

Die neue Rolle des Schulverwaltungsassistenten – Chance für eine nachhaltige Schulentwicklung?

M. Kröll, Mannheim 2009

(1) Ausgangspunkt, Bezugsrahmen und Forschungsfragen

In den letzten Jahren und in Zukunft wird Schulen eine größere Eigenständigkeit eingeräumt. Die Selbstevaluation der Schulentwicklung sowie die Personal- und Unterrichtsbeurteilung soll dabei vermehrt schulintern erfolgen. Für die Schulleitungen (SL) bedeutet dies, dass Fragen der Qualitätssicherung und Evaluation für ihre künftige Arbeit eine zentrale Rolle spielen. Sie übernehmen somit zusätzlich zu ihren bisherigen Aufgaben schrittweise administrative und organisatorische Aufgaben, die bisher bei den Schulaufsichtsbehörden lagen, zum Beispiel Entscheidungen über Stellen- und Sachmittelbudgets, Personalmanagement sowie Qualitätsentwicklung (QE) und -sicherung. Vor diesem Hintergrund wird der Einsatz von Schulverwaltungsassistenten (SchulVA) in NRW untersucht.

Ansätze zu folgenden Themen bilden den theoretischen Bezugsrahmen zur Auseinandersetzung mit dieser Problematik:

- Schulentwicklungsforschung (Holtappels et. al 2008; Bonsen 2009)
- internationale Schulleiterwirkungsforschung (Buschen/Rolff 2009)
- Leadership-Konzepte für Schulen (Dubs 2009)
- Qualitätsmanagements (QM) in Schulen (Tenberg 2003)
- Verhältnis von Fremd- und Selbstevaluation (Stockmann 2006)
- Innovationsmanagement (Hauschildt/Salomo 2007)
- Organisationskultur und lernende Organisation (Maria/Watkins 2003)

Für Schulen in NRW sind das Qualitätstableau für die Qualitätsanalyse an Schulen und das Schulportfolio, welche vom Schulministerium des Landes NRW erarbeitet wurden, Ausgangspunkt für die Verbesserung der Qualität. Aufgrund der Vielzahl von Forderungen, die in den angesprochenen Dokumenten an die Schulen gerichtet werden, stellen sich die Fragen für die SL, wo sie ansetzen soll sowie welche Vorgehensweisen und Instrumente geeignet sind. Mit Hilfe von QM-Konzepten, wie z.B. EFQM, ISO, SEIS, EVIT, QA oder Q2E, können schulinterne organisatorische Aspekte, die die Schulentwicklung entscheidend prägen, transparent gemacht und Ansatzpunkte zur Verbesserung herausgearbeitet werden. Kritiker der Nutzung von QM-Ansätzen in Schulen weisen darauf hin, dass der

Kernbereich „Unterricht“ zu stark ausgeblendet wird. Auch der Autor sieht diese Problematik, die bei der künftigen Nutzung von QM-Ansätzen zu berücksichtigen ist. Im Mittelpunkt des vorliegenden Beitrags stehen arbeitsorganisatorische Zusammenhänge, unter denen die vielen Unterrichtsstunden an Schulen stattfinden. Dabei wird von der Annahme ausgegangen, dass diese Gegebenheiten Auswirkungen auf den Unterricht haben. Sie wirken sich beispielsweise auf die Möglichkeiten des Einsatzes von Aktions- und Sozialformen sowie der Interaktion zwischen SchülerIn und LehrerIn aus. Diese wiederum beeinflussen das Lernen der SchülerInnen nicht unwesentlich (hierzu: internationale Schulwirkungsforschung Buschen/Rolff 2009; Bonsen 2009).

Ausgehend von aktuellen theoretischen Ansätzen in der Evaluationsforschung findet eine Verschiebung weg von der externen Evaluation hin zu der internen Selbst-Evaluation statt (Stockmann 2006). Folgt man den Erkenntnissen der internationalen Forschung zur Schulführung, so fällt ausgehend von den angesprochenen künftigen Herausforderungen dem Konzept der indirekten Führung ein höherer Stellenwert als dem der direkten Führung zu (Dubs 2009). Als ein zentrales Instrument der indirekten strategischen und operativen Führung in der Schule wird die Schaffung, der Neuzuschnitt und die Besetzung von Stellen (hier die des SchulVA) angesehen. In diesem Zusammenhang erhält die Entwicklung von Qualitätsstrategien, der Gestaltung der Kommunikationsstruktur und der Etablierung einer geeigneten Organisationskultur i. S. einer lernenden Organisation einen zentralen Stellenwert (Maria/Watkins 2003). Entscheidende Methoden um diese Vorstellungen umzusetzen sind Einführung, Durchführung und Evaluation von schulinternen Projekten, mit deren Hilfe engagierte Akteure in die Schulentwicklung einbezogen werden könnten (Buschen/Rolff 2009).

