pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Stralla, Michael; Dohmen, Tobias; Racherbäumer, Kathrin

"Das war dann schon Chefaufgabe". Kollegiales Führen und Hierarchie

Wittek, Doris [Hrsg.]; Korte, Jörg [Hrsg.]; Matthes, Dominique [Hrsg.]; Pallesen, Hilke [Hrsg.]: Dokumentarische Professionsforschung. Grundlagentheoretische und empirische Bestimmungen zur Professionalisierung von Lehrpersonen. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 250-273. - (Dokumentarische Schulforschung)

Quellenangabe/ Reference:
Stralla, Michael; Dohmen, Tobias; Racherbäumer, Kathrin: "Das war dann schon Chefaufgabe". Kollegiales Führen und Hierarchie - In: Wittek, Doris [Hrsg.]; Korte, Jörg [Hrsg.]; Matthes, Dominique [Hrsg.]; Pallesen, Hilke [Hrsg.]: Dokumentarische Professionsforschung. Grundlagentheoretische und empirische Bestimmungen zur Professionalisierung von Lehrpersonen. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 250-273 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-323168 - DOI: 10.25656/01:32316; 10.35468/6131-10

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-323168
https://doi.org/10.25656/01:32316

in Kooperation mit / in cooperation with:

k linkhardt

http://www.klinkhardt.de

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

pedocs
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

Michael Stralla, Tobias Dohmen und Kathrin Racherbäumer[1]

„Das war dann schon Chefaufgabe“ – Kollegiales Führen und Hierarchie

Zusammenfassung

Der Beitrag geht von einem erweiterten Verständnis der Führung in Schulen aus, nach dem Einflussnahme in der Schulentwicklung nicht alleinig der Schulleitung zuzurechnen ist. Im Projekt Kollegiales Führen in der Krise werden mit der Dokumentarischen Methode deutungs- und handlungsgenerierende Strukturen des kollegialen Führens während der Covid-19-Pandemie rekonstruiert. Fokussiert werden Lehrer:innen mit schuleigenen formalisierten oder situativ mandatierten Funktionsstellen, die als mittlere schulische Führungsebene fungieren. Neben einer theoretischen Modellierung zentraler Dimensionen des einzelschulischen Führens werden Ergebnisse aus Interviews mit entsprechenden Lehrpersonen präsentiert. Hierbei wurden befundene schulentwicklerische Modi des kollegialen Führens ausdifferenziert, die gleichermaßen eine Selbstpositionierung der Befragten innerhalb der einzelschulischen Führungshierarchie wie auch zur Professionsgemeinschaft aufweisen.

Schlagworte

Funktionsstelle; Hierarchie; Mittlere Führung; Schulentwicklung; Dokumentarische Methode

Abstract

“That was the boss’s job” – collegial leadership and hierarchy

The article is based on an expanded understanding of leadership in schools, according to which influence in school development is not solely attributable to the school management. Under this assumption, the project Collegial Leading in Crisis uses the documentary method to reconstruct meaning- and action-generating structures of collegial leadership during the Covid-19 pandemic. The focus here is on teachers school-specific formalised or situationally mandated functional positions. These teachers are designed as middle leaders and have rarely been considered within leadership research to date. In

1 Der vorliegende Beitrag ist in einer gemeinsamen Erstautor:innenschaft entstanden.

doi.org/10.35468/6131-10

addition to theoretical modelling of central dimensions of individual school leadership, results from interview analyses with teachers as middle leaders are presented. Here, school developmental modes of collegial leadership were differentiated, which show a self-positioning of the respondents within the individual school leadership hierarchy as well as in the community of professionals.

Keywords
Functional Position; Hierarchy; Middle Leadership; School Development; Documentary Method;

1 Einleitung

Führung auf Ebene der Einzelschule wird zumeist mit dem Einfluss einzelner oder kollektiv agierender Stelleninhaber:innen verbunden und als zentrales Entwicklungsmerkmal neuer Schulen diskutiert (u. a. Pietsch et al. 2020). Angesichts neuer Steuerungsvorstellungen (u. a. Herrmann 2010) stehen Schulen vor der Herausforderung erweiterter Entscheidungsmöglichkeiten und einhergehender Rechenschaftspflichten, im Zusammenwirken der Beteiligten der Schulgemeinschaft verschiedene Entwicklungen, idealerweise im Sinne einer Qualitätssteigerung, zu lenken. In der deutschsprachigen Führungsforschung steht bislang das Handeln von Schulleitungen zur Initiierung schulischer Veränderungsprozesse im Fokus (u. a. Brauckmann & Eder 2019; Pietsch et al. 2022; Krainz 2022). Empirisch zeigt sich jedoch, dass die Führungspraxis von Schulleitungen zwar eine oftmals notwendige, jedoch mitunter keine hinreichende Voraussetzung für die Gestaltung umfangreicherer Entwicklungsprozesse ist (Bonsen 2016). Des Weiteren nehmen sich Schulleitungen selten als Führungspersonen wahr und agieren in einem Status-Quo-Modus (Pietsch et al. 2022), der auf dem Ideal eines/einer *primus/prima inter pares* fußt und durch eine außerhalb der Unterrichtspraxis angesiedelte Verwaltungs- und Rücksprachefunktion gekennzeichnet ist (u. a. Kuper 2008).

Eine theoretische wie empirische Erweiterung des Verständnisses der Führungs- und Veränderungskapazität von Schulen wird mittels konzeptioneller Überlegungen ersichtlich, die überwiegend dem anglophonen Sprachraum entstammen und in denen Führung weniger als personifiziertes und hierarchisch präformiertes, denn als fluides, emergentes und kollektives Phänomen entworfen wird (u. a. Bonsen 2016; Gronn 2009). Ertragreich sind hier Ansätze zum ‚Teacher Leadership‘, zum ‚Distributed Leadership‘ oder zum ‚Middle Leadership‘, innerhalb derer der Einfluss von Lehrpersonen auf den Unterricht, aber auch darüber hinaus, als Führen begriffen wird (u. a. Jackson et al. 2010; Harris 2013). So agieren Lehrer:innen als Führende in einem Kontext, in dem ihr Einfluss auf

doi.org/10.35468/6131-10

schulische Entwicklungen durch vielschichtige Erwartungen und Anforderungen gerahmt wird. Entsprechend geraten Lehrpersonen in den theoretischen und empirischen Blick, die in den Schulen eine formalisierte oder situativ mandatierte Funktionsstelle mit Führungsleistungen innehaben. Diese können entweder im Rahmen strukturell vorgesehener Stellenprofile — also bspw. als Abteilungsleitungen, Inklusionskoordinator:innen oder Teamleitungen — oder in spontanen Aufgabenzuweisungen — etwa in der Verantwortungsübernahme für eine Kollaboration mit externen Partner:innen, bei der auch weitere Lehrpersonen beteiligt sind — positioniert sein. Wesentlich dabei ist, dass die Aufgabenverantwortung ein gewisses Maß an Alleinstellung innerhalb des Gesamtkontext der Schule aufweist. In den definitorischen Mittelpunkt eines kollegialen Führens rückt dabei die anlassspezifische und zielbezogene Einflussnahme auf das Agieren anderer in eingrenzbaren Kontexten des Feldes. Gemeint ist damit zunächst der betreffende Personenkreis, auf den die Einflussnahme erfolgen soll, jedoch durchaus auch weitere identifizierbare Grenzen des zu entwickelnden Bereichs (bspw. Fächer oder Klassenstufen) sowie ggf. darüber hinausgehende Begrenzungen der Einflussnahme. Führung wird von uns ferner als „das Ergebnis eines sozialen Prozesses zwischen allen Beteiligten konzipiert" (Muster et al. 2020, S. 287).

Für unsere nachfolgenden Ausführungen, insbesondere für die Einordnung des im empirischen Teil herangezogenen Datenmaterials, ist über unser grundlegendes Führungsverständnis hinaus der Begriff der Krise zentral. Die COVID-19-Pandemie mit den aus ihr resultierenden Schulschließungen hat in Deutschland eine ebensolche Krise evoziert; insbesondere, da „Verhaltenserwartungen [partiell, d.Vf.] unklar" (Muster et al. 2020, S. 287) gewesen sind. Zugleich wurde ein Wendepunkt markiert, da durch die bislang unbekannte Herausforderung und notwendige Loslösung von etablierten Routinen innerhalb des Schulsystems die Möglichkeit der Entwicklung von etwas Neuem entstanden ist (Steg 2020; Hinzke 2018). Institutionalisierte und für Schulen konstitutive Praktiken wurden temporär ausgesetzt und mussten durch neu zu findende Abläufe ersetzt werden. Wie die hier lediglich skizzenhaft aufgeworfene Konzeptualisierung verdeutlicht, folgen wir formal einem soziologisch informierten Krisenbegriff, der sich von einem professionstheoretischen und eher individuell konnotierten Krisenverständnis (Oevermann 1991) abgrenzen lässt. Wir gehen jedoch zugleich davon aus, dass die gesellschaftliche COVID-19-Krise, vor dem Hintergrund der vorgenommenen tiefgreifenden Änderungen der pädagogischen Praxis, potentiell auch berufsbiographische Krisen hervorrufen konnte. Führen in der COVID-19-Krise ist nun dadurch gekennzeichnet, dass schulweite Prozesse, Regeln und Routinen tiefgreifend in alternative Angebote transformiert werden mussten (Jesacher-Roessler & Klein 2020). Erste eigene Befunde weisen hierbei darauf hin, dass Lehrpersonen mit Führungsverantwortung in jener Aufgabe eine zentrale Rolle wahrnahmen und ihren eigenen Einfluss in Abhängigkeit zu hierarchischen Vor-

doi.org/10.35468/6131-10

gaben und antizipierten kollegialen Veränderungszumutungen orientieren (Stralla et al. 2021).
Im vorliegenden Beitrag werden zunächst eigene definitorische Vorarbeiten im Zusammenhang mit unserem vorgelegten Entwurf des Kollegialen Führens in schulischen Entwicklungsprozessen in einer abstrahierenden Modellierung skizziert, die zentrale Dimensionen des Führens in Schulentwicklungsprozessen vor dem Hintergrund von Kollegialität und Hierarchie ins Verhältnis setzt (Kap. 2). Zentral ist hierbei für uns, Führen vor dem Hintergrund der spezifischen Anforderungs- und Handlungsstruktur des Interaktionssystems Schule (Bohnsack 2020) zu entwerfen. Damit greifen wir eine Grundüberlegung auf, die auch in einem Forschungsprogramm Dokumentarische Schulforschung auszumachen ist (Hinzke et al. 2023a). Des Weiteren wird unser rekonstruktiver Zugriff auf das Datenmaterial mittels der Dokumentarischen Methode genauer dargelegt und der Projektkontext *Kollegiales Führen in der Krise* detaillierter beschrieben. In diesem Zusammenhang greifen wir zugleich bisherige Befunde des Projektes auf und legen die erweiterte Perspektive auf das herangezogene Datenmaterial für den vorliegenden Beitrag dar (Kap. 3). Im empirischen Teil wird die Interpretation von zwei Einzelfällen unseres Projektsamples vorgelegt und die hierbei generierten Ergebnisse an vorherige Befunde des Projektes angelegt (Kap. 4). Der Beitrag schließt mit einer Einordnung der Befunde zu Professionalisierungs-/Qualifizierungsimplikationen von Lehrpersonen mit Funktionsstellen. Wir setzen unsere Überlegungen damit auch in Relation zu neueren Entwicklungen einer rekonstruktiven Professionsforschung. Unter Berücksichtigung von organisationstheoretischen Entwicklungen innerhalb der Dokumentarischen Methode werden zudem forschungspraktische Erweiterungen des methodischen Zugriffs erörtert (Kap. 5).

