grundschulfall in Sub-Unit U vermutete „falsche Motivation“, die auch Süßlin (2012) in seiner Studie bestätigt und aus der sich die Innovations- und Qualitätsrisiken der Vermeidungsmotivation ergeben.

Hier besteht erheblicher Forschungsbedarf. Ein eindeutiger Zusammenhang zum beruflichen Erfolg konnte bislang nicht nachgewiesen werden.

Überdies verweisen Römer et al. (2012), Reichl et al. (2014) und Schaarschmidt and Fischer (2001) auf einen hohen Anteil von bis zu 40% Lehrkräften des Risikotyps B, deren Belastungsrisiko bereits zu Studienbeginn messbar und recht stabil ist (Kaub et al., 2014). Personen mit diesem Risikoprofil zeigen eine hohe Resignationstendenz und eine geringe Problembewältigungsfähigkeit (coping behavior), was gemäß dem inzwischen vorherrschenden transaktionalen Konzept von Stress, wonach objektive Stressoren durch subjektive Bewertung mehr oder weniger Stressempfinden auslösen (Trayambak, Kumar & Jha, 2012), ein großes Gefährdungspotential für emotionale Erschöpfung impliziert. Auch in der befragten Praxis wurde auf unveränderliche Persönlichkeitszüge verwiesen, die sich im Rahmen der Personentwicklung ebenso wenig auffangen lassen wie durch organisatorische Anpassungen. Dieses Gesundheits- und gleichzeitig erhebliche Qualitätsrisiko kann durch psychologische Verfahren der Personalauswahl gezielt adressiert werden (Präßler, Hell & Schuler, 2011; Schuler, 2014).

Allerdings sei die Frage nach einer Auswahl vor dem Studium nicht weiter von Relevanz, da der verfassungsrechtliche Anspruch auf freie Berufswahl gemäß Artikel 12 des Grundgesetzes dem entgegenstehe (Terhart, 2010), wird aus den Reihen der Administration auf Anfrage argumentiert. Wie sich in diesem Zusammenhang der Numerus Clausus anderer Studiengänge rechtfertigt (Rothland & Terhart, 2011), bleibt an dieser Stelle offen, verdient aber sicherlich eine juristische Auseinandersetzung mit der Fragestellung.

6.2.2 Auswahl zur Ernennung

Die gegenwärtige Auswahl von Lehrkräften in Bayern auf Basis des kumulierten Personalbedarfs nach Schulform und Fächerkombination auf der Nachfrageseite und nach Notendurchschnitt auf der Angebotsseite führt zur Ernennung zum Beamten auf Probe durch den Dienstherrn im Staatsministerium. Dazu sei an dieser Stelle nochmals auf Terhart (2010) verwiesen, der betont, dass die "Art der Prüfungsdurchführung (Staatsexamina)" keine zuverlässige Prognosen für die längerfristige Berufseignung und Berufsbewährung erlaubt. Obwohl dem anstellenden Dienstherrn gesetzlich andere Auswahlinstrumente zur Verfügung stehen (Art. 22 Abs. 1, LlbG), wird aufgrund der Einklagbarkeit des Prinzips der Bestenauslese dennoch die Abschlussnote zugrunde gelegt. Die Einstellungsnoten werden veröffentlicht, sind damit transparent und Entscheidungen arithmetisch nachvollziehbar. Berücksichtigt man die in

den Fallbeispielen übereinstimmend geäußerten Zweifel an der Qualität der verfügbaren Lehrkräfte, die Hinweise von Terhart und der Unternehmenspraxis sowie die messbaren Erfolge anderer Auswahlverfahren wie beispielsweise durch Schuler (2014) dargelegt, erscheint eine Überprüfung des Verfahrens vielversprechend. Auch wenn diese Studie keinen Anspruch auf repräsentative Ergebnisse erheben kann und will, so sind die Indikatoren doch stark, dass bei der Personalauswahl ein wirksames Instrument zur Verbesserung der Unterrichtsqualität nicht ausreichend genutzt wird. Dies gilt umso mehr, wenn man berücksichtigt, dass in Bayern Lehrkräfte anders als in anderen Bundesländern und ohne Notwendigkeit aus dem Beamtenstatusgesetz (§10) bereits nach zwei statt nach fünf Jahren zum Beamten auf Lebenszeit ernannt werden.

Das Argument, die Sicherung der flächendeckenden Versorgung im gegenwärtig wieder einmal bestehenden Verdrängungswettbewerb der Bundesländer um Lehrkräfte rechtfertige die Nutzung der Verbeamtung als Wettbewerbsvorteil auf dem Arbeitsmarkt (Bernhard, 2017), steht den langfristig nachweisbaren Kosten schlechterer Unterrichtsqualität gegenüber, die man für die quantitative Absicherung riskiert (Chetty, R., Friedman, John N., Rockoff, Jonah E., 2014; Hanushek & Woessmann, 2011; Kloepfer, 2013; Pfahl, 2011). Die einheitliche Kritik der Schulleiter in den Fallbeispielen guter gelebter Praxis legt ebenso wie die Resultate der internationalen Forschung eine Überprüfung der Auswahl von Lehrkräften beim Einstieg in die Tätigkeit insbesondere auch mit Blick auf den volkswirtschaftlichen Gesamtzusammenhang nahe. Längsschnittstudien und internationale Vergleichsstudien versprechen hier wertvolle Aufschlüsse.

6.2.3 Auswahl für eine Aufgabe

Die befragten Schulleiter haben die Relevanz des Person-Job-Fit Modells für ihre Schulen bestätigt. Aus ihrer Personalführungserfahrung passt nicht jeder Lehrer zu jeder Schule, vielmehr müssen Kontextspezifika und die konzeptionelle Ausrichtung der Schule berücksichtigt werden, um die Zufriedenheit der Kollegen und einen qualitativ hochwertigen Unterricht zu gewährleisten (vgl. Kristof-Brown et al., 2005; Warr & Inceoglu, 2012). Das bedeutet, dass sowohl bei der Zuweisung der Lehrkräfte als auch im Verlauf der beruflichen Tätigkeit und bei der Beförderung in Führungsrollen genau diese Übereinstimmung immer wieder verifiziert werden muss und eine Auswahl stattfinden sollte.

Die zentrale Zuweisung von Lehrkräften an die Einrichtungen im Sinne einer Ressourcenverwaltung (Terhart, 2010) kann nur dann die Bedingungen des Person-Job-Fits

erfüllen, wenn sie in der Lage ist, die Besonderheiten der Aufgabe mit der Person in Übereinstimmung zu bringen. Allerdings sahen die Schulleiter weder Kommunikationsbemühungen, die geeignete Kandidaten auf Positionen in ihren Schulen hingewiesen hätten (Vgl. Gespräch R, 33) z.B. durch gezielte Stellenausschreibungen, noch hatten sie den Eindruck, dass bei der Zuweisung mehr als die Fächerkombination Berücksichtigung findet. Eine Mitsprache oder gar die Möglichkeit eines Vetos für Schulleiter gibt es offiziell nicht. Bei der Ansprache und Auswahl potentieller Kandidaten im bayerischen Bildungswesen ist jedoch zwischen Gymnasium und Grundschule zu unterscheiden.

Aus den Gesprächen wurde deutlich, dass für die Auswahl in Gymnasien gilt: Als gut vernetzter Schulleiter kann man durchaus die Zuweisung von vorab als gewünscht identifizierten Lehrkräften ermöglichen. Die Entscheidung obliegt zwar letztendlich der Schulaufsicht, aber bei einem guten, persönlichen Netzwerk des Schulleiters und dem menschlichen Verständnis zwischen Schulleiter und Schulaufsicht ist eine Einflussnahme durchaus denkbar. Dass dies keinen Regelprozess, sondern mehr eine informelle Lösung darstellt, ist offenkundig. Dabei existieren bewährte Methoden der Personalauswahl gerade mit Blick auf den Person-Job-Fit und den damit verbundenen Vorteilen für die Leistung und auch die Mitarbeitergesundheit (Sarges, 2010; Schuler, 2013; Sekiguchi, 2004).

Dieses informelle Verfahren reduziert zum einen die wahrgenommene Grundgesamtheit der Schulleiter, da sie nur die Lehrkräfte aktiv anfordern können, die ihnen beispielsweise aufgrund einer Tätigkeit als Referendar persönlich bekannt sind. Zum anderen scheint es keine Qualifizierung der Schulleiter für die Auswahl geeigneter Lehrkräfte zu geben, wie insbesondere Schulleiter R unterstrich. Damit ist zu erwarten, dass das Verfahren hinter den verfügbaren Möglichkeiten aus Forschung und unternehmerischer Praxis zurückbleibt. Eine vergleichende Analyse verschiedener Auswahlverfahren und ihrer Wertstiftung für die Selektion geeigneter Lehrkräfte nach Aufgaben und Schulen verspricht, aufgrund dieser Erkenntnisse wertvoll für die Frage nach besserer Unterrichtsqualität zu sein.

Die Mehrstufigkeit im Grundschulfall führt dazu, dass das Auswahlverfahren in höherem Maße anonymisiert wird als im Gymnasialfall, obwohl die Anzahl der eingestellten und verteilten Lehrkräfte vergleichbar groß ist. Die Schulämter weisen die Lehrer meist ausschließlich auf Basis der Schriftform zu. Die schulscharfe Ausschreibung, die in anderen Bundesländern für verschiedene Schulformen mit einigem Erfolg erprobt wurde (Terhart, 2010) und auch in Bayern getestet wird, kann dabei unterstützen, Lehrer mit gewünschten Kompetenzen zu

finden. Eine wirkliche Auswahl nach Person-Job-Fit bietet allerdings auch die Ausschreibung nicht. Methoden modernen Matchings zur bestmöglichen Passung von Aufgabe und Person im Sinne eines Person-Job-Fits wie in Fachportalen der Personalwirtschaft vorgestellt (Vgl. Preis, 2018) werden nicht genutzt, weder beim Studienzugang, noch bei der Berufung zum Beamten auf Lebenszeit, noch bei der Zuweisung zu Schulen und Stellen.

6.2.4 Auswahl von Führungskräften

Auch an der Auswahl von Führungskräften wurde von den befragten Schulleitern Kritik geübt. Die Identifikation von Führungskräften erfolgt durch die Schulleiter im Rahmen der dienstlichen Beurteilung, die alle vier Jahre stattfindet. Wer zwei herausragende Beurteilungen aufweisen kann und bei der Verwendungseignung auch als potentielle Führungskraft eingestuft wird, kann sich zum Schulleiter oder Seminarleiter oder auch für die Schulaufsicht qualifizieren. Bemängelt wird von den befragten Schulleitern jedoch, dass eine Auswahl aufgrund guter Unterrichtsleistung nicht die Qualitäten prüft, die beispielsweise für die Leitung einer Schule erforderlich seien. Vielmehr erfordere die Aufgabe des Schulleiters Kommunikationsfähigkeit und Führungskompetenz, was Le Fevre and Robinson (2014) bestätigen und bei Schulleitern unterkritisch ausgeprägt sehen.

Die Forschung bestätigt die besonderen Fähigkeiten, die erfolgreiche Führungskräfte auszeichnen (Bonsen, 2010). Dazu gehören beispielsweise Macht- und Leistungsmotiv (vgl. Steinmann 2015), die sich schwerlich aus guter Unterrichtsführung ableiten lassen. Mit Blick auf die Anforderungen an moderne, instruktionale Führung, die ein deutlich höheres Maß an Partizipation ermöglichen will als der herkömmliche Verwaltungsansatz, wäre zudem ein wahrgenommener hoher Status erforderlich: "I saw that teams led by high-status leaders who used a participative style outperformed all other teams, on average" (Sauer, 2011, S.583). Dies gelang Führungskräften mit niedrig wahrgenommenem Status jedoch nicht. Sie mussten Anweisungen erteilen, um Erfolge zu verzeichnen. Als moderierende Größe hat Sauer dabei das Selbstvertrauen der Führungskraft identifiziert (Matzler et al., 2015; Sauer, 2011). Zweifel an einer ausgeprägten Eigenständigkeit und Selbstsicherheit wurde wiederholt aus den Reihen der befragten Schulleiter geäußert (Vgl. z.B. M 30, N 36, V 109), auch wenn die Richtlinien zur Auswahl von Führungskräften diese Eigenschaften fordern (Richtlinien2030.2.3-UK, 2015). Diese Größe sollte folglich ebenso wie einige andere zu einem gelebten Bestandteil des Auswahlverfahrens werden, zu dem die gute gelebte Praxis zahlreiche Ideen geäußert hat und die Forschung facettenreich ist (Day, 2000, 2001). Eine systematische Untersuchung der

verschiedenen Schulleitungen hinsichtlich ihrer individuellen Ausstattung und Kompetenz in diesen Feldern wie Selbstsicherheit und ihrer Führungsleistung kann sicherlich einen ersten Aufschluss ermöglichen.

Es sei an dieser Stelle kritisch bemerkt, dass im Rahmen der Modellversuchs Modus F in Bayern deutlich geworden ist, wie wenig Veränderungen in der Führungsstruktur und den Führungsprozessen durch die Personalvertretung akzeptiert werden (BildungspaktBayern, 2011, S. 211). Das schmälert jedoch nicht die Wichtigkeit des Themas.

6.2.5 Ausstieg von Lehrkräften

Kategorisch abgelehnt wurde aus den Reihen des Staatsministeriums die Frage nach einem möglichen Ausstieg von Lehrkräften aus dem Beruf oder zumindest aus der Aufgabe im Rahmen einer Schule (vgl. Anhang 7.5). Das ist gesetzlich nicht vorgesehen. Allerdings zeigen internationale Studien, dass die Qualität von Lehrkräften eine hohe Relevanz für die Unterrichtsqualität besitzen und die Entlassungen ungeeigneter Lehrkräfte messbare Qualitätsverbesserungen mit sich bringen (Hanushek, 2010; TheEconomist, 2016)

Die befragten Schulleiter haben in beiden Fallbeispielen und allen Subunits bekräftigt, dass ihnen das Instrument einer Korrektur der Personalzuweisung oder gar einer Entlassung fehlt zur Verbesserung der Unterrichtsqualität und zur schulinternen Innovation. Wenn eine Lehrkraft nicht zur Aufgabe, nicht zur Schule, nicht zum Schulkonzept passe, führe das zu Reibung und schlechter Qualität, was durch die Forschung bestätigt wird (Kristof-Brown et al., 2005). Gegenwärtig werden Umgehungstatbestände wie Wegloben oder Vergraulen genutzt, um eine Personalkorrektur zu motivieren. Als konstruktiver Personalentwicklungsprozess kann das nicht eingestuft werden.

Noch drastischer erscheint die Situation in Fällen von emotionaler Erschöpfung oder gar Burn-Out, für die ebenfalls keine Ausstiegsszenarien existieren, die jedoch dauerhaft die Qualität des Unterrichts beeinträchtigen und die Belastung für die Kollegen innerhalb der Schule erhöhen (Blossfeld et al., 2014), wie in den Fallbeispielen, insbesondere Sub-Unit U und W, hervorgehoben wird. Dabei wird gleichzeitig die Therapiechance für den/die einzelnen Betroffenen nicht erhöht, sondern gesenkt (Röthlin et al., 2009), was für eine Überprüfung der gegenwärtigen Rechtslage und Praxis aus medizinischer Sicht ebenso wie aus der Perspektive der Qualitätssicherung spricht.

6.3 Forschungsbedarf

Die Entscheidung, das geplante quantitative Vorgehen in dieser Arbeit durch die Methode des Fallvergleichs zu ersetzen, beruhte nicht zuletzt auf dem Bestreben, den Optionenraum in dem für die Unterrichtsqualität so wichtigen Bereich der Personalentwicklung für Schulen in Bayern möglicherweise durch das offene Vorgehen und das Zulassen unerwarteter Ergebnisse zu erweitern.

So wurde in einem ersten Schritt bereits deutlich, dass die häufig anzutreffende Reduktion des Verständnisses von Personalentwicklung im Bildungskontext auf die Person, was Steger Vogt (2014) als „Personalentwicklung im engen Sinn“ bezeichnen (S.16), deutlich zu kurz greift, denn die weitaus zahlreicheren und vielversprechenderen Instrumente finden sich bei der Nutzung eines weiteren oder gar weiten Verständnisses, das auch die Organisationsentwicklung einbezieht (vgl. 3.4.1 und 3.4.2).

Die von Kunter et al. (2011) und Baumert and Kunter (2006) bemängelten Defizite im Verständnis des für guten Unterrichts erforderlichen Kompetenzprofils verweisen zwar zunächst auf einen personenbezogenen Forschungsbedarf im Zusammenhang mit Personalentwicklung durch Aus- und Weiterbildung, sie besitzen aber auch eine große Bedeutung im Zusammenhang mit der Entwicklung der lernenden Schule als Organisation.

Bereits bei der Anziehung und Auswahl geeigneter Kandidaten für das Studium des Lehramts in der Manier eines „Active Sourcing“ wäre die Profilierung des geeigneten Typus von großer Bedeutung. Denn wie unter 2.2.1 dargelegt und durch die befragte Praxis bestätigt gibt es Persönlichkeits- und Motivationsprofile, die weniger geeignet für den Beruf des Lehrers oder der Lehrerin erscheinen. In Teilen sind diese Aspekte im Modell COACTIV abgebildet, aber noch nicht durch Forschungsarbeiten bestätigt.

Beispielhaft sei an dieser Stelle auf den durch Römer et al. (2012), Reichl et al. (2014) und Schaarschmidt and Fischer (2001) identifizierten 40%-Anteil von Lehramtsstudenten des Risikotyps B verwiesen, deren Persönlichkeitsstruktur nach den Erkenntnissen der Forschung stabil also nicht oder schwer veränderbar ist, die zu Burn-Out neigen und statistisch einen qualitativ weniger guten Unterricht abhalten. Hier erscheint eine weiterführende Forschung angemessen, um die Entwicklung von Risikoprofilen zu Studienbeginn und im Verlauf der Berufstätigkeit besser zu verstehen, einen möglichen kausalen Zusammenhang zur Unterrichtsqualität zu prüfen und Wege der frühzeitigen Identifikation und Selektion zu

ermitteln, denn sowohl im Sinne der Unterrichtsqualität, der volkswirtschaftlichen und sozialen Konsequenzen (Hanushek, 2011) als auch im Sinne der individuellen Gesundheit erscheint eine frühzeitige Auslese solcher Kandidaten aus der Grundgesamtheit der verfügbaren Lehrer sinnvoll. Von Interesse erscheint zudem, ob der Zusammenhang von Vermeidungsmotivation, Unterrichtsqualität und medizinischen Anforderungen eine Neubewertung möglicher Ausstiegsszenarien für Lehrkräfte erfordert, die sich bereits im Beruf befinden, aber an Erschöpfung oder gar Burn-Out leiden, eventuell auch der Risikogruppe B angehören. Hier wären sowohl medizinische, juristische als auch bildungsspezifische Untersuchungen erforderlich.

Auch im Sinne des Person-Job-Fits und der damit verbundenen Konsequenzen für Unterrichtsqualität und Lehrgesundheit (Kristof-Brown et al., 2005) sollte der Personalauswahl auf den verschiedenen Stufen der Lehramtsbiographie ein verstärktes Interesse geschenkt werden. Dabei stellen sich Fragen nach der individuellen Eignung einer Person für die Tätigkeit an sich und für die spezielle Aufgabe in einem definierten organisatorischen Kontext. Diese Sicht ist bislang gänzlich aus Forschungsvorhaben ausgeklammert worden, da aufgrund der rechtlichen Lage eine Zuweisung von Lehrern nach verwaltungstechnischen Kriterien erfolgt und nicht qualitativ hinterfragt wird oder werden soll. Die Ergebnisse dieser Arbeit stellen jedoch ein nachdrückliches Plädoyer für eine Neubewertung dar und weisen auf die Notwendigkeit einer systematischen, wissenschaftlichen Überprüfung hin. Bei der Zuweisung von Lehrkräften und der Trennung von ungeeigneten oder im speziellen Schulkontext unpassenden Lehrkräften herrschte Einigkeit. In Triangulation mit den Ergebnissen der Forschung liefert die Arbeit einen sehr deutlichen Hinweis auf ein Feld der Personalentwicklung, das entscheidenden Einfluss auf die Unterrichtsqualität ausübt, bisher weitgehend unberücksichtigt bleibt und einer dringenden, intensiveren Auseinandersetzung unterzogen werden sollte.

Hier stellen sich volkswirtschaftliche, juristische, medizinische Fragen mit unmittelbarer Wirkung auf die Qualität von Schule. Themen der aktuellen Organisationsforschung fallen ebenso in diesen Bereich vielversprechender Untersuchungen. Beispielhaft seien Verfahren der Demokratisierung von Personalentscheidungen genannt (Schwarz Müller, Brosi & Welp, 2016; Welp & Tumasjan, 2015), die gerade im Kontext von Schulen und der dort angestrebten Transparenz und Vergleichbarkeit von Interesse sein könnten.

Ein anderer Bereich, der im Rahmen der empirischen Erhebung immer wieder als problematisch für die Verbesserung von Unterrichtsqualität betont wurde und einer genaueren Analyse bedarf, ist das professionelle Feedback und die mit der dienstlichen Beurteilung, aber auch anderen Formen der Kritik verbundene Angst, die wiederholt explizit angesprochen wurde. Eine lernende Organisation erfordert Offenheit, Vertrauen und professionellen Austausch, evidenzbasiertes Feedback und Innovationsbereitschaft (vgl. 2.3.1), die in den Fallbeispielen zahlreichen Lehrkräften abgesprochen wurde. Ob es sich um ein Ergebnis der Selektion bestimmter, eventuell unvoreilhaft strukturierter Persönlichkeiten handelt, um das Ergebnis einer beruflichen Sozialisation, es wurde wiederholt auf die Seminarzeit als prägende Phase der beruflichen Tätigkeit hingewiesen, oder auf die Gestaltung von Feedback-Prozessen zurückzuführen ist, bleibt an dieser Stelle gänzlich offen und verlangt nach einer differenzierten Auseinandersetzung.

