

Profil der mittleren Ebene an beruflichen Schulen

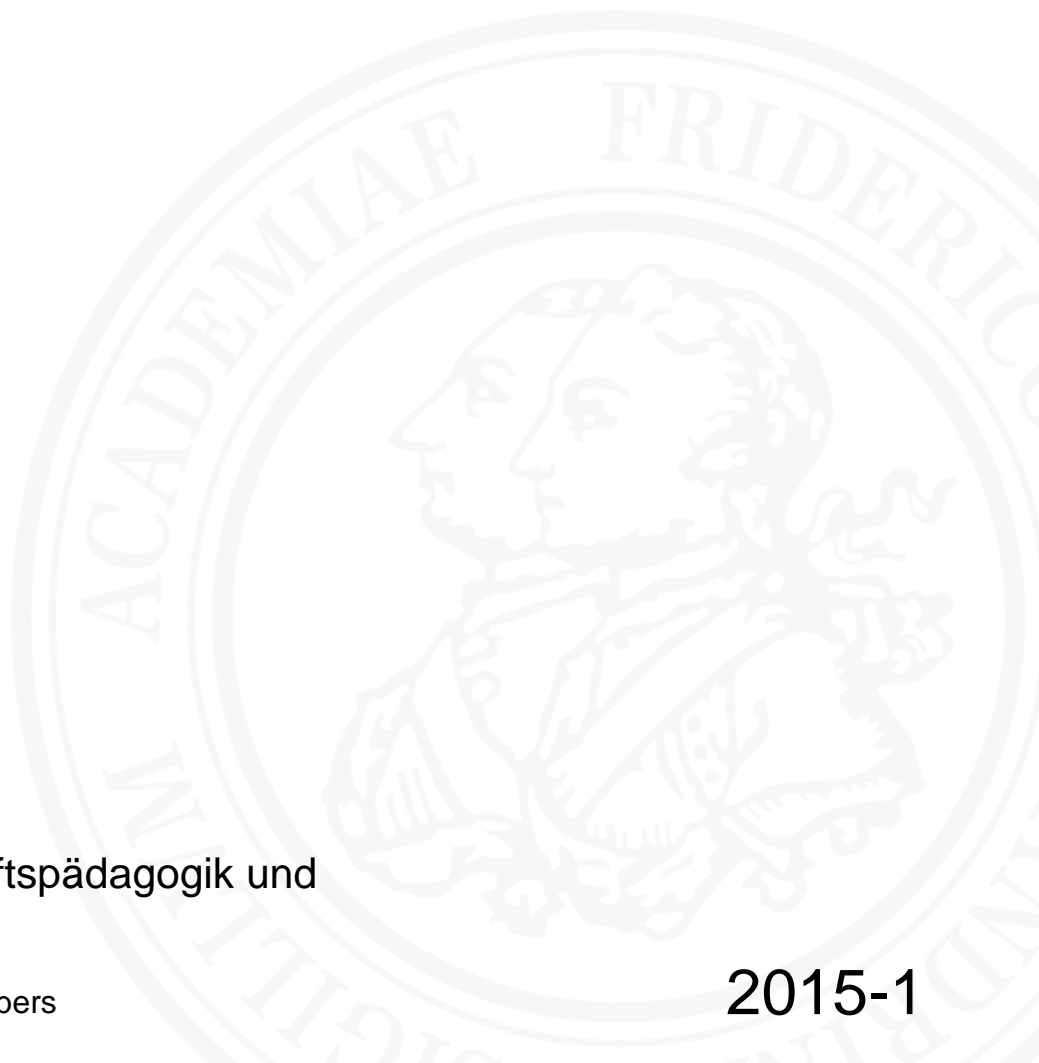
Der MEBS-Schieberegler: Ein Raster zur Profilierung, empirischen Erfassung, Implementierung und Weiterentwicklung

Karl Wilbers

Berichte zur Wirtschaftspädagogik und
Personalentwicklung

Herausgegeben von Karl Wilbers

2015-1



Wilbers, K. (2015): Profil der mittleren Ebene an beruflichen Schulen (Berichte zur Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung, 2015-01). Nürnberg: Universität Erlangen-Nürnberg, Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung.

Nürnberg, Februar 2015

Berichte zur Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung
Herausgegeben von Prof. Dr. Karl Wilbers
ISSN: 1867-2698

Download: <http://www.wirtschaftspaedagogik.de/berichte/>

© Karl Wilbers 2015. Das Werk wird durch das Urheberrecht und/oder einschlägige Gesetze geschützt. Jede Nutzung, die durch diese Lizenz oder Urheberrecht nicht ausdrücklich gestattet ist, ist untersagt. Dieses Werk ist unter einer Creative Commons Lizenz vom Typ „Namensnennung-Nicht Kommerziell-Keine Bearbeitung 3.0 Unported“ zugänglich. Um eine Kopie dieser Lizenz einzusehen, konsultieren Sie <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/deed.de> oder wenden Sie sich brieflich an Creative Commons, 444 Castro Street, Suite 900, Mountain View, California, 94041, USA.

Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen zu den folgenden Bedingungen:



Namensnennung

Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen.



Keine kommerzielle Nutzung

Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden.



Keine Bearbeitung

Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Prof. Dr. Karl Wilbers
Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung
Fachbereich Wirtschaftswissenschaften
Rechts- und Wirtschaftswissenschaftliche Fakultät
Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg
Lange Gasse 20 | D-90403 Nürnberg
karl.wilbers@fau.de | www.wirtschaftspaedagogik.de

Profil der mittleren Ebene an beruflichen Schulen

Zusammenfassung

Der Beitrag profiliert die mittlere Ebene an beruflichen Schulen. Eine solche Ebene ist Realität an beruflichen Schulen. Sie trägt unterschiedliche Namen wie „Abteilungsleitung“, „Bildungsgangleitung“ oder „Fachbetreuung“. Das Profil soll bei Implementierung und bei der Weiterentwicklung dieser Ebene hilfreich sein und die empirische Untersuchung vorhandener Lösungen an beruflichen Schulen unterstützen. Die Profilierung beruht auf den Ergebnissen in Projekten beruflicher Schulen in Bayern sowie der einschlägigen Literatur.

Schlüsselworte

Berufliche Schule, Berufsschule, mittlere Ebene, mittlere Führungsebene, Abteilungsleitung, Bildungsgangleitung

Inhalt

1 Zielsetzung, Hintergrund und Aufbau des Beitrags.....	6
2 Das Aufgabenprofil der mittleren Ebene an beruflichen Schulen.....	9
2.1 Grundanlage und Übersicht über Ziele, Aufgaben und Teilaufgaben der mittleren Ebene an beruflichen Schulen	9
2.2 Detaillierung der Ziele, Aufgaben und Teilaufgaben der mittleren Ebene an beruflichen Schulen.....	12
2.2.1 Pädagogische Führung bzw. Weiterentwicklung eines Teils der Schule	12
2.2.2 Unterstützung der Entwicklung der gesamten Schule aus der Mitte	18
2.2.3 Pädagogisches Management und Administration	18
2.2.4 Kommunikation, Partizipation und Kooperation mit internen und externen Anspruchsgruppen	19
2.2.5 Unterrichts- und Beratungsaufgaben und andere kollegiale Aufgaben	20
3 Abgrenzungen des Profils der mittleren Ebene an beruflichen Schulen zu anderen Profilen	21
3.1 Abgrenzung zu Profilen an beruflichen Schulen	21
3.1.1 Abgrenzung zum Profil der Schulleitung an beruflichen Schulen	21
3.1.2 Abgrenzung zum Profil der Bildungsgangleitung und Abteilungsleitung	23
3.2 Abgrenzung zu schulischen Steuergruppen	25
3.3 Abgrenzung zu Profilen an allgemeinbildenden Schulen und Profilen im Ausland	27
4 Projekte zur mittleren Ebene an beruflichen Schulen	30
4.1 Ergebnisse aus dem Projekt „Mittlere Ebene an beruflichen Schulen“ (MEBS) der Stadt München.....	30
4.2 Ergebnisse aus dem Projekt „Mittlere Ebene an beruflichen Schulen“ der Stadt Nürnberg	30
4.3 Ergebnisse aus dem Projekt „Profil 21“ des Freistaats Bayern	31
5 Die mittlere Ebene, pädagogische Führung und pädagogisches Management in der Literatur.....	33
5.1 Die mittlere Ebene in der Managementforschung	33
5.2 Pädagogische Führung und pädagogisches Management	36
Literaturverzeichnis.....	43
Anhang	51

1 Zielsetzung, Hintergrund und Aufbau des Beitrags

Dieser Beitrag profiliert die mittlere Ebene an beruflichen Schulen. Diese Ebene ist bereits Realität. Sie hat unterschiedlichste Ausprägungen in den Bundesländern, aber auch an einzelnen Schulen. Sie trägt Namen wie „Abteilungsleitung“, „Fachbetreuung“, „Bildungsgangleitung“, „mittlere Führungsebene“, „Abteilungsvorstand“, „Berufsbereichsbetreuung“, „Bereichsleitung“ oder „Jahrgangsstufenleitung“ – um nur die wichtigsten zu nennen. Die hier dargelegte Profilierung soll der Weiterentwicklung dieser Ebene und der Untersuchung vorhandener Lösungen an beruflichen Schulen dienen.

Eine Überarbeitung der bisherigen mittleren Ebene an beruflichen Schulen kann als Reaktion auf Engpässe in beruflichen Schulen verstanden werden. Schulleitungen sehen sich einer dynamischen Schulumwelt gegenüber. Megatrends wie der demographische Wandel oder Verschiebungen in den Wirtschaftsstrukturen verlangen Reaktionen der Schulen, zum Beispiel aufgrund von veränderten Schülerzahlen. Gleichzeitig sehen sich Schulleitungen häufig im administrativen Alltag erstickt. Lehrkräfte beruflicher Schulen erleben eine hohe Heterogenität der Schülerinnen und Schüler, die auch nach Antworten auf einer Ebene oberhalb des Unterrichts der einzelnen Lehrkraft ruft. Moderne didaktische Konzepte – wie beispielsweise Lernfeldorientierung, die didaktische Jahresplanung, individuelle Förderung, Kompetenzorientierung oder Klassenmanagement – betonen die zentrale Bedeutung der Ebene zwischen dem Unterricht der einzelnen Lehrkraft und der Schule.

Die Literatur zu diesem Themenfeld fällt eher spärlich aus. An umfangreicheren Arbeiten ist vor allem auf die Doktorarbeiten von Steingruber (2014) und Kriesche (2014), aber auch auf weniger umfangreiche Arbeiten zur mittleren Führungsebene von Capaul (2011) und Dubs (2011; 2012) hinzuweisen, die beide jedoch nicht die spezifische Situation beruflicher Schulen berücksichtigen. Hinzu kommt eine Reihe von Projektberichten.

Im Projekt „Mittlere Ebene an beruflichen Schulen“ (MEBS) der Stadt München (siehe Abschnitt 4), wird davon ausgegangen, dass die Entwicklung eines Profils – insbesondere der Zielsetzungen und der Aufgaben der mittleren Ebene – systematisch vorgängig ist, d. h. für eine Reihe von Folgefragen klar sein muss.¹

¹ Auf der Basis der Change Management-Theorie und von qualitativen Interviews liefert Saal (2014) eine Reihe von erfolgsrelevanten Faktoren für die Einführung einer mittleren Ebene an beruflichen Schulen. Es sind dies die Besetzung der Stelle (Personalauswahl, Personalentwicklung, Aufgabendefinition), die dienstli-

- Bildungspolitische und schulische Diskussion um die mittlere Ebene: Für die Diskussion um die Sinnhaftigkeit einer Weiterentwicklung der mittleren Ebene ist eine klare Vorstellung über mögliche Entwicklungsrichtungen notwendig. Unklare Vorstellungen über Aufgaben und Ziele werden zu unscharfen Diskussionen führen.
- Kompetenzanalyse: Die Profilierung von Aufgaben und Zielen ist Voraussetzung für die Kompetenzanalyse, d. h. die Festlegung der erforderlichen Kompetenzen (Soll-Kompetenz) von Personen, die auf der mittleren Ebene einer beruflichen Schule tätig sind oder in Zukunft sein werden.
- Personalauswahl und -entwicklung: Die Kompetenzanalyse ist wiederum notwendig für die Personalauswahl und – durch den Abgleich der Soll-Kompetenz mit der Ist-Kompetenz – für die Ermittlung des Weiterbildungsbedarfs.
- Implementation: Die Planung der Implementation der mittleren Ebene bedarf einer Reihe von Dingen, unter anderem einer Präzisierung der Ziele und Aufgaben der mittleren Ebene an beruflichen Schulen.
- Konstruktion von Tools zur Unterstützung: Für die mittlere Ebene sind weitere Hilfen bzw. Tools notwendig. So verlangt die Aufgabe „Personaleinführung“ einige Tools wie zum Beispiel Ablaufpläne oder Checklisten.
- Kompensation: Eine genaue Aufgabenanalyse erlaubt im Zusammenspiel mit einem Mengen- und Zeitgerüst eine Aussage über die faire Kompensation bzw. Honorierung, zum Beispiel in Form von Ermäßigungsstunden.
- Evaluation: Für die Evaluation der mittleren Ebene an beruflichen Schulen sind normative Vorgaben, etwa die mit der mittleren Ebene verfolgten Ziele, notwendig.
- Empirische Erfassung: Die Umsetzung der mittleren Ebene dürfte in der Praxis so bunt sein wie es berufliche Schulen sind. Die empirische Erfassung vorhandener Umsetzungen an beruflichen Schulen wird durch die Profilierung der Aufgaben und Ziele unterstützt.

Vor diesem Hintergrund ist es notwendig, ein möglichst scharfes und ausdifferenziertes Profil der mittleren Ebene für die spezifischen Bedingungen beruflicher Schulen zu entwickeln.

che Beurteilung, die Transparenz, Ressourcen, rechtliche Grundlagen, Schulkultur und -struktur sowie Schulleitung

Dies steht jedoch vor der Schwierigkeit, dass berufliche Schulen – im Gegensatz zu allgemeinbildenden Schulen – außergewöhnlich heterogen sind: Abweichende Bildungsaufträge, unterschiedliche Zielgruppen und Herausforderungen, unterschiedliche Schulaufsichtsstrukturen, unterschiedliche ‚Externalitäten‘ bei Prüfungen und unterschiedliche externe Partner wie Ausbildungsbetriebe oder Eltern sind bei beruflichen Schulen üblich. Die Strukturierung der mittleren Ebene muss der Unterschiedlichkeit beruflicher Schulen gerecht werden. Dieser Schwierigkeit wird hier wie folgt entgegnet: Eine mittlere Ebene an der Schule muss immer Aufgaben innerhalb der unten skizzierten Aufgabenbündel ausweisen – sonst wird sie nicht als mittlere Ebene verstanden. Für die konkrete Ausfüllung der mittleren Ebene in der beruflichen Schule sind im Rahmen der ausgewiesenen Aufgabenbündel jedoch schulspezifische Schwerpunkte notwendig, die in einem diskursiven Prozess in der Schule entwickelt werden sollten.

Die Entwicklung des Profils der mittleren Ebene in diesem Beitrag beruht auf drei Grundlagen. Erstens werden Erkenntnisse aus dem Projekt „Mittlere Ebene an beruflichen Schulen“ (MEBS) berücksichtigt, d. h. vor allem die von den Schulen selbst erarbeiteten Vorstellungen zu den Zielen und Aufgaben einer mittleren Ebene an beruflichen Schulen. Zweitens werden diese Ergebnisse an der Literatur gespiegelt. Dabei werden die wissenschaftliche Diskussion um die Rolle des mittleren Managements, verschiedene Modelle pädagogischer Führung sowie – vor allem mit Blick auf die Unterrichtsentwicklung – Modelle der Didaktik beruflicher Schulen, zum Beispiel zur didaktischen Jahresplanung, berücksichtigt. Drittens werden die Ergebnisse zur mittleren Führungsebene bzw. zur erweiterten Schulleitung im bayerischen Projekt „Profil 21“ berücksichtigt.

Im weiteren Verlauf wird ohne Kommentierung das Wort „Führung“ verwendet. In Deutschland bestehen – wie ich finde: zurecht – Bedenken, den Begriff „Führung“ zu verwenden. Die Wörter „Führung“ und insbesondere „Führer“ lösen allgemein ungute Assoziationen aus. Weiterhin scheint „Führung“ für viele Lehrkräfte ein Synonym für „autoritäres Gehabe“ oder „Gutsherrnmentalität“ zu sein. Das moderne, wissenschaftliche Verständnis pädagogischer Führung weicht davon ab. Führung kann jedoch immer missbraucht werden und daher braucht Führung eine klare Legitimation über Zielsetzungen. In einer beruflichen Schule muss sich die Zielsetzung – das ist der Auftrag einer beruflichen Schule – auf die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler richten. Das allein reicht jedoch als Legitimation nicht. Schließlich sind nicht nur Schülerinnen und Schüler in der Schule tätig. Weiterhin ist auch das Wie zu diesem Ziel nicht gleichgültig: Berufliche Schulen sind in Deutschland Teil eines

freiheitlich-demokratischen Gemeinwesens und haben den damit erhobenen Ansprüchen gerecht zu werden – und zwar auch unabhängig davon, ob Demokratisierung, Dezentralisierung und Partizipation die Effektivität der Schule in irgendeiner Weise verändern würden oder nicht. In diesem Beitrag wird das Wort „Führung“ nicht vermieden, sondern versucht, den zeitgemäßen Anspruch an Führung in beruflichen Schulen auszuloten.

Im folgenden Abschnitt wird – entgegen den sonstigen Gepflogenheiten, die das Ergebnis immer ans Ende setzen – das Profil einer mittleren Ebene an beruflichen Schulen präsentiert. Im Anschluss daran werden die Grundlagen der Entwicklung erläutert.