2 Führen zwischen Kollegialität und Hierarchie

Bevor wir uns der Darstellung unserer empirischen Befunde widmen, ist zunächst theoretisch zu konzeptualisieren, welche Dimensionen sich in einem erweiterten Verständnis von Führen in Schulentwicklungsprozessen unterscheiden lassen. Wir greifen hierzu zunächst überwiegend auf Überlegungen und Befunde zurück, die nicht dem Kontext einer praxeologisch-wissenssoziologischen Perspektivierung auf Schul(entwicklungs)prozesse entstammen.[2]

2 Unsere Entscheidung gründet vorrangig auf der bisherigen Ausrichtung der vorliegenden Beiträge, die – zugespitzt formuliert – insbesondere einer entsprechenden Reflexion spezifischer Theoriehaushalte der Schulentwicklungsforschung verpflichtet sind (Paseka 2023) und nach Verknüpfungspunkten suchen, oder aber zentrale methodologische Termini und Bezugnahmen der Dokumentarischen Methode vor dem Hintergrund einer dezidierten dokumentarischen Schulforschung entfalten und hierbei Potenziale und Limitierungen auszuleuchten suchen (Kramer 2023). Im Gegensatz hierzu bildet an dieser Stelle der Gegenstandsbereich des innerschulischen Führens den zentralen Bezugspunkt der von uns herangezogenen Arbeiten.

doi.org/10.35468/6131-10

Entwicklungsanlässe, die den Ausgangspunkt unseres empirischen Zugriffs auf das Phänomen des kollegialen Führens bilden, sind als formierte Veränderungserwartungen auffassbar, welche als Transformationsdruck resp. -zug (Baum 2014) innerhalb des schulischen Mehrebenensystems einzelschulische Veränderungsbewegungen hervorrufen, die im Kontext der Logik einer Neuen Steuerung als moderne Variante (Brüsemeister & Eubel 2003) (teil-)autonomer Schulentwicklung interpretierbar werden (u. a. Herrmann 2010). Mit Blick auf die Gegenstandsfelder einer dokumentarischen Schulforschung ist damit auch von Bedeutung, wie eine Schule als Organisation an jenen Prozessen Formalstrukturen und Regeln entwickelt und diese wiederum als Möglichkeitsraum der Professionsentwicklung zu verstehen sind (Hinzke et al. 2023b). Unter dem anhaltenden Vorzeichen einer „*Verbetrieblichung der Einzelschule*" (Heinrich & Altrichter 2008, S. 216, Herv. i. Orig.) werden so Koordinationsphänomene in den schulischen Akteurskonstellationen (Altrichter & Maag Merki 2016) beobachtbar, die – verstanden als schuleigene Führungsaktivitäten – ebenso die Zielrichtung wie auch die Prozesssteuerung von zunehmend dezentral organisierten Entwicklungsanliegen betreffen.
Das Agieren der jeweiligen Schulleiter:innen an der Außenschnittstelle der Einzelschule wird hierbei etwa als direkte oder indirekte Bedingung zur Umsetzung externer Reformanliegen, als Förderung interner Innovationsimpulse, als Unterstützung interpersonaler Arbeitsweisen usw. diskutiert (u. a. Kruse & Huber 2021). Den Schulleiter:innen kommt in einer strukturellen Betrachtungsweise zumeist die Funktion als alleinige strategische Spitze zu, die ministeriale Vorgaben aufnimmt und angesichts der schulischen Bedingungslage (re-)kontextualisiert (Fend 2008). So wird dann die Lehrer:innenschaft primär als jene durch Führung zu beeinflussende Gruppe relevant, deren Agieren verändert werden soll. Zugleich wird innerhalb des Forschungsdiskurses zunehmend die Funktionalität partizipativer Entscheidungs- und Abstimmungsstrukturen betont, bei denen das Lehrer:innenkollegium, etwa über Gremiensitzungen beteiligt wird (Kuper 2008). Legt man zugrunde, dass die Qualifizierung zur Schulleiter:in (u. a. Cramer et al. 2021) im deutschsprachigen Raum entlang einer Zusatzqualifizierung *on the job* – nicht etwa bereits in der universitären Phase der Lehrer:innenbildung (Kansteiner et al. 2021) – und damit über die sukzessive Wahrnehmung besonderer Aufgaben begonnen wird, lässt sich die Beständigkeit einer Teilverpflichtung von Schulleitungen auf kollegiale Interaktionsnormen nachvollziehen (Kuper 2008, S. 155). Des Weiteren kommt damit aber auch die in unserem Fokus stehende Akteur:innengruppe der Lehrpersonen mit einer schuleigenen formalisierten und/oder situativ mandatierten Funktionsstelle mit Führungsleistungen in den Blick. Betrachtet man hierzu die *Allgemeine Dienstordnung für Lehrerinnen und Lehrer, Schulleiterinnen und Schulleiter an öffentlichen Schulen (ADO)* des Bundeslandes Nordrhein-Westfalen (MSW 2012), werden rechtliche Vorgaben ersichtlich, welche die besonderen Zuständigkeiten dieser Lehrpersonen, und insbesondere ihre

doi.org/10.35468/6131-10

Interdependenz zur nahezu uneingeschränkt beständigen Hauptverantwortung der Schulleitung rahmen.[3] Professionstheoretisch betrachtet geht mit der Übernahme derartiger Führungsleistungen eine Spezifizierung der Rollenanforderungen der Lehrer:innen zueinander einher (Oevermann 2008), da diese gerahmt durch eine organisationale Logik verteilter Entscheidungsmacht von den ausschließlichen Kollegialitätsnormen differenziert werden.

Ausgangspunkt der folgenden Modellierung (siehe Abb. 1) ist die Annahme, dass in modernen Organisationen der direkte Einfluss hierarchischer Führung prinzipiell als begrenzt angesehen werden muss (u. a. Kühl 2016; Muster et al. 2020) und kollektiv vermittelte Formen der Führung als wirksamere Steuerungsprinzipien angesehen werden sollten (Bonsen 2016). Folgt man diesem Gedankengang, lässt sich annehmen, dass jene Dimension des professionellen Agierens von Lehrpersonen, die wir als Kollegiales Führen im Sinne einer „Einflussnahme auf das Agieren anderer in eingrenzbaren Kontexten“ (Stralla et al. 2022, S. 77) bestimmt haben, entlang der regulativen Prinzipien von Hierarchie und Kollegialität prozessiert werden.

Gegenstandsanalytisch greifen wir auf Überlegungen zum Phänomen der Führung zurück, um Führen als prozessualen und relationalen Einflussmechanismus mit der Absicht einer (Zustands-) *Veränderung* für begrenzte bis umfassendere Abläufe, Aufgaben oder Tätigkeitsbereiche – und damit als „post-heroic alternative“ (Gronn 2009, S. 383) – in den Blick zu nehmen.

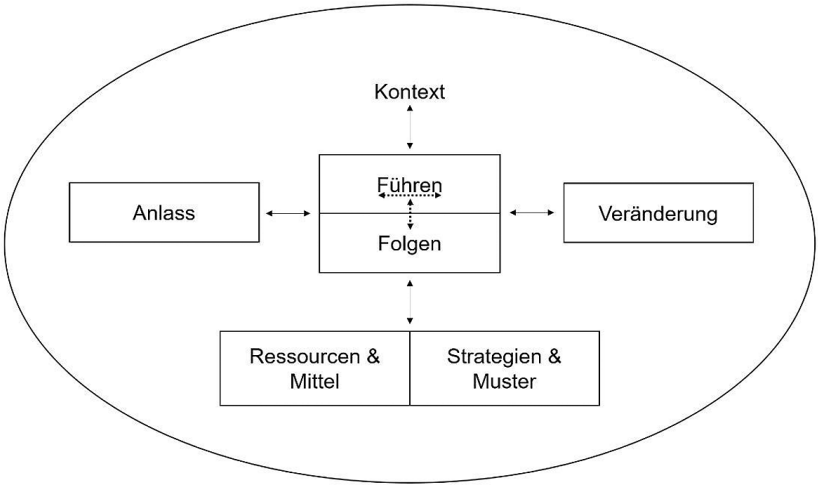

Abb. 1: Führen in der Schulentwicklung (eigene Darstellung)

3 Jener Perspektive sind letztlich auch Buchen und Rolff (2016) verpflichtet, die mit den innerschulischen Fachgruppenleiter:innen zwar intermediäre Führungspersonen thematisieren, aber diese in eine Stellvertreter:innenfunktion der Schulleitungen setzen, wenn etwa größere Schulen in der Form von Gruppenabteilungen organisiert sind.

doi.org/10.35468/6131-10

Mit dem *(Führungs-)Anlass* lässt sich zunächst ein initiales Momentum annehmen, welches schulintern oder -extern verortet sein kann (Baum 2014) (bspw. als Reform, Innovation usw.) und die Notwendigkeit zu Führen – also die Entwicklungsrichtung der Veränderung zu beeinflussen – überhaupt erst bedingt. Derartige Anlässe sind zumeist projektförmig, können aber auch routinenhaft verfasst sein. Auslösend können aber auch die Zugzwänge eines sich verändernden Zuständigkeitsbereichs oder Entwicklungen angrenzender Bereiche sein, die auf eine Führungskonstellation einwirken und für diese die Wahrnehmung ihrer Führungsfunktion nahelegen. Dabei ist insbesondere zu berücksichtigen, dass die „*starke Souveränitätsabhängigkeit*" (Drepper & Tacke 2012, 207; Herv. i. Orig.) von Schulen, welche sich unter anderem in der institutionalisierten Verpflichtung auf dauerhafte Schulentwicklungsarbeit abzeichnet, hier einen permanenten Eingriff staatlicher Steuerungsakteure vorsieht.

