

WIRTSCHAFTSPÄDAGOGISCHES FORUM
HRSG. DIETER EULER UND PETER F. E. SLOANE

BAND 68

**ZUR ROLLE VON
FÜHRUNGSKRÄFTEN IM
SCHULKONTEXT**

**ENTWICKLUNGSRARBEIT EINER
KOLLEGIALEN WEITERBILDUNG
ALS INNOVATIONSARENA ZUR
MEHRPERSPEKTIVISCHEN
ROLLENSCHÄRFUNG**

HEIKE KUNDISCH

Eusl

Heike Kundisch
Zur Rolle von Führungskräften im Schulkontext
Entwicklungsarbeit einer Kollegialen Weiterbildung
als Innovationsarena zur mehrperspektivischen Rollenschärfung

Wirtschaftspädagogisches Forum

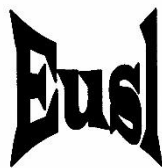
herausgegeben von
Dieter Euler und Peter F. E. Sloane

Band 68

ZUR ROLLE VON FÜHRUNGSKRÄFTEN IM SCHULKONTEXT

ENTWICKLUNGSARBEIT EINER KOLLEGIALEN WEITERBILDUNG
ALS INNOVATIONSARENA ZUR MEHRPERSPEKTIVISCHEN
ROLLENSCHÄRFUNG

HEIKE KUNDISCH



Eusl-Verlagsgesellschaft mbH
Detmold 2020

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Diese Arbeit wurde 2019 an der Universität Paderborn als Dissertation angenommen.

ISBN (Print): **978-3-940625-99-1**

ISBN (E-Book): **978-3-7639-6729-2**

Dieses E-Book erscheint unter der ISBN 978-3-7639-6729-2 bei wbv Publikation ein Geschäftsbereich der wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

ISSN 0943-8602

Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung und Verbreitung sowie der Übersetzung, vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

© Eusl-Verlagsgesellschaft mbH, Detmold 2020

Satz: Vorlage der Autorin

Vorwort der Herausgeber

In schulpädagogischen Studien wird oft noch von einer sehr schlanken Schulorganisation ausgegangen, die zwischen Schulleitung und Lehrkraft unterscheidet. In praxi gilt dies zumindest für berufliche Schulen nicht. Zum einen finden sich in beruflichen Schulen i. d. R. verschiedene Schulformen, was zwingend schon zur Bildung von Abteilungen führt, zum anderen erfordern offene outcome- bzw. kompetenzbasierte Lehrpläne eine Wirkungssteuerung, die sich darin niederschlägt, dass eine arbeitsgruppenorientierte Aufbauorganisation entstanden ist. Dies führt dazu, dass zwischen Schulleitung und Lehrkraft eine ‚Zwischenebene‘ besteht, bei der es um die Organisation von Bildungsgängen geht.

Daher hat sich eine Bildungsgangarbeit herausgebildet. Zwar wird dieser Begriff in erster Linie in Nordrhein-Westfalen benutzt, dort wurden auch die ersten systematischen Arbeiten hierzu durchgeführt, doch findet sich dieser Ansatz einer makrodidaktischen Planung auch in den anderen Bundesländern, dort werden vielfach dann andere Begriffe verwandt.

Gemeinsam ist diesen Arbeiten, dass es darum geht, die curricularen Vorgaben innerschulisch umzusetzen. Dafür werden curriculare Analysen vorgenommen, Diskussionen um eine Passung ins Schulprofil geführt, Lernsituationen entwickelt und sequenziert, eine Jahresplanung vorgenommen, Materialien erstellt, Evaluationskonzepte umgesetzt usw. So hat sich letztlich eine mittlere Führungsebene mit umfassenden Arbeitsaufgaben entwickelt, die vor Ort eine spezifische Profilierung und Ausprägung erfahren kann. Dies drückt sich z. B. in der unterschiedlichen Kennzeichnung dieser Positionen aus, wie z. B. Koordinator resp. Koordinatorinnen, Betreuer resp. Betreuerinnen, Bildungsgangleitungen.

Diese Arbeitsaufgaben stellen nicht nur eine Ausdehnung der didaktischen Kernaufgaben einer Lehrkraft dar, sie verändern zugleich das traditionelle Rollenbild von Lehrenden. Diese Veränderung wiederum bedeutet vorrangig auch, dass die betroffenen Lehrer und Lehrerinnen sich aktiv mit diesen neuen Aufgaben auseinandersetzen müssen. Es geht letztlich um deren Bewältigung und das Erlernen einer veränderten Rolle. Dies ist ein Professionalisierungsprozess!

Die von Frau Kundisch vorgelegte Studie thematisiert einen solchen Professionalisierungsprozess, und zwar bezogen auf die veränderten Anforderungen an die Arbeit von Lehrkräften in beruflichen Schulen. Im Rahmen einer Wissenschaft-Praxis-Kooperation wurden in Zusammenarbeit mit beruflichen Schulen die veränderten Anforderungen, die sich auf der mittleren Führungsebene ergeben, thematisiert und als Mittel zur Übernahme dieser Rolle ein Konzept zur kollegialen Weiterbildung – angelehnt an das Modell kollegialer Fallbearbeitung – entwickelt und umgesetzt.