2 Das Aufgabenprofil der mittleren Ebene an beruflichen Schulen

2.1 Grundanlage und Übersicht über Ziele, Aufgaben und Teilaufgaben der mittleren Ebene an beruflichen Schulen

Die im Projekt MEBS erarbeitete Grundannahme lautet: Die mittlere Ebene einer beruflichen Schule übernimmt die Verantwortung für einen selbständigeren Teil der Schule, dem eine Gruppe von Lehrkräften ganz oder schwerpunktmäßig zugeordnet ist, mit dem Ziel, diese Einheit der Schule im Zuge von Kommunikation, Partizipation und Kooperation als Teil der Schule weiter zu entwickeln und einen reibungslosen Betrieb zu unterstützen, wobei die mittlere Ebene im nennenswerten Umfang Unterricht und ähnliche Aufgaben wie andere Lehrkräfte übernimmt. Die Übernahme der dienstlichen Beurteilung ist möglich, aber nicht konstitutiv für dieses Verständnis. Mit dieser Grundanlage lassen sich fünf Zielsetzungen identifizieren, die mit spezifischen Aufgaben und Teilaufgaben verbunden sind. Die folgende Tabelle bietet eine Übersicht.

Zielsetzungen der mittleren Ebene	Aufgabe der mittleren Ebene der Schule (Aufgabenbündel)	Teilaufgaben
Weiterentwicklung eines Teils der beruflichen Schule	Weiterentwicklung eines Teils der Schule (pädagogische Führung)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Entwicklung des Schulteils normativ ausrichten ▪ Unterricht im Schulteil weiterentwickeln ▪ Struktur und Kultur des Schulteils weiterentwickeln ▪ Lehrkräfte im Schulteil fördern
Unterstützung der Entwicklung der (gesamten) beruflichen Schule	Unterstützung der Entwicklung der gesamten Schule aus der Mitte der Schule	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Informationen aus einem Teil der Schule synthetisieren und einbringen ▪ Sich für strategische Alternativen aus Sicht des Schulteils stark machen ▪ Zur Umsetzung der strategischen Ausrichtung der gesamten Schule beitragen ▪ Strategie der Schule implementieren
Reibungsloser Betrieb eines Schulteils	Pädagogisches Management und Administration	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Finanzmanagement ▪ Lernmittel- und Medienmanagement ▪ Raummanagement
Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler entwickeln	Unterrichts- und Beratungsaufgaben sowie kollegiale Aufgaben	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Eigenen Unterricht vorbereiten ▪ Eigenen Unterricht durchführen ▪ Eigenen Unterricht nachbereiten ▪ Schülerinnen und Schüler beraten ▪ Weitere kollegiale Aufgaben
Kommunikation, Partizipation und Kooperation mit internen und externen Anspruchsgruppen	Team- und Netzwerkentwicklung	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mit internen Anspruchsgruppen umgehen ▪ Mit externen Anspruchsgruppen umgehen

Tabelle 1: MEBS-Schieberegler: Profil einer mittleren Ebene an beruflichen Schulen

Das vorgeschlagene Raster – einschließlich der weiter unten erfolgenden Ausdifferenzierung der Teilaufgaben – wird hier als „MEBS-Schieberegler“ bezeichnet. Damit ist die Vorstellung verbunden, dass in der schulinternen Diskussion um die mittlere Ebene überlegt werden muss, in welchem Umfang die mittlere Ebene die angeführten Aufgaben bzw. deren Teilaufgaben übernehmen sollte. Für jede Aufgabe wird sozusagen der Regler geschoben, so dass am Ende ein individuelles Profil der mittleren Ebene an der Schule entsteht. Dabei können bei der hier verfolgten Vorstellung der mittleren Ebene nicht alle Regler eines Aufgabenbündels auf Null geschoben werden.

Um der bereits erwähnten Unterschiedlichkeit beruflicher Schulen gerecht zu werden, wird vereinfachend von „Schulteil“ bzw. „Einheit der Schule“ gesprochen. Bei der Bildung von Schuleinheiten werden an beruflichen Schulen unterschiedliche Kriterien angewendet.

- **Schularten:** Wenn mehrere (quantitativ bedeutsame) Schularten an einer beruflichen Schule vertreten sind, wird die Schule häufig entlang dieser Schularten strukturiert. Die Schularten beruflicher Schulen sind in den Bundesländern unterschiedlich geregelt. In Bayern umfassen die Schularten nach dem bayerischen Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen (BayEUG) beispielsweise die Berufsschule, die unterschiedlichen Typen der Berufsfachschulen, die Fachschule, die Wirtschaftsschule, die berufliche Oberschule, also die Fach- und Berufsoberschule, sowie die Fachakademie. In Nordrhein-Westfalen umfasst das Berufskolleg hingegen nach dem Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen (SchulG) mehrere Bildungsgänge, nämlich die Bildungsgänge der Berufsschule, der Berufsfachschule, der Fachoberschule und der Fachschule.
- **Räumliche Kriterien:** In einer beruflichen Schule, die sich über mehrere Standorte erstreckt, zum Beispiel einen Hauptstandort und mehrere Außenstellen, kann die Bildung von Schulteilen nach räumlichen Kriterien erfolgen.
- **Berufe bzw. Ausbildungsrichtungen:** Ein weiteres Strukturierungskriterium sind die Berufe bzw. Branchen. Je nach quantitativer Bedeutung der einzelnen Berufe an der Schule werden die Einheiten entlang dieser Einheiten gebildet oder aber auch mehrere Berufe zusammengefasst.
- **Fach:** Das Fach als Strukturierungskriterium findet sich an Berufsschulen häufig parallel zu einer primären Strukturierung nach Schularten bzw. Berufen. Dabei werden Fachschaften bzw. Fachgruppen als sekundäre gebildet, die sich oft auf die allgemeinbildenden Fächer in beruflichen Schulen beschränken. In beruflichen Schulen, in denen der Unterricht in den allgemeinbildenden Fächern einen relativ hohen Anteil hat, wird dieses Kriterium auch zur Definition der primären Struktur verwendet.

Aus den fünf genannten Zielsetzungen der mittleren Ebene an beruflichen Schulen ergeben sich Konflikte bzw. Notwendigkeiten der Ausbalancierung, die konstitutiv für die mittlere Ebene einer Schule sind. Drei davon scheinen von größerer Bedeutung.

- Spannung „Schule versus Schulteil“: Die mittlere Ebene muss eine Balance zwischen Anforderungen der gesamten Schule und den Anforderungen des Schulteils finden. Bei einer extremen Positionierung würde die mittlere Ebene auf der einen Seite nur als Vollstrecker der Schulleitung angesehen. Auf der anderen Seite des Extrems steht ein einfacher Ressortegoismus ohne Verpflichtung gegenüber der Gesamtinstitution.
- Spannung „Weiterentwicklung versus Regelbetrieb“: Die mittlere Ebene hat eine Balance zwischen Weiterentwicklung und reibungslosem Betrieb zu finden. Bei einer extremen Positionierung würde die mittlere Ebene auf der einen Seite als Visionärin bzw. Visionär ohne Bezug zum Alltagsgeschäft, auf der anderen Seite als pure Verwalterin bzw. Verwalter gesehen werden.
- Spannung „Kollegialität versus Führung“: Die Person, die die mittlere Ebene übernimmt, ist einerseits Kollegin bzw. Kollege, andererseits mit Führungsaufgaben betraut. Eine extreme Positionierung führt auf der einen Seite zu einem autoritären Gehabe und auf der anderen Seite zu einem Laissez-faire.

Zwei dieser Balancen werden auch in der Literatur diskutiert (Bennett, Woods, Wise & Newton, 2007; Steingruber, 2014, S. 74 f.).

2.2 Detaillierung der Ziele, Aufgaben und Teilaufgaben der mittleren Ebene an beruflichen Schulen

2.2.1 Pädagogische Führung bzw. Weiterentwicklung eines Teils der Schule

Die mittlere Ebene übernimmt die Aufgabe, einen Teil der Schule weiter zu entwickeln bzw. pädagogisch zu führen. Dazu zählt eine Reihe von Teilaufgaben.

Die mittlere Ebene ist verantwortlich für die *normative Ausrichtung der weiteren Entwicklung* eines Teils der Schule. In Anlehnung an die Aufgabenkomplexe „Setting directions“ (transformational leadership), „defining the schools mission“ (instructional leadership), und „setting a widely shared vision for learning“ (ISLLC 2008) können folgende weitere Aufgaben zugeordnet werden.

Entwicklung des Schulteils normativ ausrichten

- Kooperative Entwicklung, ggf. Anpassung und Leben eines Leitbildes bzw. strategischer Ziele für den Schulteil
- Kommunikation und Förderung der Akzeptanz des Leitbildes bzw. der strategischen Ziele für den Schulteil
- Kooperative Entwicklung und Betreuung von Maßnahmen (Schulentwicklungsmaßnahmen) zur Erreichung der strategischen Ziele bzw. des Leitbildes
- Nutzung von Steuerungsdaten und -instrumenten bei der Entwicklung des Leitbildes und der strategischen Ziele und beim Verfolgen des Fortschritts des Schulteils, einschließlich Revision (follow up)

Tabelle 2: Aufgaben der normativen Ausrichtung der Schule

Die Nutzung von Steuerungsdaten und -instrumenten ist eng verflochten mit dem Qualitätsmanagement der Schule. Die Steuerungsdaten betreffen verschiedene Stakeholder, zum Beispiel die Schülerinnen und Schüler aufgrund von Befragungen zur Schule oder Prüfungsstatistiken, aber auch die Lehrkräfte, zum Beispiel aufgrund der Befragungen von Lehrkräften zur Schule („Mitarbeiterbefragungen“). Steuerungsdaten und -instrumente betreffen auch externe Stakeholder wie zum Beispiel Daten aus der Befragung von Ausbildungs- oder Praktikumsbetrieben.

Die normative Ausrichtung der Schule betrifft im Orientierungsrahmen Schulqualität (QSE 2.0) der beruflichen Schulen der Landeshauptstadt München das „strategische Management“ (QB 4.1). Im Profil der mittleren Führungsebene nach den Vorstellungen des Profils 21 ergeben sich Bezüge zur Verantwortung für Unterrichtsqualität und Schulentwicklung (Nr. 4).

Die mittlere Ebene ist verantwortlich für die *Weiterentwicklung des Unterrichts* in einem Teil der Schule. Diese Unterrichtsentwicklung im Schulteil nimmt vor allem Aspekte des Instructional leadership auf, vor allem das „Managing the instructional program“ und das „Developing the school learning climate program“ im Modell von Hallinger u. a.

Die Entwicklung guten Unterrichts ist eine individuelle Aufgabe jeder einzelnen Lehrkraft und eine kollektive Aufgabe der Lehrkräfte, vor allem in einem Teil der Schule. Für den Schulentwicklungstheoretiker Rolff stellen die Fachschaften „so etwas wie schlafende Riesen der Unterrichtsentwicklung dar. Sie schlafen, weil sie normalerweise nur einmal pro Schulhalbjahr tagen und dann nur die nötigsten Organisationsfragen klären, und sie sind Riesen, weil sie über ein großes Potenzial zur Unterrichtsverbesserung verfügen“ (Rolff, 2007, S. 83).

Eine zentrale Aufgabe ist die Koordination der makrodidaktischen Planung (Wilbers, 2014, S. 275 ff.). Dazu gehören auch die Abstimmung von fachtheoretischen und fachpraktischen

Unterrichtssequenzen, die Koordination von Leistungserhebungen sowie die Integration von Unterrichtsgängen, Wanderungen und Betriebserkundungen.

Gemeinsame didaktische Festlegungen betreffen zum Beispiel gemeinsame Standards bei Leistungserhebungen oder bei der Unterrichtsplanung, zum Beispiel die Nutzung von Modellunternehmen im kaufmännischen Unterricht, ein einheitliches Erscheinungsbild von Arbeitsblättern (Wilbers, 2014, S. 290 ff.) oder Vereinbarungen zur Ablage von Dokumenten.

Die Qualität des Unterrichts kann über verschiedene Maßnahmen verfolgt werden. Dazu zählt beispielsweise die Auswertung von Daten wie Prüfungsstatistiken, aber auch Unterrichtsbesuche.

Die Entwicklung einer lernförderlichen Umgebung im Schulteil bezieht sich weniger auf die ‚hardware‘ des Unterrichtens, wie angemessene Räumlichkeiten oder technische Ausstattung, sondern vor allem auf die didaktischen Bedingungen. Dazu gehören Maßnahmen der Klassenführung, die darauf zielen, in den Klassen Bedingungen zu schaffen, die die Häufigkeit und Tragweite von Unterrichtsstörungen reduzieren, aber nicht komplett unterdrücken (Wilbers, 2014, S. 353 ff.). Dazu zählen zum Beispiel Klassenregeln oder Schulentwicklungsmaßnahmen zur Vermeidung von Mobbing etc. Die Aktivitäten zielen darauf, den Anteil der ‚echten Lernzeit‘ zu erhöhen, d. h. Wege zu suchen, die Verschwendung von Lernzeiten durch unnötige administrative Aufgaben, Ausfälle oder Disziplinprobleme zu minimieren.

Die gemeinsame Entwicklung einer Unterrichtskultur zielt darauf, Werte und Normen eines modernen Unterrichts und die diesen entsprechende Praxis in dem Teil der Schule zu kultivieren. Dazu gehört vor allem ein Unterrichtskonzept, das einen Mix von traditionellem und handlungsorientiertem Unterricht vorsieht (Wilbers, 2014, S. 258 ff.).

Unterricht im Schulteil weiterentwickeln

- Koordination der makrodidaktischen Planung (z. B. didaktische Jahresplanung)
- Entwicklung gemeinsamer didaktischer Festlegungen
- Verfolgen der Qualität des Unterrichts und der Leistungserhebungen im Schulteil
- Gemeinsame Entwicklung einer lernförderlichen Umgebung für die Schülerinnen und Schüler im Schulteil
- Gemeinsame Entwicklung einer Unterrichtskultur

Tabelle 3: Aufgaben der Unterrichtsentwicklung der mittleren Ebene

Im Orientierungsrahmen Schulqualität (QSE 2.0) der beruflichen Schulen der Landeshauptstadt München betrifft diese Weiterentwicklung die Qualitätsfelder 1 und 2. Im Profil der mitt-

leren Führungsebene nach den Vorstellungen des Profils 21 ergeben sich eine Reihe von Bezügen zu Verantwortung für Unterrichtsqualität und Schulentwicklung (Nr. 4).

Eine weitere Aufgabe der mittleren Ebene besteht darin, die *Struktur und Kultur des Schulteils weiterzuentwickeln*. Diese Aufgabe findet sich in Teilen in dem Aspekt "Redesigning the organization" im Modell der transformationalen Führung wieder, ergänzt dies jedoch um den kulturellen Aspekt. Dabei wird davon ausgegangen, dass der Teil der Schule drei Ordnungsmomente hat, nämlich Struktur, Kultur und Strategie (Wilbers, 2014, S. 443 ff.).

Die Entwicklung von Struktur, Strategie und Kultur zielt darauf, die Möglichkeiten einer didaktischen Zusammenarbeit der Lehrkräfte im Schulteil zu verbessern (Wilbers, 2014, S. 448 ff.). Besondere Bedeutung hat die Entwicklung von Teamstrukturen, beispielsweise durch die Entwicklung von Lehrerklassenteams (Müller, 2011). Die Maßnahmen zielen darauf, ein besseres didaktisches Zusammenspiel des Unterrichts der einzelnen Lehrkräfte zu gewährleisten. Beispielhafte Ziele sind bessere Strukturen der Zusammenarbeit im Kollegium, die Stärkung der Kultur der Zusammenarbeit oder bessere Strukturen der Kommunikation im Kollegium.

Die mittlere Ebene geht als Teamplayer und Führungskraft mit gutem Beispiel voran und ermöglicht so anderen Lehrkräften das Lernen am eigenen Modell. Dieses Lernen am eigenen Modell ist dem Modell der transformationalen Führung entnommen. Damit sind Aspekte authentischer Führung angesprochen (Avolio & Gardner, 2005) oder wie es Day u. a. formulieren: „demonstrating transparent decision making, confidence, optimism, hope, resiliency, and consistency between words and deeds“ (Day et al., 2011, S. 25).

Struktur und Kultur im Schulteil weiterentwickeln

- Unterstützung von Struktur und Kultur einer didaktischen Zusammenarbeit der Lehrkräfte im Schulteil
- Lernen am eigenen Modell unterstützen

Tabelle 4: Aufgaben der Weiterentwicklung von Struktur und Kultur im Schulteil

Eine letzte Aufgabe im Bereich der pädagogischen Führung betrifft die *Förderung der Lehrkräfte im Schulteil*. In den später referierten Modellen pädagogischer Führung sind die Aspekte „helping people“ und „developing people“ angesprochen.

Die Förderung der Lehrkräfte kann nach den Feldern des Personalmanagements (Scholz, 2014) gegliedert werden.

Im Personalmarketing übernimmt die mittlere Ebene zum Beispiel die Bindung von Studierenden im Schulpraktikum oder die Zusammenarbeit mit Universitäten. In der Personalbeschaffung unterstützt sie bei der Auswahl von Personal. In der Personaleinführung ist die mittlere Ebene verantwortlich für die Einführung neuer Lehrkräfte des Schulteils. Im Rahmen des Personaleinsatzes zielt sie auf eine gute Einsatz- bzw. Stundenplanung und eine gute Planung des Einsatzes in Schulprojekten.

Der Personalbeurteilung und -entwicklung kommt eine zentrale Rolle zu. Im Sinne des Modells der transformationalen Führung zielt die Personalbeurteilung und -entwicklung darauf, die einzelne Lehrkraft intellektuell zu stimulieren und eine individualisierte Unterstützung zu bieten. Dabei kann die vierschrittige Logik der individuellen Förderung von Schülerinnen und Schülern (Wilbers, 2014, S. 634 ff.) auf Lehrkräfte übertragen werden. Im ersten Schritt wird gemeinsam mit der Lehrkraft der Förderbedarf erfasst, dann die Methoden der individuellen Förderung abgestimmt, die Durchführung unterstützt und nachbereitet. Ein mögliches Instrument zur Durchführung dieser Personalbeurteilung und -entwicklung ist das Mitarbeitergespräch, in dem zum Teil noch andere Personalmanagementaufgaben einfließen können, insbesondere die Einsatzplanung. Die Methoden der individuellen Förderung umfasst auch eine systematische schulische Fortbildungsplanung: Von der Bedarfsplanung, der Programmplanung, der Auswahl der Lehrkräfte für die Programme, der Unterstützung bei der Durchführung, der Evaluation und der Transfersicherung (Stender, 2009, S. 108 ff.). Insgesamt können hier die Methoden der schulischen Personalentwicklung eingesetzt werden.