Im Zentrum unseres analytischen Führungsmodells wird das *Führen* als in einem „Mix verschiedener Führungspraktiken" (Pietsch et al. 2020, S. 870) eingebunden verortet. Dies heißt, dass jenes interessierende Kernmoment der führenden Einflussnahme, was sich eben auf den konkreten Entwicklungsprozess bezieht, nicht ohne empirisch indizierte Ko-Führungen, bspw. von weiteren Akteur:innen mit hierarchischem oder faktischem Führungseinfluss, existieren kann. So beruht etwa die Führungskapazität, eine schulinterne Gremiensitzung einem spezifischen Entwicklungsanliegen zu widmen, auf dem Vermögen anderer, jene Sitzungen in Schulen überhaupt stattfinden zu lassen oder aber durch Fernbleiben oder Boykottieren den Zeitaufwand und das Entscheidungsvermögen zu beeinflussen. Gesagt ist damit, dass – wenn auch nicht immer feststellbar, so doch zumindest theoretisch – Führen stets auch eine soziale Komponente hat (Muster et al. 2020), die sich in einer niemals absolut autonomen Entscheidungsgewalt einzelner Führungspersonen ausdrückt. Führen ist demnach auch in seiner Vorhersehbarkeit resp. Verlässlichkeit des *Folgens* derjenigen Personen zu reflektieren, die bzw. deren Agieren von den Führungsaktivitäten betroffen sind. So nehmen wir an, dass sich insbesondere in zeitlich konstanten Gruppenzusammensetzungen – im Kontext Schule etwa in einem Jahrgangsstufenteam oder einer Steuergruppe – ein gewisser Erfahrungsschatz akkumuliert, wie das Einwirken auf andere gelingen und wie erfahrene Widerständigkeit gegen Führung(-sansprüche) umgangen werden kann, so dass offenen Autoritätskonflikte minimiert werden. Unter Rückgriff auf insbesondere politische Verständnisse neuerer Führungstheorien (Lang & Rybnikova 2014) beruhen die sozialen Einflussnahmen – also die personalen *Strategien und Muster* – auf den bspw. von Altrichter (2004) ausgewiesenen (organisations-) relevanten *Ressourcen und Mitteln*.[4] Vorbefindliche und anlassspezifisch brauch-

4 Muster et al. (2020) weisen in ihrem Entwurf eines situativ sequenziellen Führungsverständnisses darauf hin, dass Einflussmittel formalen und informellen Ursprung haben können, jedes Organi-

doi.org/10.35468/6131-10

bare Vorschriften, Informationen, Zugehörigkeiten, Materialien, Expertisen usw. werden so zu Aushandlungsobjekten, die in einem Tauschverhältnis verhandelt werden. Jene Kapazitäten für Führungseinflüsse entstammen zum Teil auch aus dem *(Organisations- bzw. Abteilungs-)Kontext*. So sind etwa Hierarchien oder formalisierte Abläufe als formeller oder informeller Erwartungshorizont zu verstehen. Dieser ist zwar selbst auch immer permanenter Mitgegenstand der kollegialen Aushandlungen – etwa dann, wenn die Gültigkeit von Vorschriften diskutiert und etwaige Änderungen zumindest adressiert werden –, stellt aber im Wesentlichen ein Ensemble bereits entschiedener bzw. dominierender Vorgehensweisen dar. Derartige Standardprozeduren können etwa als formalisierte Leitfäden oder Templates vorliegen, wirken aber im Wesentlichen erst in der Referenzierung der Organisationsmitglieder auf jene normierten und regulierten Abläufe (Mensching 2020). Solche Kontexte können etwa auch als aufgeschichtete Erwartungshorizonte vorfindbar sein, die sich mitunter widersprechen können.

3 Das Projekt Kollegiales Führen in der Krise: Sample, methodologische Verortung und erste Ergebnisse

Auf den vorangestellten Überlegungen (und darüber hinaus) beruhend, konnte zunächst durch eine Reanalyse von Interviewdaten aus zwei unterschiedlichen Projektkontexten, die einen extern induzierten bzw. einen intern initiierten Entwicklungsanlass als Ausgangspunkt von Schulentwicklung nehmen, ein erster interpretatorischer Zugriff auf das Phänomen des kollegialen Führens[5] erfolgen (Stralla et al. 2021). Hierauf aufbauend wurden im explorativen Forschungsprojekt *Kollegiales Führen in der Krise* Lehrpersonen mit formalisierten oder situativ mandatierten Funktionsstellen verschiedener weiterführender Schulen (Gesamtschule, Gymnasium & Hauptschule) im Bundesland Nordrhein-Westfalen interviewt, die schulinterne Koordinierungsleistungen zur Bewältigung der COVID-19-Pandemie an den entsprechenden Schulen übernommen haben. Das schulentwicklerische Agieren jener Akteur:innengruppe ist wiederum vor dem Hintergrund der schulrechtlichen Vorgaben im Bundesland NRW einzuordnen, die in der *Allgemeinen Dienstordnung für Lehrerinnen und Lehrer, Schulleiterinnen und Schulleiter an öffentlichen Schulen* (MSW 2012) (ADO) festgelegt werden. Diese Erwartungsadressierungen, die mit dem Begriffsinventar der dokumentarischen Forschung als Normen (u. a. Bohnsack 2014) verstanden werden können, fokussieren die vorliegenden Analysen vor allem dahingehend, dass aus

sationsmitglied „einen formalen Spielraum, Einfluss zu nehmen“ (S. 296) besitzt und dieser Spielraum mit der Hierarchiestufe einer Position steigt.

5 In unserem Beitrag aus dem Jahr 2021 haben wir abweichend noch vom Phänomen des innerkollegialen Führens gesprochen.

doi.org/10.35468/6131-10

diesen dienstrechtlichen Pflichten vorrangig hervorgeht, dass sich hier differente Stellenprofile mit eigenen schulformspezifischen Verantwortungsbereichen und Aufgaben innerhalb der einzelschulischen Kollegien herausbilden (bspw. Didaktische Leitungen, Gleichstellungsbeauftragte, Konrektor:innen, Stufen- und Abteilungskoordinator:innen). Zugleich wird durch die ADO aber auch deutlich, dass die jeweiligen Einflussnahmen auf die spezifischen Verantwortungsbereiche oder veränderbaren Prozesse, obwohl die Möglichkeit zum Entstehen relativ autonomer (Führungs-)Aktivitäten eröffnet werden, in einer generellen Gesamtverantwortung der Schulleitungen verbleiben.

Für den Aufbau des Samples wurde auf die jeweiligen Schulleitungen der einzelnen Schulen zurückgegriffen, die gebeten wurden, Kontakt zu denjenigen Lehrpersonen herzustellen, die eine besondere Rolle beim schulspezifischen Umgang mit der COVID-19-Krise übernommen haben. Kollegiales Führen im Zusammenhang mit der Bewältigung der COVID-19-Pandemie zeigte sich insbesondere im Hinblick auf das Erfordernis, schuleigene Prozesse, Regeln und Routinen (digital) zu transformieren. Zur daraus hervorgehenden Vorgabe der Etablierung eines Distanzunterrichts konnten insgesamt zehn leitfadengestützte problemzentrierte Interviews nach Andreas Witzel (u. a. 2000) mit Funktionsstelleninhaber:innen an den entsprechenden Schulen geführt werden. Das übergeordnete Ziel des Forschungsprojektes ist die Offenlegung handlungsgenerierender Orientierungen in den Erfahrungszusammenhängen des berichteten Agierens der befragten Lehrpersonen im Sinne des kollegialen Führens. Unsere Rekonstruktionen basieren dabei auf der wissenssoziologischen Leitunterscheidung kommunikativer und konjunktiver Wissensbestände (Mannheim 1980), die im Rahmen der Dokumentarischen Methode (u. a. Bohnsack 2012) grundlegend ausgearbeitet wurde. Die im folgenden Kapitel dargelegten komparativen Fallverdichtungen folgen dementsprechend der formalen und semantischen Interpretation der Explikationen der interviewten Lehrer:innen. Im Sinne der dokumentarischen Interpretation von Interviews nach Arnd-Michael Nohl (2012) beabsichtigen wir grundlegend „*implizites Wissen explizit zu machen*“ (Bohnsack 2007, S. 324; Herv. i. Orig.). Unsere Analysen zielen hierbei auf die Rekonstruktion von Orientierungsrahmen im engeren Sinne durch Fallkomparationen (Bohnsack 2020), wobei das Herausarbeiten schulentwicklerischer Modi des kollegialen Führens[6] den (vorläufigen) Endpunkt der Analyse bildet. Eine Typenbildung wird hingegen nicht angestrebt. Auf Limitierungen und potentielle Erweiterungen des methodologisch-methodischen Zugriffs wird in der abschließenden Diskussion (Kap. 5) eingegangen.

Verstärkt durch unsere bisherigen Analysen (Stralla et al. 2021; 2022) wird erkennbar, dass der Nachvollzug innerschulischer Entwicklungsprozesse ebenso

6 Mit der Verdichtung auf Modi soll die Verwobenheit der berichteten schulentwicklerischen Praxis der Befragten und ihres führungsbezogenen Orientierungsrahmens (im engeren Sinne) zum Ausdruck kommen.

doi.org/10.35468/6131-10

relativ autonome Modi des Führens einzelner Lehrer:innen wie auch interdependente Modi relationalen Führens als Zusammenspiel von Einflussnahmen in anlassbezogenen Führungskonstellationen ermöglicht. Dabei können auch in Führungskonstellationen ungleiche Einflussmöglichkeiten entstehen. Letztlich kann stets von substitutiven Funktionen anderer ausgegangen werden, die den Einflussnahmen ihr Durchsetzungsvermögen verleihen. Unterscheidbar wäre damit ein – zumindest gedankenexperimentell – annehmbarer Maximalkontrast zwischen einem autonomen vs. kooperativen Führen in Schulentwicklungsprozessen.

