

Auf den Spuren erfolgreicher Schulführung

*Subjektive Theorien von Schulleitungen
über Führung*

Masterarbeit (M.A.) Schulentwicklung

Hansjürg Brauchli
Weinbergstrasse 131,
CH-8408 Winterthur,
hj.brauchli@bluewin.ch

1. Gutachterin	2. Gutachterin
Prof. Dr. Katja Kansteiner Pädagogische Hochschule Weingarten Fakultät 1 – Fach Erziehungswissenschaft Kirchplatz 2, D-88250 Weingarten kks@ph-weingarten.de	Prof. Dr. Marion Rogalla Pädagogische Hochschule St. Gallen Institut Lehr-Lernforschung Notkerstrasse 27, 9000 St. Gallen marion.rogalla@phsg.ch

Abstract

Diese Arbeit beschäftigt sich mit dem Führungsverständnis von Schulleiter*innen. Was verstehen sie unter Führung? Wie funktioniert Führung aus ihrer Sicht? Die Fragestellung lautet: Welche Subjektiven Theorien¹ von Führung haben Schulleitungen? Die Ausführungen zeigen, dass Schulleiter*innen Führung hauptsächlich im Rahmen der direkten wertschätzenden, unterstützenden Beziehungsgestaltung zu ihren Mitarbeitenden als Personalführung verstehen. In der Auseinandersetzung mit den bereits vorhandenen Erkenntnissen zu Führung im Allgemeinen und Schulführung im Spezifischen wurden zwei Referenzübersichten erstellt: der «Orientierungsrahmen Schulführung» und eine Grafik zum «Forschungsstand Schulleitung». Anschliessend wurde mit sechzehn amtierenden Schulleiter*innen je ein halbstrukturiertes Interview und daraus eine Strukturlegesitzung durchgeführt, deren Ergebnis die jeweilige Subjektive Theorie repräsentiert. Dieses qualitative Erhebungsverfahren orientiert sich am Forschungsprogramm Subjektive Theorien (FST) mit dem epistemologischen Subjektmodell und der Dialog-Konsens-Methodik. Die so entstandenen Strukturlegesitzungen werden in einer Einzelfallbeschreibung vorgestellt und an den wissenschaftlichen Referenzübersichten kontrastiert. Anschliessend wird eine einzelfallübergreifende Zusammenfassung gemacht, aus der erste Erkenntnisse gewonnen werden. Diese können als Hinweise für die Ausbildung und Beratung von Schulleiter*innen genutzt werden, indem beispielsweise deren Subjektive Theorien verbalisiert und in Bezug zu objektiven, reflektierten Theorien gesetzt werden. Damit könnte ein Beitrag zur Professionalisierung von Schulleitungen geleistet werden. Die vorliegende Arbeit dient aber auch als Grundlage für eine allfällige weiterführende Arbeit mit der explanativen Validierung als nächstem Schritt im Rahmen des FST.

Der Autor: Hansjürg Brauchli war selber Schulleiter im Kanton Zürich (Schweiz) und führte von 2006 bis 2018 verschiedene öffentliche und private Primarschulen. Seit 2017 ist er wissenschaftlicher Mitarbeiter des Zentrums für Management und Leadership an der Pädagogischen Hochschule Zürich (PHZH), wo er schwerpunktmässig als Teil der Lehrgangsleitung des Zertifikatslehrgangs (CAS) «Führen einer Bildungsorganisation» in der Ausbildung von Schulleiter*innen aktiv ist. 2006 bis 2009 absolvierte er selber an der PHZH den Studiengang Master of Advanced Studies (MAS) «Bildungsmanagement». Von 2016 bis 2018 studierte er an der Pädagogischen Hochschule Weingarten (im Verbund mit den Pädagogischen Hochschulen St. Gallen, Thurgau, Vorarlberg und Schaffhausen) im Masterstudium M.A. (Master of Arts) «Schulentwicklung», in dessen Rahmen diese Arbeit entstanden ist. Hansjürg Brauchli ist verheiratet, hat zwei Kinder im Schulalter und wohnt in Winterthur (ZH).



¹ Die Grossschreibung des Begriffs «Subjektive Theorie» orientiert sich an der Praxis in der Fachliteratur und wird immer dort angewendet, wo die Bezeichnung im Rahmen des FST gemeint ist.

Gendergerechte Sprache

Im Rahmen dieser Arbeit werden sämtliche Personenbezeichnungen, sofern die Gesamtheit gemeint ist, entweder geschlechtsneutral formuliert (z.B. Schulleitende) oder mit dem Genderstern (z.B. Forscher*innen) dargestellt. Sollte trotz aller Sorgfalt eine solche Bezeichnung in nur einer Geschlechtsausprägung stehen, sind alle anderen Ausprägungen mitgemeint mit der Bitte um Entschuldigung.

Inhaltsverzeichnis

1	EINLEITUNG	1
1.1	PERSÖNLICHES ERKENNTNISINTERESSE & ZIELSETZUNG	1
1.2	VORSTELLEN UND BEGRÜNDEN DER FRAGESTELLUNGEN	2
1.3	BILDUNGSPOLITISCHE UND THEORETISCHE EINORDNUNG	3
1.4	METHODIK UND AUFBAU DER ARBEIT	4
2	FÜHRUNG VON SCHULE	5
2.1	BEGRIFFLICHE ANNÄHERUNG AN FÜHRUNG	5
2.2	ALLGEMEINE FÜHRUNGSMODELLE	9
2.2.1	<i>Eigenschaftsbezogene Führungskonzeption</i>	10
2.2.2	<i>Entscheidungsbezogene Führungsmodelle</i>	11
2.2.3	<i>Aufgaben-/Beziehungsorientierte Führungskonzeption</i>	12
2.2.4	<i>Situative Führungskonzeption: Reifegradmodell</i>	14
2.2.5	<i>Positionorientierte Führungskonzeption: Rollenkonzept der Führung</i>	15
2.2.6	<i>Transaktionale Führung</i>	16
2.2.7	<i>Transformationale Führung</i>	17
2.3	MODELLE DER SCHULFÜHRUNG	19
2.3.1	<i>Von der instruktionalen zur pädagogischen Führung</i>	19
2.3.2	<i>Geteilte Führung – distributed & shared leadership</i>	21
2.3.3	<i>Leadership for Learning</i>	23
2.3.4	<i>Der organisationspädagogische Blick auf Schulführung</i>	24
2.4	WIRKUNGSORIENTIERTES FÜHRUNGSHANDELN VON SCHULLEITUNGEN	27
2.5	ORIENTIERUNGSRAHMEN SCHULFÜHRUNG	30
3	FORSCHUNGSSTAND ZU SCHULLEITUNG	32
3.1	WIRKSAMKEIT VON SCHULLEITUNG	32
3.2	TÄTIGKEITSSPEKTRUM UND HANDLUNGSBEREICHE	34
3.3	SELBSTVERSTÄNDNIS UND BELASTUNGSERLEBEN VON SCHULLEITENDEN	36
3.4	ZUSAMMENFASSUNG FORSCHUNGSSTAND SCHULLEITUNG	39
4	FORSCHUNGSMETHODISCHE EINORDNUNG	41
4.1	DAS QUALITATIVE FORSCHUNGSPARADIGMA	41

4.2	DAS FORSCHUNGSPROGRAMM SUBJEKTIVE THEORIEN (FST)	42
4.2.1	<i>Menschenbild – das epistemologische Subjektmodell</i>	43
4.2.2	<i>Handeln oder Verhalten</i>	44
4.2.3	<i>Subjektive Theorien und objektive Theorien</i>	45
4.2.4	<i>Dialog-Konsens-Methodik, kommunikative und explanative Validierung</i>	47
4.2.5	<i>Strukturlegetverfahren</i>	49
4.2.6	<i>Kritische Betrachtung des Forschungsprogramms Subjektive Theorien</i>	51
5	DARSTELLUNG DES FORSCHUNGSPROZESSES	53
5.1	DARSTELLUNG DER FORSCHUNGSFRAGEN	54
5.2	AUSWAHL UND BESCHREIBUNG DER STICHPROBE	54
5.3	ERHEBUNG DER SUBJEKTIVEN WISSENSBESTÄNDE	57
5.4	TRANSKRIPTION & INHALTLICHE AUSWERTUNG DER INTERVIEWS	59
5.5	DURCHFÜHRUNG DER STRUKTURLEGETVERFAHREN.....	62
6	AUSWERTUNG UND INTERPRETATION DER DATEN	67
6.1	DARSTELLUNG DER EINZELFÄLLE – DIE STRUKTURLEGETBILDER	68
6.2	VERGLEICHE ZWISCHEN DEN EINZELFÄLLEN	85
6.3	ZUSAMMENFASSUNG UND BEANTWORTUNG DER FORSCHUNGSFRAGEN.....	88
6.4	REFLEXION DES PROZESSES UND DER ERKENNTNISSE.....	89
7	PERSÖNLICHES FAZIT & AUSBLICK	91
8	ANHÄNGE	93
	ANHANG 1 – E-MAIL-TEXT ZUR TEILNAHMEANFRAGE.....	94
	ANHANG 2 – FACTSHEET	95
	ANHANG 3 – INTERVIEWLEITFADEN	96
	ANHANG 4 – EINWILLIGUNGSERKLÄRUNG & PERSONENDATEN	100
	ANHANG 5 – ANHÄNGE AUF DEM DIGITALEN DATENTRÄGER	101
9	LITERATURVERZEICHNIS	102

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: vier Leadership-Komponenten	8
Abbildung 2: Kontinuum-Modell	11
Abbildung 3: Zonen der Sensibilität & der Akzeptanz	12
Abbildung 4: Managerial Grid	13
Abbildung 5: Reifegradmodell	14
Abbildung 6: Rollenkonzept der Führung	15
Abbildung 7: transaktionale und transformationale Führung	17
Abbildung 8: Vier-Felder-Matrix pluraler Führung	22
Abbildung 9: fünf Kräfte von Leadership	28
Abbildung 10: Orientierungsrahmen Schulführung	31
Abbildung 11: Forschungsstand Schulleitung	40
Abbildung 12: zweiphasige Forschungsstruktur des FST	48
Abbildung 13: ausgewählte Relationen des Regelwerks der Heidelberger SLT	62
Abbildung 14: verwendete Strukturkarten im Strukturlegeprozess	63
Abbildung 15: Mobile Box mit Strukturlege- und Ersatzkarten	63
Abbildung 16: handschriftlich ergänztes Regelwerk für Legesitzungen	64
Abbildung 17: Wörterwolke aus den Strukturlege-Inhaltskarten	85
Abbildung 18: Wörterwolke aus den stichwortartigen Theoriebezügen der Einzelfälle	86

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Funktionen von Führung	6
Tabelle 2: indirekte & direkte Führung	7
Tabelle 3: Functions of Management & Leadership	8
Tabelle 4: vier Eigenschaftskategorien	10
Tabelle 5: Elemente der transaktionalen Führung	16
Tabelle 6: organisationspädagogische Führungsprinzipien & Richtlinien	25
Tabelle 7: Komponenten & Anforderungen wirksamer Schulleitung	34
Tabelle 8: Handlungsbereiche von Schulleitung	35
Tabelle 9: Arbeitszeit & Tätigkeiten der Schulleitenden	35
Tabelle 10: Leitungstypen in der Schulleitung	37
Tabelle 11: Merkmale Subjektiver Theorien (weite & engere Variante)	46
Tabelle 12: Stärken/Chancen & Grenzen/Defizite des FST	52
Tabelle 13: Darstellung des Forschungsprozesses	53
Tabelle 14: Kennzahlen der untersuchten Stichprobe	55
Tabelle 15: zentrale Elemente mündlicher Befragungen	57

1 Einleitung

Führung ist ein Phänomen, zu dem bereits sehr viel geforscht und noch mehr publiziert wurde. Mit der Einführung der Schulleitungen in vielen Kantonen der deutschsprachigen Schweiz in den vergangenen zehn bis zwanzig Jahren, hat professionalisierte Führung definitiv auch die Schule erreicht. Aufgrund der längeren Tradition von Schulleitungen in Deutschland und in den englischsprachigen Ländern bezieht sich der Grossteil der Untersuchungen und Publikationen zur professionellen Schulführung auf diese Länder. Die vorliegende Arbeit will einen Beitrag leisten, Schulführung und die Arbeit von Schulleiter*innen in der Deutschschweiz zu beschreiben, zu erkunden und zu verstehen – um dadurch auch der Antwort auf die Frage nach guter (Schul-)Führung, die letztlich der «guten Schule» und dem Lernerfolg der Schüler*innen dienen soll, weiter auf die Spur zu kommen.

1.1 Persönliches Erkenntnisinteresse & Zielsetzung

Ich bin in meiner beruflichen Identität und in meinem Interesse entscheidend geprägt durch meine eigene zwölfjährige Berufspraxis als Schulleiter an Primarschulen des Kantons Zürich (2006–2018). Es ist mir ein persönliches Anliegen, mich für die professionelle Ausgestaltung und Weiterentwicklung von Schulleitungen einzusetzen. Mit dieser Arbeit hoffe ich dazu beitragen zu können, indem ich die Praxis von Schulleitung wissenschaftlich und empirisch untersuche. Gleichzeitig lösen negative Pressestimmen zur Arbeit und Qualität von Schulleitungen (u.a. Birrer, 2015; Donzé, 2017; Krummenacher, 2019) immer wieder aufs Neue Betroffenheit bei mir aus. Angesichts der Fülle von Literatur zu erfolgreicher Führung im Allgemeinen und der vielen Untersuchungen zu wirksamer Schulführung im Speziellen erstaunen mich solche kritischen Berichterstattungen und negativen Geschichten, die ich in meinem Umfeld befreundeter Lehrpersonen höre. Ich möchte deshalb den Haltungen und Subjektiven Theorien von Schulleitenden nachgehen, welche davon in ihrem Führungsalltag geprägt werden. Zu einer professionalisierten Führung gehört es, solche (immer vorhandenen) Subjektiven Theorien zu verbalisieren und sie mit wissenschaftlich-objektiven und reflektierten Theorien zu vergleichen und so weiterzuentwickeln. Als wissenschaftlicher Mitarbeiter der Pädagogischen Hochschule Zürich bin ich zudem als

Mitglied der Lehrgangsführung des Zertifikatslehrgangs (CAS) «Führen einer Bildungsorganisation» mitverantwortlich für die Ausbildung von Schulleiter*innen im Kanton Zürich. Die Erkenntnisse dieser Untersuchung sollen auch in diese Ausbildungstätigkeit einfließen.

1.2 Vorstellen und Begründen der Fragestellungen

Die Schulleitungsforschung hat ergeben, dass «die pädagogische Steuerung von Schule durch die Schulleitung ein zentraler Faktor für die Qualität einer Schule ist» (Huber, 2013b, p. 5). Schulleiter*innen gelten als wichtige «Change Agents» für die Entwicklung der Schule und es wird von einer «entscheidende[n] Rolle von Schulleitung für die Entwicklung der Einzelschule» (Huber, 2013b, p. 6) ausgegangen. Schulleiter*innen tragen die Verantwortung für den Veränderungsprozess (ebd., p. 7).

Zu Rollen, Tätigkeitsspektrum und Handlungsbereichen gibt es bereits umfassende Untersuchungen (vgl. u.a. Bartz, 2013; Huber et al., 2013; Windlinger & Hostettler, 2014). Dabei wurde auch der Zusammenhang zwischen Tätigkeitsvorlieben und Belastungserleben der Schulleitenden hergestellt, der einen ersten Einblick in den Alltag der Schulführung gibt. In ihrer aufschlussreichen Studie in diesem Bereich hat Warwas (2012) das Selbstverständnis von Schulleitungen und dessen Zusammenhang zu Beanspruchung und Bewältigung untersucht. Sie kommt unter anderem zum Schluss, dass «das berufliche Selbstverständnis als individuelle Sichtweise auf das Anforderungsprofil des Berufsfeldes und dessen Bewältigung, [beeinflusst] mit welchen Problemwahrnehmungen, Zielgrössen und Bewertungsmaßstäben, mit welchem Ressourceneinsatz und welchen Bewältigungsstrategien die Auseinandersetzung mit den überantworteten Handlungsaufgaben im Einzelfall erfolgt.» (Warwas, 2012, p. 325) Dabei hat sie empirisch fünf Leitungstypen identifiziert, die auf je eigenen Selbstverständnissen beruhen, unterschiedliche Schwerpunkte in ihrer Führungspraxis setzen und verschieden erfolgreich mit den Anforderungen umgehen (ebd., pp. 328–330).

Genau an diesem Punkt soll die vorliegende Arbeit vertiefend ansetzen, indem untersucht wird, welche individuellen Sichtweisen Schulleiter*innen haben, welche (bewussten oder unbewussten) Subjektiven Theorien dahinter stehen und welchen Einfluss dabei Erkenntnisse der Bildungsforschung im allgemeinen und der (Schul-)Führungsforschung im Besonderen haben. Im Zentrum der Untersuchung stehen Schulleitende mit ihren Vorstellungen

von und Erfahrungen mit Führung aus ihrer subjektiven Perspektive. Folgende beiden Forschungsfragen sollen untersucht werden:

- I. **Welche Subjektiven Theorien ihrer Führungstätigkeit haben Schulleiter*innen?**
 - Wie beschreiben die Schulleiter*innen ihre Tätigkeit? Welche Muster ergeben sich daraus?
 - Welche (bewussten/unbewussten) Subjektiven Theorien haben sie?
 - Beziehen sich die Schulleiter*innen auf wissenschaftliche Erkenntnisse? Auf welche?
- II. **Welcher Bezug lässt sich zwischen den erhobenen Daten und vorhandenen wissenschaftlichen Erkenntnissen herstellen?**

Für die Beantwortung dieser Forschungsfrage wurden als Referenz folgende beiden Darstellungen entwickelt:

 - Orientierungsrahmen Schulführung (vgl. Seite 31)
 - Forschungsstand Schulleitung (vgl. Seite 40)

1.3 Bildungspolitische und theoretische Einordnung

Die Einführung der Schulleitung in den deutschsprachigen Kantonen der Schweiz war alles andere als unumstritten. Es gibt nach wie vor auf allen Ebenen Vertreter*innen von politischen Parteien, Bildungsverwaltung oder Lehrpersonenberufsverbänden, welche Sinn und Berechtigung von professionellen Schulleitungen mit Personalführungskompetenz hinterfragen. Auch Vertreter*innen der akademischen Lehrpersonenbildung ist nicht immer klar, welche Aufgaben und welchen Stellenwert Schulleitungen eigentlich haben. So berichtete der ehemalige Co-Schulleiter des Autors (persönliche Kommunikation) von einer Vernetzungssitzung an einer pädagogischen Hochschule, dass er sinngemäss gefragt wurde: «Wozu braucht es eigentlich Schulleitungen ganz genau?» – und das ereignete sich vor weniger als fünf Jahren! Diese Arbeit steht klar für geleitete Schulen durch professionalisierte, hauptamtliche Schulleiter*innen ein. Die Erläuterungen werden zeigen, was Sinn und Zweck von Schulleitungen sind. Dabei braucht es jedoch ein konstantes Ringen um qualitative hochstehende, professionalisierte Führung. Auch dazu soll mit dieser Untersuchung ein Beitrag geleistet werden.

Die Arbeit ist im qualitativen Forschungsparadigma einzuordnen. In der direkten, kommunikativen Auseinandersetzung mit amtierenden Schulleitungen sollen Erkenntnisse über deren Praxis und Einstellungen gewonnen werden. Dies geschieht mit offenen, explorativen Fragestellungen und einer deskriptiven Auswertung, aufgrund derer übergeordnete Erkenntnisse hergeleitet werden, die zugunsten der oben beschriebenen Absichten eingesetzt werden können.

1.4 Methodik und Aufbau der Arbeit

Im ersten Teil der Arbeit wird einerseits theoriebasiert das Phänomen «Führung» ergründet, indem durch allgemeine Erkenntnisse zu Führung (Kapitel 2.2), Modelle der Schulführung (Kapitel 2.3) und Erkenntnisse zur wirkungsorientierter Schulleitung (Kapitel 2.4) ein Orientierungsrahmen aufgespannt wird (Kapitel 2.5). Andererseits wird der Forschungsstand zum Thema aufgezeigt und in einer zusammenfassenden Grafik dargestellt (Kapitel 3). Als nächstes wird dann die Einordnung in das qualitative Forschungsparadigma vorgenommen (Kapitel 4.1) und das Forschungsprogramm Subjektive Theorien vorgestellt (Kapitel 4.2), das für die vorliegende Untersuchung als forschungstheoretischer Rahmen dient. Anschliessend wird der gesamte Forschungsprozess von der nochmaligen Darstellung der Forschungsfragen (Kapitel 5.1), der Auswahl und Beschreibung der Stichprobe (Kapitel 5.2) über die Erhebung der subjektiven Wissensbestände (Kapitel 5.3) sowie die Transkription und Auswertung der Interviews (Kapitel 5.4) bis hin zur Durchführung der Strukturlegungsverfahren (Kapitel 6) dargelegt. Die beiden abschliessenden Kapitel gelten dann der Auswertung und Interpretation der Daten (Kapitel 6) sowie dem persönlichen Fazit und Ausblick (Kapitel 7).

2 Führung von Schule

In der vorliegenden Arbeit wird das Phänomen Führung an Schulen untersucht. Wie gestaltet sich die Praxis von Führung im Umfeld von Schulen? Welche Überzeugungen und Subjektiven Theorien haben sich Schulleitende im Verlauf ihrer Leitungstätigkeit – bewusst oder unbewusst – über Führung aufgebaut? Dabei sollen die Antworten auf diese Fragen an den normativen Aussagen und empirischen Erkenntnissen aus der allgemeinen und der schulspezifischen Führungsliteratur gespiegelt werden. Inwieweit finden sich in den Aussagen und Berichten der Schulleitenden Konzepte und Modelle aus der Theorie wieder? In diesem Kapitel geht es darum, diesen Theorierahmen aufzuziehen. Im ersten Teil passiert eine begriffliche Annäherung an «Führung», anschliessend werden allgemeine Führungskonzepte vorgestellt und abschliessend wird auf Modelle der Schulführungsliteratur eingegangen. Die Menge an Führungsliteratur ist dabei so gross und unübersichtlich, dass hier eine starke Eingrenzung und Auswahl vorgenommen werden muss. Dabei liegt der Schwerpunkt auf den grundlegenden, etablierten Erkenntnissen und Aussagen zu Führung ohne auf sämtliche Ausprägungen an inflationären «XY-Leadership»-Labels einzugehen, die je nach Perspektive, Mode oder Marketingwirksamkeit als Beratungsliteratur in den Buchhandlungen auftauchen. McBeath hat diese enorme Breite an Modellen (und die dahinter angedeutete Beliebigkeit) etwas ironisch in seinem Artikel «The Alphabet Soup of Leadership» beschrieben (MacBeath, 2003, p. 1):

«Leadership. It is a term full of ambiguity and a range of interpretations. It is a humpty dumpty word that can mean 'just what we want it to mean' (Humpty Dumpty, quoted in Alice in Wonderland).»

2.1 Begriffliche Annäherung an Führung

Unter Führung versteht man eine «ziel- und ergebnisorientierte, aktivierende und wechselseitige, soziale Beeinflussung zur Erfüllung gemeinsamer Aufgaben» in einer und mit einer strukturierten Arbeitssituation (Wunderer, 2011, p. 4). Führung ist nicht absichtsfrei, sondern soll Wirkung erzeugen, die einen Mehrwert für die Beteiligten und die Organisation bedeutet. Dabei unterscheidet man zwischen operationalen, ökonomischen Grössen (z.B. Effizienz) und human-sozialen (z.B. Potenziale, Arbeitszufriedenheit). Im Idealfall beeinflussen sich diese in einem zirkulären Prozess. Aus funktionaler Sicht geht es bei der Führung

um Lokomotion und Kohäsion (Lippmann et al., 2019, p. 419, eigene Darstellung nach Reichwald & Bastian, 1999, p. 45):

Tabelle 1: Funktionen von Führung

Funktionen von Führung	
Lokomotionsfunktion	Kohäsionsfunktion
Förderung der Aufgabenerfüllung und Zielerreichung	Integration und Zusammenhalt der Gruppe
Indikatoren: Informationsversorgung, Produktivität, Qualität der Aufgabenerfüllung	Indikatoren: Qualität des Kooperationsklimas, Grad der sozialen Integration, Grad der Identifikation und Anbindung

Führung berücksichtigt zwei Dimensionen: die direkte, personal-interaktive und die indirekte, strukturell-systemische Führung (Wunderer, 2011, p. 5–12). Die personal-interaktive Führung ist direkt, situativ und kommunikativ. Die Einflussnahme der Führung erfolgt dabei über die Gestaltung der interaktiven Beziehungen mit den Mitarbeitenden. Die indirekte, strukturell-systemische Führung versucht durch die Gestaltung des Handlungsrahmens Einfluss zu nehmen. Gleichzeitig wird auch sie durch diesen Rahmen gesteuert. Dieser Handlungsrahmen wird durch die Strategie (z.B. Schulprogramm), die Struktur (z.B. Leitungsstruktur), die Prozesse (z.B. Kommunikationsabläufe) und die Kultur (z.B. geteilte und gelebte Werthaltungen) vorgegeben. Direkte, personal-interaktive und indirekte, strukturell-systemische Führung beeinflussen und ergänzen sich. Es kann durchaus auch sein, dass Mängel in der strukturell-systemischen durch personal-interaktive Führung kompensiert werden müssen und umgekehrt. Folgende Darstellung (nach Wunderer, 2011, p. 12) listet die verschiedenen Teilbereiche direkter und indirekter Führung auf:

Tabelle 2: indirekte & direkte Führung

Führung		
indirekte, strukturell-systemische Führung	direkte, personal-interaktive Menschenführung	
<p><u>kulturelle Faktoren</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ geteilte und gelebte Werthaltungen ▪ Menschenbilder ▪ Unternehmens- und Führungsphilosophie ▪ Führungsselbstverständnis ▪ Normen, Traditionen, Rituale ▪ Symbole, Artefakte <p><u>strategiebezogene Faktoren</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Steuerungskonzepte (Markt, Netzwerke, Hierarchie, Bürokratie) ▪ «Empowerment» (Ermächtigung) ▪ Instrumente und Programme, z.B. Führungsgrundsätze ▪ Führungsstile ▪ Mitarbeitendengespräche, Beurteilungsverfahren <p><u>organisatorische Faktoren</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Aufgabenstrukturen und Prozessorganisation ▪ Dezentalisierungsgrad ▪ Autoritätssystem, Kompetenzen ▪ Informations- und Kommunikationsstrukturen <p><u>qualitative Personalstruktur</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Qualifikation ▪ Identifikation ▪ Motivation 	<p>→</p> <p>ergänzt, modifiziert, legitimiert oder ersetzt</p> <p>←</p>	<p><u>wahnehmen, analysieren, reflektieren</u> (als Voraussetzung für)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Beobachtung und Beurteilung von Potenzialen, Verhalten und Ergebnissen ▪ Interpretation von Werten ▪ Zielbildung und -vereinbarung ▪ Steuerung von Gruppenprozessen, Konflikt-handhabung <p><u>informieren, kommunizieren, konsultieren</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Wissensmanagement ▪ Optimierung von Problemlösungsprozessen <p><u>motivieren, identifizieren</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Vermittlung von Visionen, Werten, Zielen, Aufgaben ▪ Integration von institutionellen und individuellen Werten und Zielen ▪ Förderung von Sinn und Spass an der Arbeit ▪ Erkennung und Abbau von Motivationsbarrieren ▪ Remotivierung <p><u>entscheiden, koordinieren, kooperieren, delegieren</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Vereinbarung von Zielen, Treffen von Entscheidungen ▪ Abstimmung von Aufgaben-/ Verantwortungsbereichen ▪ Kooperation im Team und zwischen Organisationseinheiten ▪ Aufgaben- und Kompetenzdelegation <p><u>entwickeln, evaluieren, gratifizieren</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Personalentwicklung ▪ Beurteilung von Mitarbeitenden, Vorgesetzten, Kolleg*innen ▪ Feedback (via Mitarbeitendengespräche, Coaching, Mentoring) ▪ Anerkennung, konstruktive Kritik, Honorierung

Die Dichotomie direkte - indirekte Führung bietet einen strukturierenden Blick auf Führung. Dubs (2015, p. 162) beschreibt mit seinen vier Komponenten von Leadership eine weitere strukturierende Perspektive: (1) formelle Position oder Gefolgschaft, (2) passende Persönlichkeitsmerkmale und (3) ein Repertoire an Verhaltensweisen in Führungs- und Entscheidungssituationen sowie (4) der Einfluss der Situation (vgl. Abbildung 1).

Führung als Begriff kann im deutschsprachigen Raum (vor allem in Deutschland und Österreich, weniger in der Schweiz) aus historischen Gründen negativ konnotiert wahrgenommen werden. Deshalb, sicherlich aber auch aufgrund der längeren Tradition der englischen Führungsforschung, wird auch in der deutschsprachigen Literatur häufig auf die beiden Begriffe Management und Leadership ausgewichen.

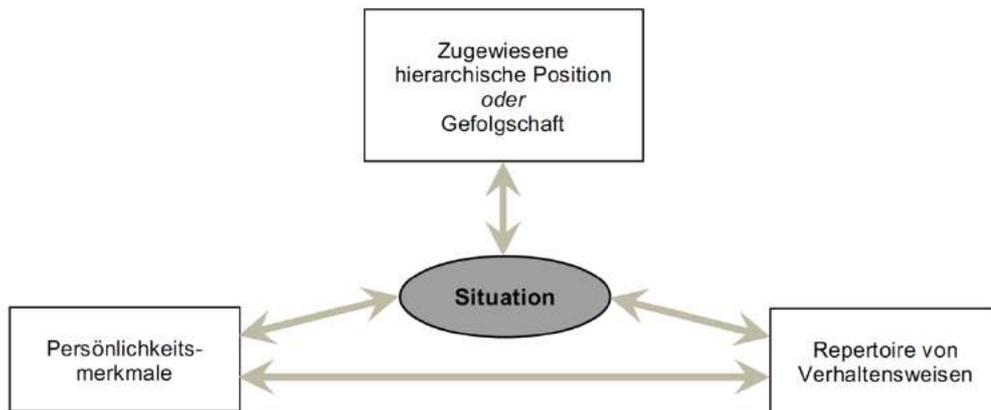


Abbildung 1: vier Leadership-Komponenten

Darüber hinaus erscheint diese Zweiteilung als zentral für das Fassbarmachen und Konkretisieren von Führung, weil dadurch nochmals zwei unterschiedliche Aspekte betont werden: Management meint vorwiegend die operativen Führungsprozesse, ist also eher sachorientiert, demgegenüber meint Leadership die normativen Orientierungs- und strategischen Entwicklungsprozesse (Dubs, 2015, p. 165), bei denen es darum geht Menschen für eine organisationale Ausrichtung zu gewinnen. Abgekürzt steht Management also für Sachorientierung und Leadership für Menschenorientierung. In der beabsichtigten Wirkung erzeugt Management Ordnung und Konstanz, Leadership in der Tendenz Wandel und Bewegung (Kotter, 1990, p. 3–8):

Tabelle 3: Functions of Management & Leadership

Management	Leadership
<i>produces Order & Consistency</i>	<i>produces Change & Movement</i>
Planning and Budgeting <ul style="list-style-type: none"> – establish agendas – set timetables – allocate resources 	Establishing Directions <ul style="list-style-type: none"> – create a vision – clarify the big picture – set strategies
Organizing and Staffing <ul style="list-style-type: none"> – provide structure – make job placements – establish rules and procedures 	Aligning People <ul style="list-style-type: none"> – communicate goals – seek commitment – build teams and coalitions
Controlling and Problem Solving <ul style="list-style-type: none"> – develop incentives – generate creative solutions – take corrective action 	Motivating and Inspiring <ul style="list-style-type: none"> – inspire and energize – empower subordinates – satisfy unmet needs

Dabei gilt es, die beiden Aspekte nicht gegeneinander auszuspielen, sondern sie als komplementär zu verstehen. Fullan (2014) weist auf die Bedeutung von Management in Verbindung mit Leadership im Schulfeld hin (p. 56):

«The principal must ensure that good management prevails in the school. [...] leading the development of a culture of professional capital requires strong managerial skills. [...] Show me a transformational leader who is not a good manager, and I will show you a failed organization.»

Zusammenfassend liefern die obigen Ausführungen folgende Aspekte von bzw. Perspektiven auf Führung allgemein, die für die Untersuchung der Fragestellung dieser Arbeit genutzt werden können:

- Führung ist eine ziel- und ergebnisorientierte, aktivierende und wechselseitige, soziale Beeinflussung zur Erfüllung gemeinsamer Aufgaben.
- Funktionen von Führung: Lokomotion & Kohäsion.
- Führung ist direkt (personal-interaktive) und indirekt (strukturell-systemische), wobei sich beide Ausprägungen gegenseitig beeinflussen und ergänzen.
- Führung hat vier Komponenten: (1) formelle Position oder Gefolgschaft, (2) passende Persönlichkeitsmerkmale und (3) ein Repertoire an Verhaltensweisen in Führungs- und Entscheidungssituationen sowie (4) der Einfluss der Situation.
- Führung besteht aus Management (Sachorientierung) und Leadership (Menschenorientierung).

Im folgenden Kapitel werden die grundlegendsten allgemeinen Führungsmodelle und Führungstheorien vorgestellt.

2.2 Allgemeine Führungsmodelle

Führungsansätze und -modelle treffen Aussagen darüber wie die Praxis der Führung vollzogen werden soll. Traditionelle Führungsansätze fokussieren dabei auf einzelne Aspekte der Führung während modernere tendenziell mehrere Variablen der Führung berücksichtigen oder aktuellere Bezüge schaffen (wie z.B. Führungsmodelle, die Elemente wie Volatilität, Unsicherheit, Komplexität, Ambiguität integrieren, also Umweltbedingungen, die auch unter dem Akronym VUKA Eingang in die Literatur gefunden haben).

Im Folgenden werden einige zentrale Führungstheorien und -modelle beschrieben. Geschichtlich hat sich die Führungsforschung zunächst mit den Fragen der Persönlichkeitsmerkmale (ab den 1920er-Jahren), mit dem Führungsstil, d.h. im damaligen Kontext dem

Verhalten der Führungskraft in seiner Beziehung zu seinen Mitarbeitenden (ab den 1930er-Jahren), dann mit der Beziehung zwischen der Führungskraft und den Mitarbeitenden im Zusammenhang mit der Führungssituation (ab den 1960er-Jahren), schliesslich mit der Führungskraft und den Mitarbeitenden im Kontext der Organisation als offenes System (ab den 1980er-Jahren) beschäftigt, d.h. vom Eigenschafts-, Verhaltens-, Situations- zum Systemansatz. Alle erwähnten Elemente existieren in unterschiedlicher Weiterentwicklung neben zahlreichen anderen Modellen weiter (vgl. dazu Northouse, 2018, p. 3–5).

2.2.1 Eigenschaftsbezogene Führungskonzeption

Bei der eigenschaftsbezogenen Führungskonzeption sind Führungspersonen oder die von ihnen geführten Personen die wesentliche kausale Variable zur Erklärung von Führungswirkungen. Die Eigenschaftstheorie, verstanden als relativ breite, zeitlich stabile Disposition zu bestimmten Verhaltensweisen, die konsistent in verschiedenen Situationen auftritt, ist noch immer z.B. bei Auswahlverfahren zentral, auch wenn ihre Bedeutung heutzutage eher abgenommen hat, da sie andere Faktoren wie Situation oder Kontext völlig ausser Acht lässt (Wunderer, 2011, p. 274).

Aus der Vielzahl von Angaben von Führungseigenschaften sind die folgenden in vier Eigenschaftskategorien empirisch ermittelten Führungseigenschaften für eine erste persönliche Reflexion durchaus hilfreich (ebd., p. 275):

Tabelle 4: vier Eigenschaftskategorien

Eigenschaftskategorie	Beispiele von Eigenschaften
Prädispositionen der Einflussbefähigung	<ul style="list-style-type: none"> – Durchsetzungsfähigkeit – Selbstvertrauen
soziale und interpersonelle Fertigkeiten	<ul style="list-style-type: none"> – Kooperationsbereitschaft – Interaktionskompetenz
Merkmale der Aufgaben-, Ziel- und Umsetzungsorientierung	<ul style="list-style-type: none"> – Initiative – Ehrgeiz – Hartnäckigkeit
Prädispositionen der Informationsverarbeitung und -evaluation	<ul style="list-style-type: none"> – Intelligenz – Entscheidungsfähigkeit – Urteilsvermögen

Eine besondere und wesentliche Bedeutung erfährt der eigenschaftsbezogene Ansatz immer mehr auch über die Beschreibung von Misserfolgs- oder sogenannten Spin-out-Faktoren (Eigenschaften und Verhalten), d.h. Faktoren, die letztlich zum Scheitern der Führungskraft führen (Wildenmann, 2009, p. 66).