Das Weiterbildungskonzept umfasst sechs Einheiten, die als Entwicklungsbausteine bezeichnet werden. Diese haben eine große Relevanz für die konkrete Entwicklungsarbeit in beruflichen Schulen und stellen für sich daher schon ein zentrales und relevantes Ergebnis der

Studie dar. Daneben werden die Erfahrungen bei der Erprobung dieser Bausteine genutzt, um zentrale Tätigkeitsfelder von Lehrkräften im mittleren Management im Rahmen der Bildungsgangarbeit zu lokalisieren. Mit anderen Worten: über die dialogische Einführung der kollegialen Weiterbildung wird zugleich eine Konkretisierung der für diese Arbeit erforderlichen Fähigkeiten geleistet. Von Frau Kundisch werden hier

- die Gestaltung des eigenen Verantwortungsbereichs
- die Verantwortungsbereich-übergreifende Gestaltung
- die individuelle Entwicklung
- die Organisation bzw. Verwaltung
- die Kommunikation

als zentrale Arbeitsbereiche herausgestellt, näher differenziert und in Hinblick auf unterschiedliche Erwartungen von verschiedenen Bezugsgruppen reflektiert. – Aus diesen Überlegungen heraus ergeben sich zentrale Überlegungen zur Entwicklung veränderter Rollen.

Die Arbeit ist für die berufliche Schulpraxis und für deren Erforschung von großer Bedeutung. Die Veränderungen im Rollenverständnis von Lehrkräften und der konstruktive Umgang damit ist wichtig. Daher richtet sich die Arbeit an Interessierte in Forschung und Praxis: an Lehrkräfte, Bildungsgangleiterinnen und -leiter, an Schulleiter und -leiterinnen, aber auch an Anbieter von Weiterbildung für Lehrkräfte sowie an Vertreter und Vertreterinnen der Berufsbildungsforschung.

Paderborn und St. Gallen,

Peter F. E. Sloane

im Januar 2020

Dieter Euler

Vorwort der Verfasserin

„Ich bin angekommen.“ (wELLE, Kapitänin der Second Mission, touchdown 2016, S. 24¹)

Über dieses Zitat aus dem Forschungsprojekt *touchdown* lässt sich zum einen inhaltlich an den Forschungsgegenstand meiner Dissertation anknüpfen – kann man von einer Rollenschärfung dann sprechen, wenn man sich selbst als angekommen sieht? Und wenn man angekommen ist, wie geht es dann weiter? – zum anderen weist das Zitat, und in Teilen auch sein Kontext, auf den Weg hin, den ich selbst gegangen bin und der mich von meinem langjährigen ‚Heimatplaneten Praxis‘ in eine vergleichsweise unbekannte ‚Welt der Wissenschaft‘ geführt hat. So kann meine Dissertation in gewisser Weise auch als eine Art Logbuch verstanden werden und ermöglicht dem Leser so einen Einblick in meine Forschungsreise auf verschiedenen Ebenen. Ich bin angekommen, gespannt, wie es weiter geht, und möchte an dieser Stelle den Menschen meinen Dank aussprechen, die dazu beigetragen haben, dass ich dieses Ziel erreicht habe, indem ich meinen eigenen Weg gegangen bin:

Zu allererst und besonders herzlich danke ich Prof. Dr. H.-Hugo Kremer, als Betreuer meiner Promotion, für seine Offenheit sowohl für meine Ideen, wie auch in Gesprächen und Diskussionen. Ich danke ihm für das Vertrauen, welches er mir entgegen gebracht hat, dass er bereit war, mir diese andere Perspektive zu ermöglichen, und dafür, dass er in schweren Zeiten die richtigen Worte fand. Prof. Dr. Marc Beutner danke ich herzlich für sein wertvolles fachliches Feedback insbesondere während der gemeinsamen Projektzeiten sowie für seine stets aufmunternden Worte. Ebenfalls danke ich Prof. Dr. Peter F. E. Sloane dafür, dass er durch kritische und manchmal irritierende Fragen zur Inspiration und Begeisterung für wirtschaftspädagogische Fragestellungen beigetragen hat, sowie Prof. Dr. Jens Müller für seine Bereitschaft der Mitwirkung in meiner Prüfungskommission und sein Interesse an meiner Arbeit. Meinen Kolleginnen und Kollegen danke ich für Motivation und Zuspruch insbesondere in Phasen besonders großer Übermüdung. Vera Gockel danke ich zudem, dass sie mir in organisatorischen Fragen immer zur Seite stand und für ihre Fähigkeit, das Auge im Sturm zu sein. Eileen Mauer danke ich für ihre Contenance in allen Lebenslagen, ihren feinen Humor und ihre Begeisterungsfähigkeit für meine Forschungsideen. Ich danke Leonie Schmid für ihre Neugierde und ihre kreativen Ideen in Forschung und Gestaltung. Mein Dank gilt außerdem Peter Rüsing für seine Akribie in der inhaltlich-kritischen Auseinandersetzung insbesondere

¹ Das Begleitbuch zu der Ausstellung und dem Forschungsprojekt „Touchdown. Die Geschichte des Down-Syndroms“ (Kunst- und Ausstellungshalle der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) 2016) erzählt von einer Gruppe außerirdischer Forscher*innen des Planeten kMUSI, auf dem nur Menschen mit Down-Syndrom leben. Die Forscher*innen begeben sich auf eine Reise zur Erde, sie wollen verstehen, beobachten, alles herausfinden über die kleinen und großen Dinge des Lebens auf der Erde. Am Ende ihrer Forschungsreise steht die Frage: „Gehen oder bleiben?“.

mit meiner Verschriftlichung der Forschungs- und Entwicklungsarbeit und seinen Humor, der unser Team so bereichert. Ich danke Hannah Sloane für den soziologischen, ‚strengen‘ Blick auf meine rollentheoretische Auseinandersetzung, ihre stete Diskussionsbereitschaft und ihren guten Filmgeschmack. Meiner Bürokollegin Marie-Ann Kückmann danke ich für unsere gemeinsame, inspirierende Zeit, ihre ausgeprägte Begeisterungsfähigkeit ebenso wie für ihren Gerechtigkeitsinn, ihren untrübaren Blick für die wesentlichen Dinge im Leben und ihr Vertrauen.