Über fallübergreifende Vergleichs- und Kontrastmomente konnten von uns bisher zwei schulentwicklerische Modi des kollegialen Führens abstrahiert werden, die bei den Befragten – bei kollektiv zugeschriebener Zuständigkeit – Differenzen zutage förderten. Die angelegten Kontrastmomente betreffen die s*elbst zugeschriebene Verantwortung bei explizierter Zuständigkeit für die Implementierung digitaler Lehr-/Lerntools*, die *Positionierung zum Kollegium* der Befragten, die *Darstellung der betreffenden Lehr-/Lerntools des Distanzunterrichts* selbst sowie die w*ahrgenommenen Bedürfnisse der Schüler:innen und der Kolleg:innen*.[7]

Ein Agieren in der Entwicklung des (Distanz-)Unterrichts mit Fokussierung auf die digitalen Lehr-/Lernangebote selbst wurde von uns als *veränderungsanbietender Modus* nachgezeichnet. Die Offerte bedarf hier der eigenmotivierten Wahrnehmung der Kolleg:innen, wird von dem Befragten umfangreich beworben, ist durch Zeigen und Vormachen gekennzeichnet und verbleibt als Angebot tendenziell zurückhaltend. Im hiervon abzugrenzenden zweiten schulentwicklerischen Modus steht die handlungsaktive und umfassende Beförderung des Entwicklungsprozesses im Mittelpunkt. Dieser Modus wurde als *veränderungsbefördernd* bezeichnet.

Nachfolgend soll die Perspektive auf kollegiales Führen sowie die bisher herausgearbeiteten Modi datenbasiert erweitert werden. Der Fokus liegt in diesem Beitrag auf den Relationierungen der Befragten zu weiteren hierarchisch präformierten Führungsinstanzen wie etwa der Schulleitung. Von Interesse ist für uns dabei, wie sich die Befragten zur formalen Führung der Schule entwerfen resp. ins Verhältnis setzen und welche Handlungslogiken von ihnen für die kollegiale und die hierarchisch präformierte Führungsebene entworfen werden.

4 Ergebnisse

Anknüpfend an unsere theoretischen Vorannahmen gehen wir im Folgenden auf vier Einzelfälle des Samples genauer ein. Bei der Auswahl der ausgewählten Passagen[8] aus zwei der vier herangezogenen Einzelfälle haben wir eine Erweiterung des

7 Zur genaueren Darstellung der Vergleichs- und Kontrastmomente wird auf Stralla et al. (2022) verwiesen.

8 Transkriptionsnotation nach TiQ (u. a. Bohnsack et al. 2013, S. 399f.).

doi.org/10.35468/6131-10

bisher eingenommenen Analysefokusses angestrebt. Anders als in unseren bereits vorgelegten Interpretationen (Stralla et al. 2022, S. 71ff.) wird von den Befragten in den Sequenzen thematisch nicht die Interaktion mit ihren Kolleg:innen aufgerufen, vielmehr werden konkrete organisational gerahmte (Führungs-)Aufgaben dargestellt. Damit wird eine Weiterentwicklung oder Anreicherung der bereits herausgearbeiteten schulentwicklerischen Modi des kollegialen Führens ermöglicht. Ferner wird in beiden Passagen eine hierarchisch höher gestellte Person innerhalb der Schule mit dem jeweiligen aufgabenbezogenen Agieren thematisch. Wir fokussieren in der Interpretation die erschließbare führungsbezogene Selbstpositionierung der interviewten Akteur:innen innerhalb der Einzelschule. An die dokumentarische Interpretation ausgewählter Passagen der Interviews mit Frau Schiefer und Frau Granit werden sodann die generierten Ergebnisse der Einzelfälle Herr Rogenstein sowie Frau Obsidian angelegt, die bereits in einem der vorangegangenen Projektbeiträge (ebd.) genauer entfaltet wurden.[9]

Der als Ausgangspunkt in den Interviews aufgeworfene Führungsanlass ist bei allen Interviewten vergleichbar und wird mit der pandemiebedingten Schulschließung zum 16.03.2020 durch die Interviewerin proponiert. Er bildet dementsprechend den gemeinsamen Erfahrungsraum, mit dem sich alle schulischen Akteur:innen konfrontiert sahen, der individuell wahrgenommen und vor dem Hintergrund des Zuschnitts der eigenen Funktionsstelle der Befragten bearbeitet wird. Da die oberste Schulaufsicht zwar die Einzelschule als verantwortliche Handlungseinheit adressierte, gleichzeitig jedoch auf dezidiertere Vorgaben verzichtete, entstanden Gestaltungsräume der Umsetzung, die entwickelt und innerschulisch autorisiert – also angeführt und befolgt werden mussten. Diesem Prozess unterliegen je unterschiedliche Führungsressourcen bzw. -mittel und Führungsstrategien und -muster, die wir im Folgenden genauer ausleuchten wollen.

Falldarstellung Frau Schiefer und Komparation Herr Rogenstein (Anbieten von Veränderung)

Wir betrachten zunächst Frau Schiefer, die eine schulintern-formalisierte Führungsposition als Jahrgangsleitung an einer Gesamtschule innehat. Als Moment der Veränderung markiert sie zunächst die Transformation der Arbeitsaufträge an Schüler:innen ins Digitale, die an dieser Schule durch eine digitale Dateienablage (Cloud) realisiert wurde. In diesem Prozess kommt ihr eine reaktiv redaktionelle Funktion zu, die allerdings nicht mit inhaltlichen Entscheidungsrechten ausgestattet ist:

> „mittlerweile sind wir ganz in die Nextcloud gezogen (.) das heißt, die Kollegen konnten auf der (.) auf diesem Online-Dokument ihre Sachen eintragen. und ich habe dann einfach halt geguckt, dass das formatiert worden ist, dass das ordentlich aussieht, derselbe,

9 Für eine genauere Darstellung der Interpretationen wird auf Stralla et al. (2022) verwiesen.

doi.org/10.35468/6131-10

> dieselbe Schriftgröße und so weiter, dieselbe Schriftart, dass es nicht zu unruhig wird. das ist einfach so meins (.) und das hat dann der Herr Müller hochgeladen (.) genau, weil der nur diese-, das ist dann auf der Homepage der Schule hochgeladen worden und in der Nextcloud. und da er nur diese Zugriffsrechte auch für die Webseite hat, konnte das, konnte er das nur hochladen. und er hat das dann auch koordiniert für alle drei Jahrgänge hochgeladen […]. j:a, das war dann so seine Aufgabe (.) oder, das muss man auch noch sagen, natürlich gab es auch schonmal Leute, die das dann vergessen haben, weil irgendwas anderes war, und das war dann natürlich seine Aufgabe, den Kollegen, die Kollegen zu erinnern (.) das war dann nicht mehr meine Aufgabe. ich habe dann nicht irgendwelche bösen Emails geschrieben, so „hallo, deine Sachen fehlen noch“. Das war dann schon Chefaufgabe.“ (Z. 296-310).

Frau Schiefer resümiert, dass sie in der Cloud überprüft, ob alle Dokumente, die die Kolleg:innen dort intern einstellten, ordentlich aussehen, bevor diese an die Schüler:innen versendet wurden. Das eigentliche Hochladen der Dokumente obliegt dann der Abteilungsleitung (Herr Müller), die alleinig über die Zugriffsrechte auf die Schulhomepage verfügt. Der Modus des Agierens an der Schule soll dem formalen Anspruch von Frau Schiefer an Ordnung, Struktur und Gleichförmigkeit folgen und geht mit einer hierarchischen Aufgabenzuschreibung einher. Sie markiert zudem deutlich und zugespitzt, dass der normativ aufgeladene Ordnungsanspruch, der sich auch als schulische Norm denken ließe, ihren eigenen persönlichen Ansprüchen entspricht („Das ist einfach so meins“). Dieser normative Anspruch wird sodann in ihrem Agieren zu einer für sie klaren Rollenzuschreibung innerhalb der organisationalen hierarchischen Führungsstruktur. Hier erfüllt sie grundsätzlich die (Teil-)Aufgabe des Zusammenfügens, Formatierens und sorgfältigen Zulieferns von Dokumenten an den Abteilungsleiter. Letztendlich werden Hierarchien schulinterner Führung damit auch über Zugriffsrechte im Digitalen abgebildet. So werden Dokumente wie die redigierten Arbeitsblätter in einer kollegiumsinternen digitalen Ablage der Schule sichtbar. Mit der Kontrolle jener Dokumente anhand selbstgesetzter Formstandards umgeht Frau Schiefer in gewisser Weise die direkte Interaktion mit ihren Kolleg:innen. Innerhalb der Führungsstrukturen für jenen Prozess wird ihr Zutun der internen Redigierung letztlich autorisiert, indem es in dem nachfolgenden Schritt des exklusiven Hochladens der weiteren Führungsperson aufgeht. Dass die Vorarbeit, für die von ihr verantwortete „Aufgabe“ – das Einpflegen in das „Online-Dokument“ – nicht immer erfolgte und ihre Kolleg:innen an ihre Bringschuld „zu erinnern“ gewesen sind, wird von Frau Schiefer als klare „Aufgabe“ der hierarchiehöheren Person herausgestellt. Das Versenden „böser Emails“ – also die potentiell unangenehme Aufgabe einzelnen Kolleg:innen gegenüber als ‚schlechtes Gewissen‘ aufzutreten und die nicht erfolgte Zuarbeit einzufordern – obliegt als „Chefaufgabe“ in der von ihr entworfenen Führungsstruktur ‚naturwüchsig‘ dem Abteilungsleiter.

doi.org/10.35468/6131-10

Im weiteren Verlauf des Interviews erzählt sie eine Episode, in der sie abweichend von ihrer sonstigen Rolle und bedingt durch die Krisensituation ihre redigierende Rolle verlässt und einen Impuls zur Veränderung der Pausenorganisation anbietet:

> „also ich hatte zum Beispiel jetzt letztens die Masteridee, wie wir unsere Pausenzeiten (.) umsetzen. also wann wir welchen Jahrgang in Pause schicken, (.) weil wir gerade aktuell ja auch noch eine große Baustelle in der, in diesem Schulgebäude 5 bis 7 haben, der Pausenhof weggebrochen ist und wir jetzt einfach eine andere Zeitstruktur, eine andere Pausenstruktur haben mussten (.) und irgendwann ist mir […] eingefallen, wir könnten das ja so und so strukturieren (.) und das habe ich dann mit in die Schule gebracht (.) den Vorschlag, und der ist dann tatsächlich bis in die-, also der hat sich jetzt umgesetzt. Diese Grundidee kam mir beim Spülen. Ich glaube, so Sachen wären vorher nicht gewesen, weil ich mir da, glaube ich, keine Gedanken drüber gemacht hätte. Also wäre mir-, dann geht man in die Schule und kriegt vom Orgaleiter gesagt, „so, Pause ist jetzt von dann bis dann" (.) dann findet man das vielleicht irgendwie ungünstig, aber okay, das ist dann so (.) aber durch die, durch dieses offene und dieses diskursive in der Corona-Zeit ist man-, sind da Denkprozesse angeregt worden, von denen man sich jetzt dann halt auch hergeht und sagt „ja, die nehme ich jetzt halt auch mit, und guck mal, Herr Müller, das ist meine Idee, was hältst du denn davon?" Wobei der natürlich dann nicht sofort sagt „cool, das übernehme ich", sondern, „ja, da muss ich mal drüber nachdenken, und ich gucke mal." Und letzten Endes ist es aber genau so gekommen, wie ich mir dachte (.) am Anfang gedacht hatte. Aber ja, also das hat sich schon verändert." (Z. 565-582)

Frau Schiefer berichtet von ihrer „Masteridee" zur Strukturierung der Pausenzeiten, die ihr „beim Spülen" als Lösung der Herausforderung baulicher Maßnahmen auf dem Schulgelände und der kontaktbezogenen Auflagen in den Sinn kam. Diesen Vorschlag trägt sie dem Abteilungsleiter gegenüber vor, und er wird umgesetzt. Frau Schiefer markiert sowohl die Notwendigkeit des Nachdenkens bzw. Mitdenkens über das Problem als auch das Einbringen derselben als neu: „so Sachen wären vorher nicht gewesen". In der Krisensituation handelt sie also über etablierte top-down-Normen hinaus, da ein Mitdenken jenseits bisher verantworteter Handlungsbereiche geboten und ermöglicht zu sein scheint. Jenes Mitdenken mündet in Vorschlägen ihrerseits, die sie der ihr vorgesetzten Führungsperson vorträgt. Das Einbringen ihres Vorschlags grenzt sie kommunikativ von der bisherigen vor-krisenhaften-Phase ab und markiert damit ihr Agieren als besonders. Vorher waren Ideen und ihre Umsetzung – auch wenn diese nicht immer gelungen waren – der hierarchiehöheren Führungsebene vorenthalten. Das Durchbrechen der beschriebenen etablierten Führungsstrukturen endet bei Frau Schiefer gleichwohl im Moment des Vorbringens des Vorschlags, der hierarchisch höher gestellte Abteilungsleiter wägt nunmehr jene Idee ab und kann entscheiden, was umgesetzt oder verworfen wird.

Frau Schiefer entwirft sich so wiederum als vorbereitendes ‚Element' einer durch Entscheidungshoheiten gekennzeichneten organisationalen Struktur, innerhalb

doi.org/10.35468/6131-10

derer (Teil-)Aufgaben und Verantwortungsbereiche klar definiert sind. In der Krise denkt sie – auch außerhalb der Arbeitszeit – mit und weiß, wie sie die Kompetenzverteilung als Ressource für ihre „Sachen“ nutzen kann. Hierfür beansprucht sie keine direkte Entscheidungsmacht, sie offeriert vielmehr Lösungen, die von anderen legitimiert werden müssen. Der hier anzutreffende Modus kann als *veränderungsanbietend* innerhalb akzeptierter und tradierter schulischer Hierarchien qualifiziert werden. Jenen Modus konnten wir auch im Fall Rogenstein rekonstruieren (siehe Stralla et al. 2022).

Der an anderer Stelle bereits vertiefend interpretierte Herr Rogenstein hat an einem Gymnasium eine formalisierte Funktionsstelle für den Bereich der Digitalisierung inne. Im Interview stellt Herr Rogenstein auch über die Abhaltung von Workshops für das Kollegium durch ihn und den Schulleiter (Herr Meier) hinaus die abgestimmte Zusammenarbeit der beiden in den Mittelpunkt seiner Ausführungen („ja also in meinem speziellen Fall hatte ich ja relativ viel Kontakt da mit Herrn Meier“ Z. 203). Bei der Auswahl und Implementierung der digitalen Lehr-/Lerntools ist Herr Rogenstein „immer involviert in […] [die] Entscheidungen“ (Z. 207). Zugleich betont er gegenüber der Interviewerin, dass „das […] schon Herr Meier zu- zum ganz ganz ganz großen Teil gemacht [hat] natürlich“ (Z. 205). Die klaren führungsbezogenen und organisational gerahmten Zuständigkeits- und Aufgabenzuschnitte von ihm und der Schulleitung werden im Fall von Herrn Rogenstein kommunikativ deutlich aufeinander bezogen. Beide eint dabei der gemeinsame Bezugspunkt einer erfolgreichen Einflussnahme auf Teile des Kollegiums, die sich gegenüber der Einarbeitung in und dem Einsatz von den gewählten Lehr-/Lerntools widerständig zeigen („es wird wenig Einsatz dann teilweise gezeigt, sich in Sachen neu einzuarbeiten“ Z. 274f.). Ein weiteres Moment der Homologie von Herrn Meier und ihm wird von Herrn Rogenstein in Bezug auf eine generalisierte Affinität und Kompetenz zum Einsatz digitaler Lehr-/Lerntools konstruiert. Er selbst wurde als zentrale Instanz für die Implementierung der Tools in der Covid-19-Pandemie adressiert, weil „da kein anderer war, der da Bock drauf hatte. und […] [er] hatte da halt Bock drauf“ (Z. 238f.). Und auch „Herr Meier hatte da ja auch sehr viel Ahnung von oder hat da sehr viel Ahnung von“ (Z. 16f.).

Im Vergleich der beiden Fälle zeigen sich jenseits des gemeinsamen *Modus des Anbietens von Veränderung* gegenüber hierarchisch höher gestellten Personen jedoch auch deutliche Unterschiede mit Blick auf die Führungsressourcen. So begründet Herr Rogenstein seine Autorisierung formal durch seine inhaltliche Qualifikation im Bereich der Digitalisierung, die er berufsbiographisch nachweisen kann. Frau Schiefer hingegen rekurriert auf ihren grundlegenden Ordnungssinn. Darüber hinaus werden Unterschiede mit Blick auf den schulischen Kontext kollegialen

doi.org/10.35468/6131-10

Führens sichtbar, der durch die Schulform[10] sowie einzelschulische Bedingungen präfiguriert ist. So ist der Schulleiter für Herrn Rogenstein der alleinige Ansprechpartner für ihn, während im System der Gesamtschule der Abteilungsleiter die ranghöhere Ansprechperson für Frau Schiefer ist. In gleichem Maße wie beide die hierarchiehöheren Personen als entscheidungsmächtig konstruieren, entwerfen sie sich als solche, denen hierarchieniedrige Lehrpersonen zu folgen haben. So ist etwa die von Frau Schiefer umgesetzte Ordnungsstruktur ebenso wenig kollegial verhandelbar wie die Notwendigkeit des Aufbaus digitaler Kompetenzen im Rahmen von Workshops bei Herrn Rogenstein.

Falldarstellung Frau Granit (Absichern von Veränderung)

Der zweite genauer dargestellte kontrastierende Einzelfall ist Frau Granit, die ebenfalls an einer Gesamtschule tätig ist und hier die Position der Oberstufenkoordinatorin innehat. Zur Zeit der Schulschließung sieht sie sich mit der Aufgabe konfrontiert, die bevorstehenden Abiturprüfungen unter pandemischen Bedingungen zu organisieren:

> „nur dann, die ganzen Pläne machen, diese Abiturprüfungspläne, dann die Zeiten, das das hat sich ja dann alles so oft verschoben, dass es einfach auch sehr oft organisatorisch ja so @ meiner Arbeitsweise @ entgegenlief (.) ich habe gerne Sachen frühzeitig geplant und ich hatte auch, diese Pläne waren abgesprochen mit allen Beteiligten, die Pläne waren soweit fertig schon (.) und dann kam alles anders (.) und dann musste das relativ kurzfristig wieder umgestrickt werden (.) das waren einfach häufig so organisatorische Sachen, die dann, ja, wieder, wieder neu und wieder anders (.) dann waren Kollegen Risikogruppe, die man dann nicht einplanen konnte (.) und dann kam wieder ein neuer Erlass, dass die doch eingeplant werden dürfen für Prüfungen. Das waren einfach so-, ja, das war organisatorisch schon @nicht ohne@." (Z. 121-131)

Die Beschreibungen von Frau Granit, in der die Planungsarbeiten zur Vorbereitung der Abiturdurchführung expliziert werden, sind in einem Orientierungsrahmen entworfen, der als Führen im schulentwicklerischen Modus v*eränderungsabsichernd* verdichtet wird. Frau Granit orientiert ihre Beschreibungen der ersten von ihr hauptverantworteten Organisation der Abiturprüfungen in einem Spannungsverhältnis zwischen Regelabläufen der Schule und Anpassungszwängen an im schulexternen Kontext verortbare ministeriale Erlässe. Der von ihr persönlich erhobene Anspruch an ihre Aufgabe der Planung, diese frühzeitig abzuschließen wird als entgegenlaufend zur Kurzfristigkeit der pandemiebedingten ministerialen Vorgaben entworfen. Dennoch berichtet Frau Granit unter einem erhöhten Arbeitsaufwand in einem Horizont des Gelingens der Anforderung. Die Lösung,