2.2.2 Entscheidungsbezogene Führungsmodelle

Das von Tannenbaum & Schmid in den 1950er-Jahren beschriebene Kontinuum-Modell zeigt eine siebenstufige Typologie alternativer Führungsstile anhand des Kriteriums Partizipation in Entscheidungssituationen auf (Tannenbaum & Schmidt, 2008). Die beiden extremen Pole «autoritär» und «demokratisch» sind mit einem Kontinuum verbunden, wie in folgende Grafik zeigt (eigene Darstellung nach Tannenbaum & Schmidt, 1973, p. 4; Dubs, 2015, p. 132; Wunderer, 2011, p. 209):

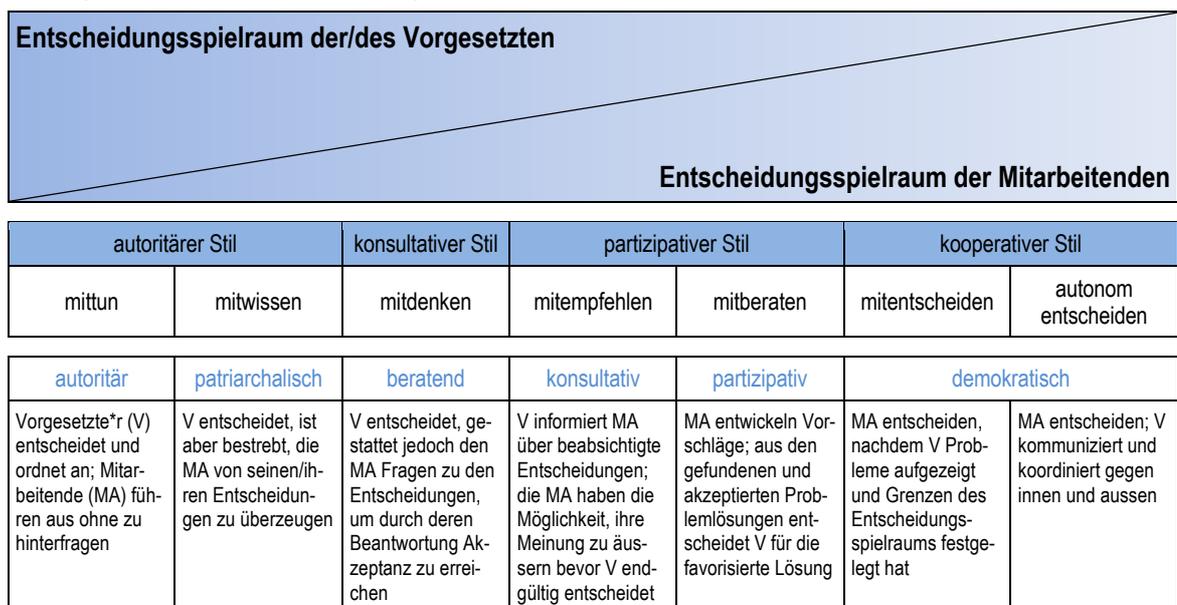


Abbildung 2: Kontinuum-Modell

Die Begriffe werden zum Teil unterschiedlich verwendet, besonders partizipativ oder kooperativ, daher ist es ratsam, diese mit Beispielen zu verdeutlichen. Heutzutage erfährt die Komponente «Situation» mehr Gewicht, d.h. es gibt nicht einen besten Stil, sondern den, der am besten zu der Aufgabe passt, die es zu lösen gilt. Der passende Stil ist abhängig von der zur Verfügung stehenden Zeit, der Bedeutung der Aufgabe für die Mitarbeitenden, der Einschätzung der Kompetenz von Mitarbeitenden und der Abhängigkeit davon, welche Personen schliesslich die Entscheidung umsetzen. Je mehr Zeit zur Verfügung steht, je bedeutsamer die Aufgabe für die Mitarbeitenden (je stärker sie davon betroffen

sind), je höher die Kompetenz um zur Lösungsfindung einen Beitrag zu leisten, je grösser die Betroffenheit bei der Umsetzung, desto höher soll der Mitwirkungsgrad sein. Tannenbaum & Schmidt (1973, p. 10) haben ihr Modell dementsprechend in einer Re-Edition ihres Aufsatzes anfangs der 1970er-Jahre ergänzt.

Um in der alltäglichen Führungsarbeit eine Orientierung zu haben, welcher Führungsstile im Kontinuum-Modell von Tannenbaum & Schmidt bei einer Entscheidung angemessen ist, schlägt Dubs (2015) das Modell der Zonen der Sensibilität und der Akzeptanz vor. Die Kunst der Führung besteht darin, die jeweilige Situation der entsprechenden Zone zuzuweisen. Dazu braucht es eine gute Sensibilität der Führung und Kenntnis in Prozesssteuerung (Dubs 2015, p. 135, Abbildung 3, eigene Darstellung). Gute Führung heisst in diesem Zusammenhang, dass die verschiedenen situativen Einflussfaktoren realistisch einzuschätzen sind und das Führungsverhalten entsprechend darauf einzustellen ist.

	Zone der Sensibilität	Grauzone		Zone der Akzeptanz
<i>Relevanz / Betroffenheit</i>	ja	ja	nein	nein
<i>Kompetenz</i>	ja	nein	ja	nein
<i>Mitwirkungsbedürfnis</i>	ja (regelmässig)	gelegentlich	gelegentlich	nein (nie)
<i>Umfang der Mitwirkung</i>	umfassend	begrenzt	begrenzt	keine
<i>Situation</i>	I	II	III	IV
<i>Form der Entscheidungsfindung</i>	gemeinsam (demokratisch)	situativ mit mehr oder weniger Mitwirkung		durch Schulleitung
<i>Aufgaben der Schulleitung</i>	Moderation des Meinungsbildungsprozesses	Koordination, Integration, Konsensbildung, Entscheid, Problemlösung		Führung & Entscheid
<i>Führungsstil</i>	Lehrpersonen			Schulleitung
	Mitbestimmung	Mitberatung		autokratisch

Abbildung 3: Zonen der Sensibilität & der Akzeptanz

2.2.3 Aufgaben-/Beziehungsorientierte Führungskonzeption

Führungsstil kann in die beiden Kategorien Aufgaben- und Beziehungsorientierung (auch Menschenorientierung) unterteilt werden (Blake & Mouton, 1978, p. 6). Gegenüber dem eindimensionalen Kontinuum-Modell von Tannenbaum & Schmidt haben Blake & Mouton damit ein zweidimensionales Modell entworfen. Im «managerial grid» (vgl. Abbildung 4, Wunderer, 2011, p. 209) lassen sich unterschiedliche Führungsstile nach unterschiedlicher Ausprägung der beiden Kategorien definieren:

- **Stil 1,9** = minimale (1) Aufgaben- und maximale (9) Menschenorientierung
- **Stil 1,1** = minimale (1) Aufgaben- und maximale (1) Menschenorientierung
- **Stil 9,1** = maximale (9) Aufgaben- und minimale (1) Menschenorientierung
- **Stil 9,9** = maximale (9) Aufgaben- und maximale (9) Menschenorientierung
- **Stil 5,5** = mittlere (5) Aufgaben- und mittlere (5) Menschenorientierung

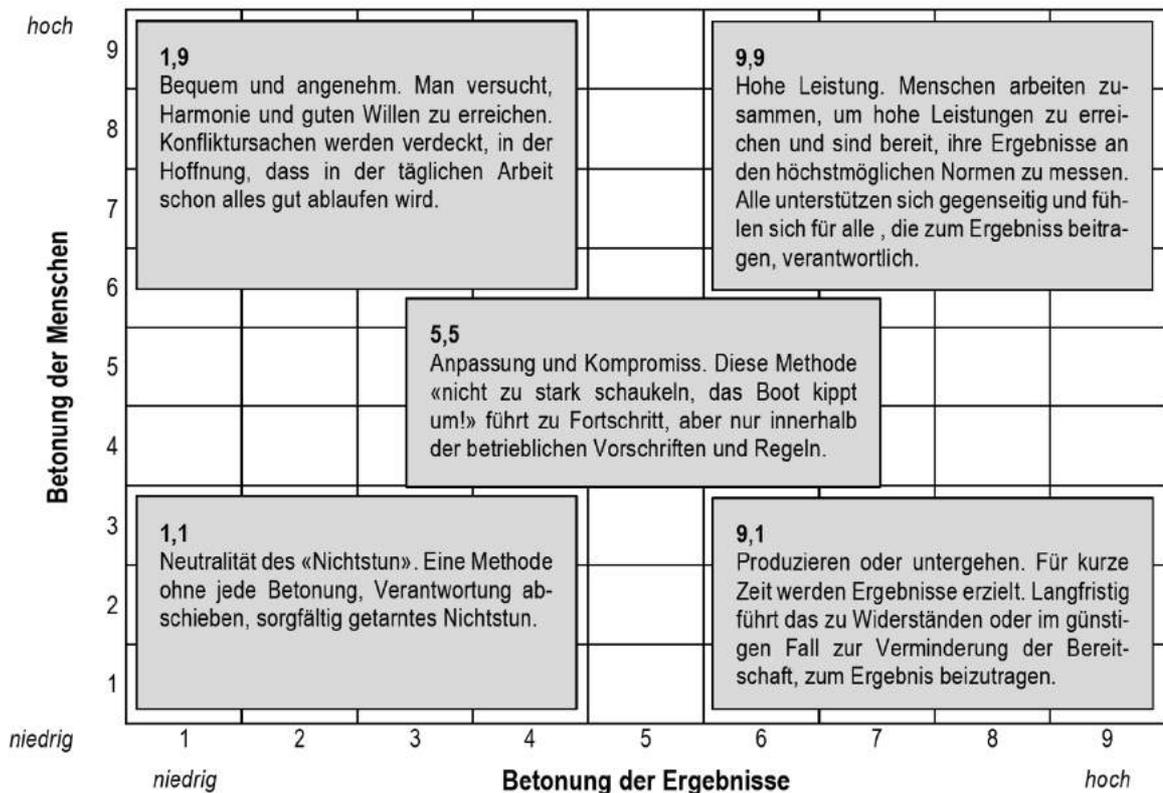


Abbildung 4: Managerial Grid

Stil 9,9 (Teammanagement) gilt als optimales Führungsverhalten, während Typ 5,5 eine Ausgewogenheit zwischen genügend Arbeitsleistung und der Notwendigkeit, auch Mitarbeitendenwünsche zu berücksichtigen, anstrebt. Dieser zweidimensionale Blick auf Führung erscheint in Kombination mit weiteren Führungsmodellen/-theorien für dieser Arbeit gut nutzbar, obwohl Kaehler (2017) das Modell «als alleinige theoretische Grundlage für Führungsmodelle und Führungskräfteentwicklung» als «simplifizierend und untauglich» (p. 104) bezeichnet.

2.2.4 Situative Führungskonzeption: Reifegradmodell

Hersey and Blanchard (1972) setzen ebenfalls am zweidimensionalen Feld von Aufgaben- und Mitarbeiterorientierung an und unterscheiden darin vier unterschiedliche Führungsstile. Die Kompetenz der Mitarbeitenden zur Lösung der zu realisierenden Aufgabe sowie ihre Motivation zur Erfüllung der Aufgaben werden als Situationsvariable «Reifegrad der Mitarbeitenden» mit einbezogen. Auf dieser Basis wird der geeignete Führungsstil bestimmt. Je geringer die erforderlichen Fähigkeiten und Motivationen für die zu lösenden Aufgabe sind, um so eher ist der direktive Unterweisungsstil geeignet, während z.B. grosse Kompetenz der Mitarbeitenden und hohe Motivation für einen delegierenden Führungsstil sprechen. Bei überdurchschnittlich guten Ergebnissen soll den Mitarbeitern mehr Partizipation und Freiräume ermöglicht werden, bei unzureichenden Ergebnissen wird eine Reduzierung der Partizipation und eine stärkere Kontrolle empfohlen. Die vier Führungsstile sind die folgenden, abhängig vom «Reifegrad der Mitarbeitenden» (nach Wunderer, 2011, p. 212; Abbildung 5: Berger, 2018, p. 34):

- Dirigieren, Unterweisen bzw. Anweisen («Telling»), bei Reifegrad 1: nicht fähig, nicht willig. Motto: «Gib genaue Anweisungen und kontrolliere.»
- Trainieren, Coachen, Verkaufen («Selling» / fachlich unterstützen), bei Reifegrad 2: nicht fähig, aber willig. Motto: «Erkläre und begründe, gib dann noch Gelegenheit für Klärung.»
- Unterstützen, Beteiligen («Participating»), bei Reifegrad 3: fähig, aber nicht willig. Motto: «Beziehe Ideen mit ein und ermutige.»
- Delegieren («Delegating»), bei Reifegrad 4: fähig und willig. Motto: «Übergib die Verantwortung zur Entscheidung und Durchführung.»

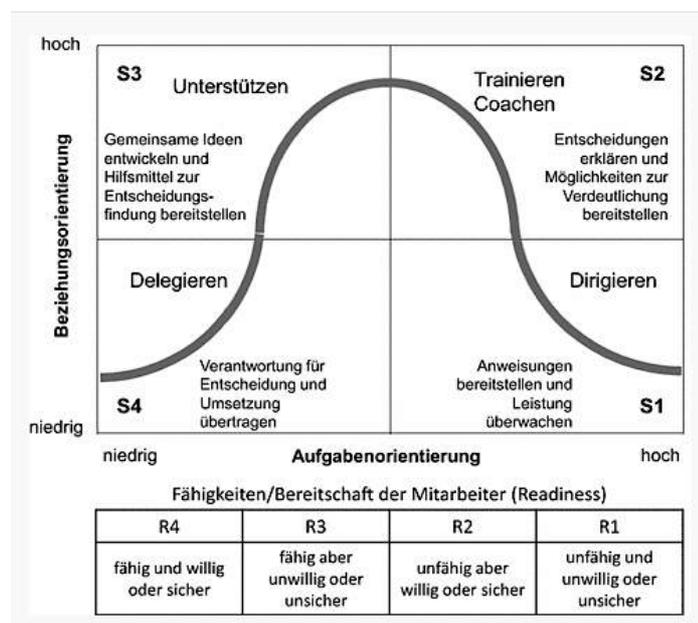


Abbildung 5: Reifegradmodell

Neuere Ansätze beziehen Rahmenbedingungen und Situationsvariablen ebenfalls mit ein, der Reifegrad des Mitarbeitenden ist sicherlich nicht alleiniger Fokus, der berücksichtigt werden muss. Es gilt somit zu definieren, was mit «situativ führen» gemeint ist.

2.2.5 Positionsorientierte Führungskonzeption: Rollenkonzept der Führung

Lippmann et al. (2019) ordnen ihr «Rollenkonzept der Führung» einem systemisch-konstruktivistischen Führungsverständnis zu (p. 76). Dabei geht es um die Frage, wie Menschen in Organisationen die gegenseitigen Anpassungsprozesse zwischen Individuum und Organisation meistern. An Positionsinhaber*innen werden von den übrigen Akteur*innen des sozialen Systems bestimmte Erwartungen geknüpft. Dieses Set von Erwartungen wird als Rolle bezeichnet (p. 77). Rollensender*in und -empfänger*in sind komplementär, da Erwartungen gegenseitig sind. Führungserfolg ist das Resultat einer optimalen Übereinstimmung der gegenseitigen Erwartungen (p. 77; Abbildung 6: p. 79):

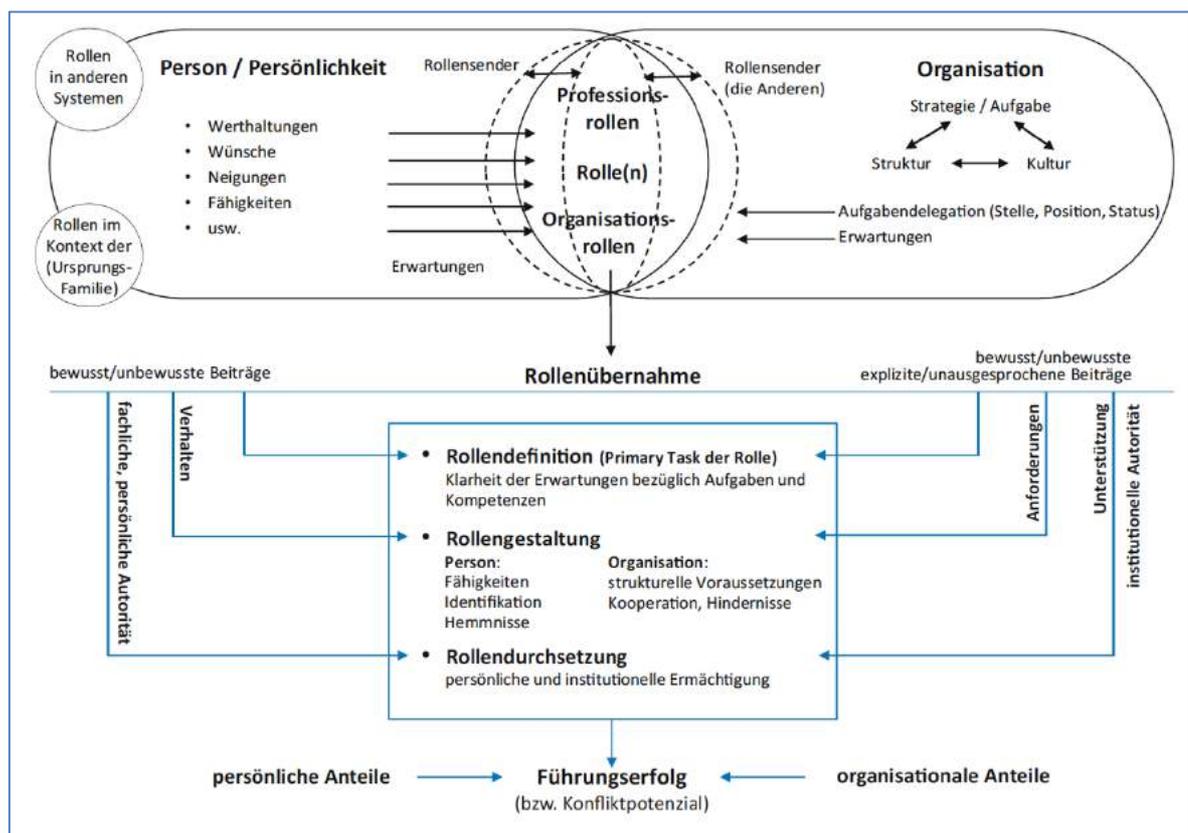


Abbildung 6: Rollenkonzept der Führung

Lippmann et al. bezeichnen diese Erwartung allerdings als unrealistisch, da in der Realität die Rollenerwartungen weder bewusst noch explizit benannt sind. Sie grenzen Führungserfolg deshalb weiter wie folgt ein:

«Führungserfolg [ist] das Ergebnis eines gelungenen Ausgleichs zwischen den fordernden Erwartungen der Rollensender einerseits und dem Spielraum der Handlungs- und Gestaltungsfreiheiten des Rollenempfängers andererseits.» (p. 79)

Durch die komplexe Dynamik in der Organisation und den vielen Spannungsfeldern bedingt müssen diese immer wieder kommunikativ ausgehandelt werden. Eine Rolle muss laufend neu definiert, gestaltet und durchgesetzt werden.

2.2.6 Transaktionale Führung

Nachdem James McGregor Burns zum ersten Mal Ende der 1970er-Jahre die transaktionale wie auch die transformationale Führung beschrieben hatte (Lippmann et al., 2019, p. 52), wurde der transaktionale Führungsstil durch die Arbeiten von Bernard M. Bass in den 1980er- und 1990er-Jahren bekannt gemacht (Wunderer, 2011, p. 241). Der transaktionale Führungsstil beruht auf einer Austauschbeziehung zwischen der Führungsperson und den Mitarbeitenden, weshalb er zu den dyadischen Führungstheorien gehört (Lippmann et al., 2019, p. 51/52). Diese Austauschbeziehung lässt sich wie folgt beschreiben:

«Auf der Grundlage einer zuvor vereinbarten Transaktion (z. B. Vertrag) zeigt der Geführte das dafür notwendige Verhalten. Der Geführte erhält dafür eine Vergütung oder Belohnung. Im Falle der Nichterfüllung erfolgt eine Bestrafung.»
(Lippmann et al., 2019, p. 52/53)

Nach Bass (1985, 2008, zitiert nach Lippmann et al., 2019, p. 53) gehören folgende Elemente zu einem transaktionalen Führungsverhalten:

Tabelle 5: Elemente der transaktionalen Führung

kontingente Belohnung	<ul style="list-style-type: none"> – Klärung, was erreicht werden muss, um die Belohnung zu erhalten – Verwendung von Belohnungen
aktives Management by Exception	<ul style="list-style-type: none"> – erfolgt, wenn noch keine Probleme auftreten – aktive Fehlersuche und Abweichungen der Leistung mit anschl. Korrekturverhalten – Durchsetzung von Regeln, um Fehler zu vermeiden
passives Management by Exception	<ul style="list-style-type: none"> – erfolgt erst, wenn Probleme auftreten – negative Rückmeldungen – Bestrafung bei Abweichung – andere Korrekturmaßnahmen
Laissez-Faire	<ul style="list-style-type: none"> – passive Indifferenz hinsichtlich Aufgabe und Mitarbeiter – Probleme und Bedürfnisse der Geführten ignorieren – (Abwesenheit von Führung)

2.2.7 Transformationale Führung

Im Zentrum der transformationalen Führung stehen Veränderungsprozesse von Mitarbeitenden und Organisationen (Northouse, 2018, p. 325). Diese Veränderungsprozesse erfolgen nach Greenberg/Baron (2003, zitiert nach Lieber, 2017, p. 65/66) typischerweise in fünf Schritten:

1. Übergabe von Entscheidungskompetenz an die MA («Empowerment»)
2. Vorbildfunktion der Führungsperson (u.a. durch Selbstvertrauen, hohe Kompetenz und weitreichende Wertvorstellungen)
3. Entwicklung einer klaren, verständlichen Vision für MA & Organisation
4. Veränderungsprozesse in Gang setzen
5. Motivation der MA durch die Führungsperson zur Umsetzung der Vision

Häufig wird der transformationale Führungsstil (werte- und zielverändernde Führung) dem transaktionalen (aufgaben- und zielorientierte Führung) gegenübergestellt. Plakativ und stark verkürzend könnte der transaktionale Führungsstil als «Management» und der transformationale Stil als «Leadership» bezeichnet werden (Lang & Rybnikova, 2014, p. 101). Beim transformationalen Führungsstil geht es darum Ziele zu erreichen, die über der normal festgesetzten Norm sind, also auf eine höhere Ebene «transformiert» werden (Wunderer, 2011, p. 242). Dem transformationalen wird gegenüber dem transaktionalen Führungsstil eine erhöhte Qualität und Effektivität zugeschrieben (Lang & Rybnikova, 2014, p. 102), unter anderem da dieser nach Bass (Wunderer, 2011, p. 242) eine Erweiterung des zweiten darstellt (eigene Darstellung nach Northouse, 2012 in Lang & Rybnikova, 2014, p. 103):

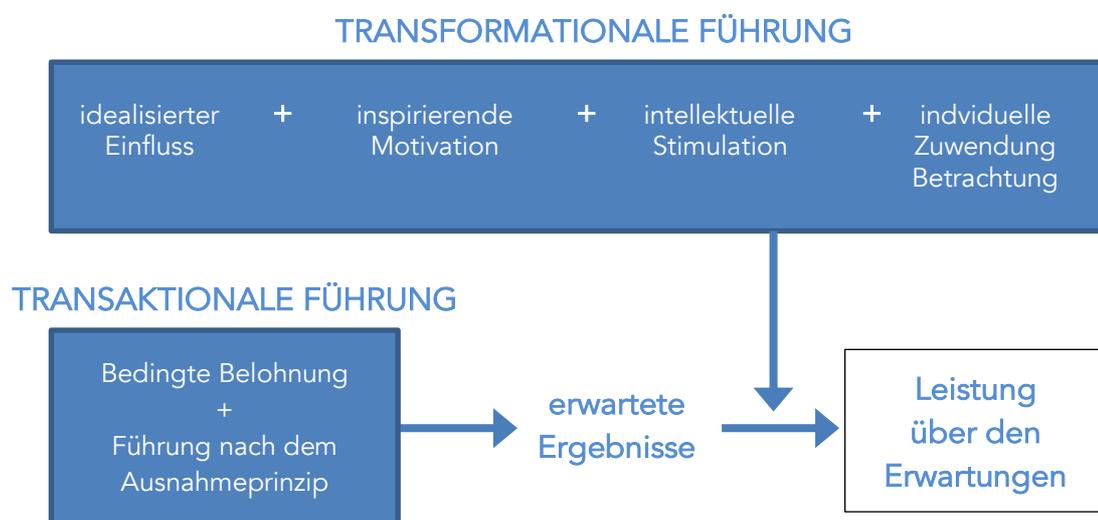


Abbildung 7: transaktionale und transformationale Führung

In diesem Kapitel wurden verschiedene allgemeine Führungsmodelle vorgestellt, deren Aspekte für die Untersuchung der Fragestellung der vorliegenden Arbeit wie folgt beigezogen werden können:

- eigenschaftsbezogene Führung: Die Führungsperson mit ihren Eigenschaften und ihrem Verhalten ist die entscheidende Variable für erfolgreiche Führung.
- entscheidungsbezogene Führung: Führen heisst entscheiden, Entscheidungen können durch die Führungsperson oder die Mitarbeitenden getroffen werden. Je nach Höhe des Mitwirkungsgrads der Mitarbeitenden spricht man von autoritärer bis zu demokratischer Führung.
- aufgaben-/beziehungsorientierte Führung: Führung kann in den zwei Dimensionen «Aufgabenbeziehung» und «Beziehungsorientierung» verortet werden. Durch die Kombination der beiden Dimensionen in ihren unterschiedlichen Ausprägungen (hoch – mittel – niedrig) können Führungsstile beschrieben werden.
- situative Führung: Je nach Reifegrad (bestehend aus Kompetenz & Motivation) der Mitarbeitenden werden diese nach einem der vier Stile dirigieren, trainieren/coachen, unterstützen oder delegieren geführt.
- positionsorientierte Führung: Führung passiert in einem ständigen Aushandlungsprozess zwischen Führenden und Geführten, in der Überschneidung der gegenseitigen Erwartungen findet die Definition der Führungsrolle statt.
- transaktionale Führung: Führung ist eine Austauschbeziehung zwischen Führungsperson und Mitarbeitenden (Transaktion: richtiges Verhalten ⇔ Belohnung/Vergütung).
- transformationale Führung: Durch Führung werden Veränderungsprozesse bei Menschen/Organisationen gesteuert, durch Übergabe von Kompetenzen, Vorbildfunktion der Führungsperson und Motivation der Mitarbeitenden werden Ziele, Werte und dadurch auch Leistungen über die Norm hinaus auf die nächsthöhere Ebene «transformiert».

Damit ist ein multiperspektivischer Blick auf allgemeine Modelle von Führung hergestellt, die in unterschiedlichen – privatwirtschaftlichen oder öffentlichen – Bereichen Geltung haben. Im Folgenden wird nun der Fokus auf spezifische Modelle der Schulführung gelegt.

2.3 Modelle der Schulführung

Nachdem im vorhergehenden Kapitel eine Orientierung über allgemeine Führungsmodelle gegeben wurde und mit der transaktionalen sowie der transformationalen Führung abschliessend zwei in der Diskussion der Schulführung populäre Konzepte vorgestellt wurden, geht es nun darum, den Fokus ganz auf die Schulführung zu legen. Die Forschung dazu basiert auf den Grundlagen der allgemeinen Führungsforschung, entwickelte sich aber in den vergangenen Jahrzehnten zu einem eigenen Bereich, der spezifisch auf die Situation in schulischen Organisationen eingeht. Zuerst wird das Feld von instruktionaler und pädagogischer Führung besprochen, anschliessend wird auf Formen der geteilten Führung eingegangen und anschliessend wird das Konzept «Leadership for Learning» vorgestellt. Schliesslich nimmt die organisationspädagogische Perspektive die spezifische Situation der Schule als Bildungsorganisation auf und stellt von dieser Seite Ansprüche an schulische Führung.

Im Zuge der Wiederentdeckung der Einzelschule als «pädagogische Handlungseinheit» (Fend, 1986), welche dieser auch eine deutliche Erweiterung ihrer Autonomie brachte, entstand ein bis heute anhaltender Diskurs darüber, welche Führungsmodelle in dieser neuen Situation angebracht sind (u.a. Gather Thurler, 2014). Dabei erhielten im deutschen Sprachraum auch Modelle aus der angelsächsisch geprägten Führungsforschung zunehmende Bedeutung. Im Folgenden wird eine Auswahl von schulischen Führungsmodellen vorgestellt, die sich in diesem Diskurs der Schulleitungsforschung und der Schuleffektivitätsforschung etabliert haben.

2.3.1 Von der instruktionalen zur pädagogischen Führung

Das Konzept der «instructional leadership» wurde in den USA der 1980er-Jahre populär (Wagner, 2011, p. 61). Elemente dieser Art von Führung sind (ebd.):

- Beratung und Beurteilung der Lehrpersonen
- Förderung einer schulweiten Fort- und Weiterbildungskultur
- Aufbau einer unterrichtsbezogenen Kooperationskultur im Kollegium
- aktive Einflussnahme auf die Gestaltung des Unterrichts
- aktive Einflussnahme auf die organisationalen Rahmenbedingungen von Unterricht
- die Entwicklung von Standards der Leistungsbewertung

Nach Pietsch (2014, p. 19) ist instruktionale Führung aufgaben- und produktorientiert und zielt vor allem auf die Optimierung vorhandener Strukturen und Prozesse:

«Die Schulleitung kontrolliert und koordiniert [...] gezielt Aspekte des Schul- und Unterrichtsgeschehens, die den Lernfortschritt der SchülerInnen betreffen, und nimmt direkten Einfluss auf den Unterricht und das Curriculum, z.B. durch die aktive Anleitung von Lehrkräften mittels Zielvorgaben, abgestimmten Fortbildungsmaßnahmen und der Evaluation von SchülerInnenleistungen.»

Die Rezeption von «instructional leadership» fällt ambivalent aus. Einerseits sehen Pietsch (2014, p. 20) und Bosen (2018, p. 30/31) die Befundlage (im Vergleich mit transformationaler Führung) als «relativ eindeutig» zugunsten der instruktionalen Führung und zitieren dazu mehrere Studien, so zum Beispiel: «Entsprechend zeigt eine Meta-Analyse von Robinson et al. (2008), dass instruktionale Führung die Chance auf überdurchschnittliche Lernergebnisse um rund 118 Prozent [...] steigert, wohingegen transformationale Führung diese Chance nur um gut 24 Prozent [...] erhöht» (Pietsch, 2014, p. 20). Huber (2008, p. 112, nach Wagner, 2011, p. 61) dagegen denkt «instructional leadership» und «transformational leadership» in Bildungsorganisationen gemeinsam mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen zugunsten der Aufgabenorientierung (instructional) bzw. Personenorientierung (transformational). Fullan (2014) beurteilt die (vor allem in den USA für ihn zu starke) Entwicklung in Richtung «instructional leadership» kritisch, weil sie die Führungsperson zu einer zu starken direkten Einflussnahme im Unterrichtsalltag (Mikromanagement) verleitet:

«The principal as direct instructional leader is not the solution! [...] The idea of principal as instructional leader cannot survive [...].» (p. 6/7)

Und weiter unten konkretisiert er:

«The recommended detail-specific instructional role of the principal (what I call micromanaging) is turning out to be ineffective for creating change at any significant scale.» (p. 11)

Damit wird darauf hingewiesen, dass «instructional leadership» das Erreichen kurzfristiger Führungserfolge überbetont (Wagner, 2011, p. 62) und die Schule als Ganzes nicht nachhaltig weiterentwickeln kann. Gleichzeitig besteht die Gefahr, dass die Lehrpersonen durch instruktionale Führung deprofessionalisiert werden (Mehta, 2013, nach Anderegg, 2017),

was in letzter Konsequenz bedeutet, dass sie nicht mehr als Expert*innen ernstgenommen und in ihrer Lehrtätigkeit auf die Ausführung der «Instruktionen» reduziert würden. Das enge Verständnis der instruktionalen Führung wurde in der Zwischenzeit aufgeweicht. Fullan (2014, p. 6) formuliert die erweiterte Position so:

«The heart of this book is to reposition the role of the principal as overall instructional leader [...].»

Diese neue, umfassendere Rolle soll klar mit dem Lernen verbunden sein und Fullan schlägt drei mögliche Rollenbezeichnungen vor (ebd., p. 55): «leading learning», «learning leader» oder «lead learner». Mittlerweile hat sich im deutschen Sprachraum der Begriff der pädagogischen Schulführung entwickelt, der zwar eine klare Orientierung der Führung auf die Optimierung des Lernens einschliesst, diese Entwicklung aber viel stärker mit transformationalen als mit instruktionalen Mitteln umsetzt (u.a. Warwas, 2012, p. 26–29).

2.3.2 Geteilte Führung – distributed & shared leadership

Nach Pietsch (2014, p. 20) ist geteilte Führung ein Aspekt der transformationalen Führung. Im Zusammenhang mit der Autonomie der Einzelschule gewannen zwei eng miteinander verbundene Komponenten schulischer Führung an Bedeutung (Gather Thurler, 2014, p. 9):

- Wie gelingt es der Schulleitung, im Schulteam vorhandene informale Führungskompetenzen zu identifizieren, zu honorieren und in den Dienst der Schul- und Unterrichtsentwicklung zu stellen?
- Welche Fähigkeit hat die Schulleitung, eine effiziente Arbeitsorganisation und dementsprechende Delegationen ihrer Führungskompetenzen zu schaffen, aus der mit der Zeit eine bestmögliche Nutzung und Kombination der informalen Führungskompetenzen entstehen kann?

Diese Fragen stellen sich vor dem Hintergrund, dass «Schule [...] so schwierig und wichtig geworden [ist], dass sie niemand mehr alleine leiten sollte (und wohl auch nicht kann)» (Buchen & Rolff, 2016, p. 5). Die Antwort darauf sind Konzepte der geteilten Führung, die in der englischsprachigen Forschung als «distributed», «shared» oder «collective leadership» behandelt werden. Diese Begriffe sind aber keinesfalls synonym zu verwenden wie folgende Vier-Felder-Matrix pluraler Führung aufzeigt (eigene Darstellung nach Endres, 2018, p. 24):

Ausmass der Verflüssigung von Führungsrollen (Ausmass an gemeinsamer Ausübung von Führungsrollen)	Duale Führung (Co-Leadership) Zwei Co-Schulleitungspersonen mit vergleichbaren, wenig ausdifferenzierten Kompetenzen teilen sich die Führungsverantwortung.	Gemeinschaftlich geteilte Führung (Shared/Collective Leadership) Alle an der Schule Beteiligten übernehmen im Rahmen ihrer Funktion Führung und Verantwortung für die Entwicklung. Prozesse laufen basisdemokratisch ab.	Keine «ex ante»-Rollen-differenzierung gemeinschaftlicher Einflussprozess («Wir»)
	Führungsdual (funktionale Doppelspitze) Ein*e administrativ-personelle*r Schulleiter*in und ein*e pädagogische Schulleiter*in führen nebeneinander mit klar aufgeteilten Kompetenzen und Zuständigkeiten.	Verteilte Führung (Distributed Leadership) Neben der Schulleitung übernehmen Schulkonferenz, Steuergruppe, selbstorganisierte pädagogische Teams / Unterrichtsteam mit klar aufgeteilten Teilverantwortungen Führungsverantwortung.	
Ausmass der Führungsbeteiligung (Anteil der Führenden in einer Abteilung / in einem Team)			

Abbildung 8: Vier-Felder-Matrix pluraler Führung

Das Konzept der «distributed leadership» wurde ab den 2000er-Jahren vor allem durch Arbeiten im angloamerikanischen Raum verbreitet und populär (Gather Thurler, 2014, p. 8/9; Huber, 2013a, p. 28; Schmerbauch, 2017, p. 58). Dabei wird davon ausgegangen, «dass [formelles und informelles] ‘Führungshandeln’ von vielen Mitgliedern einer Organisation ausgeübt wird», wobei «Führung als dynamischer Prozess der Einflussnahme auf die Praxis einer Organisation aufgefasst wird» (Huber, 2013a, p. 28/29). Dabei kann diese verteilte Führung sehr breit verstanden werden. So erachten beispielsweise Harris & Chapman (2002, zitiert nach Bensen, 2016, p. 316) «demokratische Führung» und «distributed leadership» für austauschbar. Dieses breite, austauschbare Verständnis und die zu wenig klare Abgrenzung von anderen Konzepten wie «shared leadership», «teacher leadership» oder «partizipative Führung» birgt aber auch die Gefahr, dass sich die ursprüngliche Bedeutung verwässert und der Begriff als unscharfe Sammelbezeichnung verwendet wird (Harris & Spillane, 2008, p. 32).

Die Forschung zu «distributed leadership» steht erst am Anfang, verschiedene Studien weisen aber bereits auf positive Effekte auf Schüler*innenleistungen, Selbstwirksamkeitserleben von Lernenden und Lehrpersonen sowie auf die Schulentwicklung hin (Huber, 2013a, p. 35/36).