Meinen ehemaligen KollegInnen und Weggefährten Prof. Dr. Petra Frehe-Halliwell und Dr. Sebastian Rohde möchte ich hier ebenfalls für unsere Diskurse und unsere gemeinsame Zeit in der Projektarbeit danken. Ich danke allen unseren studentischen Hilfskräften für ihre Unterstützung, insbesondere Jennifer Feder für ihren Beitrag zum Gelingen der Weiterbildungsorganisation und Camilla Feldmann für das Lektorat meiner Arbeit. Ein besonderer Dank geht außerdem an Christina Peitz, welche es verstand, teils komplexe Forschungsgedanken in anschauliche Zeichnungen zu übersetzen. Meinen Mitstreiterinnen aus der Kollegialen Weiterbildung danke ich ebenfalls sehr herzlich. Viola Pommerin insbesondere für das Einbringen der Erfahrungen aus der Ausbildungsvorbereitung am Berufskolleg und ihre Bereitschaft, auch über die Weiterbildung hinaus für Studierendenarbeiten ansprechbar zu sein. Brigitte Hoop und Nicole Heinz danke ich besonders für ihre unermüdliche Motivation, ihr Interesse, unsere freundschaftliche Zusammenarbeit und ihr großes Engagement über die fünf Jahre der gemeinsamen Entwicklung und Durchführung der Weiterbildung. Meinen Eltern danke ich sehr für ihre Unterstützung, ihre Gelassenheit und ihre stets kritische und auch humorvolle Sicht auf die Dinge. Meiner Schwester und meinem Bruder danke ich für ihren Eigensinn und für unseren Zusammenhalt auch über weite Distanzen hinweg. Meinen Freundinnen Nina und Sandra gilt mein Dank für ihre unerschütterliche Freundschaft in allen Lebenslagen. Abschließend danke ich meinem Mann dafür, dass wir zusammen unser Leben leben, er stets Nerven und Humor behält und meinem Sohn Luis dafür, dass er mein Leben auf so vielen Ebenen so immens bereichert!

Paderborn, im Januar 2020

Heike Kundisch

Inhalt

Abbildungsverzeichnis	9
Tabellenverzeichnis.....	12
Abkürzungsverzeichnis.....	14
I HINFÜHRUNG	17
1 Motivation und Relevanz	17
1.1 Explikation der Fragestellung und Zielsetzung.....	21
1.2 Aufbau der Arbeit.....	22
II FORSCHUNGS- UND ENTWICKLUNGSKONTEXT.....	27
2 Eigenständigkeit der Berufskollegs in Nordrhein-Westfalen.....	28
2.1 Organisatorisch-strukturelle Anmerkung zum Berufskolleg in NRW.....	28
2.2 Neue Strukturen erfordern neue Führungskräfte	33
2.3 Exemplarische Führungsstrukturen	37
3 Forschungsrahmenprojekt InBig.....	40
4 Relevanz der Forschungs- und Entwicklungsarbeit - Rückversicherung	47
III FORSCHUNGSPROFIL UND FORSCHUNGSANLAGE	49
5 Kennzeichnung des Forschungsprofils.....	50
5.1 Dialog zwischen Gestalten und Verstehen.....	50
5.2 Innovationsarena als Raum für den Dialog	56
6 Forschungsanlage.....	61
6.1 Prototyp als Teil der Innovationsarena	64
6.2 Präzisierung des Erkenntnisinteresses im Anwendungsfeld.....	72
6.3 Rollen der Forscherin	75
6.4 Zu Grunde liegende Gütekriterien	78
IV THEORETISCHER BEZUGSRAHMEN	81
7 Rollenverständnis als Bezugsrahmen	82
7.1 Zugänge und Einordnung	82
7.1.1 Symbolisch-interaktionistischer und strukturalistischer Ansatz.....	83

7.1.2	Rolle und Position	86
7.1.3	Annäherung an soziale Normierung und soziale Differenzierung	88
7.1.4	Role-taking- und role-making-process	90
7.1.5	Rollendistanz	90
7.2	Rollenschärfung als Konstrukt im Bezug zur Forschungs- und	
	Entwicklungsarbeit	91
V	PROTOTYP: Kollegiale Weiterbildung. Rekonstruktion einer Entwicklungsarbeit	97
8	Einordnung und Bausteine	98
8.1	Einordnung im Forschungsaufbau.....	98
8.2	Entwicklungsbausteine	100
8.2.1	Bedarfsfeststellung	101
8.2.2	Hospitationen und Aufarbeitung.....	102
8.2.3	Projektexterner Expertendiskurs.....	103
8.2.4	Systematische Begleitung mit externer Perspektive.....	105
8.2.5	Detaillierte Rekonstruktion über die Entwicklungstreffen	107
8.2.6	Entwicklung und Erprobung	113
9	Verschränkung von Erhebungs- und Weiterbildungsinstrumenten	118
9.1	Hospitationen, Beobachtung und Feedback.....	118
9.2	Methodenkoffer und Reflexion.....	120
10	Reflexionen zu der Entwicklungsarbeit und Implementierung.....	125
10.1	Eckpunkte der Weiterbildungsgestaltung.....	125
10.2	Empfehlungen und Hinweise aus der Erprobung	129
10.3	Kollegialer Austausch – Idee und Verständnis	131
10.3.1	Coaching	131
10.3.2	Mentoring	132
10.3.3	Peer Review	133
10.3.4	Kollegiale (Fall-)Beratung	134
10.3.5	Kollegial – Zusammenführung im Sinne der Kollegialen Weiterbildung	135
10.4	Führungsrolle und Führungsstil.....	136