10 Entsprechende Unterschiede des schulischen Kontextes kollegialen Führens können auch auf die Ausbildung entsprechender Hierarchiestrukturen durch die Einzelschule zurückgeführt werden, sind jedoch in Gesamtschulen weit verbreitet (bspw. didaktische Leitungen, Stufenleitungen etc.).

doi.org/10.35468/6131-10

welche sie zwischen ihrer stabilen persönlichen Eignung und den unvorhersehbar auftretenden Änderungserwartungen entwirft, dokumentiert in der Fokussierungsmetapher des (Um-)Strickens einen adaptierten Planungsprozess, in dem die vorhandenen Planungen auseinandergelegt und entsprechend der erlasskonformen Rahmung neu zusammengefügt werden. Frau Granit verbleibt hier innerhalb der Orientierung eines *veränderungsabsichernden Modus* ihres Handelns. In ihrer Explikation wird lediglich der Zeitpunkt der Finalisierung der Planungen als Anpassungsleistung ausgewiesen, ein potentielles Scheitern der Planung aufgrund der sich ändernden Vorgaben des Schulministeriums – als gedankenexperimenteller Gegenhorizont – wird jedoch nicht formuliert.
In der sich direkt anschließenden Passage des Interviews, der eine immanente Nachfrage der Interviewerin vorausgeht, die auf die Zusammenarbeit mit dem Schulleitungsteam der Gesamtschule abzielt, beschreibt Frau Granit, wie hier die Schulleitung, welche im Rahmen spontaner und regelmäßiger Gesprächsgelegenheiten verfügbar war, als Unterstützung fungiert:

> „(.) das war auch gar kein Problem kurzfristig, wenn wieder ein neuer Erlass kam, da nochmal Rücksprache zu halten mit dem Schulleiter, äh um auch einfach rechtliche Sachen sich so ein bisschen abzusichern (.) ähm also dass da äh eben auch keine formalen Fehler entstehen (.) das (.) das war wirklich ganz <u>unkompliziert</u> und auch sehr kurzfristig <u>immer</u> möglich (.) weil das Abitur natürlich schon auch einen großen Stellenwert hat (.) und deswegen hat sich der Schulleiter auch da wirklich immer Zeit genommen (.) das war also wirklich ganz (.) ganz hilfreich und ganz unterstützend (.) und ganz unkompliziert.“ (Z. 142-149)

Konkret stellt sich jene Unterstützung für Frau Granit als formale und rechtliche Rückversicherung der vor ihr vorgenommenen Planungen dar, die sie generalisierend als positiv, unterstützend und hilfreich bewertet. Im Modus der Argumentation begründet Frau Granit die Möglichkeit der „sehr kurzfristig[en]“ Rücksprachen damit, dass dem Abiturdurchgang eine hohe Priorität innerhalb der Schule zugesprochen wird, die auch vom Schulleiter geteilt wird. Frau Granit verweist in der Passage übergeordnet auf eine Angewiesenheit ihrer planerischen Aktivitäten auf eine Validierung innerhalb der Referenzstruktur schulischer Führungspositionen. Hieran dokumentiert sich eine gemeinsam wahrgenommene Verantwortung für die Durchführung der Abiturprüfungen, die den (kollektiv geteilten) Referenzpunkt der Interaktion mit dem hierarchisch höher gestellten Schulleiter bildet. Innerhalb der geteilten Verantwortung markiert Frau Granit jedoch zugleich, dass die Aufgabe der Finalisierung des formal korrekten und rechtskonformen Planungsproduktes bei ihr liegt, die Rücksprache mit dem Schulleiter erfolgt eben ‚nur‘, um rechtliche Aspekte „so ein bisschen abzusichern“.

doi.org/10.35468/6131-10

Falldarstellung Frau Obsidian (Befördern von Veränderung)

Der letzte hier vorzustellende Einzelfall Frau Obsidian hebt sich von den anderen Befragten ab und kann hinsichtlich der (Selbst-)Positionierung zu hierarchisch höher gestellten Personen als Sonderfall innerhalb des Samples gelten. Sie hat an einer Hauptschule im Zuge der pandemiebedingten Schulschließung – ähnlich wie Herr Rogenstein – eine mandatierte Funktionsstelle übertragen bekommen. Im Zentrum der Ausführungen von Frau Obsidian im Interview steht ihre handlungsaktive und umfassende Begleitung eines flächendeckenden Einsatzes digitaler Lernangebote, die an den wahrgenommen Bedürfnissen ihrer Kolleg:innen, die „da mit der ganzen Situation einfach überfordert waren" (Z. 156) sowie der Schüler:innen, „die ja- ja wirklich gravierende Schwächen aufzeigen in vielen Bereichen, auch einfach überfordert gewesen" (Z. 168f.) sind orientiert ist. Wir haben diesen Modus als *veränderungsbefördernd* qualifiziert, da er mit einer Vergemeinschaftung und dem umfassenden Sorgetragen für die Entwicklung einhergeht.

Im Interview rückt Frau Obsidian kontinuierlich ihr eigen(ständig)es Agieren während der Covid-19-Pandemie in den Fokus, das weitgehend unverbunden zur hierarchisch höher gestellten Schulleitung verlaufen sei. Dieser wird von ihr lediglich die Aufgabe zugesprochen, den intensiven Austausch und die Entwicklung praktikabler Lösungen für das Problem des Unterrichtens auf Distanz zu ermöglichen. Der Schulleiter habe ihr und der IT-Gruppe als zentrale Akteur:innen hierzu „den Rahmen gegeben" (Z. 369) und „den Rücken gestärkt" (Z. 370). Argumentativ begründet Frau Obsidian dabei die lose Zusammenarbeit des Schulleiters und ihr mit einer mangelnden Vertrautheit, da dieser „neu bei uns" (Z. 374) an der Schule ist. Zur Zeit der Pandemie habe „erstmal so eine Findungsphase [stattgefunden], man musste sich erstmal so kennenlernen, man musste ihn erstmal so richtig einschätzen können" (Z. 376f.). Frau Obsidian legt damit über die Dimension der Vertrautheit, zugespitzt formuliert, das bereits näher bestimmte Spannungsverhältnis zwischen den Prinzipien von Kollegialität (das vertraute Kollegium und sie) und Hierarchie (der wenig vertraute Schulleiter) an die Krisenbewältigung an.

5 Diskussion der Ergebnisse und Relationierung zu einer rekonstruktiv angelegten Professionsforschung

Theoretisch und schulpraktisch markieren Lehrpersonen mit formalisierten und situativ mandatierten Führungsaufgaben eine zentrale Rolle auf Einzelschulebene, da diese in ihrem Wirken zwischen den Erwartungen des Kollegiums und der Schulleitung, aber auch zwischen weiteren aufgabenbezogenen Führungspersonen verortet sind. Grundsätzlich können die kontextspezifischen Faktoren sowie die

doi.org/10.35468/6131-10

Anlässe für Führen in Schulentwicklungsprozessen zwischen und in den Einzelschulen divergieren. Der von uns hier in den Fokus gerückte Akteurstypus ist – empirisch betrachtet – weitestgehend eine Leerstelle in der Professions- und Schulforschung, der in sich eine heterogene Gruppe darstellt (Kremer & Kundisch 2017), welche über unterschiedliche Karriereverläufe zustande kommt. Insgesamt ist sowohl theoretisch wie empirisch ein Desiderat mit Blick auf die berufsbiographische Entwicklung von Lehrpersonen mit Führungsaufgaben festzustellen, da diese Entwicklungsaufgaben (Hericks 2006) beinhalten, deren „Handlungs- und Anforderungsstruktur“ (Helsper & Tippelt 2011, S. 272) als konstitutiv für die Professionalität von Lehrer:innen mit Führungsverantwortung in komplementären organisationalen und professionellen Logiken anerkannt werden muss. Darüber hinausgehende professionstheoretische Auseinandersetzungen respektive Positionierungen aus jeweils unterschiedlichen Theorietraditionen zu Lehrpersonen als kollegial Führende fehlen bislang. Mit den hier dargelegten Ausführungen bewegen wir uns in der Nähe des strukturtheoretischen Ansatzes der Professionstheorie, u. a. da wir eine Auseinandersetzung der kollegial Führenden mit den jeweiligen – ggf. divergierenden – systemischen Handlungslogiken annehmen (u. a. Helsper 2021).

Das Hauptaugenmerk der vorangehenden Analysen bestand darin, das Agieren jener bisher weitgehend ausgeblendeter Akteur:innen im Verhältnis zu weiteren einzelschulischen (Führungs-)Akteur:innen zu rekonstruieren. Diese analytische Bewegung stellt letztlich eine Komplexitätssteigerung dar, welche als drittes Strukturierungsprinzip nebst der unterrichtsbezogenen Kollegialität und der staatlichen Verwaltungslogik (Heinrich & Altrichter 2008) fungiert. Die Aufmerksamkeit richtet sich damit auf Fragen, welche die Organisationsförmigkeit von Schule – nicht nur für die Schulentwicklungsforschung – betreffen und eine diesbezügliche Theoriebildung anregen (u. a. Asbrand et al. 2021). Über tradierte Verständnisse der Schule als Organisation hinaus (u. a. Brüsemeister 2008), zeigen die Momente kollegialen Führens in und durch die schuleigene (Führungs-)Hierarchie, wie Lehrpersonen mit einzelschulischen singulären Aufgaben in Komplementarität mit weiteren Führungspersonen auf Veränderungen einwirken. Bemerkenswert ist dabei die offenkundige Abwesenheit von professionseigenen Qualifizierungsmerkmalen, die zur Voraussetzung exklusiver Befugnisse herhalten können und im schulischen Sektor den Schulleitungen vorbehalten sind (Kansteiner et al. 2021). Diese Grundbedingung kollegialen Führens, welche als Autoritätsproblem zu begreifen ist, problematisiert das strategische Agieren der beforschten Lehrer:innen. In der redigierenden Klientifizierung ihrer Kolleg:innen wählt bspw. Frau Schiefer letztlich einen Weg, der die organisationsumfassende Konformität des Aufgabenstellens steigert, ohne die sachbezogene Professionalität der Lehrer:innen zu beschneiden. Sie markiert damit ebenso die Begrenztheit ihres Führungsanspruchs wie auch die kollegiale Entscheidbarkeit dieses nun organisational kodierten Anliegens. Entscheidend ist, dass

doi.org/10.35468/6131-10

ihr Nutzen der ‚Spielregel' der hierarchischen Befugnisverkettung ihr Agieren an einer höheren Stelle autorisiert. Dies zeigt auch, wie eine zunächst informell gerahmte Idee, die nahezu als private Affinität beschrieben werden kann, durch die Einpassung in hierarchische Prozeduren an Legitimität gewinnt (Muster et al. 2020), sofern diese einen entsprechenden Zweck erfüllt und nicht auf Widerständigkeit trifft.