Wo «distributed leadership» (verteilte Führung) noch stärker die Aufteilung der Führungsverantwortung betont, legt «shared leadership» (geteilte Führung) den Schwerpunkt auf die gemeinsam geteilte Führungsverantwortung (Huber, 2006, p. 2/3). Lang & Rybnikova (2014, p. 164/165) beschreiben den Idealzustand geteilter Führung folgendermassen:

- gemeinsames Verständnis von Zielen und Aufgaben als sich entwickelnde Basis der Kommunikation
- gemeinsame Verantwortlichkeit der Gruppe für den Prozess und die Entwicklung der eigenen Kooperationsfähigkeiten,
- hohes Mass an wechselseitigem Vertrauen
- über das Eigeninteresse hinausgehendes Engagement
- gemeinsame Erforschung neuer Lösungen und Denkweisen durch die Gruppe
- reibungslose einfache Koordination der Aufgaben und Prozesse auf Basis gemeinsamer Annahmen

Diese Beschreibung rückt «distributed leadership» in die Nähe der transformationalen Führung. Dabei kann erstere als Ergänzung (Hohberg, 2015, p. 54), basierend auf (Schmerbauch, 2017, p. 58) oder sogar als Teil letzterer gesehen werden

2.3.3 Leadership for Learning

Das Konzept des «Leadership for Learning» (u.a. MacBeath & Dempster, 2009; Townsend & MacBeath, 2011; Hallinger, 2011) greift die oben vorgestellten Leadership-Konzeptionen auf und führt sie zusammen. Im Zentrum steht dabei klar das Lernen und nicht mehr die Führung. Vielmehr geht es darum, die beiden zu vereinen. Hallinger (2011) beschreibt diese Perspektivenverschiebung wie folgt (p. 126):

«While the term 'instructional leadership' originally focused on the role of the principal, 'leadership for learning' suggests a broader conceptualization that incorporates both a wider range of leadership sources as well as additional foci for action.»

Fünf Prinzipien beschreiben dieses integrale Leadership-Konzept (nach Townsend & MacBeath, 2011, p. 5–11; Anderegg, 2017):

- 1) A focus on learning – Das Ziel der Schule ist «Lernen».
- 2) An environment for learning – Die Organisation der Schule orientiert sich am «Lernen».
- 3) A learning dialogue – An einer Schule wird über die Vorstellung, die Begrifflichkeit und das konkrete Lernen gesprochen.
- 4) Shared leadership – Alle Beteiligten nehmen in ihrer Rolle und ihrem Verantwortungsbereich Führung wahr.
- 5) Shared Accountability – Alle Beteiligten nehmen für ihre Arbeit und ihren Bereich Verantwortung wahr.

Verbreitung hat das Konzept auch durch die Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) erhalten in der Auswertung der Daten des «Teaching and Learning International Survey TALIS» in Bezug auf Führung (OECD, 2016). Im Executive Summary des Berichts wird die oben beschriebene Zusammenführung von instruktionaler und geteilter Führung explizit festgehalten (OECD, 2016, p. 15):

«Instructional and distributed leadership are regarded as important for creating and sustaining professional learning communities and for creating a climate conducive to student learning. Instructional leadership comprises leadership practices that involve the planning, evaluation, co-ordination and improvement of teaching and learning. Distributed leadership in schools is not only a reflection of leadership being shown by the principal, but also of others acting as leaders in school.»

Zusammenfassend kann aufgrund der Ausführungen in diesem Unterkapitel festgehalten werden, dass in der Schulführung ein integrativer Leadership-Stil als erfolgreich angesehen werden kann, der sowohl auf instruktionale (oder eben: pädagogische) sowie auf verteilte Führung fokussiert, sich häufig mit dem Lernen auseinandersetzt und eine evidenzbasierte, an den Leistungen der Schüler*innen orientierte Schulentwicklung betreibt.

2.3.4 Der organisationspädagogische Blick auf Schulführung

Die Führung einer Schule hängt eng damit zusammen, wie und in welchem Masse diese als Organisation wahrgenommen wird. Als Gegengewicht zur klassischen, betriebswirtschaftlich geprägten Organisationslehre hat Heinz Rosenbusch den Begriff der «Organisationspädagogik» (als Ergänzung zur Schulpädagogik) eingeführt (Rosenbusch, 2005), die in kürzester Form wie folgt definiert ist (ebd., p. 11):

«Wenn Schule als Institution erzieht, muss Schule auch ein Modell dafür sein, wozu sie erzieht.»

In der Schule sollen demnach zwei Prinzipien gelten: das Prinzip der Anerkennung (von sich selber und von anderen) und das Prinzip der Kooperation (ebd., p. 17). Anerkennung sieht Rosenbusch dabei als Grundlage geteilter/verteilter Führung. Er meint dazu (ebd., p. 36):

«Wenn man weiss, dass Schule ein System ist, dessen Elemente aus Personen bestehen, die nach ihren subjektiven Deutungen handeln und damit das Gesamtsystem beeinflussen, ist es sinnvoll, möglichst viele Elemente (Personen) im Sinne der Systemziele zu überzeugen und zu gewinnen. Gewinnen kann man Personen, indem man mit ihnen Verantwortung – damit in einem gewissen Grad Macht – teilt. Durch das Verlagern von Verantwortung an bestimmte Personen in der Schule teilt man diesen implizit mit, dass man sie als kompetent, zuverlässig, kooperativ, persönlich geeignet einschätzt. Dies ist nichts anderes als eine wirksame Form der Anerkennung des Anderen und damit im organisationspädagogischen Sinn legitim – und zielführend.»

In Bezug auf die Schulführung stellt Rosenbusch fünf organisationspädagogische Führungsprinzipien auf (ebd., p. 110–117), die von acht Richtlinien zum Führungsverhalten in der Schulentwicklung (ebd., p. 122/123) ergänzt werden:

Tabelle 6: organisationspädagogische Führungsprinzipien & Richtlinien

Führungsprinzipien	Richtlinien
1. organisationspädagogische Perspektivenjustierung	1. Versteh die Kultur (die Herkunft, Art und Weise, Erfahrungen).
2. Logik des Vertrauens zu sich und anderen	2. Wertschätze deine Lehrpersonen; unterstütze ihr professionelles Wachstum.
3. Motivation durch Kooperation	3. Vergrössere, was du für wichtig hältst.
4. Schatzsuche statt Defizitfahndung	4. Mache deutlich, was du für wichtig hältst.
5. Kollegialität trotz Hierarchie	5. Unterstütze Zusammenarbeit, nicht Einzelaktivität.
	6. Formuliere Auswahlangebote, nicht Aufträge.
	7. Nütze Bürokratie zur Erleichterung, nicht zum Zwang.
	8. Suche Verbindungen zur weiteren Umgebung.

Zusammenfassend lassen sich die Aussagen dieses Kapitels zu Modellen der Schulführung für die vorliegende Arbeit überblicksartig wie folgt nutzen:

- instruktionale & pädagogische Führung: Das Führungshandeln von Schulleitungen muss sich im Kern an den Leistungen der Schüler*innen orientieren, wobei kein direkter Einfluss auf den Unterricht genommen werden soll (Mikromanagement im Sinne instruktionaler Führung), sondern eine Optimierung des Lernens in der ganzen Organisation (und sogar darüber hinaus) angestrebt werden soll (im transformativen Sinne pädagogischer Führung), die Führungsperson wird dabei zum «learning leader» (Fullan, 2014, p. 55).

- ge-/verteilte Führung: Die Komplexität im Bildungssystem allgemein sowie in der Einzelschule im Speziellen hat stark zugenommen, weshalb die Führung nicht mehr nur durch eine (quasi heroische) Führungsperson ausgeübt werden soll/kann, vielmehr sollen Formen gesucht werden, wie mehr Personen auf allen Ebenen der Organisation in die Führungsverantwortung (shared leadership) oder in verteilte Führungsaufgaben (distributed leadership) eingebunden werden können.
- Leadership for Learning: Eine Zusammenführung von klar auf den Unterricht ausgerichteter Führung und Formen geteilter Führungsverantwortung findet sich im Konzept «Leadership for Learning», dabei steht Lernen als Ziel im Zentrum der Organisation, die ein entsprechendes Umfeld bieten soll. Um das zu erreichen, braucht es einen übergreifenden, umfassenden Dialog über Lernen an der Schule und ein geteiltes Verantwortungsgefühl aller Beteiligten, das durch geteilte Führung gefördert wird.
- Organisationspädagogik: Ergänzend zur Unterrichtspädagogik rückt Organisationspädagogik die Organisation als Ort, Gegenstand und auch Mittel des Lernens in den Fokus von Schulführung und fordert eine Durchdringung der Schule mit Prinzipien und Richtlinien die auf Kooperation, Vertrauen, Wertschätzung, Ressourcenorientierung, Vernetzung und Kollegialität beruhen.

2.4 Wirkungsorientiertes Führungshandeln von Schulleitungen

Im vorangehenden Kapitel wurden Modelle und Konzeptionen der Schulführung vorgestellt. Vor diesem Hintergrund haben verschiedene Autor*innen auch konkrete Hinweise und Faktoren für ein wirkungsorientiertes Schulleitungshandeln formuliert, von denen hier eine Auswahl vorgestellt wird, die für die Bearbeitung der Fragestellung als nützlich erscheint. Bei all den verschiedenen Begrifflichkeiten haben die bisherigen Ausführungen zusammenfassend einerseits die Bedeutung der individuellen Schulleitungspersonen unterstrichen, andererseits aber auch aufgezeigt, dass der Begriff Führung in der Schule breiter gedacht werden muss. Gather Thurler (2014, p. 12) formuliert das in einem gedanklichen Dreischritt:

- «Führung [stellt] einen gegenseitigen und transaktionalen Beeinflussungsprozess dar [...].»
- «Führung kann nur dort ihre volle Wirksamkeit erreichen, wo sich alle Beteiligten gemeinsam in einen dauerhaften Entwicklungsprozess begeben.»
- «Trotz des Prinzips der verteilten Führung [ist] auch weiterhin anzunehmen [...], dass die endgültige Verantwortung für die Gestaltung, Organisation und Koordination der notwendigen Handlungsprozesse in den Händen der Schulleitungen liegen muss.»

Pietsch (2014, p. 21/22) plädiert gemäss des «Leadership for Learning» für eine Kombination von instruktionaler und transformationaler Führung (wobei geteilte Führung darin enthalten ist) und differenziert je nach Zielsetzung, wo der Schwerpunkt gelegt werden soll: Ist die Beteiligung an Steuerungsentscheiden erwünscht/möglich oder nicht und sollen Wirkungen erster Ordnung (konkrete Praktiken & Prozesse) oder zweiter Ordnung (das zugrunde liegende Denken & Handeln) initiiert werden? Im ersten Fall (Beteiligung nicht möglich/erwünscht, Wirkung erster Ordnung) liegt der Schwerpunkt bei instruktionaler Führung, im zweiten Fall (Beteiligung möglich/erwünscht, Wirkung zweiter Ordnung) liegt er bei transformationaler Führung. Unabhängig von der Zielsetzung formuliert Pietsch (ebd.) folgende Faktoren für eine erfolgreiche Schulführung:

1. «dass die Schulleitung über ausgeprägte Ideale, Vorstellungen und Überzeugungen hinsichtlich guter Schule und guten Unterrichts verfügt und diese im Kollegium kommuniziert,
2. dass sie ausgeprägte Kenntnisse darüber hat, was ein gutes Curriculum, einen guten Unterricht und eine gelingende Leistungsmessung und -bewertung ausmacht [...]
3. dass sie überwacht, ob Curriculum, Unterricht und Leistungsbewertung den Erwartungen, gemessen an den SchülerInnenleistungen, gerecht werden.»

Nach Leithwood et al. (2008, in Windlinger & Hostettler, 2014, p. 13) gibt es vier Kategorien von Kernaufgaben von Schulleitenden als Basis für erfolgreiche Führung:

- das Entwickeln von Visionen und die Festlegung der Ausrichtung zukünftiger Schulentwicklung
- das Verstehen von Menschen und die Entwicklung ihrer Fähigkeiten
- die (Um-)Gestaltung der Organisation und
- das Fokussieren auf das Lehren und Lernen

Dubs (2015, p. 167–175) beschreibt Leadership als Ausstrahlung von fünf «Kräften», mit denen Schulleiter*innen die Kultur ihrer Schule prägen können und für die empirisch erforschte Handlungsempfehlungen im Sinne allgemeiner Tipps gefunden werden können (eigene Darstellung nach Dubs, 2015, p. 167):

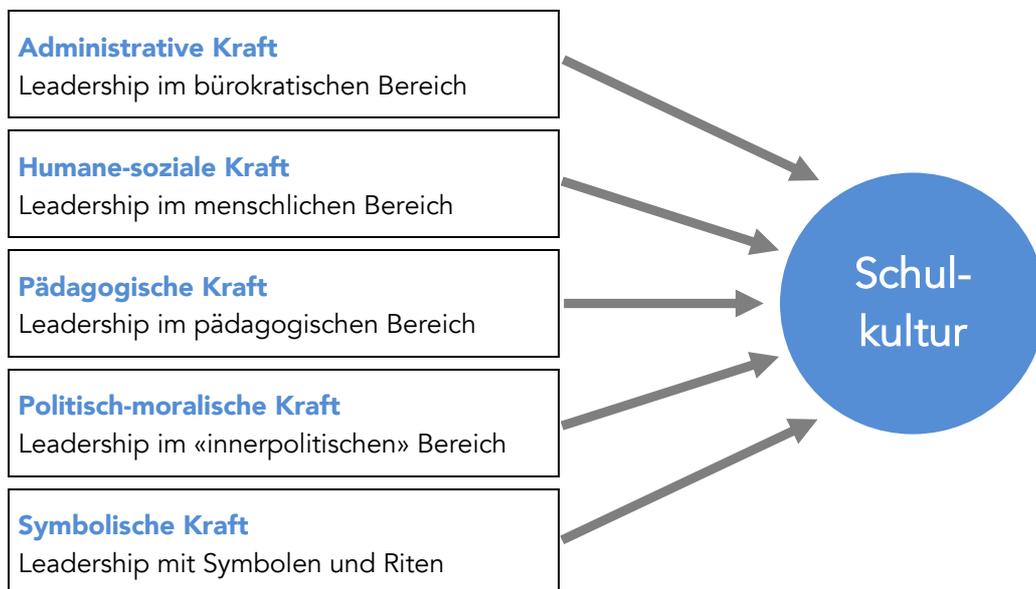


Abbildung 9: fünf Kräfte von Leadership

Kirtman & Fullan (2016, p. 13–15) schliesslich haben sieben Kompetenzen identifiziert, die erfolgreiche Führungspersonen zeigen:

- Challenges the Status Quo
- Builds Trust Through Clear Communication and Expectations
- Creates A Commonly Owned Plan for Success
- Focuses on Team Over Self
- Has a High Sense of Urgency for Change and Sustainable Results in Improving Student Achievement
- Has a Commitment to Continuous Improvement for Self and Organization
- Builds External Networks and Partnerships

Schulleitungen stehen also in einem Spannungsfeld zwischen den Anforderungen und Aspekten ihrer eigenen Person einerseits (die sie mit gesundem Selbst- und professionellem Rollenbewusstsein in die Führung einbringen sollen) und allen an der Schule Beteiligten und deren Führung als gegenseitigem Beeinflussungsprozess andererseits. Häufig sind die Schulleiter*innen in ihrer Organisation die einzigen mit einer entsprechenden Ausbildung, die eine professionelle Perspektive auf die Komplexität der Schulführung zulässt. Um so wichtiger ist es, dass sie dieses Spannungsfeld anerkennen, proaktiv damit umgehen und gleichzeitig eine persönliche, gesunde Balance darin finden.

2.5 Orientierungsrahmen Schulführung

In dieser Arbeit wird der Fragestellung nachgegangen, welche Subjektiven Theorien Schulleiter*innen über ihre Führungstätigkeit haben und inwiefern diese sich in wissenschaftlichen Erkenntnissen und Konzepten der (Schul-)Führung wiederfinden. Kapitel 2 hat diesen wissenschaftlichen Orientierungsrahmen aufgezogen mit einer begrifflichen Annäherung an Führung als Phänomen (2.1), einer Vorstellung etablierter allgemeiner Führungsmodelle (2.2), die mit spezifischen Modellen der Schulführung (2.3) und Hinweisen für wirkungsorientiertes Führungsverhalten von Schulleitungen (2.4) erweitert wurden. Als Zusammenfassung und Abschluss der Überlegungen rund um das Phänomen Führung soll nun aus den zentralen Punkten der einzelnen Unterkapitel ein «Orientierungsrahmen Schulführung» zusammengefügt werden². Dieser dient im weiteren Verlauf der Kontrastierung der erhobenen Subjektiven Theorien der einzelnen Schulleiter*innen an den wissenschaftlichen Aussagen zur Schulführung.

Den äussersten Rahmen bieten die zentralen Punkte zu Führung als Phänomen: die Definition als wechselseitiger Beeinflussungsprozess mit den beiden Funktionen Lokomotion – Kohäsion, den Dimensionen personal-interaktiv und strukturell-systemisch, den beiden Orientierungen «Mensch» (Leadership) und «Sache» (Management) sowie den vier Komponenten «hierarchische Position» (oder Gefolgschaft), «Verhaltensweisen», «Persönlichkeitsmerkmale (der Führungsperson)» und «Situation». Im zweiten Rahmen finden sich allgemeine Führungskonzeptionen/-modelle: eigenschaftsbezogene, entscheidungsbezogene, aufgaben-/beziehungsorientierte, situative und positionsorientierte Führung mit den beiden prominenten Ausprägungen transformationale und transaktionale Führung. Der dritte Rahmen nennt vier Modelle, die für die Schulführung zentral sind: instruktionale/pädagogische Führung, geteilte (shared leadership) bzw. verteilte (distributed leadership) Führung, das Konzept «Leadership for Learning» und die Organisationspädagogik. Im innersten Rahmen werden konkrete Hinweise für ein wirkungsorientiertes Schulleitungshandeln genannt, sortiert nach den Bereichen «Lehren & Lernen», «Organisation & Schulentwicklung» und «Führen», ergänzt mit den fünf Kräften von Leadership.

² Siehe für die Literaturverweise in den angegebenen Unterkapiteln, aus denen die einzelnen Elemente des Orientierungsrahmens stammen.

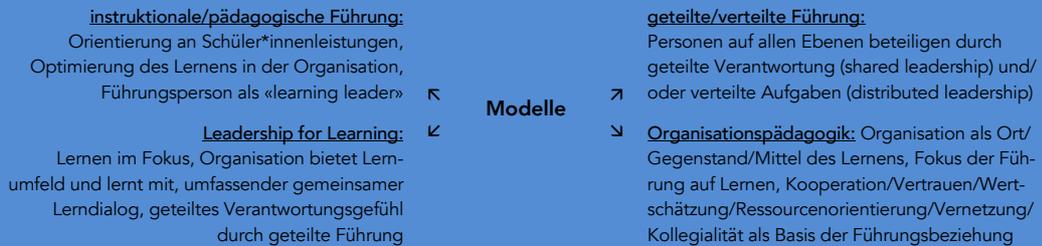
FÜHRUNG ALS PHÄNOMEN



ALLGEMEINE FÜHRUNGSMODELLE



MODELLE DER SCHULFÜHRUNG



WIRKUNGSORIENTIERTES SCHULLEITUNGSHANDELN



SCHULFÜHRUNG

Abbildung 10: Orientierungsrahmen Schulführung

3 Forschungsstand zu Schulleitung

Im vorhergehenden Kapitel wurde der «Orientierungsrahmen Schulführung» aus Überlegungen zum Phänomen «Führung», zu allgemeinen Führungsmodellen sowie zu Modellen der Schulführung und Erkenntnissen zu wirkungsorientiertem Schulleitungshandeln entwickelt. Dabei wurde wie selbstverständlich vorausgesetzt, dass die Führung einer Schule durch eine formelle, professionalisierte Schulleitung geschieht. Diese ist unter anderem angehalten, die übrigen an der Schule Beteiligten an der Führung partizipieren zu lassen und sogar in die Führungsverantwortung mit einzubinden. Die abschliessende Führungsverantwortung bleibt dabei aber bei der Schulleitung, die dadurch als einzige (gemäss den vier Komponenten von Leadership nach Dubs, 2015, p. 165) über eine formelle, hierarchische Position verfügt. In diesem Kapitel soll nun ein Blick darauf geworfen werden, was die Forschung zum Thema «Schulleitung» sagt. Zuerst wird untersucht, welche Aussagen zur Wirksamkeit von Schulleitung gemacht werden können, um dann in einem zweiten Schritt der Frage nachzugehen, was Schulleitungen unabhängig von den normativen und empirischen Aussagen zu Führung tatsächlich in ihrem Alltag machen, welches Selbstbild sie von sich haben und wie ihr Belastungserleben ist. Neben dem «Orientierungsrahmen Schulführung» bieten die Ausführungen in diesem Kapitel einen weiteren Referenzrahmen zu den Ergebnissen zur Untersuchung der Fragestellung dieser Arbeit.

3.1 Wirksamkeit von Schulleitung

Die Schulleitungsforschung ist sich darüber einig, dass «die pädagogische Steuerung von Schule durch die Schulleitung ein zentraler Faktor für die Qualität einer Schule ist» (Huber, 2013b, p. 5). Schmerbauch (2017, p. 60) nennt Schulleitungen – die Schulwirkungs- und Schulentwicklungsforschung zusammenfassend – einen zentralen Bedingungsfaktor für die Effektivität und Effizienz einer Schule. Das folgende Zitat aus der angelsächsischen Schulführungsliteratur meint sogar euphorisch (Leithwood, Seashore Louis, Anderson, & Wahlstrom, 2004, p. 5, zitiert nach Fullan, 2014, p. 10):

«The principal is second only to the teacher in terms of impact on student learning.»

Auch Huber & Muijs (2010, zitiert nach Windlinger & Hostettler, 2014, p. 12) halten fest:

«Die Frage, die gestellt werden sollte, [ist] heute also nicht mehr, ob Schulleitungen einen positiven Effekt haben, sondern welche Mittel sie einsetzen und über welche Wege sie einen solchen Effekt erzielen.»

Die Grundsatzfrage, ob und wie Schulleitung tatsächlich einen spürbaren Unterschied bei der Unterrichtswirksamkeit machen kann, hat im Rahmen der Rechenschaftslegungswelle intensiv zugenommen (Gather Thurler, 2014, p. 7). Die Antwort auf das «Ob» dieser Frage scheint eindeutig zu sein (Gather Thurler, 2014, p. 9/10):

«Zahlreiche – vorwiegend qualitative – nationale und internationale Untersuchungen, Metaanalysen und Expertisen haben inzwischen ausgewiesen, dass die Art und Weise der Führung durch Schulleitungen tatsächlich die Unterrichtspraxis und damit auch das Niveau an SchülerInnenleistungen beeinflussen kann.»

Nach Bensen (2018, p. 28) ist es methodisch schwierig, die Wirkung von Schulleitung empirisch nachzuweisen. Er führt in der Folge jedoch verschiedene Metastudien an, nach denen diese Wirkung statistisch nachweisbar ist und zitiert unter anderen Marzano et. al. (2005, S. 31, zitiert nach Bensen, 2018, p. 28):

«The message is clear – the leadership behavior of the principal can have a profound effect on student achievement. We believe that our general finding of a .25 average correlation is compelling and should stir school leaders to seek ways to improve their leadership skill.»

Empirisch liessen sich bis anhin jedoch lediglich indirekte Effekte für die Wirksamkeit von Schulleitungen finden (Pietsch, 2014, p. 18). Das passiert hauptsächlich ausserhalb des Unterrichts durch die Schaffung der notwendigen Arbeitsbedingungen, die Entwicklung neuer Praktiken der Zusammenarbeit, gemeinsame Unterrichtsentwicklung und die Förderung eines gemeinsamen Verständnisses von Entwicklung und Veränderung (Gather Thurler, 2014, p. 10). Auch Huber (2013b, p. 6/7) geht von einer indirekten Wirkung zwischen Schulleitungshandeln und den Leistungen der Schüler*innen aus. Er spricht dabei von Schulleitungen als wichtigen «Change Agents» für die Entwicklung ihrer Schule (mit der entsprechenden Verantwortung für die Veränderungsprozesse) und von einer «entscheidende[n] Rolle von Schulleitung für die Entwicklung der Einzelschule» (ebd.). Bartz (2013, p. 327) verknüpft die Wirksamkeit von Schulleitung direkt mit ihrem Handeln:

«Die Wirksamkeit der Schulleitung ergibt sich nicht daraus, was sie sagt, sondern wie sie handelt und wie ihr Handeln erlebt wird.»

Dabei ist für ihn Schulleitungshandeln immer Modellhandeln (weil das Leitungshandeln und das pädagogische Handeln der Lehrpersonen in hohem Masse vergleichbar sind). Dessen Wirksamkeit ist eine Folge der Werthaltung der Schulleitung und der Kultur ihres Umgangs mit den Lehrpersonen.

3.2 Tätigkeitsspektrum und Handlungsbereiche

Zu Rollen, Tätigkeitsspektrum und Handlungsbereichen gibt es bereits umfassende normative Ausführungen und empirische Untersuchungen (vgl. u.a. Bartz, 2013; Huber et al., 2013; Windlinger & Hostettler, 2014). Dabei wurde auch der Zusammenhang zwischen Tätigkeitsvorlieben und Belastungserleben der Schulleitenden hergestellt, der einen ersten Einblick in ihren Führungsalltag gibt.

Bartz (2013, p. 318) führt aus, was eine wirksame Schulleitung auszeichnet und wie/wann sie welche Rollen einnehmen muss. Dabei setzt sich für ihn «wirksame Schulleitung» aus folgenden Komponenten zusammen und erfüllt die aufgeführten Anforderungen (ebd.):

Tabelle 7: Komponenten & Anforderungen wirksamer Schulleitung

Komponenten	Anforderungen
<ul style="list-style-type: none">– zielgerichtete Führung– Innovationsbereitschaft– Organisationskompetenz– persönliche Beziehungsorientierung zur einzelnen Lehrperson	<ul style="list-style-type: none">– den laufenden Betrieb sicherstellen– für die Zukunftsfähigkeit der Schule sorgen– Lehrpersonen mit ihren persönlichen Fähigkeiten für die gemeinsame Sache gewinnen– Systeminteressen allparteilich vertreten

Wesentliche Aufgabe der Schulleitung ist dabei «die Organisation ergebnisoffener Verständigungsprozesse zur Realitätswahrnehmung, Deutung und Bearbeitung von Problemen und Aufgaben im Kollegium» (p. 319). Bartz fordert, dass Führung in der Schule dialogisch sein muss, weil sie sonst nicht funktioniert. Er führt zwei Handlungsebenen auf, die Schulleitungen beachten müssen (p. 324):

- die Ebene des rationalen, zielorientierten administrativen Handelns
(nach festgelegten Prinzipien)
- die Ebene des kommunikativen, interaktionellen Handelns
(gegenüber Einzelpersonen, Gruppen und der ganzen Schule)

Ein*e Schulleiter*in kann jeweils eine von zwei Rollen einnehmen: Entscheider*in oder Unterstützer*in. Dabei muss sie sich immer «klar machen, in welcher Rolle sie aktuell» handelt (situative Rollenklarheit, p. 324). Für diese Klärung hilft folgende Bemerkung (p. 325):

«In welcher Rolle die Schulleitung agiert [...], setzt eine Klärung voraus, wer im Problem besitz ist: Hat die Führungskraft ein Problem, dann ist sie in der Entscheiderrolle mit dem Ziel gefordert, dass ihr Problem zum Problem der Lehrkraft wird; liegt das Problem bei der Lehrkraft, geht es um die Unterstützerrolle.»

In ihrer grossangelegten Schulleitungsstudie in Deutschland, Österreich, Liechtenstein und der Schweiz haben Huber et al. (2013) Vorlieben von Schulleiter*innen in ihrem Tätigkeitsspektrum identifiziert. Dabei wurden 75 konkret untersuchte Schulleitungstätigkeiten in neun Handlungsbereiche gruppiert (ebd., p. 265, eigene Darstellung):

Tabelle 8: Handlungsbereiche von Schulleitung

Qualitätsentwicklung	Repräsentieren	Organisation & Verwaltung
Personal	Erziehung	Kooperation
Qualitätssicherung	eigene Fortbildung	eigener Unterricht

In der Studie wurden zu den Handlungsbereichen die spezifischen Vorlieben und das konkrete Belastungserleben erfasst (vgl. 3.3). Windlinger & Hostettler (2014) haben in ihrer Studie das Schulleitungshandeln im Kanton Bern in der Schweiz untersucht. Dabei haben sie zusätzlich zu den Tätigkeitsbereichen der Schulleitenden den jeweilig Anteil an Arbeitszeit erhoben, den diese damit verbringen (nach Windlinger & Hostettler, 2014, p. 53):

Tabelle 9: Arbeitszeit & Tätigkeiten der Schulleitenden

<i>Tätigkeitskategorie</i>	<i>%-Anteil an der gesamten Arbeitszeit</i>
Organisation und Administration	22.77%
Personalführung	20.13%
Behandlung von Fragen zu Schüler*innen	14.43%
pädagogische Leitung	12.37%
Qualitätsentwicklung und Evaluation	7.31%
Sekretariatsarbeiten	7.21%
Information und Öffentlichkeitsarbeit	6.81%
Weiterbildung	4.88%
Arbeit für die Gemeinde	4.85%

Auffallend ist, wie hoch der Anteil an Organisation und Administration ist (vor allem wenn die Kategorie Sekretariatsarbeiten dazugezählt wird). Auf der anderen Seite erstaunt, wie wenig Zeit Schulleitungen in Qualitätsentwicklung und Evaluation investieren. Das widerspricht der Forderung von Leithwood et al. (2008, in Windlinger & Hostettler, 2014, p. 13), die im Entwickeln bzw. (Um-)Gestalten der Organisation und der Menschen darin einen zentralen Faktor für erfolgreiche Schulführung sehen. Vor dieser eher normativen Forderung stellt sich die Frage, was Schulleitungen selber für ein Verständnis ihrer Führungsaufgabe haben und was sie dabei als belastend erleben. Diesen Fragen wird als nächstes nachgegangen.

3.3 Selbstverständnis und Belastungserleben von Schulleitenden

In ihrer aufschlussreichen Studie hat Warwas (2012) das Selbstverständnis von Schulleitungen und dessen Zusammenhang zu Beanspruchung und Bewältigung untersucht. Sie kommt dabei unter anderem zu folgendem Schluss (Warwas, 2012, p. 325):

«[...] das berufliche Selbstverständnis als individuelle Sichtweise auf das Anforderungsprofil des Berufsfeldes und dessen Bewältigung [beeinflusst], mit welchen Problemwahrnehmungen, Zielgrößen und Bewertungsmaßstäben, mit welchem Ressourceneinsatz und welchen Bewältigungsstrategien die Auseinandersetzung mit den überantworteten Handlungsaufgaben im Einzelfall erfolgt.»

Subjektive Theorien von Schulleitungen über Führung, um die es in der vorliegenden Arbeit geht, können als Teil von Warwas' «individueller Sichtweise auf das Anforderungsprofil [...] und dessen Bewältigung» gesehen werden. Damit sind diese auch mitbestimmend, wie Schulleitungen Probleme wahrnehmen, mit welchen Strategien sie deren Lösung angehen und welches Belastungserleben sie dabei haben (Warwas, 2012, p. 339).

In der empirischen Untersuchung genau dieses Umgangs mit der Führungsaufgabe/-verantwortung von Schulleitungen hat Warwas fünf Leitungstypen identifiziert. Diese beruhen je auf einem eigenen Selbstverständnis und setzen unterschiedliche Schwerpunkte in ihrer Führungspraxis (Warwas, 2012, pp. 328–330, eigene, zusammenfassende Darstellung).

Tabelle 10: Leitungstypen in der Schulleitung

Leitungstyp	Merkmale
Teamleiter*in (n = 194, 22.5%)	<ul style="list-style-type: none"> – hohe Harmonie-/Konsensorientierung unter Respektierung der professionellen Autonomie der Lehrpersonen – identifiziert sich mit Führungsaufgaben der Zielbildung, Förderung und Motivation – möchte Gestaltungsfreiräume integrierend/ausgleichend ausfüllen, sieht sich nicht als weisungsgebundenen verlängerten Arm der Schulbürokratie – vermehrt distributive Führungspraktiken
Lehrperson mit Verwaltungsaufgaben (n = 184, 21.4%)	<ul style="list-style-type: none"> – weitgehende Distanzierung von Führungs-/Steuerungsaufgaben – sieht Zuständigkeit hauptsächlich im organisatorisch-administrativen Bereich – als unterrichtende Lehrperson Kolleg*in und «primus inter pares» – agiert im Hintergrund, respektiert professionelle Autonomie der Lehrpersonen
Vorgesetzte*r (n = 175, 20.3%)	<ul style="list-style-type: none"> – sieht starkes hierarchisches Gefälle zwischen Führungsposition und Lehrpersonen – ausgeglichen hoher Anteil führungsbezogener und administrativer Rolleninhalte – wenig Kommunikations-/Koordinationsleistungen im interpersonellen Bereich – wenig distributive Führung im Sinne einer bewussten Teilung der Gesamtverantwortung
Generalist*in (n = 174, 20.2%)	<ul style="list-style-type: none"> – bemüht sich um eine höchstmögliche Erfüllung aller Schulleitungsaufgaben – orientiert sich maximal am Autonomie-Paritätsmuster im Umgang mit dem pädagogischen Personal bei gleichzeitig klarem Führungsanspruch als Visionär und Strategie – sieht sich fast ausschliesslich mit dem Vollzug behördlicher Anordnungen beschäftigt bei gleichzeitig massiv beschnittenen Gestaltungsspielräumen – betätigt sich als Sammel- und Verteilungsstelle von Informationen, ist direkte Ansprechperson in Krisensituationen und bringt in höchstem Masse dienstleistende Aktivitäten, richtet Entscheidungen an Aufwand-Nutzen-Relationen aus
pädagogische Führungsperson (n = 134, 15.6%)	<ul style="list-style-type: none"> – Definition über transformationale Leadership – Fokus auf strategische, organisations- und mitarbeitendenbezogene Steuerungsaufgaben zur Verbesserung der Schüler*innenleistungen – Motivierung und Potenzialentwicklung der Lehrpersonen – Unterrichtsentwicklung als zentrales Handlungsfeld – ausgeprägt mikropolitisch Agieren, produktive interne und externe Netzwerke

Über die einzelnen Leitungstypen hinaus identifizierte die Studie berufstypische Belastungsfaktoren. Dabei rangieren strukturelle Regulationsbehinderungen der Funktionsausübung (z.B. Ziel-/Rollenkonflikte, die Vielfalt der Aufgaben oder der fragmentierte Arbeitsalltag) im Belastungserleben der Schulleitenden deutlich vor Konflikten mit den Lehrpersonen, mangelnde Unterstützung durch übergeordnete Stellen oder Problemverhalten bei Schüler*innen oder Eltern (Warwas, 2012, p. 327).

Auch die Schulleitungsstudie von Huber et al. (2013) hat das Belastungserleben von Schulleitungen untersucht. Dabei wurde der Zusammenhang zwischen der individuellen Vor-

liebe für eine bestimmte Tätigkeit und deren subjektiver Belastung untersucht. Das Ergebnis bringen die Autor*innen kurz und bündig wie folgt auf den Punkt (Huber et al., 2013, p. 267):

«Wer eine Tätigkeit gern ausübt, findet sie auch weniger belastend und auch umgekehrt, wer eine Tätigkeit als belastend empfindet, übt sie nicht gerne aus.»

Die Übereinstimmung zwischen hoher Belastung und tiefer Vorliebe sind besonders hoch im Handlungsfeld «Organisation & Verwaltung» (p. 268), wobei «Schulreformen umsetzen» als belastendste konkrete Tätigkeit empfunden wird (p. 261). Dieser Befund passt zur Aussage von Helmut Fend (2008, p. 166), wonach Schulleitungen den Hauptteil der Rekontextualisierung der Vorgaben und Rahmenbedingungen für ihre Schulen leisten müssen und meint dazu (ebd.):

«Sie [die Schulleitung] hat damit eine Aufgabe von hoher Komplexität zu bewältigen, die kompetente Führung verlangt [...]»

Diese Rekontextualisierungsarbeit müssen Schulleitungen an der Systemgrenze zwischen Makro- und Mesoebene des Bildungswesens (Fend, 2008, p. 17) leisten, wo – je nach Bildungspolitik – stärkere oder weniger starke Irritationen passieren können. Demgegenüber werden eigene pädagogische, auf den Unterricht ausgerichtete Tätigkeiten sowie kollegialer Austausch dazu als beliebt und wenig belastend erlebt (ebd.). In Fends Mehrebenentheorie würde das eine im System gegen innen gerichtete Tätigkeit bedeuten, wo keine Irritationen an Systemgrenzen passieren und deshalb möglicherweise auch kein Belastungserleben auslöst werden.

Im Folgenden werden nun die in diesem Kapitel ausgewählten Befunde zu den Themen Wirksamkeit, Tätigkeitsspektrum und Handlungsbereiche sowie Selbstverständnis und Belastungserleben von Schulleitungen zusammengefasst.