Methoden der schulischen Personalentwicklung (individuelle Förderung von Lehrkräften)	
<ul style="list-style-type: none"> Individuelle informelle Formen des Lernens am und im Unterrichtsprozess 	<ul style="list-style-type: none"> Eigenes Ausprobieren und Selbstreflexion der Lehrkräfte unterstützen Feedbackorientierte Verfahren (z. B. Individualfeedback, strukturierte Unterrichtsbesprechung der Lehrkraft oder der mittleren Ebene, kollegiale Hospitation) Gesprächsorientierte Verfahren (Mentoring, Supervision, Coaching)
<ul style="list-style-type: none"> Individuelle informelle Formen des Lernens außerhalb des Schulalltages 	<ul style="list-style-type: none"> Unternehmenspraktika Besuch von Fachmessen Veranstaltungen von Herstellern
<ul style="list-style-type: none"> Unterrichtsnähe kollektive Formen des Lernens 	<ul style="list-style-type: none"> Austausch über Planungshilfen (z. B. Lehrplanänderungen) Austausch über Unterrichtsmittel (z. B. Schulbücher, Medien)

<ul style="list-style-type: none"> Formelle Formen des Lernens 	<ul style="list-style-type: none"> Schulinterne Fortbildung für Lehrkräfte (Schilf) Staatliche schulexterne Fortbildung Schulexterne nicht staatliche Fortbildung (z. B. von Herstellern oder Universitäten)
---	---

Tabelle 5: Schulische Personalentwicklung nach Wilbers (2014, S. 423 ff.)

Die Personalthonorierung als Aufgabe der mittleren Ebene bezieht sich insbesondere auf die Mitwirkung bei der Vergabe von Anrechnungsstunden und Leistungsprämien. Bei der Personalfreisetzung gewährleistet die mittlere Ebene vor allem den Übergang von einer ausscheidenden Lehrkraft an die nächste Lehrkraft.

Lehrkräfte haben häufig Vorbehalte bezüglich der Übernahme der dienstlichen Beurteilung durch die mittlere Ebene. Dies zeigte sich in Bayern bereits mit Beginn des Projektes „Profil 21“ (Wilbers, 2008), aber auch in einer aktuelleren Erhebung bei Lehrkräften beruflicher Schulen in München (Kremerskothen & Nausch, 2014). Der Sachverhalt bleibt jedoch nicht widerspruchsfrei: So wird in der letzten Studie gleichzeitig von Lehrkräften bemängelt, dass eine ‚ausschließliche‘ Beurteilung durch die Schulleiterin bzw. den Schulleiter wenig fair sei. In der praktischen Ausgestaltung sind neben den monolithischen Ansätzen (Beurteilung allein durch die Schulleiterin bzw. den Schulleiter bzw. durch die mittlere Ebene allein) auch kooperative Beurteilungsmodelle möglich, z. B. mit Rechten oder Pflichten auf Anhörung oder Konsensfindung. Erfahrungen einzelner Schulen zeigen, dass die Brisanz einer Veränderung auf der mittleren Ebene an einer Schule deutlich entschärft, wenn die dienstliche Beurteilung weiterhin der Schulleiterin bzw. dem Schulleiter überlassen bleibt (Saal, 2014, S. 57 f.).

Lehrkräfte im Schulteil fördern

- Personalmarketing, zum Beispiel durch Unterstützung von schulpraktischen Studien oder Zusammenarbeit mit Universitäten
- Personalbeschaffung, zum Beispiel Unterstützung bei der Auswahl von Personal oder bei Versetzungen
- Personaleinführung, zum Beispiel Einführung neuer Lehrkräfte des Schulteils
- Personaleinsatz, zum Beispiel Einsatz- bzw. Stundenplanung und Planung der Beteiligung an Schulprojekten
- Personalbeurteilung und -entwicklung, zum Beispiel Ermittlung von Unterstützungsbedarfen und Ableitung von Fördermaßnahmen
- Personalthonorierung, zum Beispiel Mitwirkung bei oder Vergabe von Anrechnungsstunden und Leistungsprämien, LOB
- Personalfreisetzung, zum Beispiel Unterstützung der Übergabe von einer ausscheidenden Lehrkraft an die nächste Lehrkraft

Tabelle 6: Aufgaben der Förderung der Lehrkräfte der mittleren Ebene

Die Aufgabe der Förderung von Lehrkräften stellt Bezüge zum Orientierungsrahmen für Schulqualität im Qualitätsfeld "Personal und Personalentwicklung" (QF 5). Im Profil der mittleren Führungsebene nach den Vorstellungen des Profils 21 ergibt sich eine Reihe von Bezügen zur Personalverantwortung (Nr. 1).

2.2.2 Unterstützung der Entwicklung der gesamten Schule aus der Mitte

Zu einer wichtigen Aufgabe der mittleren Ebene gehört die *Unterstützung der Schulentwicklung aus der Mitte der Schule*. Die mittlere Ebene hat hier eine Scharnierfunktion zur Entwicklung der gesamten Schule („Position in der Mitte“). Die vier genannten Teilaufgaben greifen direkt das Modell von Floyd u. a. auf.

Unterstützung der Entwicklung der gesamten Schule aus der Mitte

- Informationen aus einem Teil der Schule synthetisieren und einbringen
- Sich für strategische Alternativen aus Sicht des Schulleiters stark machen
- Zur Umsetzung der strategischen Ausrichtung der gesamten Schule beitragen
- Strategie der Schule implementieren

Tabelle 7: Aufgaben der Unterstützung der Entwicklung der gesamten Schule aus der Mitte

Im Orientierungsrahmen Schulqualität (QSE 2.0) der beruflichen Schulen der Landeshauptstadt München sind als Ziele die Qualität der strategischen Ziele der Schule (QF 4), aber auch die Kontinuität bei Wechsel der Schulleiterin bzw. des Schulleiters (QF 4) angesprochen.

2.2.3 Pädagogisches Management und Administration

Das pädagogische Management und die Administration zielen auf den reibungslosen Betrieb eines Teils der Schule. Während die pädagogische Führung auf die Weiterentwicklung zielt, zielt das pädagogische Management und die Administration auf den Status Quo.

Pädagogisches Management und Administration

- Finanzmanagement (z. B. Verwaltung des Budgets, Mitwirkung bei der Erstellung der Haushaltsansätze)
- Lernmittel- und Medienmanagement (z. B. Anschaffung und Aussonderung von Schulbüchern)
- Raummanagement (z. B. Einrichtung von Fachräumen)

Tabelle 8: Aufgaben des pädagogischen Managements und der Administration

Im Orientierungsrahmen Schulqualität (QSE 2.0) der beruflichen Schulen der Landeshauptstadt München ergibt sich eine Reihe von Bezügen. Im Profil der mittleren Führungsebene nach den Vorstellungen des Profils 21 ergibt sich eine Reihe von Bezügen zu Verantwortung für Unterrichtsqualität und Schulentwicklung (Nr. 2) und zur Verantwortung für Unterrichtsorganisation (Nr. 3).

2.2.4 Kommunikation, Partizipation und Kooperation mit internen und externen Anspruchsgruppen

In allen Aufgaben („quer“) ergibt sich die Notwendigkeit der Kommunikation, Partizipation und Zusammenarbeit mit den verschiedenen Stakeholdern des Teils der Schule. Hier ist vor allem der Anspruch aus dem Modell des distributed leadership integriert. In den ISLLC-2008 sind hier die Bereiche vier bis sechs angesprochen.

Innerhalb der Schule geht es um die Kommunikation, Partizipation und Kooperation mit internen Anspruchsgruppen. Zu diesen zählen insbesondere die Schulleitung (Schulleiterin bzw. Schulleiter, Stellvertreterin bzw. Stellvertreter), Kolleginnen und Kollegen mit den gleichen Aufgaben, die Lehrkräfte und den Schülerinnen und Schülern des Teils der Schule. Dazu gehört auch das Verwaltungs- und Hauspersonal der Schule sowie die kollektiven Akteure in der Schule, zum Beispiel Gruppen im Qualitätsmanagement oder Steuergruppen.

Die Kommunikation, Partizipation und Kooperation bezieht sich auch auf externe Stakeholder. Welche Stakeholder angesprochen sind, ergibt sich vor allem aus den Bildungsaufträgen der Schulen. In der Berufsschule stellen die Ausbildungsbetriebe, die zuständigen Stellen und die Verbände, einschließlich der Prüfungsausschüsse, zentrale Stakeholder dar, während in Wirtschaftsschulen die Eltern einen größeren Stellenwert einnehmen werden. Die Kommunikation, Partizipation und Kooperation kann sich auch auf die Gewinnung geeigneter Praktikumsbetriebe für die fachpraktische Ausbildung beziehen. Mit Blick auf das Personalmanagement, vor allem die Beschaffung sowie die Aus- und Fortbildung von Lehrkräften, spielt in allen Schularten die Zusammenarbeit mit Universitäten und Studienseminaren eine Rolle. Die Aktivitäten zielen hier auf eine höhere Attraktivität als Ausbildungsort und als Arbeitgeber.

Die externen Partner sind als Aspekt der Außenentwicklung Teil eines systematischen Netzwerkmanagements (Wilbers, 2004b, 2004a), wie sich im Münchner Rahmen wiederfindet (QF 3). Die Kommunikation, Partizipation und Zusammenarbeit mit den verschiedenen Sta-

keholdern des Teils der Schule ist abzubilden, insbesondere durch die Arbeit in Gremien, die Organisation von besonderen Veranstaltungen wie Informationsabenden oder Verabschiedungen, aber auch durch Instrumente wie Zielvereinbarungen.

Die Kommunikation, Partizipation und Kooperation mit internen Anspruchsgruppen erhält seine Bedeutung auch durch die Tatsache, dass alle bzw. – wenn Weisungsbefugnisse übertragen wurden – viele Führungsaufgaben lateral sind, d. h. die Führung ist mehr als ein Koordinieren, erfolgt aber ohne Weisungsbefugnisse. Damit wechseln die Mechanismen des Führens, Verständigung und Vertrauen sind neben Macht die zentralen Mechanismen lateralen Führens (Kühl & Schnelle, 2005).

Im Orientierungsrahmen Schulqualität (QSE 2.0) der beruflichen Schulen der Landeshauptstadt München findet sich die Kommunikation, Partizipation und Zusammenarbeit mit den internen Stakeholdern (4.2) und externen Stakeholdern (3). Im Profil der mittleren Führungsebene nach den Vorstellungen des Profils 21 wird hier die „Außenverantwortung“ (Nr. 5) angesprochen.

2.2.5 Unterrichts- und Beratungsaufgaben und andere kollegiale Aufgaben

Grundlegend für die besondere Position der mittleren Ebene an beruflichen Schulen ist die Übernahme eigener Aufgaben im Kernprozess der Schule, also das Unterrichten und das Beraten von Schülerinnen und Schülern. Diese Aufgaben machen einen größeren Teil des Zeitbudgets aus. Dieses Aufgabenbündel sichert, dass die mittlere Ebene die gleiche Ausbildung und die gleiche Sozialisation wie die anderen Lehrkräfte hat. Sie sichert die Nähe am ‚täglichen Geschäft‘ der Lehrkräfte, die gute Kenntnis der Schülerinnen und Schüler und der relevanten Stakeholder. Außerdem gewährleistet dieses Aufgabenbündel, dass Veränderungen im Unterrichtsgeschäft nicht nur vorgedacht werden, sondern am eigenen Unterricht erfahren werden.

Übernahme von Unterrichts- und Beratungsaufgaben und andere kollegiale Aufgaben

- Eigenen Unterricht vorbereiten
- Eigenen Unterricht durchführen
- Eigenen Unterricht nachbereiten
- Schülerinnen und Schüler beraten
- Weitere kollegiale Aufgaben

Tabelle 9: Unterrichts- und Beratungsaufgaben und andere kollegiale Aufgaben

Im Orientierungsrahmen Schulqualität (QSE 2.0) der beruflichen Schulen der Landeshauptstadt München ist das Qualitätsfeld 1 angesprochen.

3 Abgrenzungen des Profils der mittleren Ebene an beruflichen Schulen zu anderen Profilen

3.1 Abgrenzung zu Profilen an beruflichen Schulen

3.1.1 Abgrenzung zum Profil der Schulleitung an beruflichen Schulen

Das Profil der mittleren Ebene lässt sich zum Profil der Schulleitung abgrenzen. Schon der Begriff der Schulleitung ist allerdings nicht eindeutig (Szewczyk, 2005, S. 34 ff.). Der Begriff der Schulleitung kann bei beruflichen Schulen sowohl die Schulleiterin bzw. den Schulleiter allein als auch zusammen mit der Stellvertreterin bzw. dem Stellvertreter bezeichnen (Pahl, 2007, S. 206). Er kann auch weitere Definitionen haben (Szewczyk, 2005, S. 39 f.).

Im Gegensatz zur Schulleitung, die für die gesamte Schule Verantwortung übernimmt, ist die mittlere Ebene für einen Teil der Schule zuständig. Wird dieser Aspekt ausgeblendet, sind die Profile von Schulleitung und mittlerer Ebene recht ähnlich. Davon unbenommen können einzelne Aufgaben – beispielsweise die dienstliche Beurteilung – der Schulleitung vorbehalten sein. Eine etwas ältere Analyse der rechtlich vorgesehenen Aufgaben von Schulleitungen beruflicher Schulen in den Bundesländern bietet Szewczyk (2005, S. 191 ff.).

Die mittlere Ebene lässt sich zur erweiterten Schulleitung abgrenzen. Der Begriff „erweiterte Schulleitung“ und „kollegiale Schulleitung“ werden unterschiedlich verwendet. Pahl (2007) behauptet, dass sich an beruflichen Schulen „meist ein besonderes informelles Gremium, die Leitungsgruppe“ (S. 208) bilde. Es setze sich aus der Schulleiterin bzw. dem Schulleiter, der Stellvertreterin bzw. dem Stellvertreter und den „Abteilungsleiterinnen und Abteilungsleitern der einzelnen beruflichen Schulformen zusammen. Dazu zählen, wenn eine entsprechende Funktion vorhanden ist, außerdem auch eine Koordinatorin bzw. ein Koordinator“ (S. 208). Diese Leitungsgruppe könne als erweiterte Schulleitung eingeschätzt werden. Szewczyk (2005) zählt zur erweiterten Schulleitung „die Schulleitung im engeren Sinne und die Studiendirektoren schulfachlicher Aufgaben“ (Szewczyk, 2005, S. 42). In einzelnen Schulgesetzen wird die erweiterte Schulleitung legal definiert, zum Beispiel die „erweiterte Schulleitung“ in

Bayern (Artikel 57a BayEUG), in Berlin (§ 74 SchulG) oder in Nordrhein-Westfalen (§ 60 SchulG) oder aber die „kollegiale Schulleitung“ in Bremen (§ 64 BremSchVwG) oder in Niedersachsen (§ 44 NSchG). Erweiterte Schulleitungen sind in einer Reihe von Bundesländern eingerichtet worden. Die Konstruktionen sind dabei unterschiedlich.

In Nordrhein-Westfalen konkretisiert die Allgemeine Dienstordnung für Lehrerinnen und Lehrer, Schulleiterinnen und Schulleiter an öffentlichen Schulen (ADO) in § 37 die erweiterte Schulleitung an Berufskollegs. Der erweiterten Schulleitung können bei Berufskollegs neben der Schulleiterin oder dem Schulleiter, der ständigen Vertreterin oder dem ständigen Vertreter und den Fachleiterinnen und Fachleitern zur Koordinierung schulfachlicher Aufgaben auch Lehrkräfte angehören, denen einzelne Koordinationsaufgaben zur eigenständigen Wahrnehmung übertragen wurden. Das Weisungsrecht der Schulleiterin oder des Schulleiters bleibt gemäß der Dienstordnung davon unberührt und die Aufgabenverteilung innerhalb der erweiterten Schulleitung ist schriftlich von der Schulleiterin oder vom Schulleiter zu dokumentieren.

Die Koordinationsaufgaben erstrecken sich auf das gesamte Berufskolleg „oder Teile des Berufskollegs wie Abteilungen, berufliche Bereiche oder Bildungsgänge und auf die Koordination der Planung, Umsetzung und Weiterentwicklung didaktischer, pädagogischer und organisatorischer Arbeiten. Die Koordination kann eine oder mehrere Aufgabenbereiche umfassen“ (§ 37 ADO).

In Berlin sieht das Schulgesetz für das Land Berlin (SchulG) seit 2004 die Möglichkeit einer erweiterten Schulleitung vor. Nach § 74 gehören der erweiterten Schulleitung die Schulleiterin oder der Schulleiter, die sogenannten Funktionsstelleninhaberinnen oder Funktionsstelleninhaber und bis zu vier von der Gesamtkonferenz der Lehrkräfte gewählte Lehrkräfte an. Die Aufgaben der erweiterten Schulleitung werden durch das Gesetz explizit geregelt. Die dienstliche Beurteilung gehört nicht dazu.

Aufgaben der erweiterten Schulleitung nach dem Schulgesetz für das Land Berlin

- die Zusammenarbeit der Lehrkräfte, der sonstigen schulischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, der Schülerinnen und Schüler, der Erziehungsberechtigten sowie der Schulbehörden zu fördern und auf die kontinuierliche Verbesserung der Unterrichts- und Erziehungsarbeit hinzuwirken,
- für die Entwicklung, Fortschreibung und Umsetzung des Schulprogramms und für die Qualitätssicherung und interne Evaluation der schulischen Arbeit zu sorgen sowie der Schulkonferenz und der Gesamtkonferenz der Lehrkräfte jährlich einen Bericht über die Entwicklung der Schule vorzulegen,

- die Schüler- und Elternvertretung über alle Angelegenheiten zu informieren, die für die Schülerinnen und Schüler, die Erziehungsberechtigten und die Schule wichtig sind, und deren Arbeit zu unterstützen,
- mit anderen Bildungseinrichtungen, den für die Berufsausbildung und die Arbeitsverwaltung verantwortlichen Stellen, den Behörden und Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe, den Sozialhilfeträgern sowie sonstigen Beratungsstellen und Behörden, die die Belange der Schülerinnen und Schüler und der Schule betreffen, zusammenzuarbeiten und die Öffnung der Schule zu ihrem sozialen und kulturellen Umfeld zu fördern.