7 Anhang

7.1 Analyse Gymnasium: Transkripte, Mitschriften, Propositionen und Kategorien

Beginnend mit dem Fallbeispiel Gymnasium werden die transkribierten Gespräche abstrahiert und auf Propositionen reduziert (vgl. reduzierten Aussagen der drei Subunits T, R und W), die Propositionen Kategorien zugeordnet und chronologisch dargestellt.

7.1.1 Ankerfall T – Kategorisierung der Propositionen

7.1.1.1 Makropropositionen zu Maßnahmen

<i>Nr.</i>	<i>Proposition</i>	<i>Explikation</i>	<i>Kategorie</i>
4.	Schulleitung kann Personal nicht oder nur im Ansatz auswählen. Auswahl erfolgt durch das Ministerium.	BW	Auswahl
5.	Sanktionsmöglichkeiten hat Schulleiter als Dienstvorgesetzter nicht.	AW	Anreize
6.	Führung muss auch negativ eingestellte Lehrer motivieren und integrieren, was schwierig ist.	BW	Anreize
12.	Kandidaten, die nicht im ersten Schritt zugeteilt werden, sind meist nicht mehr verfügbar	AB	Auswahl
14.	Wunsch nach Auswahlgesprächen zur Identifikation von Motiven gerade bei dem spezifischen Schulkonzept	BW	Auswahl
15.	Möglichkeit der Beendigung von Zusammenarbeit wäre hilfreich	BW	Auswahl
18.	Auswahl von Personal über Gespräche, Hospitationen, Referendariat zielführend, weil Passung sichtbar wird	BW	Auswahl
20.	Schule arbeitet an Kompetenzkonzept zur nachhaltigen Vermittlung von Inhalten	ST	Institutionelle Autonomie
21.	Teamarbeit seit vielen Jahren. Schneeballprinzip der Team-Arbeit, sichtbare Erfolge der Zusammenarbeit schaffen Bereitschaft für weitere Teams	AB	Team-Arbeit
22.	Arbeit in Jahrgangsstufen-Teams erfordert Organisation von zeitlichen Schnittmengen zur Zusammenarbeit	AB	Team-Arbeit
23.	Organisatorische Umstellung auf Doppelstunden, fächerübergreifendes Arbeiten und Übungsphasen in der Schule für nachhaltiges Lernen	ST	Institutionelle Autonomie
24.	Erfolge in der fächerübergreifenden Zusammenarbeit, Versuch soll Schritt für Schritt übertragen werden	AB	Team-Arbeit
25.	Gemeinsame Entwicklung eines Schulkonzepts mit externem Impuls/Mediation	AB	Institutionelle Autonomie

26.	Fehlender Widerspruch wird zu Akzeptanz des Schulkonzepts, die Umsetzung muss hin und wieder eingefordert werden	AB	Anreize
27.	Schüler fordern aktivierenden Unterricht ein	AB	Feedback
28.	Schüler fordern Selbstständigkeit	AB	Feedback
29.	Schülerbefragung sporadisch	AB	Feedback
30.	Schulleitung aktiv in der Unterrichtsgestaltung und integriert in den Teams	AB	Führung Team-Arbeit
31.	Fortbildungen intern wertvoller als außerhalb der Schule, Unterrichtswert entscheidend	BW	Weiterbildung
32.	Fortbildungen müssen Wert für den Unterricht besitzen und Lehrer die Umsetzung nachweisen	BW	Weiterbildung
33.	Fächerspezifische Fortbildungen oft ohne Unterrichtswert	BW	Weiterbildung
34.	Interne Fortbildungen aus den individuellen Stärken der Mitarbeiter ableiten	AB	Weiterbildung
35.	Innovationsimpulse durch externe Referenten- für Kollegium und Eltern	AB	Externe Impulse
36.	Externe Impulse durch Hospitationen in anderen Schulen	AB	Externe Impulse
37.	Eltern über Lernmethoden informieren, weil sie sonst falsch eingreifen	BW	Externe Impulse
38.	Eltern in den Unterricht	AB	Externe Impulse
40.	Wegbewerbung als Ausweg bei konzeptionellen Differenzen	AB	Auswahl
42.	Führung durch gute Kenntnis der Mitarbeiter	BW	Führung
43.	Externe Evaluation offenbart Bedarf an Partizipation	BW	Externe Impulse Feedback
44.	Partizipation der Mitarbeiter in der Schulentwicklung hilfreich	BW	Schulklima
45.	Innovatives Schulkonzept braucht langen Atem, es gibt viele Rückschläge, aber auch Bestärkung von außen	AB	Feedback
46.	Impulse von außen als Anregung und Bestärkung	AB	Externe Impulse
47.	Innovation im Schulkonzept ist nicht wie ein Projekt planbar	BW	Führung
48.	Regelmäßige Einarbeitung von Referendaren	AB	Auswahl
55.	Kontinuierliche Arbeit an Konzept in Form von pädagogischen Nachmittagen erforderlich	BW	Institutionelle Autonomie

56.	Verfügbares Unterrichtsmaterial teilweise nicht kindgerecht, eigenes Material wird erstellt	ST	Institutionelle Autonomie
57.	Besseres Unterrichtsmaterial selbst erstellen angeregt durch Schulbesuch	AB	Institutionelle Autonomie Externer Impulse
58.	Fächerübergreifende Konzeption der Inhalte, weil kindgerecht	ST	Institutionelle Autonomie
60.	Fragengetriebenes Arbeiten und Konzept der differenzierenden Lernlandschaften wird als „entspannend“ empfunden	BW	Institutionelle Autonomie
61.	Arbeitsweise als Lern-Coach mit individuellen Unterstützungsangeboten erfordert offene Arbeitsweise	ST	Institutionelle Autonomie
63.	Mitspracherecht der Schüler und eigenständige Darstellung von Ergebnissen wichtig für Motivation. Das erfolgt in Jahrgangsstufen-Teams fächer- und klassenübergreifend	ST	Feedback
65.	Rückzugsräume für Lehrkräfte, die das Konzept nicht unterstützen, durch Einsatz in ausgewählten Klassen/ Jahrgangsstufen werden knapp	BW	Auswahl
66.	Stärkung der Schüler durch Schulleitung	AB	Führung
67.	Kollegiale Hospitationen zur Personalentwicklung werden angeboten und eingefordert	AB	Weiterbildung
68.	Transparenz in der Architektur schafft Offenheit im Austausch unter Kollegen und verbessert das Lernen voneinander	ST	Schulklima
70.	Offenheit der Arbeit überträgt sich auch in die herkömmlichen Räume, Türen werden geöffnet	AB	Schulklima
71.	Vorbereitung auf Personalführung nicht existent gewesen vor 16 Jahren	AB	Führung
72.	Mitarbeit bei Führungskräfteentwicklung hilfreich für die eigene Entwicklung	BW	Feedback
73.	Schulleitermodul A in Dillingen unterstützt die Entscheidung für einen Weg in Führungsverantwortung	AB	Führung
74.	Im Miteinander der Bewerter in Dillingen lernt Schulleiter für eigene Personalverantwortung	BW	Führung
75.	Geringe Leistungsanreize im Lehrberuf. Dabei geht es um Wertschätzung und die Kollegen freuen sich darüber	BW	Anreize
76.	Anreiz durch Karriereperspektiven gering, hängen von der Struktur des Kollegiums ab	BW	Anreize
77.	Beurteilung alle 4 Jahre weg, denn nicht alle wollen Funktionen. Es gibt kein Modell für ausschließlich Lehrer sein.	BW	Anreize

78.	Wertschätzung über Anrechnungsstunden	AB	Anreize
79.	Anerkennungsmöglichkeiten sind gering und verbunden mit Motivationsrisiko durch Neid	BW	Anreize
80.	Dienstliche Beurteilungen schwer mit Vertrautheit zu verbinden	BW	Feedback
81.	Positives, konstruktives Beurteilungsgespräch hat sich bewährt	BW	Feedback
82.	Enge, informelle Kommunikation mit den Mitarbeitern statt offizieller Mitarbeitergespräche	AB	Feedback
83.	Ständige offene Kommunikation von Schulleitung und Mitarbeiter	AB	Führung Feedback
84.	Mitarbeiter bleiben meist	AB	Auswahl
85.	Personalplanung an den Karrierewünschen der Mitarbeiter orientiert	AB	Anreize
86.	Zufriedenheit der Mitarbeiter, wenn Personalplanung an ihren Karrierewünschen orientiert ist	BW	Anreize
88.	Karrierespекtiven mit Blick auf Kollegiumsstruktur transparent machen	AB	Anreize
89.	Unzufriedenheit durch Karriereblockaden wegen Altersstruktur, sollte anders sein	BW	Anreize
90.	Bestehende Leistungsanreize sind wirkungslos und tragen mehr zur Verärgerung bei	BW	Anreize
92.	Permanenter Austausch anstelle von Mitarbeitergesprächen zur Beurteilungsrunde wird positiv bewertet	BW	Feedback
93.	Externe Evaluation hilfreicher Impulsgeber für Veränderungen	BW	Feedback
94.	Respizienz sollte als Impuls für Verbesserungen, nicht zur Kontrolle genutzt werden. Externe Evaluation unterstützt diese Sicht.	BW	Feedback
95.	Enge Zusammenarbeit bei den Schulaufgaben einer Jahrgangsstufe hat sich bewährt	BW	Team-Arbeit
98.	Personalauswahl ist Personalanforderung	AB	Auswahl
99.	Freie Bewerbung von Lehrern hat nicht funktioniert	BW	Auswahl

7.1.1.2 Makropropositionen zu Rahmenbedingungen

<i>Nr.</i>	<i>Abstraktion</i>	<i>Explikation</i>	<i>Kategorie</i>
2.	Mitarbeiter als „Material“ der Personalentwicklung als zweifelhaft einzustufen	BW	Auswahl

4.	Schulleitung kann Personal nicht oder nur im Ansatz auswählen. Auswahl erfolgt durch das Ministerium.	BW	Auswahl
5.	Sanktionsmöglichkeiten hat Schulleiter als Dienstvorgesetzter nicht.	AW	Anreize
7.	Standort der Schule ist mit öffentlichen Verkehrsmitteln schlecht erschlossen	AB	Voraussetzung allgemein
8.	Verteilung von Mitarbeitern gegen persönliches Interesse führt zu Wegbewerbung	AB	Auswahl
9.	Standortnachteil führt zu Wegbewerbung	BW	Voraussetzung allgemein
10.	Zentraler Verteilungsmodus und bürokratisches Verfahren blockieren die Anwerbung passender Kandidaten durch die Schule	BW	Auswahl
11.	Noten müssen passen, Planstellen frei, um angefordertes Personal zu bekommen	AB	Auswahl
12.	Kandidaten, die nicht im ersten Schritt zugeteilt werden, sind meist nicht mehr verfügbar	AB	Auswahl
17.	Innovation mit vorhandenem Personal schwierig	BW	Auswahl
49.	Arbeitsweise der Seminarlehrer deckt sich oft nicht mit der Konzeption der Schule	AB	Ausbildung
50.	Seminarschulen denken um und fordern Schüler aktivierenden Unterricht	AB	Ausbildung
51.	Angst der Referendare vor Fehlern beeinträchtigt Innovation und Experimente	ST	Ausbildung
52.	Sorge der Referendare um Noten beeinträchtigt Experimente	ST	Ausbildung
53.	Referendare werden von den Schülern mit Nachsicht bedacht, wenn sie Frontalunterricht halten	AB	Ausbildung
80.	Dienstliche Beurteilungen schwer mit Vertrautheit zu verbinden	BW	Feedback
89.	Unzufriedenheit durch Karriereblockaden wegen Altersstruktur, sollte anders sein	BW	Anreize
94.	Respizienz sollte als Impuls für Verbesserungen, nicht zur Kontrolle genutzt werden. Externe Evaluation unterstützt diese Sicht.	BW	Feedback
100.	Standortnachteil wird bei freier Bewerbung zur Belastung	BW	Auswahl
101.	Standortentscheidung ist keine Einzelentscheidung und eine wirtschaftlich benachteiligte Region bietet wenig Chancen für Lebenspartner	BW	Voraussetzung allgemein

7.1.1.3 Makropropositionen zu Persönlichkeit

<i>Nr.</i>	<i>Abstraktion</i>	<i>Explikation</i>	<i>Kategorie</i>
3.	Lehrer mit Interesse und Liebe zum Beruf und mit Veränderungswillen sind ideal	BW	Motivation
13.	Viele ehemalige Schüler als Lehrer	AB	Motivation
16.	Standortbindung aus persönlichen Gründen	ST	Motivation
19.	Guter Lehrer für diese Schule arbeitet schülerzentriert und auf Basis von Forschungserkenntnissen	AW	Kompetenzen
39.	Widerstand von Lehrern gegen neues Konzept, aber sind geblieben	AB	Motivation
62.	Ein guter Lehrer muss von seinem Fach überzeugt sein, Schüler davon begeistern und motivieren können	ST	Motivation

7.1.2 Vergleichsfall R – Kategorisierung der Propositionen

7.1.2.1 Makropropositionen zu Maßnahmen

<i>Nr.</i>	<i>Abstraktion</i>	<i>Explikation</i>	<i>Kategorie</i>
4.	Transparenz und Dokumentation zur Integration neuer Team-Mitglieder oder Buddy-System	AB	Institutionelle Autonomie
5.	Team-Arbeit als Regelfall, meist Jahrgangsstufen-Teams	AB	Team-Arbeit
6.	Teams könnten eigenständig Verantwortlichkeit für die Integration neuer Lehrer schaffen.	ST	Team-Arbeit
9.	Jahrgangsstufen-Teams organisatorisch so aufgestellt, dass jeder Lehrer zu möglichst nur einem Team gehört, damit es zeitlich machbar ist. Eine Ausschließlichkeit in einer Jahrgangsstufe ist aus Gewohnheit der Lehrer nicht durchsetzbar.	BW	Team-Arbeit
10.	Teams werden vorsichtig etabliert.	AW	Team-Arbeit
11.	Team-Arbeit führt zu Entlastung der Lehrer und zu pädagogischer Verantwortung.	ST	Team-Arbeit
12.	Pädagogische Verantwortung der Lehrer, unterrichten Kinder nicht Fächer	ST	Schulklima
14.	Enge räumliche Verbindung von Lehrern und Schülern einer Jahrgangsstufe zur Sicherung der Beziehungsarbeit.	ST	Schulklima
15.	Transparenz auch in der Architektur	AW	Schulklima

16.	Team bleibt über Jahre bei einer Klassenstufe und sorgt für Kontinuität.	AB	Team-Arbeit
17.	Fortführung des Teams über Jahre erleichtert auch die Elternarbeit	BW	Team-Arbeit
18.	Kontinuität im Lehrer-Team, das einen Jahrgang über drei Jahre begleitet	AB	Team-Arbeit
19.	Bei guter Beziehung zwischen Schülern und Lehrer ist lange Zusammenarbeit optimale Voraussetzung	ST	Team-Arbeit Institutionelle Autonomie
20.	Fehlende Bezahlung/ Anerkennung für Mehrarbeit im Team	AB	Team-Arbeit
21.	Demokratische Organisation der Jahrgangsstufen-Teams und der Rollen innerhalb der Teams	AB	Team-Arbeit Institutionelle Autonomie
22.	Angst vor Weisung und der „strengen Hierarchie innerhalb eines bayerischen Beamtensystems“ lähmt Schulentwicklung	BW	Institutionelle Autonomie
24.	Entscheidungskompetenzen in die Teams delegieren als Grundprinzip	ST	Team-Arbeit Institutionelle Autonomie
25.	Partizipation schafft Zufriedenheit	ST	Institutionelle Autonomie
26.	Hoher Partizipationsgrad der Teams in konzeptioneller und operativer Hinsicht	AB	Institutionelle Autonomie
27.	Leitungsvorgabe: Jahreszielsetzung in den Teams zur Aktivierung von Gestaltungswillen	AB	Team-Arbeit Institutionelle Autonomie
28.	Teamstruktur hat zu dem erwünschten konzeptionellen Ziel, nämlich zu jahrgangsstufen spezifischen Jahreszielen geführt	AB	Team-Arbeit
29.	Freiraum der Teams wird auch für externe Impulse genutzt	AB	Institutionelle Autonomie. Externe Impulse
30.	Strategische Kollegiumszusammensetzung durch den Schulleiter als Vorschlag an das Ministerium	AB	Auswahl
31.	Auswahlgespräche mit Bewerbern für die Schule mit dem Ziel einer Erfahrungsmischung	AB	Auswahl
32.	Personalattraktion auf Basis von viel Presse über die Schule	AB	Auswahl
33.	Keine Ausschreibung der Stellen	AB	Auswahl
34.	Transparenz in den zugestandenen Kompetenzen, der Team-Autonomie	ST	Institutionelle Autonomie

35.	Schulleitung führt im Team	AW	Führung Team-Arbeit
36.	Nutzung externer Impulse für eigene Schulentwicklung	AB	Externe Impulse
37.	Andere Schulkonzepte als bayerische Beispiele zur Inspiration angesehen	AW	Externe Impulse
38.	Nutzung internationaler Impulse für eigene Schulentwicklung	AW	Externe Impulse
39.	Nutzung externer Impulse für eigene Schulentwicklung ist auch eine persönliche Bereicherung	BW	Externe Impulse
41.	Teams wachsen in der Kooperation zusammen und empfinden sich als stabile Gemeinschaft	ST	Team-Arbeit
42.	Fortbildung/ Coaching Bedarf in Team identifiziert, aber es fehlt an Ressourcen	AB	Weiterbildung
43.	Zielführende Fortbildungen mit Profis, nicht Multiplikatoren aus Dillingen	BW	Weiterbildung
44.	Lieber Budget statt zentraler „Lehrerbildungsanstalt“, um passgenaue Fortbildungen einzukaufen	BW	Weiterbildung
45.	Weiterbildung zu Schulleitung mit Modul A	AB	Weiterbildung
46.	Bestehende Fortbildungen in der Akademie für Lehrerfortbildung und Personalentwicklung „unterirdisch“	BW	Weiterbildung
47.	Vernetzung von Schulen auf persönlicher und zufälliger Basis	AB	Externe Impulse
53.	Negative Team-Dynamik erfordert im Einzelfall professionelle Anleitung und Ausbildung der Team-Leitung	ST	Team-Arbeit Weiterbildung
54.	Eigenverantwortung muss man als Führung auch konsequent zulassen	ST	Führung
55.	Herausforderung der Führungskraft ist die Abwägung zwischen hierarchischer Weisung und Autonomie des Einzelnen bei der Verfolgung eines Schulentwicklungsziels	ST	Führung
56.	Klare Rollendefinition der Schulleitung zwingend	ST	Führung
57.	Autonomie muss individuell gewährt werden, da nicht alle gleichermaßen damit umgehen können.	ST	Autonomie
58.	Differenzierung zwischen Anweisungen und Beratungsgesprächen schwierig. Lehrer sehen Schulleitung als Weisungsinstanz.	BW	Feedback
59.	Beurteilungsrolle des Schulleiters widerspricht Rolle als Coach und Personalentwickler	ST	Feedback
60.	Weisungsbefugnis der Schulleitung wird als Bedrohung wahrgenommen und beeinträchtigt die Partizipation, weil die Lehrer verunsichert sind oder Angst haben	ST	Institutionelle Autonomie Führung

61.	Versuch den Widerspruch zwischen Beurteilung und Beratung durch eindeutige Bezeichnung des Gesprächs als „Beratungsgespräch“ aufzulösen und Transparenz zu schaffen	ST	Feedback
62.	Formalisierter Rahmen durch die Schulleitung mit dem Ziel völliger Transparenz	ST	Führung Institutionelle Autonomie
63.	Transparenz der jeweiligen Rolle zur Sicherheit der Lehrer	ST	Feedback
64.	Schulleitung muss Vertrauen der Mitarbeiter gewinnen und Sicherheit durch das gelebte Beispiel geben	ST	Führung
65.	Entscheidungsfreiheiten führt bei Lehrern zu Verunsicherung und Angst	AB	Autonomie
66.	Autonomie muss individuell gewährt werden, weil sie Lehrer verunsichern kann	BW	Autonomie
68.	Feedback der Lehrer an Schulleitung fehlt	BW	Feedback
69.	Interne Evaluation über IEGL als Basis für weitere Schulentwicklung	AW	Externe Impulse
70.	Positives Eltern-Feedback nach weniger als 2 Jahren begeistert	AB	Externe Impulse
71.	Auswahl nach Passung der Persönlichkeit ist nicht erfolgt	AB	Auswahl
73.	Schulleitung muss Vorbild geben	ST	Führung
74.	Führen durch Vorbild	ST	Führung
75.	Führen durch enge Kommunikation	ST	Führung
76.	Haltungen werden im Team transportiert	ST	Team-Arbeit
77.	Auswahl erfolgt durch Gespräche	AB	Auswahl
79.	Auswahl durch Gespräche ist eine Kunst	BW	Auswahl
81.	Nicht jeder Lehrer passt in jede Schule, Wegbewerbung als Ausweg	BW	Auswahl
85.	Fortbildungen aus Dillingen nicht gut	BW	Weiterbildung
86.	Auffinden guter Fortbildungen auf zufälliger Basis. Es fehlt ein Forum	BW	Weiterbildung
87.	Gute externe Fortbildungen auch durch Unis muss man suchen und es fehlt an Geld	BW	Weiterbildung
88.	Schulleitung muss Gelder finden für gute Fortbildungs- oder Moderationsangebote	AB	Weiterbildung
89.	Forum für gute Fortbildungen fehlt und passende Fortbildungen fehlen bayernweit, alles ist zentriert auf ALP	BW	Weiterbildung