3.4 Zusammenfassung Forschungsstand Schulleitung

Wirkung von Schulleitung: Die Forschung ist sich einig, dass Schulleitungen wirksam sind und eine zentrale Rolle für Effizienz, Effektivität und Qualität einer Schule haben. Darüber hinaus besteht Übereinstimmung darin, dass Schulleitungen dabei nur indirekt auf Schüler*innenleistungen als eine mögliche zentrale Messgrösse für Schulqualität wirken können.

Tätigkeitsspektrum und Handlungsbereiche: Schulleitungen können jeweils auf einer von zwei Ebenen handeln: Ebene des rationalen, zielorientierten administrativen Handelns und Ebene des kommunikativen, interaktionellen Handelns. Dabei können sie grundsätzlich zwei unterschiedliche Rollen einnehmen: Entscheider*in oder Unterstützer*in. Schulleitungen sind in folgenden Handlungsbereichen tätig (Zusammenzug von Huber et al., 2013, p. 265 und Windlinger & Hostettler, 2014, p. 53, gemeinsame Bereiche kursiv gesetzt): *Organisation & Verwaltung/Administration (inkl. Sekretariatsarbeiten), Personal(führung), Qualitätsentwicklung und Evaluation, Qualitätssicherung und pädagogische Leitung, eigene Fort-/Weiterbildung*, Repräsentieren, Erziehung, Kooperation, eigener Unterricht (falls vorhanden), Behandlung von Fragen zu Schüler*innen, Information und Öffentlichkeitsarbeit, Arbeit für Gemeinde (bzw. Schulträger).

Selbstverständnis und Belastungserleben: Das berufliche Selbstverständnis (auch im Sinne subjektiver Theorien) beeinflusst das Selbstwirksamkeits- und Belastungsempfinden sowie die Wahl von Bewältigungsstrategien von Schulleitenden entscheidend mit. Fünf Leitungstypen mit spezifischer Ausprägung in diesen Bereichen können unterschieden werden: Teamleiter*in, Lehrperson mit Verwaltungsaufgaben, Vorgesetzte*r, Generalist*in und pädagogische Führungsperson. Als besonders belastend und wenig beliebt werden Tätigkeiten im Bereich Organisation, Verwaltung, Administration empfunden sowie die Umsetzung von Schulreformen. Unterrichtsbezogene Tätigkeiten im eigenen pädagogischen Bereich und kollegialer Austausch sind beliebt und werden nicht als belastend empfunden. Aus Sicht der Mehrebenentheorie des Bildungssystems könnte das so interpretiert werden, dass Rekontextualisierungstätigkeiten an der Systemgrenze zwischen Makro- und Mesoebene als belastender empfunden werden als Tätigkeiten innerhalb der Systemgrenzen.

Die folgende Zusammenstellung soll in Ergänzung zum «Orientierungsrahmen Schulführung» einen grafischen Überblick über die zusammenfassenden Ausführungen zum «Forschungsstand Schulleitung» geben:

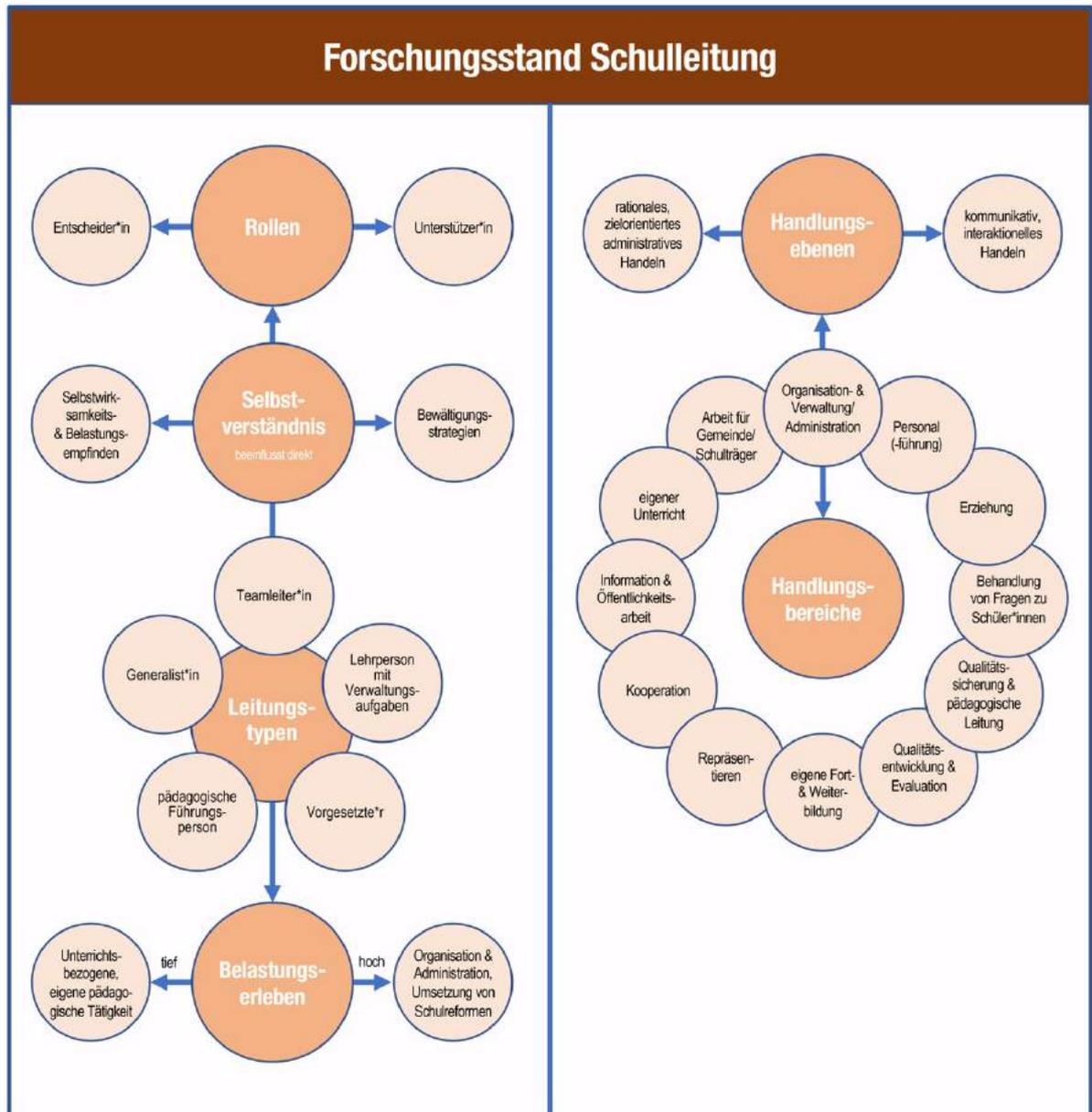


Abbildung 11: Forschungsstand Schulleitung

4 Forschungsmethodische Einordnung

Die vorliegende Arbeit geht der Frage der individuellen Sichtweisen von Schulleiter*innen auf das Thema Führung nach. Es soll untersucht werden, welche Subjektiven Theorien Schulleitungen zu Führung haben und wie diese ihren Führungsalltag beeinflussen. Dazu wurde in den beiden vorangehenden Kapiteln der theoretische Rahmen abgesteckt, in dem sich diese Untersuchung bewegt. Als Ergebnis für Kapitel 2 «Führung von Schule» wurde der «Orientierungsrahmen Schulführung» (p. 31) erstellt. Für das Kapitel 3 «Forschungsstand zu Schulleitung» wurde ebenfalls eine zusammenfassende Grafik (p. 40) erstellt. Im vorliegenden Kapitel wird nun das forschungsmethodische Vorgehen dargestellt und begründet, bevor im Folgekapitel der Forschungsprozess beschrieben wird.

4.1 Das qualitative Forschungsparadigma

Das vorliegende Projekt ist in das qualitative Forschungsparadigma einzuordnen, das primär die verstehend-interpretative Rekonstruktion sozialer Phänomene anstrebt (Döring et al., 2016, p. 63). In dieser Untersuchung sind die Subjektiven Theorien mit den dazugehörigen Haltungen und Erklärungen der Schulleitenden die sozialen Phänomene, die verstanden und interpretiert werden sollen. Dabei soll ganzheitlich-rekonstruktiv (ebd., p. 64ff.) vorgegangen werden. Die qualitativ-empirische Forschung «geht nicht von theoretischen Konstrukten aus [...], sondern sie nähert sich dem Gegenstand mit einer offenen, explorativen Fragestellung und ohne ausgearbeitete Theorie [...]» (Asbrand, 2009, p. 134). Lamnek & Krell (2016, p. 33) nennen sechs zentrale Prinzipien qualitativer Forschung, die programmatisch für die Durchführung qualitativer Sozialforschung verstanden werden können:

1. Offenheit
2. Forschung als Kommunikation
3. Prozess-Charakter von Forschung und Gegenstand
4. Reflexivität von Gegenstand und Analyse
5. Explikation
6. Flexibilität

Im Verlauf des vorliegenden Forschungsvorgehens wurden diese Prinzipien hauptsächlich implizit, aber auch explizit eingehalten, indem beispielsweise nach jedem geführten Interview die subjektiven Eindrücke des Interviewers notiert wurden und für die weitere Gestaltung der folgenden Interviews herangezogen wurden (vgl. Prinzipien 3/4/6).

4.2 Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien (FST)

Diese Arbeit untersucht die individuelle Sichtweise von Schulleiter*innen auf Führung im Rahmen ihrer Alltagserfahrungen. Das «Forschungsprogramm Subjektive Theorien» (FST), das durch Norbert Groeben initiiert wurde (Riedel, 2003, p. 63), hat sich zum Ziel gesetzt, das menschliche Handeln zu erforschen und zu optimieren (Weidemann, 2007, p. 358). Dabei sollen hauptsächlich im professionellen Kontext Handlungsintentionen und die ihnen zugrunde liegenden «weiter gefassten Motiv- und Überzeugungssysteme individueller Akteure» (ebd.) erfasst werden. Diese Motiv- und Überzeugungssysteme werden in Abgrenzung zu wissenschaftlich «objektiven» Theorien als «Subjektive Theorien» bezeichnet (ebd.).

Der Forschungsansatz der Subjektiven Theorien wird der kognitiven Sozial- bzw. Persönlichkeitspsychologie zugerechnet und das FST gehört methodisch in die qualitative Sozialforschung der Psychologie (Riedel, 2003, p. 61). Als zentraler inhaltlicher Bereich des FST hat sich relativ rasch die Pädagogische Psychologie etabliert, wo besonders die Subjektiven Theorien von Lehrpersonen zu ihrem Beruf erhoben wurden (Groeben & Scheele, 2000, p. 3). Hier stellt die vorliegende Arbeit quasi eine Erweiterung auf die Zielgruppe der Schulleiter*innen dar. Das FST stellt in Bezug auf die Methodik einen kritisch wie ergänzend reflektierten theoretischen Ansatz dar, der für verschiedene qualitative Forschungen die Grundlage ist (Völschow, 2016, p. 24).

Im Folgenden wird das FST anhand einzelner Aspekte erläutert: neben dem Menschenbild, das dem Programm zugrunde liegt, wird die Definition der Subjektiven Theorien und ihre Abgrenzung von den objektiven Theorien sowie die Dialog-Konsens-Methodik mit den zwei aufeinander aufbauenden methodischen Schritten der kommunikativen und der explorativen Validierung vorgestellt.

4.2.1 Menschenbild – das epistemologische Subjektmodell

Entscheidend für die Konzeption des FST ist das ihm zugrunde liegende Menschenbild. Im FST wird der Mensch als kognitiv konstruierendes Subjekt verstanden (Groeben et al., 1988, p. 13), das in der Lage ist, sich autonom mit seiner Umwelt auseinanderzusetzen (Kindermann, 2018, p. 164). Dabei wird die Fähigkeit des Menschen zur Reflexivität und zur sprachlichen Kommunikation hervorgehoben. Diese befähigt ihn dazu, sich von der eigenen Umwelt zu distanzieren, unabhängig zu machen und über sich selber darin nachzudenken, sich in selbst konstruierten Kategorien zu beschreiben, eigene Hypothesen zu entwerfen und zu überprüfen sowie eigene Erkenntnisse zu gewinnen und Vorstellungen zu bilden, die zu seinen Orientierungsgrundlagen werden (Groeben et al., 1988, p. 16). Diese theoretische Konzeption des Menschen wird unter dem Begriff des «epistemologischen Subjektmodells» zusammengefasst (ebd.), mit dem humanistische Ziele verbunden werden, in dem es auf zukünftige Entwicklungsmöglichkeiten des Menschen hinweist (Groeben & Scheele, 2000, p. 2). Im Zentrum steht dabei die menschliche Fähigkeit zur Selbsterkenntnis (Groeben & Scheele, 2018, p. 151). Groeben & Scheele haben diese «Psychologie des reflexiven Subjekts» bereits Ende der 1970er-Jahre vorgestellt als Gegenentwurf zum behavioristischen Menschenbild «des nicht-autonomen, umweltkontrollierten Subjekts» (Groeben & Scheele, 2000, p. 1; Völschow, 2016, p. 24).

Zusammenfassend beschreibt das epistemologische Subjektmodell folgende Merkmale des Menschen (Groeben & Scheele, 2018, p. 152; Völschow, 2016, p. 24):

- Autonomie
- Sprach- und Kommunikationsfähigkeit
- Reflexivität
- potenzielle Rationalität
- Handlungsfähigkeit

Zentral für Untersuchungen im Rahmen des FST ist dabei auch, dass das epistemologische Subjektmodell als zentrale Prämisse eine Strukturparallelität zwischen dem (untersuchten) Menschen (Erkenntnisobjekt EO) und der/dem Wissenschaftler*in (Erkenntnissubjekt ES) aufstellt und die beiden für den Forschungsprozess quasi als gleichberechtigt annimmt (Groeben et al., 1988, p. 16; Groeben & Scheele, 2000, p. 2; Zitat: Groeben & Scheele, 2018, p. 152):

«Das für das EO angesetzte Subjektmodell sollte so weit wie möglich dem Selbstbild des ES entsprechen [...]»

Dabei sind beide, EO und ES, sowohl Theoriebenutzer*innen wie auch Theoriekonstrukteur*innen (Groeben et al., 1988, p. 16).

4.2.2 Handeln oder Verhalten

Das FST hat mit dem epistemologischen Subjektmodell einen autonomen, kommunikationsfähigen, reflexiven, potenziell rationalen und handlungsfähigen Menschen als Ausgangspunkt der Theoriebildung beschrieben (Groeben et al., 1988, p. 11). Dadurch grenzt sich das Forschungsprogramm ab vom behavioristischen Modell, welches das Verhalten – und nicht das Handeln – von Menschen als Ausgangspunkt definiert und diesen als von seiner Umwelt gesteuert ansieht. Groeben et al. (1988, p. 11) haben die Unterscheidung von Handeln und Verhalten selber als erheblich bezeichnet, weshalb an dieser Stelle kurz darauf eingegangen werden soll.

Handeln ist absichtsvoll, sinnhaft, geplant und dient der Erreichung selbstgewählter Ziele (Groeben et al., 1988, p. 12). Im Handeln bringt das Subjekt seine Reflexivität zum Ausdruck (Riedel, 2003, p. 79). Die Intentionalität des Handelns ist das Kernmerkmal und den anderen Merkmalen vorgelagert (Groeben & Scheele, 2018, p. 154). Der Mensch handelt, um konkrete Ergebnisse und Wirkungen zu erreichen. Er folgt dabei seinen Motiven und Interessen. Planung und Entscheidung erfolgen auf der Grundlage seines Erfahrungs- und Wissenssystems (Groeben et al., 1988, p. 12), wobei sie vom Situationskontext sowie von individuellen oder allgemeinen Normen- und Wertesystemen beeinflusst werden (Groeben & Scheele, 2018, p. 154). Individuen verfügen dazu über eigene, handlungsleitende Theorien (Riedel, 2003, p. 64). Solche Subjektiven Theorien als Kern des FST gibt es nur im Bereich des Handelns (ebd., p. 79).

Verhalten in Abgrenzung zum Handeln weist keine Intentionalität des Menschen auf, der «als unter Kontrolle seiner Umwelt stehend gesehen» (Groeben et al., 1988, p. 13) wird. Dabei bezieht sich der Verhaltensbegriff «auf das unmittelbar von aussen Beobachtbare am Menschen» (ebd.).

Für die vorliegende Untersuchung bedeutet dies, dass zwischen Führungshandeln und Führungsverhalten unterschieden werden muss. In der Befragung der interviewten Schulleitenden gilt es, deren Führungshandeln zu thematisieren, da gemäss den Eingrenzungen des FST nur dazu Subjektive Theorien vorliegen können, die den Interviewten reflexiv zugänglich sind.

4.2.3 Subjektive Theorien und objektive Theorien

Nach Groeben & Scheele (2018, p. 162) hat sich das Konzept «Subjektive Theorien» als Benennung im deutschen Sprachraum durchgesetzt. Sie erachten es sprachlich als attraktiv, «weil es die Parallelität zum wissenschaftlichen Denken [...] mit der Subjektivität des Alltagsdenkens vereint» (ebd.), weisen aber auch darauf hin, dass der Begriff teilweise ungenau gebraucht wird. Alternativ zum Attribut «subjektiv» wurden ursprünglich auch die Begriffe «intuitiv» oder «implizit» verwendet (Groeben & Scheele, 1977, nach Groeben & Scheele, 2000, p. 2).

Im weitesten Sinne können Subjektive Theorien als Kognitionen verstanden werden, «mit deren Hilfe eine Person sich selbst und ihre Welt beschreibt» (Völschow, 2016, p. 24). Sie spielen eine zentrale Rolle für die persönliche Sinn- und Bedeutungskonstruktion (ebd.). Von reinem Wissen unterscheiden sich Subjektive Theorien dadurch, dass es sich dabei um zum Teil sehr komplexe, bewusste oder unbewusste Annahmen zu bestimmten Sachverhalten handelt, welche weder wahr noch widerspruchsfrei sein müssen (Schweizer & Horn, 2015, p. 65). Der Objektivitätsanspruch bleibt dabei nachrangig (Völschow, 2016, p. 25). Subjektive Theorien sind für das Erkenntnisobjekt handlungsleitend und ermöglichen die Kommunikation des intentionalen Sinns des Handelns (Kindermann, 2018, p. 165).

Um als Subjektive Theorien gelten zu können, müssen diese Annahmen bzw. Kognitionen im Rahmen des FST klare Merkmale aufweisen. Zur Theorie werden sie durch die implizite Argumentationsstruktur sowie durch die drei Funktionen Erklärung, Prognose und Technologie³ (Weidemann, 2007, p. 358), wodurch die strukturelle Parallelität zu wissenschaftlichen Theorien gegeben ist (Schweizer & Horn, 2015, p. 65). Groeben & Scheele (1988,

³ Technologie bedeutet in diesem Zusammenhang Wissensanwendung (Groeben & Scheele, 2000, p. 2) bzw. wird auch als Herstellbarkeit bezeichnet (Weidemann, 2007, p. 358).

p. 19ff.) formulieren eine weite und eine engere Variante des Konzepts «Subjektive Theorie», wobei unter erstere auch andere Modelle der kognitiven Psychologie fallen, die sich nicht auf Subjektive Theorien beziehen. Zur engeren Abgrenzung ergänzen sie die Merkmale um den kommunikativen Aspekt der Aktualisierbarkeit und der Rekonstruierbarkeit im Dialog-Konsens (zwischen EO und ES). Folgende Übersicht zeigt die Merkmale Subjektiver Theorien in der weiten wie auch der engeren Variante (eigene Darstellung nach Groeben et al., 1988, p. 19 / p.22; Groeben & Scheele, 2000, p. 2):

Tabelle 11: Merkmale Subjektiver Theorien (weite & engere Variante)

<i>Merkmal</i>	<i>weite Variante</i>	<i>engere Variante</i>
Kognitionen der Selbst- und Weltsicht,	x	x
die im Dialog-Konsens aktualisier- und rekonstruierbar sind		x
als komplexes Aggregat mit (zumindest impliziter) Argumentationsstruktur,	x	x
das auch die zu objektiven (wissenschaftlichen) Theorien parallelen Funktionen	x	x
der Erklärung, Prognose, Technologie (Wissensanwendung) erfüllt,	x	x
deren Akzeptierbarkeit als «objektive» Erkenntnis zu prüfen ist.		x

Subjektive Theorien können unterschiedliche Komplexitätsgrade und Reichweiten aufweisen. Groeben & Scheele (2018, p. 152) selber unterscheiden zwischen niedrigkomplexen Kognitionen (wie Begriffe oder einzelne Sätze) und hochkomplexen Subjektiven Theorien (als Aggregate von Begriffen und Sätzen), weisen aber gleichzeitig daraufhin, dass letztere «keinen vergleichbaren Grad an Explizitheit, Präzision und Systematik aufweisen können wie (intersubjektive) wissenschaftliche Theorien» (ebd.).

Bezüglich der unterschiedlichen Reichweiten Subjektiver Theorien unterscheidet Riedel (2003, p. 66) zwischen kurzer Reichweite (unmittelbare Handlung klärend/rechtfertigend), mittlerer Reichweite (ganze Handlungskategorien umfassend inkl. Intentionsexplikation) und grössere Reichweite (noch komplexere und abstraktere Kognitionseinheiten, deren direkter handlungsleitender Bezug nur schwer herstellbar ist).

4.2.4 Dialog-Konsens-Methodik, kommunikative und explanative Validierung

Aus dem Menschenbild, der Differenzierung von Handeln und Verhalten sowie der Eingrenzung Subjektiver Theorien wurde im Rahmen des FST eine spezifische Erhebungsmethode vorgeschlagen: die Dialog-Konsens-Methodik. Dabei wird davon ausgegangen, dass der/die Forscher*in (als ES) mit dem «erforschten» Gegenüber (dem EO) redet, um dessen individuelle Selbst- und Weltsicht zu erfassen und zu verstehen (Groeben & Scheele, 2000, p. 2), da die subjektiv-intentionale Sinndimension nicht direkt beobachtbar, sondern lediglich durch das EO kommunikativ mitteilbar ist (Groeben & Scheele, 2018, p. 155). Schweizer & Horn (2015, p. 66) beschreiben es so:

«Zunächst gilt es zu verstehen, dass es sich bei subjektiven Theorien um nicht beobachtbare, sehr komplexe Kognitionsinhalte handelt, die erhoben und angemessen dargestellt werden müssen. Geeignete Methoden müssen es also zulassen, die Kognitionsinhalte mit der Versuchspartnerin oder dem -partner zusammen zu erörtern und zu präzisieren und sich schließlich auf eine „[...] sprachlich angemessene Beschreibung der Innensicht [zu einigen], die durch Zustimmung des/der Versuchspartners/in zu sichern ist [...]" (Christmann et al., 1999, S. 140).»

Dabei entscheidet jeweils das EO (im Dialog mit dem ES) darüber, ob das Besprochene adäquat verstanden und rekonstruiert wurde (Groeben & Scheele, 2000, p. 2). Dieser Schritt wird als kommunikative Validierung mit Bezug auf das dialog-konsens-theoretische Wahrheitskriterium bezeichnet und sichert die Rekonstruktionsadäquanz der erhobenen Subjektiven Theorien (Groeben & Scheele, 2018, p. 155). Es geht dabei auch darum, die alltagssprachlichen Reflexionen wissenschaftssprachlich zu präzisieren (Schweizer & Horn, 2015, p. 67).

Für die Erhebung der individuellen Kognitionsinhalte wird die Durchführung halbstandardisierter Interviews empfohlen (Schweizer & Horn, 2015, p. 66; Kindermann, 2018, p. 165; Groeben & Scheele, 2018, p. 157), die als nächster Schritt vervollständigt werden mit einer dialog-konsensualen Strukturrekonstruktion (siehe dazu auch Kapitel 4.2.5). So können in zwei getrennten Schritten zuerst die Inhalte erhoben und anschliessend die Struktur der Subjektiven Theorie rekonstruiert werden. Diese Aufteilung der kommunikativen Validierung auf zwei Schritte dient unter anderem auch dazu, das EO motivational und kognitiv nicht zu überfordern (Groeben & Scheele, 2018, p. 157).

Durch die erste, zweiteilige Phase der kommunikativen Validierung mit der Sicherstellung der Rekonstruktionsadäquanz ist noch nicht geprüft, ob die erhobene Subjektive Theorie der Realität entspricht (Realitätsadäquanz) und für das EO auch tatsächlich handlungsleitend ist (Groeben & Scheele, 2000, p. 3). Diese Überprüfung passiert in der zweiten Phase, der sogenannten explanativen Validierung, in der es darum geht, ob sich aus der Subjektiven Theorie durch tatsächlich beobachtbare Verhaltensweisen (Weidemann, 2007, p. 359) objektive Ursachen oder Wirkungen feststellen lassen (Groeben & Scheele, 2018, p. 155). Dazu muss das ES einen Wechsel von der verstehend-partnerschaftlichen in die beobachtend-wissenschaftliche Perspektive der dritten Person vollziehen (Groeben & Scheele, 2000, p. 3).

Mit dieser zweiphasigen Forschungsstruktur verbindet das FST die dialog-hermeneutische und die empirische Tradition der Psychologie (Weidemann, 2007, p. 359) mit dem dialog-konsensstheoretischen auf der einen sowie dem objektiv-falsifikationstheoretischen Wahrheitskriterium auf der anderen Seite (Groeben & Scheele, 2000, p. 3). Oder noch etwas anders ausgedrückt: durch das zweiphasige Vorgehen wird eine Verbindung von Innen- und Aussensicht angestrebt (Groeben & Scheele, 2018, p. 155/156, eigene Darstellung).



Abbildung 12: zweiphasige Forschungsstruktur des FST

Weidemann (2007, p. 359) hält fest, dass die meisten Forschungsarbeiten zu Subjektiven Theorien aus «forschungspraktischen Schwierigkeiten» auf die zweite Stufe des Forschungsprozesses verzichten. Tatsächlich besteht bereits die erste Stufe aus zwei aufwändigen Forschungsschritten (Interview und Strukturlegesitzung), die einen beträchtlichen Aufwand durch den/die Forscher*in bedeuten. Da es in der vorliegenden Arbeit um die Erhebung Subjektiver Theorien geht, wird lediglich die erste Phase der kommunikativen Validierung durchgeführt. Dabei setzt der Forschungsprozess primär beim erhobenen Einzelfall an (idiografische Perspektive), der an den in Kapitel 2 und Kapitel 3 gewonnenen Erkenntnissen rund um Führung in der Schule und Wirksamkeit von Schulleitung gespiegelt wird. Die Frage nach Ähnlichkeiten und/oder Gemeinsamkeiten zwischen den verschiedenen Subjektiven Theorien, ist durchaus auch Teil dieser Untersuchung und markiert den Übergang von der idiografischen⁴ zur nomothetischen⁵ Perspektive (Groeben & Scheele, 2018, p. 158).

4.2.5 Strukturlegeverfahren

Wie im vorangehenden Kapitel beschrieben, weist das FST eine zweiphasige Forschungsstruktur auf. Für die Erhebung der Daten in der ersten Phase, der kommunikativen Validierung, wird die Durchführung halbstandardisierter Leitfadenterviews vorgeschlagen, die in einem zweiten Schritt in einem Strukturlegeverfahren verarbeitet und dialogisch validiert werden. Dabei stellt dieser zweite Schritt, die Rekonstruktion der Theorie-Struktur, den Kern der Dialog-Konsens-Methodik dar (Schweizer & Horn, 2015, p. 69).

Strukturlegeverfahren werden definiert als «eine Methode zur Erhebung und graphischen Darstellung subjektiver Wissensbestände und Alltagstheorien, die [...] insbesondere auf eine Rekonstruktion der Struktur dieser Wissensbestände abzielen» (Weidemann, 2007, p. 358). Damit können vor allem Subjektive Theorien mittlerer Reichweite erfasst werden (Weidemann, 2007, p. 359; vgl. auch 4.2.3 «Subjektive Theorien und objektive Theorien»). Für die Durchführung des Strukturlegeverfahrens werden die zentralen Inhalte des Interviews durch den/die Forscher*in auf Karten notiert, welche durch das EO zuerst inhaltlich validiert und anschliessend mit Hilfe von Strukturkarten (auch: Relationskarten) miteinander

⁴ einzelfallbeschreibend (Bortz & Döring, 2006, p. 299)

⁵ auf die Aufstellung von Gesetzen bzw. die Auffindung von Gesetzmässigkeiten zielend (ebd.)

in Beziehung gesetzt werden (Kindermann, 2018, p. 165). Das geschieht anhand eines Regelwerks, das dem/der Interviewpartner*in vertraut gemacht werden muss (Weidemann, 2007, p. 359). Das EO legt die Inhaltskarten aus, korrigiert, entfernt oder ergänzt diese, sortiert aus, schiebt sie umher und stellt mithilfe der Strukturkarten Beziehungen zwischen ihnen her. Während dieses Prozesses sind sowohl EO wie auch ES durch lautes Denken, erläutern und (rück-)fragen aktiv. Um eine Überforderung des EO zu verhindern, wird empfohlen ein stark vereinfachtes Regelwerk zu verwenden, wobei auch akzeptiert werden soll, «dass keine übermäßig formale Präzision des Strukturbilds vorgespiegelt wird, die gar nicht gegeben ist» (Weidemann, 2007, p. 359).

Ziel ist es, durch diesen Strukturlegeprozess ein grafisches Abbild der erhobenen Subjektiven Theorie zu erhalten. Diese können aus drei unterschiedlichen Perspektiven ausgewertet werden (Weidemann, 2007, p. 360):

1. Dokumentation individueller Wissensstrukturen,
die mit weiteren Daten des Untersuchungsteilnehmers in Bezug gesetzt werden,
z.B. biografische Informationen, Persönlichkeitsmerkmale, beobachtetes Verhalten etc.
2. überindividuelle Integration
interindividuelle Vergleiche oder Aussagen über gesamte befragte Stichprobe
3. heuristische Zwecke
Verwendung der Subjektiven Theorien zur Konstruktion objektiv-wissenschaftlicher Konzepte/Theorien

Diese drei Perspektiven können in Bezug auf die Komplexität und die Herausforderung an die Auswertung als aufsteigende Stufen betrachtet werden. Die vorliegende Arbeit konzentriert sich auf die Stufe 1 und kontrastiert die erhobenen Einzelfälle zu den in den Kapiteln 2 und 3 dargestellten wissenschaftlichen Erkenntnissen zu Schulführung. Möglicherweise können aus dem Vergleich der Einzelfälle Ähnlichkeiten und/oder Gemeinsamkeiten beschrieben werden, womit eine Annäherung an Stufe 2 erreicht würde. Eine umfassende überindividuelle Integration, die allgemeingültige Aussagen zuliesse, wird aber nicht möglich sein und wird auch nicht angestrebt.

Während der Durchführung des Strukturlegeverfahren beteiligen sich Forscher*in und Erforschte*r aktiv und gleichberechtigt am Forschungsprozess, «der erst dann als erfolgreich abgeschlossen gilt, wenn ein Deutungskonsens zwischen beiden Beteiligten erreicht wurde» (Weidemann, 2007, p. 358/359):

«In jedem Fall gilt der Strukturlegeprozess als abgeschlossen, sobald das in letzter Version entstandene Strukturbild sowohl dem Forscher als auch dem Forschungspartner als adäquates Abbild der Kognitionen des Untersuchungspartners erscheint [...]» (ebd.)

Im Fokus steht dabei das Ziel, der Welt- und Selbstperspektive des EO so nahe wie möglich zu kommen und diese permanent im Dialog durch Rückversicherungen zu validieren (Kindermann, 2018, p. 165).

Zur Durchführung des Legeprozesses wurden von den Vertreter*innen des FST verschiedene Verfahren entwickelt, wobei die Heidelberger Struktur-Lege-Technik (SLT) das bekannteste und am häufigsten verwendete Verfahren ist; andere Verfahren sind beispielsweise die Weingartener Appraisal Legetechnik (WAL), die Interview- und Legetechnik zur Rekonstruktion kognitiver Handlungsstrukturen (ILKHA), das alltagsprachliche Struktur-Lege-Spiel oder die konsensuale Ziel-Mittel-Argumentation (ZMA), wobei auf diese weiteren Verfahren an dieser Stelle nicht weiter eingegangen wird (Kindermann, 2018, p. 165, Schweizer & Horn, 2015, p. 69, Weidemann, 2007, p. 359).

4.2.6 Kritische Betrachtung des Forschungsprogramms Subjektive Theorien

Die Einführung des FST hat in der psychologischen Forschung einen kontroversen Fachdiskurs ausgelöst (Groeben et al., 1988, p. 31). Eine Hauptkritik am FST ist dabei die grosse Nähe zwischen Forscher*in und erforschter Person. Der/die Forscher*in nimmt Einfluss auf den Konstruktionsprozess, was im klassischen Sinne der Sozialforschung als Untersuchungsfehler angesehen wird (Weidemann, 2007, p. 361). Einerseits kann das zu Effekten der sozialen Erwünschtheit (Döring et al., 2016, p. 232–236) führen, andererseits muss mit Reaktanz des Forschungsgegenstandes auf die Untersuchung gerechnet werden, wobei dies in der Dialog-Konsens-Methodik durchaus erwünscht ist und nicht als Methodenfehler angesehen wird (Riedel, 2003, p. 66). Groeben & Scheele (2018, p. 164) äussern sich wie folgt klar dazu:

«Ein paradigmatisches Problem ist diesbezüglich, dass die Methodenlehre des (herrschenden) quantitativen Paradigmas immer noch als zentrales Kriterium ansetzt, dass psychologische Beobachtungs- und Erhebungsverfahren den Gegenstand nicht beeinflussen dürfen, obwohl die wissenschaftstheoretische Diskussion längst gezeigt hat, dass jede Beobachtung den Gegenstand verändert.»

Ein weiterer Punkt, der zu Kritik am FST geführt hat, ist die starke, positive Betonung der Subjektivität menschlichen Denkens (Groeben & Scheele, 2018, p. 163). Dies kommt besonders bei der Auswertung der Strukturbilder zum Tragen, die höchst individuell und inhaltlich stark komprimiert sind, was noch nicht befriedigend gelöst ist, unter anderem weil dabei eine grosse Abhängigkeit vom Forschungs- und vom Auswertungsinteresse besteht (Weidemann, 2007, p. 360).

Folgende Darstellung gibt eine Übersicht über Stärken/Chancen und über Grenzen/Defizite des FST und der Arbeit mit Strukturlegetechniken (nach Riedel, 2003, p. 64; Weidemann, 2007, p. 360):

Tabelle 12: Stärken/Chancen & Grenzen/Defizite des FST

Stärken/Chancen	Grenzen/Defizite
<ul style="list-style-type: none"> – detaillierte wissenschaftstheoretische Fundierung – kohärente Theoriekonzeption auf Basis des «reflexiven Subjekts» – Bemühen, kompatible Ansätze mit weniger umfassenden Ansprüchen zu integrieren – anschauliche und übersichtliche Darstellung von Wissens- und Überzeugungsstrukturen – Ansatzpunkt zur Modifikation von Wissenssystemen und damit indirekt auch zur Modifikation von Handlungen – Fortsetzung der inhaltlichen Diskussion des thematisch fokussierten Interviews (als Möglichkeit einer Methodentriangulation) – Prinzip des Dialog-Konsenses als Anhaltspunkt und Korrektiv für eigene Interpretationen des Forschers 	<ul style="list-style-type: none"> – auf Abbildung kognitiver Gehalte beschränkt, Rückschlüsse auf tatsächliches Handeln nicht möglich & Einstellungen/Emotionen in Strukturbildern schlecht abbildbar – unverfälschte Darstellung subjektiver Wissensbestände und Sinnstrukturen fraglich (u.a. weil widersprüchliche Inhalte wahrscheinlich nicht thematisiert werden) – übermässige Reduzierung von Komplexität (jedoch steuerbar durch Regelwerk) – sehr aufwändiges – weil zweistufiges – Auswertungsverfahren im Vergleich mit anderen erprobten Datenerhebungs- oder Analyseverfahren (z.B. qualitative Inhaltsanalyse)

In diesem Kapitel ging es darum, die vorliegende Arbeit forschungsmethodisch einzuordnen. Innerhalb des qualitativen Forschungsparadigmas wurde mit dem FST ein Konzept gewählt, das auf der Theorie des reflexiven Subjekts basiert und mit der Dialog-Konsens-Methodik in einem zweistufigen Forschungsverfahren die subjektiven Wissensbestände und Sinnstrukturen der Erhebungsobjekte erhebt und darstellt. Im nächsten Kapitel wird nun der konkrete Forschungsprozess dargestellt und die Anwendung der oben beschriebenen Methodik erläutert.

5 Darstellung des Forschungsprozesses

Der Forschungsprozess gliederte sich in mehrere, zeitlich nachgelagerte Schritte, die nach der forschungsmethodischen Einordnung im vorangehenden Kapitel im Folgenden nun beschrieben werden sollen. Die Untersuchung orientierte sich an dem im Kapitel 4 dargelegten Ablauf des Forschungsprogramms Subjektive Theorien (FST), wobei aus forschungsökonomischen Gründen lediglich die erste der beiden Phasen, die kommunikative Validierung, durchgeführt wurde. Ziel dieser ersten Phase ist das Erreichen einer möglichst hohen Rekonstruktionsadäquanz, die quasi als Orientierungspunkt über allen Teilschritten steht. Die nachstehende Tabelle gibt einen Überblick über die verschiedenen Phasen und Teilschritte des Prozesses.