Tabelle 10: Aufgaben der erweiterten Schulleitung nach dem Schulgesetz für das Land Berlin

Gelegentlich wird allein die Verankerung einer erweiterten Schulleitung als – wie später dargestellt wird – distributed leadership dargestellt. Im Konzept des distributed leadership wird jedoch pädagogische Führung von der formalen Funktion der Leitung getrennt. Führung kann in diesem Konzept überall in der Schule ‚passieren‘. Gleichwohl sind in diesem Konzept die formal Führenden Gatekeeper, die Entwicklungsprozesse unterstützen oder verhindern können. Außerdem reicht die Verteilung der Schulleitungsaufgaben auf mehreren Personen nicht aus, um dem später dargestellten Konzept des distributed leadership zu genügen.

3.1.2 Abgrenzung zum Profil der Bildungsgangleitung und Abteilungsleitung

Der Begriff „Bildungsgangleitung“ bzw. „Bildungsgangleiter(in)“, aber auch „Bildungskordinator(in)“ ist vor allem in Nordrhein-Westfalen üblich. Je nach Zuschnitt der Schule ist der Begriff deckungsgleich mit der Abteilungsleitung, zum Teil besteht die Bildungsgangleitung neben der Abteilungsleitung. Der Begriff der Bildungsgangleitung ist nicht legal definiert, wird aber vor allem mit dem Bildungsgangmanagement verbunden. Als zentrale Aufgabe wird die didaktische Jahresplanung gesehen, wie vor allem in der ministeriellen Broschüre „Didaktische Jahresplanung. Pragmatische Handreichung für die Fachklassen des dualen Systems“ (MSW 2009) beschrieben wird: „Die Erarbeitung und Umsetzung der Didaktischen Jahresplanung ist zentrale Aufgabe einer dynamischen Bildungsgangarbeit. Unter Verantwortung der Bildungsgangleitung sollen alle im Bildungsgang tätigen Lehrkräfte im Prozess eingebunden werden“ (MSW 2009, S. 14).

In Niedersachsen wurde die Rolle von Bildungsgangs- bzw. Fachgruppen in Folge des Modellversuchs PROREKO verändert. Der Abschlussbericht stellt die Anstrengungen zur Verbesserung der Unterrichtsqualität heraus: „Wesentliche Hebel waren Maßnahmen zur Unterrichtsentwicklung und der Aufbau bildungsgangsbezogener Teams, die für die Qualität und die Ergebnisse ihres Bildungsganges verantwortlich sind“ (Landesprojektgruppe & Leibniz

Universität Hannover, 2008, S. 34). In Folge wird das niedersächsische Schulgesetz (NSchG) verändert und ein neuer Paragraph § 35 a eingeführt, der die Zusammensetzung und die Befugnisse der Bildungsgangs- und Fachgruppen an berufsbildenden Schulen regelt. Nach Ansicht des Ministerium wird dies explizit als Stärkung des mittleren Managements verstanden (Roggenbrodt, 2011). Das Schulgesetz sieht eine generelle Zuständigkeit für „fachliche und unterrichtliche Angelegenheiten“ vor und ergänzt eine nicht abschließende Liste.

Bildungsgangs- und Fachgruppen an beruflichen Schulen in Niedersachsen

- Die Bildungsgangs- und Fachgruppen entscheiden über die fachlichen und unterrichtlichen Angelegenheiten, die den jeweiligen Bildungsgang oder das Fach betreffen, insbesondere über
- die curriculare und fachdidaktische Planung der Bildungsgänge und Fächer (z. B. didaktische Jahrespläne)
- die Planung, Durchführung und Evaluation von Maßnahmen zur Qualitätssicherung und zur Entwicklung der Qualität des Unterrichts (z. B. Umsetzung von Ergebnissen von Schülerbefragungen, Hospitationen, personenbezogenes Feedback)
- die Abstimmung des Fortbildungsbedarfs
- die Einführung von Schulbüchern
- die Zusammenarbeit mit Betrieben und weiteren an der Aus- und Weiterbildung beteiligten Einrichtungen

Tabelle 11: Befugnisse der Bildungsgangs- und Fachgruppen an beruflichen Schulen in Niedersachsen

In Niedersachsen haben die Leiterinnen und Leiter der Bildungsgangs- und Fachgruppen mit den schulfachlichen Koordinatorinnen und Koordinatoren und mit der Schulleiterin oder dem Schulleiter Zielvereinbarungen abzuschließen. Diese Zielvereinbarungen werden gemäß des Runderlasses „Steuerung der berufsbildenden Schulen durch Zielvereinbarungen“ (RdErl. d. MK v. 8.7.2013 - 42.6-80 201/2-16) als interne Steuerung begriffen, die das Gegenstück zur externen Steuerung zwischen der beruflichen Schule und der niedersächsischen Landes-schulbehörde darstellt. Hintergrund ist das niedersächsische Qualitätsmanagement an beruflichen Schulen (Künzel & Rütters, 2008), das sich am Modell der European Foundation for Quality Management (EFQM) orientiert und gemäß des Runderlasses „Schulisches Qualitätsmanagement an berufsbildenden Schulen (orientiert an EFQM)“ (RdErl. d. MK vom 14.10.2011 – 41 – 80 101/6-1/11) eine Kernaufgabe „Zielvereinbarungen schließen“ vorsieht.

Ein häufig an beruflichen Schulen verwendeter Begriff ist der der Abteilungsleitung. Er wird meist ohne Präzisierung verwendet. Baden-Württemberg definiert legal die Konstruktion „Abteilungsleiter“. Die übertragbaren Aufgaben werden in der Verwaltungsvorschrift „Aufgaben und Stellung der Studiendirektoren zur Koordinierung schulfachlicher Aufgaben an allgemein

bildenden Gymnasien und an beruflichen Schulen (Abteilungsleiter)“ vom 25. Mai 2005 (Az.: 36-6401.50) aufgeführt.

Abteilungsleiter in Baden-Württemberg

- Lehren und Lernen, Organisation und Entwicklung von Lernprozessen;
- Schulorganisation und -verwaltung
- Kommunikation und Kooperation mit allen am Schulleben Beteiligten, einschließlich Leitung von Konferenzen (Fach- und Abteilungskonferenzen) und Dienstbesprechungen
- Personalführung und Personalentwicklung, Unterstützung des Schulleiters bei der Lehrereinstellung, der Ausbildung der Lehramtsbewerber und der Beurteilung und Beratung der Lehrerinnen und Lehrer
- Fortbildungsmanagement
- Qualitätssicherung und -entwicklung, Evaluation.

Tabelle 12: Aufgaben Abteilungsleiter in Baden-Württemberg

3.2 Abgrenzung zu schulischen Steuergruppen

Steuergruppen sind kollektive Akteure schulischen Handelns. Steuergruppen (Dedering, 2012, S. 95 ff.) bestehen meist aus drei bis sieben Mitgliedern, die in der Schule ein Mandat für die Übernahme von Schulentwicklungsaufgaben haben und die die Schulleitung in der Regel als Mitglied integrieren. Steuergruppen sind in Nordrhein-Westfalen in den 1980er Jahren entstanden, und zwar im Rahmen des zunächst so genannten „Institutionellen Schulentwicklungs-Programms“ (Dalin, Rolff & Buchen, 1990) und des später so genannten „Institutionellen Schulentwicklungsprozesses“ (Dalin, Rolff & Buchen, 1995). „Innerhalb dieser Rahmenkonzeption tauchen schulische Steuergruppen erstmalig in systematischer Form in der deutschsprachigen Literatur auf und innerhalb der Schule werden bislang nicht gekannte Organisationseinheiten zur Koordinierung und Strukturierung von Entwicklungsprozessen geschaffen, die ganz gezielt die Schule als Organisation zum Gegenstand ihrer Arbeit macht“ (Berkemeyer, Feldhoff & Brüsemeister, 2008, S. 151).

Der Steuergruppenansatz ist ein deutscher Ansatz und ist international nicht verbreitet. Inzwischen sind schulische Steuergruppen – auch unabhängig vom Konzept des Institutionellen Schulentwicklungsprozesses – in allen Bundesländern in allen Schularten weit verbreitet. Schulische Steuergruppen unterstützen den Schulentwicklungsprozess, in dem sie die Schulleitung durch die Übernahme von Organisationsaufgaben entlasten und die Schulleitung beraten. Durch die typische Konstruktion hat die Schulleitung eine Doppelmitgliedschaft – als Schulleitung und als Steuergruppenmitglied. Dies kann zu Rollenkonflikten führen. Steuergruppen können sehr unterschiedliche Aufgaben haben.

Empirische Erhebungen stellen heraus, dass Schulleitungen die Rolle von Steuergruppen deutlicher klarer sehen als die Lehrkräfte. Während Schulleiterinnen und Schulleiter die Akzeptanz recht hoch einschätzen, sehen Mitglieder der Steuergruppe und die Lehrkräfte das kritischer. Empirische Untersuchungen weisen darauf hin, dass die Wirksamkeit von Steuergruppen von Schulleitungen viel höher als von den Steuergruppenmitgliedern und den Lehrkräften angesehen wird (Berkemeyer et al., 2008, S. 151; Dederling, 2012, S. 95 ff.).

Steuergruppen können sich ganz unterschiedlich im Verhältnis zur formalen Führung bzw. zur Schulleitung und zum Kollegium positionieren. Schröck (2009) arbeitet in seiner qualitativen Studie vier Typen von Steuergruppen heraus.

Modus der Steuergruppe	Charakter der Steuergruppe	Bild der Steuergruppe
<ul style="list-style-type: none"> Modus der Abarbeitung 	<ul style="list-style-type: none"> ordnen sich in hierarchische Strukturen ein und reagieren überwiegend auf Impulse aus der höheren Hierarchieebene. Die fehlende eigene Aktivität verhindert Konflikte, sowohl mit dem Kollegium als auch mit der Schulleitung 	<ul style="list-style-type: none"> Unscheinbarer Mitläufer extern initiierten Prozesse
<ul style="list-style-type: none"> Modus von schulentwicklerischer Deutungshoheit 	<ul style="list-style-type: none"> Die Steuergruppe dieses Typs sucht Autonomie innerhalb der vorherrschenden Hierarchiestruktur. Sie beansprucht für sich die Deutungshoheit im Bereich der Schulentwicklung und stellt sich außerhalb des Kollegiums. Die fehlende Anerkennung durch das Kollegium führt zur Resignation und zur Isolation vom Kollegium 	<ul style="list-style-type: none"> Verkanntes Expertengremium für Schulentwicklung
<ul style="list-style-type: none"> Modus der Nebenregierung 	<ul style="list-style-type: none"> Die Steuergruppe versteht sich als eine Art Nebenregierung zur Schulleitung. Sie setzt sich inhaltlich wenig mit dem Schulentwicklungsprozess auseinander, sondern stimmt ihr Handeln überwiegend auf dessen machstrategische Implikationen ab. Dadurch entsteht ein hohes Konfliktpotenzial, was das Verhältnis zur Schulleitung angeht. Gleichzeitig werden diese Steuergruppen aber auch durch die Schulleitungen zur Sicherung von deren Macht gegenüber dem Kollegium benutzt. Dies führt zu Misstrauen im Kollegium. 	<ul style="list-style-type: none"> Die Mitglieder der Steuergruppe möchten Spieler sein, werden dadurch aber eher zum Spielball.
<ul style="list-style-type: none"> Modus aufgabenorientierter Professionalität 	<ul style="list-style-type: none"> Steuergruppen dieses Typs verstehen sich als eine Projektgruppe, die für das Gesamtkollegium Wege erarbeitet, um Reformvorhaben umzusetzen. Im Rahmen ihres Auftrages praktiziert die Gruppe Leadership, die sich durch eine Rechenschaftspflicht dem Kollegium gegenüber auszeichnet. Als temporäre Arbeitsgruppe kann sie ihre ganze Energie einer inhaltlichen Ausgestaltung widmen. 	<ul style="list-style-type: none"> Steuergruppe als pragmatischer Gestalter

	<p>tung der jeweiligen Aufgabe widmen. Professionalität definiert sich hier nicht über die Hierarchie, sondern über die Bearbeitung einer Aufgabe. Die Gruppe ist sach- und nicht statusorientiert</p>	
--	--	--

Tabelle 13: Typen von Steuergruppen nach Schröck (2009)

3.3 Abgrenzung zu Profilen an allgemeinbildenden Schulen und Profilen im Ausland

Die traditionelle Struktur an *allgemeinbildenden Schulen* wird stark durch die Fächer und damit durch Fachgruppen bestimmt. Das bayerische Projekt „Modus-F(ührung)“ zielte auf die Weiterentwicklung und Erprobung von Führungsmodellen an Volksschulen, Realschulen und Gymnasien (Borns & Pillich-Krogoll, 2012; Kriesche, 2014; Stiftung Bildungspakt Bayern, 2011). Dabei werden vor allem drei Modelle unterschieden.

- Fächer: Die Lehrkräfte bestimmter Fächer bzw. Fächergruppen („Fachgruppe“) werden zusammengefasst und bekommen eine Bereichsleitung zugeordnet.
- Jahrgangsstufen: die Lehrkräfte, die auf der gleichen Jahrgangsstufe oder auf hintereinanderliegenden Jahrgangsstufen („Jahrgangsteams“) unterrichten, werden zusammengefasst und erhalten eine Jahrgangsleitung zugeordnet.
- Aufgaben: Bereichsleitungen werden für bestimmte Aufgaben vorgesehen, wie zum Beispiel die Frühförderung, Berufsorientierung, Ganztagsbetreuung oder das Qualitätsmanagement.

In *Österreich* kann die mittlere Ebene in beruflichen Schulen unterschiedlich weit begriffen werden. Zur mittleren Ebene im engeren Sinne gehören die Positionen, die als leitende Funktionen im Beamten-Dienstrechtsgesetz (BDG) vorgesehen sind und deren Aufgaben im Schulunterrichtsgesetz (SchUG) gesetzlich geregelt sind. Im weiteren Sinne können auch die nicht gesetzlich als leitende Funktionen geregelten Positionen in der Schule der mittleren Ebene zugerechnet werden. Dies sind die Fachkoordination, die Werkstätten- (Bauhof-) Leitung und die Administration (Zinsmeister, 2013).

Mittleres Management	Typ & Regelung
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Abteilungsvorständin/Abteilungsvorstand (typisch für höhere technische Lehranstalten) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Leitende Funktion gemäß § 207 BDG ▪ Aufgaben gemäß § 55, 2 SchUG

▪ Fachvorständin/Fachvorstand (typisch für mittlere und höhere Lehranstalten für wirtschaftliche Berufe)	▪ Leitende Funktion gemäß § 207 BDG ▪ Aufgaben gemäß § 55, 3 SchUG
▪ Fachkoordination	▪ Keine gesetzliche Regelung
▪ Werkstätten- (Bauhof-) Leitung	▪ Keine gesetzliche Regelung
▪ Administration	▪ Keine gesetzliche Regelung

Tabelle 14: Mittleres Management an beruflichen Schulen in Österreich

Die Administration ist eine Lehrkraft, der „die Wahrnehmung jener Verwaltungsaufgaben, die in engem Zusammenhang mit der pädagogischen Arbeit in der Schule stehen“ (§ 56, 7 SchUG) obliegt.

Die aufgeführten Formen des mittleren Managements unterscheiden sich in der schulischen Praxis grundlegend. Die Besetzung der Formen „Abteilungsvorständin/Abteilungsvorstand“ sowie „Fachvorständin/Fachvorstand“ erfolgt aufgrund einer Ausschreibung, der sich ein Auswahlverfahren anschließt, zum Beispiel mit Hilfe eines Assessment-Centers, einer Analyse der Berufsbiographie usw. Im Besetzungsverfahren kann die Schulleitung – etwa bei der Besetzung der Abteilungsvorständin bzw. des Abteilungsvorstandes – keinen rechtlich abgesicherten Einfluss nehmen. Die Führung erfolgt in diesen beiden Funktionen formal ‚abgesichert‘. Die anderen erwähnten Formen, also die Fachkoordination, die Werkstättenleitung und die Administration, werden schulintern besetzt. Sie können formal jährlich neu besetzt werden, wobei in der Schulpraxis eine mehrjährige Ausübung sinnvoll und üblich ist. Die Position der Fachkoordination ist mit der bayerischen Konstruktion des Fachbetreuers zu vergleichen. In einem erweiterten Sinne könnte auch die Rolle des Klassenvorstandes (SchUG §53, 1) zu den Formen des mittleren Managements in Österreich gerechnet werden.

Die Aufgabe der Schulleitung wird in Österreich gesetzlich sehr weit umschrieben: Sie ist nämlich für die „Besorgung aller Angelegenheiten“ (SchUG §56, 1) zuständig, für die nicht explizit andere Personen bzw. Organe benannt werden.

Die Einführung eines mittleren Managements an Schulen ist in Österreich im Reformkonzept „Zukunft: Schule“ (Eder, Haider, Specht, Spiel & Wimmer, 2005) von einer im Jahr 2003 von der Bildungsministerin eingerichteten Zukunftskommission vorgeschlagen worden. Es wurde in Folge als Modernisierung von Schulverwaltung und -management Teil des Regierungsprogramms 2008 bis 2013 der beiden Koalitionsparteien SPÖ und ÖVP. In einigen Schulen wurde später mittleres Management eingeführt. Systematische Evaluationen dieser Versuche sind mir nicht bekannt.

In der *Schweiz* gibt es die Rolle des Fachvorstandes. Einen sehr guten Einblick für die Deutschschweiz auf der Sekundarstufe II im Schultyp Gymnasium in einer mittelgroßen oder großen Schule bietet Steingruber (2014). Untersuchungen zu den beruflichen Schulen in der Schweiz sind mir nicht bekannt.