90.	Es gibt gute Fortbildungen am PI	BW	Weiterbildung
91.	Lehrer wollen keine Hierarchien, auch keine erweiterte Schulleitung.	AB	Führung
92.	Personalgespräche als Grundlage für individuelle Fortbildungsplanung	AW	Feedback
94.	Emotional begründete Angst vor Kontrolle durch erweiterte Schulleitung als Hierarchie innerhalb des Kollegiums	ST	Führung
95.	Angst vor Beurteilung weil sie die eigene Persönlichkeit betrifft	ST	Feedback
96.	Umgang mit Fehlern/Mängeln als Lernanlass widerspricht Defizitorientierung im „System“	ST	Feedback
97.	Erweiterte Schulleitung als Chance für neues Führungskonzept	ST	Führung
98.	Personalgespräche und kollegiale Hospitationen zur Verbesserung der Unterrichtsqualität	ST	Feedback
99.	Kollegiale Hospitationen zur Verbesserung der Unterrichtsqualität von Schulleitung geplant, nicht von Kollegium, das Übersicht fehlt	ST	Feedback
100.	Kollegiale Hospitation begeistert Kollegen auf der einen Seite	BW	Feedback
101	Kollegiale Hospitationen verursachen Angst auf der anderen Seite	BW	Feedback
102.	Lehrern fehlen Erfahrungen außerhalb des Schulsystems, was „verhängnisvoll“ ist.	ST	Externe Impulse
106.	Eigene Initiative statt ständiger Systemkritik	ST	Autonomie
107.	Perpetuierung der Routinen des bayerischen Bildungswesens aus Mangel an anderen Eindrücken und Erfahrungen wie z.B. Exen	ST	Externe Impulse
110.	Team-Struktur reduziert Verhinderer auf ihr Team	ST	Team-Arbeit
111.	Veränderung des Einsatzes (Klasse, Jahrgangsstufe) einzelner Kollegen bei Schwierigkeiten	AB	Organisatorische Anpassungen
112.	Räumliche Nähe von Schülern und Lehrern schafft persönliche Nähe, was Schüler schätzen	BW	Schulklima
113.	Gegenwärtig zu wenige Mitarbeitergespräche aufgrund der Anzahl Mitarbeiter	BW	Feedback

7.1.2.2 Makropropositionen zu Rahmenbedingungen

<i>Nr.</i>	<i>Abstraktion</i>	<i>Explikation</i>	<i>Kategorie</i>
3.	Führung und Personalentwicklung ist für Schulleitung neu und wird in der Praxis gelernt. Sie baut dabei auf eigene Grundüberzeugungen und Ideen.	AB	Führung
8.	Sondersituation als Aufbauschule in der Ausbildung von Referendaren	AB	Ausbildung
72.	Sozialfaktoren für Zuweisung zu Einsatzort wichtiger als Eignung	AB	Auswahl
84.	Keine Unterstützung bei Gestaltung des Schulaufbaus von außen	BW	Führung
96.	Umgang mit Fehlern/Mängeln als Lernanlass widerspricht Defizitorientierung im „System“	ST	Feedback
109.	Bayerisches Schulsystem voller Kontrollen wie z.B. Respizienz	AB	Feedback

7.1.2.3 Makropropositionen zu Persönlichkeit

<i>Nr.</i>	<i>Abstraktion</i>	<i>Explikation</i>	<i>Kategorie</i>
13.	Guter Lehrer ist selbstkritisch, versteht wie welches Kind lernt, prozedurales Lernen im Blick	ST	Kompetenz
40.	Selbstverständnis als Lehrer: Schüler verstehen, was man erklärt, was eine Fehleinschätzung ist.	BW	Kompetenz
49.	Rollenunsicherheit schafft Angst bei den Lehrern	ST	Psycholog. Voraussetzung
50.	Rollenklarheit braucht Zeit	ST	Psycholog. Voraussetzung
51.	Individuelles Rollenverständnis geprägt von Erfahrungen	ST	Soziale Voraussetzung
52.	Führung anpassen an individuelle Berufsgeschichte	ST	Soziale Voraussetzung
67.	Mündiger, verantwortungsbewusster Lehrer wäre Ziel	ST	Psycholog. Voraussetzung
78.	Fachliches Interesse genügt nicht bei Auswahl	BW	Kompetenz
80.	Fehlertoleranz ein Kriterium der Personalauswahl	ST	Soziale Voraussetzung
82.	Lehrerpersönlichkeit kann und muss entwickelt werden. Reflexion der eigenen Arbeit ist zentral.	ST	Soziale Voraussetzung
83.	Reflexion der eigenen Arbeit ist wichtig für einen Lehrer dieser Schule.	BW	Soziale Voraussetzung

103.	Motivation für Lehrerberuf ist die eigene positive Erfahrung	ST	Motivation
104.	Ein guter Lehrer kann jemand werden, der selbst ein schlechter Schüler war	ST	Kompetenz
105.	Gute Lehrer müssen ihr Tun hinterfragen, damit das System nicht perpetuiert wird	ST	Kompetenz

7.1.3 Vergleichsfall W – Kategorisierung der Propositionen

7.1.3.1 Makropropositionen zu Maßnahmen

<i>Nr.</i>	<i>Abstraktion</i>	<i>Explikation</i>	<i>Kategorie</i>
1.	Förderung der Kooperation und des professionellen Austauschs über Fachbereiche hinweg	AB	Kollaboration/Team
2.	Kollegiale Hospitationen selten	AB	Feedback
3.	Kollegiale Hospitationen wären bereichernd. Sie bieten Chance auf Selbstreflexion.	BW	Feedback
4.	Kollegiale Hospitationen auf freiwilliger Basis eingeführt	AB	Feedback
7.	Schulleitung muss Angst vor Beurteilung nehmen, um Professionalisierung zu ermöglichen	ST	Führung
8.	Kollegiale Hospitationen im Schulalltag schwer umsetzbar aus Zeitgründen	AB	Feedback
9.	Ziel der Hospitation eine Triangulation des Feedbacks: Lehrer selbst, Kollege, Schüler, da man sich als Lehrer über seinen eigenen „Unterrichtsstil“ täuschen kann.	ST	Feedback
10.	Etablierung einer evidenzbasierten Arbeitsweise durch Rundum-Feedback wird angestrebt	AW	Feedback
11.	Gegenseitige Hospitationen zur Professionalisierung des Unterrichts wird positiv wahrgenommen.	BW	Feedback
12.	Hospitationen bei Referendaren als Lerngelegenheit	BW	Feedback
13.	Perspektivwechsel in kollegialer Hospitation hilfreich	BW	Feedback
14.	Erfahrungen mit Schüler-Feedback sehr positiv	BW	Feedback
15.	Professionalisierung der Lehrer als Aufgabe laut internationalen Studien	AW	Externe Impulse
17.	Isolation führt zu einer „berufsbedingten Blindheit“	ST	Schulklima
18.	Isolation führt zu einem Mangel an Vergleich mit ebenbürtig gebildet und erfahrenen Menschen und dem Risiko, nichts mehr zu verändern.	ST	Schulklima

19.	Beurteilungsbesuche der Schulleitung sind immer singulär und nicht auf Unterrichtsentwicklung angelegt. Situation ist immer defensiv.	BW	Feedback
20.	Beurteilung ist so selten, konstruktive Kritik kein Standardprozess, das verunsichert und wird persönlich genommen	ST	Feedback
21.	Mangel an Bestätigung im Lehreralltag	BW	Feedback
22.	Unterrichtsbesuche sind so vereinzelt, werden als punktuell abgetan und führen zu defensivem Verhalten	BW	Feedback
23.	Beurteilung setzt sich aus vielen Alltagseindrücken und den Unterrichtsbesuchen zusammen	AB	Feedback
24.	Führungsspanne bei 88 MA kein Problem, nur bleibt die Intensität der Gespräche etwas auf der Strecke	BW	Feedback
25.	Zielvereinbarungsgespräche werden nicht geschult. Professionalisierung der Schulleiter wäre sinnvoll.	BW	Feedback
27.	Fortbildungsangebote meist nur fachlich, nicht den Unterricht betreffend	BW	Weiterbildung
28.	Konstruktives Feedback und Wertschätzung vermitteln und nicht den eigenen Stil aufzwingen	ST	Feedback
29.	Gute Seminarlehrer stärken das persönliche Unterrichtsprofil	BW	Ausbildung
30.	Gute Seminarlehrer stärken das persönliche Unterrichtsprofil und vermitteln Handwerkszeug	BW	Ausbildung
31.	Seminarzeit beginnt mit einer Phase erheblicher Kontrolle und gewährt Freiräume in der Zeit an der Zweigschule.	BW	Ausbildung
32.	Ausprobieren von Lehrmethoden ist erst in der „Freiheit“ in einer Festanstellung möglich	BW	Ausbildung Autonomie
33.	Pädagogische Freiheiten über neue Seminarformate der Oberstufen	BW	Autonomie
34.	Notendruck in der Seminarzeit behindert das Experimentieren und führt zu „konformem“ Verhalten	BW	Ausbildung
37.	Eltern werden auf Distanz gehalten, werden als Einmischung empfunden, obwohl das Feedback positiv sein kann	ST	Externe Impulse
38.	Angst vor Kritik in Elterngesprächen	ST	Externe Impulse
39.	Nur ein kleiner Teil der Elternschaft hat ein Interesse an einer Zusammenarbeit mit der Schule. Die meisten sind eher passiv und auf ihr Kind allein bezogen.	ST	Externe Impulse
40.	Kontakt zu Eltern auf Distanz, nicht Eltern erziehen	ST	Externe Impulse

41.	Chance der Elternarbeit wird zu wenig genutzt	BW	Externe Impulse
42.	Lehrer empfinden Belastung durch Nachmittagsunterricht – verstärkt durch G8. Es fehlen Arbeitsräume.	ST	Organisatorische Maßnahmen
43.	Arbeiten in den Zwischenstunden ist schwierig	BW	Organisatorische Maßnahmen
44.	Ein ruhiger Arbeitsplatz in der Schule (Bsp. Physikvorbereitung) wird positiv empfunden	BW	Organisatorische Maßnahmen
46.	Belastung durch den Mangel an ruhiger Arbeitsumgebung und -zeit	ST	Organisatorische Maßnahmen
49.	Burn-Out bei Mitarbeitern führt zu Verunsicherung der Schulleitung, wie damit umzugehen ist.	BW	Führung
50.	Nähe zu den Mitarbeitern halten ist eine wichtige Aufgabe der Schulleitung gerade bei Hilfsbedarf	ST	Führung
51.	Kurzfristige/ punktuelle, organisatorische Entlastungen sind machbar	AB	Organisatorische Maßnahmen
52.	Lösung bei dauerhafter Belastungssymptomatik gibt es nicht	BW	Führung
53.	Lösung bei dauerhafter Belastungssymptomatik gibt es nicht. Oft besteht der Wunsch nach Ausstieg.	BW	Auswahl
54.	Existenzängste verhindern Ausstieg	ST	Auswahl
55.	Erschöpfung um 50, wenn keine Freude mehr am Unterrichten, Klassen entgleiten, dann nimmt Kritik zu und der Stress steigt	BW	Auswahl
56.	Schwierig, Bestätigung zu geben, wenn in der Negativspirale	BW	Feedback
57.	Frühzeitige Beratung bei Fällen, die sichtbar unglücklich werden	BW	Auswahl
58.	Qualität von Lehrern im Voraus abzuschätzen vernachlässigt die Entwicklungspotentiale	ST	Auswahl
59.	In aussichtslosen Fällen „rechtzeitig“ Ausstieg nahelegen	ST	Auswahl
60.	Über 50 müssen Lehrer irgendwie „durchkommen“ aus Mangel an beruflichen Alternativen	BW	Auswahl
61.	Versuch der Entlastung erschöpfter Kollegen durch Gespräche und Fortbildungen meist erfolglos	BW	Weiterbildung Feedback
65.	Kollegium wird durch Qualitätsschere belastet mit Empfinden von Ungerechtigkeit	ST	Anreiz
66.	Angst vor Hospitation bei großem Leistungsgefälle ausgeprägt	ST	Feedback

67.	Kollegiale Hospitationen auf rein freiwilliger Basis um Umgehungen zu vermeiden	ST	Feedback Autonomie
68.	Freiwilligkeit der Teilnahme an kollegialer Hospitation wird bevorzugt, damit sie auch angenommen wird.	BW	Feedback
70.	Fortbildungen über regionale Lehrerfortbildungen für kollegiale Hospitationen	AB	Weiterbildung
71.	Fortbildungsplanung der Schulleiter wird beschränkt durch einen Mangel an passendem Angebot	AB	Weiterbildung
72.	Vernetzung von Schulleitern zum Austausch und Fortbildungen für Schulleitungs-Teams fehlen	BW	Weiterbildung
73.	Vorbereitung auf Schulleitungsaufgabe in ALP entspricht nicht den Bedürfnissen und Notwendigkeiten der Aufgabe	BW	Weiterbildung
74.	Vorbereitung auf Schulleitungsaufgabe entspricht nicht dem Alltag der Aufgabe wie z.B. rechtliche Unsicherheiten	BW	Weiterbildung
75.	Schulleiter wird man meist mit einer gewissen Erfahrung aus einer Funktionsstelle	AB	Auswahl
78.	Entwicklung des Kollegiums abhängig von der Altersstruktur und den Schülerzahlen	BW	Auswahl
79.	Bewerbungsgespräche bei Initiativbewerbungen und dann Anforderung der Wunschkandidaten	AB	Auswahl
81.	Erforderlich für Anforderung eines passend erscheinen Lehrers ist Stundenbudget in der Fächerkombination	AB	Auswahl
82.	Lehrer aus dem Kollegium wird man nicht los	AB	Auswahl
83.	Kollegen, die schlechter passen, als jüngere Alternativen oder die belastet sind, wird man nicht los.	AB	Auswahl
84.	Austausch und Kooperation in der Schule über Fachschaften mit dem Ziel des professionellen Gesprächs über Unterrichtsqualität und der Transparenz	AB	Kollaboration/Team
85.	Vergleich der Kollegen durch die Schulleitung	AB	Führung
86.	Prüfungsstandards abgestimmt, auch wenn noch Ängste vor Vergleich damit verbunden sind	BW	Kollaboration/Team
87.	Kooperation erfordert Zeit, die nicht kompensiert wird	AB	Kollaboration/Team
88.	Lehrer als isolierter Experte prägte viele Jahrzehnte das Rollenbild	ST	Autonomie
90.	Fortbildungen eher schulintern und in Kooperation mit benachbarten Schulen, da häufig Lehrerfortbildungen den Unterricht nicht weiterbringen	BW	Weiterbildung
91.	Offenheit muss in allen Bereichen gelebt werden, auch durch Architektur.	ST	Schulklima

92.	Lehrer kommen aufgrund der eigenen Schulerfahrung mit tradiertem Lehrerbild in den Beruf. Erfahrungen außerhalb der Schulwelt wären wichtig, um das aufzubrechen.	ST	Externe Impulse
93.	Perspektivwechsel durch die Erfahrung in verschiedenen Schulen, wie im Seminarsystem angelegt, ist wichtig.	ST	Externe Impulse
94.	Beurteilungen unangenehme Pflicht der Schulleiter	BW	Feedback
95.	Ablehnung der erweiterten Schulleitung wegen der zusätzlichen Kontrolle direkt im Lehrerzimmer	ST	Führung
96.	Etablierte Hierarchie in der Schule eher erhalten als erweiterte Schulleitung einführen.	ST	Führung
97.	Hierarchisches Denken tief verankert im System	ST	Führung
98.	Seminarsystem auch eine Chance für Erhöhung der Offenheit zu gegenseitiger Beurteilung und ständiger Qualitätsverbesserung als lernende Schule	ST	Ausbildung
100.	Kompetenzen an Schüler abgeben in Bereichen der eigenen Unsicherheit (Technik) kann zu konstruktiver Zusammenarbeit und Verantwortung auf Seiten der Schüler führen	BW	Autonomie
101.	Kollegium trägt Ziele, Entscheidungen und Interessen des Schulleiters	AB	Führung

7.1.3.2 Makropropositionen zu Rahmenbedingungen

<i>Nr.</i>	<i>Abstraktion</i>	<i>Explikation</i>	<i>Kategorie</i>
16.	Ausbildung ist fachlich und didaktisch gut	BW	Ausbildung
64.	Einstellungspraxis nach Bedarf und nicht nach Qualität führt zu Problemen in der Praxis	BW	Auswahl
97.	Hierarchisches Denken tief verankert im System	ST	Führung

7.1.3.3 Makropropositionen zu Persönlichkeit

<i>Nr.</i>	<i>Abstraktion</i>	<i>Explikation</i>	<i>Kategorie</i>
5.	Lehrer ist ein Einzelkämpfer und sucht die Isolation des Klassenzimmers.	ST	Psycholog. Voraussetzungen
6.	Öffnung ist für manche Lehrer eine Bedrohung. Sie haben Angst vor Kritik.	ST	Psycholog. Voraussetzungen
26.	Vielfalt von Persönlichkeiten muss Platz im Kollegium haben, damit auch Vielfalt von Unterrichtsstilen	ST	Soziale Voraussetzungen

35.	Druck von Eltern auf die Lehrer wird als Belastung empfunden.	ST	Soziale Voraussetzungen
45.	Fokussierung auf Arbeit auch Persönlichkeitsfrage	ST	Psycholog. Voraussetzungen
47.	Überlastungsempfinden führt zu Erkrankungen/ Krankheitsfällen	ST	Psycholog. Voraussetzungen
48.	10% der Kollegen überlastet	BW	Psycholog. Voraussetzungen
62.	Ursachen für Schwierigkeiten meist tief verankert: Angst vor Klasse und fachliche Unsicherheit	ST	Psycholog. Voraussetzungen
63.	Problematisch sind Quer- und Wiedereinsteiger	ST	Soziale Voraussetzungen
76.	Lehrer neigen zu Sesshaftigkeit, kehren an die Schulen ihrer Schulzeit zurück	AB, ST	Motivation
77.	Ortswechsel, frische Impulse und Austausch wichtig	BW	Motivation
80.	Motivation für Initiativbewerbung meist familiär	AB	Motivation
89.	Lebenslanges Lernen nicht Teil des Selbstverständnisses eines Lehrers. Das muss entwickelt werden	ST	Soziale Voraussetzungen
99.	Innovationen wie Medien werden begeistert genutzt, wenn sie die Grundkonzeption des Unterrichts nicht verändern wie die Dokumentenkamera.	BW	Psycholog. Voraussetzungen

7.2 Mitschriften Gymnasium

7.2.1 Gespräch G

- 1) 16 Jahre Vorstand im Philologenverband, „da kennt man die Leute“
- 2) In S. schon vor Jahren übersteigerte Angst vor Fehlern, anders als in N.
- 3) Woher kommt die Angst der Lehrer und Schulleiter?
- 4) Historisch bedingt: Lehrer wird belächelt als armer Tropf, mit schwerer Aufgabe und geringem Einkommen
- 5) Lehrer haben Angst vor Eltern, deren Erwartungen und Forderungen. Da muss sich der Schulleiter vor die Lehrer stellen und ihnen als Schlichter helfen.
- 6) Aufgaben eines Schulleiters?
- 7) Alltäglichkeiten wie Unterzeichnung von Schulaufgaben, Zeugnissen, Informieren in der Lokalzeitung als Teil einer Gemeinde, Sitzungen, Konferenzen, informelle Gespräche mit Lehrerkollegium, Gespräche mit Eltern (schwierige Fälle), Elternabend (Wichtiges Instrument um in Kontakt zu stehen), dabei über 50% der Zeit für Personalthemen
- 8) Das Verhältnis zwischen der Stadt und der Schule war belastet, daher Gründung des örtlichen Kulturvereins

- 9) Als Schulleiter hat man keinen Zugriff auf die Personalzuweisung, das erschwert die Stundenzuteilung erheblich – vor allem durch die Referendare, die eine Garantie zum Einsatz haben – egal ob die Fächerkombination passt oder nicht.
- 10) Lehrerqualität ist nicht so einfach von vorneherein zu beurteilen, aber nach den 6 Monaten im Referendariatsbesuch, hat man schon einen ganz brauchbaren Eindruck
- 11) Ein guter Lehrer muss eine Persönlichkeit sein mit Ecken und Kanten, nicht weichgespült, authentisch und Inhalte vermitteln können (davon gab es viele)
- 12) Kein formalisierter Erfahrungsaustausch, die ewigen Teams, denn sonst wird man ja nicht zur Persönlichkeit, nur informeller Austausch im Kollegium über Erfahrungen
- 13) Zusammenhalt des Kollegiums viel über informelle Aktivitäten, gemeinsame Ausflüge, Projekte etc.
- 14) ¼ des Kollegiums sah Rolle als „job“ und reduzierte Beteiligung auf den eigenen Unterricht (keine Besuche des Schultheaters zur Anerkennung des engagierten Kollegen)
- 15) Wichtig ist, dass sich Lehrer ständig weiterbilden, auf der Höhe der Zeit bleiben. Dazu sollten sie nicht nur die Angebote der ALP nutzen, auch externe FoBis (z.B. durch BMW), über die die Schulleitung informieren sollte
- 16) Eigentlich sollte der Lehrer selbst Interesse an Weiterbildung haben und Vorschläge dafür unterbreiten, aber auch die Schulleitung kann aktive Empfehlung aussprechen.
- 17) Frage: Kennt man denn die Mitarbeiter bei 80 Personen? Natürlich, das ist ja die Aufgabe.
- 18) Schlechte Lehrer wurden besonders durch wiederholte unabhängige Elternbeschwerden sichtbar
- 19) Schlechte Lehrer häufig rein inhaltlich interessiert und wegen fehlenden Berufsbilds beim Lehramt gelandet
- 20) Meist Referendare, die sich dann auch in einzelnen Fällen gegen den Lehrberuf entschieden haben
- 21) Studium ist eine Zeit der Unsicherheit und Orientierung, man wächst zur Persönlichkeit
- 22) Seminarzeit schürt Angst und das Empfinden von Druck, durch die Notenbedeutung können Seminaristen gegängelt werden
- 23) Die Vorbereitung auf die Schulleitungsrolle ist ebenfalls eine Gängelung für Menschen mit Persönlichkeit, eigentlich muss man Personalführung können, wenn man sich bewirbt, nicht dann lernen. Das ist zu spät.
- 24) Der Weg raus existiert nicht. Die Aussichtslosigkeit ist eine falsche Wahrnehmung und Entwicklung. In der Ausbildung wird man schon eingeschränkt (z.B. durch den hohen Anteil von unsinniger Pädagogik), was die Unabhängigkeit reduziert. Was wird man, wenn nicht Lehrer?
- 25) Verbeamtung ist weniger ein Hindernis
- 26) Externes „Reinreden“ vom Salvatorplatz erschwert das Leben.