Tabelle 13: Darstellung des Forschungsprozesses

Phase	Ziel	Beschreibung	Kapitel
Planung/ Organisation	Entwicklung der Forschungsfragen	Formulierung der Forschungsfragen aufgrund der theoretischen Auslegung und des Erkenntnisinteresses	1.2 5.1
	Fallauswahl	Zusammenstellung der Stichprobe, Anfrage möglicher Teilnehmer*innen & Terminvereinbarung	5.2
Datenerhebung	subjektive Wissensbestände erheben	halbstrukturierte Leitfadeninterviews	5.3
	Verschriftlichung	Transkription der Interviews	5.4
	Reduktion der Wissensbestände	inhaltliche Analyse & Herstellung der Strukturlegekarten	5.4
	grafische Repräsentation der Subjektiven Theorien	Durchführung der Strukturlegesitzungen	0
Auswertung & Interpretation der Daten	Auswertung der Strukturlegebilder	Einzelfallbeschreibung & intraindividueller Vergleich	6.1 6.2 6.3
Reflexion	Reflexion des Prozesses	kritischer Rückblick, Beurteilung der Gütekriterien	6.4

5.1 Darstellung der Forschungsfragen

Im Kapitel 1.2 wurden die Forschungsfragen bereits vorgestellt und ihre Herleitung erklärt. An dieser Stelle wird deshalb lediglich zur Erinnerung noch einmal auf sie hingewiesen. Im Zentrum der Untersuchung stehen Schulleitende mit ihren Vorstellungen von und Erfahrungen mit Führung aus ihrer subjektiven Perspektive. Das Set der Forschungsfragen gliedert sich in zwei Hauptfragen:

- III. **Welche Subjektiven Theorien ihrer Führungstätigkeit haben Schulleiter*innen?**
 - Wie beschreiben die Schulleiter*innen ihre Tätigkeit? Welche Muster ergeben sich daraus?
 - Welche (bewussten/unbewussten) Subjektiven Theorien haben sie?
 - Beziehen sich die Schulleiter*innen auf wissenschaftliche Erkenntnisse? Auf welche?
- IV. **Welcher Bezug lässt sich zwischen den erhobenen Daten und vorhandenen wissenschaftlichen Erkenntnissen herstellen?**

Für die Beantwortung dieser Forschungsfrage wurden als Referenz folgende beiden Darstellungen entwickelt:

 - Orientierungsrahmen Schulführung (vgl. Seite 31)
 - Forschungsstand Schulleitung (vgl. Seite 40)

Die Fragestellungen wurden in Auseinandersetzung mit dem Begriff der Subjektiven Theorien und dem FST entwickelt und geschärft, womit automatisch eine Einordnung in das qualitative Forschungsparadigma stattfand. Das entspricht dem ebenfalls bereits formulierten Erkenntnisinteresse, in der direkten Auseinandersetzung und Beschäftigung mit Schulleitenden erfolgreicher Schulführung auf die Spur zu kommen. Wie sich die Stichprobe der Schulleitenden zusammensetzt, mit denen gearbeitet wurde, wird als nächstes dargestellt.

5.2 Auswahl und Beschreibung der Stichprobe

Im Rahmen des Forschungsprojekts wurden rund 20 amtierende Schulleitende aus der Deutschschweiz via E-Mail angeschrieben (vgl. Anhang 1) und mit einem Factsheet (vgl. Anhang 2) beliefert, auf welchem das Forschungsvorhaben beschrieben ist. Sämtliche Kandidat*innen waren dem Autor aus unterschiedlichen Kontexten bereits persönlich bekannt. Bei der Auswahl wurde darauf geachtet, dass keine persönlich nahe Beziehung besteht, die das Untersuchungsergebnis zu stark beeinflussen würde. Als Ausschlusskriterium galt, dass keine Personen in die Anfrage aufgenommen wurden, welche mit dem Autor über

längere Zeit regelmässig in direktem Kontakt zusammengearbeitet haben. So wurden beispielsweise der langjährige Co-Schulleiter sowie sämtliche Schulleitende aus dem ehemaligen Schulkreis des Autors von Beginn weg ausgeschlossen.

Aus der Gruppe der Angeschriebenen erklärten sich siebzehn Schulleitungen zu einer Teilnahme bereit. Davon wurden mit sechzehn Personen zwei rund einstündige Termine (Interview und Strukturlegesitzung) durchgeführt. Auf die Teilnahme der siebzehnten Person musste aus terminlichen Gründen verzichtet werden.

Die Stichprobe der Teilnehmenden und der von ihnen geführten Schulen wiesen zum Zeitpunkt der Untersuchung folgende deskriptiv-statistische Kennzahlen auf:

Tabelle 14: Kennzahlen der untersuchten Stichprobe

Kriterium	Mittelwert	Median	Min.	Max.
Alter	47.38	46.00	37.00	58.00
Dienstjahre	8.44	7.25	4.50	17.00
→ davon an aktueller Schule	7.50	6.00	0.5	17.00
aktueller Beschäftigungsgrad	87%	96%	55%	100%
Mitarbeitende in direkter Linie	30.63	31	20	40
Anzahl Schüler*innen	400.25	410	140	600
Anzahl Klassen	19.44	19	9	30

Die Geschlechterverteilung ist mit acht weiblichen und acht männlichen Befragten im Verhältnis 50% - 50% ausgeglichen. Sämtliche Befragten waren ursprünglich selber Lehrpersonen, verfügen aber aktuell über kein Unterrichtspensum mehr. Alle haben die Schulleitungsausbildung in Form eines Zertifikatslehrgangs (CAS Certificate of Advanced Studies) absolviert. Zwei Teilnehmer*innen haben je einen weiteren Zertifikatslehrgang besucht (CAS Pädagogische Schulführung, CAS Personalentwicklung), fünf haben einen Weiterbildungsmasterstudiengang (MAS Master of Advanced Studies in Bildungs- bzw. Schulmanagement oder Evaluation) absolviert. Zwei Teilnehmer*innen haben einen konsekutiven Masterstudiengang (M.A. Master of Arts in Schulentwicklung) durchlaufen.

Die geografische Verteilung präsentiert sich wie folgt: Neun Befragte führen eine Schule in der Stadt Winterthur (Anzahl Einwohnende 2018: 114'184 – Winterthur, 2019). Eine weitere befragte Person stammt aus einer Stadt mittlerer Grösse (zwischen 30'000–40'000 Einwohnende). Die übrigen sechs Personen führen Schulen in Gemeinden mit einer mittleren Grösse von rund 4000 Einwohnenden (Median: 3655 / Min = 2168 / Max = 5992).

Mit dreizehn Befragten stammt die deutlich grösste Gruppe aus dem Kanton Zürich, zwei Befragte stammen aus dem Kanton Thurgau und eine befragte Person aus dem Kanton Graubünden.

Nach Döring et al. (2016, p. 302) bewegen sich die Stichprobengrössen qualitativer Untersuchungen im ein- bis zweistelligen Bereich und werden hauptsächlich nach drei Sampling-Strategien zusammengestellt: die theoretische Stichprobe, die Fallauswahl nach einem qualitativen Stichprobenplan und die gezielte Auswahl bestimmter Arten von Fällen. In der vorliegenden Arbeit handelt es sich bei der Gruppe von sechzehn Fällen um eine homogene gezielte Stichprobe, die eine Variante der gezielten Auswahl bestimmter Arten von Fällen darstellt und sich dadurch auszeichnet, dass «die Untersuchungseinheiten aus der interessierenden Zielgruppe über einen einzigen oder über wenige Rekrutierungswege angesprochen [werden] und [...] ein relativ kleines Sample zusammengestellt [wird]» (Döring et al., 2016, p. 304). Gleichzeitig wurde das Sample vor der Untersuchung zusammengestellt, worin sich das Vorgehen beispielsweise von der theoretischen Stichprobenziehung unterscheidet, wo sich die Kriterien für die Auswahl der Fälle erst im Untersuchungsverlauf ergibt (Mey & Mruck, 2010, p. 247).

Da keine verlässlichen statistischen Zahlen zur Gesamtpopulation der Schulleiter*innen der deutschsprachigen Schweiz vorliegen, kann keine verbindliche Aussage zur Repräsentativität der Stichprobe gemacht werden. Aufgrund der eigenen Erfahrung sowie des Austauschs im direkten professionellen Umfeld kann angenommen werden, dass die ausgewählten Fälle ein annähernd repräsentatives Sample bezüglich Geschlechterverteilung, Alter und Beschäftigungsgrad bilden. Bezüglich Dienstjahren kann davon ausgegangen werden, dass der Mittelwert der Gesamtpopulation deutlich tiefer als 8.44 Jahre liegt. Ebenso ist die Stichprobe mit grosser Wahrscheinlichkeit nicht repräsentativ bezüglich Aus-/Weiterbildungsstand. In der persönlichen Erfahrung des Autors, die im Austausch mit weiteren für die Ausbildung von Schulleitenden zuständigen Hochschulangehörigen bestätigt wurde, verfügt der grösste Teil der Schulleiter*innen lediglich über die minimal geforderte Ausbildung in Form eines Zertifikatslehrgangs. Dass Schulleitungen anschliessend weitere Zertifikats- oder sogar Masterlehrgänge absolvieren, ist sicherlich nicht repräsentativ für die Gesamtpopulation.

Nach der Darstellung der Stichprobe wird nun als nächster Schritt das Vorgehen zur Erhebung der subjektiven Wissensbestände anhand halbstrukturierter Interviews beschrieben.

5.3 Erhebung der subjektiven Wissensbestände

Im Rahmen der Dialog-Konsens-Methodik wird zur Erhebung der subjektiven Wissensbestände die Durchführung halbstrukturierter Interviews mit einem Leitfaden empfohlen (vgl. Kapitel 4.2.4). Das halbstrukturierte Leitfadeninterview ist gemäss Döring et al. (2016, p. 356) die wichtigste Datenerhebungstechnik des qualitativen Forschungsansatzes. Dabei definieren die Autoren wissenschaftliche Interviews als «zielgerichtete, systematische und regelgeleitete Generierung und Erfassung von verbalen Äusserungen einer Befragungsperson (Einzelbefragung) [...] zu ausgewählten Aspekten ihres Wissens, Erlebens und Verhaltens in mündlicher Form» (p. 356). Genau darum geht es im Rahmen der vorliegenden Untersuchung, wo in diesem ersten Erhebungsschritt diese Bestände zugänglich gemacht werden sollen für die weitere Verarbeitung zu einer je individuellen Subjektiven Theorie. Nach Döring et al. (2016, p. 356) sind folgende vier Elemente zentral für eine mündliche Befragung:

Tabelle 15: zentrale Elemente mündlicher Befragungen

<i>Element</i>	<i>Einordnung in die Untersuchung</i>
a) Befragungspersonen	amtierende Schulleiter*innen aus der deutschsprachigen Schweiz
b) Interviewer*in	sämtliche Interviews wurden vom Autor selber geführt
c) Interviewsituation	Die befragten Personen konnten auswählen, ob das Interview an ihrem Arbeitsort, am Arbeitsort des Autors (Pädagogische Hochschule Zürich PHZH) oder an einem anderem Ort durchgeführt werden soll. Mit dreizehn Interviews wurde der überwiegende Teil am Arbeitsort der befragten Personen durchgeführt, lediglich drei Interviews fanden an der PHZH statt.
d) Interviewfragen	Haupt- und Detaillierungsfragen im vorbereiteten Leitfaden

Zu Punkt b) empfehlen Döring et al. (2016, p. 360) «hinsichtlich soziodemografischer Merkmale der Interviewenden [...] eine möglichst geringe Distanz zu den Befragungspersonen». Dies war in den geführten Interviews gegeben, da der Autor bis im August 2018 selber amtierender Schulleiter war. Zu Punkt d) erwähnt Weidemann (2007, p. 359/360) die Kategorien hypothesenungerichtete Fragen (offene Fragen nach dem Wissen der befragten Person), hypothesengerichtete Fragen (greifen wissenschaftliche Erkenntnisse zum gewählten Thema auf) und Störfragen (Alternativen zu Aussagen der befragten Person, um diese zur weiteren Reflexion und/oder Explikation anzuregen). In der vorliegenden Arbeit wurden die im Leitfaden (vgl. Anhang 3 – Interviewleitfaden) vorbereiteten Haupt- und

Detailierungsfragen überwiegend als hypothesenungerichtete Fragen formuliert. Störfragen wurden situativ/assoziativ in direktem Bezug zu einzelnen Antworten der Interviewteilnehmer*innen gestellt. Hypothesengerichtete Fragen wurden im weitesten Sinne im letzten Block verwendet, wo die Teilnehmer*innen dazu aufgefordert wurden, zu drei Aussagen spontan Stellung zu nehmen, die sich an verschiedenen Führungskonzepten orientierten (z.B. «Für jede Führungssituation ist ein spezifischer Führungsstil erforderlich.»). Diese Aussagen wurden der/dem Teilnehmer*in vorgelesen und gleichzeitig zum Nachlesen ausgedruckt auf einer DIN-A4-Seite vorgelegt (vgl. ebenfalls im Leitfaden). Jedes Interview wurde mit der Frage abgeschlossen, was der/die Teilnehmer*in noch ergänzen oder verstärken möchte, was ihr/ihm als besonders wichtig erscheint im Zusammenhang mit dem Interviewthema. Im direkten Nachgang zu den Interviews wurde ein Postskriptum mit persönlichen Notizen des Autors zum Interviewverlauf (inklusive Atmosphäre, Interaktion und schwierige Passagen) erstellt, das wiederum in die Vorbereitung der nächsten Interviews einfließt.

Der Interviewleitfaden wurde vor dem ersten Interview einem Pretest unterzogen. Als Testperson stellte sich der langjährige Co-Schulleiter des Autors zur Verfügung. Das Pretest-Interview wurde vollumfänglich wie ein richtiges Interview durchgeführt und anschließend gemeinsam mit dem Pretest-Partner ausgewertet. Folgende Anpassungen am Leitfaden wurden aufgrund der Pretest-Auswertung vorgenommen: Reduzierung der Anzahl Detailierungsfragen, um Redundanzen zu vermeiden und Einfügen der oben beschriebenen Aussagen im Sinne hypothesengerichteter Fragen. Zudem ergab der Pretest, dass das situative Einbauen von Störfragen während des Interviewverlaufs gut funktioniert.

Sämtliche Interviews wurden zugunsten einer einfacheren Transkription in hochdeutscher Schriftsprache geführt und dauerten durchschnittlich rund 59 Minuten (Median = 1h 2min; Min = 46min; Max = 1h 9min), was der im Factsheet angekündigten Dauer von 45 bis 60 Minuten pro Sitzung ungefähr entspricht.

Die Interviewten wurden jeweils zu Beginn des Interviews über den groben thematischen Ablauf informiert. Sie wurden darauf hingewiesen, dass der Sinn der gestellten Fragen lediglich der sei, sie zum Erzählen zu bringen. Dabei sollten sie sich keine Gedanken machen, ob sie die Frage beantwortet hätten oder nicht. Zudem wurde betont, dass das Interesse besteht, persönliche, auf der subjektiven Wahrnehmung und Erfahrung basierende

Antworten zu erhalten. Damit sollte verhindert werden, dass die EO wissenschaftliche Erkenntnisse erwähnten, ohne dass diese in ihrem Alltag auch tatsächlich relevant sind. Vor dem Start der Interviewaufnahme wurde den interviewten Personen zudem eine Einwilligungserklärung (vgl. Anhang 4 – Einwilligungserklärung & Personendaten) zur Unterschrift vorgelegt. Sämtliche Interviewten haben dieses Formular eigenhändig ausgefüllt und unterzeichnet.

Die Interviews wurden doppelt aufgezeichnet: mit der Applikation «Sprachmemos» installiert auf einem iPhone X und mit der Applikation «Voice Recorder – Recording+» installiert auf einem iPad Pro. Zur Verbesserung der Aufnahmequalität wurde am iPhone X ein externes Mikrofon (Samson Meteor Mic) angeschlossen. Mit diesem technischen Setup konnten alle Interviews vollständig und mit guter Audioqualität aufgezeichnet werden, was die Transkriptionsphase, die im nächsten Schritt erläutert wird, stark erleichterte.

5.4 Transkription & inhaltliche Auswertung der Interviews

Die Dialog-Konsens-Methodik sieht im Rahmen der kommunikativen Validierung zwei Hauptschritte vor: die Erhebung der subjektiven Wissensbestände (mittels halbstrukturierter Interviews) sowie die grafische Abbildung der Subjektiven Theorien (mittels eines Strukturlegeverfahrens). Die Transkription bildet sozusagen die Brücke zwischen diesen beiden Schritten. Dabei stellt sie einen bedeutsamen Transformationsprozess einer (Audio-)Aufzeichnung dar, bei dem eine Reduktion passiert, deren Grad abgewogen und geeignet bestimmt werden muss (Mey & Mruck, 2010, p. 724). Die Reduktion bezieht sich auf verbale und paraverbale Äusserungen (Stimmverlauf, Sprechpausen etc.) wie auch nichtsprachliche Merkmale wie Lachen oder Husten (ebd.). Der Entscheid darüber, welcher Grad der Reduktion gewählt werden soll, orientiert sich am vorgesehenen Verwendungszweck der Transkripte. Dieser liegt grundsätzlich darin, den Leser*innen eines wissenschaftlichen Textes Reflexivität sowie intersubjektive Nachvollziehbarkeit zu ermöglichen (Baur & Blasius, 2014, p. 253). Andererseits müssen aber auch Überlegungen zur Verwendbarkeit im Rahmen des Forschungsdesigns und zum Arbeitsaufwand gemacht werden (Mey & Mruck, 2010, p. 725). Baur & Blasius (2014, p. 253) halten klar fest: «Die Form des Transkripts hängt letztlich vom Einsatz im Forschungsprozess ab.»

Das FST hat den Forschungsprozess für die vorliegende Untersuchung vorgegeben. Der Verwendungszweck der Transkripte ist die Herstellung der Inhaltskarten für das Strukturlegetechnikverfahren. Daran muss sich die Erstellung der Transkripte orientieren. Allerdings bleiben die Begründer*innen des FST in dieser Frage erstaunlich offen und haben keine spezifischen Transkriptionsregeln erstellt (Girnat, 2017, p. 132). Ihre eigenen Transkripte erscheinen wie schriftlich erstellte Texte mit einem einzigen Transkriptionszeichen, drei aufeinanderfolgende Auslassungspunkte (ebd.). Für die Herstellung der Inhaltskarten für das Strukturlegetechnikverfahren sind die mitgeteilten Inhalte relevant, die Art und Weise der Mitteilung kann weitestgehend vernachlässigt werden und muss nur dort übertragen werden, wo diese den Inhalt beeinflussen (Girnat, 2017, p. 133). Wie in der vorliegenden Untersuchung vorgegangen wurde, wird im Folgenden beschrieben.

Alle sechzehn geführten Interviews wurden durch den Autor vollständig mithilfe der Software «f5 Transcription PRO» (Mac OS, entspricht f4 für Windows) transkribiert, um nochmals einen Überblick über die Verläufe zu gewinnen und eine erste, nicht strukturierte Orientierung über sämtliche Inhalte zu erhalten. Auch konnte so eine schrittweise Ablösung des Forschenden von der konkreten, sozialen Interviewsituation über das nochmalige «Erleben» beim Abhören hin zur rein schriftlichen Ebene bei der Auswertung erreicht werden. Während der Transkription wurden die gesprochenen Inhalte eins zu eins übertragen. Dabei wurden folgende para- bzw. nonverbalen Äußerungen festgehalten, wenn sie im Verständnis des Autors einen Einfluss auf den Inhalt hatten:

- **hm (bejahend oder verneinend)**
- **(lachen)**
- **abgeschnittene/unvollständige Wörter (-)**
- **unverständlich (unv.)**
- **ergänzende Informationen des Autors oder Unterbrüche []**
- **Überschneidung (/ /)**
- **Pausen je nach Länge: (.) kurze Pause, (..) mittlere Pause (ca. 3-5 Sekunden), (...) lange Pause (>10 Sekunden)**

Die fettgedruckten Kennzeichnungen wurden in allen Transkripten verwendet. Die normal gedruckten Angaben wurden nach dem ersten Drittel der Interviews weggelassen, da sich nach der ersten Herstellung der Inhaltskarten für die Strukturlegetechnikverfahren gezeigt hatte,

dass darauf verzichtet werden konnte ohne an Inhaltstiefe zu verlieren. Die Audioaufnahmen sowie die Transkripte der einzelnen Interviews befinden sich auf dem digitalen Datenträger im Anhang (vgl. Anhang 5 – Anhänge auf dem digitalen Datenträger).

Für die Herstellung der Inhaltskarten wurden die einzelnen Transkripte mit der Software «f4analyse» (für Mac OS) analysiert. Für jedes Transkript wurde ein eigenes Set von Codes erstellt, in welchen die Inhalte des Interviews zusammengefasst wurden. Dies geschah in den ersten Interviews noch in bis zu vier hierarchischen Ebenen. Aus diesen wurden in Microsoft Word Vorlagen für Inhaltskarten vorbereitet, die je nach hierarchischer Ebene auf unterschiedlich farbigem Papier ausgedruckt werden sollten. Für den Pretest wurden 176 Karten in vier verschiedenen Farben ausgedruckt (in absteigender Reihenfolge): weiss – gelb – blau – grün. Die Pretest-Durchführung zeigte dann, dass eine Reduktion nötig war, um das EO zeitlich und inhaltlich nicht zu überlasten. In der Folge wurden nur noch Codes in drei hierarchischen Ebenen erstellt, die in den Farben weiss, gelb und blau ausgedruckt wurden. Somit umfasste ein Kartenset im Mittelwert 88 Karten (Median = 83 / Min = 57 / Max = 117). Wie die Strukturlegeverfahren mit diesen Karten durchgeführt wurden, wird im folgenden Abschnitt erläutert.

5.5 Durchführung der Strukturlegeverfahren

Mit dem Strukturlegeverfahren folgte der zweite Schritt der kommunikativen Validierung im Rahmen der Dialog-Konsens-Methodik (vgl. 4.2.5). In der vorliegenden Untersuchung startete die Phase der Strukturlegeverfahren drei Wochen nach der ersten Interviewdurchführung und verlief anschliessend parallel zu den Interviews. Für die Strukturlegesitzungen wurde jeweils eine Stunde reserviert, was bis auf wenige Abweichungen auch ausreichte. Die genaue Dauer der Sitzungen wurde nicht erfasst.

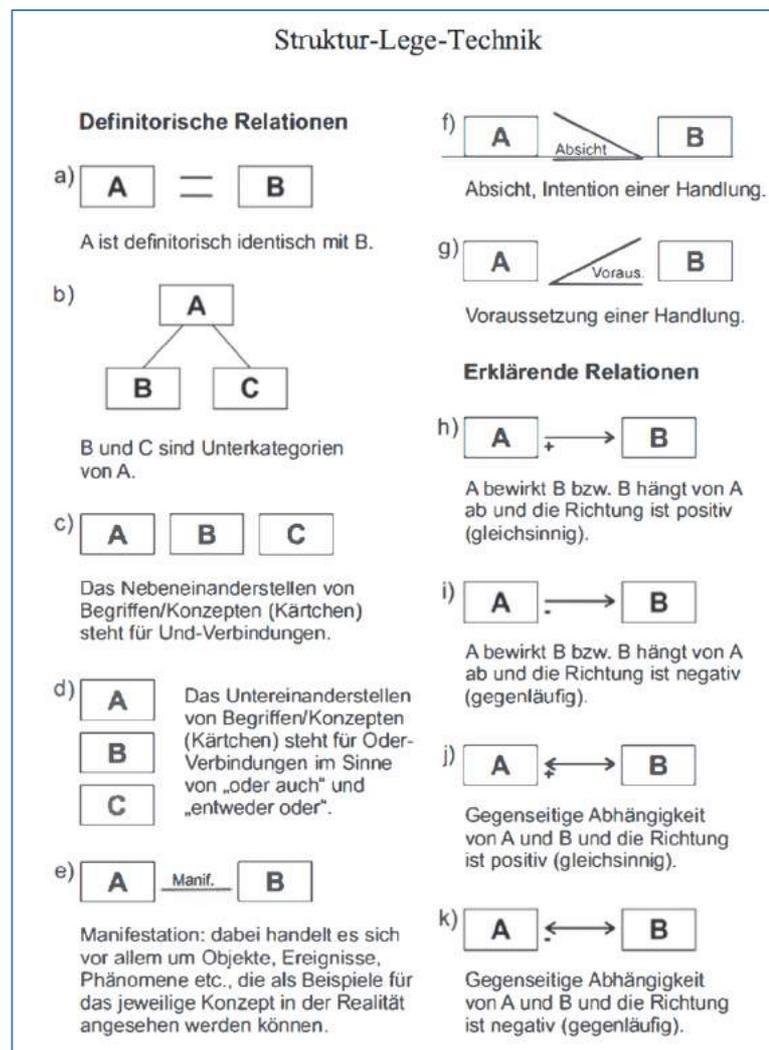


Abbildung 13: ausgewählte Relationen des Regelwerks der Heidelberger SLT

Als Regelwerk wurden die ausgewählten Relationen der Heidelberger Strukturlegetechnik (SLT) von Schweizer & Horn (2015, p. 71, vgl. Abbildung 13) verwendet, auf deren Basis für alle Punkte ohne c) und d) eigene Strukturkarten erstellt wurden (vgl. Abbildung 14).

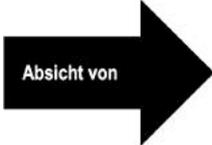
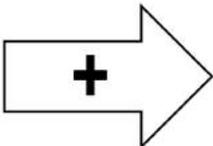
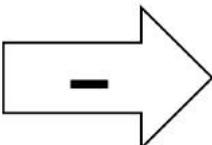
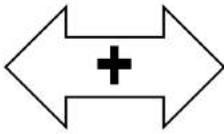
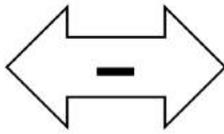
		
a) definitorisch identisch	b) Verbindung zu Unterkategorien	e) Manifestation / Beispiel für
		
f) Intention einer Handlung	g) Voraussetzung einer Handlung	h) positive Verstärkung, einseitig
		
i) negative Verstärkung, einseitig	j) positive Verstärkung, beidseitig	k) negative Verstärkung, beidseitig

Abbildung 14: verwendete Strukturkarten im Strukturlegeprozess

Dieses Regelwerk schien in der Anzahl und Auswahl an Relationen angemessen, um eine Überforderung der EO zu vermeiden (Weidemann, 2007, p. 359). Die Strukturkarten wurden auf rotes, halbfestes Papier ausgedruckt und in eine mobile Box einsortiert (vgl. Abbildung 15), wo sie den EO während der Strukturlegesitzungen zur Verfügung standen. Zudem erhielten diese das Regelwerk ausgedruckt und handschriftlich ergänzt, um während des Legeprozesses immer wieder darauf Bezug nehmen zu können (vgl. Abbildung 16).



Abbildung 15: Mobile Box mit Strukturlege- und Ersatzkarten

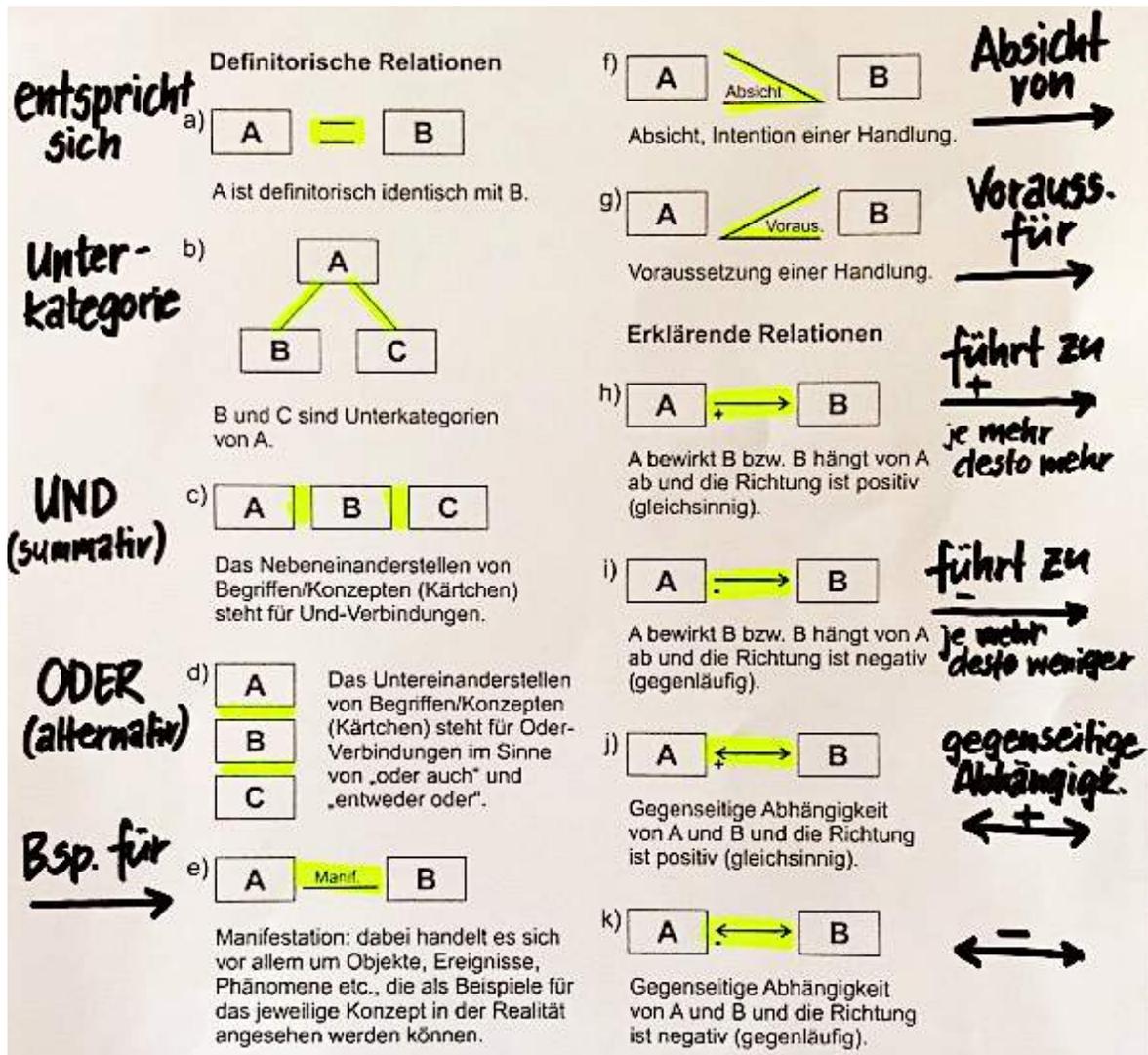


Abbildung 16: handschriftlich ergänztes Regelwerk für Legesitzungen

Vor dem Beginn der Sitzung wurden die Inhaltskarten nach Farben getrennt aber in zufälliger Reihenfolge durch den Autor ausgelegt, einzelne EO halfen beim Auslegen der Karten mit. Anschliessend erhielt das EO durch das ES eine Erklärung des Regelwerks mit einer Vorstellung der einzelnen Strukturkarten sowie folgende Hinweise für den Strukturlegeprozess:

- Ziel ist es, deine eigene Subjektive Theorie von Führung grafisch darzustellen.
- Es gibt kein richtig oder falsch – wir sprechen während des Prozesses und zum Abschluss miteinander. Wenn wir beide dasselbe unter dem gelegten Bild verstehen, gilt das als die momentane⁶ Wahrheit.

⁶ kommunikativ validierte

- Du bist frei in der Auswahl der Karten. Du entscheidest, welche ins Bild gehören und welche nicht. Du kannst Karten auch abändern/korrigieren oder neue Karten schreiben und hinzufügen.
- Ich schlage dir vor, mit den weissen und gelben Karten zu starten und die blauen Karten nur dazu zu nehmen, wenn genügend Zeit zur Verfügung steht.
- Meine Rolle [als ES] ist es, dich während des Prozesses zu beobachten und immer wieder mit dir ins Gespräch zu kommen, um sicherzustellen, dass ich das gelegte Bild richtig verstehe.
- Für mich ist es hilfreich, wenn du während dem Legen laut denkst, damit ich deine Gedanken nachvollziehen kann.
- Meine Aufgabe ist es auch, auf die Zeit zu achten. Ich werde dich immer wieder informieren, wo wir stehen und wie viel Zeit noch zur Verfügung steht.
- Zum Abschluss des Prozesses werde ich eine Foto deines Bildes machen, das du von mir erhältst, wenn du möchtest.

Nach dieser Einleitung konnte das EO jeweils noch offene Fragen zum Prozess oder zum Regelwerk klären. Anschliessend fing die Strukturlegearbeit an. Gearbeitet wurde in allen Fällen an einem Tisch, auf dem ein schwarzer Halbkarton in der Grösse DIN-A1 (59,4 cm × 84,1 cm) ausgelegt war. Als Farbe wurde schwarz gewählt, um für das Schlussbild einen grösstmöglichen Kontrast zu den Struktur- und Inhaltskärtchen zu erhalten.

Die sechzehn Forschungspartner gingen bei der Legearbeit sehr unterschiedlich vor. Einzelne fingen sofort an, Karten auszuwählen und auf der Legefläche zu platzieren. Andere überlegten sehr lange, wie wenn sie im Kopf bereits ein fertiges Bild herstellen wollten, und begannen erst, als sie eine konkrete Vorstellung hatten. Ebenso grosse Unterschiede konnten festgestellt werden, bei der Anzahl Inhaltskarten, die für das Strukturbild verwendet wurden. Im Durchschnitt wurden 53 Karten für ein Bild verwendet (Median = 60; Min = 16; Max = 75). Dabei verwendeten die EO durchschnittlich 60% der Karten ihres persönlichen Sets (Median = 59%; Min = 28%; Max = 89%). Zur Verfügung standen drei Ebenen von Inhaltskarten (weiss – gelb – blau, vgl. Kapitel 5.4), dabei wurden in zwölf Fällen lediglich weisse und gelbe Karten verwendet, in vier Fällen wurden auch noch blaue Karten hinzugefügt. Für alle EO gilt, dass sie intensiv und konzentriert an ihren Bildern arbeiteten, bis die Zeit abgelaufen war. Tendenziell wurde die erste Hälfte der Sitzung für die Auswahl und Gruppierung der Inhalte verwendet. In der zweiten Hälfte wurden dann mit Hilfe der roten Strukturkarten die Relationen hergestellt. Der Autor brachte sich je nach Vorgehen des EO situativ unterschiedlich intensiv ein. Einzelne EO arbeiteten sehr ruhig und auf sich

konzentriert. Hier bat der Forscher um lautes Denken und Erläutern, um mit den EO ins Gespräch zu kommen für die kommunikative Validierung.

Der Strukturlegeprozess war für alle EO eine anstrengende Arbeit. Viele zeigten gegen Ende Anzeichen von Müdigkeit oder äusserten, dass sie es als streng (aber spannend) erlebt hätten. Zudem schien sich mit fortschreitender Ausarbeitung des Bildes ein Gefühl der Sättigung einzustellen, die sich nach einem letzten zusammenfassenden Austausch in der Antwort des EO auf die abschliessende Frage des ES äusserte: «Ist es das?» – «Ja, das ist es!» Darauf folgte in den meisten Fällen ein Durchatmen und ein sichtliches Nachlassen der Anspannung.

In diesem Kapitel wurde der konkrete Forschungsprozess vorgestellt, der die Phase der kommunikativen Validierung innerhalb der Dialog-Konsens-Methodik abdeckt. Zuerst wurde der Schritt der Datenerhebung mit halbstrukturierten Interviews erläutert, die via Transkript zu Inhaltskarten verarbeitet wurden. Anschliessend folgte die Beschreibung der Strukturlegeprozesse mit diesen Inhaltskarten und Strukturkarten unter Verwendung eines vereinfachten Regelwerks. Im folgenden Kapitel geht es jetzt um die Produkte dieses Forschungsprozesses, die grafischen Darstellungen der Subjektiven Theorien. Dazu werden zuerst die Einzelfälle beschrieben (6.1), anschliessend wird ein Vergleich zwischen den Einzelfällen versucht (6.2), um dann eine Zusammenfassung zu machen und die Forschungsfragen zu beantworten (6.3). Den Abschluss des nächsten Kapitels bildet ein reflektierender Rückblick auf den Prozess und die Erkenntnisse (6.4).

6 Auswertung und Interpretation der Daten

Durch die zwei Forschungsschritte (halbstrukturiertes Interview & Strukturlegeverfahren) des FST, die mit sechzehn amtierenden Schulleiter*innen durchgeführt wurden, konnte eine grosse Menge an Daten generiert werden. Neben den Audioaufnahmen der Interviews sind das die Transkripte, die daraus abgeleiteten Codes als Basis für die Inhaltskarten der Strukturlegesitzungen und daraus wiederum die fertigen Strukturlegebilder. In diesem Kapitel geht es nun darum, die Auswertung und Interpretation dieser Daten vorzulegen. Zuerst werden die Strukturlegebilder sämtlicher Einzelfälle beschrieben und ausgewertet. Im zweiten Schritt werden Gemeinsamkeiten, Unterschiede und weitere Auffälligkeiten beschrieben, die sich aus dem einzelfallübergreifenden Vergleich ergeben, um anschliessend eine Zusammenfassung und Beantwortung der Forschungsfragen zu machen.