Die Verbesserung von Qualität ist ohne die Festlegung von Standards, Kriterien oder Kenngrößen und deren Überprüfung nicht möglich (Bruhn 2006). Unabhängig davon, an welchem QM-Ansatz sich die Schulen orientieren, ist es erforderlich, Schuldaten (z.B. in Form von Klassenbüchern, Lernstandserhebungen, Schulabgangslisten und Jahresplanungen) oder Ergebnisse von Fragebogenaktionen zu erfassen und aufzuarbeiten. Die Erstellung von Statistiken und deren Interpretation erweist sich sowohl im Hinblick auf die datengestützte Selbstevaluation, die QM-Dokumentation, die externe Schulevaluation und die Zertifizierung als erforderlich.

Warum gelang bisher die Einführung von QM-Systemen nicht? Empirische Studien weisen darauf hin, dass die LehrerInnen der Einführung von QM-Ansätzen positiv gegenüberstehen und die Akzeptanz hoch ist. Trotzdem sind beispielsweise nur die Hälfte der von Tenberg befragten LehrerInnen bereit sich aktiv an Maßnahmen zum QM zu beteiligen (Tenberg, 2003). Zentrale Voraussetzung für diese aktive Teilnahme ist, dass

die LehrerInnen in ausreichender Weise von der SL frei gestellt werden. Darüber hinaus erschweren folgende Hindernisse die Einführung von QM-Systemen in Schulen: der begrenzte Handlungsspielraum der SL engagierte Lehrerinnen und Lehrer zu belohnen sowie die geringen Möglichkeiten der SL Personalentscheidungen so zu beeinflussen, dass dadurch die Durchführung des QM unterstützt wird.

Zur Beantwortung der Frage, welche Rolle die SchulVA bei der Einführung von QM-Systemen übernehmen können, ist zu beachten, dass es sich bei der Einführung solcher Konzepte um eine Innovation bzw. genauer um eine Prozessinnovation handelt. Eine zentrale Erkenntnis der Innovationsforschung ist, dass ein großer Teil von Innovationsvorhaben scheitert. Um dies zu verhindern sei es hilfreich, wenn während eines Innovationsvorhabens verschiedene Akteure die Rolle eines Macht-, eines Fach- und/oder eines Prozesspromotors übernehmen würden (Hauschildt/Salomo 2007). Ausgehend von der Differenzierung zwischen Macht-, Fach- und Prozesspromotor kann die Rolle des Machtpromotors im Hinblick auf die Etablierung von QM-Systemen in Schulen nicht von den SchulVA übernommen werden, sondern diese ist der SL oder bestimmten Steuerungsgruppen (Holtappels et. al. 2008) vorbehalten. SchulVA könnten aber zumindest zum Teil die Aufgaben des Fach- und/oder des Prozesspromotors wahrnehmen, wenn folgende Voraussetzung erfüllt sind: Neben (1) der Bereitschaft solche Tätigkeiten auszuüben, benötigen SchulVA auch die entsprechenden Kompetenzen (2). Bezogen auf die Funktion des Fachpromotors sind dies z. B.: Kenntnisse über die Schulverwaltung und –organisation, Know-how im Umgang mit Datenverwaltungsprogrammen um Statistiken zu erstellen, mit deren Hilfe die Qualität der Schule evaluiert werden kann sowie die Fähigkeit die entsprechenden Ergebnisse zu interpretieren. Darüber hinaus sind fachliche Kompetenzen bezogen auf QM-Konzepte und QM-Instrumente von Vorteil. Um die Aufgaben eines Prozesspromotors zu übernehmen sind (3) weitere Kompetenzen beispielsweise im Bezug auf das Projektmanagement erforderlich. Zudem stellt (4) die Zuordnung entsprechender Aufgabenstellungen durch die SL an die SchulVA sowie die Eindeutigkeit Aufgabenverteilung zwischen den betroffenen Akteuren eine wesentliche Voraussetzung dar. Eine weitere Bedingung ist (5) die Bereitschaft zur Zusammenarbeit von Machtpromotor (hier SL) und Fach- sowie Prozesspromotor (hier möglicherweise SchulVA) sowie eine gewisse gegenseitige Wertschätzung.

Der vorliegende Beitrag knüpft in erster Linie an die theoretischen Überlegungen potenzial- und nicht defizitorientierter Konzeptionen der Kompetenzentwicklung (KE) an. Diese Ansätze stellen aber neue Anforderungen an die betroffenen Akteure. So ist es Aufgabe der jeweiligen Führungskraft bei ihren MitarbeiterInnen vorhandene Kompetenzpotenziale zu erkennen und den MitarbeiterInnen den Handlungsspielraum (hier den

Neuzuschnitt von Aufgaben) zu geben, diese Kompetenzen einsetzen zu können. Dabei müssen Führungskräfte auch berücksichtigen, dass die Wahrnehmung der entsprechenden neuen Aufgabenstellungen Konsequenzen bezogen auf Aufgabenbereiche „angrenzender“ Akteure (hier: Sekretariat und Kollegium) haben. Damit die Organisation der KE gemäß des potenzialorientierten Ansatzes gelingt, bedarf es entsprechender Abstimmungsprozesse zur Konfliktvermeidung, -entschärfung oder konstruktiven Nutzung.