7.2.2 Gespräch K

- 1) Die Funktion des Fachbetreuers ergibt sich als Konsequenz der Beförderungsentwicklung, sie ist nicht zwingend an weitere Qualifizierungen gebunden
- 2) Wirkungsvoll für die persönliche Entwicklung von Kollegen war es, sie auf ihre Wirkung aufmerksam zu machen.

- 3) Überhaupt ist Auftritt und Darstellung wichtig, so z.B. der Rahmen, in dem Elterngespräche stattfinden: Raum, Stühle, Terminvereinbarung, Termine (nicht zu Schulzeiten!)
- 4) Den meisten Kollegen fehlt es neben der Fachlichkeit an der Kommunikation
- 5) Ein guter Lehrer muss Kinder mögen, fachlich gut vorbereitet sind fast alle
- 6) 25% befinden sich in „lexikalischer Verortungsphase“ (können nicht frei agieren)
- 7) Die Modularisierung des Wissens ist nicht hilfreich, da Kinder Zusammenhänge suchen und erkennen wollen.
- 8) Der Ausgang aus dem Lehrerberuf mit Auszahlung fehlt
- 9) Auswahl zu Studienbeginn bisher nicht erfolgreich, vgl. Assessment in Passau
- 10) Besser wäre es, vor oder mit Studienwahl Einblicke zu verschaffen, z.B. Schulaufgaben korrigieren zu lassen
- 11) Gut ist auch das begleitete Lernen der Kuenheim-Stiftung: Lehr:werkstatt
- 12) Lehrer fürchten Elterneinwände
- 13) Schülerrückmeldungen sehr hilfreich, meist besser als erwartet (Schüler haben hohes Gerechtigkeitsempfinden), in G. waren Schüler-Feedbacks verpflichtend
- 14) Ist vielleicht die „Kosmetik der eigenen Leistung“ Grund für die Angst?
- 15) Der Begriff „Angst“ ist zu stark, es handelt sich mehr um eine überzogene „Verantwortungspose“ gegenüber den Vorgaben
- 16) Die aktuelle Feedback Struktur hat einen großen Anteil an den Burn-Out Fällen
- 17) Es gibt für Lehrer keine klare Arbeitsstruktur. Man kann „nie fertig werden“ und „es fehlt das Glück“
- 18) Es ist von Vorteil, wenn die Schüler wandern und nicht die Lehrer
- 19) Arbeitsorganisation ist zentral für die Personalentwicklung
- 20) Auswahl von Führungspersonal nicht optimal wegen der formalen Vorgaben (5-6 Konkurrentenklagen pro Jahr!). Die gesetzlichen Regelungen sind nicht klug.
- 21) Für die Gymnasien haben wir zu wenige Fortbildungsangebote und kein Geld für externe Angebote/ Coaches (sind auch nicht besser)
- 22) Fortbildungen ohne Unterrichtsausfall sind kaum noch möglich. Fortbildungen in den Sommerferien nicht möglich, weil Dillingen geschlossen hat!
- 23) Die Rückkehr von Lehrern nach der Elternzeit ist nicht gut vorbereitet
- 24) Erwartung (Philologenverband): Fortbildungen an der Uni, weil die ALP sich zu sehr auf „Personalführung“ verlegt hat. Aber es fehlt das Budget an den Unis für ein solches Programm. Bisher gibt es nur private Einzelleistungen von Professoren.
- 25) Früher gab es „tolle Fortbildungen in Dillingen“...
- 26) Kollegien tagen zum inhaltlichen und strategischen Austausch, aber immer noch zu selten. Unterrichtsausfall ist dabei ein großes Thema, der sollte aber mit „Gegenbuchung“ erfolgen, z.B. Lehrer

ist nicht krank oder faul wenn Unterricht ausfällt, sondern hat Konferenzen, ist im Skilager (mit Überstunden).

- 27) Erweiterte Schulleitung ist eine gute Chance, Führung und Verwaltung auszuprobieren, bevor man sich für Führungsverantwortung entscheidet
- 28) Schulverwaltung benötigt eine Ergänzung um „Mittelmanagement“, da zahlreiche Aufgaben nicht zwingend durch Pädagogen ausgeübt werden müssen, aber für Sekretariate zu viel sind
- 29) Gut funktionieren die Modellschulen immer, weil dort engagierte Leute sind. Da funktionieren auch Jahrgangsstufen-Teams
- 30) Als Schulleiter kann man Referendare anfordern => man hat sein Netzwerk
- 31) Das System der Hierarchie untergräbt die Entwicklung von Personal: „Ober sticht unter“
- 32) Exit aus dem Lehrberuf extrem schwierig (3-4 Fälle pro Jahr)
- 33) Lehramtsanwärter müssen auch gezeigt bekommen, dass sie für die Wirtschaft relevante und interessante Fähigkeiten erworben haben

7.2.3 Gespräch L

- 1) Beim Beamtentum ist nicht die Unkündbarkeit das Problem (Angestellte im öffentlichen Dienst sind nicht viel leichter zu kündigen), sondern das Anspruchsdenken auf Basis des Alimentationsprinzips (gestützt durch das Prinzip der Kameralistik)
- 2) „Nicht-Leister“ werden ausgesessen, bis sie in Pension gehen. Beamte sind „ja sowieso da“, dass sie Geld kosten, spielt dabei keine Rolle im Denken.
- 3) Das Leistungsprinzip (Auszahlungen am Jahresende) wurde eingeführt, aber wieder eingestellt, weil das Geld einfach gleichmäßig auf das Kollegium verteilt wurde.
- 4) Die Motivation für den Lehrberuf sollte sein: Freude an der Arbeit mit Kindern, Freude am Fach
- 5) Oft ist aber der große Anteil disponibler Zeit die Motivation
- 6) Viele Lehrer können mit dieser verfügbaren Zeit schlecht umgehen
- 7) Immer mehr Paare entscheiden sich sehr bewusst für eine Karriere + einen Teilzeitlehrer mit Zeit für die Familie. Diese Lehrer sind meist sehr motiviert und engagiert.
- 8) Lehrerbildung muss angepasst werden, ein gutes Beispiel liefert die TUM School of Education, die ja von Bundesbildungsministerin Wanka auch zum Standard erhoben werden soll.
- 9) Lehrer sind in den Unis oft Stiefkind, Studenten 2. Klasse
- 10) Schwierig machen es die Verbände (bvp, BLLV, Deutscher Lehrerverband bzw. Herr Krauss)
- 11) Graben zwischen Grund- und Mittelschullehrern und Gymnasiallehrern (2 Klassen Gesellschaft)
- 12) Lehrer können sich bei Schulen bewerben und Schulen können Lehrer anfragen, aber Ministerium behält sich die Zuweisung vor
- 13) Beamtenrecht lässt keine „Credits“ für Sonderleistungen wie z.B. Arbeit in entlegenen Schulen zu
- 14) Dienstliche Beurteilungen sind wesentlich ehrlicher als in der Wirtschaft.
- 15) Als Schulleiter erhält man alle dienstlichen Beurteilungen bei der Bewerbung eines Lehrers. Das gibt Aufschluss. Hinzu kommen Unterrichtsbesuche.
- 16) Ein Indikator für Schwierigkeiten ist eine hohe Anzahl von Schulen im Lebenslauf (Wanderpokal?)

- 17) Pädagogische Schulleiter werben Lehrer aktiv an. Andere Schulleiter warten auf Zuweisungen, um sich dann zu beschweren.
- 18) Exit aus dem Beruf widerspricht dem Alimentationsprinzip (Exit nur im Falle von Straftaten, Alternative: Wanderpokal)
- 19) Elternbeschwerden können auch ein Indikator sein, aber mit Vorsicht (häufig Mütter, die die Entscheidung zur Hausfrau nicht ertragen)
- 20) Unsere Lehrer haben das absurde Gefühl, immer mit einem Bein im Gefängnis zu stehen
- 21) Gute Lehrer sind sichtbar durch optimistische Grundhaltung, gutes Feedback von den Kindern, viele Ideen, große Kreativität, Unterrichtsbesuche
- 22) Lehrer mit guten Bewertungen sind dann rasch weg (leider!), denn bedauerlicherweise gibt es nicht so etwas wie einen „pädagogischen Leiter“.
- 23) Trennung von Verwaltung und Pädagogik sinnvoll?
- 24) Schülerbefragungen gibt es, ist aber nicht verbindlich.
- 25) Grundfehler: Lehrer nicht verantwortlich für den Erfolg der Schüler
- 26) Als Schulleiter kann man Notendurchschnitte für zu gut oder zu schlecht halten und sanktionieren
- 27) Lehrerkollegien jammern immer, z.B. Betreuungslehrer über ihre Referendare
- 28) ALP Module sind für alle hilfreich, ob geeignet zur Schulleitung oder nicht

7.2.4 Gespräch M

- 1) Die Vorbereitung durch die ALP durchlaufen, ist ja verpflichtend, von der Qualität durchwachsen. Es fehlt an erfahrenen Schulleitern als Referenten. Die praktischen Fragen bleiben unbeantwortet. Modul A und B verpflichtend, zu C geht dann keiner mehr hin.
- 2) 540 Schüler und 50 Lehrer (hoher Anteil Teilzeit)
- 3) Teil eines Schul-Clusters aus 8 Gymnasien in 2 Landkreisen
- 4) Privat viel Verbindung zu Firmen, was er auch in die Schule mitnimmt
- 5) Einziger Lehrer in seinem privaten Umfeld
- 6) Vernetzung von Schulen und Schulleitungen wichtig
- 7) P-Seminare bieten eine tolle Chance zu Beziehungen außerhalb der Schule, das ist wichtig und wertvoll – nur noch zu wenig
- 8) „3-5 Personen schmeißen“ die Schule, halten alles in Gang und schaffen Ideen und Perspektiven.
- 9) Teilzeitregelungen schaffen hohe Planungsunsicherheit und bedeuten einen erheblichen Planungsaufwand. Die Anzahl Teilzeit-MA hat sich in 10 Jahren verdoppelt.
- 10) Es wäre gut, die Schule wieder mehr vom Schüler her zu denken.
- 11) Angst vorm Wähler steuert die Unsinnigkeit der Entscheidungen
- 12) Man merkt unglaublich schnell, ob jemand gute Arbeit macht.
- 13) Man braucht als Lehrer eine Grundeignung, dazu gehört „standing“.
- 14) Kaum jemand gibt die Stellung als Lehrer auf.

- 15) Lehrer wollen nicht einmal mehr Politiker werden. Was immer das bedeutet.
- 16) Nur wenige Kollegen schaffen es, schlecht zu sein UND glücklich (vielleicht 5%), dann gibt es die, die schlecht sind und fertig gemacht werden: etwa 5%. Diese 10% schaffen Unfrieden bei Schülern und Eltern.
- 17) Unterrichtsbesuche sind sehr effektiv. Man merkt sofort, welche Qualität vorherrscht. Das lässt man sich auch nicht von einer außergewöhnlichen Vorführstunde täuschen.
- 18) Es fehlt nur an Instrumenten zur Würdigung von Leistung. Die Leistungsprämien sind nicht schlecht, aber zu wenig. Eine Ausweitung wäre hilfreich. (Bsp.: 5.000 Euro bei 5 Personen ist nicht so ein großer Hebel)
- 19) Nicht alle Lehrer sind verbeamtet, ein fixer %-Satz ist angestellt. Aber da die Verträge mit der Bezirksregierung gemacht werden, hat die Schulleitung keine Ahnung. Die Zahlungsmoral bei Angestellten ist schlecht, erstes Gehalt kommt nicht im September, oft erst im November und dann wird um Juli ausgestellt – auch über 15 Jahre. Hilfreich wäre mehr Freiheit für die Schulen bei der Vereinbarung von Verträgen (nach den Regeln des öffentlichen Dienstes).
- 20) Kontinuität in der Arbeit wird von kurzfristigen und schwankenden Botschaften aus dem Ministerium torpediert
- 21) „Eigenverantwortliche Schule“ ist ein reines Verwaltungsmonster, Verantwortlichkeit wird übertragen, aber keine Entscheidungsfreiheit
- 22) 2/3 der offiziellen Stunden sind Unterricht, mind. Ebenso viel ist Verwaltungsarbeit
- 23) Verwaltungsaufwand wird immer mehr aufgrund des Dokumentationswahns. Es stellt sich die Frage: Wer nutzt die ganzen Daten?
- 24) Durch die Datensammlung vergehen so viele Lehrerstunden ohne Schülernutzen für eine „Pseudo-Professionalisierung“
- 25) Externe Evaluation durch das ISB: Riesenaufwand mit geringem Nutzen für Schule und Schüler
- 26) Es fehlt an Pragmatismus
- 27) Bürokratie und Regulierungswahn ist so unverhältnismäßig, z.B. darf aus Brandschutzgründen kein Bild mehr aufgehängt werden.
- 28) In Chemie verhindert die RISU Experimente, da im Sicherheitswahn niemand mehr Verantwortung übernehmen will. Ist eine gesamtgesellschaftliche Strömung: bloß keine Verantwortung, ständige Suche nach Schuld und Schuldigen
- 29) Offenbar gibt es im Ministerium zu viele Juristen, alles muss juristisch abgeklöpft und geregelt werden. Dabei trifft ein guter Schulleiter auch gute Entscheidungen.
- 30) Leider die Kollegen zu oft ohne Entscheidungsstärke, stellen Anfragen zu Verhaltensleitlinien an das Ministerium, die geben das an die Juristen und schon kommt eine allgemein verbindliche Regelung für alle.
- 31) Vorteile des Lehrerberufs sind nicht relevant für „Macher“-Typen
- 32) Altersteilzeit ist hoch komplex
- 33) Wir als System „dressieren“ Lehrer zu Cent-Abrechnungen, selbst Querkorrekturen für andere Schulen werden noch nach Stunden abgerechnet (ca 2€ pro Stunde)

- 34) Der schlechte Ruf, den Lehrer in der Gesellschaft besitzen, frustriert oft und man läuft Gefahr zu kapitulieren. Aber dann werden ja die falschen Typen Lehrer.
- 35) Oft sind LAA mit falschen Vorstellungen unterwegs. Lehrersein bedeutet immer präsent sein. Das ist anders als in einem Büro. Viele unterschätzen, wie anstrengend das ist.
- 36) Früher qualifizierte eine Ministeriums-Position zur Schulleitung. Das war eine Art „Durchlauferhitzer“, was aber nicht funktioniert hat.
- 37) Strukturell sind Schulleiter nicht vernetzt. 2x jährlich gibt es Direktorentagungen innerhalb eines Regierungsbezirks, die aber nicht dem Austausch dienen, sondern nur der Verkündung neuer ministerieller Beschlüsse.
- 38) Entscheidungen werden über die Medien gespielt, damit verliert das Ministerium konzeptionelle Hoheit
- 39) Ein guter Lehrer besitzt natürliche Autorität, muss seine Stellung nicht ausnutzen, ist fachlich gut und begeistert, ist ein Schauspieler. Er/Sie besitzt Größe bei Fehlern, Kommunikationsvermögen, ist konsistent, konsequent, verlässlich, verfügt über eine fundierte Allgemeinbildung und ungebremste Neugier
- 40) Jedes Jahr gibt es eine interne Schulevaluation durch Schülerurteile=> aber daraus folgen keine Konsequenzen!!!! Das führt die Maßnahme ad absurdum.
- 41) Schulleiter haben mittelbar Einfluss auf Personalzufluss über Vernetzung, Bedarfsplanung mit sinnvollen Anforderungen, was häufig klappt. Aber es gibt nicht die Möglichkeit eines Vetos.
- 42) Die Notenfixierung bei der Auswahl ist schwierig. Ja, ein schlecht benoteter Lehrer ist einfach nicht gut, aber die Feinheiten in der Spitze sind nicht aussagekräftig.
- 43) Was tun bei schlechter Leistung? Schulleiter motiviert zu evtl. externem Coaching (über das ISB), was aber meist erfolglos ist. Dann bleibt nur vergraulen.
- 44) Die wenigen Stänkerer in der Schule vermiesen die Stimmung. Man kann sie leider nicht verstecken, auch wenn das für manche hilfreich wäre, weil sie oft fachlich spitze sind, aber nicht vor einer Klasse arbeiten können.
- 45) Man glaubt oft nicht, wie viel „Pflege“ die Kollegen brauchen.
- 46) Bei uns in der Schule kann man immer im Gespräch bleiben.
- 47) Manchmal braucht es aber auch eine Ansage.
- 48) Die Dokumentationswut bei der Personalführung ist uferlos.
- 49) Die institutionalisierte Personalführung (Dienstvorschriften zu Mitarbeitergesprächen etc.) hilft nicht, sie bietet aber einen Anlass zu Gesprächen.
- 50) Meist erfolgt Hilfe bei Kollegen, wo es nötig ist, also situationsorientiert.
- 51) Die Wirkung von Lob wird völlig unterschätzt. Lob wird als Währung viel zu wenig eingesetzt. Das braucht zwar Zeit, ist aber sinnvoller eingesetzt als bei Verwaltungsarbeiten.
- 52) Die Aufgaben von Schulen sind extrem angewachsen, z.B. Mittagessen (ohne die finanziellen Mittel dafür!). ein bezahltes, anständiges Schulessen wäre ein sinnvoller Beitrag zur Volksgesundheit.
- 53) Schule ist längst Lebensraum. Wir machen „Benimm-Kurse“ und Opern-Fahrten
- 54) Der Landkreis budgetiert 80 Mio Bildungsausgaben – fast ausschließlich für Bauten, für reine Zweckbauten, nichts Schönes.

- 55) Eigentlich muss Schule technisch vorne dran sein.
- 56) Lehrplan gängelt einen nicht so sehr, wie viele behaupten. Ich weiß nicht, ob das eine Flucht ist? Oder Unsicherheit bei fächerübergreifenden Ansprüchen?
- 57) Das Potential der FWU als Medienanstalt für Bildung wird völlig unterschätzt. Sie könnte eine für alle zugängliche Plattform, mit guten Inhalten zu allen Fächern und allen Lehrplanthemen sein.
- 58) Die existierenden Formen des MEBIS sind Rohrkrepiierer.

7.2.5 Gespräch N

- 1) Das Gymnasium ist eine Seminarschule mit etwa 30 Referendaren zu allen Zeiten.
- 2) Personalführung ist der Bereich „negligé“ der Schulen.
- 3) Herr XXX bezeichnet als „Geheimnis der Personalführung“ das Kommunikationsdreieck aus Schulleitung, Fachleitung und Seminarleitung. In diesem Spannungsfeld darf niemand brüskiert werden.
- 4) Wichtig ist es, die richtigen Seminarlehrer und die richtigen Fachbetreuer zu requirieren.
- 5) „Man kann, nein darf nicht nicht kommunizieren.“
- 6) Ständige Kommunikation ist zentral für gute Personalführung und zwar informelle Kommunikation (im Lehrerzimmer) und fachliche/pädagogische Kommunikation. Nur ist das NIE gesagt worden.
- 7) Die Ausbildung zum Schulleiter war unzulänglich. Warum wird dabei die Erfahrung alter Schulleiter nicht genutzt?
- 8) Wenn Schulleiter begeisterte Lehrer sind und von anderen anerkannt, dann ist die Steuerung von Qualität leicht.
- 9) Neulehrer haben ca. 2 Jahre Probezeit, in der man natürlich mehrfach Unterrichtsbesuche macht und die jungen Lehrer eng begleitet. Da liegt die große Chance für Personalentwicklung. Danach werden Lehrer alle 4 Jahre beurteilt nach 3 Unterrichtsbesuchen. Die kommunikative Vorbereitung dieser Besuche ist wichtig. Die Schulleitung muss deutlich machen, dass sie auch lernend ist. „Der pädagogische Ertrag ist entscheidend.“
- 10) Angst im Seminar ist schon ein Problem der Seminarlehrer: Das System muss lernend bleiben, Fehler müssen möglich sein und als Chance gesehen werden.
- 11) Ein Schulleiter muss eine „Situation eigenen Scheiterns offen kommunizieren“ können.
- 12) Gute Kontakte im Ministerium helfen bei der Personalbeschaffung. Das bedeutet eine aktive Ansprache von Kandidaten weit im Voraus.
- 13) Die Leistungsfrage wird im Ministerium von sozialen Kriterien überlagert, d.h. die Personalzuweisung erfolgt allzu oft nach sozialen Aspekten, nicht nach Eignung.
- 14) Schwierigste Kolleginnen sind die kinderlosen.
- 15) Schwierige Kollegen schotten sich oft ab. Sie sehen die Probleme selbst nicht – fast autistisch. Die Signale kommen meist von allen Seiten. Das sind dann die hoffnungslosen Fälle.
 - 1) Als Schulleiter muss man viel mit den schwierigen Kollegen reden. In hoffnungslosen Fällen legt man den Gedanken an „Luftveränderung“ nahe. Oft wäre eine Therapie angebracht. Einzelfall

arbeitet überbezahlt in der Bibliothek. Faktisch gibt es zu wenige Auffangmöglichkeiten. Ein Instrument zum Umgang mit Lehrern, die Schaden anrichten, fehlt.