Wie in Kapitel 4 beschrieben, ist die vorliegende Untersuchung in das qualitative Forschungsparadigma mit einem ganzheitlich-rekonstruktiven Vorgehen (p. 41) einzuordnen. Die kommunikative Validierung als erste Phase des FST stellt genau diese Rekonstruktion ins Zentrum des Forschungsprozesses, wobei der methodische Schwerpunkt bei der idio-graphischen Perspektive liegt (p. 47ff). Dies wird nochmals bestätigt in der Beschreibung von Strukturlegeverfahren (p. 49ff), die als erste und wichtigste Perspektive die Dokumentation individueller Wissensstrukturen nennt. Überindividuelle Integration und die Verwendung für heuristische Zwecke gelten als deutlich herausfordernder und komplexer. Diese wissenschaftsmethodische Eingrenzung gilt es bei der Auswertung der Daten im Hinterkopf zu behalten.

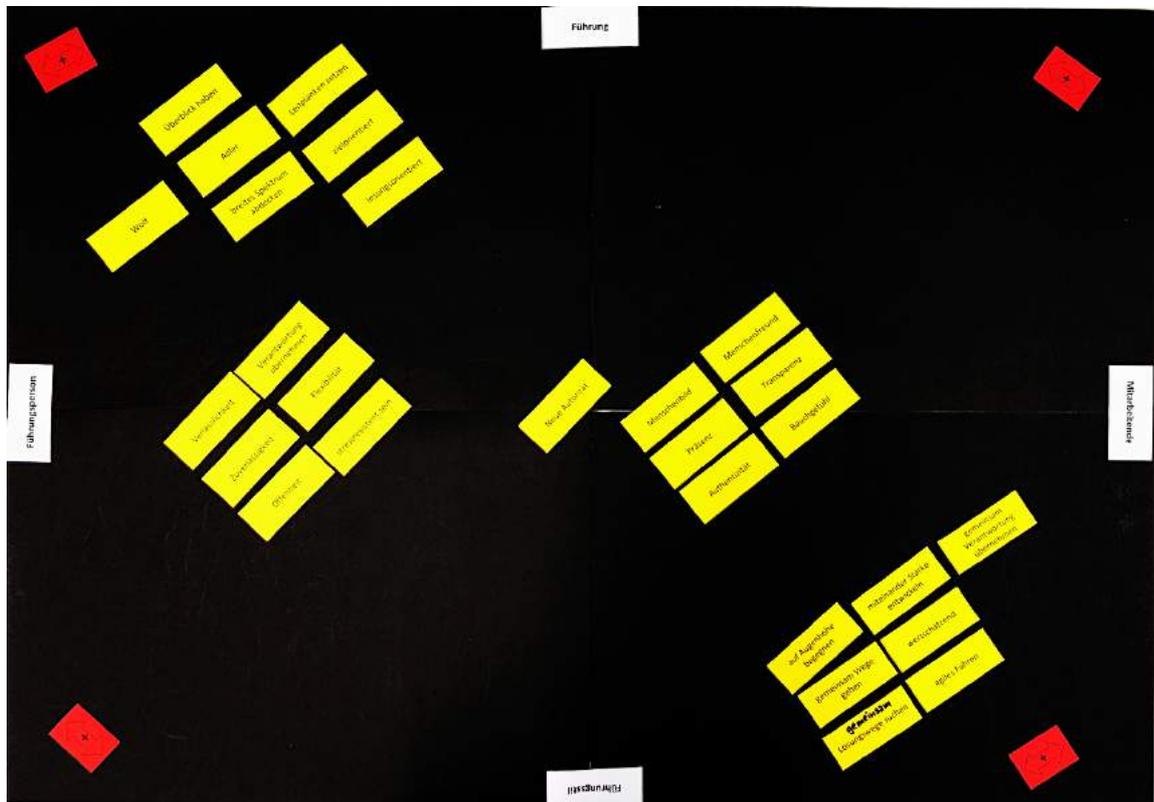
Den Kern der Auswertung bilden die sechzehn Strukturlegebilder, die im Folgenden abgedruckt sind. Diese sind kommunikativ validiert zwischen EO und ES. Sämtliche weiteren Auswertungsschritte wurden vom Autor aufgrund des Strukturbildes unter Beizug der Notizen und des eigenen Erlebens der beiden Erhebungstermine (Interview und Strukturlegesitzung) vorgenommen und an den wissenschaftlichen Grundlagen und Erkenntnissen aus den Kapiteln 2 und 3 (Orientierungsrahmen Schulführung & Forschungsstand Schulleitung) kontrastiert.

6.1 Darstellung der Einzelfälle – die Strukturlegebilder

Im Folgenden werden die Strukturlegebilder der sechzehn Einzelfälle dargestellt und ausgewertet. Für jeden Fall werden nochmals die in Kapitel 5.2 zusammenfassend dargestellten Angaben zur Stichprobe einzeln aufgeführt, aufgeteilt auf die Bereiche «Angaben zur Person» (Alter, Geschlecht, Dienstjahre als SL insgesamt und an aktueller Schule) und «Angaben zur Schule» (direkt unterstellte Mitarbeitende, Anzahl Klassen und Schüler*innen). Anschliessend folgt das jeweilige Strukturlegebild, zu dem eine kurze Fallbeschreibung erstellt wurde. Diese hat lediglich einen deskriptiven Zweck, um das Strukturlegebild vor allem durch das Beschreiben der Kartengruppierungen und das Aufzeigen der Zusammenhänge in eine lesbare Form zu bringen, um die Subjektive Theorie an den wissenschaftlichen Erkenntnissen zu spiegeln. Aus der Fallbeschreibung und der Analyse des Bildes, ergänzt mit den eigenen Notizen und allgemeinen Eindrücken der Interviews und der Strukturlegesitzungen, wurde pro Fall ein stichwortartiger Theoriebezug erstellt, in welchem diejenigen Aspekte aus dem Orientierungsrahmen «Schulführung» und dem «Forschungsstand Schulleitung» aufgeführt werden, die in der einzelnen Subjektiven Theorie von Führung erkennbar sind. Sämtliche Strukturlegebilder befinden sich im digitalen Anhang in grösserer Auflösung, damit alle Karten gelesen werden können. Die Nummerierung der Fälle entspricht der Reihenfolge, in welcher die Interviews geführt wurden. Die Reihenfolge der Strukturlegesitzungen weicht von der Reihenfolge der Interviews ab.

FALL #01

Angaben zur Person – Alter/Geschlecht: 47, m / Dienstjahre als SL (an aktueller Schule): 4.5 Jahre (4.5 J.)
Angaben zur Schule – direkt unterstellte Mitarbeitende: 30 / Klassen: 26 / Schüler*innen: ca. 550



Fallbeschreibung

Führung (oben) findet im Feld zwischen Führungsperson (links) und Mitarbeitenden (rechts) statt und der Führungsstil (unten) bildet den Boden dafür. Durch diese Aufteilung entsteht eine Art Vier-Felder-Tafel in der eine gegenseitige Beeinflussung der vier Orientierungspunkte passiert. Im Zentrum steht der Begriff der «Neuen Autorität»: Das EO bezieht sich dabei explizit auf das Konzept des 1949 geborenen israelischen Psychologen Haim Omer, das im deutschsprachigen Raum bekannt geworden ist (vgl. Omer & von Schlippe, 2016). Dieses Konzept prägt die Grundhaltung (positives Menschenbild, Menschenfreund, Präsenz, Transparenz, Authentizität und Bauchgefühl) woraus sich eine Beschreibung des Führungsstils gegenüber den Mitarbeitenden ergibt, der stark das Miteinander betont: auf Augenhöhe begegnen, miteinander Stärke entwickeln, gemeinsam Verantwortung übernehmen, gemeinsam Wege gehen, wertschätzend (sein), gemeinsam Lösungswege suchen und agile Führung. Dazu benötigt die Führungsperson bestimmte Eigenschaften: Verlässlichkeit & Zuverlässigkeit, (Bereitschaft) Verantwortung (zu) übernehmen, Flexibilität, Offenheit und Stressresistenz. Im Bereich zwischen Führung und Führungsperson wird durch die Metaphern «Wolf» und «Adler» auf Losgelöstheit (evtl. sogar Einsamkeit) der Führungsrolle hingewiesen. Führung wird dabei auf wenige klare Punkte reduziert: Überblick haben & Leitplanken setzen, ziel- und lösungsorientiert (handeln) und dabei ein breites Spektrum abdecken.

Theoriebezug (Stichwörter)

Orientierungsrahmen «Schulführung»

- Verhaltensweisen & Persönlichkeitsmerkmale betonend
- klare Menschenorientierung (Leadership)
- Ansätze von geteilter Führung und Leadership for Learning
- Führung auf Ebene Organisation (Lehren & Lernen kommt nicht vor) mit starkem Bezug auf Menschen (hier: = Lehrpersonen)
- human-soziale Kraft von Leadership

Forschungsergebnisse Schulleitung

- Betonung der Rolle «Unterstützer*in»
- Leitungstyp: Teamleiter*in
- Handlungsebene: kommunikativ/interaktionelles Handeln
- Handlungsbereiche: Personal(-führung), Kooperation

FALL #02

Angaben zur Person – Alter/Geschlecht: 44, m / Dienstjahre als SL (an aktueller Schule): 7 Jahre (7 J.)

Angaben zur Schule – direkt unterstellte Mitarbeitende: 35 / Klassen: 26 / Schüler*innen: ca. 550



Fallbeschreibung

Das EO beschreibt fünf Bereiche, die nicht direkt verbunden sind: Führung, Führungsteam, Gemeinschaft, Rollen der Führung / Führungsstil, Führungsperson. Führung wird mit unterstützenden Attributen beschrieben (Unterstützung geben, Zuliefereraufgaben, Beratungsaufgaben, zuhören können), die bestimmte Voraussetzungen benötigen (Belastbarkeit, Verantwortung übernehmen, Klarheit). Führung findet in einem Führungsteam statt, das die Verantwortung teilt, einen Schutz-/Orientierungsraum und Fixpunkt darstellt. Dabei stellt die Gemeinschaft einen wichtigen Punkt im Zentrum des Bildes dar, was die Aspekte Menschenorientierung, Kohäsion betont und auf transformationale Führung schliessen lässt, die in einem anderen Feld auch explizit erwähnt wird. Sowohl der Bereich Rollen der Führung / Führungsstil wie auch Führungsperson werden als Spannungsfeld von je zwei Blöcken dargestellt. Die Ambiguität der Rolle der Führung besteht zwischen dem Anspruch, das Optimalste für die Situation herauszuholen und gleichzeitig die Autonomie der Mitarbeitenden zu respektieren. Dabei stehen auf der einen Seite erhaltende Tätigkeiten und Aspekte (Rückendeckung geben, System stützen, Sicherheit etc.), auf der anderen Seite das Dynamische und Aktivierende (hohes Tempo, Herausforderung, Beeinflussung etc.). Die Führungsperson steht im Spannungsfeld zwischen einerseits ruhig und gelassen Vorbild zu sein und sich selber zurückzunehmen, was auf der anderen Seite als Stress im gefüllten Alltag empfunden wird, wo sie nicht anecken will.

Theoriebezug (Stichwörter)

Orientierungsrahmen «Schulführung»

- geteilte Führung (als Co-Leadership, vgl. Abbildung 8)
- Menschenorientierung (Leadership)
- Kohäsion
- personal-interaktiv & strukturell-systemisch
- transformationale Führung
- Ansätze geteilter Führung & Fokus auf Team vor Individuum
- (Sicherung der) Organisation & (anstossen von) Schulentwicklung (als Spannungsfeld)
- human-soziale Kraft (Rollen der Führung / Gemeinschaft) und symbolische Kraft (Führungsperson)

Forschungsergebnisse Schulleitung

- Betonung der Rolle «Unterstützer*in»
- Leitungstyp: pädagogische Führungsperson (mit Anteilen Teamleiter*in)
- Handlungsebene: kommunikativ-interaktionales Handeln
- Handlungsbereiche: Personal(-führung), Qualitätsentwicklung, Kooperation

FALL #03

Angaben zur Person – Alter/Geschlecht: 43, w / Dienstjahre als SL (an aktueller Schule): 12 Jahre (12 J.)

Angaben zur Schule – direkt unterstellte Mitarbeitende: 20 / Klassen: 19 / Schüler*innen: ca. 380



Fallbeschreibung

Erfolgreiche Führung ist ein Ergebnis von Führungshandeln, Führungsperson und Mitarbeitenden. Führungshandeln zielt auf erfolgreiche Führung und setzt sich zusammen aus einem Spielraum innerhalb klarer Strukturen mit wenig Kontrolle, welche die Stärken der Leute für die pädagogische Weiterentwicklung nutzen. Dazu müssen die Fäden zusammengehalten, aber doch wenig Kontrolle ausgeübt werden bei ständiger (Ergebnis-)Offenheit und Reflexion. Die Führungsperson braucht als Voraussetzung für erfolgreiche Führung bestimmte, vielfältige und anspruchsvolle Eigenschaften (u.a. Verlässlichkeit, Entscheidungsfreude, Lösungsorientierung und ein grosses Wissen). Die Mitarbeitenden haben einen positiv verstärkenden Anteil an der erfolgreichen Führung. Dazu braucht es «die richtigen Leute», worauf die Führungsperson durch Personalführung und -entwicklung Einfluss hat, was voraussetzt, dass den Menschen zugehört wird. Den Boden für diese beschriebenen Zusammenhänge bilden verschiedene Aspekte, die im weitesten Sinn als Haltung (z.B. Zufriedenheit, Eigenverantwortung, Vertrauen) oder auch als Führungsstil (z.B. partizipativ, Transparenz, Wertschätzung) bezeichnet werden können, obwohl das EO auf eine Überschrift verzichtet hat. Insgesamt besteht eine hohe Menschenorientierung, auf welche alle Karten auf die eine oder andere Weise Bezug nehmen. Eine Karte fällt auf: «Orientierung am Kunden». Im pädagogischen Kontext könnte das ebenfalls als Menschenorientierung interpretiert werden, es ist aber auch der Rückschluss auf Ziel-/Ergebnisorientierung möglich, obwohl keine anderen Karten in diese Richtung weisen.

Theoriebezug (Stichwörter)

Orientierungsrahmen «Schulführung»

- Menschenorientierung (Leadership)
- Persönlichkeitsmerkmale und Verhalten (das Führungshandeln umfassen kann) der Führungsperson
- Ansätze eigenschaftsbezogener & transformationaler Führung
- Fokus auf Organisation & Schulentwicklung
- Schwerpunkt auf human-sozialer Kraft

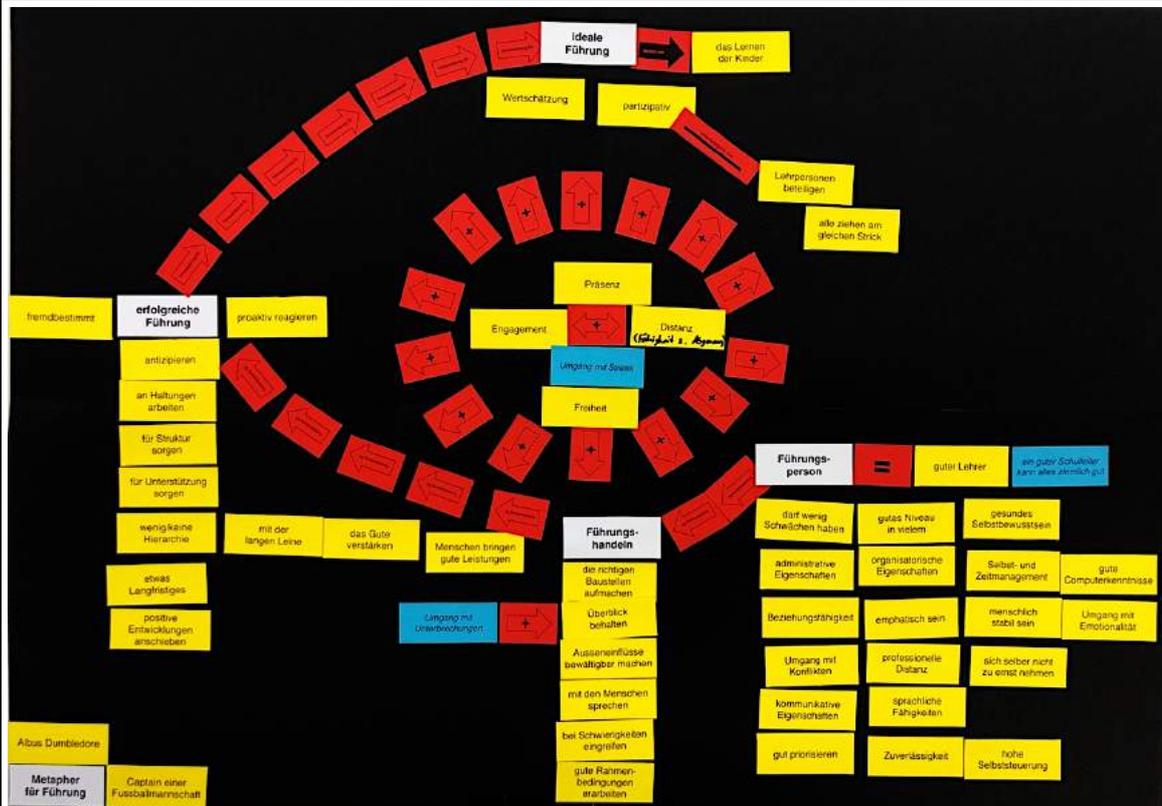
Forschungsergebnisse Schulleitung

- ausgeglichene Rollen «Entscheider*in» ⇔ «Unterstützer*in»
- Leitungstyp: «pädagogische Führungsperson» (mit Anteilen Teamleiter*in)
- Handlungsebene: kommunikativ-interaktionelles Handeln
- Handlungsbereiche: Personal(-führung), Qualitätssicherung & pädagogische Leitung, Qualitätsentwicklung

FALL #04

Angaben zur Person – Alter/Geschlecht: 46, m / Dienstjahre als SL (an aktueller Schule): 12 Jahre (12 J.)

Angaben zur Schule – direkt unterstellte Mitarbeitende: 32 / Klassen: 22 / Schüler*innen: ca. 470



Fallbeschreibung

Ideale Führung zielt auf das Lernen der Kinder ab, ist partizipativ und wertschätzend. Voraussetzung dafür ist erfolgreiche Führung, die im Spannungsfeld von Fremdbestimmung und Proaktivität steht, etwas Langfristiges hat, sowohl für Strukturen als auch für Unterstützung sorgt und sich durch wenig bzw. keine Hierarchie auszeichnet. Ziel ist es, Menschen zu guten Leistungen zu bringen, indem positive Entwicklungen angeschoben und das Gute verstärkt wird. Dazu gehört auch Haltungsarbeit sowie das Antizipieren künftiger Herausforderungen. Voraussetzung für erfolgreiche Führung ist Führungshandeln, das Ausseneinflüsse bewältigbar macht (vgl. Rekontextualisierung, S. 38) und gute Rahmenbedingungen erarbeitet. Dazu muss der Überblick behalten, die richtigen Dinge angepackt (Effektivität), mit den Menschen gesprochen und bei Schwierigkeiten eingegriffen werden. Ein kompetenter Umgang mit Unterbrechungen unterstützt die Fähigkeit, den Überblick zu behalten. Für ein solches Führungshandeln braucht es eine sehr kompetente Führungsperson. Das EO wählte dazu die blaue Karte mit einem wörtlichen Zitat aus dem Interview: «Ein guter Schulleiter kann alles ziemlich gut.» Dieser Schulleiter ist primär auch ein guter Lehrer, der wenig Schwächen haben darf, ein gutes Niveau in vielem erreicht und ein gesundes Selbstbewusstsein hat. Die weiteren aufgezählten Eigenschaften umspannen Kompetenzen in Administration, Organisation, Kommunikation, sozialem Umgang und Selbstführung. Im Zentrum des ganzen Bildes stehen weitere Eigenschaften der Führungsperson, die aber sämtliche Bereiche positiv verstärken: Präsenz, Engagement, Freiheit(erleben) und (positiver) Umgang mit Stress.

Theoriebezug (Stichwörter)

Orientierungsrahmen «Schulführung»

- personal-interaktiv & strukturell-systemisch
- Menschen- und Sachorientierung (Leadership & Management)
- wertschätzende, partizipative Führung
- Schwerpunkt auf Situation & Persönlichkeitsmerkmalen, hoher Eigenschaftsbezug
- Ansätze pädagogischer Führung bzw. Einzelhinweise auf Leadership for Learning und Aspekte von Organisationspädagogik (ohne explizite Erwähnung der Organisation)
- Lehren & Lernen wie auch Organisation & Schulentwicklung

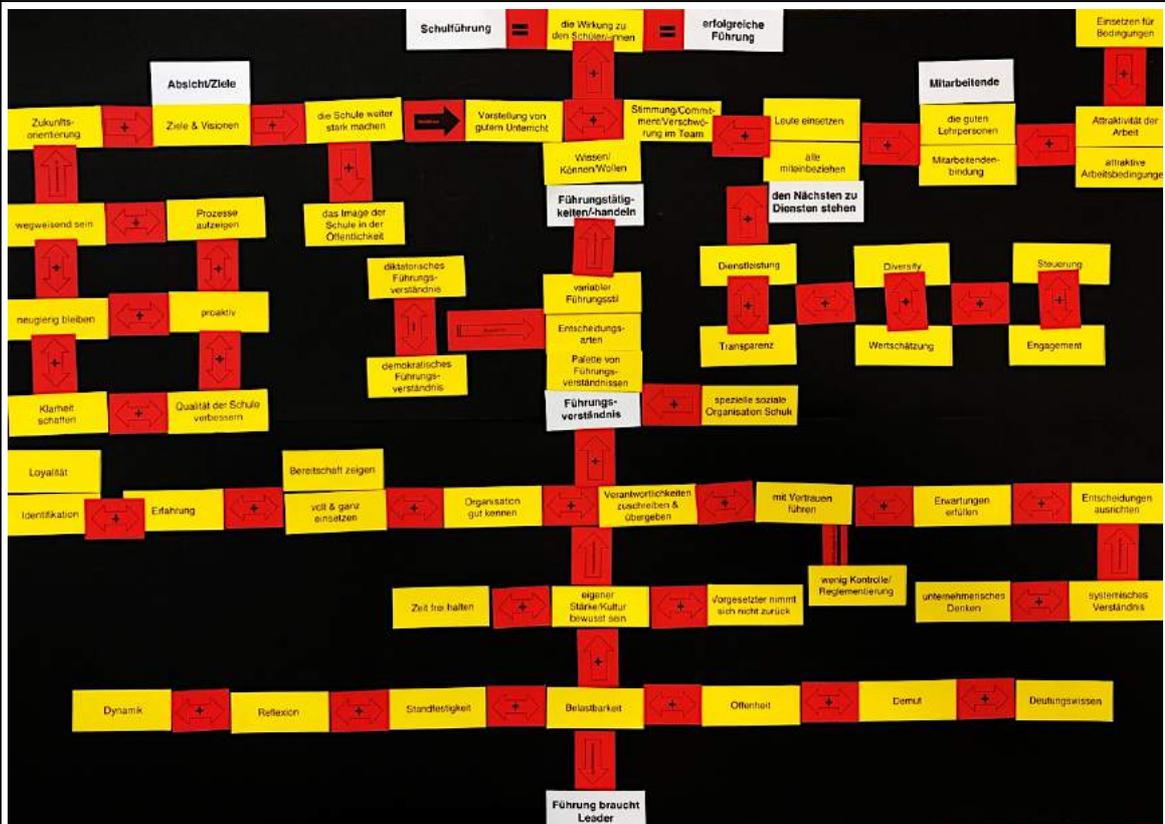
Forschungsergebnisse Schulleitung

- ausgeglichene Rollen «Entscheider*in» ⇔ «Unterstützer*in»
- Leitungstyp: «pädagogische Führungsperson» (mit Anteilen «Vorgesetzte*r»)
 - Handlungsebene: zielorientiertes administratives und kommunikativ interaktionelles Handeln
- Handlungsbereiche: Organisation, Personal(führung), Qualitätssicherung, pädagogische Leitung, Qualitätsentwicklung

FALL #05

Angaben zur Person – Alter/Geschlecht: 37, m / Dienstjahre als SL (an aktueller Schule): 11 Jahre (11 J.)

Angaben zur Schule – direkt unterstellte Mitarbeitende: 35 / Klassen: 13 / Schüler*innen: 264



Fallbeschreibung

Die Wirkung zu den Schüler*innen steht als oberstes Ziel über allem und wird sowohl Schulführung wie auch erfolgreicher Führung gleichgesetzt. Dazu braucht es einerseits eine entsprechende Absicht und Ziele, andererseits Mitarbeitende. Die Absicht bzw. Ziele wollen die Schule weiter stark machen (was auch deren Image in der Öffentlichkeit fördert) und orientieren sich an Vorstellungen von gutem Unterricht. Um diese zu erreichen braucht es eine Zukunftsorientierung mit einer Vision. Durch neugierig und proaktiv bleiben sowie das Aufzeigen von Prozessen, wird Klarheit geschaffen und die Qualität der Schule verbessert. Bei den Mitarbeitenden geht es darum, die guten Lehrpersonen zu finden und an der Schule zu halten. Dazu braucht es attraktive Arbeitsbedingungen und partizipative wie auch geteilte Führung, wodurch ein hohe Identifizierung mit der Schule erreicht wird. Dies wird erreicht durch ein kompetenzorientiertes Führungshandeln sowie ein breites Führungsverständnis mit einem variablen (situativen) Führungsstil. Das Führungsverständnis basiert auf einer Ebene, die man im weitesten Sinne als Werte bezeichnen könnte (z.B. Loyalität, Identifikation, Vertrauen, Einsatz, Verantwortung), wobei darunter auch unternehmerisches Denken und systemisches Verständnis erwähnt werden. Das alles beruht auf der Aussage «Führung braucht Leader», was hier im Singular zu verstehen ist. Dieser Leader wird mit den klaren Attributen Belastbarkeit, Standfestigkeit, Offenheit, Reflexion, Dynamik, Offenheit, Demut und Deutungswissen beschrieben.

Theoriebezug (Stichwörter)

Orientierungsrahmen «Schulführung»

- Lokomotion & Kohäsion
- Menschenorientierung (Leadership)
- aufgaben-/beziehungsorientiert
- pädagogische Führung mit Anteilen geteilter Führung und Hinweisen auf Leadership for Learning
- Lehren & Lernen wie auch Organisation & Schulentwicklung, Prozessverantwortung und Fokus auf Team vor Individuum, führen mit Vertrauen

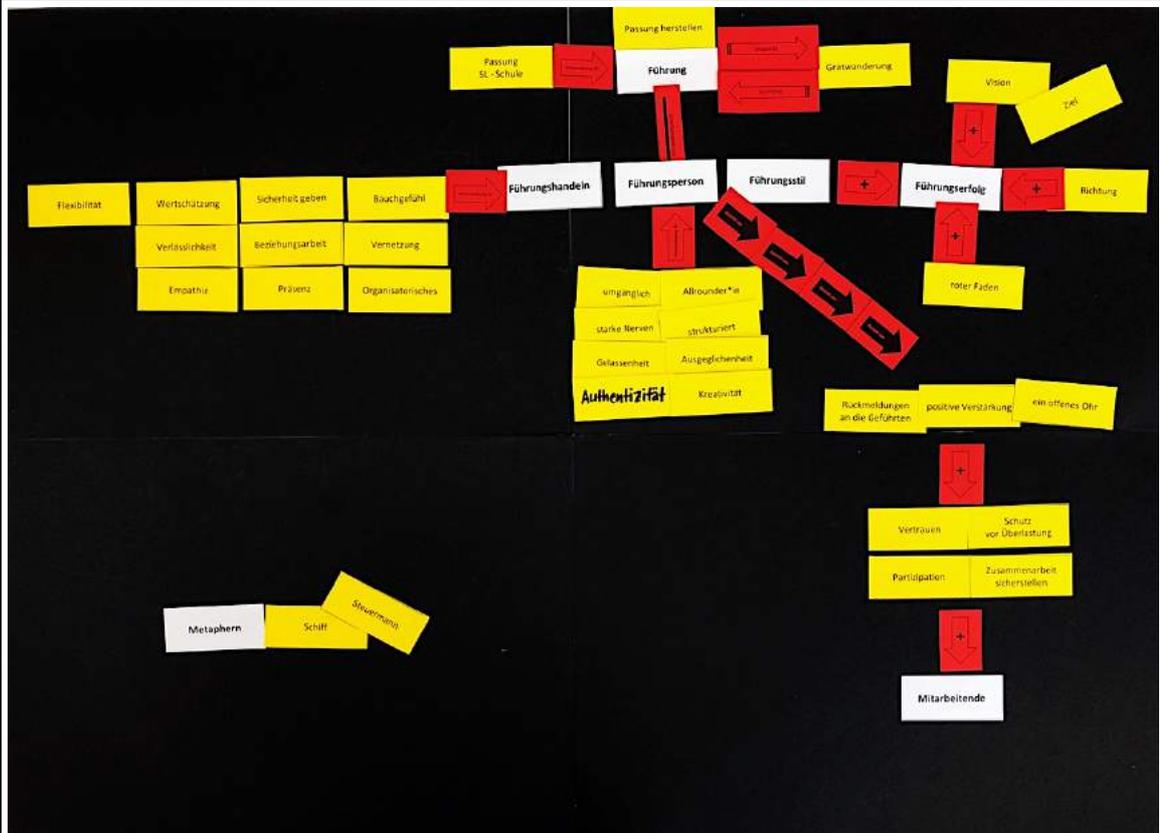
Forschungsergebnisse Schulleitung

- ausgeglichene Rollen «Entscheider*in» ⇔ «Unterstützer*in»
- Leitungstyp: «pädagogische Führungsperson» (mit Hinweisen auf «Vorgesetzte*r)»
- Handlungsebene: kommunikativ, interaktionelles Handeln ergänzt mit zielorientiertem Handeln
- Handlungsbereiche: Organisation, Personal(führung), pädagogische Leitung, Qualitätsentwicklung, Öffentlichkeitsarbeit

FALL #06

Angaben zur Person – Alter/Geschlecht: 48, w / Dienstjahre als SL (an aktueller Schule): 6 Jahre (6 J.)

Angaben zur Schule – direkt unterstellte Mitarbeitende: 20 / Klassen: 9 / Schüler*innen: ca. 180



Fallbeschreibung

Führung besteht aus den Unterkategorien Führungshandeln, Führungsperson und Führungsstil. Zentral für Führung ist dabei einerseits die Passung zwischen Schulleitung und Schule, andererseits besteht das Hauptziel von Führung darin, auch (immer wieder) Passung herzustellen, was als permanente Gratwanderung empfunden wird. Verschiedene Begriffe werden als Voraussetzung für das Führungshandeln aufgeführt. Im Zentrum steht dabei die Beziehungsarbeit, die ergänzt wird mit Wertschätzung, Verlässlichkeit, Empathie und Präsenz. Bauchgefühl, Vernetzung und Flexibilität werden hier ebenfalls genannt neben Organisatorischem und dem Geben von Sicherheit, das oben in der Mitte steht und als Ziel dieser Gruppe verstanden werden kann. Die Führungsperson wird als Allrounder*in beschrieben, ist umgänglich, gelassen/ausgeglichen, strukturiert, kreativ, authentisch und hat starke Nerven. Führung beabsichtigt letzten Endes eine positive Wirkung auf die Mitarbeitenden. Dies passiert über Rückmeldungen, positive Verstärkung und ein offenes Ohr, was zum Aufbau von Vertrauen, Schutz vor Überlastung, Partizipation und funktionierender Zusammenarbeit führt. Funktionierende Führung führt zu Führungserfolg, der durch weitere Elemente positiv verstärkt wird, die einen stark Orientierung gebenden Charakter haben: Vision/Ziel, Richtung und roter Faden. Dies wiederum passt zur Metapher Schiff/Steermann, die separat links unten steht. Die Aufgabe der Führungsperson ist es, das Ziel / die Vision und die (generelle) Richtung im Blick zu behalten. Dabei muss sie gemeinsam mit ihrer «Besatzung» einen passenden Weg (roter Faden) einschlagen.

Theoriebezug (Stichwörter)

Orientierungsrahmen «Schulführung»

- Lokomotion & Kohäsion
- Menschenorientierung (Leadership)
- hohe Beziehungsorientierung
- eigenschaftsbezogene Führung
- Ansätze geteilter bzw. partizipativer Führung
- human-soziale Kraft

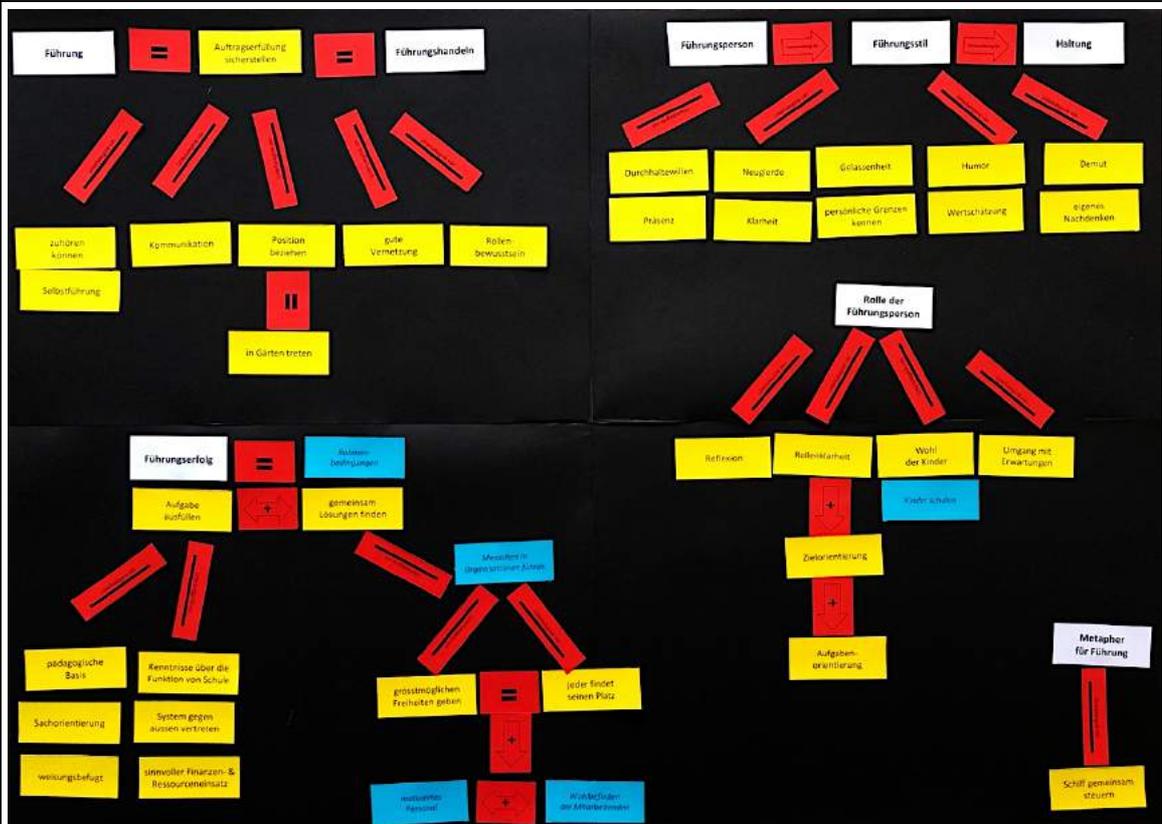
Forschungsergebnisse Schulleitung

- Betonung der Rolle «Unterstützer*in»
- Leitungstyp: Anteile «Teamleiter*in» und «pädagogische Führungsperson»
- Handlungsebene: kommunikativ, interaktionelles Handeln
- Handlungsbereiche: Personal(führung)

FALL #07

Angaben zur Person – Alter/Geschlecht: 52, w / Dienstjahre als SL (an aktueller Schule): 10 Jahre (4.5 J.)