Darauf aufbauend werden Fragen nach der Eignung des Konzepts der Schaffung einer neuen Stelle (hier SchulVA) zur Bewältigung der künftigen Herausforderungen aufgeworfen. Welche Rolle können die SchulVA bei der Einführung von QM-Systemen und bei der Durchführung von QM übernehmen? Ebenso stellen sich die Fragen nach der optimalen Nutzung der damit entstandenen Potenziale und die Bedeutung der neuen Stelle für die Position der SL. Darüber hinaus soll untersucht werden, ob sich verschiedene Typen von SL und SchulVA erkennen lassen, die mit der neuartigen Situation auf verschiedene Weise umgehen. Folgende Thesen liegen der empirischen Studie zugrunde: (1) Die Schaffung der neuen Stelle des SchulVA ist ein geeigneter Ansatzpunkt, damit die SL den künftigen Anforderungen, mit denen Schulen vor dem Hintergrund des Konzepts der selbständigen Schule sowie der Etablierung von QM-Systemen konfrontiert werden, gerecht werden kann. (2) Die Potenziale, welche die Schaffung der neuen Stelle eines SchulVA für die künftige Schulentwicklung bietet, werden von den SL in ausreichender Weise erkannt und genutzt. (3) Durch die Stelle des SchulVA kann die Attraktivität zur Übernahme einer SL-Stelle erhöht werden. (4) Hinsichtlich des Umgangs mit den neuen Herausforderungen, die durch die Schaffung der neuen Stelle und den Arbeitsplatzwechsel entstehen, lassen sich verschiedene Typen von SchulVA und SL herausarbeiten. Diese zeigen unterschiedliche Verhaltensmuster im Kontext der angesprochenen Reorganisations-Maßnahmen. (5) Die Konfliktpotenziale, die durch die Schaffung einer neuen Stelle (hier die es SchulVA) entstehen, werden von den SL erkannt.

(2) Methodisches Vorgehen

Die vorliegende Untersuchung wurde im Sommer 2008 durchgeführt. Dabei wurden alle SchulVA in NRW sowie die entsprechenden SL angeschrieben, insgesamt 50 SchulVA und 51 SL. Von den SchulVA wurden 35 Fragebögen ausgefüllt (Rücklaufquote 70%), zudem lagen 30 Fragebögen der SL vor (Rücklaufquote 59%) (Rosowski 2009). Der Großteil der SL und SchulVA war am Gymnasium beschäftigt (46% SL; 37,1% SchulVA), die

restlichen an Berufskollegen (23,3% SL; 22,9% SchulVA), an Gesamt- und Realschulen (20% SL; 31,4% SchulVA) sowie an Förder- /Hauptschulen (6,7% /3,3% SL; 5,7%/2,9% SchulVA). Die Stichprobengröße war ausreichend um eine Poweranalyse (mit einer Konventionen (Cohen's d) entsprechend festgelegter Power von $1-\beta=.80$) zu bestehen. Benutzt wurden zwei unterschiedliche, aber aufeinander abgestimmte, standardisierte Fragebögen mit hauptsächlich geschlossenen Fragen. Ziel des Einsatzes der beiden Fragebögen war es, die Einschätzungen der SchulVA durch die der SL zu spiegeln. Der Fragebogen an die SchulVA enthielt 100 Items zu folgenden Bereichen: Selbstverständnis als SchulVA, Schlüsselkompetenzen, Verhältnis zu SL, Kollegium und Sekretariat, Kommunikation, Formen der KE, QM und Arbeitsumfeld. Den Item-Aussagen konnte i.d.R. auf einer 4-Punkte-Likert-Skala zugestimmt oder es konnte auf eine Angabe verzichtet werden. Der Fragebogen der SL war ähnlich aufgebaut und umfasste 93 Items. Die Befragung wurde online durchgeführt. Es handelte sich um eine Vollerhebung, in deren Vorfeld ein Pre-Test mit 6 SL stattfand. Die vorliegende Studie hat explorativen Charakter.

(3) Ergebnisse

Seit Frühjahr 2007 besteht im Rahmen der Verwaltungsmodernisierung die Möglichkeit, dass ehemalige Mitarbeiter aufgelöster Landesbehörden in Schulen als SchulVA arbeiten können, um dort Verwaltungsaufgaben zu übernehmen. Das Spektrum der Aufgaben, das die SchulVA wahrnehmen sollen ist vielfältig. Es reicht von der Betreuung von Schulverwaltungsprogrammen über die Pflege der IT-Infrastruktur bis zur Organisation der Schulbibliothek. Die SchulVA dürfen in den Schulen jedoch keine pädagogischen Aufgaben, sowie Hausmeister- oder Sekretariatstätigkeiten übernehmen. Bisher wurden die SchulVA – so das Ergebnis der empirischen Studie - vorwiegend eingesetzt um Statistiken zur Schulpflicht zu erstellen (Ab-, An- und Ummeldungen) (55%), Sachmittel zu organisieren (50%), Fördermittel zu beantragen und abzurechnen, Fortbildungen zu planen, zu bearbeiten und abzurechnen (je 36%), Anträge auf Erziehungsurlaub, Altersteilzeit und Mutterschutz bearbeiten (27 %) sowie bei der Haushaltsgestaltung mitzuwirken (17%). Es konnte bezogen auf die Einsatzbereiche, in denen die SchulVA schon jetzt von den SL eingesetzt werden und den Bereichen, in denen die SchulVA aus der Sicht der SL künftig eingesetzt werden sollten, keine Diskrepanz festgestellt werden ($t_{18}=4.572$, $p\leq.000$). Dies deutet darauf hin, dass die SL sich im Hinblick auf die Einsatzmöglichkeiten der SchulVA festgelegt haben und kaum Veränderungsbedarf sehen.