10.5	Implementierung.....	140
VI	METHODISCHER ANSATZ	143
11	Datenerhebungsverfahren und empirische Basis	144
11.1	Triangulation und Methodenverschränkung	145
11.2	Datenerhebungsinstrumentarium	151
11.2.1	Halbstrukturierte Experteninterviews.....	151
11.2.2	Systematische teilnehmende Beobachtung.....	158
11.2.3	Zielgruppendokumentationen.....	161
11.2.4	Gruppendiskussionen	162
12	Auswertungsverfahren	165
12.1	Textprodukte zu Analyse und Rekonstruktion	165
12.2	Inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse in Verknüpfung	mit der rollentheoretischen Basierung
		167
12.3	Validierungsverfahren	178
VII	ERGEBNISSE	181
13	Genese und Charakteristik der Analyseebenen	182
13.1	Kategoriale Ebenen	182
13.2	Orientierungs-Cluster	184
14	Handlungsfelder als Rollendimension (I).....	188
14.1	Handlungsfelder aus Subjekt-Perspektive (I.1.).....	189
14.2	Zwischenreflexion I.....	201
14.3	Handlungsfelder aus Bezugsgruppen-Perspektive (I.2.)	203
14.4	Zwischenreflexion II und Orientierungsleitlinien	209
15	Erwartungen als Rollendimension (II).....	212
15.1	Erwartungen aus Subjekt-Perspektive (II.3.).....	212
15.2	Zwischenreflexion III.....	227
15.3	Erwartungen aus Bezugsgruppen-Perspektive (II.4.)	230
15.4	Zwischenreflexion IV	237
16	Komprimierung und Diskussion der Ergebnisse	239

16.1	Zum Konstrukt der Rollenschärfung	239
16.2	Ergebnisspektrum I: Rollenschärfung für eine Subjektebene.....	241
16.2.1	Konfliktpotentiale und Dilemmata	243
16.2.2	Sinnfindung und Eigenleistung	257
16.2.3	Interaktivität der Beziehungen.....	259
16.2.4	Handlungsleitende Aspekte.....	261
16.2.5	Kernaspekte Ergebnisspektrum I.....	263
16.3	Ergebnisspektrum II: Rollenschärfung auf einer Metaebene	264
16.3.1	Modelle zur Kontrastierung.....	265
16.3.2	Zum Dilemma und zum Zentralen des Rollenabbildes.....	272
16.3.3	Forschungsleitende Aspekte	275
16.3.4	Kernaspekte aus Ergebnisspektrum II	279
17	Folgerungen für Weiterbildungsformate	280
VIII	Reflexion und Ausblick.....	287
18	Wann ist das Puzzle fertig? Reflektierende Retrospektiven und Perspektiven	288
18.1	Rolle rückwärts – eine Retrospektive.....	290
18.2	Überprüfung der Gütekriterien	292
18.3	Limitationen, Desiderate und Chancen der Forschungs- und	
	Entwicklungsarbeit	294
IX	AUSZÜGE AUS DER DOKUMENTENBASIS	299
X	LITERATUR	307
XI	DOKUMENTENBASIS: Inhaltsübersicht	321

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Aufbau der vorliegenden Forschungs- und Entwicklungsarbeit (eigene Darstellung).....	25
Abbildung 2: Bildungsgangarbeit als Prozessmodell (Sloane 2007a, S. 482)	31
Abbildung 3: Strukturmodell des Bildungsgangmanagements (2010a, S. 210)	32
Abbildung 4: Schematische Darstellung einer exemplarischen Führungsstruktur anhand ISLBK6 (eigene Darstellung).....	37
Abbildung 5: Schematische Darstellung einer exemplarischen Führungsstruktur anhand ISLBK2 (eigene Darstellung).....	38
Abbildung 6: Schematische Darstellung einer exemplarischen Führungsstruktur anhand ISLBK3 (eigene Darstellung).....	38
Abbildung 7: Abbildung der Projektstrukturen (Kremer / Beutner / Zoyke / Kundisch / Rohde 2013, S. 15; erweitert).....	43
Abbildung 8: Der dialogische Prozess von Entwicklung und Forschung (eigene Darstellung nach Reusser 2011, S. 29; vgl. auch Abbildung 10).....	54
Abbildung 9: Einordnung der Forschungs- und Entwicklungsarena (F&E Arena) (Kremer 2014, S. 347).....	57
Abbildung 10: Übersicht über die Gesamtforschungsanlage (eigene Darstellung)	62
Abbildung 11: Innovationsarena und Prototyp als Zwischenraum (Frehe 2015, S. 58, nach Kremer 2014, S. 347).....	65
Abbildung 12: Einbindung didaktischer Prototypen in den Forschungsprozess (Frehe 2015, S. 71)	67
Abbildung 13: Prozessmodell der Entwicklungsphasen (nach Reinmann 2014, S. 65).....	71
Abbildung 14: Entwicklungsphasen der Kollegialen Weiterbildung unter Andeutung der iterativen Prozesse (eigene Darstellung)	71
Abbildung 15: Die Person im Zentrum von Rollenerwartungen (Blessin / Wick 2014, S. 157).....	85
Abbildung 16: Strukturalistisches Rollenmodell i.S. von Kahn et al. 1964 (aus Blessin / Wick 2017; vgl. Neuberger 1995, S. 88)	87
Abbildung 17: Die Rolle als Insgesamt von vier Einflussfaktoren auf die Person in einer Position (eigene Darstellung nach Neuberger 1995; Wiswede 1995)	95
Abbildung 18: Zur Einordnung der Entwicklungsphasen im Gesamtforschungsaufbau (eigene Darstellung)	99
Abbildung 19: Inhalte der 1. und 2. Gestaltungsphase (eigene Darstellung)	101