Angaben zur Schule – direkt unterstellte Mitarbeitende: 27 / Klassen: 19 / Schüler*innen: ca. 420



Fallbeschreibung

Führung bedeutet, die Auftragserfüllung sicherzustellen, was das eigentliche Führungshandeln darstellt. Dazu gehört Kommunikation, ein klarer Positionsbezug, eine gute Vernetzung sowie Rollenbewusstsein und Selbstführung. Die Führungsperson ist Voraussetzung für den Führungsstil, der wiederum Voraussetzung für die Haltung ist. Als Unterkategorien dieser Dreiergruppe werden vor allem Attribute und Verhaltensweisen der Führungsperson aufgeführt (Durchhaltewillen, Neugierde, Gelassenheit, Humor, Demut, Präsenz, Klarheit, persönliche Grenzen kennen, Wertschätzung und eigenes Nachdenken). Unmittelbar darunter, aber nicht verbunden, steht die Rolle der Führungsperson, zu der neben Reflexion die Rollenklarheit, das Wohl und die Schulung der Kinder sowie der Umgang mit Erwartungen gehören. Rollenklarheit führt zu einer höheren Ziel- bzw. Aufgabenorientierung. Der Führungserfolg ist ebenfalls nicht mit den bereits beschriebenen Bereichen verbunden und wird gleichgesetzt (bzw. ist eng gekoppelt) mit den Rahmenbedingungen. Zum Führungserfolg gehört es einerseits, die (Führungs-)Aufgabe auszufüllen und andererseits gemeinsam Lösungen zu finden, was sich gegenseitig positiv verstärkt. Zur Ausfüllung der Aufgabe gehört es, dass die Führungsperson eine eigene pädagogische Basis und Kenntnisse über die Funktion von Schule hat. Zudem wird hier die Sachorientierung, das Vertreten des Systems gegen aussen, der sinnvolle Finanz- und Ressourceneinsatz sowie die Weisungsbefugnis aufgeführt. Der zweite Strang des Führungserfolgs ist es, Menschen in Organisationen zu führen, wozu es gehört, Freiheiten zu geben, damit jede*r einen Platz findet und Motivation sowie Wohlbefinden entstehen kann.

Theoriebezug (Stichwörter)

Orientierungsrahmen «Schulführung»

- aufgaben-/beziehungsorientierte Führung
- Hinweise auf transaktionale Führung
- positionsorientierte Führung mit Betonung der Führungsrolle
- eigenschaftsbezogene Führung
- Ansätze pädagogischer Führung
- Fokus auf Gestaltung der Organisation
- human-soziale Kraft

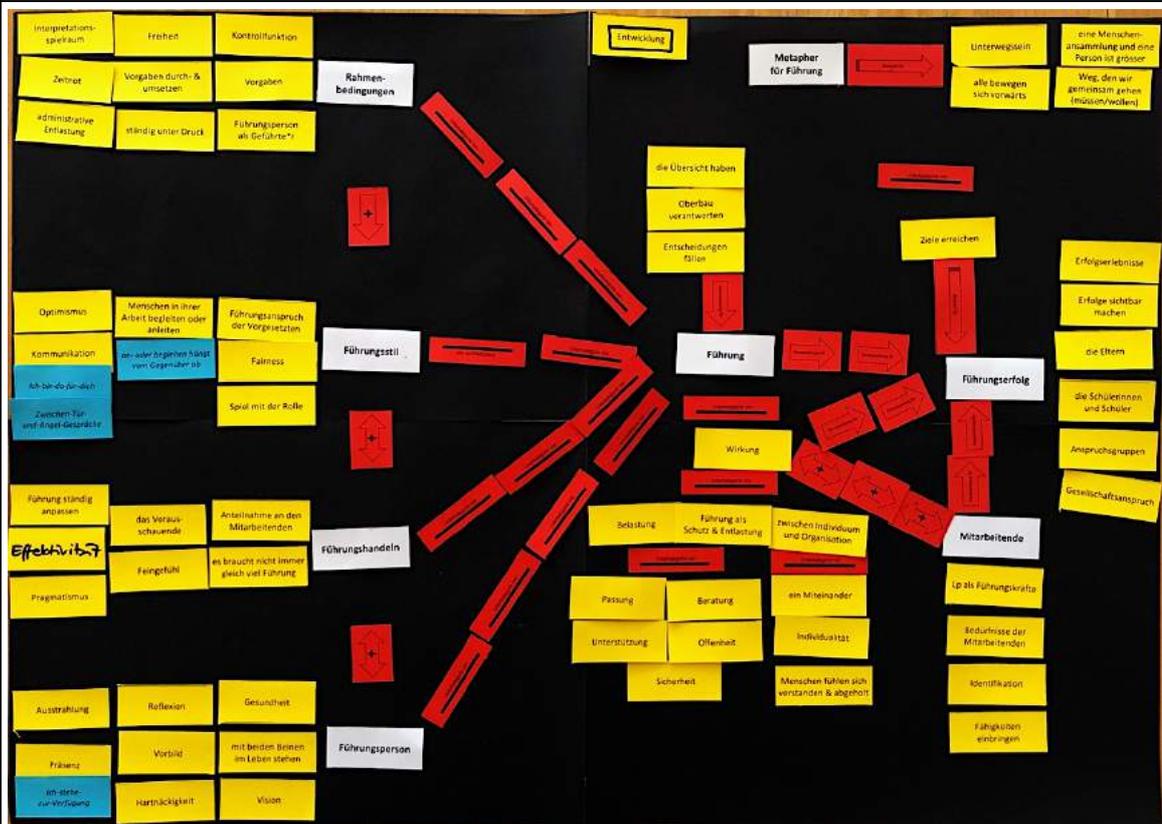
Forschungsergebnisse Schulleitung

- Betonung der Rolle «Entscheider*in»
- Leitungstyp: Anteile von «Vorgesetzte*r» (ergänzt mit «Teamleiter*in» und «pädagogische Führungsperson»)
- Handlungsebene: rationales, zielorientiertes Handeln ergänzt mit kommunikativem Handeln
- Handlungsbereiche: Personal(führung), Qualitätssicherung, Repräsentieren, Information & Öffentlichkeitsarbeit

FALL #08

Angaben zur Person – Alter/Geschlecht: 40, w / Dienstjahre als SL (an aktueller Schule): 5 Jahre (5 J.)

Angaben zur Schule – direkt unterstellte Mitarbeitende: 23 / Klassen: 10 / Schüler*innen: ca. 140



Fallbeschreibung

Führung besteht aus Führungsstil/-handeln/-person sowie den Rahmenbedingungen, die verstärkend auf erstere wirken, die sich wiederum gegenseitig verstärken. Die Rahmenbedingungen beziehen sich auf Position/Funktion der Führungsperson im System. Der Führungsstil kombiniert den Führungsanspruch mit der Begleitung/Anleitung von Menschen. Er umfasst Optimismus, Fairness, Kommunikation und das Spiel mit der Rolle. Zum Führungshandeln gehört Pragmatismus, bei dem die Führung, von der es nicht immer gleich viel braucht, ständig angepasst wird. Es soll vorausgeschaut und effektiv gehandelt sowie mit Feingefühl Anteil genommen werden. Die Führungsperson braucht Ausstrahlung, hat eine Vision, ist Vorbild, reflektiert, präsent und hartnäckig. Dabei schaut sie auf ihre Gesundheit und steht mit beiden Beinen im Leben. Diese Führung braucht als Voraussetzung, dass die Übersicht vorhanden ist, der Oberbau verantwortet wird sowie Entscheidungen gefällt werden. Führung zeigt Wirkung zwischen Individuum und Organisation in Form von Schutz vor Belastung oder Entlastung. Menschen fühlen sich abgeholt in ihrer Individualität und es entsteht ein Miteinander, mit Offenheit und Sicherheit. Wirkung und Mitarbeitende beeinflussen sich gegenseitig positiv, wenn sich diese als Führungskräfte (wahrgenommen) sehen, ihre Bedürfnisse zum Zug kommen und eine hohe Identifikation besteht. Führung führt zu Führungserfolg, der ausgerichtet ist auf die Anspruchsgruppen, der gemessen werden kann an Erfolgserlebnissen und am Gesellschaftsanspruch. Die Metapher betont das gemeinsame Unterwegssein einer Gruppe von Menschen, in der die Führungsperson eine besondere Rolle einnimmt.

Theoriebezug (Stichwörter)

Orientierungsrahmen «Schulführung»

- personal-interaktive und strukturell-systemische Führung
- Menschenorientierung (Leadership)
- Betonung der Aufgaben- und Beziehungsorientierung
- Hinweise auf transaktionale Führung
- Fokus auf Gestaltung der Organisation
- human-soziale Kraft

Forschungsergebnisse Schulleitung

- ausgeglichene Rollen «Entscheider*in» ↔ «Unterstützer*in»
- Leitungstyp: «Generalist*in» (mit Anteilen «pädagogische Führungsperson»)
- Handlungsebene: rationales, zielorientiertes sowie kommunikativ, interaktionelles Handeln
- Handlungsbereiche: Personal(-führung), Qualitätssicherung

FALL #09

Angaben zur Person – Alter/Geschlecht: 46, w / Dienstjahre als SL (an aktueller Schule): 4.5 Jahre (4.5 J.)

Angaben zur Schule – direkt unterstellte Mitarbeitende: 25 / Klassen: 22 / Schüler*innen: ca. 460



Fallbeschreibung

Führung findet innerhalb übergeordneter Rahmenbedingungen statt. Beispiele für solche sind technologische und gesellschaftliche Entwicklungen, komplexe Systeme und emotionale Themen. Diese Rahmenbedingungen sind die Voraussetzungen für das Führungshandeln, das aus Unterkategorien wie u.a. Präsenz, Strukturen (strukturieren & organisieren), Entscheide fällen, Unterstützung etc. besteht. Führungshandeln und -stil beeinflussen sich gegenseitig positiv. Der Führungsstil wird geprägt von Haltung (z.B. Optimismus, Engagement) und Werten (z.B. Ehrlichkeit, Zuverlässigkeit). Die Führungsperson wirkt via Führungsstil auf ihr Führungshandeln. Ihr werden Eigenschaften wie Direktheit, Klarheit, eine gewinnende Art, natürliche Autorität oder Authentizität zugeschrieben, aber auch kommunikative Fähigkeiten, Motivation, Energie, Abgrenzung und dass sie der Gesellschaft etwas zurückgeben will. Führungserfolg und -handeln stehen in wechselseitiger positiver Beeinflussung. Als Voraussetzung für Führungserfolg braucht es eine Vision, die Ausrichtung der Organisation an Zielen und die Gestaltung der Schule. Die organisationale Ausrichtung passiert über den Einbezug der Basis, Diskussion, Aushandlung und Kompromisse. Diese wiederum beeinflussen die vorausschauende Schulentwicklung, die neue Wege sucht, was wiederum einen positiven Einfluss auf die Wirksamkeit sowie Beziehungen hat. Für den Führungserfolg braucht es das Personal, das Zusammenarbeit pflegt und Elternarbeit macht. Es steht in Wechselwirkung mit einer wirkungsvollen Führung, in der man gemeinsam auf dem Weg ist, die Sicherheit gibt und eine hohe Akzeptanz hat. Als Voraussetzung für den Führungserfolg braucht es eine Co-Schulleitung, die klar als Mehrwert für die Schule gesehen wird.

Theoriebezug (Stichwörter)

Orientierungsrahmen «Schulführung»

- Personal-interaktiv & strukturell-systemisch
- Menschen- und Sachorientierung (Leadership & Management)
- Eigenschaftsbezug der Führungsperson
- aufgaben-/beziehungsorientiert & entscheidungsbezogen
- geteilte Führung (als Co-Leadership, vgl. Abbildung 8)
- Gestaltung der Organisation & Schulentwicklung
- human-soziale Kraft

Forschungsergebnisse Schulleitung

- Betonung der Rolle «Entscheider*in» bei gleichzeitig hohen Anteilen «Unterstützer*in»
- Leitungstyp: Hinweise auf «Generalist*in» (mit Anteilen «Teamleiter*in» & «pädagogische Führungsperson»)
- Handlungsebene: rationales Handeln und kommunikativ, interaktionelles Handeln
- Handlungsbereiche: Personal(führung), Qualitätssicherung & -entwicklung, Kooperation

FALL #10

Angaben zur Person – Alter/Geschlecht: 53, m / Dienstjahre als SL (an aktueller Schule): 17 Jahre (17 J.)
Angaben zur Schule – direkt unterstellte Mitarbeitende: 40 / Klassen: 13 / Schüler*innen: ca. 280



Fallbeschreibung

Erfolgreiche Führung hängt direkt von der Führungsperson ab. Sie muss Beziehungsfähigkeit, Empathie, Freude am Umgang mit Kindern und Menschen generell gern haben. Als Patron identifiziert sie sich stark mit der Schule («das ist meine Schule»), die sie auch repräsentiert. Damit die Führungsperson in der Schulleitung erfolgreich führen kann, braucht sie doppeltes Wissen: von Pädagogik einerseits und von Organisation andererseits. Sie ist verlässlich, offen, nahbar, präsent, gut erreichbar und dienstleistungsorientiert. Sie reagiert schnell, engagiert sich in hohem Masse und zeigt Verständnis für die Mitarbeitenden. Als Ziel der erfolgreichen Führung stehen zufriedene, gesunde und motivierte Mitarbeitende im Zentrum. Auf diese wirkt die Führungsperson über Wertschätzung und Vertrauen, das es zulässt, Freiheiten zu geben. Führungsstil und Führungshandeln werden als alternative Begriffe angesehen. Sie sind partizipativ, auf Weiterentwicklung ausgerichtet und führen über das Lösen von Schwierigkeiten zur Entlastung der Mitarbeitenden. Diese stehen in einer positiven Wechselwirkung mit den Schüler*innen (SuS). Diese wiederum stehen in positiver gegenseitiger Abhängigkeit mit den Eltern, die dann zufrieden sind, wenn sie das Gefühl haben, dass ihr Kind in der Schule gut aufgehoben ist, sie es gerne schicken und mit ihren Anliegen Gehör finden. Als Metapher wird eine Gruppe von Menschen beschrieben, die auf einer Wanderung auf dem sichtbaren Weg begleitet und zusammengehalten werden müssen.

Theoriebezug (Stichwörter)

Orientierungsrahmen «Schulführung»

- sehr hoher Eigenschaftsbezug
- Kohäsion
- Menschenorientierung (Leadership)
- Beziehungsorientierung
- Ansätze von Organisationspädagogik
- Verstehen von Menschen & Aufbau von Vertrauen
- human-soziale Kraft

Forschungsergebnisse Schulleitung

- Betonung der Rolle «Unterstützer*in»
- Leitungstyp: «Generalist*in» (mit Hinweisen auf «Vorgesetzte*r»)
 - Handlungsebene: kommunikativ, interaktionelles Handeln
 - Handlungsbereiche: Personal(führung), Qualitätssicherung, Repräsentieren

FALL #11

Angaben zur Person – Alter/Geschlecht: 45, m / Dienstjahre als SL (an aktueller Schule): 4.5 Jahre (0.5 J.)

Angaben zur Schule – direkt unterstellte Mitarbeitende: 35 / Klassen: 12 / Schüler*innen: ca. 300



Fallbeschreibung

Führung wird mit Passion verknüpft in Verbindung mit Erwartungen, Situation, Erfahrungen und Kultur. Möglichst vieles soll bewahrt werden und der gemeinsame Weg braucht Zeit. Die Aspekte Führungshandeln/-stil wirken positiv auf die Mitarbeitenden, die als Mannschaft angesehen werden, ihre Stärken einbringen und fachlich auf der Höhe sein sollen. Führungshandeln ist auf Schutz, Unterstützung und Entlastung der Mitarbeitenden ausgerichtet, was durch priorisieren, gute Organisation und das Nutzen von Synergien ermöglicht wird, wobei die Work-Life-Balance im Auge behalten werden muss. Das soll nahe am Unterrichtsgeschehen passieren via Kommunikation und Information. Unangenehme Entschiede gehören auch dazu. Der Führungsstil entwickelt sich durch Erfahrung und Lernen, ist partizipativ/kooperativ mit dem Schwerpunkt auf Personalentwicklung bzw. Unterstützung/Begleitung der Menschen. Die Führungsperson wird als eierlegende Wollmilchsau bezeichnet mit einer grossen Führungsspanne und unterschiedlichen Rollen (Mediator, Coach etc.). Diese extreme Vielseitigkeit ist eine der Voraussetzungen für eine Führungsperson. Daneben werden u.a. Optimismus, Authentizität oder Flexibilität erwähnt. Die wichtigsten Eigenschaften scheinen Menschenorientierung und Beziehungsfähigkeit zu sein. Als Führungsgrundsätze werden ebenfalls menschen-/beziehungsorientierte Attribute aufgezählt. Führungserfolg entsteht aus einer Kombination der Ausrichtung auf die Mitarbeitenden und aus der Führungspersönlichkeit. Schule wird als Expertenorganisation mit den Menschen im Zentrum und mit der Metapher Hochseedampfer beschrieben. Dementsprechend kommt der Kapitän auch als Metapher für Führung allgemein, wobei daneben auch Patron, Hirte, Gärtner und sogar Indianerhäuptling genannt werden.

Theoriebezug (Stichwörter)

Orientierungsrahmen «Schulführung»

- Kohäsion
- personell-interaktiv
- sehr hohe Menschenorientierung (Leadership)
- entscheidungsbezogen (partizipativ)
- eigenschaftsbezogen

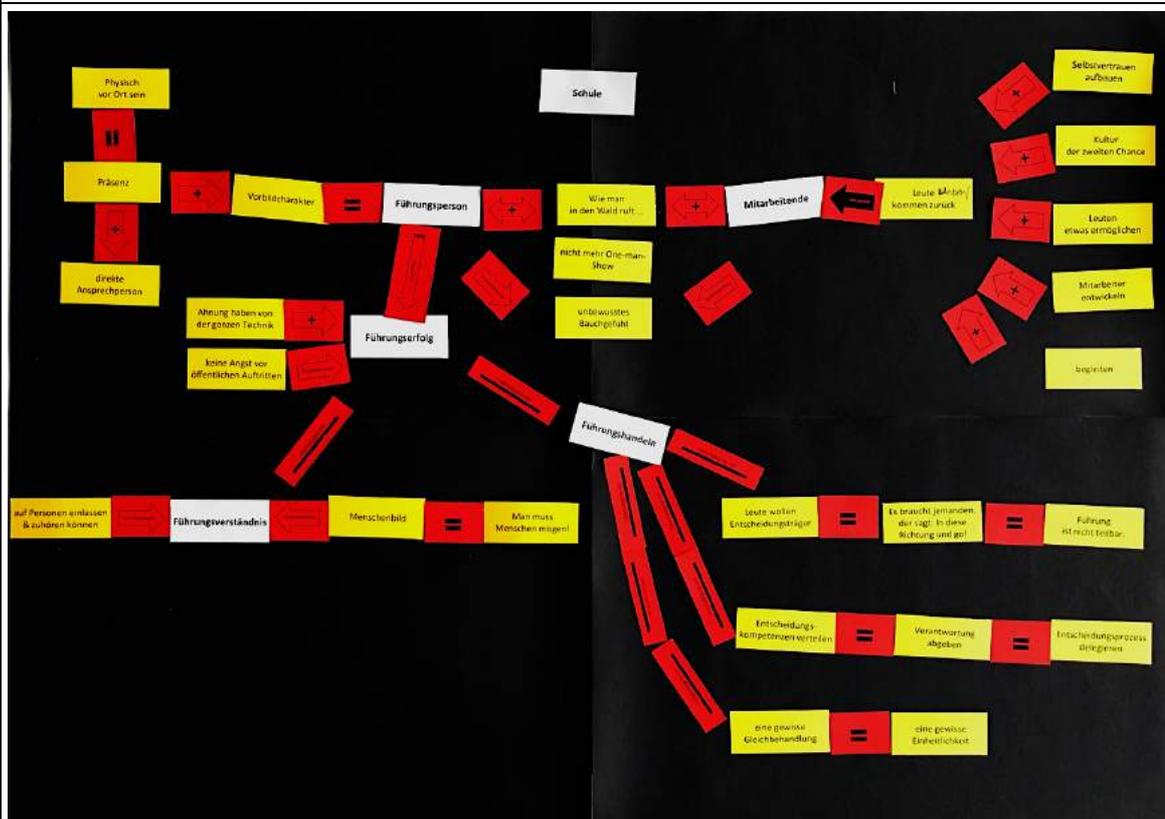
Forschungsergebnisse Schulleitung

- klarer Fokus auf Rolle «Unterstützer*in»
- Leitungstyp: «Teamleiter*in» (mit Einzelansätzen «pädagogische Führungsperson»)
- Handlungsebene: kommunikativ, interaktionelles Handeln
- Handlungsbereiche: Personal(führung), Qualitätssicherung, Kooperation

FALL #12

Angaben zur Person – Alter/Geschlecht: 42, m / Dienstjahre als SL (an aktueller Schule): 10 Jahre (10 J.)

Angaben zur Schule – direkt unterstellte Mitarbeitende: 30 / Klassen: 21 / Schüler*innen: ca. 450



Fallbeschreibung

Führung in der Schule findet zwischen Führungsperson und Mitarbeitenden statt. Die Führungsperson wird dem Vorbildcharakter gleichgestellt, was unterstützt wird, wenn sie physisch vor Ort ist (= Präsenz) und so zur direkten Ansprechperson wird. Die Mitarbeitenden sollen gehalten werden bzw. kehren auch wieder an die Schule zurück. Dies wird erreicht, indem Selbstvertrauen aufgebaut, eine Kultur der zweiten Chance gepflegt, den Leuten etwas ermöglicht, Mitarbeiter entwickelt und ganz allgemein die Menschen begleitet werden. Im Feld zwischen Mitarbeitenden und Führungsperson geht es um gegenseitigen Respekt («Wie man in den Wald ruft...»), um ein Miteinander («nicht mehr one-man show») und darum, auf in der gegenseitigen Beziehung auf das Bauchgefühl zu hören. Um Führungserfolg zu haben, braucht die Führungsperson «Ahnung von der ganzen Technik» und darf keine Angst vor öffentlichen Auftritten zu haben. Unterkategorien des Führungserfolgs sind das Führungsverständnis und das Führungshandeln. Das Führungsverständnis besteht in einer hohen Menschenorientierung, mit einem entsprechenden Menschenbild und der Fähigkeit, sich auf Personen einzulassen und ihnen zuzuhören. Führungshandeln weist drei Unterkategorien auf: erstens braucht es jemanden, der führt, weil Führung nicht teilbar ist, jemand die Richtung angeben und den Startschuss geben muss und weil die Leute ganz einfach einen Entscheidungsträger wollen. Gleichzeitig wird zweitens anerkannt, dass Entscheidungskompetenz verteilt, Verantwortung abgegeben und Entscheidungsprozesse delegiert werden müssen. Das Führungshandeln soll dabei drittens eine gewisse Gleichbehandlung und Einheitlichkeit sicherstellen.

Theoriebezug (Stichwörter)

Orientierungsrahmen «Schulführung»

- Menschenorientierung (Leadership)
- Beziehungsorientierung
- entscheidungsbezogen (tendenziell partizipativ)
- Hinweise auf ge-/verteilte Führung
- Fokus auf Menschen in der Organisation (Verstehen von Menschen und die Entwicklung ihrer Fähigkeiten)
- Tendenz zu Individuum
- human-soziale Kraft

Forschungsergebnisse Schulleitung

- ausgeglichene Rollen «Entscheider*in» ↔ «Unterstützer*in»
- Leitungstyp: «Teamleiter*in» (mit Hinweisen auf «Vorgesetzte*r»)
- Handlungsebene: kommunikativ, interaktionelles Handeln
- Handlungsbereiche: Personal(führung), Qualitätssicherung

FALL #14

Angaben zur Person – Alter/Geschlecht: 45, w / Dienstjahre als SL (an aktueller Schule): 7 Jahre (4,5 J.)

Angaben zur Schule – direkt unterstellte Mitarbeitende: 35 / Klassen: 30 / Schüler*innen: ca. 600



Fallbeschreibung

Führung braucht Neugierde, Zuversicht und das Wahrnehmen von Möglichkeiten. Sie entsteht durch das Zusammenspiel von Menschen und Rollen. Dies passiert vor dem Hintergrund einer Gleichwertigkeit und dem Anspruch an die Menschen, Vorbild und authentisch zu sein sowie das zu leben, was man sagt. Am Zusammenspiel beteiligt sind die Mitarbeitenden und die Führungsperson, deren Aufgabe es ist, die Wahrnehmung und den Fokus auf die Möglichkeiten zu lenken und gleichzeitig Sicherheit zu vermitteln. Führung wirkt über das Führungshandeln auf den Führungserfolg, der sichtbar wird an der Freude (aller Beteiligten) sowie an «Wow-Momenten». Führungshandeln wirkt positiv verstärkend auf die Schulentwicklung, die wiederum Handlungsfragen im Fokus ihrer Wirkung hat. Bei diesen geht es darum, über den lösungsorientierten Ansatz⁸ einen klaren Rahmen abzustecken, innerhalb dessen Bewegung/Entwicklung passiert, sowie eine Feedbackkultur und Forscherhaltung aufzubauen, wo hingeschaut, sich der Spiegel vorgehalten und der Fokus auf das Gelingende gelenkt wird. Als Metapher für die Schule als Ganzes wurde ein Garten gewählt, der auch für den oben erwähnten klaren Rahmen steht. Auf der anderen Seite ist das angstfreie Lernendürfen aller Beteiligten die Grundlage, damit Führung so stattfinden kann.

Theoriebezug (Stichwörter)

Orientierungsrahmen «Schulführung»

- personal-interaktiv & strukturell-systemisch
- Menschenorientierung (Leadership)
- positionsorientiert (Rolle)
- Ansätze transformationaler Führung
- pädagogische Führung (mit Hinweisen auf Leadership for Learning)
- human-soziale & pädagogische Kraft
- Fokus auf Lehren/Lernen kombiniert mit Schulentwicklung

Forschungsergebnisse Schulleitung

- Fokus auf Rolle «Unterstützer*in» (mit hohen Anteilen «Entscheider*in»)
- Leitungstyp: pädagogische Führungsperson (mit Anteilen «Vorgesetzte*r»)
- Handlungsebene: kommunikativ, interaktionelles Handeln
- Handlungsbereiche: Personal(führung), Qualitätsentwicklung

⁸ Der lösungsorientierte Ansatz basiert auf den Arbeiten von Steve De Shazer, ist in der Positiven Psychologie begründet und fokussiert auf die Lösungs- statt auf die Problemebene (Lippmann et al., 2019, p. 274).

FALL #16

Angaben zur Person – Alter/Geschlecht: 55, w / Dienstjahre als SL (an aktueller Schule): 11 Jahre (11 J.)

Angaben zur Schule – direkt unterstellte Mitarbeitende: 23 / Klassen: 19 / Schüler*innen: ca. 400



Fallbeschreibung

Führung bedeutet Präsenz/Unterstützung/Steuerung und ist Voraussetzung für Führungsbewusstsein, Führungsperson und Mitarbeitende. Ersteres besteht darin, dass die Schulleitung einerseits selber Führungspersonen führt und andererseits dranbleiben und miteinander weiterkommen will. Die Führungsperson wird mit Attributen beschrieben, die ihre Selbstführung (ausgeglichen sein, überlegt handeln etc.), ihr Verhalten (Verschwiegenheit, Gleichbehandlung etc.) und ihre Position (Rollentrennung, sichtbar/fassbar/spürbar sein etc.) betreffen. Sie ist (grün⁹) mit dem Führungshandeln verbunden, das aus strukturierend-organisierenden (u.a. Fäden laufen zusammen, delegieren) und aus dynamisch-entwickelnden Tätigkeiten (u.a. Koordination, Entwicklungen aufzeigen) besteht. Die Führungsperson wirkt mit ihrem Verständnis von Unterricht über positive Verstärkung/Wertschätzung/Partizipation und über ihr Führungshandeln auf einen Komplex von Begriffen, die Beziehungen, Motivation und Lernen der Menschen in der Organisation betreffen, z.B. Vertrauen, hohes Engagement, Potenzial nutzen oder voneinander lernen. Dieser Komplex steht in gegenseitig positiver Verbindung zu den Mitarbeitenden, die einen eigenen verstärkenden Einfluss auf diese Themen haben. Die Mitarbeitenden wirken als «gutes Personal» dadurch, dass sie kooperativ und kompetent sind, direkt verstärkend auf den Führungserfolg. Als Metapher für die Führungsperson steht die Bergsteigerin, das Führungshandeln wird als Navigieren von Eisschollen beschrieben und das Ergebnis von Führung ist ein angespanntes Netz, bei dem die Führungsperson alle Fäden in der Hand hat.

Theoriebezug (Stichwörter)

Orientierungsrahmen «Schulführung»

- Lokomotion & Kohäsion
- personal-interaktiv & struktur-systemisch
- Menschenorientierung (Leadership)
- eigenschaftsbezogen, aufgaben-/beziehungs- und positionsorientiert
- Hinweise auf transformationale Führung
- Ansätze von verteilter Führung und Leadership for Learning
- Gestaltung der Organisation, Vertrauen aufbauen, Verantwortung für Prozesse

Forschungsergebnisse Schulleitung

- ausgeglichene Rollen «Entscheider*in» ↔ «Unterstützer*in»
- Leitungstyp: Teamleiter*in (mit Anteilen «pädagogische Führungsperson»)
- Handlungsebene: kommunikativ, interaktionelles Handeln
- Handlungsbereiche: Personal(führung), Qualitätsentwicklung, Kooperation

⁹ Diese Verbindung kommt nicht im Regelwerk vor und wurde vom EO während der Strukturlegesitzung spontan eingefügt.

verstehen Schulleitungen ihre Führungsaufgabe also als Führung des Personals. Im Folgenden werden die Einzelfälle mit Hilfe der obigen Grafik nun noch in Bezug auf die erarbeitete wissenschaftliche Referenz – den «Orientierungsrahmen Schulführung» (S. 31) und den «Forschungsstand Schulleitung» (S. 40) – besprochen.

Zum Orientierungsrahmen Schulführung:

Unter dem Aspekt «Führung als Phänomen» sind in den Einzelfällen Hinweise auf die Betonung der Kohäsions- gegenüber der Lokomotionsfunktion, der Menschenorientierung und der personell-interaktiven sowie ebenso der strukturell-systemischen Dimension von Führung zu finden. Bezüglich dem Bereich «allgemeine Führungsmodelle» tauchen nur sehr vereinzelt klar zu verortende Hinweise auf. Auffallend ist, dass die Beschreibung der Führungsperson und ihrer Eigenschaften – mit Ausnahme von Fall #5 – in allen Strukturlegebildern auftaucht und vereinzelt geschätzt zwischen einem Drittel und einem Fünftel des Raums einnimmt. Teilweise wird dabei die «Rolle der Führungsperson» genannt, was ein Hinweis auf die positionsorientierte Führungskonzeption (Rollenkonzept der Führung, vgl. S. 15) ist. Auf die im Orientierungsrahmen genannten «Modelle der Schulführung» bezog sich keines der EO explizit im Sinne einer klaren Benennung und Beschreibung des Modells. In Kombination mit den Bezügen zum wirkungsorientierten Schulleitungshandeln finden sich am ehesten Hinweise auf pädagogische Führung (in Kombination mit der «pädagogischen Kraft von Leadership», vgl. S. 28), wobei der Bezug meistens indirekt über die Mitarbeitenden und die Gestaltung der Organisation läuft. Die Schulleitenden erwähnen ihren eigenen, direkten Einfluss auf die pädagogische Ausrichtung und Praxis der Schule nicht. In Übereinstimmung mit der Betonung der Menschenorientierung besteht (in Ergänzung zur oben genannten pädagogischen) ein starker Bezug zur «human-sozialen Kraft von Leadership».

Forschungsstand Schulleitung

Beide Schulleitungsrollen – Entscheider*in ⇔ Unterstützer*in – finden sich in der Mehrheit der Einzelfälle. Dabei wird klar die Rolle der Unterstützer*in gegenüber derjenigen der Entscheider*in betont, was im Zusammenhang mit der oben ausgeführten Konzentration auf Menschenorientierung, Beziehungsgestaltung und Personalführung logisch erscheint. Von den Leitungstypen nach Warwas (vgl. S. 37) liessen sich hauptsächlich Hinweise auf die pädagogische Führungsperson und auf die Teamleiter*in sowie etwas weniger deutlich

auf die Rolle «Vorgesetzte*r» und nur ganz vereinzelt auf die Generalist*in finden. Die «Lehrperson mit Verwaltungsaufgaben», die sich weitgehend von Führungs- und Steuerungsaufgaben distanziert, taucht in keinem der Einzelfälle auf. Dies lässt darauf schliessen, dass sämtliche EO die Führungsrolle grundsätzlich – allerdings mit unterschiedlicher Ausdifferenzierung – angenommen haben. Von den Handlungsebenen (vgl. S. 34) wird das kommunikativ-interaktionelle Handeln deutlich stärker hervorgehoben als das rational, zielorientierte Handeln (der dazugehörige Aspekt des administrativen Handelns taucht gar nicht auf). Von den insgesamt zwölf Handlungsbereichen von Schulleitungen (vgl. S. 35/40) finden sich in den Strukturlegebildern die wenigsten wieder. Der Schwerpunkt liegt (wie oben bereits erwähnt) bei der Personalführung. Daneben werden hauptsächlich die Qualitätssicherung und etwas weniger stark ausgeprägt die Qualitätsentwicklung erwähnt. Sehr vereinzelt finden sich Hinweise auf Kooperation und Öffentlichkeitsarbeit. Die Handlungsbereiche Erziehung, Behandlung von Fragen zu Schüler*innen oder pädagogische Leitung fehlen hier gänzlich, was die oben in Zusammenhang mit dem Orientierungsrahmen Schulführung identifizierte Ausrichtung auf pädagogische Führung wieder relativiert. Nach der Beschreibung und ersten Analyse der Einzelfälle (6.1) sowie dem übergreifenden Vergleich zwischen diesen (6.2) sollen als nächster Schritt die Erkenntnisse zusammengefasst und eine (erste) Beantwortung der Forschungsfragen (5.1) versucht werden.

6.3 Zusammenfassung und Beantwortung der Forschungsfragen

Die im Forschungsprozess beteiligten Schulleiter*innen sollten ihr Verständnis und ihre Subjektive Theorie von Führung darstellen. Über die beiden Schritte der halbstrukturierten Interviews und der darauffolgenden Strukturlegesitzungen wurde eine kommunikative Validierung zwischen den Schulleiter*innen als EO und dem Autor als Forscher und ES angestrebt. Die so entstandenen Strukturlegebilder, welche die einzelnen Subjektiven Theorien repräsentieren, wurden im nächsten Schritt beschrieben und an den in Kapitel 2 und Kapitel 3 dargestellten wissenschaftlichen Erkenntnissen gespiegelt. Daraus wiederum entstand aus der überordneten Perspektive eine einzelfallübergreifende Beschreibung, die keinerlei explanativen Anspruch hat sondern – wie es der Name schon sagt – im Sinne des zweistufigen Verfahrens des FST (vgl. S. 48) rein deskriptiv-rekonstruktiv gemeint ist.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die beteiligten Schulleitungen Führung allgemein eng auf das Führen von Menschen verstehen. Diese Führung passiert natürlich im Rahmen der Organisation Schule, die im Rahmen des Führungshandelns auch gestaltet wird. In den Subjektiven Theorien in Form der Strukturlegebilder taucht diese strukturell-systemische Führung deutlich weniger stark bzw. teilweise gar nicht auf. Personalführung wiederum wird vor dem Hintergrund einer hohen Menschenorientierung verstanden und konzentriert sich auf eine unterstützende Beziehungsgestaltung zu den Mitarbeitenden mittels Wertschätzung, Empathie, Aufbau von Vertrauen etc. Die Führungsperson selber spielt dabei in den meisten Beschreibungen eine zentrale Rolle als Voraussetzung für erfolgreiche Führung. Bei der Darstellung ihrer Subjektiven Theorien haben sich die beteiligten Schulleiter*innen hauptsächlich an ihrem Erleben des konkreten Führungsalltags orientiert. Einen direkten, eigenen Bezug auf wissenschaftliche Erkenntnisse, seien es Studien, Modelle, Literatur etc., haben sie dabei nicht gemacht. Ihre Beschreibungen lassen sich gut zu den vorhandenen wissenschaftlichen Erkenntnissen in Beziehung setzen. Für die Schulleitungen scheint aber ihr alltägliches, häufig reaktiv geprägtes Führungshandeln im Rahmen ihrer Einzelschule und deren unmittelbarer Umgebung ausschlaggebend dafür zu sein, welche Verständnis sie von (ihrer) Führung entwickeln.

6.4 Reflexion des Prozesses und der Erkenntnisse

Mit dem FST wurde für diese Untersuchung bewusst ein Rahmen gewählt, in welchem mit dem epistemologischen Subjektmodell (vgl. S. 43), dem dazugehörigen Menschenbild und dem Vorgehen der kommunikativen Validierung der Forschungsprozess zwischen EO und ES partnerschaftlich auf Augenhöhe gestaltet werden konnte. Die breite Aufarbeitung der wissenschaftlichen Aussagen zu Führung im Allgemeinen und Schulführung im Spezifischen sowie die Darstellung des Forschungsstandes zum Thema Schulleitung scheint sich retrospektiv bewährt zu haben, um sicherzustellen, dass die ganze Breite an Möglichkeiten im Rahmen der zu erwartenden Subjektiven Theorien gespiegelt werden konnte. Allerdings bringt eine derart breite Auseinandersetzung mit einem Thema stets die Einschränkung mit sich, dass die ausgewählten Modelle, Studien etc. lediglich nur sehr grob beschrieben werden können und keine vertiefere Auseinandersetzung damit möglich ist. Die im Rahmen dieser Arbeit mit sechzehn Forschungsteilnehmer*innen für eine qualitative

Untersuchung verhältnismässig grosse Stichprobe und die zeitaufwändige Dialog-Kon-sens-Methodik mit den zwei Schritten der Interviews und der Strukturlegesitzungen war forschungsökonomisch herausfordernd. Allerdings bedingte dieses Vorgehen eine zeitlich intensive Auseinandersetzung des ES mit den Einzelfällen, einerseits persönlich in zweima-ligem Kontakt mit den EO (meistens an ihrem Arbeitsplatz), andererseits in der individuel-len Beschäftigung mit dem Datenmaterial. Trotz der breiten Auseinandersetzung mit dem Thema Führung und den zeitlich eingeschränkten Möglichkeiten zur Vergrösserung der Auswertungstiefe der Einzelfälle, konnte so eine Verdichtung und Konkretisierung der Er-gebnisse hergestellt werden.