Bezogen auf die in Kapitel 1 genannten Voraussetzungen zur Etablierung von QM-Systemen kommt die empirische Studie zu folgenden Ergebnissen:

(zu 1) Die Bereitschaft an der Gestaltung des QM, an schulinternen Projekten sowie an der Verbesserung der Kommunikation mitzuwirken, ist bei den SchulVA sehr hoch (Mittelwert (M)=3,3278). Zur Messung wurden sechs reliable (Cronbachs Alpha=.843), QM messende Items herangezogen. Das Antwortverhalten war sehr homogen (Die Mittelwerte streuen nur mit einer Standardabweichung von .154). Damit ist eine zentrale Voraussetzung aus der Sicht der Innovation *Etablierung eines QM-Systems* erfüllt: der Wunsch der SchulVA eine solche Veränderung aktiv mit zu tragen. Über diese neuen Aufgabenstellungen haben die SchulVA jedoch in 51% der Fälle bisher nicht mit der SL gesprochen. Zudem hat die SL in 54% der Fälle noch nicht angekündigt die SchulVA bei diesen Aufgaben zu unterstützen.

(zu 2) Ergebnisse bezogen auf die Fachkompetenzen: Unabdingbare Voraussetzung für die Tätigkeit als SchulVA sind für SL Fachkompetenzen im Umgang mit dem PC (M=3.9333) und Word (M=3.8667) sowie bezogen auf Datenerfassung (M=3.8333) und Nutzung von Softwareprogrammen (insbesondere von Excel (M=3.6) und SchILD (M=3.5333), um Daten zu verwalten und statistisch (Statistik M=3.4) auszuwerten. Aus Sicht der SL sind darüber hinaus fachliche Anforderungen im Hinblick auf das Schulverwaltungsrecht (M=2.9667), Projektarbeit (M=2.6333) und Arbeitsschutz (M=2.5) nicht unbedeutend. Ausgehend von diesen fachlichen Anforderungen auf der einen und deren Erfüllungsgrad auf der anderen Seite ergeben sich aus der Sicht der SL insbesondere Diskrepanzen bezogen auf das Schulverwaltungsrecht. Insgesamt betrachten 37% SL die Fachkompetenz bei den SchulVA als stark ausgeprägt, 57% als ausgeprägt und nur 7 % als schwach ausgeprägt.

(zu 3) Aus der Sicht der SL sollten die SchulVA über Lernfähigkeit als zentrale Schlüsselkompetenz (M=3.5667) verfügen, gefolgt von Kontaktfähigkeit (M=3.4333), Kommunikationsfähigkeit (M=3.3667), Teamfähigkeit und Belastbarkeit (je M=3.2667), Eigeninitiative und Organisationsfähigkeit (je M=3.2333) sowie Flexibilität (M=3.2). Als weniger erforderlich wird – von den SL – die Entscheidungsfähigkeit (M=2.5) eingestuft. An dieser Stelle wird noch einmal deutlich, dass die SchulVA kaum die Rolle eines Machtprotomotors übernehmen können und sollen. Zudem stufen die SL Konfliktfähigkeit (M=2.5333), Selbstbehauptung (M=2.7667) und Kreativität (M=2.8667) als wenig erforderlich ein.

Das Ausmaß der Kompetenzen der SchulVA kann aus der Sicht der SL relativ homogen als gut erfüllt angehen werden. Nach Einschätzung der SL verfügen die SchulVA nur im geringem Maß über Konfliktfähigkeit (M=1.8). Dieser niedrige Erfüllungsgrad ist aber aus der Sicht der SL vollkommen ausreichend ($r=.762$, $\alpha=.000$). Das gleiche trifft auch auf die Selbstbehauptung ($r=.664$, $\alpha=.000$) sowie die Kreativität ($r=.506$, $\alpha=.007$) zu:

auch hier sind die erwarteten und die vorhandenen Kompetenzen gering. Auf der anderen Seite sehen die SL in den Fähigkeitsbereichen, in denen sie ein hohes Ausmaß erwarten, auch als erfüllt an: Belastbarkeit ($r=.557$, $\alpha=.001$), Teamfähigkeit ($r=.556$, $\alpha=.001$), Lernfähigkeit ($r=.538$, $\alpha=.002$), Kommunikationsfähigkeit ($r=.494$, $\alpha=.006$) und Kontaktfähigkeit ($r=.474$, $\alpha=.008$). Demzufolge erwarten die SL von den SchulVA nicht, dass diese sich als „kreative Köpfe“ verstehen, sondern eher, dass sie den Aufgaben nachgehen, die ihnen zugewiesen werden. Sie sollen sich in das System Schule „einpassen“. Damit ihnen dies gelingt sollten sie – so die SL – über ein hohes Maß an Lern-, Kontakt-, Kommunikations- und Teamfähigkeit sowie Belastbarkeit verfügen. Gleichzeitig sollten sie Konflikte eher nicht thematisieren oder offen angehen. Ausgehend von den Erkenntnissen der theoretischen Ansätze zur Anforderungsanalyse, demzufolge der Neuzuschnitt von Aufgabenbereichen in Organisationen zur Entwicklung von Konfliktpotenzialen zwischen den betroffenen Akteuren führt, ist die geringe Erwartung an Konfliktfähigkeit und das begrenzte Vorhandensein dieser Fähigkeit eher als problematisch einzustufen.