Abbildung 20: Übersicht über die Einbettung der handlungsleitenden Elemente in die Weiterbildungsstruktur (eigene Darstellung)	107
Abbildung 21: Zur Einbettung der Kollegialen Weiterbildung im Forschungsprozess und Skizzierung ihres Aufbaus	
(eigene Darstellung, siehe Kremer / Kundisch 2017, S. 5)	115
Abbildung 22: Darstellung der Strukturierungsidee der Kollegialen Weiterbildung und ihrer Absichten (eigene Darstellung aus einem Diskursanlass, 2013)	122
Abbildung 23: Beispiel einer Netzwerkkarte (erstellt durch eine/n Teilnehmer*in aus der Kollegialen Weiterbildung)	124
Abbildung 24: Das Logo (eigene Darstellung)	127
Abbildung 25: Multiple Lernanlässe im Workplace der Kollegialen Weiterbildung (eigene Darstellung nach Huber et al. 2013, S. 53)	129
Abbildung 26: Grafische Darstellung der Grundausrichtung des Projektes 3i (Kremer / Frehe-Halliwel / Kückmann / Kundisch 2018, S. 4)	142
Abbildung 27: Forschung im Dialog von Verstehen und Gestalten (nach Frehe 2015, S. 153, angepasst)	145
Abbildung 28: Eingliederung der verschiedenen Anlässe über den Gesamtverlauf (eigene Darstellung)	147
Abbildung 29: Überblick über Entstehung und Einsatz der Situationen und Instrumente zur Datenerhebung über drei Ebenen (eigene Darstellung)	148
Abbildung 30: Beispiel für eine MindMap der Handlungsfelder nach der Bearbeitung durch eine Führungskraft in der Orientierungsphase während des Interviews	156
Abbildung 31: Beispiel für die Notizen während der Telefoninterviews	158
Abbildung 32: Beispiel einer Ergebnisdokumentation aus Kleingruppendiskussionen	163
Abbildung 33: Schematische Darstellung des dem Rollenverständnis aus Kapitel 7 zu Grunde liegenden Bezugssystems (eigene Darstellung)	172
Abbildung 34: Analyseschritte der vorliegenden Forschungs- und Entwicklungsarbeit (nach Mayring 2010, S. 60)	173
Abbildung 35: Analyseschema zur Rollendifferenzierung und Orientierungsrichtung (eigene Darstellung)	187
Abbildung 36: Schematische Darstellung des dem Rollenverständnis zu Grunde liegenden Bezugssystems	188

Abbildung 37: Handlungsfelder aus Sicht der Führungskräfte	
in der Orientierungsphase nach der kommunikativen Validierung während	
der Interviews (eigene Darstellung, vgl. Kundisch / Kremer 2014, S. 25)	192
Abbildung 38: Rollenschärfung?!.....	240
Abbildung 39: Entscheidung	243
Abbildung 40: Anstoß geben.....	261
Abbildung 41: Verhaltensunterschiede zwischen einer idealen	
mittleren Führungskraft (durchgezogene Linie) und einer idealen	
oberen Führungskraft (gestrichelte Linie) (Siemann 2012, S. 148)	268
Abbildung 42: Die Drehscheibe der Rollenschärfung in ihrem Bezugs-	
und Wirkungsrahmen (eigene Darstellung).....	274
Abbildung 43: Was unterscheidet komplexe von komplizierten oder	
chaotischen Systemen? (Siemann 2012, S. 25)	277
Abbildung 44: Erweiterung des Bezugs- und Wirkungsrahmens der DSRS	
um einen Unterstützungsrahmen (eigene Darstellung)	283

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Bildungsgänge und Abschlüsse des Berufskollegs	29
Tabelle 2: Beispiel für eine InBig Planungs- und Nachhaltigkeitstabelle	44
Tabelle 3: Merkmale eines Gestaltungs- Erkenntniszusammenhangs mit	
Bezug zur Forschungs- und Entwicklungsarbeit	55
Tabelle 4: Übersicht der Kernaspekte dieser Prototypentwicklung	
(Kremer / Frehe / Kückmann / Kundisch 2017, S. 18 f., angepasst).....	69
Tabelle 5: Differenzierung nach handlungs- und forschungsleitenden Aspekten	74
Tabelle 6: Übersicht der Diskursanlässe	103
Tabelle 7: Detailrekonstruktion des Entwicklungsprozesses und	
Reflexionshinweise	108
Tabelle 8: Ablaufrekonstruktion des Prototyps mit einer Laufzeit von	
neun Monaten innerhalb eines Schuljahres.....	115
Tabelle 9: Überblick über klassische Führungsstile und ihre	
herausragendsten Merkmale (nach Mahlmann 2011, S. 13 ff.).....	138
Tabelle 10: Übersicht der Triangulation und der Verschränkungen	150
Tabelle 11: Dokumentationsvorlage für eine strukturierte	
Beobachtung mit Beobachtungsdimensionsbeispielen	160
Tabelle 12: Erläuterung der zu Grunde liegenden Textprodukte.....	165
Tabelle 13: Analyse des Ausgangsmaterials (vgl. Mayring 2010, S. 52 ff.).....	167
Tabelle 14: Ausschnitt der unter Punkt sechs beschriebenen Zusammenfassung	176
Tabelle 15: Beispiel für Überlegungen zu den kategorialen Differenzierungen	183
Tabelle 16: Ankerbeispiele zur Einordnung der Entstehung der	
Orientierungs-Cluster.....	185
Tabelle 17: Tätigkeiten einer bildungsgangverantwortlichen Person (Sammlung I) .	189
Tabelle 18: Tätigkeiten einer bildungsgangverantwortlichen Person (Sammlung II)	190
Tabelle 19: I.1.i. Gestaltung des eigenen Verantwortungsbereichs.....	193
Tabelle 20: I.1.ii. Verantwortungsbereich-übergreifende Gestaltung	194
Tabelle 21: I.1.iii. Individuelle Entwicklung.....	196
Tabelle 22: I.1.iv. Organisation / Verwaltung	197
Tabelle 23: I.1.v. Kommunikation	199
Tabelle 24: I.2.i.Gestaltung des eigenen Verantwortungsbereichs	203
Tabelle 25: I.2.ii. Verantwortungsbereich-übergreifende Gestaltung	205
Tabelle 26: I.2.iii. Individuelle Entwicklung.....	205