Im angelsächsischen Raum dominiert die Diskussion um fachorientierte Strukturen, die auch für deutsche allgemeinbildende Schulen typisch ist, und gelegentlich wird auf Führungspositionen zwischen Schulleitung und Lehrkräften hingewiesen (Busher, 2005; Hammersley-Fletcher & Strain, 2011; Turner, 2007; MoE 2012). Für diese Funktionen sind eine Reihe von Bezeichnungen üblich: „Middle leaders“, „subject leaders“, „middle managers“, „heads of department“, „curriculum coordinators“ (Bennett, Newton, Wise, Woods & Economou, 2003). Zum Teil wird auch die Bezeichnung „middle level leaders“ verwendet, wobei der Begriff auch Leitungsfunktionen in middle schools bezeichnet.

Bemerkenswert erscheint mir hier die Sonderausgabe „Leading from the middle: dealing with diversity and complexity“ der Zeitschrift „School Leadership & Management“ mit Beiträgen von Busher, Hammersley-Fletcher und Turner (2007), Hammersley-Fletcher und Kirkham (2007), Szwed (2007), Bennett, Woods, Wise und Newton (2007) sowie Briggs (2007). Die Sonderausgabe stelle – so der Herausgeber – zum ersten Mal das Konzept „middle leadership“ in den Vordergrund eines der führenden Zeitschriften. Der Herausgeber der Sonderausgabe betont, dass eine Reihe Grundannahmen diese Sonderausgabe kennzeichnen würden. So gehe es um Führung und nicht um Management: „The focus would be on middle leadership (ML) rather than middle management because ML implies that the ways in which leadership is practiced is dynamic, forward thinking, progressive, collaborative and visionary. It implies that a middle leader can work constructively with other staff, plan ahead and deal with day-to-day contingencies“ (Turner, 2007, S. 401). Zweitens wird auf den Aspekt der verteilten Führung hingewiesen: „ML might be exercised in a distributed manner which means that the notion of the middle leader as the ‘hero’/‘heroine’ figure and therefore the source of all leadership, as it might be exercised in a group of professionals working together, has been rejected“ (Turner, 2007, S. 401).

Die angelsächsischen Ergebnisse der Auseinandersetzung sind interessant, lassen sich aber oft nicht auf die spezifischen Bedingungen deutscher beruflicher Schulen übertragen.

4 Projekte zur mittleren Ebene an beruflichen Schulen

4.1 Ergebnisse aus dem Projekt „Mittlere Ebene an beruflichen Schulen“ (MEBS) der Stadt München

Die Entwicklung einer mittleren Ebene an beruflichen Schulen ist Gegenstand des 2014 gestarteten Projekts MEBS der beruflichen Schulen in München. Dabei geht das Projekt davon aus, dass die Einführung einer solchen Ebene eine tiefgreifende, umfassende Änderung der Aufbauorganisation und der Ablauforganisation beruflicher Schulen bedeutet. Im Zentrum der Entwicklung steht die Auslotung des sogenannten MEBS-Profils (siehe Anhang).

Die Schulen konnten sich um die Teilnahme am Projekt bewerben. Voraussetzung für die Teilnahme war ein Mehrheitsbeschluss des Kollegiums. Bei der Eingrenzung des Profils der mittleren Ebene wurde auf die umfangreichen Aktivitäten der beruflichen Schulen zum Qualitäts- bzw. Prozessmanagement zurückgegriffen. Die Schulen haben dabei überwiegend die Ziele, Aufgaben und den potentiellen Nutzen einer mittleren Ebene auf der Folie des Orientierungsrahmens Schulqualität (QSE 2.0) der beruflichen Schulen der Landeshauptstadt München konstruiert. Der Orientierungsrahmen sieht fünf Qualitätsfelder vor, die dann weiter in Qualitätsbereiche und ggf. -teilbereiche untergliedert werden, denen mögliche Ziele und mögliche Indikatoren zugeordnet werden.

Die Ergebnisse dieser schulischen Arbeiten fließen in diese Systematisierung ein. Die Ergebnisse sind jedoch so vielgestaltig, dass ein detaillierter Ausweis im Rahmen dieses Papiers zu aufwändig erschien. Neben den Arbeiten der Schule fließen Ergebnisse aus Qualifikationsarbeiten ein (Kremerskothen & Nausch, 2014; Saal, 2014).

4.2 Ergebnisse aus dem Projekt „Mittlere Ebene an beruflichen Schulen“ der Stadt Nürnberg

Die beruflichen Schulen der Stadt Nürnberg haben auf Basis der Ergebnisse einer Klausurtagung Ende 2014 beschlossen, eine mittlere Ebene an beruflichen Schulen der Stadt Nürnberg zu entwickeln und zu erproben. Die Entwicklung zielt nicht primär darauf, die Aufgaben der Schulleitung zu verlagern, d. h. die Entlastung der Schulleitung ist nicht Motiv der Einführung. Es soll vielmehr eine Umgestaltung von Aufgaben und Prozessen unter Qualitätsge-

sichtspunkten in den Blick genommen werden. Dabei besteht Konsens, dass die Beurteilungskompetenz weiter bei den Schulleitungen liegen muss.

4.3 Ergebnisse aus dem Projekt „Profil 21“ des Freistaats Bayern

Von 2002 bis 2007 wurde vom Bildungspakt das Projekt „Modus 21“ durchgeführt, ein Projekt auf dem Weg zu einem „Modell Unternehmen Schule im 21. Jahrhundert“. Ab 2006 wurde dieses schulartübergreifende Projekt jedoch geteilt. Das Projekt „Modus-F(ührung)“ zielt auf die Weiterentwicklung und Erprobung von Führungsmodellen an Volksschulen, Realschulen und Gymnasium (Borns & Pillich-Krogoll, 2012; Kriesche, 2014; Stiftung Bildungspakt Bayern, 2011). Das Projekt „Profil 21“ geht für berufliche Schulen weiter: Von 2006 bis 2011 wurden in fünf Bereichen einzelne Bausteine entwickelt und erprobt, nämlich Unterrichtsentwicklung, Personalentwicklung und Personalverantwortung, Organisationsentwicklung, Finanzverantwortung sowie Bildungsverantwortung (Stiftung Bildungspakt Bayern, 2012). Im Bereich „Personalentwicklung und Personalverantwortung“ wurden drei Maßnahmen in entsprechende kultusministerielle Bekanntmachungen umgesetzt.

Maßnahme	Kultusministerielle Bekanntmachungen
Einführung einer mittleren Führungsebene an beruflichen Schulen	KMBek 11. August 2010, KWMBI 2010 S.314
Systematisches Personalentwicklungskonzept	KMBek 11. August 2010, KWMBI 2010 S.314
Kollegiale Netzwerke zwischen Schulen	KMBek 6. Juli 2011, KWMBI 2011 S. 220

Tabelle 15: Profil-21-Maßnahmen im Bereich „Personalentwicklung und Personalverantwortung“

Im Bereich Personalentwicklung und -verantwortung wurden drei Maßnahmen entwickelt und erprobt, die in einer Bekanntmachung des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus (KMBek) vom 11. August 2010 weiter ausgeführt werden (Az.: III.3-5 O 9100-6.81 861). In der Bekanntmachung wird darauf hingewiesen, dass die Entwicklung einer mittleren Führungsebene „inhaltlich abgeschlossen ist und von allen beruflichen Schulen eigenverantwortlich, ganz oder in Teilen angewandt werden kann“ (S. 314). Das Konzept wird u. a. anhand Ziele, der Implementierung und der Auswirkungen beschrieben (siehe Anhang). Zur Beschreibung der Aufgaben wird ein recht detaillierter Aufgabenkatalog wiedergegeben (siehe Anhang). Die Bekanntmachung sieht vor: „Personalverantwortung umfasst in jedem Fall die Aufgaben, fachlich qualifizierte Rückmeldungen zu geben, Mitarbeitergespräche zu führen, Ziele zu vereinbaren und so Personal zu entwickeln“ (S. 316).

Im Juli 2013 beschließt der Landtag eine Änderung des Bayerischen Gesetzes über das Erziehungs- und Unterrichtswesen (BayEUG). Demnach können Schulen die Einrichtung einer erweiterten Schulleitung beantragen. Die Notwendigkeit der Einführung wird im Gesetzentwurf zu Änderung des BayEUG vor allem mit der Dienstrechtsreform begründet: „Da sich der Kreis der zu beurteilenden Lehrkräfte im Zuge der Ausweitung durch die Dienstrechtsreform annähernd verdoppelt hat, steht der Schulleiterin oder dem Schulleiter immer weniger Zeit für die Betreuung der einzelnen Lehrkraft und deren Begleitung sowie für pädagogische und konzeptionelle Aufgabenbereiche der Qualitätssicherung zur Verfügung. Durch die Verteilung der Personalverantwortung auf mehr Schultern können die im Schulbereich im Vergleich zu anderen Behörden höheren Führungsspanne – gerade mit Blick auf den weit überwiegenden Anteil des akademischen Personals – deutlich reduziert werden“ (Gesetzentwurf). Die erweiterte Schulleitung besteht nach Artikel 57a BayEUG aus dem ständigen Vertreter sowie erforderlichenfalls weiteren staatlichen Lehrkräften mit Führungs- und Personalverantwortung. Die Mitglieder der erweiterten Schulleitung sind gegenüber den ihnen von der Schulleiterin oder dem Schulleiter zugeordneten Lehrkräften weisungsberechtigt. Die entsprechende Verordnung zur Einführung einer erweiterten Schulleitung (ErwSchLV) sieht eine Führungsspanne von 1 zu 14 sowie zwei Lehrerstunden für Leitungszeit je Mitglied der erweiterten Schulleitung vor.

Ein starker Befürworter des Modells der erweiterten Schulleitung ist die Vereinigung der Direktorinnen und Direktoren der Bayerischen Gymnasien (BayDV), die in einschlägigen Pressemitteilungen vor allem auf die Notwendigkeit einer Reduktion von Führungsspannen verweist.

Kritik von Seiten der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) richtet sich vor allem an den Aspekt der dienstlichen Beurteilung (Forstner, 2013; Hofmann, 2013; GEW, 2013; GEW, 2014). Die GEW sieht nicht nur eine „weitere Hierarchisierung der Kollegien“ (Hofmann, 2013, S. 17), sondern auch eine Stabilisierung der Regelbeurteilung. Diese Kritik ist vor dem Hintergrund zu sehen, dass die GEW in Bayern seit längerer Zeit die Abschaffung der Regelbeurteilung fordert und aus Sicht der GEW Anlassbeurteilungen für die Übernahme von Funktionsstellen ausreichen würden. Weiterhin werde zwar vom Kultusministerium auf die Bedeutung der Führungskultur hingewiesen. Aber: „Von einer neuen Führungskultur ist an den Schulen nichts zu spüren. Der Führungsstil ist oft immer noch autokratisch. Ob die Meinung der Kollegien und der Personalräte von den Schulleiter*innen gehört wird, hängt nur von den einzelnen Personen ab. Eine durch das Kultusministerium unterstützte durchgehen-

de Kultur des Dialogs und der gemeinsamen Suche nach Lösungen gibt es nicht“ (Hofmann, 2013, S. 17).

Der Verband der Lehrer an beruflichen Schulen in Bayern (VLB) sieht eine Reihe von Kritikpunkten (VLB 2013). So wird u. a. ausgeführt, dass die Neufassung des Gesetzes die Führungsinstrumente auf diejenigen mit Kontrollfunktion reduziert. Notwendig sei jedoch eine „Führungsphilosophie, die das kollegial-vertrauensvolle Miteinander nicht durch eine hierarchische Top-down-Struktur belastet“ (VLB 2013, S. 4). Weiterhin wird die Höhe der Anrechnungstunden als zu niedrig angesehen.

Im Freistaat wurden mehrere Antragsrunden zur Einrichtung einer erweiterten Schulleitung durchgeführt.

5 Die mittlere Ebene, pädagogische Führung und pädagogisches Management in der Literatur

5.1 Die mittlere Ebene in der Managementforschung

Während sich die Managementforschung lange Zeit auf die Rolle des Top-Managements konzentrierte, hat die Forschung in den letzten Jahren die Rolle des mittleren Managements für die Entwicklung und Umsetzung der Unternehmensstrategie herausgearbeitet (Ouakouak, Ouedraogo & Mbengue, 2014). Während nach dem Konzept des lean managements das mittlere Management als „Lehmschicht“ oder „Lähmschicht“ gesehen wurde, gilt sie in dieser Sichtweise inzwischen als „Stütze des Unternehmens“ (Stahl, 2004), die für den Aufbau der Kompetenz eines Unternehmens zentral ist (Stahl, 2000).

Bis heute existiert keine einheitliche Definition, wie mittleres Management verstanden wird (Ouakouak et al., 2014, S. 306 f.). Häufig wird jedoch auf eine ältere Definition von Uytterhoeven zurückgegriffen. Demnach ist ein mittlerer Manager „a general manager who is responsible for a particular business unit at the intermediate level of the corporate hierarchy“ (Uytterhoeven, 1989, S. 136). Zum Teil wird in der Literatur zwischen Management und Führung unterschieden (Bennis, 1989; Caldwell, 2003; Zaleznik, 1990).

In ihrem Aufsatz „Four Faces of the Fully Functioning Middle Manager“ unterscheiden Keys und Bell vier Gesichter des mittleren Managements, nämlich das Gesicht nach oben, nach

unten, zur Seite und nach außen (Keys & Bell, 1982). Die Gesichter spiegeln Anforderungen wider, die sich für das mittlere Management gleichzeitig ergeben. Sie betreffen die Beziehungen zu Vorgesetzten, Mitarbeitern, zu Gleichgeordneten sowie nach außen.

Faces	
Facing Downward	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cash in on upward influence ▪ Use interpolation ▪ Develop linking pin position ▪ Serve as buffer ▪ Develop budgeting skills ▪ Learn to use management systems effectively
Facing Upward	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Acquire upward influence ▪ Insure job success ▪ Improve communications skills ▪ Clarify criteria of success ▪ Form coalitions ▪ Go to court sparingly
Facing Sideways	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Develop integrative skills ▪ Become sensitive to shading of meanings ▪ Develop skill at resolving conflict ▪ Develop balanced view of functional areas ▪ Reward friends with credit ▪ Don't create enemies ▪ Win elections
Facing Forward	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Become effective boundary agents ▪ Learn to utilize influence (not authority) ▪ Stay flexible ▪ Learn to live with ambiguity

Tabelle 16: Vier Gesichter des mittleren Managements nach Keys & Bell (1982)

Die Gruppe um Steven W. Floyd hat sich intensiv mit der Rolle des mittleren Managements in Unternehmen, vor allem bei der Entwicklung und Implementation der Unternehmensstrategie auseinandergesetzt. Die Rolle des mittleren Managements werde häufig falsch verstanden, in dem das mittlere Management vorrangig als Instrument der Steuerung und Kontrolle gesehen wird. Demgegenüber wird im Ansatz von Floyd u. a. die zentrale Rolle des mittleren Managements bei der Entwicklung und Umsetzung von Unternehmensstrategien und der Erneuerung der Institution herausgearbeitet. Das mittlere Management übernimmt dabei vier verschiedene Rollen (Floyd & Wooldridge, 1992, 1994, 2000).

	Nach oben gerichtete Einflussnahme	Nach unten gerichtete Einflussnahme
Divergent	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sich für strategische Alternative stark machen (Championing Strategic Alternatives) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Anpassungsfähigkeit des Unternehmens gewährleisten (Facilitating Adaptability)
Integrativ	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Informationen synthetisieren (Synthesizing Information) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Vorgesehene Strategie implementieren (Implementing Deliberate Strategy)

Tabelle 17: Strategische Rolle des mittleren Managements in Ansatz der Gruppe um Floyd

Die Entwicklung von Strategien aus der Mitte ist ein mehrstufiger Prozess (Floyd & Wooldridge, 2000, S. 117 ff.). Das mittlere Management bringt Ideen zur strategischen Erneuerung der Institution in die Aufmerksamkeit des Top-Managements. Die besondere Position des mittleren Managements, nah am täglichen Geschäft und nah am Top-Management, erlaubt es, dass das mittlere Management wie ein erster Filter für Ideen der strategischen Erneuerung fungiert. Das mittlere Management beobachtet das tägliche Geschäft, überprüft Möglichkeiten der Erneuerung und macht sich dann ggf. für diese Möglichkeiten beim Top-Management stark.

Das mittlere Management ist weiterhin ein wichtiger Lieferant von Informationen an das Top-Management, wenn auch kein neutraler. Das mittlere Management verhindert Innovationen bzw. eine strategische Erneuerung oder aber ist der zentrale Hebel für Veränderungsprozesse. Das mittlere Management kann durch ein gutes Change Management zur Anpassungsfähigkeit des Unternehmens beitragen.

Bei den bisher erwähnten Funktionen des mittleren Managements spielt die vom Top-Management vorgesehene Unternehmensstrategie keine Rolle. Die in der Literatur immer wieder genannte Rolle des mittleren Managements ist jedoch auch die Umsetzung der vorgesehenen Strategie. Hier arbeitet die Gruppe um Floyd heraus, dass dieser Umsetzungsprozess häufig mechanisch-traditionell (Buss & Kuyvenhoven, 2011) gedacht werde, so als ob das Top-Management die Strategie entwickle und das mittlere Management die Strategie umsetze. Dies führe jedoch regelmäßig zu einer großen Implementierungslücke, d. h. einem deutlichen Unterschied zwischen geplanter und tatsächlicher Erneuerung. Dies könne nur durch eine breite Partizipation des mittleren Managements verhindert werden. Mit anderen Worten: Die Partizipation erhöht die Qualität strategischer Entscheidungen.

Ein weiterer Ansatz von Balogun betont die Rolle des mittleren Managements beim institutionellen Wandel. "The traditional view of middle managers is that they are the linking pin between the top and bottom of the organization. ... In terms of change they are often character-

ized as obstructive, resistant, subversive, self-interested footdraggers” (Balogun & Hailey, 2008, S. 246). Dem hält Balogun aufgrund von Fallstudien entgegen, dass das mittlere Management der Mittler des Wandels (change intermediaries) ist.