Der größte Teil der SL sieht sich nicht in der Lage die Fähigkeiten der SchulVA im Hinblick auf Projektarbeit zu beurteilen (36,67%). Darüber hinaus stufen 26,67% der SL die entsprechende Kompetenz als nicht relevant ein. Vor diesem Hintergrund ist es schwierig einzuschätzen, ob SchulVA die Fähigkeiten zum Projektmanagement in ausreichendem Maße besitzen. Aber selbst wenn sie darüber verfügen würden, wären SL nicht bereit SchulVA dementsprechend einzusetzen. Zwar wollen sich SchulVA gerne an Projekten beteiligen ($M=3.5143$), aber SL stehen einer solchen Beteiligung sehr zurückhaltend gegenüber ($M=2.6333$; Mann-Whitney-U-Test auf Mittelwertsunterschiede zw. SL und SchulVA: $U_{65;1}=294.5$, $p\leq 0.001$). Dies erweist sich als zentrales Problem, wenn es um die Anwendung von neu erworbenen Kompetenzen bezogen auf Projektmanagement geht.

(zu 4) Zuordnung von Aufgaben: Bereits oben (s. zu 1) wurde festgestellt, dass die Bereitschaft der Mitwirkung an QM-Systemen seitens der SchulVA sehr hoch ist ($M=3.3278$). Demgegenüber sind die Erwartungen von Seiten der SL und der Wunsch, dass sich die SchulVA am QM beteiligen, vergleichsweise niedrig ausgeprägt ($M=2.145$). Dass eine Diskrepanz in diesem Punkt besteht, konnte mit Hilfe eines T-Test für unabhängige Stichproben (SL vs. SchulVA) bestätigt werden ($t_{54}=6.382$, $p\leq 0.000$). Pointiert ausgedrückt, wünschen sich die SL kaum eine inhaltliche Beteiligung an dem QM in ihrer Schule durch die SchulVA.

SL und SchulVA sehen das Aufgabengebiet des SchulVA gleichermaßen als klar abgrenzt an. Dies konnte mit Hilfe eines Chi-Quadrat-Tests ($\chi^2_3=3.185$; $p\leq .282$) und eines T-Tests ($T_{63}=.545$; $p\leq .587$) nachgewiesen werden. Gleichzeitig wurde aber auch deutlich, dass SL davon ausgehen, dass SchulVA genügend Handlungsfreiräume haben. Dies sehen SchulVA nicht so

($T_{63}=2.147$; $p \leq 0.036$). Sie würden sich demzufolge gerne aktiver am Schulgeschehen beteiligen. Die Einschätzung der SL erweist sich insofern als problematisch, als dass sie zeigt, dass die SL keinen Handlungsbedarf sehen, um den SchulVA einen größeren Handlungsspielraum zu gewähren.

(zu 5): SchulVA fühlen sich von der SL wertgeschätzt (77% trifft zu) und in ihrer Entwicklung unterstützt (83% trifft zu/trifft eher zu). Die von SchulVA und SL wahrgenommene Wertschätzung der SchulVA von Kollegium und Sekretariat ist einheitlich geringer als die Wertschätzung durch SL ($F_{58;2}=3.975$, $p \leq 0.021$). Es konnten aber keine Unterschiede im Hinblick auf die jeweiligen Wertschätzungen (SL, Sekretariat und Kollegium) zwischen SchulVA und SL festgestellt werden ($F_{58;1}=.139$, $p \leq .711$). Die niedrigere Wertschätzung durch das Kollegium und das Sekretariat kann als Indiz dafür angesehen werden, dass an diesen Stellen Konfliktpotenziale vorhanden sind.