Verzeichnisse

Tabelle 27: I.2.iv. Organisation / Verwaltung	207
Tabelle 28: I.2.v. Kommunikation (querliegend zu den anderen Unterkategorien) ..	208
Tabelle 29: Orientierungsleitlinien aus dem Führungsverständnis	
der Schulleiter*innen.....	210
Tabelle 30: II.3.a.i. Gestaltung des eigenen Verantwortungsbereichs.....	213
Tabelle 31: II.3.a.ii. Verantwortungsbereich-übergreifende Gestaltung	214
Tabelle 32: II.3.a.iii. Individuelle Entwicklung.....	215
Tabelle 33: II.3.a.iv. Organisation / Verwaltung	216
Tabelle 34: II.3.b.i. Gestaltung des eigenen Verantwortungsbereichs	218
Tabelle 35: II.3.c.i. Gestaltung des eigenen Verantwortungsbereichs	218
Tabelle 36: II.3.c.ii. Verantwortungsbereich-übergreifende Gestaltung.....	220
Tabelle 37: II.3.c.iii. Individuelle Entwicklung.....	221
Tabelle 38: II.3.c.iv. Organisation / Verwaltung	223
Tabelle 39: II.3.c.v. Kommunikation	224
Tabelle 40: II.3.d.ii Verantwortungsbereich-übergreifende Gestaltung	225
Tabelle 41: II.3.d.iii. Individuelle Entwicklung	225
Tabelle 42: II.4.i Gestaltung des eigenen Verantwortungsbereichs.....	230
Tabelle 43: II.4.ii. Verantwortungsbereich-übergreifende Gestaltung	231
Tabelle 44: II.4.iii. Individuelle Entwicklung.....	233
Tabelle 45: II.4.iv. Organisation und Verwaltung	234
Tabelle 46: II.4.v. Kommunikation (als querliegende Unterkategorie)	236
Tabelle 47: MEBS-Schieberegler: Profil einer mittleren Ebene an beruflichen Schulen (Wilbers 2015, S. 10)	265
Tabelle 48: Ausschnitte aus der strukturierenden Prozessbegleitung.....	299
Tabelle 49: Einblick in Situationsbezüge aus den Dokumenten der	
strukturierenden Prozessbegleitung	304
Tabelle 50: Einblick in Weiterbildungsbezüge aus der	
strukturierenden Prozessbegleitung	305

Abkürzungsverzeichnis

3i	Professionelle Bildungsgangarbeit zur individuellen Förderung, inklusiven Bildungsarbeit und sozialen Integration
AHR	Allgemeine Hochschulreife
APO-Bk	Ausbildungs- und Prüfungsordnung für Berufskolleg
ARQA-VET	Österreichische Referenzstelle für Qualität in der Berufsbildung
AV	Ausbildungsvorbereitung
B	Beobachtung
BBiG	Berufsbildungsgesetz
BIBB	Bundesinstitut für Berufsbildung
Biga	Bildungsgang
BiGaKo	Bildungsgangkonferenz
BK	Berufskolleg
BMAS	Bundesministerium für Arbeit und Soziales
BO	Berufsorientierung
BOJ	Berufsorientierungsjahr
Bscw-Server	Basic support for cooperative work
Bvb	Berufsausbildungsvorbereitung
cevet	Centre for Vocational Education and Training
DBR	Design Based Research
DGfE	Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
DSRS	Drehscheibe der Rollenschärfung
DZ	Dokumentation der Zielgruppe
ESF	Europäischer Sozialfonds
fgHR	bei fehlender zweiter Fremdsprache "fachgebundene Hochschulreife"
FHR	Fachhochschulreife
FHRs	Fachhochschulreife schulischer Teil
FO	Führungskräfte in der Orientierungsphase
FOR	Fachoberschulreife (Mittlerer Schulabschluss) mit oder ohne Berechtigung zum Besuch der gymnasialen Oberstufe
GEB	Geschäftsstelle für EU-Projekte und berufliche Qualifizierung der Bezirksregierung Düsseldorf
HFV	Hierarchiespezifisches Führungskräfteverhalten in Veränderungen
HS9	Ein dem Hauptschulabschluss gleichwertiger Abschluss

Verzeichnisse

HS10	Ein dem Hauptschulabschluss nach Klasse 10 gleichwertiger Abschluss
HWO	Handwerksordnung
InBig	Individuelle Kompetenzentwicklungswege: Bildungsgangarbeit in einer dualisierten Ausbildungsvorbereitung
INfk	Interviews mit Nachwuchsführungskräften
ISL	Interviews mit Schulleitungen
KAP	Kollegiale Austauschphasen
KMK	Kultusministerkonferenz
KollWb	Kollegiale Weiterbildung
KOMM	Kompetenzentwicklung und modulare Ausbildungsbegleitung in den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt
MEBS	Mittlere Ebenen an beruflichen Schulen
MSB NRW	Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen
MSW NRW	Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Bezeichnung bis 2017)
MZSG	Managementzentrum Sankt Gallen
Nfk	Nachwuchsführungskräfte
NRW	Nordrhein-Westfalen
QUA-LiS	Qualitäts- und UnterstützungsAgentur - Landesinstitut für Schule
RD.ERL.	Runderlass
S.	Seite
SL	Schulleiter*in
SLQ	Schulleiterqualifizierung
SuS	Schüler*innen
WS	Workshop

I HINFÜHRUNG

Dieser erste Teil der Arbeit führt über die Veranschaulichung der Motivation der Verfasserin, sich diesem Thema zu widmen, anhand der Problemstellung in das Thema der vorliegenden Forschungs- und Entwicklungsarbeit ein. Das Erkenntnisinteresse und die Zielsetzung der Arbeit werden expliziert und das erste Kapitel mit einer detaillierten Beschreibung des Aufbaus der Arbeit abgeschlossen.