	Sensemaking	Coordination and management
Peers/self	▪ Undertaking personal change	▪ Keeping the business going
Team	▪ Helping others through change	▪ Implementing changes to department

Tabelle 18: Vier Aufgaben des mittleren Managements als Mittler des Wandels nach Balogun (2003)

Wenn es zu einem strategischen Wandel kommt, erfährt das mittlere Management zunächst selbst eine Änderung, etwa der Rollen und Verantwortlichkeiten. Das mittlere Management dient damit auch als Modell für andere Personen. Schließlich ist es Aufgabe des mittleren Managements, andere im Wandel zu unterstützen, wobei die Hauptaufgabe darin bestehe, dem Wandel einen Sinn zu geben. Unabhängig und trotz des Wandels hat das mittlere Management dafür zu sorgen, dass das Geschäft fortgeführt, aber trotzdem der Wandel implementiert wird (Balogun, 2003).

Auch beim Management des Wissens der Institution spielt das mittlere Management eine zentrale Rolle. Die Erörterung „Die Organisation unseres Wissens“ (1997) von Ikujiro Nonaka und Hirotaka Takeuchi dürfte einer der bekanntesten Ansätze im Wissensmanagement sein. Sie entwerfen das Modell „Management aus der Mitte nach oben und unten“ (middle-up-down-Management), die dem mittleren Management eine zentrale Rolle für das Management von Wissen einer Organisation zuweist (Nonaka & Takeuchi, 1997, S. 141 ff.). Wissen wird geschaffen „durch einen spiralförmigen Umwandlungsprozess, der von der Mitte ausgeht und sowohl nach oben als auch nach unten wirkt“ (Nonaka & Takeuchi, 1997, S. 144). Das mittlere Management ist ein „strategischer Knotenpunkt, der die Verbindung zwischen Unternehmensführung und Basis herstellt, als Brücke zwischen den visionären Idealen der Spitze und der oft chaotischen Arbeitsrealität“ (Nonaka & Takeuchi, 1997, S. 145). Die Unternehmensspitze lege eine „übergeordnete Theorie“ vor, die von dem mittleren Management als „Wissensingenieure“ verändert wird und an der Realität der „Wissenspraktiker“ überprüft werde. Der Ansatz hat hohe Parallelitäten zu dem Modell von Floyd u.a.

5.2 Pädagogische Führung und pädagogisches Management

Ein weiterer Bezugspunkt der Profilierung der mittleren Ebene sind Modelle der pädagogischen Führung und des pädagogischen Managements.

„School leadership“ bzw. „Educational leadership“ bzw. „Educational management“ bezeichnen ist ein aktuelles, weit gefächertes Feld der Schulforschung. Die genannten Begriffe werden zum Teil synonym verwendet, zum Teil unterschieden. Nach English ist beim Management die Basis der Autorität legal und bei der Führung moralisch. Management betone den formalen, hierarchischen Aspekt, während Führung den informalen, situationalen Aspekt hervorhebe. Das Verhältnis zu den Lehrkräften ist beim Management transaktional und bei der Führung transformational. Mit dieser Dimension greift English die Unterscheidung von transaktionaler und transformationaler Führung auf (English, 2008, S. 13). Er betont aber, dass eine Allianz zwischen Management und Führung notwendig sei (English, 2008, S. 17). In der Literatur wird das Management (management) von der Führung (leadership) unterschieden (Buchen, 2013; Buchen & Rolff, 2013). Zum Teil wird davon die Schulentwicklung getrennt (Dubs, 2005, 2013).

Die Begriffe werden nicht einheitlich verwendet. Eine vielbeachtete Studie von Leithwood u. a. führt jedoch aus: „Many labels used in the literature to signify different forms or styles of leadership mask the generic functions of leadership. Different forms of leadership are described in the literature using adjectives such as >instructional<, >participative<, >democratic<, >transformational<, >moral<, >strategic< and the like. But these labels primarily capture different stylistic or methodological approaches to accomplishing the same two essential objectives critical to any organization's effectiveness: helping the organization set a defensible set of directions and influencing members to move in those directions. Leadership is both this simple and this complex“ (Leithwood, Louis, Anderson & Wahlstrom, 2004, S. 6).

Die Forschung geht heute davon aus, dass Schulführung bzw. -management einen Effekt auf die Lernleistung der Schülerinnen und Schüler hat, der sich vor allem indirekt ergibt. Für die Modellierung dieser Effekte werden verschiedene Modelle vorgesehen. Im Modell von Leithwood u. a. werden vier Pfade unterschieden: Der rationale Pfad, der vor allem auf Curricula, Lernerwartungen und Disziplin abstellt, der emotionale Pfad, der das Potential von Gefühlen und Ansichten von Lehrkräften betont, der strukturell-kulturelle sowie der familiäre Pfad, der die besondere Bedeutung externer Bedingungen des Lernens herausstellt (Leithwood, Anderson & Strauss, 2010; Leithwood, Patten & Jantzi, 2010).

Die vielbeachtete Sichtung des Forschungsstandes „How leadership influences student learning“ von Leithwood (2004) u. a. macht drei Bündel von Methoden aus, die den Kern erfolgreicher Schulführung ausmachen.

Bündel	Methoden
Setting Directions	<ul style="list-style-type: none"> ▪ identifying and articulating a vision ▪ fostering the acceptance of group goals ▪ creating high performance expectations ▪ Monitoring organizational performance ▪ promoting effective communication
Developing People	<ul style="list-style-type: none"> ▪ offering intellectual stimulation ▪ providing individualized support ▪ providing appropriate models of best practice
Redesigning the Organization	<ul style="list-style-type: none"> ▪ strengthening district and school cultures ▪ modifying organizational structures ▪ building collaborative processes

Tabelle 19: Methoden erfolgreicher Schulführung im Review von Leithwood u. a. (2004)

Das National Policy Board for Educational Administration (NPBEA) hat 1994 das Interstate School Leaders Licensure Consortium (ISLLC) gegründet. Das Ziel des Konsortiums war die Schaffung von Standards für die Schulführung bzw. -administration, die eine Neuausrichtung begünstigen sollte. Diese Konzeption der Standards ist nicht ohne Kritik geblieben (Murphy, 2005). Die Standards wurden dann zum Jahr 2008 revidiert (Ramaswami & Babo, 2012). Die ISLLC-Standards 2008 unterscheiden sechs verschiedene Standards.

Educational Leadership Policy Standards: ISLLC 2008
<ol style="list-style-type: none"> 1. Setting a widely shared vision for learning 2. Developing a school culture and instructional program conducive to student learning and staff professional growth 3. Ensuring effective management of the organization, operation, and resources for a safe, efficient, and effective learning environment 4. Collaborating with faculty and community members, responding to diverse community interests and needs, and mobilizing community resources 5. Acting with integrity, fairness, and in an ethical manner 6. Understanding, responding to, and influencing the political, social, legal, and cultural contexts

Tabelle 20: Educational Leadership Policy Standards: ISLLC 2008

Diesen sechs Standards werden verschiedene Funktionen (siehe Anhang) zugeordnet (CCSSO, 2008).

Im Educational Management von Hallinger u. a. dürfte das besterforschte Modell sein (Leithwood et al., 2004, S. 6). Es zählt zu den instructional leadership-Ansätzen. Das von diesem Modell abgeleitete Skala Principal Instructional Management Rating Scale (PIMRS) dürfte

die am häufigsten verwendete Skala in der Schulführungsliteratur sein. Die Skala hat eine gute testtheoretische Qualität (Hallinger, 2011; Hallinger, Wang & Chen, 2013).

Principal Instructional Management Rating Scale	
Defining the school mission	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Frames the school's goals ▪ Communicate the school's goals
Managing the instructional program	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Coordinates the curriculum ▪ Supervises & evaluates instruction ▪ Monitors student progress
Developing the school learning climate program	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Protects instructional time ▪ Provides incentives for learning ▪ Provides incentives for teachers ▪ Promotes professional development ▪ Maintain high visibility

Tabelle 21: Principal Instructional Management Rating Scale (PIMRS)

Das Modell unterscheidet drei Dimensionen (dimensions), nämlich „defining the mission“, „managing the instructional program“ und „promotes school climate“. Diesen Dimensionen werden insgesamt zehn Funktionen (functions) zugeordnet werden, zum Beispiel „frames the school's goal“ (Hallinger & Murphy, 1985). Die Funktion „Visibility“ wird wie folgt erläutert: „Visibility on the campus and in classrooms increases interactions between the principal and students as well as with teachers. Informal interaction of these types provides the principal with more information on the needs of students and teachers“ (Hallinger & Murphy, 1985, S. 223).

Das Konzept „Distributed leadership“ geht auf Arbeiten von Peter Gronn (Gronn, 2000) und James P. Spillane (Spillane, 2006; Spillane, Halverson & Diamond, 2001, 2004) zurück. Beide Ansätze entwerfen Distributed leadership auf der Grundlage der Theorie der distributed cognition (Spillane et al., 2001) als ein heuristisch-analytisches, also nicht normatives Modell für das alltägliche Führungshandeln in der Schule.

Die Führungs- und Managementaufgabe wird heute nicht nur von der Schulleitung wahrgenommen, sondern im Regelfall von Teams in der Schule. Das Konzept der Distributed leadership hebt diesen Aspekt hervor (Leithwood et al., 2004, S. 26 ff.). Ausgangspunkt ist die Beobachtung, dass formal Führende häufig überladen mit anderen Aufgaben sind und so Führungsaufgaben nicht mehr wahrnehmen können, so dass die Aufgaben des Führens von der formalen Rolle als Führende getrennt werden. Distributed leadership wird als „Model of

Choice in the 21st Century“ (Bush, 2013) betrachtet. Hingewiesen wird dabei, dass die Beschleunigung und die Komplexität der Umwelt von Schulen zugenommen habe und dass zur Bewältigung der notwendigen Anpassung eine traditionelle Schulleitung überfordert sei, sondern die ‚verteilten Kompetenzen‘ innerhalb der Institution benötigt werden. Durch eine vergleichsweise breite Partizipation ergeben sich Vorteile bei Prozessen des Wandels. Außerdem sollen partizipatorische und konsultative Managementformen die Arbeitszufriedenheit der Lehrkräfte erhöhen (Hatcher, 2005). Distributed leadership hat in einer Reihe von Ländern Bildungsreformen beeinflusst, zum Beispiel in England, den Niederlanden oder in Norwegen (Harris, 2013, S. 547)

Nach Robinson (2008) lassen sich zwei Aspekte von Distributed leadership unterscheiden, nämlich der Aspekt der Aufgabenteilung und der Aspekt der verteilten Beeinflussung. Der Aspekt der Verteilung von Aufgaben unterschiedlicher Granularität (Spillane et al., 2001) betont, dass es sich bei Führung nicht um die Aufgaben des ‚great man‘ handelt, sondern Führung in der Übernahme von bestimmten Aufgaben besteht. Führung ist eine soziale Praxis, die sich über die Schule ‚verteilt‘. Dabei zählt weniger die Frage, wie die Aufgaben formal verteilt bzw. delegiert werden, sondern die Frage, wie die Beziehungen zwischen den Personen ausgehandelt werden (Gunter, Hall & Bragg, 2013). Dabei lassen sich verschiedene Formen der Zusammenarbeit feststellen (Gunter et al., 2013, S. 562 ff.).

Distributed leadership ist nicht schon deshalb gegeben, weil die Führung unter verschiedenen Personen aufgeteilt wird. Mit anderen Worten: Eine erweiterte Schulleitung bedeutet nicht *automatisch* distributed leadership. Entscheidend bei Distributed leadership ist nicht nur, dass Führung verteilt wird, sondern vor allem *wie* und *mit welcher Intention* Führung verteilt wird. Die empirische Forschung stellt hier vor allem heraus, dass durch Distributed leadership die Selbstwirksamkeit und die Motivation von Lehrkräften sowie die individuelle Verpflichtung gegenüber der Schule und ihren Zielen erhöht wird. Ein entscheidender Faktor ist dabei das gegenseitige Vertrauen (Harris, 2013). Distributed leadership wird häufig als organisatorisch-technische Frage, vergleichbar der Delegation, gesehen, stellt aber auch die in der Theorie und Praxis wenig thematisierte Frage nach der Umverteilung von Macht und möglichen Machtbarrieren (Lumby, 2013), zum Beispiel aufgrund von Geschlecht, Parteizugehörigkeiten oder Sympathiebeziehungen.

Distributed leadership ist kein Gegenmodell zur formalen Führung, vielmehr werden formale und informale Führung verbunden (Harris, 2013, S. 548). Die formal Führenden sollen vor

allein die Führungskapazität der Institution (leadership capacity) erhöhen und zu einem Aufbau von Vertrauensbeziehungen in der Schule beitragen (Harris, 2013).

Das allgemeine Modell der transformationalen Führung geht auf die Arbeiten von Bass zurück (Bass, 1985; Bass, 1995; Bass & Riggio, 2006) und hat eine große Bedeutung in der Personalführung (Yukl, 2013, S. 300 ff.). In der Diskussion um Schulführung bezieht sich die Forschung auf Bass – und die von ihm entwickelte Skala – oder den darauf aufbauenden und für Schulen spezifizierten Ansatz von Leithwood u. a. (Geijsel, Sleegers, Leithwood & Jantzi, 2003; Leithwood & Jantzi, 2005; Leithwood, Jantzi & Steinbach, 1999). Der Ansatz von Leithwood unterscheidet drei Aspekte transformationaler Schulführung.

Transformational leadership	
▪ Setting Directions	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Vision (charisma inspirational motivation) ▪ Group goals ▪ High-performance expectations
▪ Helping People	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Individualized consideration/support ▪ Intellectual stimulation ▪ Modeling key values and practices (idealized influence—attributed and behavior)
▪ Redesigning the Organization	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Helping to build collaborative cultures ▪ Creating structures to foster collaboration ▪ Building productive relations with parents and the community

Tabelle 22: Transformational leadership

Entsprechend der bereits betonten Ergänzung von Management und Führung wird heute in der Forschung betont, dass das transformationale Element der Führung um ein Management ergänzt werden muss (Heck & Hallinger, 2014; Krüger, Witziers & Sleegers, 2007).

Literaturverzeichnis

- Avolio, B. J. & Gardner, W. L. (2005). Authentic leadership development: Getting to the root of positive forms of leadership. *The Leadership Quarterly*, 16 (3), 315–338.
- Balogun, J. (2003). From Blaming the Middle to Harnessing its Potential: Creating Change Intermediaries. *British Journal of Management*, 14 (1), 69–83.
- Balogun, J. & Hailey, V. H. (2008). *Exploring strategic change* (3. Aufl.). Harlow: FT Prentice Hall Financial Times.
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and Performance Beyond Expectations*: Free Press.
- Bass, B. M. (1995). Theory of transformational leadership redux. *The Leadership Quarterly*, 6 (4), 463–478.
- Bass, B. M. & Riggio, R. E. (2006). *Transformational leadership* (2. Aufl.). Mahwah, N.J.: L. Erlbaum Associates.
- Bennett, N., Newton, W., Wise, C., Woods, P. & Economou, A. (2003). *The Role and Purpose of Middle Leaders in Schools. A review of literature prepared for NCSL in support of the Leading from the Middle Programme*: National College for School Leadership.
- Bennett, N., Woods, P., Wise, C. & Newton, W. (2007). Understandings of middle leadership in secondary schools: a review of empirical research. *School Leadership & Management*, 27 (5), 453–470.
- Bennis, W. G. (1989). Managing the Dream: Leadership in the 21st Century. *Journal of Organizational Change Management*, 2 (1), 6–10.
- Berkemeyer, N., Feldhoff, T. & Brüsemeister, T. (2008). Schulische Steuergruppen – ein intermediärer Akteur zur Bearbeitung des Organisationsdefizits der Schule? In R. Langer (Hrsg.), *Warum tun die das? Governanceanalysen zum Steuerungshandeln in der Schulentwicklung* (S. 148–172). Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- Borns, E. M. & Pillich-Krogoll, A. (2012). Eigenverantwortliche Schule: Einführung einer mittleren Führungsebene. *Schulmanagement* (1), 12–15.
- Briggs, A. R. J. (2007). Exploring professional identities: middle leadership in further education colleges. *School Leadership & Management*, 27 (5), 471–485.
- Buchen, H. (2013). Schule managen - statt nur verwalten. In H. Buchen & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Professionswissen Schulleitung* (3. Aufl., S. 12–101). Weinheim [u.a.]: Beltz.

- Buchen, H. & Rolff, H.-G. (2013). Zur Einführung: Leitung als Trias von Führung, Management und Steuerung. In H. Buchen & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Professionswissen Schulleitung* (3. Aufl., S. 3–10). Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Bush, T. (2013). Distributed Leadership: The Model of Choice in the 21st Century. *Educational Management Administration & Leadership*, 41 (5), 543–544.
- Busher, H. (2005). Being a middle leader: exploring professional identities. *School Leadership & Management*, 25 (2), 137–153.
- Busher, H., Hammersley-Fletcher, L. & Turner, C. (2007). Making sense of middle leadership: community, power and practice. *School Leadership & Management*, 27 (5), 405–422.
- Buss, W. C. & Kuyvenhoven, R. (2011). Perceptions of European Middle Managers of Their Role in Strategic Change. *Global Journal of Business Research*, 5 (5), 109–119.
- Caldwell, R. (2003). Change leaders and change managers: different or complementary? *Leadership & Organization Development Journal*, 24 (5), 285–293.
- Capaul, R. (2011). Mittlere Führungsebene einrichten. In A. Bartz (Hrsg.), *PraxisWissen Schulleitung. Basiswissen und Arbeitshilfen zu den zentralen Handlungsfeldern der Schulleitung* (AL 26, Teil 10.32, S. 1–11). Köln: Wolters Kluwer.
- CCSSO (Council of Chief State School Officers). (2008). *Educational Leadership Policy Standards: ISLLC 2008. As Adopted by the National Policy Board for Educational Administration*. Washington, D.C.: CCSSO (Council of Chief State School Officers).
- Dalin, P., Rolff, H.-G. & Buchen, H. (1990). *Institutionelles Schulentwicklungs Programm*. Soester Verlagskontor.
- Dalin, P., Rolff, H.-G. & Buchen, H. (1995). *Institutioneller Schulentwicklungs-Prozeß. Ein Handbuch*. Bönen/Westf.: Verl. für Schule und Weiterbildung Druck Verl. Kettler.
- Day, C., Sammons, P., Leithwood, K., Hopkins, D., Gu, Q., Brown, E. et al. (2011). *Successful school leadership. Linking with learning and achievement*. Berkshire, England: McGraw Hill.
- Dedering, K. (2012). *Steuerung und Schulentwicklung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dubs, R. (2005). *Die Führung einer Schule. Leadership und Management* (2. Aufl.). Stuttgart: Steiner.
- Dubs, R. (2011). Führung an Schulen. In Stiftung Bildungspakt Bayern (Hrsg.), *Neue Wege der Führung an bayerischen Schulen. Dokumentation des Modellversuchs Modus F* (S. 23–40). Ohne Ort.