Sowohl bei der Etablierung von QM-Ansätzen als auch im Hinblick auf die Schaffung einer neuen Stelle (hier die des SchulVA) handelt es sich um Reorganisations-Maßnahmen. Vor diesem Hintergrund ergibt sich die Fragestellung, welche Verhaltensmuster die Vorgesetzten (hier die SL) und welche die betroffenen Mitarbeiter im Kontext von organisatorischen Veränderungen zeigen. Zur Beantwortung dieser Frage wurde je eine Faktorenanalyse (FA) für die SchulVA und die SL durchgeführt. Zur FA der SL (Stichprobeneignung: KMO-Test 60,9%; Signifikanz nach Bartlett 0,026): Die Auswahl der Ausgangsvariablen erfolgte aus dem Bereich der Einstellungen zur jeweiligen Position. Nachdem sukzessive alle Variablen entfernt wurden, deren Anti-Image-Korrelation einen Wert unterhalb von $r=.50$ ergab, wurden folgende Items für eine Typisierung bei den SL herausgearbeitet: *Die SchulVA muss selbständig Entscheidungen treffen, Die SchulVA haben die Möglichkeit, Verantwortung zu übernehmen, Es besteht Freiraum für die Durchführung der Aufgaben, Die SchulVA sollten an Organisation- und Personalentwicklungsmaßnahmen mitwirken und Die Arbeitsgänge sind im Wesentlichen vorgegeben*. Es konnten zwei Idealtypen von SL identifiziert werden. Die größten Unterscheidungen zwischen den beiden Typen ergaben sich bei den erstem Item (Hinweis auf Typ 1) und dem letzten Item (Hinweis auf Typ 2). Typ 1 räumt den SchulVA ein besonderes Maß an Entscheidungskompetenz und Verantwortung bezogen auf die Erfüllung ihrer Aufgaben ein. Dabei erwarten sie konkret, dass die SchulVA selbständig Entscheidungen treffen. Dieser Typ wird *Entscheidungsspielraumgewährer* genannt. Demgegenüber schreibt der zweite Typ den SchulVA keine besondere Entscheidungskompetenz zu. Vielmehr gibt er Arbeitsgänge im Wesentlichen vor und wird deswegen auch als *vorgebender Strukturalist* bezeichnet. Die Korrelationsanalyse ergab folgendes Bild: Die SL vom Typ 1 sehen das Aufgabengebiet der SchulVA als klar abgegrenzt an ($r=.497$, $\alpha=.008$). Zudem konnten folgende signifikante

Korrelationen ermittelt werden: *Die SchulVA haben Entscheidungskompetenzen zur Erfüllung der Aufgaben* ($r=.585$, $\alpha=.001$), *Schlüsselkompetenz Entscheidungsfähigkeit ist erforderlich* ($r=.473$, $\alpha=.013$) und *Selbständiges sowie eigenverantwortliches Arbeiten ist erwünscht* ($r=.469$, $\alpha=.014$). Der zweite Typ korreliert signifikant positiv mit folgenden Variablen: *Die SchulVA haben ausreichend Handlungsspielraum* ($r=.469$, $\alpha=.014$); *Alle notwendigen Vorschriften für die Arbeit sind vorhanden* ($r=.422$, $\alpha=.029$), *Die SchulVA sollten bei der Selbstevaluation mitarbeiten* ($r=.462$, $\alpha=.020$) und *Die Arbeit der SchulVA wird vom Kollegium wert geschätzt* ($r=.446$, $\alpha=.020$). Wenn die SchulVA verstärkt an der Selbstevaluation mitwirken, die Aufgabenstellung der SchulVA stärker formalisiert ist und von den SchulVA weniger Eigenständigkeit erwartet wird, wird ihre Arbeit aus der Sicht der SL auch stärker von dem Kollegium Wert geschätzt. Dieses Ergebnis legt folgende These nahe, die aber noch weiter zu untersuchen wäre: Wird den SchulVA ein weiterer Entscheidungsspielraum eingeräumt, dann wird die Gefahr größer, dass es zu Konflikten mit dem Lehrerkollegium kommt, mit der Folge, dass die Wertschätzung des Kollegiums gegenüber den SchulVA sinken kann.

Anschließend wurde die Frage untersucht, ob es verschiedene Typen von Verhaltensmustern gibt, mit denen die SchulVA auf den Arbeitsplatzwechsel reagieren. Im Rahmen einer entsprechenden Faktorenanalyse (Stichprobeneignung: KMO-Test bei 81,4%; Signifikanz nach Bartlett 0,00) erwiesen sich folgende Items als aussagekräftig: *Ich habe Erfahrung, unterschiedliche Interessen und/oder Zeitpläne zu koordinieren*, *Ich erkenne selbst Zusammenhänge und Schnittstellen*, *Einzelne Arbeitsschritte plane ich im voraus*, *Ich übernehme gerne Verantwortung* und *Ich begründe meine Entscheidungen und schaffe Transparenz*. Auch hier konnten zwei Typen von SchulVA ermittelt werden. Die größten Differenzen lagen beim erste (Hinweis auf Typ 1) und letzten Item (Hinweis auf Typ 2). Der erste Typ hebt seine Kompetenzen dahingehend hervor, unterschiedliche Interessen an den verschiedenen Schnittstellen selbständig zu erkennen und diese zu koordinieren. Dabei legt er im Vergleich zum Typ 2 in besonderer Weise Wert auf die vorausschauende Planung seines Handelns. Ausgehend von diesen Erkenntnissen wird der erste Typ *Schnittstellenmanager* genannt. Dem zweiten SchulVA-Typ geht es primär um die Legitimation von getroffenen Entscheidungen. Gleichzeitig ist er bereit für diese Verantwortung zu übernehmen und sie gegenüber anderen zu rechtfertigen. Dieser Typ wird als *Entscheidungsbezügler* bezeichnet. Signifikant positive Korrelationen bei Typ 1: *Ich habe viel Kontakt mit weiteren schulinternen Personen* ($r=.663$, $\alpha=.000$). *Die SL hat mit mir bereits über die neuen Anforderungen gesprochen* ($r=.658$, $\alpha=.000$). *Die Entwicklung zur selbständigen Schule würde ich gerne aktiv unterstützen* ($r=.524$, $\alpha=.002$). *Ich habe viel Kontakt mit der SL* ($r=.520$, $\alpha=.002$). *Ich habe Interesse bei der Entwicklung eines*