1 Motivation und Relevanz

Bis zum Jahr 2015 sind in Nordrhein-Westfalen in der Folge eines groß angelegten Schulentwicklungsprojektes sukzessive alle Schulformen in eine Eigenverantwortlichkeit überführt worden². Der Fokus des genannten Schulentwicklungsprojektes lag insbesondere auf einer Verbesserung des Unterrichts und des Schulmanagements (Lohre et al. 2008, S. 9). In diesem Zusammenhang waren, mit der Überführung in Eigenverantwortlichkeit einhergehende, strukturelle Herausforderungen an eine Schulentwicklung - sowohl auf der Ebene des Unterrichts, der Bildungsgänge als auch auf der gesamtschulischen Ebene - anzugehen, welche sich in Bereiche der Qualitätsentwicklung ebenso wie in Bereiche der Personalentwicklung zogen. In diesen Bereichen bringt es diese neue Selbstständigkeit der Schulen unter anderem mit sich, dass Schulleiter*innen zusätzlich Aufgaben einer/s Dienstvorgesetzten wahrzunehmen haben:

„Mit der Weiterentwicklung zur Eigenverantwortlichen Schule verändert sich unter anderem das traditionelle Aufgabenfeld und Rollenverständnis von Schulleitungen und gibt ihnen mehr Verantwortung. Die Schulleiterinnen und Schulleiter konzentrieren sich stärker auf die Wahrnehmung pädagogischer Führungsaufgaben, um die Unterrichtsqualität zu verbessern. [...] Schulleiterinnen und Schulleiter,[sic!] nehmen seit dem 1. August 2013 zusätzliche Dienstvorgesetzeneigenschaften wahr. Dadurch sind sie mehr und mehr in der Lage, ihre Personalangelegenheiten eigenverantwortlich zu organisieren und profilgerecht zu gestalten.“ (MSB NRW³).

² Projekt ‚Selbständige Schule‘, Laufzeit 2002-2008, vgl. Lohre / Becker / Madelung / Schnoor / Weisker 2008.

³ <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulentwicklung/Eigenverantwortliche-Schule/index.html>.

Eingebettet ist der Fokus der vorliegenden Forschungs- und Entwicklungsarbeit in diese Prozesse der Schulentwicklung. Im Zuge dieser Entwicklung haben sich in den letzten Jahren⁴ durch den Übergang von Berufskollegs, welche die für diese Studie gewählte Schulform darstellen, in eigenverantwortliche Schulen Positionen hervorgegan, zu denen Verantwortlichkeiten im Sinne einer Führung ohne Weisungsbefugnis zugeordnet werden können und welche von Lehrkräften bekleidet werden. Denn die Erhöhung des Umfangs der Leitungsfunktionen der Schulleitungen brachte und bringt auch den Ausbau dieser mittleren und unteren Führungsebene mit sich, wie Greubel (2017) bestätigt:

„Die erhöhte Eigenverantwortung der Schulen bedeutet für den Schulleiter einen signifikanten Zuwachs im Aufgabenumfang und in der Aufgabenvielfalt, welcher an großen und/oder sehr heterogenen Schulen mit der bisherigen Leitungsstruktur kaum mehr zu leisten ist. Es sind deshalb neue Leitungsstrukturen zu entwickeln und dafür Führungskräfte zu gewinnen, die in der Lage sind, die aufgrund der neuen Steuerungsphilosophie einer Schule übertragenen Aufgaben effektiv und effizient zu erfüllen, denn die Schulleitung ist diejenige treibende Kraft, welche neben den Lehrkräften die für die Erfüllung der Gesamtaufgabe erforderlichen Prozesse wesentlich beeinflusst.“ (Greubel 2017, S. 25; vgl. Wilbers 2008, 2015; Kriesche 2014).

Kolleg*innen zu führen ist für diese Zielgruppe der Lehrkräfte keine Selbstverständlichkeit, Möglichkeiten und Grenzen ihrer Verantwortung sind für sie noch weitestgehend im Unklaren (vgl. Kremer / Kundisch 2017).

Die Schulleitung kann entscheiden, ob sie die mit Führungsfunktionen beauftragten Lehrkräfte mit Aufgaben einer sogenannten ‚pädagogischen Führung‘ oder mit Aufgaben des ‚Managements‘ betraut (RD.ERL. MSW 2008). Diese neuen Positionen werden z. B. als Koordinator*innen, Betreuer*innen, Bildungsgangleitungen, Abteilungsleitungen etc. bezeichnet und sind der Schulleitung zugeordnet. Sie werden in dieser Arbeit als ‚Führungskräfte in der Orientierungsphase‘ und als ‚Nachwuchsfüh-

⁴ „Die Dauer schulischer Veränderungen kann zwar kaum vorhergesagt werden (vgl. Kussau, 2007, S. 303); in der Handreichung zum Modellversuch Modus F wird jedoch eine Dekade veranschlagt, bis die Neuerungen der mittleren Führungsebene voll wirksam werden (vgl. Stiftung Bildungspakt Bayern, 2011, S. 189). „Insgesamt sollte der Zeitrahmen für die Implementierung weit gefasst sein, so dass diese grundlegenden Veränderungen mit dem nötigen Fingerspitzengefühl und mit den erwarteten positiven Wirkungen auch dauerhaft verankert werden können“ (Stiftung Bildungspakt Bayern, 2011, S. 190).“ (Kriesche 2014, S. 216).

rungskräfte⁵ bezeichnet. Den Ergebnissen einer Studie⁶ zu den Handlungsfeldern dieser Zielgruppe zufolge besteht hier

„eine zentrale Herausforderung [...] darin, ein Führungsverständnis bei den Nachwuchsführungskräften zu entwickeln. In der Praxis [wird] lediglich die Ressourcenfrage geklärt und abgesichert, dass die Bildungsausstattung mit dem Schulträger übereinstimm[t] sowie Außenpolitik betrieben [wird]. Es [wird] viel gemanagt, aber es fehl[t] das eigentliche Führen im Sinne von intentionaler, professionell gestalteter Zusammenarbeit, [...]“ (Kremer / Kundisch / Schreiner 2015, S. 334)