Unsere Rekonstruktionen zu den coronabedingten Schulschließungen, die wir als Anlass der Schulentwicklung und damit einhergehenden Führungsnotwendigkeiten konzeptualisieren, verweisen deutlich darauf, dass kollegiale Führung entlang unterschiedlicher Orientierungsrahmen divergent präfiguriert und prozessiert wird. Dies geschieht empirisch nicht entlang von anerkannten, über die Ebene der Einzelschule hinausgehenden Normen (Orientierungsschemata), auf die die Befragten explizit Bezug nehmen. Vielmehr deuten die Ergebnisse auf eine normative Leerstelle hin, die sich möglicherweise daraus ergibt, dass es an systemisch verankerten Aus- und Weiterbildungsmodulen zur Professionalisierung von Lehrpersonen mit Führungsaufgaben oder auch an hinreichend konkreten Stellenvorgaben mangelt. Daraus ergibt sich eine Rollendiffusität, die auf der Ebene der Einzelschule jeweils unterschiedlich geklärt wird bzw. in den Interpretationsspielraum der einzelnen Lehrperson gelegt wird. Das Momentum der Krise, welches die tradierten Logiken von Schule maximal irritiert, wird von den Befragten entweder als Chance der Entstehung von etwas Neuem – und damit in einer Negierung der Führungsressource Erfahrung – oder als Überführung des Alten – und damit im Rekurrieren auf bisherige Entscheidungsverteilungen und Routinen – entworfen. Hierbei erhalten und erneuern sich einzelschulische Führungskonstellationen in verschiedenem Maße. Einen wesentlichen Aspekt spielt dabei, inwieweit die betroffenen Zuständigkeitsbereiche von Entscheidungsprämissen durchzogen sind.

Die vorliegenden Ergebnisse werfen ferner weiterführende forschungsmethodisch-methodologische Fragen auf. Perspektivisch zu klären – anhand unseres Datenmaterials jedoch empirisch nicht einlösbar – bleibt die Frage, inwieweit die Bedeutsamkeit von latenten bzw. in den Interviewaussagen aufgerufenen expliziten (Führungs-)Normen bzw. Regeln der Einzelschule in ihrer Relationalität von Kommunikativität und Konjunktivität rekonstruiert werden kann. Angesprochen ist damit der Orientierungsrahmen im weiteren Sinne, in dem sich die „Bewältigung des Spannungsverhältnisses […, d. Vf.] von propositionaler und performativer Ebene, von Norm und interaktiver Praxis" (Bohnsack 2020, S. 38) entfaltet. Hieran ansetzende methodische und forschungspraktische Erweiterungen lassen sich gegenwärtig an einigen Stellen ausmachen. So zeigt Anja Mensching (2020) mit der von ihr vorgelegten referenzierenden Interpretation – organisationstheoretisch begründet – wie der Binnenaufbau von Orientierungsmustern in einer doppelten Unterscheidung (kommunikativ/konjunktiv sowie informell/formell bzw. avers/revers) rekonstruktiv erschlossen werden kann.

doi.org/10.35468/6131-10

Innerhalb der dokumentarischen Professionalisierungsforschung arbeiten etwa Anna Rauschenberg und Uwe Hericks (2018) heraus, wie sich angehende Lehrer:innen mit Berufsnormen auseinandersetzen. Als Voraussetzung einer entsprechenden erweiterten Interpretation verbal erhobenen Datenmaterials gilt dabei, dass Normen, Regeln oder Referenzierungen von den Befragten selbstläufig kommunikativ aufgerufen und (argumentativ) bearbeitet werden. Bedenkenswert wären hier Formen der Datenerhebung, die potentiell in der Lage sind, Orientierungsrahmen im weiteren Sinne sowie die Verflechtung von auf unterschiedlichen Hierarchieebenen situierten Führungsleistungen differenzierter abbilden zu können. Aussichtsreich erscheinen hierbei etwa Gruppendiskussionen mit verschiedenen Führungsakteur:innen an Einzelschulen, aber auch In-situ-Daten – bspw. aus gemeinsamen (Planungs-)Sitzungen der entsprechenden Akteur:innen. Als anschlussfähig erweisen sich zudem Überlegungen zur dokumentarischen Mehrebenenanalyse von Schulorganisationen, wie sie bspw. von Nohl (2017) vorgelegt wurden.

Literatur

Altrichter, Herbert (2004). Die mikropolitische Perspektive im Studium schulischer Organisationen. In Wolfgang Böttcher & Ewald Terhart (Hrsg.), *Organisationstheorie in pädagogischen Feldern. Analyse und Gestaltung* (S. 85-102). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH.

Altrichter, Herbert & Maag Merki, Katharina (2016). Steuerung der Entwicklung des Schulwesens. In Herbert Altrichter & Katharina Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 1-27). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Asbrand, Barbara, Hummrich, Merle, Idel, Till-Sebastian & Moldenhauer, Anna (2021). Bezugsprobleme von Schulentwicklung als Theorieprojekt. Zur Einleitung in diesen Band. In Anna Moldenhauer, Barbara Asbrand, Merle Hummrich & Till-Sebastian Idel (Hrsg.), *Schulentwicklung als Theorieprojekt. Forschungsperspektiven auf Veränderungsprozesse von Schule* (S. 1-13). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Baum, Elisabeth (2014). *Kooperation und Schulentwicklung. Wie Lehrkräfte in Gruppen Entwicklungsanlässe bearbeiten*. Wiesbaden: Springer Fachmedien (Zugl.: Mainz, Univ., Diss., 2013).

Bonsen, Martin (2016). Schulleitung und Führung in der Schule. In Herbert Altrichter & Katharina Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 301-323). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Bohnsack, Ralf (2007). Dokumentarische Methode. In Renate Buber & Hartmut H. Holzmüller (Hrsg.), *Qualitative Marktforschung. Konzepte – Methoden – Analysen* (S. 319-330). Wiesbaden: Gabler.

Bohnsack, Ralf (2012). Orientierungsschemata, Orientierungsrahmen und Habitus. Elementare Kategorien der Dokumentarischen Methode mit Beispielen aus der Bildungsmilieuforschung. In Karin Schittenhelm (Hrsg.), *Qualitative Bildungs- und Arbeitsmarktforschung. Grundlagen, Perspektiven, Methoden* (S. 119-153). Wiesbaden: Springer VS.

Bohnsack, Ralf (2014). Habitus, Norm und Identität. In Rolf-Torsten Kramer, Sven Thiersch & Werner Helsper (Hrsg.), *Schülerhabitus: Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung* (S. 33-55). Wiesbaden: Springer VS.

doi.org/10.35468/6131-10

Bohnsack, Ralf (2020). *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive. Zur Eigenlogik der Praxis in Lehramt, Sozialer Arbeit und Frühpädagogik*. Opladen: Barbara Budrich.

Bohnsack, Ralf, Nentwig-Gesemann, Iris & Nohl, Arnd-Michael (Hrsg.) (2013). *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Brauckmann, Stefan & Eder, Ferdinand (2019). Führungsforschung im Bildungsbereich: Schulleitung im Spannungsfeld erweiterter Rechte und Pflichten. *Zeitschrift für Bildungsforschung 9* (1), S. 5-15.

Buchen, Herbert & Rolff, Hans-Günter (2016). Zur Einführung: Leitung als Trias von Führung, Management und Steuerung. In Herbert Buchen & Hans-Günter (Hrsg.), *Professionswissen Schulleitung* (4. Aufl., S. 3-10). Weinheim: Beltz.

Brüsemeister, Thomas (2008). *Bildungssoziologie. Einführung in Perspektiven und Probleme*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Brüsemeister, Thomas & Eubel, Klaus-Dieter (2003). *Zur Modernisierung der Schule*. Bielefeld: transcript.

Cramer, Colin, Groß Ophoff, Jana, Pietsch, Marcus & Tulowitzki, Pierre (2021). Schulleitung in Deutschland. Repräsentative Befunde zur Attraktivität, zu Karrieremotiven und zu Arbeitsplatzwechselabsichten. *DDS – Die Deutsche Schule* (2), S. 132-148.

Drepper, Thomas & Tacke, Veronika (2012). Die Schule als Organisation. In Maja Apelt & Veronika Tacke (Hrsg.), *Handbuch Organisationstypen* (S. 205-237). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Fend, Helmut (2008). *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH.

Gronn, Peter (2009). Leadership Configurations. *Leadership* 5 (3), S. 381-394.

Harris, Alma (2013). Distributed Leadership. *Educational Management Administration & Leadership* 41 (5), S. 545-554.

Heinrich, Martin & Altrichter, Herbert (2008). Schulentwicklung und Profession. Der Einfluss von Initiativen zur Modernisierung der Schule auf die Lehrerprofession. In Werner Helsper, Susann Busse, Merle Hummrich & Rolf-Torsten Kramer (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule* (S. 205-221). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden.

Helsper, Werner (2021). P*rofessionalität und Professionalisierung in pädagogischen Handlungsfeldern. Eine Einführung*. Opladen: Barbara Budrich.

Helsper, Werner & Tippelt, Rudolf (2011). Ende der Profession und Professionalisierung ohne Ende? Zwischenbilanz einer unabgeschlossenen Diskussion. In Werner Helsper & Rudolf Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 268-288). Weinheim: Beltz.

Hericks, Uwe (2006). *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseinstiegsphase von Lehrerinnen und Lehrern*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Herrmann, Ulrich G. (2010). „Alte" und „neue" Steuerung im Bildungssystem. Anmerkungen zu einem bildungshistorisch problematischen Dualismus. In Ute Lange, Sylvia Rahn, Wolfgang Seitter & Randolf Körzel (Hrsg.), *Steuerungsprobleme im Bildungswesen* (S. 57-77). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Hinzke, Jan-Hendrik (2018). *Lehrerkrisen im Berufsalltag. Zum Umgang mit Spannungen zwischen Normen und Orientierungsrahmen*. Wiesbaden: Springer VS.