QM-Systems einbezogen zu werden ($r=.511$, $\alpha=.003$). *Die interne Kommunikation würde ich als gut bezeichnen* ($r=.499$, $\alpha=.003$) und *Veränderten Situationen passe ich mich leicht an* ($r=.475$, $\alpha=.005$). Signifikanzen und positive Korrelationen bezogen auf Typ 2: *Ich arbeite zielorientiert* ($r=.465$, $\alpha=.006$). *Bei Konferenzen und Besprechungen werde ich mit einbezogen* ($r=.432$, $\alpha=.012$). *Ich könnte mir vorstellen, die SL an der Verbesserung der externen Kommunikation zu unterstützen* ($r=.420$, $\alpha=.021$). Typ 1 ist bestrebt, auf offene und ergebnisorientierte Art mit den anderen schulinternen Akteuren zusammenzuarbeiten. Resultat dieser Bestrebung ist ein dichtes, positiv beurteiltes, schulinternes Kommunikationsnetzwerk und ein Interesse an den verschiedenen Schnittstellen der Schule. Außerdem fällt auf, dass nicht die SL primärer Kontaktpartner und Bezugspunkt ist, sondern, dass generell eine Verzahnung aller Interessengruppen von ihm angestrebt wird. Typ 2 ist etwas weniger kontaktbezogen. Sein Kontaktstreben betont primär die Instanz der SL.

Im Folgenden werden die fünf Thesen dieser Arbeit noch einmal aufgegriffen. Zur ersten These: Die dominierenden Aufgaben der SchulVA sind die Erfassung von Daten für zahlreiche Statistiken und die Verwaltung von Sachmitteln wie Schulbüchern. SL fühlen sich durch die SchulVA entlastet und möchten diese nicht mehr missen. Zudem bescheinigen die SL den SchulVA insgesamt eine positive Gesamtentwicklung. Demzufolge kann die Schaffung der neuen Stelle des SchulVA ein geeigneter Ansatzpunkt sein, damit die SL den künftigen Anforderungen besser gerecht werden kann. Zur zweiten These: Die SL bescheinigen den SchulVA ein hohes Maß an Schlüsselkompetenzen. Leider wird den SchulVA nur in geringem Maß Verantwortung und Entscheidungsmöglichkeiten übertragen. Die hohe Bereitschaft der SchulVA bezogen auf die Mitwirkung an QM, Verbesserung der Kommunikation und schulinternen Projekten wird von den SL nicht ausreichend aufgegriffen. Es ist zu resümieren: Die zweite These konnte somit nicht verifiziert werden. Auch die dritte These, die Attraktivität der SL-Rollen werde durch SchulVA erhöht, kann nicht ohne weiteres bestätigt werden. Dies ist darauf zurückzuführen, dass sich durch die Schaffung einer neuen Stelle zusätzliche Anforderungen an die SL ergeben. Zudem stellt die Einarbeitung der SchulVA für die SL zunächst eine zusätzliche Belastung und völlig neue Situation dar. In der Regel sind die Kompetenzen der SL bezüglich des Einsatzes von Instrumenten, wie z.B. Anforderungsanalyse oder Stellenbeschreibungen, begrenzt. Hier ist KE-Bedarf erkennbar. Bezogen auf die vierte These ergibt sich folgendes Bild: Die SL reagieren mit unterschiedlichen Verhaltensmustern auf Reorganisationen. Dies trifft auch auf die SchulVA zu. Demzufolge konnte diese These bestätigt werden. Die fünfte These, dass die SL das Konfliktpotenzial erfassen, dass durch die Schaffung der neuen Stelle ausgelöst wird, wurde nicht bestätigt. Im nächsten Schritt wäre es interessant herauszuarbeiten, inwieweit die verschiedenen

Typen von SL und von SchulVA in unterschiedlicher Weise mit Konflikten umgehen (z.B. diese ignorieren, negieren, offen angehen, alleine oder gemeinsam lösen).