- Dubs, R. (2012). Führung an Schulen. In Stiftung Bildungspakt Bayern (Hrsg.), *Berufliche Schule in Eigenverantwortung. Dokumentation Schulversuch Profil 21* (S. 33–52). München.
- Dubs, R. (2013). Führung. In H. Buchen & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Professionswissen Schulleitung* (3. Aufl., 102-176). Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Eder, F., Haider, G., Specht, W., Spiel, C. & Wimmer, M. (2005). *Zukunft: Schule - Strategien und Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung. Abschlußbericht an Frau Bundesminister Elisabeth Gehrler. Zusammenfassende Empfehlungen der Reformmaßnahmen*. Salzburg.
- English, F. W. (2008). *The art of educational leadership. Balancing performance and accountability*. Los Angeles: Sage Publications.
- Floyd, S. W. & Wooldridge, B. (1992). Middle management involvement in strategy and its association with strategic type: A research note. *Strategic Management Journal*, 13, 153–167.
- Floyd, S. W. & Wooldridge, B. (1994). Dinosaurs or dynamos? Recognizing middle management's strategic role. *Academy of Management Executive*, 8 (4), 47–57.
- Floyd, S. W. & Wooldridge, B. (2000). *Building strategy from the middle*. Thousand Oaks [u.a.]: Sage.
- Forstner, A. (2013). Mittlere Führungsebene – eine mittlere Katastrophe. *DDS (Zeitschrift der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Landesverband Bayern)* (April), 18.
- Geijssels, F., Sleegers, P., Leithwood, K. & Jantzi, D. (2003). Transformational leadership effects on teachers' commitment and effort toward school reform. *Journal of Educational Administration*, 41 (3), 228–256.
- GEW (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft - Stadtverband München). (2013). *Mittlere Führungsebene (MFE) = erweiterte Schulleitung. Newsletter Nr. 5 vom 18. Februar 2013*. München.
- GEW (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft - Stadtverband München). (2014). *Neues zur mittleren Führungsebene. Newsletter Nr. 8 vom 8. Juni 2014*. München.
- Gronn, P. (2000). Distributed Properties: A New Architecture for Leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 28 (3), 317–338.
- Gunter, H., Hall, D. & Bragg, J. (2013). Distributed Leadership: A Study in Knowledge Production. *Educational Management Administration & Leadership*, 41 (5), 555–580.

- Hallinger, P., Wang, W.-C. & Chen, C.-W. (2013). Assessing the Measurement Properties of the Principal Instructional Management Rating Scale: A Meta-Analysis of Reliability Studies. *Educational Administration Quarterly*, 49 (2), 272–309.
- Hallinger, P. (2011). A Review of Three Decades of Doctoral Studies Using the Principal Instructional Management Rating Scale: A Lens on Methodological Progress in Educational Leadership. *Educational Administration Quarterly*, 47 (2), 271–306.
- Hallinger, P. & Murphy, J. (1985). Assessing the Instructional Management Behavior of Principals. *The Elementary School Journal*, 86 (2), 217–247.
- Hammersley-Fletcher, L. & Kirkham, G. (2007). Middle leadership in primary school communities of practice: distribution or deception. *School Leadership & Management*, 27 (5), 423–435.
- Hammersley-Fletcher, L. & Strain, M. (2011). Power, agency and middle leadership in English primary schools. *British Educational Research Journal*, 37 (5), 871–884.
- Harris, A. (2013). Distributed Leadership: Friend or Foe? *Educational Management Administration & Leadership*, 41 (5), 545–554.
- Hatcher, R. (2005). The Distribution of Leadership and Power in Schools. *British Journal of Sociology of Education*, 26 (2), 253–267.
- Heck, R. H. & Hallinger, P. (2014). Modeling the longitudinal effects of school leadership on teaching and learning. *Journal of Educational Administration*, 52 (5), 653–681.
- Hofmann, A. (2013). Die »eigenverantwortliche Schule«: Ein Gesetzentwurf mit gravierenden Folgen. *DDS (Zeitschrift der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Landesverband Bayern)* (April), 16–17.
- Keys, B. & Bell, R. (1982). Four Faces of the Fully Functioning Middle Manager. *California Management Review*, 24 (4), 59–67.
- Kremerskothen, S. & Nausch, B. (2014). *Analyse relevanter Determinanten der Akzeptanz bezogen auf die Etablierung der mittleren Führungsebene in Zusammenarbeit mit beruflichen Schulen aus München und Nürnberg. Empirische Erhebung und Analyse des Konzepts der mittleren Führungsebene aus Lehrkraftsicht (Masterarbeit)*. Nürnberg: Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung.
- Kriesche, J. (2014). *Einführung neuer Führungsstrukturen an Schulen. Eine Studie zur Personalführung an Schulen*. Göttingen: Cuvillier Verl.
- Krüger, M. L., Witziers, B. & Slegers, P. (2007). The impact of school leadership on school level factors: Validation of a causal model. *School Effectiveness and School Improvement*, 18 (1), 1–20.

- Kühl, S. & Schnelle, W. (2005). Laterales Führen. Wenn Hierarchie nur begrenzt zur Verfügung steht. In J. Aderhold, M. Meyer & R. Wetzel (Hrsg.), *Modernes Netzwerkmanagement. Anforderungen - Methoden - Anwendungsfelder* (S. 185–212). Wiesbaden: Gabler.
- Künzel, J. & Rütters, K. (2008). Qualitätsentwicklung und -sicherung an berufsbildenden Schulen mit Hilfe des EFQM-Modells. Theoretische Grundlagen und empirische Befunde. *Bildung und Erziehung*, 61 (3), 271–295.
- Landesprojektgruppe & Leibniz Universität Hannover. (2008). *Schulversuch Berufsbildende Schulen in Niedersachsen als regionale Kompetenzzentren ProReKo, Abschlussbericht. Bericht der Landesprojektgruppe Niedersächsisches Kultusministerium und Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung/Evaluationen Leibniz Universität Hannover*. Hannover.
- Leithwood, K., Patten, S. & Jantzi, D. (2010). Testing a Conception of How School Leadership Influences Student Learning. *Educational Administration Quarterly*, 46 (5), 671–706.
- Leithwood, K., Anderson, S. & Strauss, T. (2010). School Leaders' Influences on Student Learning: The Four Pathes. In T. Bush, L. Bell & D. Middlewood (Hrsg.), *The Principles of Educational Leadership & Management* (S. 13–30). Sage Publications.
- Leithwood, K. & Jantzi, D. (2005). A Review of Transformational School Leadership Research 1996–2005. *Leadership and Policy in Schools*, 4 (3), 177–199.
- Leithwood, K., Louis, K. S., Anderson, S. & Wahlstrom, K. (2004). *How Leadership Influences Student Learning. Review of Research* (The Wallace Foundation).
- Leithwood, K. A., Jantzi, D. & Steinbach, R. (1999). *Changing leadership for changing times* (Changing education series). Buckingham: Philadelphia; Open University Press.
- Lumby, J. (2013). Distributed Leadership: The Uses and Abuses of Power. *Educational Management Administration & Leadership*, 41 (5), 581–597.
- MoE (Ministry of Education). (2012). *Leading from the Middle. Educational Leadership for Middle and Senior Leaders*. Wellington: Ministry of Education Customer Services.
- MSW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen). (2009). *Didaktische Jahresplanung. Pragmatische Handreichung für die Fachklassen des dualen Systems*. Düsseldorf.
- Müller, M. (2011). *Qualitätsorientierte Schulentwicklung an der Berufsschule. Entwicklung von Unterrichtsqualität mit Lehrerklassenteams*: Peter Lang.

- Murphy, J. (2005). Unpacking the Foundations of ISLLC Standards and Addressing Concerns in the Academic Community. *Educational Administration Quarterly*, 41 (1), 154–191.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1997). *Die Organisation des Wissens. Wie japanische Unternehmen eine brachliegende Ressource nutzbar machen*. Frankfurt/New York: Campus.
- Ouakouak, M. L., Ouedraogo, N. & Mbengue, A. (2014). The mediating role of organizational capabilities in the relationship between middle managers' involvement and firm performance: A European study. *European Management Journal*, 32 (2), 305–318.
- Pahl, J.-P. (2007). *Berufsbildende Schule: Bestandsaufnahmen und Perspektiven*: Bertelsmann. Verfügbar unter <http://books.google.de/books?id=sgszN7elq5kC>
- Ramaswami, S. & Babo, G. (2012). Investigating the Construct Validity of the ISLLC 2008 Standards through Exploratory Factor Analysis. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 7 (2), 1–15.
- Robinson, V. M. J. (2008). Forging the links between distributed leadership and educational outcomes. *Journal of Educational Administration*, 46 (2), 241–256.
- Roggenbrodt, G. (2011). Bildungsgangs- und Fachgruppen an berufsbildenden Schulen in Niedersachsen. Neue gesetzliche Vorschriften. *Schulverwaltung. Niedersachsen*, 22 (3), 82–85.
- Rolff, H.-G. (2007). *Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung* (Beltz-Bibliothek). Weinheim: Beltz.
- Saal, A.-L. (2014). *Analyse erfolgsrelevanter Faktoren der Umsetzung des Konzeptes der mittleren Führungsebene in der Praxis bayerischer beruflicher Schulen in Zusammenarbeit mit den Städten München und Nürnberg*. Nürnberg: Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung.
- Scholz, C. (2014). *Personalmanagement. Informationsorientierte und verhaltenstheoretische Grundlagen* (6. Aufl.). München: Vahlen, Franz.
- Schröck, N. (2009). *Change Agents im strukturellen Dilemma. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zu Orientierungen schulischer Steuergruppen*. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Spillane, J. P., Halverson, R. & Diamond, J. B. (2001). Investigating School Leadership Practice: A Distributed Perspective. *Educational Researcher*, 30 (3), 23–28.
- Spillane, J. P., Halverson, R. & Diamond, J. B. (2004). Towards a theory of leadership practice: a distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36 (1), 3–34.

- Stahl, H. K. (2000). Die Bedeutung des mittleren Managements für den Aufbau organisationaler Kompetenzen. In P. Hammann & J. Freiling (Hrsg.), *Die Ressourcen- und Kompetenzperspektive des Strategischen Managements* (S. 411–437). Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag.
- Stahl, H. K. (2004). Mittleres Management: Stützen des Unternehmens. *Harvard Business Manager* (April), 24–35.
- Steingruber, D. (2014). *Der Fachvorstand als „Learning Facilitator“: Konzeptualisierung eines Führungssituationstyps, Bestandesaufnahme an Gymnasien und Handlungsempfehlungen. Dissertation der Universität St. Gallen.* St. Gallen.
- Stender, J. (2009). *Betriebliches Weiterbildungsmanagement. Ein Lehrbuch.* Stuttgart: Hirzel.
- Stiftung Bildungspakt Bayern (Hrsg.). (2011). *Neue Wege der Führung an bayerischen Schulen. Dokumentation des Modellversuchs Modus F.* Ohne Ort.
- Stiftung Bildungspakt Bayern (Hrsg.). (2012). *Berufliche Schule in Eigenverantwortung. Dokumentation Schulversuch Profil 21.* München.
- Szewczyk, M. (2005). *Management in berufsbildenden Schulen. Zur Funktion des Schulleiters.* Frankfurt am Main: P. Lang.
- Szwed, C. (2007). Managing from the middle? Tensions and dilemmas in the role of the primary school special educational needs coordinator. *School Leadership & Management*, 27 (5), 437–451.
- Turner, C. (2007). Leading from the middle: dealing with diversity and complexity. *School Leadership & Management*, 27 (5), 401–403.
- Uyterhoeven, H. (1989). General Managers in the Middle. *Harvard Business Review*, 67 (5), 136–145.
- VLB (Verband der Lehrer an beruflichen Schulen in Bayern). (2013). VLB-Positionspapier zur Eigenverantwortlichen Schule/Erweiterten Schulleitung. *Akzente* (11), 4–5.
- Wilbers, K. (2004a). *Soziale Netzwerke an berufsbildenden Schulen. Analyse, Potentiale, Gestaltungsansätze.* Paderborn: Eusl.
- Wilbers, K. (Hrsg.). (2004b). *Das Sozialkapital von Schulen. Die Bedeutung von Netzwerken, gemeinsamen Normen und Vertrauen für die Arbeit von und in Schulen.* Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Wilbers, K. (2008). *Mittleres Management in der Schule* (Berichte zur Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung). Nürnberg: Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung. Verfügbar unter <http://www.wipaed.wiso.uni-erlangen.de/berichte/2008-02.pdf>

- Wilbers, K. (2014). *Wirtschaftsunterricht gestalten. Lehrbuch. Eine traditionelle und handlungsorientierte Didaktik für kaufmännische Bildungsgänge* (2. Aufl.). Berlin: Epubli.
- Yukl, G. A. (2013). *Leadership in organizations* (8. Aufl.). Harlow: Pearson Education.
- Zaleznik, A. (1990). The leadership gap. *Academy of Management Executive*, 4 (1), 7–22.
- Zinsmeister, M. (2013). *Mittlere Führungsebene in Österreich. Potenzial im beruflichen Schulsystem*. Nürnberg: Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung.

Anhang

Anhang 1: MEBS-Profil	52
Anhang 2: Educational Leadership Policy Standards (ISLLC 2008)	53
Anhang 3: Konzept der mittleren Führungsebene als Ergebnis des Modellversuchs „Profil 21“	55
Anhang 4: Konzept der mittleren Führungsebene in Abgrenzung zur bayerischen Fachbe- treuung als Ergebnis des Modellversuchs „Profil 21“	57

MEBS-Profil

MEBS-Profil	Inhalt
MEBS-Profilkern	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Bezeichnung der Funktion: Wie heißt die Funktion? Wie heißt die Person, die diese Funktion ausübt? ▪ Zielsetzungen bzw. Begründung der Funktion (MEBS-Ziele): Welche Ziele hat MEBS? Wie lassen sich diese Ziele begründen? ▪ Notwendigkeit der Funktion: Was ist zu erwarten, wenn diese Funktion nicht ausgeübt wird? ▪ Aufgabeninventar, insbesondere klare Aussagen zu besonders sensiblen Punkten, d. h. zu Weisungsbefugnissen und der Rolle in der dienstlichen Beurteilung: Welche Aufgaben hat die Funktion bzw. die Person, die die Funktion besetzt? ▪ Organisatorische Einbettung in die Struktur der Schule bzw. organisatorische Voraussetzungen (Integration in die Aufbau- und Ablauforganisation der Schule): Wie ist die Funktion bzw. die Person in den Aufbau und den Ablauf der Schule eingebettet? ▪ Kompetenzprofil, insbesondere als Folge von Funktionszielen und des Aufgabeninventars: Welche Kompetenzen benötigt die Funktion bzw. die Person, um die Aufgaben sachgerecht ausüben zu können? ▪ Mengen- bzw. Zeitgerüst für eine typische Schule, z. B. Anzahl der zugeordneten Lehrkräfte, Zeitbedarfe: Welche quantitativen Faktoren kennzeichnen die Tätigkeit der Funktion bzw. der Person? ▪ Abgrenzung und Ergänzung anderer Funktionen, insbesondere Abteilungsleitung bzw. Fachbetreuung: Wie grenzt sich die Funktion von anderen, bereits in der Schule vorhandenen Funktionen ab? ▪ Einbettung der Funktion in das Qualitätsmanagement (QSE): Wie ist die Funktion bzw. die Person in das Qualitätsmanagement der Schule eingebettet?
MEBS-Profilergänzung	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Struktur der Fortbildung: Integration (Nutzung des bestehenden PI-Angebots) und Weiterentwicklung des PI-Angebots für MEBS ▪ Liste der Prozesse: Die Aufgaben schlagen sich in neue Prozesse nieder. Die Ausgestaltung dieser Prozesse (Prozessmanagement) ist nicht Gegenstand des Projekts ▪ Liste der Tools: Zur Unterstützung der MEBS-Arbeiten sind Tools notwendig, die zu entwickeln (nicht Gegenstand des Projekts) und in die Fortbildung zu integrieren sind. Wenn bspw. die Durchführung von Feedbackgesprächen mit Lehrkräften als Aufgabe festgelegt wird, sind für diese Gespräche Leitfäden, Templates usw. zu entwickeln ▪ Rekrutierung & Berufung: Rekrutierung und Besetzung der MEBS ▪ Kompensation: Auf Basis der Aussagen zu Aufgaben, Kompetenzen etc. sowie dem Mengen- und Zeitgerüst sind Festlegungen zur Kompensation zu treffen

Educational Leadership Policy Standards (ISLLC 2008)

Nr.	Standard	Functions
1	An education leader promotes the success of every student by facilitating the development, articulation, implementation, and stewardship of a vision of learning that is shared and supported by all stakeholders	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Collaboratively develop and implement a shared vision and mission ▪ Collect and use data to identify goals, assess organizational effectiveness, and promote organizational learning ▪ Create and implement plans to achieve goals ▪ Promote continuous and sustainable improvement ▪ Monitor and evaluate progress and revise plans
2	An education leader promotes the success of every student by advocating, nurturing, and sustaining a school culture and instructional program conducive to student learning and staff professional growth	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Nurture and sustain a culture of collaboration, trust, learning, and high expectations ▪ Create a comprehensive, rigorous, and coherent curricular program ▪ Create a personalized and motivating learning environment for students ▪ Supervise instruction ▪ Develop assessment and accountability systems to monitor student progress ▪ Develop the instructional and leadership capacity of staff ▪ Maximize time spent on quality instruction ▪ Promote the use of the most effective and appropriate technologies to support teaching and learning ▪ Monitor and evaluate the impact of the instructional program
3	An education leader promotes the success of every student by ensuring management of the organization, operation, and resources for a safe, efficient, and effective learning environment.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Monitor and evaluate the management and operational systems ▪ Obtain, allocate, align, and efficiently utilize human, fiscal, and technological resources ▪ Promote and protect the welfare and safety of students and staff ▪ Develop the capacity for distributed leadership ▪ Ensure teacher and organizational time is focused to support quality instruction and student learning
4	An education leader promotes the success of every student by collaborating with faculty and community members, responding to diverse community interests and needs, and mobilizing community resources.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Collect and analyze data and information pertinent to the educational environment ▪ Promote understanding, appreciation, and use of the community's diverse cultural, social, and intellectual resources ▪ Build and sustain positive relationships with families and caregivers ▪ Build and sustain productive relationships with com-

		munity partners
5	An education leader promotes the success of every student by acting with integrity, fairness, and in an ethical manner.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ensure a system of accountability for every student's academic and social success ▪ Model principles of self-awareness, reflective practice, transparency, and ethical behavior ▪ Safeguard the values of democracy, equity, and diversity ▪ Consider and evaluate the potential moral and legal consequences of decision-making ▪ Promote social justice and ensure that individual student needs inform all aspects of schooling
6	An education leader promotes the success of every student by understanding, responding to, and influencing the political, social, economic, legal, and cultural context.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Advocate for children, families, and caregivers ▪ Act to influence local, district, state, and national decisions affecting student learning ▪ Assess, analyze, and anticipate emerging trends and initiatives in order to adapt leadership strategies

Quelle: CCSSO (Council of Chief State School Officers) (2008). Educational Leadership Policy Standards: ISLLC 2008. As Adopted by the National Policy Board for Educational Administration. Washington, D.C.: CCSSO.