Hinzke, Jan-Hendrik, Pallesen, Hilke, Bauer, Tobias, Damm, Alexandra, Geber, Georg & Matthes, Dominique (2023a). Initiation eines Forschungsprogramms Dokumentarische Schulforschung. In Jan-Hendrik Hinzke, Tobias Bauer, Alexandra Damm, Marlene Kowalski, Dominique Matthes (Hrsg.), *Dokumentarische Schulforschung. Schwerpunkt: Schulentwicklung – Schulkultur – Schule als Organisation* (S. 43-63). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Hinzke, Jan-Hendrik, Bauer, Tobias, Damm, Alexandra, Kowalski, Marlene & Matthes, Dominique (2023b). Dokumentarische Schulforschung. Einleitende Rahmung einer Forschungsrichtung. In Jan-Hendrik Hinzke, Tobias Bauer, Alexandra Damm, Marlene Kowalski, Dominique Matthes (Hrsg.), *Dokumentarische Schulforschung. Schwerpunkt: Schulentwicklung – Schulkultur – Schule als Organisation* (S. 13-39). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Jackson, Teresa, Burrus, Jeremy, Bassett, Katherine & Roberts, Richard D. (2010). *Teacher Leadership: An Assessment Framework for an Emerging Area of Professional Practice*. Princeton.

Jesacher-Rößler, Livia & Klein, Esther Dominique (2020). COVID-19: Strategien der Schulentwicklung in der Krise. Ergebnisse einer Schulleitungsbefragung in Österreich. Working Paper, Innsbruck: Arbeitsbereich Schulentwicklungsforschung und Leadership, Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung, Universität Innsbruck, S. 1-70.

Kansteiner, Katja, Tulowitzki, Pierre, Kruger, Michael & Stamann, Christoph (2021). Führungskräfteentwicklung in der Lehramtsausbildung. Thesendiskussion zu curricularen Ergänzungen des Lehramtsstudiums. *DDS – Die Deutsche Schule* (2), S. 174-187.

Kramer, Rolf-Torsten (2023). Dokumentarische Schulforschung. Programmatische und praxistheoretische Überlegungen zu Möglichkeiten und Grenzen der Erforschung von Schule im Horizont der Praxeologischen Wissenssoziologie. In Jan-Hendrik Hinzke, Tobias Bauer, Alexandra Damm, Marlene Kowalski, Dominique Matthes (Hrsg.), *Dokumentarische Schulforschung. Schwerpunkt: Schulentwicklung – Schulkultur – Schule als Organisation* (S. 86-105). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Krainz, Ulrich (2022). Pragmatismus in der Schulführung. Eine rekonstruktive Studie zur Alltagspraxis von Schulleitungen. In Willibald Erlacher & Gerda Kysela-Schiemer (Hrsg.), *Freiheit und Zwang. Paradoxien und Dilemmata im System Schule* (S. 167-189). Wien, Innsbruck: StudienVerlag.

Kremer, Hugo & Kundisch, Heike (2017). Steuerung aus der Mitte: Relevanz und Methoden einer Rollenschärfung des mittleren Managements am Berufskolleg. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 31, S. 1-20.

Kruse, Christoph & Huber, Stephan Gerhard (2021). Schulleitung zwischen Alltagsbewältigung und Schulentwicklung – Thesen aus einer qualitativen multiperspektivischen Arbeitsplatzanalyse. *Swiss Journal of Educational Research,* 43 (3), S. 349-365.

Kühl, Stefan (2016). Führen ohne Hierarchie: Macht, Vertrauen und Verständigung im Konzept des Lateralen Führens. In Olaf Geramanis & Kristina Hermann (Hrsg.), *Führen in ungewissen Zeiten* (S. 251-264). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Kuper, Harm (2008). Entscheiden und Kommunizieren. Eine Skizze zum Wandel schulischer Leitungs- und Partizipationsstrukturen und den Konsequenzen für die Lehrerprofessionalität. In Werner Helsper, Susann Busse, Merle Hummrich & Rolf-Torsten Kramer (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule* (S.149-162). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden.

Lang, Rainhart & Rybnikova, Irma (2014). *Aktuelle Führungstheorien und -konzepte*. Wiesbaden: Springer Gabler.

Mannheim, Karl (1980). *Strukturen des Denkens*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Mensching, Anja (2020) Die referenzierende Interpretation als Weiterentwicklung der dokumentarischen Methode zur Rekonstruktion des Verhältnisses von Kommunikativität und Konjunktivität in Organisationen. *Jahrbuch Dokumentarische Methode,* 2-3, S. 279-295. https://doi.org/10.21241/ssoar.70912

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW (MSW) (2012). Allgemeine Dienstordnung für Lehrerinnen und Lehrer, Schulleiterinnen und Schulleiter an öffentlichen Schulen (ADO). *Bereinigte Amtliche Sammlung der Schulvorschriften* (BASS) (21-02 Nr. 4). https://bass.schul-welt.de/12374.htm#21-02nr4p33. Zugegriffen: 27. Juli 2023.

Muster, Judith, Büchner, Stefanie, Hoebel, Thomas & Koepp, Tabea (2020). Führung als erfolgreiche Einflussnahme in kritischen Momenten. Grundzüge, Implikationen und Forschungsperspektiven. In Christian Barthel (Hrsg.), *Managementmoden in der Verwaltung. Sinn und Unsinn* (S. 285-305). Wiesbaden: Springer Gabler.

Nohl, Arnd-Michael (2017). Organisationen in der dokumentarischen Mehrebenenanalyse. In Stefan Amling & Werner Vogd (Hrsg.), *Dokumentarische Organisationsforschung: Perspektiven der praxeologischen Wissenssoziologie* (S. 279-300). Opladen: Verlag Barbara Budrich.

Nohl, Arnd-Michael (2012). *Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

doi.org/10.35468/6131-10

Oevermann, Ulrich (2008). Profession contra Organisation? Strukturtheoretische Perspektiven zum Verhältnis von Organisation und Profession in der Schule. In Helsper, Werner, Busse, Susann, Hummrich, Merke & Kramer, Rolf-Torsten (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität in Organisationen: Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule* (S. 55-77). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Oevermann, Ulrich (1991). Genetischer Strukturalismus und das sozialwissenschaftliche Problem der Erklärung der Entstehung des Neuen. In Stefan Müller-Doohm (Hrsg.), *Jenseits der Utopie* (S. 267-336). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Paseka, Angelika (2023). Schulentwicklung, Schulentwicklungsforschung und praxeologische-wissenssoziologische Schulentwicklungsforschung: theoretische Modellierung einer Verhältnisbestimmung. In Jan-Hendrik Hinzke, Tobias Bauer, Alexandra Damm, Marlene Kowalski, Dominique Matthes (Hrsg.), *Dokumentarische Schulforschung. Schwerpunkt: Schulentwicklung – Schulkultur – Schule als Organisation* (S. 64-85). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Pietsch, Marcus, Tulowitzki, Pierre & Kuper, Harm (2020). Editorial zum Themenschwerpunkt. Lernzentrierte Führung an Schulen – Leadership for Learning. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 23 (5), S. 869-872.

Pietsch, Marcus, Tulowitzki, Pierre, & Cramer, Colin (2022). Principals between exploitation and exploration: Results of a nationwide study on ambidexterity of school leaders. *Educational Management, Administration & Leadership*, 50 (4), S. 574-592.

Rauschenberg, Anna & Hericks, Uwe (2018). Wie sich Lehrerinnen und Lehrer im Berufseinstieg mit Normen auseinandersetzen. Überlegungen aus der Forschungspraxis zu einigen neueren Entwicklungen in der Dokumentarischen Methode. In Martin Heinrich & Andreas Wernet (Hrsg.), *Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden* (S. 109-122). Wiesbaden: Springer VS.

Steg, Joris (2020). Was heißt eigentlich Krise? *SOZIOLOGIE* 49 (4), S. 423-435.

Stralla, Michael, Dohmen, Tobias & Racherbäumer, Kathrin (2021). Führen unter Lehrer*innen: Koordination schulischer Entwicklungsanlässe durch Lehrpersonen mit Funktionsstellen. In Katharina Kunze, Dorthe Petersen, Gabriele Bellenberg, Melanie Fabel-Lamla, Jan-Hendrik Hinzke, Anna Moldenhauer, Peukert, Lena, Reintjes, Christian, te Poel, Kathrin (Hrsg.), *Kooperation – Koordination – Kollegialität. Befunde und Diskurse zum Zusammenwirken pädagogischer Akteur*innen an Schule(n)* (S. 125-145). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Stralla, Michael, Dohmen, Tobias & Racherbäumer, Kathrin (2022). Kollegiales Führen in Schulen. Einzelschulentwicklung in der (COVID-19-)Krise. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung* 11, S. 66-80.

Witzel, Andreas (2000). The Problem-centered Interview. Forum Qualitative Sozialforschung Forum: Qualitative Social Research, 1(1). https://doi.org/10.17169/fqs-1.1.1132

Autor:innen

Stralla, Michael, Dr.
Lehrkraft für besondere Aufgaben (LfbA) an der Universität zu Köln, Department Erziehungs- und Sozialwissenschaften, Arbeitsbereich empirische Schulforschung, Schwerpunkt qualitative Methoden.
Arbeitsschwerpunkte: Schulische Innovationsforschung, Führen in der Schule, Lehrpersonen mit Funktionsstellen sowie Methoden der qualitativen Sozialforschung (im Kontext schulpraktischer Studien).
Email: michael.stralla@uni-koeln.de

Dohmen, Tobias
Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität zu Köln, Department Erziehungs- und Sozialwissenschaften, Arbeitsbereich empirische Schulforschung, Unterrichtsentwicklung.
Arbeitsschwerpunkte: Lehrer:innenkooperation, Führung in Schulen sowie Educational Governance Forschung.
Email: tobias.dohmen@uni-koeln.de

Racherbäumer, Kathrin, Dr.
Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Schul- und Unterrichtsentwicklung an der Universität Siegen, Department Erziehungswissenschaft und Psychologie.
Arbeitsschwerpunkte: Rekonstruktive Schul- und Unterrichts(entwicklungs)forschung im Kontext von Bildungsgerechtigkeit, Inklusion und Heterogenität.
Email: kathrin.racherbaeumer@uni-siegen.de

doi.org/10.35468/6131-10