- 2) Die ehrlichsten Beurteiler der Lehrer sind die Schüler, sowohl fachlich als auch menschlich. Schon die 6. Klasse entwickelt schnell ein gutes Gespür für die Qualität eines Lehrers.
- 3) Aus Ministeriumssicht genügen die vergleichenden Leistungstests zur Qualitätssicherung. Das führt zu intensiven Test-Trainings. Diese Tests sind als Diagnoseinstrument für die Schule interessant, aber nicht auf Lehrerebene.
- 4) Die ISB Evaluation hat eine sehr offene Kommunikation in Richtung der Kollegen mit sich gebracht. Das war gut. Schwach war der Umgang mit den Ergebnissen.
- 5) Es müsste eine Vernetzung zwischen den Schulleitern einer Region geben. In meiner Region gab es einen informellen Austausch, aber heute nicht mehr, da man das andere Gymnasium als Konkurrenz bei sinkenden Schülerzahlen aufgrund der Demographie fürchtet.
- 6) Je größer die Schülerzahl in einer Schule desto höher die Anzahl an Beförderungsstellen. Die können auch wegfallen.
- 7) Ein guter Lehrer ist sichtbar, weil sich die Schüler um ihn scharen. Auch Eltern wissen das meist über die Rückmeldungen ihrer Kinder. Ehrliche Rückmeldungen kommen auch aus den Reihen der Oberstufenschüler meist über den Oberstufenkoordinator.
- 8) Wichtig in der Personalentwicklung sind die Fachbetreuer.
- 9) Schulleitung als Vorbild sollte Kollegen auch um Hilfe bitten, sollte Kollegen einladen zu gegenseitiger Unterstützung. Manche lehnen ab, vielleicht aus Sorge vor Defiziten aus „Scham“.
- 10) Der Lehrer ist in einer besonderen Situation: am Vormittag Schauspieler, „Protagonist in einem Drama, in dem er immer der Gewinner ist.“
- 11) „unterhalten“ ist eigentlich ein untergeordneter Aspekt von Lehre
- 12) Hervorragende Lehrer vermitteln Freude am Lernen, sind souverän im Fach (lässt sich lernen), lieben Kinder – das ist eine Prämisse! Sind begeistert von ihrem Fach (lernbar), besitzen Durchsetzungskraft.
- 13) Manche „mutige“, junge Lehrer haben um Schüler-Feedback gebeten. Daraus müssen dann aber auch Konsequenzen folgen.
- 14) Wer Kinder nicht mag, ist im Lehrberuf falsch.
- 15) Die Zeit für Lösungsorientierung fehlt im Kultusministerium, aber auch die Einsicht, dass es das Problem gibt.
- 16) Zehetmaier hat Frau O. geholt. Sie hat dann das Ministerium heruntergedampft, so dass Überstunden, Stress und Abschottung die Folge sind.
- 17) Menschliche Größe kann erst mit Lebenserfahrung wachsen.
- 18) Die Führungsfigur Schulleiter muss durch Auftreten überzeugen. Dazu gehören Humor und Kommunikation z.B. in Konferenzen. Wichtig sind diese Fähigkeiten in Krisensituationen.
- 19) Kandidaten für Schulleitungsaufgaben sollten solchen Krisensituationen ausgesetzt sein. Das Urteil der Kollegen aus solchen Situationen sollte Gewicht haben.
- 20) Die Auswahl von Schulleitern erfolgt auf Basis von Beurteilungen durch Vorgesetzte, durch den MB und auf Basis von Gesprächen im Ministerium. Dort hat man aber Angst vor klaren

Entscheidungen, was den Fokus auf die Noten in den Beurteilungen legt. Das verleitet zur Kosmetik der Noten.

- 21) Führungsstärke als Kriterium wird nicht bzw. zu wenig berücksichtigt.
- 22) Ein Seminarlehrer bewirbt sich aktiv.
- 23) Für die Rolle als Seminarlehrer gibt es kein Auswahlseminar. Die Entscheidung fällt auf Basis der Papierform. Hier ist eine dringende Verbesserung nötig, z.B. ein Probeunterricht vor den Schulleitern der Seminarschulen. Aktuell sind die Auswahlmöglichkeiten des Schulleiters sehr gering.
- 24) Im Ministerium herrscht Angst vor Konkurrentenklagen, weil das Ministerium sich seine Freiräume nicht gut definiert hat. Es bestehen keine Besetzungsbedingungen zur Persönlichkeit.
- 25) Warum macht der MB keine Kleingruppenseminare mit Stresssituationen für mögliche Kandidaten. Dann muss allerdings die Beurteilung durch den MB auch genutzt werden.
- 26) Mit der Zeit/Erfahrung als Schulleiter etwas aus der Verwaltungsarbeit aufgetaucht, etwa 2 Std. am Tag für Personal eingesetzt.
- 27) Schulleiter sollte Kompetenzen eines Lehrer in der Praxis sehen vor einer Anstellung, d.h. vor einer Anstellung wäre ein Probeunterricht sinnvoll. Dabei entsteht ein „räumliches“ Bild einer Person. Daraus muss ein Instrument der Einflussnahme werden. Der Filter eines Praxistests müsste existieren und Gewicht haben.
- 28) Ein Wunschverfahren wäre spannend: Wenn Eltern & Schüler Wünsche äußern könnten zur Lehrerrzuweisung, dann wird der Gute, nicht der „Lasche“ ausgewählt.
- 29) Praktika sind nicht ernst genug und üben „keine Filterfunktion“ aus.
- 30) Fachleute im Ministerium arbeiten defensiv auf Beschlüsse des Landtags ohne Zeit für den großen Blick!

7.2.6 Gespräch P

- 1) Er gibt selbst noch 9 Stunden Unterricht pro Woche.
- 2) Seit 14 Jahren Schulleiter an dieser Schule. Geht im nächsten Jahr in Ruhestand.
- 3) Leistungsbeurteilung der Kollegen erfolgt über 2-3 Unterrichtsbesuche in 4 Jahren wie verlangt. Mehr ist zeitlich nicht machbar.
- 4) „Die meisten Lehrer haben ihre Referendarzeit psychologisch nicht verarbeitet.“
- 5) Lehrer sind fachlich eher überqualifiziert. Diese Überqualifizierung besitzt aber eine hilfreiche „Siebfunktion“.
- 6) Es „läuft zwischen den Fingern durch“, wenn man schwierige Kollegen hat, denn es gibt wenig bis keine Maßnahmen.
- 7) Einen Stopp kann man nur VOR der Lebenszeitverbeamtung (also bis zum Ende der Probezeit) reinlegen. Diesen Stopp muss der Schulleiter einlegen und das Verwaltungsgericht überstehen. Dabei erhält man Unterstützung durch den MB und die Stadt.
- 8) Leistungsmessung kann man auch an Schulaufgaben festmachen. Eltern und Schüler sind ein guter Maßstab.
- 9) Bei wiederholtem Fehlverhalten gibt es eine dienstaufsichtliche Würdigung.

- 10) Häufigster Grund für Probleme: falsche Berufswahl.
- 11) 30%-40% des Berufs Lehrer ist erlernbar, der Rest Persönlichkeit
- 12) Die Reißleine kann man nur bis zum Ende der Probezeit ziehen.
- 13) Danach werden problematische Lehrer höchstens 1 Jahr in einer Klasse eingesetzt, der gute Kollege danach „muss den Schrott aufräumen“.
- 14) Man kann Beförderungen aufhalten.
- 15) Die Weitergabe des Kollegen als „Wanderpokal“ geht nur bei geringer Anzahl Dienstjahre.
- 16) Entlassung ist nur möglich bei massiver Pflichtverletzung.
- 17) Das Mitarbeitergespräch als Instrument ist aus Zeitmangel weitgehend hinfällig. Es findet nach Dienstverordnung statt und wenn zur Karriereplanung aktiv erbeten (ca. 20% der Kollegen – meist nach 5-10 Jahren). Erweiterte Schulleitung ist hilfreich zur Entzerrung der Lage bei Mitarbeitergesprächen.
- 18) Eine organisatorische Maßnahme der Vergangenheit war die Schaffung eines festen Arbeitsplatzes für jeden Mitarbeiter. Das hat sehr zur Steigerung der Zufriedenheit beigetragen.
- 19) Weniger gute Kollegen erkenne ich schon im Vorstellungsgespräch daran, dass sie am Punkt vorbei argumentieren. Sie sind meist unstrukturiert im Gespräch, blicken einem nicht in die Augen. Meist fehlt es an Humor. Und sie haben keine eigene Meinung, wagen es nicht zu widersprechen.
- 20) Der Notendurchschnitt entscheidet über die Anstellung, die gutachterliche Beurteilung des Seminarlehrers. Referendariat ist eine permanente Prüfung.
- 21) Eigentlich ist die Ausbildung gut, vorausgesetzt man hat gute Seminarlehrer.
- 22) Ein guter Lehrer ist fachlich firm, beherrscht die Softskills wie Kommunikation, Humor, Selbstkritik. Er mag seine Schüler und hat Charisma.
- 23) Neue Mitarbeiter auswählen kann ich nicht, die staatlichen Schulen aber noch weniger. Ich plane gemeinsam mit dem Schulreferat der Stadt. Stadt gibt ein Stundenbudget vor.
- 24) Die Aufnahme in den Beamtenstatus ist ein Verwaltungsakt.
- 25) Mit Fortbildungen sollten Lehrer ihre Qualifikationen erweitern, das Direktorat motiviert dazu.
- 26) Die Änderungswünsche der Kollegen meist auf organisatorischer Ebene.
- 27) Der Großteil der fachlichen Zusammenarbeit läuft über die Fachschaften, es gibt aber auch Abstimmungen über die Jahrgangstufen. Klassenkonferenzen finden nur bei Problemfällen statt, da organisatorisch sehr herausfordernd.
- 28) Seit es einen eigenen Arbeitsplatz samt Infrastruktur vor Ort gibt bleiben mehr und mehr Kollegen vor Ort.
- 29) „Man kann nur was werden, wenn man aufsteigt. Und je mehr man aufsteigt, desto weiter weg ist man vom Schüler.“
- 30) „Besser ein guter Lehrer ist Schulleiter als ein schlechter.“
- 31) Gute Leute darf man nicht aufhalten.

- 32) Weg geht über die Beurteilung und die Eignung, die man im Gespräch mit dem Mitarbeiter und seinen Zielvorstellungen festlegt.
- 33) Was die Eignungsfrage betrifft, so haben die Mitarbeiter selbst ein gutes Gespür für ihre Stärken. Sie müssen Arbeitsbereitschaft zeigen. Bei Schulprojekten und –veranstaltungen wird die Belastbarkeit von Mitarbeitern gut sichtbar.
- 34) Schwierig ist, dass alle Personalschritte aufgrund des Beamtenrechts Verwaltungsakte sind. Das ist ein Hemmschuh.
- 35) Schulleiter haben „200 Jahre Erfahrung im Unterlaufen kultusministerieller Anweisungen.“
- 36) Gebundener Ganztag ist aktuell nicht möglich, da nicht gefragt. Eltern wollen den Nachmittag frei auf Abruf.

7.2.7 Gespräch Q

- 1) 20 Jahre war sie Schulleiterin
- 2) Wurde auf die Aufgabe mit Modul B vorbereitet
- 3) Mitarbeiter muss man „empowern“, habe in einer schwierigen Situation des Kollegiums einzelne Mitarbeiter mit Verantwortung versehen und ihnen klar gesagt: „Ich muss mich auf Sie verlassen können.“, „Die Kunst eines Chefs ist es, herauszufinden, wer das kann oder nicht.“
- 4) Als Schulleiter, aber auch in jeder anderen Führungsposition muss man delegieren und aushalten, dass jemand etwas anders macht als man selbst.
- 5) Mittlerweile gibt es erfreulicherweise das Modul A. Dabei wird allerdings die Chance versäumt, Eindrücke zu bewerten und diese für die weitere Karriereplanung zu nutzen. Man hat Sorge, dass dann niemand mehr kommt.
- 6) Für die Besetzung einer Schulleitung müsste eigentlich eine schulscharfe Ausschreibung erfolgen unter der Beteiligung von Kollegium, Elternbeirat, Personalrat und bisherigem Schulleiter unter Führung des MB.
- 7) Gut wäre eine Exit-Möglichkeit aus dem Bewerbungsverfahren für eine Leitungsposition „ohne Gesichtverlust“, da man auch selbst merken kann, dass es nicht passt.
- 8) Schulleitungsaufgabe muss für echte Führungspersönlichkeiten attraktiv sein, d.h. mit Wertschätzung, einer mittleren Führungsebene, Unterstützung durch Sekretariat (kein Kampf um zustehende Sekretärin!), Freiheit zu eigenverantwortlichem Handeln
- 9) Stichwort „eigenverantwortliche Schule“ nur gepaart mit der Auswahl systemkonformer Schulleiter. Ministerium muss es wagen, Schulleiter laufen zu lassen.
- 10) Jetzt gibt es endlich Direktorenzirkel im Ministerium als Ratgeber.
- 11) Ein Direktorat wird durch das Ministerium zusammengesetzt.
- 12) Im Beamtengesetz gilt nach dem Wortlaut das Leistungsprinzip, in der Praxis aber das Dienstalter statt Führungsfähigkeit.
- 13) Erweiterte Schulleitung erfährt viel Ablehnung, da in Kollegien oft die Wahrnehmung, alle seien gleich.
- 14) Beurteilungen müssen die Qualifikation für Schulleitung oder Seminarleitung enthalten. Das kann man als Schulleiter gut erkennen, auch in einem „fake“-Unterricht.

- 15) Schulleiter muss einen pädagogischen Hintergrund haben, weil ALLE Fragen/Aufgaben pädagogisch sind, irgendwie auch der Feuerschutz.
- 16) Es gibt das Phänomen des „Weglobens“.
- 17) Wirklich schlechte Lehrer kann man auch runterstufen. Ist aber mit sehr viel Aufwand und Mühe verbunden.
- 18) Anzahl solcher Fälle: 4 aus 100
- 19) Man kann schlechte Kollegen auch zur Wegbewerbung bewegen durch Schikanen.
- 20) Man versucht schlechte Kollegen auch auf eventuell hilfreiche Fortbildungen aufmerksam zu machen.
- 21) *Wenn alles nichts hilft, was dann?* „So große Archive gibt es gar nicht!“
- 22) Bei Rechtsfällen z.B. mit problematischen Lehrern „fühlte ich mich allein gelassen.“ In NRW gibt es eine Servicestelle für alle nicht-pädagogischen Fragen. Das wäre gut.
- 23) Schulleiter hat eine Personalentwicklungsaufgabe, muss Fortbildungspläne aufstellen.
- 24) Jährliche Strategiesitzung mit Fachbetreuern mit Festlegung eines Jahresthemas, an dem alle Fachschaften arbeiten müssen, z.B. mündliche Noten.
- 25) Dillingen bietet nicht zu allen Themen FoBis.
- 26) Themen durch externe Referenten mit knappem Angebot: Ich bin „ein Fan von Verknappung des Angebots“.
- 27) Gute Lehrer 1/3, schlechte Lehrer 1/3 und 1/3 mittendrin
- 28) Instrumente zur Würdigung guter Lehrer: Prämie, weitgereichte Einladungen (somit in Vertretung der Schulleitung), in Arbeitskreise empfehlen
- 29) Es gibt zwei Arten von Lehrern mit Zusatzengagement: gute und schlechte. Gute merkt man sich. Die sieht man. Schlechte mit Zusatzengagement darf man nicht prämiieren, da ist der Personalrat sensibel
- 30) „Ministerium nimmt sowieso immer die besten weg.“
- 31) „Als Schulleiter sollte man oft im Lehrerzimmer sein.“
- 32) Perlen unter den Kollegen gezielt fördern, ohne sie so herauszuheben, „dass sie keinen Fuß mehr an den Boden bekommen“.
- 33) „In Notenkonferenzen hört man Lehrer über Schüler reden.“
- 34) Als Schulleiter muss man zu allen Veranstaltungen gehen.
- 35) Als Schulleiter muss man sich zurück nehmen und Kollegen in den Mittelpunkt stellen.
- 36) Das Ministerium braucht einen Interviewbogen für die Auswahl von Schulleitern mit Schulrecht, Führungskompetenz und Kommunikationsfähigkeit
- 37) Führungsqualität umfasst immer Kommunikationsfähigkeit. Als Schulleiter filtert man die Informationen aus dem Ministerium. Die Maßnahmen des Ministeriums muss man erklären.
- 38) Schulleiter werden analog zu Lehrern beurteilt – ohne jede Konsequenz. Besser wäre, wenn der MB MA-Gespräche mit allen Schulleitern hätte, die zu Zielvereinbarungen führen.
- 39) Es geht faktisch nicht, dass ein Schulleiter mit allen Mitarbeitern offene Mitarbeitergespräche mit Zielvereinbarungen führt (ist ein Vertrauensakt) UND eine Beurteilung vornimmt. Das sind zweierlei Paar Schuh, die zeitlich nicht beide gehen.

- 40) Besser sollte man die externen Evaluationen besser nutzen.
- 41) Buddy-System wäre hilfreich, wo Schulleiter sich gegenseitig helfen.
- 42) In allen Regionen gibt es Schulleitersgespräche mit dem MB. Aber wie offen werden die mit Blick auf die Konkurrenzsituation geführt? Besser wären thematische Klausurtagungen und Qualitätszirkel.
- 43) „Man muss auf die Institution, in der man sich befindet, stolz sein.“ => Das müsste da Ministerium sein...
- 44) Probleme macht die Staatskanzlei.
- 45) Außerhalb des Ministeriums ist man viel freier.
- 46) Warum gibt man von Seiten des Ministeriums nicht mehr Aufgaben nach außen und kümmert sich besser um die Betreuung der Führungsriege, namentlich der Schulleiter?
- 47) „Amtsarzt hat 3x ein windelweiches Gutachten geschrieben.“
- 48) In der Schweiz: Schulleiter auf Zeit, nach 8 Jahren die Entscheidung, ob eine Fortsetzung der Leitungstätigkeit oder nicht. Das eröffnet eine gesichtswahrende Exit-Strategie.
- 49) Die Obrigkeitshörigkeit nach Montgelas steckt tief in bayrischen Ministerien drin. „Viele sachorientierte Strukturen laufen wunderbar“.
- 50) Ein Schulleiter müsste ein klares Bedarfsprofil bei Lehrern abgeben können, also auch Extras für die Schule wie Orchester, Theater, Sternwarte,... Aber die beamtenrechtlichen Bestimmungen stehen dagegen.
- 51) Für Schulleiter wären durch MB motivierte Supervisionen oder Coaches oder Balint-Gruppen hilfreich. (vgl. NRW)

7.3 Analyse Grundschule: Transkripte, Mitschriften, Propositionen und Kategorien

7.3.1 Ankerfall U – Kategorisierung der Propositionen

7.3.1.1 Makropropositionen zu Maßnahmen

<i>Nr.</i>	<i>Abstraktion</i>	<i>Explikation</i>	<i>Kategorie</i>
3.	Lehrer für Eltern immer erreichbar wegen kritischer sozialer Situation – auch in den Ferien. Ferienangebote, um Kinder von der Straße zu holen	AB	Externe Impulse
5.	Ineffektives, verspieltes Arbeiten gerade im Seminar	BW	Ausbildung
6.	Interne Personalentwicklung fokussiert auf Zeitmanagement und Selbstregulation	AB	Weiterbildung
7.	Hohe Notenansprüche führen zu völliger Anpassung und aufopfernder Emsigkeit	ST	Ausbildung
8.	Druck durch emotionale Belastung, weil Kinder hungern und geschlagen werden, stärkt Zusammenhalt im Team und die interne Offenheit	ST	Team-Arbeit

9.	Arbeit im Team mit sehr engem und persönlichem Austausch auch informell	BW	Team-Arbeit
10.	Supervision als Hilfestellung zur „Psycho-Hygiene“ wäre öfter nötig und eine Fürsorgepflicht	BW	Weiterbildung
11.	Keine Ausbildung der Schulleiter hinsichtlich Fürsorge, sondern Betonung von Hierarchie und Dienstaufsicht.	BW	Weiterbildung
12.	Fürsorge und Nähe der Schulleitung zu Mitarbeitern wird hochgeschätzt und auch in Evaluationen artikuliert	BW	Führung
13.	Team im gegenseitigen Vertrauen und Verständnis aufgrund des hohen Drucks	ST	Team-Arbeit
15.	Nachwachsenden Kollegen Raum zur Entwicklung geben und sie in den Vordergrund stellen. (Empowerment)	ST	Führung
16.	Pädagogische Prinzipien des Unterrichts werden in der Führung nicht gerne gesehen, sondern eher Dominanz	ST	Führung
17.	Einsatz der Kollegen nach Fähigkeiten, Interessen und Vorlieben soweit es geht	AB	Schulklima
18.	Schulaufsicht weist oft Kollegen mit Burn-Out Karriere zu wegen des guten Schulklimas in dieser Schule	ST	Auswahl
19.	Zusatzbelastung des Kollegiums durch Zuweisung von Lehrern mit Burn-Out (Mehrbelastung der anderen)	BW	Auswahl
20.	Burn-Out Fälle müssten durch Dienstherren übernommen werden	BW	Auswahl
21.	Emotional belastete Kollegen werden durch organisatorische Maßnahmen geschützt (Klassengröße, -auswahl)	AB	Organisatorische Maßnahmen
22.	Emotional belastete Kollegen werden bevorzugt behandelt (MA-gespräche, Vertretung) ohne, dass es etwas ändert	BW	Organisatorische Maßnahmen
23.	Burn-Out Fälle fangen sich eigentlich nicht mehr	BW	Organisatorische Maßnahmen
24.	Verbleib von Burn-Out Fällen im Dienst zur Sicherung der Pension	ST	Auswahl
25.	Grundschullehrer kommen mit den falschen Erwartungen und Motiven in den Beruf (Freizeit)	ST	Auswahl
26.	Vorbereitung in der Ausbildung bräuchte mehr Zeitmanagement, Psychologie und Pädagogik	ST	Ausbildung
27.	Referendariat muss mehr Gewicht auf die Unterrichtsgestaltung und die Selbstregulation legen	ST	Ausbildung
28.	Grundschullehrer haben weit mehr Aufgaben im sozialen Bereich, die über die zugewiesenen Unterrichtsstunden nicht abgebildet werden. Anpassungen wären nötig.	ST	Autonomie