(4) Folgerungen und Ausblick

Ausgehend von der Forderung, dass Schulen verstärkt die Aufgabe der Selbstevaluation übernehmen und entsprechende QM-Systeme professionell einführen sollen, ergibt sich zunächst ein KE-Bedarf für die SchulVA. Inhaltlich geht es dabei um die folgenden Aspekte: QM-Ansätze und -Instrumente sowie Methoden des Projektmanagements. Bezogen auf diese Punkte ist bei den SchulVA zwar die Bereitschaft vorhanden sich zu engagieren, aber es fehlen ihnen noch entsprechende Fachkompetenzen. Weitere Themen für die KE-Maßnahmen für SchulVA könnten das Schulverwaltungsrecht und Arbeitsschutzkenntnisse sein. Ein großer Teil der SchulVA räumt die Notwendigkeit ein, an weiteren fachlichen Fortbildungen teilzunehmen (M=3.4118). Zudem sieht fast jeder zweite SchulVA das Problem, dass er seine erworbenen neuen Kompetenzen nicht am Arbeitsplatz anwenden kann. Diese Transferproblematik kann nur dann überwunden werden, wenn sie bereits bei der Durchführung von entsprechenden Qualifizierungsmaßnahmen berücksichtigt wird. Auch wenn bei den SchulVA KE-Bedarf besteht, wird auf die vorhandenen Kompetenzen der SchulVA, die für die Selbstevaluation der Schule und die damit verbundene Etablierung von QM-Systemen von Relevanz sind, und deren Bereitschaft am QM mitzuwirken bisher zu wenig eingegangen. Aber nicht nur die Potenziale auf der individuellen Ebene werden in unzureichender Weise genutzt, sondern auch die auf der organisationalen Ebene. Die Möglichkeiten einer nachhaltigen Organisationsentwicklung werden vor dem Hintergrund der Erkenntnisse der wissenschaftlichen Ansätze zum organisationalen Lernen nicht in gebührendem Ausmaß aufgegriffen. Ausgehend von den theoretischen Ansätzen zur lernenden Organisation bietet die Einstellung von Personen, die zu einer anderen Profession gehören, in besonderem Ausmaß die Möglichkeit organisationales Lernen zu fördern. Es wäre hilfreich, wenn die SL über die Kompetenz verfügen würden, bestimmte Aktivitäten des organisationalen Lernens in Schulen zu fördern. Im nächsten Schritt wäre der folgenden Forschungsfrage nachzugehen: Unter welchen Bedingungen kann organisationales Lernen im Sinne von double-loop-learning in der Schule durch die Besetzung der neuen Stelle des SchulVA ermöglicht werden?

Die jeweilige Organisationskultur der Schule hat einen zentralen Einfluss auf die Einführung von QM-Konzepten. Dies betrifft sowohl das Gelingen dieses Innovationsvorhabens als auch die konkrete Form des jeweiligen auf

die Schule anzupassenden QM-Systems. Inwieweit die Etablierung von QM-Systemen erfolgreich verläuft, hängt davon ab, in welchem Ausmaß die in der Schule bestehende Organisationskultur der einer lernenden Organisation nahe kommt (Maria/Watkins 2003). In weiterführenden Untersuchungen gilt es herauszuarbeiten, welche Dimensionen der Organisationskultur die Anstrengungen der Selbstevaluation und des Aufbaus einer Feedback-Kultur unterstützen sowie welche dies eher behindern. Zudem wäre die Evaluation von QM-Instrumenten und entsprechenden QM-Aktivitäten in Schulen dringend geboten, um möglich Wirkungszusammenhänge herauszuarbeiten.

Ausgehend von der Aufgabenstellung der Initiierung und Etablierung von QM-Systemen wäre zu klären, welche der dabei auftretenden Aufgaben die SL an die SchulVA abgeben und wie in diesem Zusammenhang eine sinnvolle Aufgabenverteilung zwischen der SL und dem SchulVA aussehen kann. Dabei könnte auch der Frage nachgegangen werden, welche Funktion die SchulVA vor dem Hintergrund des Konzepts der Bildung von Steuerungsgruppen und professionellen Lerngemeinschaften, die zentrale Bestandteile des Modells des pädagogischen QM nach Rolff (Holtappels et. al. 2008) sind, haben. Von besonderem Interesse wäre es zudem in weiteren Studien herauszuarbeiten, wie sich der Arbeitsplatzwechsel der SchulVA auf den psychologischen Vertrag auswirkt, den diese mit der Organisation Schule „abschließen“, und welche Effekte der Arbeitsplatzwechsels auf die Beschäftigungsfähigkeit sowie die Karriereentwicklung hat bzw. haben kann.

(5) Literatur

- Bonsen, M. (2009): Wirksame SL. In: Buchen, H./Rolff, H.-G. (Hrsg.) Professionswissen SL. Beltz Verlag 2. Aufl., Weinheim-Basel, S. 193 - 228
- Bruhn, M. (2006): QM für Dienstleistungen. Grundlagen. 6. Aufl., Berlin
- Dubs, R. (2009): Führung. In: Buchen, H./Rolff, H.-G. (Hrsg.) Professionswissen SL. Beltz Verlag 2. Aufl., Weinheim-Basel, S. 102-176
- Holtappels, H. G./Klemm, K./Rolff, H. (Hrsg.) (2008): Schulentwicklung durch Gestaltungsautonomie. Waxmann-Verlag Münster
- Hauschildt, J./Salomo, S. (2007): Innovationsmanagement. München
- Maria, R F./Watkins, K. E. (2003): Perception of learning culture and concerns about the innovation on its use: a question of level of analysis. In: Human Resource Development International, Volume 6, Number 4, pp. 491 – 508
- Rosowski, U. (2009): Kompetenzentwicklung und Rollenbild von Verwaltungsf. an Schulen in NRW (SchulVA). Grin-Verlag München
- Stockmann, R. (2006): Evaluation und Qualitätsentwicklung. Waxmann Münster
- Tenberg, R. (2003): Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs QUABS. München.