Konzept der mittleren Führungsebene als Ergebnis des Modellversuchs „Profil 21“

Einführung einer mittleren Führungsebene an beruflichen Schulen

Ziele

- Die Lehrkräfte erhalten fachlich qualifizierte Rückmeldungen bezüglich ihrer Kompetenzen, Aufgaben und Unterrichtsarbeit.
- Durch intensivere Kommunikation in kleineren Einheiten (Abteilungen) lassen sich passgenauere Lehr- und Lernstrukturen entwickeln. Daraus resultieren mehr gemeinsame Erfolgserlebnisse von Lehrern und Schülern.
- Die Zufriedenheit der Lehrkräfte und der Abteilungsleiter durch größere Beteiligung und Übernahme von Verantwortung steigt, was zu einer sich positiv verstärkenden Spirale führt und so dem Unterricht zu Gute kommt.

Implementierung an der Schule:

- Die Einführung einer mittleren Führungsebene sollte auf freiwilliger Basis erfolgen, so z. B. im Hinblick auf die schrittweise Einführung oder die Einführung an der gesamten Schule. Als Zeitraum für die Einführung an einer Schule sind mehrere Jahre zu veranschlagen.

Besetzung der mittleren Führungsebene:

- Hinsichtlich des Besetzungsverfahrens ist wie bei der Besetzung von Fachbetreuern zu verfahren. Darüber hinaus kann die mittlere Führungsebene nur mit Personen besetzt werden, die die Eignung zur Führung von Personal aufweisen und dies in ihrer Beurteilung dokumentieren können. Eine Stelle der mittleren Führungsebene ist eine Stelle nach BesGr. A 15 und ist aus dem der Schule zur Verfügung stehenden BesGr. A 15-Pool zu entnehmen.

Stellenbeschreibung der mittleren Führungsebene:

- Es ist darauf zu achten, dass Aufgaben, Kompetenzen und Verantwortung der mittleren Führungsebene stimmig sind.
- Die mittlere Führungsebene übernimmt neben der fachlichen und organisatorischen Zuständigkeit nach Maßgabe des Schulleiters Personal-, Finanz-, und Qualitätsverantwortung für ihre Einheit. Die Aufgaben der mittleren Führungsebene im Einzelnen finden sich im beigefügten Aufgabenkatalog im Anhang. Personalverantwortung umfasst in jedem Fall die Aufgaben, fachlich qualifizierte Rückmeldungen zu geben, Mitarbeitergespräche zu führen, Ziele zu vereinbaren und so Personal zu entwickeln.
- Hinsichtlich des Beitrags zur dienstlichen Beurteilung durch die mittlere Führungsebene finden die jeweils gültigen Regeln für Fachbetreuer Anwendung. Der Schulleiter trägt weiterhin die Gesamtverantwortung für die schulische Arbeit und ist Dienstvorgesetzter. Er steht weiterhin für Mitarbeitergespräche zur Verfügung.

Aufbauorganisation:

- Die Aufbauorganisation von Schulen mit einer mittleren Führungsebene soll flexibel gestaltbar sein. Die Schulen haben deshalb die Möglichkeit, in einem genau definierten, aber flexiblen Rahmen ihre Führungsstruktur entsprechend den Bedingungen vor Ort zu entwerfen. Es erfolgt daher eine Flexibilisierung des Funktionsstellenkatalogs, der schulspezifische Freiräume gewährt. Alternativ zur fachlichen Verantwortung ist auch die Übernahme von Querschnittsaufgaben, z. B. des Qualitätsmanagements an einer Schule, möglich. Es ist darauf zu achten, dass die Aufbauorganisation die Bildung angemessener Führungsspannen an der Schule unterstützt.

Ablauforganisation:

- Die Schulen legen eigenverantwortlich Prozesse und Abläufe fest, die zur Erreichung eines optimalen Gesamtergebnisses der jeweiligen Schule geeignet erscheinen. Ein flexibler Funktionenkatalog gewährt schulspezifische Freiräume.

Pädagogische und organisatorische Auswirkungen:

Die Einführung der mittleren Führungsebene hat positive Auswirkungen auf die Qualität der Zusammenarbeit und die konsequente Verfolgung von gemeinsamen Zielen:

- Ein System von durchgängig verfolgten Zielen (systematische Aufgabenverteilung) sichert einen kontinuierlichen Verbesserungsprozess. Das Mitarbeitergespräch fungiert dabei als zentrales Element der Zielvereinbarung, des vertrauensvollen persönlichen Austausches und der Personalentwicklung.
- Durch institutionalisierte Mitarbeitergespräche und einvernehmliche Unterrichtsbesuche steigt die Qualität der Rückmeldungen. Diese Maßnahmen sind so durchzuführen, dass sie langfristig zu einer vertrauensvollen Feedback-Kultur führen.
- Durch verringerte Führungsspannen ergibt sich die Möglichkeit zu intensiverer Zusammenarbeit und zum Coaching von Lehrkräften durch die mittlere Führungsebene. Gleichzeitig erhält die Schulleitung mehr Freiraum zur Verfolgung übergeordneter pädagogischer Leitungsaufgaben und zur Schulentwicklung.
- Die Grundlage, auf der Sach- und Personalentscheidungen erfolgen, verbessert sich.
- Die Effizienz der schulischen Arbeit steigt, weil Entscheidungen auf der Ebene getroffen werden, die von der Entscheidung unmittelbar betroffen ist

Anmerkungen

Die obige Maßnahme ist für alle beruflichen Schulen – auch in Teilen – zulässig und erfordert eine enge Zusammenarbeit mit dem örtlichen Personalrat

Quelle: Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2010): Stärkung der Eigenverantwortung beruflicher Schulen Schulversuch „Profil 21 Berufliche Schule in Eigenverantwortung“. Bekanntmachung des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus vom 11. August 2010. Az.: III.3-5 O 9100-6.81 861, KWMBI Nr. 18/2010 (2236.1-UK). Beschreibung gegenüber der KMBek leicht gekürzt.

Konzept der mittleren Führungsebene in Abgrenzung zur bayerischen Fachbetreuung als Ergebnis des Modellversuchs „Profil 21“

Ein Mitglied der mittleren Führungsebene...	Ein Fachbetreuer bzw. eine Fachbetreuerin...
Neue Formulierung gemäß Ergebnissen des Schulversuchs Profil 21	Alte Formulierung gemäß KMS vom 1. März 1991 Az.: VII/4 - 13/29 196
1. Personalverantwortung	
1.1 Personalgewinnung	
▪ unterstützt die Schulleitung bei der Suche nach geeigneten Lehrkräften und ist bei den Einstellungsgesprächen beteiligt.	X (bedeutet bisher nicht geregelt)
▪ ist in die Auswahl von Funktionsträgern und sonstigen Aufgabenverantwortlichen eingebunden.	X
1.2 Personalbeurteilung	
▪ nimmt an Unterrichtsbesuchen des Schulleiters für die dienstliche Beurteilung der Lehrkräfte teil.	▪ nimmt auf Anordnung des Schulleiters an Unterrichtsbesuchen für die dienstliche Beurteilung von Lehrkräften teil.
▪ unterstützt den Schulleiter bei der Beurteilung der fachlichen Leistungen sowie des dienstlichen Verhaltens einer Lehrkraft.	X (Vgl. LDO, § 23: Für die Beurteilung der rein fachlichen Leistungen einer Lehrkraft kann der Schulleiter die Ansicht des Fachbetreuers verwenden)
1.3 Personalförderung	
▪ führt Mitarbeitergespräche und schließt Zielvereinbarungen.	X
▪ besucht im Einvernehmen mit der jeweiligen Lehrkraft den Unterricht und gibt Feedback.	X
▪ macht Vorschläge zur fachlichen und didaktisch-methodischen Fortbildung der Lehrkräfte und ist an der Durchführung schulischer Fortbildungsveranstaltungen beteiligt.	▪ macht Vorschläge zur fachlichen und didaktisch-methodischen Fortbildung der Lehrkräfte und ist an der Durchführung schulischer Fortbildungsveranstaltungen beteiligt.
▪ wirkt bei der Auswahl der Teilnehmer an Fortbildungsveranstaltungen mit.	▪ wirkt bei der Auswahl der Teilnehmer an Fortbildungsveranstaltungen mit.
▪ trägt dafür Sorge, dass die Ergebnisse von Fortbildungsveranstaltungen allen Lehrkräften zugänglich gemacht werden.	▪ trägt dafür Sorge, dass die Ergebnisse von Fortbildungsveranstaltungen allen Lehrkräften zugänglich gemacht werden.
▪ ermöglicht Lehrkräften, in seinem Unterricht zu hospitieren.	▪ ermöglicht Lehrkräften, in seinem Unterricht zu hospitieren.
▪ fördert die Zusammenarbeit der Lehrkräfte (Teamentwicklung) und koordiniert regelmäßige	▪ fördert die Zusammenarbeit der Lehrkräfte.

Teamsitzungen.	
▪ weist neue Lehrkräfte ein und betreut sie.	▪ betreut neue Lehrkräfte in fachlicher Hinsicht.
▪ unterstützt bei der Planung und Organisation von Praktika für Lehrkräfte.	▪ wirkt mit bei der Planung und Organisation von Praktika für Lehrkräfte und Betriebserkundungen für Klassen.
1.4 Personalarbeit	
▪ schlägt Lehrkräfte für die Vergabe von Leistungsprämien vor.	X
▪ wirkt mit bei der Vergabe von Anrechnungstunden.	X
2. Finanz- und Sachmittelverantwortung	
▪ wirkt an der Erstellung der Haushaltsansätze mit.	▪ wirkt an der Erstellung der Haushaltsansätze mit.
▪ ist für die Lehr- und Lernmittel sowie Fachliteratur verantwortlich (Anschaffung, Pflege, Aussonderung).	▪ erstellt in Zusammenarbeit mit den betroffenen Lehrkräften Anschaffungsvorschläge und koordiniert die Beschaffung von Lehr- und Lernmitteln.
▪ verwaltet das Abteilungsbudget.	X
▪ ist für die Einrichtung bzw. Betreuung der Fachräume verantwortlich.	▪ ist an der Einrichtung der Fachräume beteiligt und koordiniert deren Betreuung.
X	▪ wirkt beim Aufbau einer Schüler-/Lehrerbibliothek mit.
3. Verantwortung für Unterrichtsorganisation	
▪ wirkt bei der Stunden-, Raum- und Blockplanung mit.	▪ unterstützt die Schulleitung bei der Unterrichtsorganisation in Kooperation mit den anderen Fachbetreuern.
▪ wirkt bei der Erstellung der Lehrerbedarfsmeldung mit.	▪ wirkt bei der Erstellung der Lehrerbedarfsmeldung mit.
▪ wirkt mit bei der Planung und Organisation von Unterrichtsgängen, Lehrwanderungen und Betriebserkundungen für Klassen.	▪ koordiniert die Durchführung von Unterrichtsgängen und Lehrwanderungen.
▪ ist verantwortlich für die Klassen und Gruppenbildung im Rahmen seines Abteilungsbudgets.	X
4. Verantwortung für Unterrichtsqualität und Schulentwicklung	
▪ ist verantwortlich für die Durchführung von Qualitätssicherungsmaßnahmen, z. B. Evaluation, Qualitätsmanagementsystem etc.	X
▪ ist verantwortlich für den Schulentwicklungsprozess in seiner Abteilung und koordiniert diesen mit dem der gesamten Schule.	X
▪ informiert und berät die Schulleitung in fachlichen und didaktischen Fragen.	▪ informiert und berät die Schulleitung in fachlichen und didaktischen Fragen.

<ul style="list-style-type: none"> ▪ fördert die Koordination zwischen fachtheoretischem und fachpraktischem Unterricht. ▪ berät und schlichtet bei strittigen Bewertungen von Leistungsnachweisen. ▪ überprüft auf Anordnung des Schulleiters Leistungsnachweise auf Angemessenheit und Benotung. ▪ informiert und berät in fachlichen, didaktischen und methodischen Fragen (auch außerhalb von Fachkonferenzen). ▪ bereitet mindestens eine Abteilungskonferenz im Schulhalbjahr vor und führt sie durch. ▪ koordiniert die Erstellung, Aktualisierung und Verwendung von Stoffverteilungsplänen / didaktischen Jahresplänen. ▪ stellt die Lehr- und Stoffverteilungspläne / didaktischen Jahrespläne bereit. ▪ informiert über wichtige Veröffentlichungen und Neuerungen (z. B. Lehrpläne, Prüfungsordnungen, Fachliteratur, zugelassene Lernmittel). ▪ stellt Unterrichtshilfen zur Verfügung und berät über deren zweckmäßigen Einsatz. ▪ berät hinsichtlich der zeitlichen Planung, Organisation, Anforderungen, Gestaltung und Bewertung von Leistungserhebungen. ▪ sorgt für eine zweckmäßige Aufbewahrung alter Prüfungsaufgaben und gewährleistet deren Verfügbarkeit für den Unterricht. ▪ arbeitet fachlich mit Seminar- und Betreuungslehrern zusammen. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ fördert die Koordination zwischen fachtheoretischem und fachpraktischem Unterricht. ▪ berät und schlichtet bei strittigen Bewertungen von Leistungsnachweisen. ▪ überprüft auf Anordnung des Schulleiters Leistungsnachweise auf Angemessenheit und Benotung. ▪ informiert und berät in fachlichen, didaktischen und methodischen Fragen (auch außerhalb von Fachkonferenzen). ▪ bereitet mindestens eine Fachkonferenz im Schulhalbjahr vor und führt sie durch. ▪ koordiniert die Erstellung, Aktualisierung und Verwendung von Stoffverteilungsplänen. ▪ stellt die Lehr- und Stoffverteilungspläne bereit. ▪ informiert über wichtige Veröffentlichungen und Neuerungen (z. B. Lehrpläne, Prüfungsordnungen, Fachliteratur, zugelassene Lernmittel). ▪ stellt Unterrichtshilfen zur Verfügung und berät über deren zweckmäßigen Einsatz. ▪ berät hinsichtlich der zeitlichen Planung, Organisation, Anforderungen, Gestaltung und Bewertung von Leistungserhebungen. ▪ sorgt für eine zweckmäßige Aufbewahrung alter Prüfungsaufgaben und gewährleistet deren Verfügbarkeit für den Unterricht. ▪ arbeitet fachlich mit Seminar- und Betreuungslehrern zusammen.
5. Außenverantwortung	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ steht in Kontakt mit Ausbildungsleitern, insbesondere mit dem Ziel der Abstimmung von betrieblicher und schulischer Ausbildung und der Gestaltung eines praxisgerechten Unterrichts. ▪ unterstützt den Schulleiter bei der Zusammenarbeit mit den nach Berufsbildungsgesetz zuständigen Stellen, insbesondere hinsichtlich der Durchführung von Zwischen- und Abschlussprüfungen. ▪ wirkt an der Organisation von Abschlussprüfungen mit. ▪ ist für die Außendarstellung der Abteilung verantwortlich. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ steht in Kontakt mit Ausbildungsleitern, insbesondere mit dem Ziel der Abstimmung von betrieblicher und schulischer Ausbildung und der Gestaltung eines praxisgerechten Unterrichts. ▪ unterstützt den Schulleiter bei der Zusammenarbeit mit den nach Berufsbildungsgesetz zuständigen Stellen, insbesondere hinsichtlich der Durchführung von Zwischen- und Abschlussprüfungen. ▪ wirkt an der Organisation von Abschlussprüfungen mit. ▪ wirkt bei der Darstellung des Fachbereichs in der Schule und in der Öffentlichkeit mit.

▪ ist verantwortlich für die im Intranet und Internet dargebotenen Inhalte seiner Abteilung.	▪ koordiniert die Gestaltung von dem Fach oder dem Fachbereich zugeordneten Schaukästen und Informationstafeln.
--	---

Quelle: Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2010): Stärkung der Eigenverantwortung beruflicher Schulen Schulversuch „Profil 21 Berufliche Schule in Eigenverantwortung“. Bekanntmachung des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus vom 11. August 2010. Az.: III.3-5 O 9100-6.81 861, KWMBI Nr. 18/2010 (2236.1-UK).