29.	Team-Teaching als Methode hat sich sehr bewährt, führt zu höherem Unterrichtserfolg und mehr Zufriedenheit auf Seiten der Lehrer	BW	Team-Arbeit
30.	Etwa 25% des Kollegiums ist mit Eifer und so einer Freude bei der Sache, dass sie den Rest mitreißen	BW	Anreiz
31.	5% Bedenkenträger, die man gewähren lässt	BW	Autonomie
32.	Kinderbetreuung für Lehrerinnen ein Problem für Konferenzen	AB	Team-Arbeit
34.	Schon in der Ausbildung wird ein negatives Kinder- und Elternbild geprägt	ST	Ausbildung
38.	Selektionsfunktion der Schule prägt die Gestaltung von Leistungsstandserhebungen, keine pädagogische oder fachliche Überlegung	ST	Schulklima
39.	Dokumentationsanforderung an Lehrer folgt mehr der Selektionsmaßgabe als der Identifikation von Stärken	ST	Schulklima
40.	Selektion ist sozial präjudiziert	ST	Schulklima
41.	Soziale Determinierung von Schulerfolg forciert das System, indem nicht kindgerecht gearbeitet wird	ST	Schulklima
42.	Hierarchie und Selektion sind politisch gewollt und werden in der ALP geschult	ST	Weiterbildung
43.	Schulleiter pflegt offene Kommunikation mit dem Kollegium, was nicht der Regelfall ist	BW	Führung
46.	Das funktionierende Team stärkt den Einzelnen. Zur Etablierung gehören Offenheit und Konfliktfähigkeit	BW	Team-Arbeit
47.	Bei fehlender Kongruenz von persönlicher Einstellung und Schulprofil bleiben die Lehrer nicht	BW	Auswahl
48.	Kollegium sortiert sich durch Zuweisung und Wegbewerbung	ST	Auswahl
49.	Schulleitung verfügt über Weisungsberechtigung und Dienstaufsicht	AB	Führung
50.	Schulaufsicht stellt in der Beurteilung sicher, dass nicht zu gut bewertet wird	ST	Feedback
51.	Beurteilung wird aktuell als Machtinstrument von Schulleitern missbraucht.	ST	Feedback
52.	Eine wirklich konstruktive Beurteilung zur Entwicklung von Personal wäre sehr hilfreich und sinnvoll.	BW	Feedback
53.	Unterrichtsbeobachtung und Mitarbeitergespräche gut für gezielte Personalentwicklung	BW	Feedback
54.	Ableitung von Führungsverantwortung und Multiplikator-tätigkeit aus Examensnote nicht sinnvoll	BW	Auswahl

55.	Keine Rückstufungen möglich, auch nicht bei Schlechtleistung	AB	Anreiz
56.	Ausbildung zum Lehrer schränkt die beruflichen Möglichkeiten drastisch ein auf Lehrer	BW	Ausbildung
57.	Begeisterung für den Lehrerberuf kann sich abnutzen und führt zu frustrierten Lehrern mit Mitte 40.	ST	Auswahl
58.	Ausweg bei emotionaler Erschöpfung und Frust mit hohen finanziellen Folgen, außer „Oase“ außerhalb des Unterrichtens	ST	Auswahl
60.	Unterstützung von Brennpunktschulen durch Sozialarbeiter nicht ausreichend und wenig differenziert	ST	Autonomie
61.	Unterstützung variiert nach Kommune	AB	Autonomie
62.	Team stärkt sich an empfundener Ungerechtigkeit	ST	Team-Arbeit
63.	Team-Teaching als Standard im Vormittag wäre hilfreich, sehr wirkungsvolles Instrument	BW	Team-Arbeit
64.	Unterstützung in Sozialarbeit nötig	BW	Autonomie
65.	Entlastung durch Supervision und Stundenreduzierung	BW	Autonomie
66.	Es fehlt an personeller Kapazität für die Herausforderungen	BW	Autonomie

7.3.1.2 Makropropositionen zu Persönlichkeit

Nr.	Abstraktion	Explikation	Kategorie
1.	Aufgabe von Lehrkräften im sozialen Brennpunkt geht weit über das Unterrichten hinaus, ist viel Sozialarbeit	AB	Kompetenzen
2.	Hohe zeitliche Anforderung an Lehrkräfte mit Präsenzzeiten von über 50 Stunden pro Woche und emotionale Belastung	AB	Psycholog. Voraussetzungen
4.	Extreme emotionale Belastung im Brennpunkt	BW	Psycholog. Voraussetzungen
33.	Ein guter Lehrer nimmt die Kinder so an, wie sie sind, ohne defizitären Blick	ST	Kompetenzen Soziale Vorauss.
35.	Ein guter Lehrer feiert die Kinder als das Wichtigste	ST	Soziale Voraussetzung
36.	Selbstregulationsfähigkeit der Lehrer ist wichtig und die Fokussierung auf das Wesentliche im Unterricht, um die Kinder nicht zu verwirren	ST	Kompetenzen
37.	Fähigkeit zur Priorisierung als Selbstregulationsmechanismus mit Sorge für das Selbst und das Kind	ST	Kompetenzen
44.	Überheblichkeit und Mangel an Respekt auf Seiten der Lehrer	ST	Soziale Voraussetzung
45.	Lehrer empfindet sich als überlegen und lässt es an Empathie mangeln. „Und das ist schlecht.“	ST	Soziale Voraussetzung

7.3.2 Vergleichsfall V – Kategorisierung der Propositionen

7.3.2.1 Makropropositionen zu Maßnahmen

<i>Nr.</i>	<i>Abstraktion</i>	<i>Explikation</i>	<i>Kategorie</i>
1.	Schule als Institution wie ein Unternehmen zu führen	ST	Führung
2.	Mitarbeiter werden zugewiesen. Das ist problematisch.	BW	Auswahl
3.	Zuweisung mehrstufig über Bezirksregierung und Schulamt, was die Einflussmöglichkeiten im Vergleich zum Gymnasium reduziert	AB	Auswahl
4.	Schulleiter erstellt ein Anforderungsprofil für jede offene Stelle um die Zuweisung ein wenig zu steuern	AB	Auswahl
6.	Lehrer haben nichts Anderes als Schule kennengelernt, kennen das wirkliche Leben nicht.	AB	Ausbildung
8.	Gespräch mit dem Schulamt zu Erwartungen	AB	Auswahl
9.	Reduzierung der Lehrer auf Noten in der Auswahl führt zu Irrtümern	BW	Auswahl
10.	Auf Basis von Papierform und eventuell Telefongespräch erfolgt oft eine Zuweisung, evtl zusätzlich Gespräch mit Schulleitung	AB	Auswahl
11.	Schulleiter kann ab und an Auswahlgespräch führen	AB	Auswahl
12.	Vorstellungsgespräch ist hilfreich, nur Lehrer üben so etwas nicht	BW	Auswahl
13.	Gespräche mit Erwachsenen/ Eltern werden nicht trainiert in der Ausbildung und das fehlt fürs Selbstbewusstsein	BW	Ausbildung
16.	Weiterbildungen werden von den Lehrern angefragt	AB	Weiterbildung
17.	Weiterbildung auch von Schulleitung vorgeschlagen	AB	Weiterbildung
18.	Hilfreich sind Weiterbildungen mit praktischen Übungen. Wissen ist ausreichend vorhanden.	BW	Weiterbildung
19.	Angst vor Eltern, gute eigene Schulleistung führt nicht zu Selbstbewusstsein	BW	Ausbildung
23.	Selektion durch Übertritt bestimmt das Familienleben und verändert die Zusammenarbeit mit der Schule drastisch	BW	Schulklima
24.	Entscheidung zu Einsatz in den Klassenstufen nach wahrgenommener Eignung	AB	Auswahl
25.	Entscheidung zu Klassenzuordnung basiert erfolgreich auf Menschenkenntnis	BW	Auswahl
26.	Entwicklung von Mitarbeitern durch Vertrauen und Übertragung von Aufgaben und Verantwortung	BW	Autonomie

27.	Alle arbeiten in Jahrgangsstufen-Teams	AB	Team-Arbeit
28.	Teams arbeiten erfolgreich zusammen. Mehreinsatz von Zeit zu Beginn zahlt sich aus.	BW	Team-Arbeit
30.	Teamarbeit führt zu fachlichem Austausch von Ideen	BW	Team-Arbeit
31.	Offenes Büro der Schulleitung, enge Kommunikation	AB	Schulklima
32.	Kollegiale Hospitationen durch Schulleitung verpflichtend festgelegt, da beste Lehrerfortbildung	BW	Weiterbildung
33.	Konstruktive Kritik ist elementarer Baustein der kollegialen Hospitation	AB	Feedback
34.	Hoher Organisationsgrad dieser Schule ungewohnt für Grundschullehrer	BW	Führung
35.	Kollegiale Hospitation im Jahrgangsstufen-Team	AB	Feedback Team-Arbeit
36.	Mehrarbeit ist Standard, erwartet und in der Wirtschaft durchaus üblich	BW	Führung
37.	Anspruchshaltung hinsichtlich Weiterbildung ist weltfremd, in der Wirtschaft muss jeder zahlen	BW	Weiterbildung
38.	Quereinsteiger als Lehrer sind anders	BW	Auswahl
39.	Unwissenheit und Naivität von Lehrern bezüglich der echten Welt erzeugt Reibung mit Externen (z.B. Eltern).	BW	Externe Impulse
40.	Quereinsteiger bringen Innovationsbereitschaft, frische Impulse und Erfahrung mit der echten Welt ins Kollegium	BW	Externe Impulse
42.	Mehr externe Impulse und Auslandsaufenthalte für Lehrer unterstützen	ST	Externe Impulse
43.	Gute Auswahl bei Quereinsteigern erforderlich	BW	Auswahl
44.	Zuweisungspraxis versetzt Lehrer in Regionen fernab der Liebsten	BW	Auswahl
45.	Auftritt eines Lehrers kann für die Beurteilung irreführend sein	BW	Feedback
46.	Zuweisungspraxis führt zu Belastung für den Einzelnen, zum Teil haben sie keine Wohnung auf die Schnelle	BW	Auswahl
47.	Führung durch Aufmerksamkeit, Einfühlsamkeit und Distanz, Respekt	BW	Führung
48.	Distanz wichtig für Beurteilungsfunktion	BW	Feedback
49.	Differenzierung zwischen Hospitationen zur Personalentwicklung und Unterrichtsbesuchen für Beurteilung wichtig	BW	Feedback
50.	Vertrauen zur Führung ist Voraussetzung für Verbesserung	ST	Schulklima

51.	Entwicklungsprozess des Einzelnen sehen und wertschätzen und nicht mit Beurteilung vermischen	ST	Feedback
52.	Pädagogische Elemente in der Personalentwicklung sehen	ST	Führung
55.	Teilnahme an Modellversuchen um Innovation zu schaffen	BW	Externe Impulse
56.	Kollegiumsentscheidung zu Schulentwicklungsfragen als Schulleitung akzeptieren	AB	Autonomie
57.	Fortbildungen aus Dillingen, der Bezirksregierung, vom Schulamt	AB	Weiterbildung
58.	Fortbildungen aus Dillingen, der Bezirksregierung, vom Schulamt werden genutzt	AB	Weiterbildung
59.	Gute Fortbildungen aus SINUS werden regional genutzt	AB	Weiterbildung
61.	Eingeschränkte Vorbereitung durch Dillingen auf Schulleitungstätigkeit	BW	Weiterbildung
62.	Informelle Gespräche besonders wertvoll und offener als dienstliche Mitarbeitergespräche	BW	Feedback
64.	Fortbildungen zu Mitarbeitergesprächen für diesen Schulleiter nicht nötig	ST	Weiterbildung
65.	Vereinbarung zur Verbesserung statt Sanktion durch Abmahnung bei Defiziten	BW	Anreize
66.	Führung muss erzieherisch wirken	ST	Führung
67.	Externe Impulse helfen alte Denkmuster aufzubrechen, Bsp. Schulprogrammerstellung	ST	Externe Impulse
68.	Bewusstsein schaffen für die Stärken der eigenen Schule durch externen Blickwinkel	ST	Externe Impulse
69.	Penetrantes Fragen (z.B. von Externen) strengt Lehrer an und erzeugt Unwohlsein	ST	Externe Impulse
70.	Manche Lehrer könnten in der Wirtschaft nicht bestehen.	ST	Auswahl
71.	Dienstliche Beurteilungen sorgen für Anspannung, weil zu selten	ST	Feedback
74.	Ausstieg ist schwer möglich wegen eines Mangels an beruflichen Alternativen, realistischer Weise nicht nach dem Referendariat	ST	Auswahl
75.	Es fehlt an alternativen Berufsmodellen	ST	Auswahl
76.	Seminarleiter müssten Ausstieg in Einzelfällen nahe legen	ST	Auswahl
77.	Seminarleiter sind pädagogisch didaktisch gute Lehrer ohne Interesse für Schulleitung, alternative Karriere	AB	Anreiz

79.	Seminarleiter können nur Empfehlung für Abbruch aussprechen	BW	Auswahl
80.	Frage, ob nicht schon in der Universität eine Auswahl angestoßen werden sollte	ST	Auswahl
83.	Belastungsunterschiede zwischen $\frac{1}{2}$ und $\frac{3}{4}$ werden nicht honoriert	BW	Anreiz
84.	Fehlende Differenzierung nach Leistung in der Bezahlung ist schlecht	BW	Anreiz
85.	Leistungsprämien sind wirkungslos	BW	Anreiz
86.	Leistung muss als wichtig wahrgenommen werden	ST	Anreiz
87.	Mehr Leistungsprinzip steigert Unterrichtsqualität	ST	Anreiz
90.	Qualitätsauswahl zu Studienbeginn wichtig	ST	Auswahl
91.	Ansehen des Berufs zu gering	ST	Anreiz
92.	Personalauswahl ist wichtig, weil das Personal für das Schuljahr zumindest bleibt.	BW	Auswahl
93.	Coaching durch Schulleitung und Kollegen wichtig und erfolgreich	BW	Feedback
94.	Austausch der Schulleiter rein informell und auf Schulleitertagungen	BW	Externe Impulse
95.	Ortswechsel für Tagungen oder interne Fortbildungen wären hilfreich, sind aber nicht finanzierbar	BW	Externe Impulse
96.	Schulleiterauswahl anhand von guten Unterrichtsleistungen ist nicht sinnvoll, es gehört mehr dazu wie Offenheit	ST	Auswahl
98.	Unterrichtsbesuche sind aufschlussreich, mehr als eine Momentaufnahme	BW	Feedback
99.	Lehrer müssen angstfreie Räume schaffen, innovativ und offen sein	ST	Schulklima
100.	Vertretungsumfang ist keine Überlastung	BW	Organisator. Anpassungen
101.	Schulleiter hat Vorbildrolle und ist nah an den Lehrern	AB	Führung
102.	Kumpelhafte Führung ist nicht erfolgreich	ST	Führung
103.	Karriereplanung bewusst mit Kollegen gestalten, Fortbildungen anbieten	AB	Anreiz
104.	Schulleitung ist eine intensive, zeitraubende Aufgabe, die man nicht ein Leben lang ausfüllen kann	BW	Führung
105.	Schulleitung ist das Ende der Karriere, sollte man nicht zu früh angehen	BW	Anreiz

107.	Entwicklung innerhalb des Berufs und des Unterrichts muss auch eine Karriere sein	ST	Anreiz
108.	Lehrer haben Freiheiten, Autonomie in der Unterrichtsgestaltung	BW	Autonomie
109.	Autonomie wird aus Angst zu wenig genutzt	ST	Autonomie
110.	Rollenunsicherheit bremst Autonomie	ST	Autonomie
111.	Rollenunsicherheit und Bequemlichkeit bremsen Autonomie	ST	Autonomie
115.	Kollegiale Hospitation wertvoll auch als Leistungsanreiz	BW	Anreiz
116.	Kollegiale Hospitation ist das beste Personalentwicklungsinstrument	BW	Weiterbildung
117.	Offenheit als Arbeitsprinzip nicht Standard	AB	Schulklima
118.	Lehrer brauchen Offenheit für externe Impulse und Beobachter	ST	Schulklima

7.3.2.2 Makropropositionen zu Persönlichkeit

<i>Nr.</i>	<i>Abstraktion</i>	<i>Explikation</i>	<i>Kategorie</i>
5.	Selbstbewusstsein ist Voraussetzung für erfolgreiche Berufstätigkeit als Lehrer in V	BW	Psycholog. Voraussetzungen
7.	Lehrer in dieser Schule brauchen Fachkompetenz und Selbstbewusstsein zwingend, um zurecht zu kommen.	BW	Kompetenzen Psycholog. Vor.
14.	Ein guter Lehrer braucht Fachkompetenz, Offenheit, Menschenkenntnis, Werteorientierung, Authentizität, Innovationsfreude	ST	Kompetenzen Psycholog. Vor.
15.	Offenheit für Lernen wichtig	ST	Psycholog. Vor.
20.	Beruf hat kein Ansehen	ST	Soziale Voraussetzungen
21.	Mit der Herablassung der Eltern muss man umgehen können.	BW	Soziale Voraussetzungen
29.	Hoher zeitlicher Einsatz aller	AB	Psycholog. Voraussetzung
72.	Kritikfähigkeit bei Lehrern gering ausgeprägt	ST	Psycholog. Voraussetzung
82.	Es gibt Lehrer, die keine Veränderungen wollen.	BW	Psycholog. Voraussetzung
89.	Lehramtsstudium ist „second best“	ST	Soziale Voraussetzungen
97.	Lehrer müssen genau sehen und hören, wo ein Kind steht	ST	Kompetenzen

112.	Zu geringe Veränderungsbereitschaft bei Lehrern	BW	Psycholog. Voraussetzung
113.	Neugier und Bereitschaft zu Fehlern ist Voraussetzung für Innovation	ST	Psycholog. Voraussetzung
114.	Offenheit ist wichtig	BW	Psycholog. Voraussetzung

7.4 Mitschriften Grundschule

7.4.1 Gespräch D

1. Hält die universitäre Vorbereitung für unzureichend, weil:
 - a. die Berufsfeldorientierung fehlt (Praktika vorab sind rein kontemplativ)
 - b. Auswahl bei den Studenten nicht erfolgt
 - c. ökonomische Aspekte eine zielführende Vorbereitung/Auswahl erschweren, gute Beispiele für eine Lösung dazu seien Passau, LMU, Bamberg
2. 2. Phase (Seminar) müsste eigentlich diese Defizite der Universität kompensieren, zu Experimenten animieren und auf den Beziehungsanspruch des Berufsbildes vorbereiten. Das findet aber nicht statt. Seminare oft kontraproduktiv. Hoher Notendruck für die Anstellung in den Staatsdienst dabei nicht hilfreich.
3. Qualifizierung zum Seminarleiter erfolgt wie auch für Schulleiter GS nach dem Nachweis von 2 „Spitzenqualifikationen“. Diese zeigen zwar, dass man herausragend unterrichtet hat, aber nicht, dass man alle anderen erforderlichen Fähigkeiten und Anlagen für die Ausbildung Erwachsener oder deren Führung hat.
4. Die Qualifizierungsmaßnahmen z.B. durch die Module der ALP greifen viel zu spät.
5. Warum kann man sich nicht aktiv als an einer Karriere interessierter junger Lehrer für solche Qualifizierungsmaßnahmen melden? ⇔ BEAMTENRECHT!
6. Erstaunlich ist die Angst die Lehrer und Schulleiter ausstrahlen, denn als Beamte sollten sie keine Angst haben. Ist offenbar eine Persönlichkeitsfrage.
7. Ein guter Lehrer ist beziehungsfähig.
8. Störungen des Privatlebens (Trennung, Erkrankung etc.) belasten Lehrer und ihre Leistungsfähigkeit erheblich.
9. Schulräte und auch Gymnasialleiter werden vom Ministerium nach Loyalität ausgewählt, was nicht zwingend die besten Führungsgestalten hervorbringt
10. Ganztagschulen sind auch von Vorteil für Lehrer, da die Rhythmisierung den Lehrern hilft und vor Erschöpfung und Burn-Out schützt. In Finnland gibt es Büros für Lehrergruppen, die unmittelbar zusammenarbeiten. Das ist klar von Vorteil.