Es liegen an einigen Standorten Berufskolleg spezifische, jedoch keine Berufskolleg übergreifenden Aufgabenbeschreibungen und Erläuterungen für diese Positionen vor⁷. Zudem ist nicht schulübergreifend - und zum Großteil auch nicht schulintern - definiert, was unter der ‚Betreuung‘ oder der ‚Leitung‘ eines Bildungsgangs in der konkreten Umsetzung zu verstehen ist und welche Befugnisse und Verantwortlichkeiten mit einer solchen Position verbunden sind⁸. Zugleich stellen Schulen „eine besondere Organisationsform dar. Sie unterscheiden sich zum Beispiel deutlich von privatwirtschaftlich organisierten Industrie- oder Handwerksunternehmen. Traditionelle Anreizsysteme im Bereich der Führungsprozesse, wie zum Beispiel Entgelterhöhung, Sondergratifikationen, spezifische Beförderungsformen, sind nicht anwendbar.“ (Schweizer / Feige 2013, S. 104).

Bislang wurde in der Literatur der Blick insbesondere auf die Rolle der Schulleitung und -führung gerichtet (vgl. z. B. Klieber 2012; Buchen / Rolff 2013; Dubs 2005; Huber 2002, Rolff 1994), aber ebenso festgehalten, dass mit erweiterten Anforderungen an berufsbildende Schulen Führungs- und Leitungspositionen, welche der Schulleitung zugeordnet sind, zunehmende Bedeutung erfahren. Als ein besonderes Merkmal die-

⁵ Diese beiden Bezeichnungen werden synonym verwendet. Zu Beginn der Forschungs- und Entwicklungsarbeit und damit einhergehenden Publikationen wurde der Begriff der ‚Nachwuchsführungskräfte‘ benutzt. Der Begriff des ‚Nachwuchses‘ wird jedoch den Personen, die als Lehrkräfte mitten im Berufsleben stehen, nicht gerecht und könnte zu negativen Assoziationen führen. Daher wird er in der hier vorliegenden Arbeit durch die Bezeichnung ‚Führungskräfte in der Orientierungsphase‘ ersetzt.

⁶ Hierbei handelte es sich um eine explorative Studie im Rahmen einer Masterarbeit zu den Herausforderungen von Nachwuchsführungskräften an Berufskollegs in NRW.

⁷ Die Stellenausschreibungen enthalten als Aufgabenbeschreibung Hinweise darauf, dass eine Betreuung und Verantwortung beziehungsweise Koordination übernommen wird. Eine konkrete Ausführung dieser Erwartung fehlt (vgl. STELLA NRW), vgl. Kremer / Kundisch / Schreiner 2015, S. 335.

⁸ Kundisch / Kremer 2015.

ser Positionen kann hier angeführt werden, dass ihnen einerseits Verantwortung für Teilbereiche in den Berufskollegs zugeordnet sind und andererseits die Personen, welche die Positionen besetzen, selbst umfassend in die Bildungsgangarbeit⁹ und Unterrichtstätigkeit eingebunden sind (vgl. Kundisch / Kremer 2015, 2017).

„Aus Sicht der Nachwuchsführungskräfte ist die Aufrechterhaltung eines ständigen und umfassenden Kommunikationsflusses die größte Herausforderung. Durch große Bildungsgänge, die einen enormen Lehrereinsatz erfordern, und Querschnittsbereiche, die das gesamte Berufskolleg umfassen, müssen viele Kollegen möglichst gleichzeitig und in der Regel mehrfach und in angemessener Form informiert werden. [...] Weitere genannte Herausforderungen sind das Bewältigen eines enormen zusätzlichen Arbeitspensums, das Zurechtfinden und Beweisen in einer neuen Führungsposition, der Rollenwechsel von der Position als ‚Lehrer‘ zur ‚Führungsposition‘, die Probleme im Bereich der Personaleinsatzplanung, die gerechte Verteilung von Aufgaben im Team sowie das Fehlen von letztendlichen Konsequenzen.“ (Kremer / Kundisch / Schreiner 2015, S. 335)

Im Mittelpunkt des Interesses der hier vorliegenden Forschungs- und Entwicklungsarbeit stehen diese Personen, die als Lehrkräfte an Berufskollegs in Nordrhein-Westfalen beschäftigt sind und zusätzlich zu ihrem ‚Lehrersein‘ neue – an dieser Stelle zuerst einmal nicht genauer definierte – Zuständigkeiten und Aufgabenkomplexe übertragen bekommen haben. Sie haben, nicht notwendigerweise auch offiziell bezeichnete, Führungspositionen eingenommen, mit deren Einnahme auch eine individuelle Auseinandersetzung einhergeht (vgl. Siemann 2012, Wilbers 2015), die von ihnen selbst und ihrem Umfeld auf unterschiedliche Weise wahrgenommen werden kann und auf welche unterschiedliche Reaktionen erfolgen können.

Es muss hier ein „Perspektivwechsel[...] von der Sicht der Führung einer Klasse zur Sicht der Führung von Erwachsenen“ (Ansorge 2015, S. 252) erfolgen. Die Rekrutierung dieser Führungskräfte in den Berufskollegs erfolgt aus dem Kreis der Lehrkräfte über eine Übernahme von besonderen Aufgaben, wie z. B. der Verantwortung für Entwicklungs- und Innovationsbereiche in Bildungsgängen, der internen und externen Vernetzung oder der Ausbildung von angehenden Lehrkräften. Neben der Herausforderung, diese Zielgruppe der in dieser Forschungs- und Entwicklungsarbeit als ‚Füh-

⁹ Zum Verständnis von Bildungsgangarbeit vgl. Kapitel 2 in dieser Arbeit.