7.4.2 Gespräch H

1. Junges Kollegium mit Begeisterung für Innovationen

2. Die Zuteilung von Personal in die Grund- und Mittelschulen erfolgt vierstufig von Ministerium auf Regierungsbezirke, weiter auf Schulämter nach Schülerzahl und dann auf die Schulen. Somit gibt es einen Pool je Schule.
3. Ausnahme zu dem Verfahren: „schulscharfe Ausschreibung“ im Amtsblatt
4. Aus der Schule keine Wegbewerbungen => Indikator für Mitarbeiterzufriedenheit
5. Schulleitung seit 10 Jahren
6. Schulleiter entwickelt sein Personal auf Basis von Mitarbeitergesprächen, dabei gibt der Schulleiter seine Bewertung ab, die dann durch das Schulamt rechtlich verbindlich bestätigt werden.
7. Auch die Rekrutierung bei schulscharfer Ausschreibung erfolgt im Zusammenspiel aus Schulamt und Schulleitung.
8. Personalsteuerung kann über Anweisungen durch Schulleitung erfolgen (z.B. in Konferenzen), in dieser Schule aber ein Gremium genannt „Arbeitsstab“, das sich aus den Leitern aller Arbeitsgruppen der Schule zusammensetzt.
9. Erwartung an jeden Mitarbeiter ist, dass er/sie zumindest in einer Arbeitsgruppe mitarbeitet.
10. Alle Kollegen lernen somit kontinuierlich, Schule zu leiten.
11. Wer es kann, geht dann auch in Führungspositionen, welche wird im Rahmen der Gespräche zur Karriereentwicklung festgelegt. Lehrkraft bewirbt sich dann auf entsprechende Ausschreibungen.
12. Schulleitung ist auch im Unterricht eingesetzt, was oft mit Schwierigkeiten verbunden ist. So fehlen oft die Zeiten für sinnvolle Unterrichtsbesuche.
13. Beobachtung einer positiven Selbstverstärkung in der Schule, da die Gestaltungsfreiheit offenbar motiviert und zu gegenseitiger Begeisterung führt.
14. Als Beteiligte an Fortbildungen für zukünftige Schulleiter und Konrektoren fallen schon Kollegen auf, die mehr oder weniger geeignet sind. Aber Zertifikat wird für Teilnahme ausgestellt. Keine Mitsprache über weiteren Einsatz als Führungskraft selbst bei sichtbarer Nichteignung
15. Sollte es ein Patt bei einer Bewerbung um eine Schulleitung geben, so müssen sich die Kandidaten bei der Bezirksregierung vorstellen.
16. Schulleiter braucht Mut zur Delegation. Natürlich muss man dann die Verantwortung für die Ergebnisse übernehmen und sich vor die Mitarbeiter stellen.
17. Schulleiter müssen motivieren können
18. Spitzenbeurteilungen als Lehrer qualifizieren für die Schulleitung.
19. Etwa 5%-10% schwache Lehrer im Kollegium, die geschützt werden müssen, d.h. konkret keine Zusatzaufgaben (z.B. Protokolle von Sitzungen), keine Pausenaufsicht, keine Klassenleitung (werden als Zusatzlehrer im Ganztage eingesetzt), Wünsche auf Wunschzettel wenn möglich realisiert. „Wunschzettel“ = eine Einrichtung zur Artikulation von Wünschen bei der Stunden- und Aufgabenverteilung
20. Im Ganztage wird Co-Teaching praktiziert.
21. Entlastung auch für „strafversetzte“ Kollegen
22. „Du merkst...“

- a. Unterrichtsbesuche, da wird sichtbar, wenn die Beziehungsarbeit leidet
 - b. Im Lehrerzimmer, wenn Kollegen sich ausklinken
 - c. Wenn Kollegen nicht lachen
 - d. Wenn Kollegen vergessen Aufgaben zu erfüllen, Zeugnisse termingerecht abzugeben o.ä.
 - e. Die Abwesenheit von Gemeinschaftsaktivitäten
 - f. Klagen von Eltern und Kindern
23. Erweiterte Schulleitung ist schwierig als Instrument, weil damit Kollegen in die Situation kommen, andere beurteilen zu müssen. Das schafft Misstrauen und muss behutsam eingeführt werden.
 24. Hilfreich wäre, wenn Schulleitung als eigene Rolle anerkannt und nicht als Nebentätigkeit gesehen würde.
 25. Hilfreich für Leiter von Grundschulen wäre eine echt eigenverantwortliche Schule mit einer Art MB Struktur an Stelle der Vierstufigkeit (Schule, Schulamt, Regierungsbezirk, Ministerium).
 26. Hilfreich wäre eine Art Schulleitungs-„Service“ zur Entlastung (hier oft durch die Gemeinde geleistet)
 27. Wir haben gelernt im Rechtsrahmen zu bleiben. Kennen wir aber den Rechtsrahmen?
 28. Seminarleiter macht deutlich, was Obrigkeit heißt. Notengebung entscheidet über Arbeit oder Arbeitslosigkeit.
 29. Auch die Seminarleiter stehen unter immensem Druck, da Schulräte die Referendare beurteilen und man seine Schützlinge schließlich durchbringen will.
 30. Führungsverantwortung beinhaltet einen psychologischen Aspekt: Persönlichkeit

7.4.3 Gespräch J

1. Es fehlt an Persönlichkeiten im Grundschullehramt, insbesondere seit dem Bachelor-Studium. Die verschulte Ausbildung fordert keine Selbstständigkeit. Nachwachsende LA sind jung, brav und fleißig, aber ohne Format.
2. Die Seminarzeit ist sehr von Angst besetzt. Da die Note die einzig relevante Größe für die berufliche Perspektive ist, sind die Referendare willige „Erfüller“.
3. Eine differenzierende Notengebung (Noten müssen helfen, bei der Einstellungsentscheidung) sollte von Seminarleitern angestrebt werden. Dann ist aber eine gute „Schulung“ im Rahmen des Seminars nicht hilfreich, da im Falle einer guten Ausbildung viele gute Ergebnisse erzielt werden.
4. Es gibt ein Bestreben, alles zu standardisieren, was der Qualität nicht zuträglich ist.
5. Führung in Schulen sollte man splitten in Mgmt. & Inhalt des Unterrichts.
6. Bei einem guten Kollegium braucht es nicht viel Führung.
7. Aber: Das Kollegium kann man nicht auswählen. Man hat keinen Einfluss auf die Zuweisung neuer Kollegen.
8. Referate des KM entscheiden „hochherrschaftlich“.
9. Es fehlt an Zeit/ verfügbaren Stunden für gegenseitige Hospitationen.

10. Als Schulleiter steht man „immer mit einem Fuß im Knast“.
11. Juristen dominieren in der Bildungswelt, sie entscheiden über den Lehrplan (z.B. Portfolio als Lernergebnis geht nicht, nur schriftliche Leistungsnachweise wegen der Überprüfbarkeit).
12. Wissenschaft mit unterschiedlichen Signalen:
 - a. Spitzer nimmt Lehrer aus der Pflicht
 - b. Hüther fordert Aktivität
13. Kontrollverlust ist die größte Angst des Lehrers
14. Ziel müsste sein: größere inhaltliche Vernetzung – auch mit Universitäten zum neuesten Stand der Wissenschaft. In München klappt das ganz gut, aber außerhalb nicht.
15. Es gibt Direktiven für die 90 Seminarleiter, aber keine wirkliche Vernetzung.
16. Zu dem Thema Stress und Burn-Out: Es gibt Fortbildungen zur Lehrergesundheit mit Hinweisen auf gesunde Ernährung, Sport und Yoga. Das geht aber nicht das wirkliche Problem an.
17. ALP Module sind gut gemeint. Sie sind übrigens nicht nötig/verpflichtend, wenn das Personal gerade fehlt
18. In der Schulleitung oft gute Lehrer, die aus dem Unterricht geholt werden in eine Rolle, die ihnen nicht zwingend entspricht. (Peter Prinzip)
19. Der Schulleiter kann das Personal nur bedingt steuern, da er es nicht auswählen, aber auch nicht sanktionieren kann, nur anleiten und beraten.
20. Entfernung aus dem Schuldienst ist nicht möglich, auch bei Nichtleistung.
21. Die externen Evaluationen helfen der Schulleitung nicht, weil sie anonymisiert werden.
22. Es gibt keine Feed-back Kultur in der Schule.
23. Alle Noten wandern in den Beförderungsverlauf.
24. „Schweigen ist erwünscht, dann funktioniert das System.“
25. Das dreigliedrige Lehrerbildungsmodell aus Singapur wäre hilfreich, denn dann kann man sich für den Management-Aspekt eigens qualifizieren.
26. Ein Prozessmusterwechsel wird kommen, wonach eine Multiplikation über die Seminare erfolgt, nicht über Fortbildungen in der ALP, Vernetzung wird wichtiger werden.
27. Impulse für selbstgesteuertes Lernen kommen aus der Schweiz.
28. Pflichtfortbildungen bringen gar nichts.
29. Bottom-up Feed-back ist in der Schule unerwünscht.
30. Selektionsfunktion der Schule schon in der GS (z.B. verpflichtende Proben in Klasse 4)
31. Schulrat werden, dazu gehört Machtbestreben und Lobby-Arbeit (haben ebenfalls Nachwuchsprobleme).
32. Wirtschaftliche Entwicklung im Schuldienst nach Alter nicht nach Leistung.

33. Alle Modellversuche sind immer erfolgreich wegen der gezielten Auswahl bester Lehrer. „Gebt mir eine Schule von Modelllehrern und ich schaffe damit alles.“
34. Keine „evidenzbasierte Methodik“ im Grundschulbereich

7.4.4 Gespräch O

1. Lehramtsanwärter sollten schon im 1. Jahr mehr Praxis und Verantwortung bekommen.
2. Wann stellt man die mangelnde Eignung fest und wer übernimmt diese Entscheidung?
3. „Verwendungseignung“ in der Dienstbeurteilung oft der entscheidende Hinweis auf Entwicklungswege
4. Jetzt gibt es das Modul A an der ALP zur Führungskräfteentwicklung. Das ist geprägt von Loyalitätserwartung.
5. In meiner Region gibt es eine gute Kooperation der Seminarleiter.
6. Nach dem 2. Examen ist eine Begleitung der Junglehrer sicherlich hilfreich.
7. Sinnvoll wäre das auch nach dem Mutterschutz
8. Was ist, wenn die Dynamik der Jugend schwindet und Defizite sichtbar werden? Ausstieg gibt es nicht!
9. Braucht es neue Beurteilungskriterien und „Superkriterien“ für Lehrer? Was wäre die exakte Definition?
10. Sorgen machen die älteren Kollegen.
11. Um Führungskraft zu werden, müssten erst „Bewährungsfelder“ beackert werden
12. Bei örtlicher Nähe ist die Zusammenarbeit von Universitäten und Seminaren gut.
13. Die erweiterte Schulleitung als mittlere Führungsebene ist eine Chance.
14. Seminare werden in meiner Region online durch die Teilnehmer evaluiert.
15. Zielvereinbarungen im Seminar im offenen Gespräch.
16. Rückmeldungen nach Probeunterricht erfolgen gemäß den gesetzlichen Vorgaben
17. Das Lehrprobenprotokoll dient der Dokumentation, Details werden LAA direkt mitgeteilt.
18. Unterstützungssysteme wie Coaching, Supervision bei kritischen Fällen
19. Gute Lehrer erkennt man, weil sie brennen (Persönlichkeit) und an ihrer kognitiven Leistungsfähigkeit.

7.5 Abkürzungsverzeichnis Gesetzestexte

Abkürzungen:

<i>GG</i>	<i>Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland</i>
<i>EMRK</i>	<i>Europäische Menschenrechtskonvention</i>
<i>BBG</i>	<i>Bundesbeamtengesetz</i>
<i>BeamtStG</i>	<i>Beamtenstatusgesetz</i>
<i>BayEUG</i>	<i>Bayerisches Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen</i>
<i>Bay BG</i>	<i>Bayerisches Beamtengesetz</i>
<i>Bay LlbG</i>	<i>Bayerisches Landeslaufbahngesetz</i>
<i>Bay LBG</i>	<i>Bayerisches Lehrerbildungsgesetz</i>
<i>Bay BesG</i>	<i>Bayerisches Besoldungsgesetz</i>
<i>Bay DG</i>	<i>Bayerisches Disziplinalggesetz</i>
<i>BayBeamtVG</i>	<i>Bayerisches Beamtenversorgungsgesetz</i>
<i>LDO</i>	<i>Lehrerdienstordnung</i>

8 Literatur

- Abele, A. E. (2011). Prädiktoren des Berufserfolgs von Lehrkräften. *Zeitschrift für Pädagogik*, 5, 674-694.
- Abs, H. J., Eckert, T. & Anderson-Park, E. (2016). *Effektivität der Qualifizierung von Teach First Fellows. Abschlussbericht zur summativen Evaluation der Sommerakademie von Teach First Deutschland*. Frankfurt am Main.
- ALP (2017a). Fortbildungskatalog Grundschule. In Lehrgänge Halbjahr 92 (Hrsg.) (S. 59). Dillingen: Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung.
- ALP (2017b). Fortbildungskatalog Gymnasium. In Lehrgänge Halbjahr 92 (Hrsg.) (S. 76). Dillingen: Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung.
- Altrichter, H. & Rürup, M. (2010). Schulautonomie und die Folgen. In Herbert Altrichter, Katharina Maag Merki, Thomas Brüsemeister, Ute Clement, Martin Heinrich, Roman Langer, Matthias Rürup & Jochen Wissinger (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Anderson, G. L. & Grinberg, J. (1998). Educational Administration as a Disciplinary Practice: Appropriating Foucault's View of Power, Discourse, and Method. *Educational Administration Quarterly*, 34(3), 329-353.
- Anger, C. & Konegen-Grenier, C. (2008). *Die Entwicklung der Akademikerbeschäftigung*. Köln: Institut der deutschen Wirtschaft.
- Asendorpf, J. B. (2016). Stabilität, Veränderung und Vorhersagekraft der Persönlichkeit: Beiträge der Persönlichkeitspsychologie. In Karlheinz Sonntag (Hrsg.), *Personalentwicklung in Organisationen* (Bd. 4, S. 125-144). Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Aures, I. (2011). Anfrage zur Rückversetzungen von Lehrkräften aus Oberbayern nach Oberfranken, *Bayerischer Landtag*. München.
- Avenarius, H., Füßel, H.-P. (2010). *Schulrecht* (Bd. 8). Kronach: Carl Link.
- Bakker, A. B. & Demerouti, E. (2007). The Job Demands-Resources model: state of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 309-328.
- Bakker, A. B., Demerouti, E. & Sanz-Vergel, A. I. (2014). Burnout and Work Engagement: The JD-R Approach. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 1(1), 389-411.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.

- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469-520.
- Bernhard, H. (2017). Thüringen verbeamtet wieder, *Campus&Karriere*. Deutschlandradio: Deutschlandfunk.
- Bielmeier, J. A. (2017). *Entwicklung eines idealtypischen Behandlungssettings für AVEM-Burnout-Typ-B*. Universität Regensburg, Regensburg.
- BildungspaktBayern. (2011). Neue Wege der Führung an Bayersichen Schulen- Dokumentation des Modellversuchs Modus F. In Stiftung Bildungspakt Bayern (Hrsg.) (S. 208). Munich: Stiftung Bildungspakt Bayern.
- Blossfeld, H.-P., Bos, W., Daniel, H.-D., Hannover, B., Köller, O., Lenzen, D. et al. (2015). *Bildung. Mehr als Fachlichkeit*. Münster.
- Blossfeld, H.-P., Bos, W., Daniel, H.-D., Hannover, B., Lenzen, D., Prenzel, M. et al. (2014). *Psychische Belastungen und Burnout beim Bildungspersonal Empfehlungen zur Kompetenz- und Organisationsentwicklung*. München: .
- Bock, L. (2015). *Work Rules!* New York: Hachette Book Group.
- Böckelmann, C. & Mäder, K. (2018). *Fokus Personalentwicklung - Konzepte und ihre Anwendung im Bildungsbereich* (2). Berlin: Springer Verlag.
- Bohner, G. (2002). Einstellungen. In W. Stroebe, K. Jonas & M. Hewstone (Hrsg.), *Sozialpsychologie*. Berlin: Springer Lehrbuch.
- Bonsen, M. (2010). Schulleitungshandeln. In Herbert Altrichter, Katharina Maag Merki, Thomas Brüsemeister, Ute Clement, Martin Heinrich, Roman Langer, Matthias Rürup & Jochen Wissinger (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bracken, D. W. & Rose, D. S. (2011). When Does 360-Degree Feedback Create Behavior Change? And How Would We Know It When It Does? *Journal of Business and Psychology*, 26(2), 183-192.
- Buhren, C. G. & Rolff, H.-G. (2009). *Personalmanagement für die Schule*: Beltz Verlag.
- Burisch, M. (1994). Ausgebrannt, verschlissen, durchgerostet. *Psychologie Heute*, 9, 22-26.
- Card, D., Domnisoru, C. & Taylor, L. (2018). *The Intergenerational Transmission of Human Capital: Evidence from the Golden Age of Upward Mobility*.
- Chetty, R., Friedman, J. N. & Rockoff, J. E. (2012). Great Teaching - Measuring its Effects on Student's Future Earnings. *Education Next*, 58-68.

- Chetty, R., Friedman, John N., Rockoff, Jonah E. (2014). Measuring the Impacts of Teachers II: Teacher Value-Added and Student Outcomes in Adulthood. *American Economic Review*, 104(9), 43.
- Ciani, K. D., Sheldon, K. M., Hilpert, J. C. & Easter, M. A. (2011). Antecedents and trajectories of achievement goals: A self-determination theory perspective. *British Journal of Educational Psychology*, 81, 223-243.
- Coe, R., Aloisi, C., Higgins, S. & Major, L. E. (2014). *What makes great teaching? Review of the underpinning research*. London: Durham University.
- Coleman, J. S. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. *American Journal of Sociology*, 94, 95-120.
- Conley, S. & You, S. (2013). Role stress revisited: Job structuring antecedents, work outcomes, and moderating effects of locus of control. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(2), 184-206.
- Day, D. V. (2000). Leadership Development: A Review in Context. *The Leadership Quarterly*, 11(4), 581-613.
- Day, D. V. (2001). Assessment of leadership outcomes. In S.J. Zaccaro & R.J. Klimoski (Hrsg.), *The nature of organizational leadership: Understanding the performance imperatives confronting today's leaders* (S. 384-410). San Francisco: Jossey-Bass.
- de Jong, J. P., Curseu, P. L. & Leenders, R. T. A. J. (2014). When Do Bad Apples Not Spoil the Barrel? Negative Relationships in Teams, Team Performance, and Buffering Mechanisms. *Journal of Applied Psychology*, 99(3), 514-522.
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F. & Schaufeli, W. B. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 499-512.
- Dietze, T. (2011). Der Übertritt auf die weiterführenden Schulen in Bayern. Analysen aus der Schulstatistik. *Schulverwaltung, Bayern* 34(2), 61-63.
- Dollase, R., Koch, C., Selders, O. & Scholz, H. (2011). *Evaluation des Einsatzes der Teach First Deutschland Fellows*. Bielefeld.
- Domgörgen, Heitz, Weiden, v. d., Hartung & Dollinger. (2014). Urteil zu Streik Bundesverwaltungsgericht Feb 2014 - Revision der Klägerin gegen das Urteil des Oberverwaltungsgerichts für das Land Nordrhein-Westfalen. In Bundesverwaltungsgericht (Hrsg.), *BVerwG 2 C 1.13 OVG 3d A 317/11.O*.
- Ehrhart, K. H. (2006). Job Characteristic Beliefs and Personality as Antecedents of Subjective Person-Job Fit. *Journal of Business and Psychology*, 21(2), 193-226.

- Feldhoff, T., Gromala, L. & Brüsemeister, T. (2014). Organisationales Lernen von Schulen im Kontext datenbasierter Steuerung. In Heinz Günter Holtappels (Hrsg.), *Schulentwicklung und Schulwirksamkeit als Forschungsfeld*. Münster: Waxmann.
- Fryer, R. G. J. (Hrsg.). (2016). *The Production of Human Capital in Developed Countries: Evidence from 196 Randomized Field Experiments*: Harvard University and NBER.
- Germis, C. & Kloepfer, I. (2009, 22.02.2009). Super-Lehrer dringend gesucht. *Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung*.
- Goddard, R. D. & Goddard, Y. L. (2001). A multilevel analysis of the relationship between teacher and collective efficacy in urban schools. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 807-818.
- Goldring, E. B., Mavrogordato, M. & Haynes, K. T. (2014). Multisource Principal Evaluation Data: Principals' Orientations and Reactions to Teacher Feedback Regarding Their Leadership Effectiveness. *Educational Administration Quarterly*, 51(4), 572-599.
- Gräsel, C. (2014). Lernumwelten in Schulen. In Tina Seidel & Andreas Krapp (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (Bd. 6, S. 407-432). Weinheim: Beltz Verlag.
- Gräsel, C. & Parchmann, I. (2004). Implementationsforschung - oder: der steinige Weg, Unterricht zu verändern. *Unterrichtswissenschaft*, 32(3), 196-214.
- Gronauer, G. (2016). Weitere Beförderungen mit Wirkung zum 1.11.2016. In BLLV (Hrsg.), *INFO - Bezirksverband Mittelfranken* (S. 3).
- Gronauer, G. (2017). Wieder Beförderung nach A13. In BLLV (Hrsg.), *INFO Bezirksverband Mittelfranken* (S. 3).
- Haan, G. d. (2002). Die Kernthemen der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 25(1), 13-20.
- Hakanen, J. J., Schaufeli, W. B. & Ahola, K. (2008). The Job Demands-Resources model: A three-year cross-lagged study of burnout, depression, commitment, and work engagement. *Work & Stress*, 22(3), 224-241.
- Hallinger, P., Heck, R. H. & Murphy, J. (2014). Teacher evaluation and school improvement: An analysis of the evidence. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 26(1), 5-28.
- Hanushek, E. A. (2010). *The economic value of higher teacher quality*. Stanford.
- Hanushek, E. A. (2011). The Economic Value of Teacher Quality. *Economics of Education Review*, 30(3), 13.

- Hanushek, E. A. & Woessmann, L. (2009). Do Better Schools Lead to More Growth? Cognitive Skills, Economic Outcomes, and Causation, *NBER* (S. 1-61). Stanford: Hoover Institution Stanford University.
- Hanushek, E. A. & Woessmann, L. (2011). How much do educational outcomes matter in OECD countries? *Economic Policy*, 427-491.
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible Learning*. Abingdon: Routledge.
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Heitzmann, B. (2007). *Berufliches Bewältigungsverhalten bei Rehabilitanden* (Bd. 25). Hamburg: Kovac.
- Helmke, A., Schrader, F.-W. & Helmke, T. (2012). EMU: Evidenzbasierte Methoden der Unterrichtsdiagnostik und -entwicklung. *Schulverwaltung Bayern*, 6, 180-183.
- Hennecke, M. & Brandstätter, V. (2016). Gefühle und Anreize als Auslöser und Regulativ von Handlungen: Beiträge der Allgemeinen Psychologie - Emotion und Motivation. In Karlheinz Sonntag (Hrsg.), *Personalentwicklung in Organisationen* (4 ed., S. 83-124). Göttingen: Hogrefe.
- Herber, H.-J. & Vászárhelyi, É. (2002). Lewins Feldtheorie als Hintergrundparadigma moderner Motivations- und Willensforschung *Salzburger Beiträge zur Erziehungswissenschaft*, 6(1), 37-100.
- Hobfoll, S. (1989). Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist*, 44(3), 513-524.
- Hobfoll, S. E., Stevens, N. R. & Zalta, A. K. (2015). Expanding the Science of Resilience: Conserving Resources in the Aid of Adaptation. *Psychological Inquiry: An International Journal for the Advancement of Psychological Theory*, 26(2), 174-180.
- Jaschke, H.-G. (2009). *Bedingungsfaktoren des gesellschaftlichen Zusammenhalts*. Berlin: Bundesministerium des Inneren.
- Jeronimus, B. F., Riese, H., Sanderman, R. & Ormel, J. (2014). Mutual Reinforcement Between Neuroticism and Life Experience: a Five-Wave, 16-Year Study to Test Reciprocal Causation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 107(4), 751-764.
- Kaub, K., Stoll, G., Biermann, A., Spinath, F. M. & Brünken, R. (2014). Interessenkongruenz, Belastungserleben und motivationale Orientierung bei Einsteigern im Lehramtsstudium. *Zeitschrift für Arbeits- u. Organisationspsychologie*, 58(3), 125-139.
- Kelle, U. & Kluge, S. (2010). *Vom Einzelfall zum Typus* (Bd. 2). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Kelley, H. H. (1967). Attribution theory in social psychology. *Nebraska Symposium on Motivation, 15*, 192-238.
- Kets De Vries, M., Vriegnaud, P. & Elizabeth, F.-T. (2004). The Global Leadership Life Inventory: development and psychometric properties of a 360-degree feedback instrument. *International Journal of Human Resource Management, 15*(3), 475-492.
- Kiel, E. & Pollak, G. (2010). *Wirksamkeit von Lehrerbildung*. München.
- Kirkpatrick, D. L. (1979). Techniques for evaluating training programs. *Training and development journal, 33*(6), 178-192.
- Klein, W. (2009). Bildungspolitische Empfehlungen zum Abschluss des Programms SINUS-Transfer - Die Sicht der Bildungsadministration. In Manfred Prenzel, Anja Friedrich & Matthias Stadler (Hrsg.), *Von SINUS lernen - Wie Unterrichtsentwicklung gelingt* (Bd. 1, S. 209-213). Seelze-Velber: Kallmeyer Verlag.
- Kloepfer, I. (2013, 12.10.2013). In Deutschland werden gute Lehrer nicht belohnt. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*.
- Kluger, A. M. & DeNisi, A. (1996). Effect of Feedback Intervention on Performance: A Historical Review, a Meta-Analysis, and a Preliminary Feedback Intervention Theory. *Psychological Bulletin, 119*(2), 254-284.
- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U. & Baumert, J. (2006). Lehrerbelastung und Unterrichtsqualität aus der Perspektive von Lehrenden und Lernenden. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie, 20*(3), 161-173.
- Klusmann, U., Kunter, M., Voss, T. & Baumert, J. (2012). Berufliche Beanspruchung angehender Lehrkräfte: Die Effekte von Persönlichkeit, pädagogischer Vorerfahrung und professioneller Kompetenz. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie, 26*(4), 275-290.
- Kohlmaier, M. (2016, 3. März 2016). Wann verlieren Lehrer ihren Job? *Süddeutsche Zeitung*.
- Kraimer, M. L., Seibert, S. E., Wayne, S. J., Liden, R. C. & Bravo, J. (2011). Antecedents and outcomes of organizational support for development: the critical role of career opportunities. *Journal of Applied Psychology, 96*(3), 485-500.
- Kramer, B. (2015). Für 300 Euro mehr in die Pampa, *Länder kämpfen um Lehrer*: Spiegel Online.
- Kristof-Brown, A. L., Zimmerman, R. D. & Johnson, E. C. (2005). Consequences of Individual's Fit at Work: A Meta-Analysis of Person-Job, Person-Organization, Person-Group, and Person-Supervisor Fit. *Personnel Psychology, 58*(2), 281-342.

- Kultusministerkonferenz. (2004). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. In Konferenz der Kultminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.).
- Künsting, J. & Lipowsky, F. (2011). Studienwahlmotivation und Persönlichkeitseigenschaften als Prädiktoren für Zufriedenheit und Strategienutzung im Lehramtsstudium. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 25(2), 105-114.
- Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrand, M. (2011). *Professionelle Kompetenzen von Lehrkräften - Ergebnisse der Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxman.
- Lanaj, K., Johnson, R. E. & Lee, S. M. (2016). Benefits of transformational behaviors for leaders: A daily investigation of leader behaviors and need fulfillment. *Journal of Applied Psychology*, 101(2), 237-251.
- Le Fevre, D. M. & Robinson, V. M. J. (2014). The Interpersonal Challenges of Instructional Leadership: Principals' Effectiveness in Conversations About Performance Issues. *Educational Administration Quarterly*, 51(1), 58-95.
- Leana, C. R. & Pil, F. K. (2006). Social Capital and Organizational Performance: Evidence from Urban Public Schools. *Organization Science*, 17(3), 353-366.
- Leithwood, K. & Levin, B. (2005). *Assessing School Leader and Leadership Programme Effects on Pupil Learning*. Toronto: Department for Education and Skills.
- Lipowsky, F. (2006). Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(51. Beiheft), 47-71.
- Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2012). Lehrerinnen und Lehrer als Lerner - Wann gelingt der Rollentausch? Merkmale und Wirkungen wirksamer Lehrerfortbildungen. *Schulpädagogik heute*, 3(5), 17.
- Loos, B. (2009). SINUS als Instrument der Schul- und Qualitätsentwicklung - die Sicht einer Schulleiterin. In Manfred Prenzel, Anja Friedrich & Matthias Stadler (Hrsg.), *Von SINUS lernen - wie Unterrichtsentwicklung gelingt* (Bd. 1, S. 129-134). Seelze-Velber: Kallmeyer Verlag.
- LPOII. (2004). Lehramtsprüfungsordnung II In Bayerische Staatskanzlei (Hrsg.), *GVBl. S. 428, BayRS 2038-3-4-8-11-K*.
- Luthans, F. & Peterson, S. J. (2003). 360-degree feedback with systematic coaching: Empirical analysis suggests a winning combination. *Human Resource Management*, 42(3), 243-256.

- Matzler, K., Bauer, F. A. & Mooradian, T. A. (2015). Self-esteem and transformational leadership. *Journal of Managerial Psychology*, 30(7), 815-831.
- Mayr, J. (2010). Selektieren und/oder qualifizieren? Empirische Befunde zu guten Lehrpersonen. In Jürgen Abel & Gabriele Faust (Hrsg.), *Wirkt Lehrerbildung? Empirische Befunde*. (S. 73-93). Münster: Waxmann.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse - Grundlagen und Techniken* (12). Weinheim: Beltz Verlag.
- McCrae, R. R. (2002). Cross-Cultural Research on the Five-Factor Model of Personality. *Online Readings in Psychology and Culture*, 4(4).
- McGregor, D. M. (1957). The Human Side of Enterprise. *Management Review*, 46(11), 22-34.
- Minckler, C. H. (2013). School leadership that builds teacher social capital. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(5), 657-679.
- Mourshed, M., Chijioke, C. & Barber, M. (2010a). *How the Worlds Most Improved School Systems Keep Getting Better*. London: McKinsey.
- Mourshed, M., Chijioke, C. & Barber, M. (2010b). *Summary -How the world's most improved school systems keep getting better*. London: McKinsey.
- Neuberger, O. (1994). *Personalentwicklung*. Stuttgart: Enke.
- Nohl, A.-M. (2012). *Interview und dokumentarische Methode* (4). Wiesbaden: Springer VS.
- O'Reilly, C. A., Chatman, J. & Caldwell, D. F. (1991). People and Organizational Culture: a Profile Comparison Approach to Assessing Person-Organization Fit. *Academy of Management Journal*, 34(3), 487-516.
- Osel, J. (2015, 18.07.2015). Lehrer - Wunderwesen gesucht *Süddeutsche Zeitung*.
- Osterloh, M. & Weibel, A. (2006). Vertrauen und Fairness. In *Investition Vertrauen: Prozesse der Vertrauensentwicklung in Organisationen* (S. 303). Wiesbaden: Gabler.
- Pfahl, B. (2011). Im Experiment bewiesen: Entscheidend sind die Lehrer In Horst Hennert (Hrsg.), www.erziehungstrends.de (Bd. 2019). erziehungstrends.de: Stiftung Freie Schulen Berlin-Brandenburg.
- Pines, A. M. (1993). Burnout: An existential perspective. In W. B. Schaufeli, C. Maslach & T. Marek (Hrsg.), *Professional Burnout* (S. 33-51). Philadelphia: Taylor & Francis.
- Pinnow, D. F. (2009). *Führen* (Bd. 4). Wiesbaden: Gabler.

- Präbler, K., Hell, B. & Schuler, H. (2011). Grundlagen der Berufseignungsdiagnostik und ihre Anwendung auf den Lehrerberuf. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57(5), 639-654.
- Preis, D. (2018). HR-Trend Job-Matching: Mit wenigen Klicks zum gewünschten Bewerber. In HRPraxis (Hrsg.). Zürich: Praxium Verlag.
- Prenzel, M., Friedrich, A. & Stadler, M. (2009). *Von SINUS lernen - wie Unterrichtsentwicklung gelingt* (Bd. 1). Seelze-Velber: Kallmeyer Verlag.
- Prenzel, M., Reiss, K. & Seidel, T. (2011). Lehrerbildung an der TUM School of Education. *Erziehungswissenschaften*, 22(43), 47-56.
- Rahm, S. & Schröck, N. (2009). Schulentwicklung - von verwalteten Schulen zu lernenden Organisationen. In H.J. Apel & W. Sacher (Hrsg.), *Studienbuch Schulpädagogik* (S. 155-174). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Rauin, U. (2009). Welche Lehrer braucht das Land?, 13. *VhU-Bildungsforum "Selbstständige Schule 2015"*. Frankfurt a.M.
- Reichertz, J. (2013). *Die Abduktion in der qualitativen Sozialforschung* (Bd. 2). Wiesbaden: Springer VS.
- Reichl, C., Wach, F. S., Spinath, F. M., Brünken, R. & Karbach, J. (2014). Burnout risk among first-year teacher students: The roles of personality and motivation. *Journal of Vocational Behavior*, 85(1), 85-92.
- Richtlinien2030.2.3-UK. (2012). Richtlinien für die Beurteilung und die Leistungsfeststellung der Beamten und Beamtinnen im Geschäftsbereich des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus. In Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus (Hrsg.) (Bd. II.5-5 P 4010.2-6b.130 325). München.
- Richtlinien2030.2.3-UK. (2015). Richtlinien für die dienstliche Beurteilung und die Leistungsfeststellung der staatlichen Lehrkräfte sowie der Schulleiterinnen und Schulleiter an Schulen in Bayern. In Bayerisches Staatsministeriums für Unterricht und Kultus (Hrsg.), Az.: II.5-5 P 4010.2-6.60 919, .
- Richtlinien2230.1.1.1.3.2-UK. (2011). Richtlinien für die Beförderung von Lehrkräften und Förderlehrkräften an Volksschulen, Förderschulen und Schulen für Kranke. In Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hrsg.), *KWMBI Nr. 8/2011632230.1.1.1.3.2-UK* (Bd. IV.5-5 P 7010.1-4.23 489).
- Rigby, J. G. (2013). Three Logics of Instructional Leadership. *Educational Administration Quarterly*, 50(4), 610-644.

- Rincke, K. (2017). Einblicke in die Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Bayern: Die Besten für das Lehramt? Lehramt als das Beste? In Universität Regensburg (Hrsg.). Regensburg: Regensburger Universitätszentrum für Lehrerbildung
- Römer, J., Appel, J., Drews, F. & Rauin, U. (2012). Burnout-Risiko von Lehramts- und Jurastudierenden der Anfangssemester. *Prävention und Gesundheitsförderung*, 7(1), 6.
- Röpke, A. (2007, 13.02.2007). Wenn die Laufbahn nur ein Laufstall ist. *Süddeutsche Zeitung*.
- Rothland, M. & Terhart, E. (2011). Eignungsabklärung angehender Lehrerinnen und Lehrer. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57(5), 635-638.
- Röthlin, P., Grosse Holtforth, M., Bergomi, C., Berking, M., D. Ottenbreit, N. & Caspar, F. (2009). Vermeidung und Depression: Die psychometrische Evaluation der deutschen Version der „Cognitive-Behavioral Avoidance Scale“ (CBAS). *Diagnostica*, 56(1), 46-55.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Ryschka, J. (2011). *Praxishandbuch Personalentwicklung*. Wiesbaden: Gabler Verlag.
- Sarges, W. (2010). Trendwenden der Personaldiagnostik: Gestern – Heute – Morgen. *Report Psychologie*, 34(4), 172-186.
- Sauer, S. J. (2011). Taking the reins: the effects of new leader status and leadership style on team performance. *Journal of Applied Psychology*, 96(3), 574-587.
- Schaarschmidt, U. (2006). AVEM - ein persönlichkeitsdiagnostisches Instrument für die berufsbezogene Rehabilitation. In AK Klinische Psychologie BDP (Hrsg.), *Psychologische Diagnostik - Weichenstellung für den Reha-Verlauf* (S. 59-82). Bonn: Deutscher PsychologenVerlag GmbH.
- Schaarschmidt, U. & Fischer, A. W. (2001). *Bewältigungsmuster im Beruf*: Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schein, E. (2004). *Organizational Culture and Leadership* (3). San Francisco: John Wiley & Sons.
- Scheuch, K., Haufe, E. & Seibt, R. (2015). Lehrgesundheit. *Deutsches Ärzteblatt*, 112(20), 347-358.
- Schmitz, G. S. & Schwarzer, R. (2002). Individuelle und kollektive Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44.
- Schnell, R., Hill, P. B. & Esser, E. (2011). *Methoden der empirischen Sozialforschung* (Bd. 9). München: Oldenbourg Verlag.

- Schuler, H. (2013). Personalauswahl. In Ruth Stock-Homburg (Hrsg.), *Handbuch Strategisches Personalmanagement* (S. 29-58): Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Schuler, H. (2014). *Psychologische Personalauswahl*. Göttingen: Hogrefe.
- Schwarz Müller, T., Brosi, P. & Welp, I. M. (2016). Die veränderte Rolle der Führungskraft im demokratischen Unternehmen. *KPMG*, 01/2016, 18-19.
- Seidel, T., Blomberg, G. & Stürmer, K. (2010). Observer-Validierung eines videobasierten Instruments zur Erfassung der professionellen Wahrnehmung von Unterricht. *Zeitschrift für Pädagogik - Kompetenzmodellierung, Beiheft 56*, 296-306.
- Sekiguchi, T. (2004). Person-Organization Fit and Person-Job Fit in Employee Selection: A Review of Literature. *Osaka Keidai Ronshu*, 54(6), 179-.
- Senge, P., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J. & Kleiner, A. (2012). *Schools that Learn - A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents, and Everyone Who Cares About Education*. New York: Crown Business.
- Senge, P. M. (1990). *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. New York: Doubleday/Currency.
- Shatzer, R. H., Caldarella, P., Hallam, P. R. & Brown, B. L. (2013). Comparing the effects of instructional and transformational leadership on student achievement: Implications for practice. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(4), 445-459.
- Sonntag, K., Feldmann, E. & Nohe, C. (2016). Arbeit, Familie und Freizeit harmonisieren: Life-Balance. In Karlheinz Sonntag (Hrsg.), *Personalentwicklung in Organisationen* (Bd. 4, S. 455-494). Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Sonntag, K., Stegmaier, R. & Schaper, N. (2016). Organisationsdiagnose: Strukturelle und kulturelle Merkmale. In Karlheinz Sonntag (Hrsg.), *Personalentwicklung in Organisationen* (Bd. 4, S. 255-293). Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Spieß, W. (2008). *Das neue Statusrecht der Beamtinnen und Beamten der Länder und Kommunen*. Regensburg: Walhalla Fachverlag.
- Stadler, M. (2009). Modul 6: Fächergrenzen erfahrbar machen: Fächerübergreifendes und fächerverbindendes Lernen. In Manfred Prenzel, Anja Friedrich & Matthias Stadler (Hrsg.), *Von SINUS lernen - Wie Unterrichtsentwicklung gelingt* (Bd. 1, S. 39-42). Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Statistische Berichte. (2015). Bayerische Schulen im Schuljahr 2014/15. In Bayerisches Landesamt für Statistik (Hrsg.).

- Steffens, U. & Höfer, D. (2012a). Die Hattie-Studie - Hintergrundartikel. In Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (Hrsg.) (S. 25). Wiesbaden: Institut für Qualitätsentwicklung.
- Steffens, U. & Höfer, D. (2012b). Was ist das Wichtigste beim Lernen? Folgerungen aus der Hattie-Studie, Teil 1: Die Lehrperson im Zentrum der Betrachtungen. *SchulVerwaltung*, 17(11), 3.
- Steger Vogt, E., Kansteiner, Katja, Pfeifer, Martina. (2014). *Gelingende Personalentwicklung in der Schule* (Bd. 5). Innsbruck: Studienverlag Ges.m.b.H.
- Steinert, B., Klieme, E., Maag Merki, K., Döbrich, P., Halbheer, U. & Kunz, A. (2006). Lehrerkooperation in der Schule: Konzeption, Erfassung, Ergebnisse. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 185-204.
- Steinmann, B., Dörr, Stefan L., Schultheiss, Oliver C. & Maier, Günter W. (2015). Implicit motives and leadership performance revisited: What constitutes the leadership motive pattern? *Motivation and Emotion*, 39(2), 167–174.
- Süßlin, W. (2012). *Lehrer in Zeiten der Bildungsangst - Eine Studie zum Prestige des Lehrerberufs und zur Situation an den Schulen in Deutschland*. Düsseldorf: Allensbach Institut.
- Tannenbaum, S. I. & Yukl, G. (1992). Training and Development in Work Organizations. *Annual Review of Psychology*, 43, 399-441.
- Terhart, E. (2010). Personalauswahl, Personaleinsatz und Personalentwicklung an Schulen. In Herbert Altrichter, Katharina Maag Merki, Thomas Brüsemeister, Ute Clement, Martin Heinrich, Roman Langer, Matthias Rürup & Jochen Wissinger (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 255-275). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Terosky, A. L. (2013). From a Managerial Imperative to a Learning Imperative: Experiences of Urban, Public School Principals. *Educational Administration Quarterly*, 50(1), 3-33.
- The Economist. (2016, 11.06.2016). Teaching the Teachers. *The Economist*, 23-25.
- Tims, M., Bakker, A. B., Derks, D. & van Rhenen, W. (2013). Job Crafting at the Team and Individual Level: Implications for Work Engagement and Performance. *Group & Organization Management*, 38(4), 427 –454.
- Tinsley, H. E. A. (2000). The Congruence Myth: An Analysis of the Efficacy of the Person–Environment Fit Model. *Journal of Vocational Behavior*, 56(2), 147-179.

- Trayambak, S., Kumar, P. & Jha, A. N. (2012). A Conceptual Study on Role Stressors, their impact and Strategies to manage Role Stressors. *Journal auf Business and Management*, 4(1), 44-48.
- Treptow, E. & Rothland, M. (2005). "Jeder Schule ihre Lehrer"? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8(2), 305-320.
- Uhlig, J. & Solga, H. (2009). Bildungsungleichheiten und blockierte Lernpotenziale: Welche Bedeutung hat die Persönlichkeitsstruktur für diesen Zusammenhang? *Zeitschrift für Soziologie*, 38(5), 418-440.
- van Dick, R. (2016). Attribution, Einstellungen und Gruppenprozesse: Beiträge der Sozialpsychologie. In Karlheinz Sonntag (Hrsg.), *Personalentwicklung in Organisationen* (Bd. 4, S. 173-202). Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Volkers, A. (2008). *Wissen und Bildung bei Foucault* (Bd. 1). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Warr, P. & Inceoglu, I. (2012). Job engagement, job satisfaction, and contrasting associations with person–job fit. *Journal of Occupational Health Psychology*, 17(2), 129-138.
- Welp, I. M. & Tumasjan, A. (2015). Transparenz und Demokratie auf dem Vormarsch. In Thomas Sattelberger, Isabell Welp & Andreas Boes (Hrsg.), *Das demokratische Unternehmen* (S. 77-91). Freiburg: Haufe & Lexware GmbH & Co. KG.
- Willenbruch, K., Bischoff, K. (2006). Maßregelvollzug. *Neue Juristische Wochenschrift* 25, 3.
- Winde, M. & Schröder, J. (2014). *HochschulBildungsReport 2020*. Essen: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft.
- Yin, R. K. (2014). *Case Study Research, Design and Methods* (5). Thousand Oaks, USA: SAGE Publications.
- Yukl, G. (1989). Managerial Leadership: A Review of Theory and Research. *Journal of Management*, 15(2), 251-289.