Die Erkenntnis, dass Schulleiter*innen Führung hauptsächlich als Personalführung schil-dern, erstaunt nicht. Als Führungspersonen in Schulen, die als pädagogische Einrichtungen den Menschen ins Zentrum stellen (sollten), ist der Alltag vom Umgang mit diesen geprägt. Dadurch sind nicht nur die Schulleitenden stark beeinflusst, sondern natürlich auch deren Mitarbeitende, explizit die Lehrpersonen, welche in der allermeisten Zeit selber mit der Führung von Menschen (ihren Schüler*innen) beschäftigt sind. Dabei darf aber nicht die Übergeneralisierung gemacht werden, dass Schulleitungshandeln ausschliesslich aus dem Kontakt mit Menschen besteht. Die teilnehmenden Schulleiter*innen wurden nach ihren Subjektiven Theorien zu Führung befragt. Ihr Führungshandeln ist Teil dieser Subjektiven Theorien, allerdings umfassen diese nicht im Entferntesten, womit sich Schulleiter*innen tagsaus, tagein beschäftigen. Diese Untersuchung beschäftigte sich mit dem Verständnis von Führung, das die Schulleitungen aufgrund ihrer Erfahrung und ihres täglichen Han-delns entwickelt haben. Die Führungsrealität und die Führungswirkung, welche die Schul-leitenden mit ihrem Verhalten und Handeln tatsächlich konkret darin erzeugen, ist ein an-deres, durchaus spannendes und relevantes Thema, muss allerdings an anderer Stelle un-tersucht werden.

7 Persönliches Fazit & Ausblick

Der direkte Kontakt, der Austausch und die Beschäftigung mit sechzehn Schulleiter*innen war ein spannender und bereichernder Teil dieser Arbeit. Aufgrund der positiven Rückmeldungen, welche die Schulleiter*innen selber unmittelbar nach den Kontakten oder mit etwas Abstand gaben, zeigte sich, dass es ihnen ein Bedürfnis war, für einmal explizit als Personen im Zentrum des Interesses zu stehen und Auskunft darüber zu geben, was sie (mindestens gedanklich) in ihrem Führungsalltag beschäftigt und womit sie sich permanent auseinandersetzen müssen. In vielen Fällen kamen nach den Sitzungen Äusserungen wie: «Das hat gut getan!», «Das war ja wie ein Coaching!», «So etwas sollte man öfters machen!» oder einfach «Danke fürs Zuhören!». Eine Schulleiterin schrieb in einer E-Mail am selben Tag nach dem Interview:

«Herzlichen Dank fürs Interview, das war wirklich ein Highlight des Tages, sich mal wieder mit einem Thema eine ganze Stunde intensiv zu beschäftigen. Es ist mir noch vieles dazu eingefallen.»

In dieser positiven Wirkung liegt klar ein Mehrwert, den diese Arbeit ermöglicht hat: die Schulleiter*innen, die sich zur Verfügung stellten, erhielten als Gegenleistung für ihre Zeit und Energie die Gelegenheit, ihre eigenen Gedanken und Haltungen zu ihrem Führungsalltag im Dialog mit einer partnerschaftlichen Fachperson zu reflektieren. Nur schon dadurch wurde sicherlich bei dem einen oder der anderen Schulleiter*in ein persönlicher Erkenntnisgewinn oder ein Entwicklungsschritt ermöglicht, die ihren Führungsalltag potenziell positiv beeinflussen. Diese Form des Fachgesprächs könnte in einem nächsten Schritt um die Auseinandersetzung nicht nur mit den Subjektiven Theorien sondern explizit auch mit den objektiven Theorien erweitert werden, wodurch erstere reflektiert und allenfalls aktualisiert werden. Dies wäre ein spannender und möglicherweise sehr wirkungsvoller Beitrag zur weiteren Professionalisierung von Schulleitungen.

Der Titel dieser Arbeit heisst «Auf den Spuren erfolgreicher Schulführung». Die oben geschilderten Erkenntnisse sind eine erste Fährte im Rahmen dieser «Spurensuche». Wie Führung sein sollte, welche Rezepte garantiert zum Erfolg führen, dazu gibt es unzählige Publikationen. Wie dieser Erfolg – gerade im Schulumfeld – sinnvollerweise gemessen werden soll, das ist eine ganz andere Frage, die sich wohl kaum je abschliessend beantworten

lassen wird. Ein Schritt in diese Richtung ist möglicherweise die ständige Auseinandersetzung der Führungspersonen mit ihrer Führungspraxis. Untersuchungen wie die vorliegende können hier einen Beitrag leisten. Um beurteilen zu können, ob Führung «erfolgreich» ist, müsste systemisch umfassend definiert werden, was das durch wessen Augen konkret bedeutet. Dies kann im Rahmen einer Masterarbeit nicht geleistet werden. Die vorliegende Arbeit ist aber so angelegt, dass im Rahmen des Vorgehens des FST die zweite Phase der explanativen Validierung (vgl. S. 48) angehängt werden könnte. Auf Basis der erarbeiteten Subjektiven Theorien könnte – wenn sich Schulleitungen dafür gewinnen lassen – im Rahmen der explanativen Validierung der Frage nachgegangen werden, wie Führungshandeln im Alltag tatsächlich gestaltet wird, welche Wirkung es erzielt, welchen Einfluss die jeweiligen Subjektiven Theorien darauf haben und wie diese Erkenntnisse insgesamt zur Verbesserung von Führung bzw. zum Lernen von Führung überhaupt genutzt werden könnte. Gerade in der deutschsprachigen Schweiz allgemein und im Kanton Zürich im Besonderen, wo Schulleitungen im Vergleich mit Deutschland oder den englischsprachigen Ländern eine relativ junge Geschichte haben, gilt es in meinem Augen, das Verständnis für Schulleitung und ihre Wirkung weiter zu schärfen, um im Rahmen der anstehenden Ausdifferenzierung von Schulführung gegen innen (vgl. Konzepte der geteilten/verteilten Führung, S. 21), aber auch über die Einzelschule hinaus auf der nächsthöheren Systemebene Hinweise dafür zu erhalten, wer wo welche Führungsaufgaben und -verantwortung übernehmen kann, damit eine solche Ausdifferenzierung tatsächlich die beabsichtigte Wirkung erzielt – und wie die Rolle der Schulleitung darin aussieht und mit welchem Führungshandeln sie den besten beabsichtigten Wirkungsgrad erzielt! Ob die Antwort darauf in der (direkten) Personalführung liegt, was durch die Gemeinsamkeit der hier vorgestellten Subjektiven Theorien suggeriert wird – oder eben gerade nicht – ist eine spannende Frage für nächste weiterführende Untersuchungen.

8 Anhänge

Anhang 1 – E-Mail-Text zur Teilnahmeanfrage

Anhang 2 – Factsheet

Anhang 3 – Interviewleitfaden

Anhang 4 – Einwilligungserklärung & Personendaten

Anhang 5 – Anhänge auf dem digitalen Datenträger

Anhang 1 – E-Mail-Text zur Teilnahmeanfrage

Betreff: Anfrage Forschungsprojekt «Subjektive Theorien von Schulleitungen»

Liebe*r ...

[Abschnitt: Bezugnahme zu letztem persönlichen Kontakt o.ä.]

Wie du vielleicht weisst, habe ich in den vergangenen zwei Jahren ein Masterstudium «Schulentwicklung» absolviert (mehr [Infos](#)). Das Präsenzstudium liegt erfolgreich hinter mir. Jetzt muss ich noch im Rahmen meiner Masterarbeit ein selbständiges Forschungsvorhaben umsetzen. Mein sehr persönliches, grosses Interesse liegt im Themenbereich der Schulführung: Wie führen Schulleiter*innen erfolgreich? Woran liegt es, dass Führungshandeln erfolgreich ist – oder scheitert? Von welchen Haltungen, Überzeugungen und Werten werden Schulleiter*innen beeinflusst?

Der Arbeitstitel meiner Masterarbeit heisst: «Subjektive Theorien von Schulleitungen über ihr Führungshandeln – Auf den Spuren erfolgreicher Schulführung». Darin möchte ich untersuchen, wie Schulleiter*innen über ihr eigenes Führungshandeln denken. Was bedeutet Führung für sie ganz grundsätzlich? Wie sieht erfolgreiche (Schul-)Führung in ihren Augen aus? Wie setzen sie eine solche an ihrer eigenen Schule um? An welche Werte und Prinzipien halten sie sich dabei? Wo gelingt ihnen die Umsetzung und wo stossen sie immer wieder auf Stolpersteine? Diese und weitere Fragen will ich in einem qualitativen Projekt untersuchen. Die Datenerhebung dazu soll im Zeitraum zwischen Ende Oktober 2018 und Anfang März 2019 stattfinden. Im Anhang sende ich dir das Factsheet mit weiteren Informationen zum Projekt.

Es würde mich sehr freuen, wenn du dich für mein Projekt interessieren und daran teilnehmen würdest. Könntest du dir das vorstellen? Falls du noch unsicher bist oder Fragen hast, dann gebe ich dir sehr gerne Auskunft – telefonisch oder bei einem Kaffee. Falls du schnell entschlossen bist, dann trag dich doch ganz einfach in die Doodleumfrage (siehe Link unten) ein für einen Termin – gib dabei bitte als Kommentar auch an, wo du das Gespräch durchführen möchtest. Ich komme sehr gerne zu dir an die Schule, wir können uns aber gut auch an einem anderen Ort treffen (z.B. bei mir an der PHZH).

Ich freue mich – so oder so – darauf, von dir zu hören!

Herzliche Grüsse
Hansjürg

LINK DOODLEUMFRAGE EINFÜGEN

FACTSHEET

Subjektive Theorien von Schulleitungen über ihr Führungshandeln

Auf den Spuren erfolgreicher Schulführung

Die Arbeit von Schulleiter*innen ist abwechslungsreich und herausfordernd. Sie sind «multifunktionale Wunderwesen» (Huber, 2009) und werden tagtäglich immer wieder «unmittelbar mit konkreten Ereignissen, Problemen, Vorfällen innerhalb ihrer Schule konfrontiert und haben pausenlos viele Entscheidungen im Einzelfall zu treffen» (Rosenbusch, 2013, p. 83). Aus der Schulleitungsforschung ist bekannt, dass «die pädagogische Steuerung von Schule durch die Schulleitung ein zentraler Faktor für die Qualität einer Schule ist» (Huber, 2013, p. 5). Empirisch lassen sich bis anhin aber lediglich indirekte Effekte für die Wirksamkeit von Schulleitungen finden (Pletsch, 2014, p. 18). Zu Rollen, Tätigkeitsspektrum und Handlungsbereichen gibt es bereits Untersuchungen (vgl. u.a. Warwas, 2012; Bartz, 2013; Huber et al., 2013; Windlinger & Hostettler, 2014). Dabei wurde auch der Zusammenhang zwischen Tätigkeitsvorlieben und Belastungserleben der Schulleitenden hergestellt, was einen ersten Einblick in den Alltag der Schulführung gibt. An diesem Punkt will die Masterarbeit ansetzen und der Frage nachgehen, welche subjektiven Überzeugungen und Haltungen das Führungshandeln von Schulleiter*innen beeinflussen.

Fragestellung

Die subjektiven Theorien von Schulleiter*innen über ihr eigenes Führungshandeln stehen im Fokus des Erkenntnisinteresses: Was denken Schulleiter*innen darüber, wodurch sie beim Führen beeinflusst werden? Welche Überzeugungen, Werte und Wahrnehmungen lenken sie? Folgende Haupt- und Unterfragen sollen untersucht werden:

1. **Welche subjektiven Theorien haben Schulleiter*innen (SL) von ihrer Führungstätigkeit?**
 - Wie beschreiben SL ihre Tätigkeit, ihren Alltag? Welche Muster ergeben sich daraus?
 - Welche (bewussten/unbewussten) subjektiven Theorien (inkl. Wissen, Werte- & Normensystem etc.) haben sie?
 - Beziehen sich die SL dabei auf wissenschaftliche Erkenntnisse? Auf welche?
2. **Welcher Bezug lässt sich innerhalb der gefundenen subjektiven Theorien und zu vorhandenen wissenschaftlichen Erkenntnissen herstellen?**

Zielpersonen

Schulleitungen der Volksschule (Kindergarten, Primar-/Sekundarstufe I) in der Schweiz.

Qualitatives Forschungsdesign

Untersucht werden soll eine Stichprobe von 10–15 Schulleiter*innen. Die Datenerhebung/-auswertung passiert in zwei zeitlich getrennten Schritten:

Datenerhebung: halbstrukturierte Einzelinterviews zur sprachlichen Erhebung der Innensicht der Forschungsteilnehmer*innen

Datenauswertung: visuelle Rekonstruktion der jeweiligen Innensicht in einem gemeinsamen Prozess (mittels Struktur-Legende-Technik).

Interpretation: Gegenüberstellung der einzelnen kommunikativ validierten subjektiven Theorien, Beschreibung möglicher Gemeinsamkeiten, Typenbildung, gegenüberstellender Vergleich mit Erkenntnissen der (Schul-)Führungsforschung

Explorative Validierung: In einem weiterführenden Projekt ausserhalb dieser Masterarbeit sollen die eroberten subjektiven Theorien durch Beobachtungen auf ihren Realitätsbezug überprüft werden.

Ablauf (Nov. 2018 – Juni 2019)

Nov.–Jan.	1. Termin: Interview vor Ort (ca. 45-60' pro Interview)
Jan.–März	2. Termin: Strukturlegedprozess vor Ort (ca. 45-60' pro Sitzung)
März/April	Datenauswertung & Verschriftlichung
Mai/Juni	Projektabschluss & Einreichung

Autor



Hansjürg Brauchli führt das Projekt als Abschluss seines Studiums Master Schulentwicklung durch (mehr [Infos](#)). Er arbeitete zwölf Jahre selber als Schulleiter und ist jetzt wissenschaftlicher Mitarbeiter an der PHZH. Hansjürg Brauchli ist verheiratet, hat zwei Kinder und wohnt in Winterthur. 2009 hat er an der PHZH das MAS-Studium «Bildungsmanagement» absolviert.

Kontakt: Weinbergstrasse 131, 8408 Winterthur, +41 79 107 77 93, hj.brauchli@bluewin.ch

Gutachterinnen

1. Prof. Dr. Katja Kansteiner, Pädagogische Hochschule Weingarten ([Info](#))
2. Prof. Dr. Marion Rogalla, Pädagogische Hochschule St. Gallen ([Info](#))

Zusammenfassung

Gesucht werden Schulleiter*innen der Volksschulstufe (Kindergarten, Primar, Sekundar I), die sich im Zeitraum November 2018 bis März 2019 an zwei Terminen für ein persönliches Leitfadenterview sowie für einen vertiefenden Strukturlegedprozess (Dauer: je ca. 45–60') bei ihnen vor Ort zur Verfügung stellen. Anmeldung via Doodlefrage: <https://doodle.com/poll/u9cvvpmmbrbvsgxa>

Das Projekt soll über die Masterarbeit hinaus durch Beobachtungen im Schulalltag ergänzt werden (vgl. explorative Validierung). Es ist wünschenswert, dass interessierte SL auch an dieser zusätzlichen Phase (im Zeitraum 2019–2021) teilnehmen könnten.

Hansjürg Brauchli
15. Oktober 2018

Internationale Bodenseehochschule IBH
Studium M.A. Schulentwicklung

Anhang 3 – Interviewleitfaden

Leitfaden für Interviews «Subjektive Theorien von Schulleitungen über ihr Führungshandeln»

Interviewnummer	Name → vorgestellte Interviewpartner/-innen	Ort	Datum	Dauer
0	NAME Vorname	Schule Name, Ort	DD.MM.YYYY	max. 60'

Vorbereitung + Einführung

- Befragte Person begrüssen und für die Teilnahme danken.
- **Um was geht es:** Für das Forschungsprojekt der M.A. Arbeit sollen subjektive Theorien von Schulleitungen über ihr Führungshandeln erhoben werden. Dies geschieht forschungsmethodisch in zwei Schritten: a) Erhebung der subjektiven Wissensbestände in einem Interview und b) gemeinsame visuelle Darstellung dieser Wissensbestände in einem gemeinsamen Struktur-lege-Prozess mit Hilfe vorbereiteter Kärtchen.
- **Ziel des Interviews:** Erhebung deiner persönlichen, subjektiven Wissensbestände zum deiner Führungstätigkeit als Schulleiter*in. Dabei geht es nicht darum, bekanntes Theoriewissen abzufragen, sondern deinen eigenen Einstellungen, Haltungen und Werten auf die Spur zu kommen. Es gibt als kein richtig und falsch! Lautes Denken ist absolut erwünscht und spannend für den Forschungsprozess.
- **Zeitraumen:** max. 60'
- **Sprache:** Das Interview wird zur Erleichterung der Transkription in Schriftsprache geführt.
- **Freiwilligkeit:** Wenn du eine Frage nicht beantworten kannst/willst, ist das selbstverständlich in Ordnung!
- **Vertraulichkeit:** Das Interview wird für die Verschriftlichung und Auswertung aufgezeichnet. Deine Angaben sind natürlich vertraulich. Deine Aussagen werden anonymisiert und nicht mit Namen veröffentlicht.
- **Einverständnis:** Einverständniserklärung mündlich erläutern und zur Unterzeichnung vorlegen: Datenschutz verlangt dies!
- **Fragen:** Hast du noch Fragen bevor wir starten?

Hinweis, dass jetzt Aufnahme gestartet wird. Einverständnis einholen! (Ich starte jetzt die Audioaufnahme. Ist das für Sie in Ordnung?)

AUFNAHME STARTEN!!!

M.A. Arbeit «Subjektive Theorien von Schulleitungen über ihr Führungsverhalten»
(Interviewleitfaden & Interviewprotokoll nach Vorlagen der Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW → www.schreiben.zentrumlesen.ch)

1

Interviewfragen (Schriftsprache!)

Nr.	HAUPTFRAGEN (hypothesen-ungerichtet)	MÖGLICHE DETAILLIERUNGS-/VERTIEFUNGSRAGEN (hypothesen-gerichtet* / hypothesen-ungerichtet** / Störfragen***)	Zielsetzung und theoretischer Hintergrund
1	FÜHRUNG ALS PHÄNOMEN: Was verstehst du unter Führung?*	<ul style="list-style-type: none"> – Welche Metapher würdest du für Führung verwenden?* – Woran orientiert sich dein Führungshandeln?* – Was macht Führung für dich erfolgreich?* – Wie stehen die Begriffe Führung und Leitung für dich zueinander?* – Wie stehen die Begriffe Führung, Leadership und Management für dich zueinander?* – Was hat für dich Führung mit Macht zu tun? – Inwiefern ist die Führung einer Schule für dich besonders?* – Was macht für dich erfolgreiche Schulführung aus?* – ***Störfragen situativ/assoziativ als Reaktion auf die Aussagen stellen! – ... 	Führung als Phänomen erfassen, Ereignisschemata nach Panetta (2016), den Begriff Führung schärfen & abgrenzen
2	FÜHRUNGSPERSON: Wie würdest du eine/n <u>ideale/n</u> Schulleiter*in beschreiben, welche Eigenschaften hätte sie/er?*	<ul style="list-style-type: none"> – Welche Metapher würdest du für eine ideale Schulleitungsperson benutzen?* – Wie würdest du eine/n <u>nicht ideale/n</u> Schulleiter*in beschreiben? Metapher?* – Gibt es Vorbilder, die du als <u>ideale/n</u> Schulleiter*in bezeichnen würdest? Aus welchem Grund? Beschreibe! – Was hältst du von folgender Aussage!: Was hätst du davon? – Was braucht ein*e Schulleiter*in für Eigenschaften? Weshalb? – ***Störfragen situativ/assoziativ als Reaktion auf die Aussagen stellen! – ... 	Personenschemata nach Panetta (2016), Eigenschaften der Führungsperson erfassen
3	MITARBEITENDE: Wie würdest du eine*n <u>ideale/n</u> Mitarbeiter*in beschreiben?*	<ul style="list-style-type: none"> – Was wünschen sich Mitarbeitende von ihren Schulleiter*innen?* – Was ist dir an deinen Mitarbeitenden besonders wichtig?* – ***Störfragen situativ/assoziativ als Reaktion auf die Aussagen stellen! – ... 	Personenschemata nach Panetta (2016), Perspektivenwechsel von der Führungsperson auf die Geführten

M.A. Arbeit «Subjektive Theorien von Schulleitungen über ihr Führungsverhalten»
(Interviewleitfaden & Interviewprotokoll nach Vorlagen der Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW → www.schreiben.zentrumlesen.ch)

2

4	ICH ALS FÜHRUNGSPERSON: Wie würdest du deinen Führungsstil beschreiben?*	<ul style="list-style-type: none"> – Welche Erwartungen hast du als Schulleiter*in an deine Mitarbeitenden?* – Beschreibe bitte eine*n Mitarbeiter*in, der/die ideal zu dir passt.** – Wie würden deine Mitarbeitenden deinen Führungsstil beschreiben?* – ***Störfragen situativ/assoziativ als Reaktion auf die Aussagen stellen! – ... 	Selbstschemata nach Panetta (2016), Interviewte*r selber als Führungsperson im Fokus
5	FÜHRUNGSHANDELN: Bitte erzähle mir je ein Beispiel für ein besonders gutes/schlechtes Erlebnis, das du als Schulleiter*in gehabt hast.	<ul style="list-style-type: none"> – Was war in diesen Situationen besonders typisch für dein Handeln?* – Was würden deine Mitarbeitenden erzählen, wenn ich sie nach deinem typischem Verhalten als Schulleiter*in fragen würde?* – ***Störfragen situativ/assoziativ als Reaktion auf die Aussagen stellen! – ... 	Konkretisierung der vorhergehenden Fragenkategorie (Ich als Führungsperson), Beispiele für konkretes Verhalten (können allenfalls für explanative Validierung genutzt werden),
6	FÜHRUNG IN DER THEORIE: Ich lege dir drei Aussagen zu Führung vor, die sich in der Literatur finden. Bitte nimm Stellung dazu.	<ul style="list-style-type: none"> – «Führungserfolg ist (ausschliesslich) abhängig von Persönlichkeitseigenschaften der Führungsperson.»¹ – «Erfolgreiche Führung hängt vom richtigen Führungsstil und vom idealen Führungsverhalten ab.»² – «Für jede Führungssituation ist ein spezifischer Führungsstil erforderlich.»³ – ***Störfragen situativ/assoziativ als Reaktion auf die Aussagen stellen! → nicht konfrontativ, TN soll nicht das Gefühl von richtig/falsch erhalten – ... 	Haltung zu klassischen Führungstheorien (Eigenschafts-, Verhaltens-, Situationstheorie) zu erfahren ¹ nach Lieber (2017, p. 66ff.) ² nach Lieber (2017, p. 69ff.) ³ nach Lieber (2017, p. 73ff.)
7	Was möchtest du zum Thema noch ergänzen oder verstärken, das dir wichtig ist?		

Nachbereitung (Postskriptum)

- Besonderheiten der Befragungssituation und persönlichen Eindruck von der befragten Person nach dem Interview auf Protokoll festhalten

Material Interview

- 2 Aufnahmegeräte (1. iPhone / 2. iPad mit Apple Pencil)
- Ersatzbatterie (Powerbank) mit 2 Ladekabeln für iPhone/iPad
- Interviewleitfaden mit Interview-Protokoll (auf iPad)
- Kopien Einwilligungserklärung
- Kopien Interviewleitfaden & Interview-Protokoll (als Backup)

Erwähnte Literatur

- Lieber, Bernd (2017). Personalführung – leicht verständlich. 3., überarbeitete Auflage. München/Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Panetta, Daniel (2017). Hochsensibilität und Leadership: Subjektive Führungstheorien hochsensibler Führungskräfte. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

M.A. Arbeit «Subjektive Theorien von Schulleitungen über ihr Führungsverhalten» (Interviewleitfaden & Interviewprotokoll nach Vorlagen der Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW → www.schreiben.zentrumlesen.ch)

3

Postskriptum: Interview-Protokollbogen

Möglichst direkt nach dem Interview ausfüllen!

1. Ort, Räumlichkeit: evtl. Angaben zum Kontaktweg	4. Stichworte zur personalen Beziehung
2. Teilnahmemotivation: (falls nicht im Interview erfragt)	5. Interaktion im Interview
3. Interviewatmosphäre	6. Schwierige Passagen

M.A. Arbeit «Subjektive Theorien von Schulleitungen über ihr Führungsverhalten» (Interviewleitfaden & Interviewprotokoll nach Vorlagen der Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW → www.schreiben.zentrumlesen.ch)

4

«Führungserfolg ist abhängig
von Persönlichkeitseigenschaften
der Führungsperson.»

«Erfolgreiche Führung hängt
vom richtigen Führungsstil und
vom idealen Führungsverhalten ab.»

«Für jede Führungssituation
ist ein spezifischer Führungsstil
erforderlich.»

Anhang 4 – Einwilligungserklärung & Personendaten

Einwilligungserklärung & Personendaten

zur Erhebung und Verarbeitung personenbezogener Interviewdaten

Forschungsprojekt	«Subjektive Theorien von Schulleitungen über ihr Führungshandeln»
Durchführende Institution	Studium M.A. Schulentwicklung (Patronat Internationale Bodenseehochschule IBH)
Projektleitung & Interviewer	Hansjürg Brauchli, Winterthur
Beschreibung des Forschungsprojekts	(siehe Factsheet → Beilage)

Mir wurde erklärt, dass meine Interviewaussagen im genannten Forschungsprojekt mit einem Aufnahme-gerät aufgezeichnet und in Schriftform gebracht werden. Für die weitere wissenschaftliche Auswertung des Interviewtextes werden alle Angaben, die zu meiner Identifizierung führen könnten, verändert oder aus dem Text entfernt. Mir wird versichert, dass meine Interviewaussagen nur in Ausschnitten zitiert werden. Das bedeutet, dass das gesamte Interview nicht veröffentlicht werden darf. Damit soll erreicht werden, dass ich auch durch die Reihenfolge und Kombination meiner erzählten Ereignisse im gesamten Interview nicht für Dritte erkennbar werde.

Mir ist bewusst, dass die Teilnahme am Interview freiwillig ist und ich mein Einverständnis dazu jederzeit ohne Begründung und ohne Nachteile zurückziehen kann. Ebenso kann ich einer Speicherung meiner Daten jederzeit widersprechen und deren Löschung verlangen.

Ich bin damit einverstanden, im besprochenen Forschungsprojekt ein Interview zu geben:

Ja / Nein

Vor-/Nachname (in Druckschrift)	
Ort & Datum	
Unterschrift	

Für die forschungsmethodische Auswertung helfen folgende (freiwilligen) Angaben beim Vergleich der erhobenen Subjektiven Theorien:

Alter:		Anz. Dienstjahre als SL:		... davon an der aktuellen Schule:	
Grösse der Schule	Anzahl Klassen:	Schüler*innen:		direkt unterstellte MA:	
Aktueller Beschäftigungsgrad (in %)		Eigenes Unterrichtspensum als SL? Umfang?		<input type="checkbox"/> Ja/ <input type="checkbox"/> Nein	Anz. Lektionen:
Absolvierte führungsbezogene Ausbildungen (Bitte zutreffende ankreuzen & weitere notieren). <input type="checkbox"/> Schulleitungsausbildung (nicht EDK-zertifiziert) <input type="checkbox"/> Schulleitungsausbildung (EDK-zertifiziert, CAS) <input type="checkbox"/> weitere CAS (Titel/Hochschule):		<input type="checkbox"/> MAS Bildungsmanagement PHZH <input type="checkbox"/> MAS Bildungsinnovation PHZH <input type="checkbox"/> weitere MAS (Titel/Hochschule) <input type="checkbox"/> weitere (offen)			

Hansjürg Brauchli
2. November 2018

Internationale Bodenseehochschule IBH
Studium M.A. Schulentwicklung

Anhang 5 – Anhänge auf dem digitalen Datenträger

- Anhänge (nach Fallnummerierung #01–#016)
 - 01 – Audioaufnahmen (Aufnahmen aller Interviews)
 - 02 – Transkripte (Transkripte aller Interviews)
 - 03 – Inhaltskarten SLT (Inhaltskarten für Strukturlegetherfahren)
 - 04 – Strukturlegebilder (Ergebnisse der Strukturlegetherfahren)
 - 05 – Einverständniserklärungen (handschriftlich ausgefüllt)

9 Literaturverzeichnis

- Anderegg, N. (2017). *Leadership for Learning: Schulleitungshandeln als Netzwerkarbeit im Dienste des Lernens. Präsentation an der 10. Jahrestagung der DGfE-Kommission Organisationspädagogik «Organisation und Netzwerke», 23./24. Februar 2017.* Universität Hildesheim.
- Asbrand, B. (2009). Qualitative Schulforschung. In S. Blömeke, T. Bohl, L. Haag, G. Lang-Wojtasik, & W. Sacher (Eds.), *Handbuch Schule: Theorie – Organisation – Entwicklung* (pp. p. 134-141). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bartz, A. (2013). Rolle und Selbstverständnis von Schulleitung. In S. G. Huber (Ed.), *Handbuch Führungskräfteentwicklung* (pp. 318–332). Köln: Carl Link.
- Baur, N., & Blasius, J. (2014). *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Berger, P. (2018). *Praxiswissen Führung. Grundlagen - Reflexion - Haltung*. Hamburg: Springer Gabler.
- Birrer, R. (2015, 17.05.2015). Vom Pädagogen zum Manager. *Tages-Anzeiger*. Retrieved from <https://www.tagesanzeiger.ch/schweiz/standard/Vom-Paedagogen-zum-Manager-/story/14699482>
- Blake, R. R., & Mouton, J. S. (1978). *The new managerial Grid strategic new insights into a proven system for increasing organization productivity and individual effectiveness*. Houston/TX: Gulf publishing Company.
- Bonsen, M. (2016). Schulleitung und Führung in der Schule. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Eds.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (Vol. 7, pp. 301–323). Wiesbaden: Springer-Verlag.
- Bonsen, M. (2018). School leadership revisited: Zur Entwicklung einer konzeptionellen Grundlegung pädagogisch wirksamer Schulleitung. In K. Mäder & E. Stäuble (Eds.), *Wirken statt blockieren. Führung in Bildung und Schule*. (pp. 27–38). Bern: Hogrefe Verlag.
- Bortz, J., & Döring, N. (2006). Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. *Springer-Lehrbuch*. Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- Buchen, H., & Rolff, H.-G. n. (2016). Zur Einführung: Leitung als Trias von Führung, Management und Steuerung. In H. Buchen & H.-G. n. Rolff (Eds.), *Professionswissen Schulleitung* (pp. 3–10). Weinheim, Basel: Beltz-Verlag.
- Donzé, R. (2017, 13.08.2017). Lehrer wollen Test für Schulleiter. *NZZ am Sonntag*. Retrieved from <https://nzzas.nzz.ch/schweiz/lehrer-wollen-test-fuer-schulleiter-ld.1310504>
- Döring, N., Bortz, J. r., & Pöschl, S. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften mit ... 167 Tab* (5. vollst. überarb., aktualisierte und erw. Aufl. ed.). Berlin Heidelberg: Springer.
- Dubs, R. (2015). *Die Führung einer Schule: Leadership und Management*. Zürich: Franz Steiner Verlag.
- Endres, S. (2018). *Relationale Führung: Vom Leader zum Leadership. Referat an der Pädagogischen Hochschule Zürich am 30. Mai 2018 (nicht publiziert)*.
- Fend, H. (1986). «Gute Schulen – schlechte Schulen». Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. *Die deutsche Schule*, 78(3), 275-293.
- Fend, H. (2008). *Schule gestalten: Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Frey, D., & Schmalzried, L. (2013). *Philosophie der Führung. Gute Führung lernen von Kant, Aristoteles, Popper & Co*. Berlin: Springer.
- Fullan, M. (2014). *The Principal. Three keys to maximizing impact* (1st edition. ed.). Indianapolis, IN: John Wiley and Sons.
- Gather Thurler, M. (2014). Zur Philosophie und Empirie der Führung. *Journal für Schulentwicklung*, 2/2014(18. Jahrgang), 7–14.

- Girnat, B. (2017). *Individuelle Curricula über den Geometrieunterricht. Eine Analyse von Lehrervorstellungen in den beiden Sekundarstufen*. [1. Aufl.]. (Dissertation, Universität Kassel, 2016.), Wiesbaden.
- Groeben, N., & Scheele, B. (2000). Dialog-Konsens-Methodik im Forschungsprogramm Subjektive Theorien [9 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 1(2), Art. 10.
- Groeben, N., & Scheele, B. (2018). Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Zur Psychologie des reflexiven Subjekts. In G. Mey, Mruck, K. (Ed.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (pp. 151-165). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Groeben, N., Wahl, D., Schlee, J., & Scheele, B. (1988). *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*. Tübingen: Francke.
- Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, 49(2), 125-142.
- Harris, A., & Spillane, J. (2008). Distributed leadership through the looking glass. *Management in Education*, 22(1), 31-34.
- Hersey, P., & Blanchard, K. H. (1972). *Management of organizational behavior; utilizing human resources* (2d ed.). Englewood Cliffs, N.J.,: Prentice-Hall.
- Hohberg, I. (2015). *Arbeitszufriedenheit und Beanspruchung von Grundschulleitungen: eine empirische Studie in NRW*. Wiesbaden: Springer VS.
- Huber, S. G. (2006). Kooperative Führung in der Schule: Entlastung oder Entmachtung von Schulleitung? In *PraxisWissen Schulleitung* (20.11) (pp. 1–8). München: Wolters Kluwer.
- Huber, S. G. (2013a). Kooperative Führung. In S. G. Huber (Ed.), *Führungskräfteentwicklung: Grundlagen und Handreichung zur Qualifizierung und Personalentwicklung im Schulsystem. Band 4*. Köln: Wolters Kluwer Deutschland GmbH.
- Huber, S. G. (2013b). Qualität und Entwicklung von Schule: Die Rolle von schulischen Führungskräften. In S. G. Huber (Ed.), *Handbuch Führungskräfteentwicklung* (pp. 5–11). Köln: Carl Link.
- Huber, S. G., Wolfgramm, C., & Kilic, S. (2013). Vorlieben und Belastungen im Schulleitungshandeln: Ausgewählte Ergebnisse aus der Schulleitungsstudie 2011/2012 in Deutschland, Österreich, Liechtenstein und der Schweiz. In S. G. Huber (Ed.), *Jahrbuch Schulleitung 2013* (pp. 259-271). Köln: Wolters Kluwer.
- Kaehler, B. (2017). *Komplementäre Führung ein praxiserprobtes Modell der Personalführung in Organisationen* (2., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage ed.).
- Kähler, B. (2014). *Komplementäre Führung. Ein praxiserprobtes Modell der organisationalen Führung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Kindermann, K. (2018). Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien in (Grund-)Schulpädagogik und Fachdidaktiken. In S. e. a. Miller (Ed.), *Profession und Disziplin* (pp. 164-170). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Kirtman, L., & Fullan, M. (2016). *Leadership : key competencies for whole-system change*. Bloomington, IN: Solution Tree Press.
- Kotter, J. P. (1990). *A force for change. How leadership differs from management*. New York, London: Free Press, Collier Macmillan.
- Krummenacher, J. (2019, 22.06.2019). An den Schulen lebt der Filz. *Neue Zürcher Zeitung*, pp. 14-15.
- Lamnek, S., & Krell, C. (2016). *Qualitative Sozialforschung. Mit Online-Material*. 6., überarbeitete Auflage. Weinheim; Basel: Beltz.
- Lang, R., & Rybnikova, I. (2014). *Aktuelle Führungstheorien und -konzepte*. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Lieber, B. (2017). *Personalführung: ... leicht verständlich!* : UTB GmbH.
- Lippmann, E., Pfister, A., & Jörg, U. (2019). *Handbuch Angewandte Psychologie für Führungskräfte Führungskompetenz und Führungswissen* (5., vollst. überarb. Aufl. 2019 ed.). Berlin: Springer.

- MacBeath, J. (2003). The alphabet soup of leadership. *Leadership for Learning. The Cambridge Network., Number 2.*
- MacBeath, J., & Dempster, N. (2009). *Connecting leadership and learning : principles for practice.* London ; New York: Routledge.
- Mey, G., & Mruck, K. (2010). *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (Living reference work, continuously updated edition ed.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, Springer Fachmedien GmbH.
- Northouse, P. G. (2018). *Introduction to leadership : concepts and practice* (Fourth edition. ed.). Los Angeles: SAGE.
- OECD. (2016). *School Leadership for Learning: Insights from TALIS 2013.* Paris: TALIS, OECD Publishing
- Omer, H., & von Schlippe, A. (2016). *Stärke statt Macht: Neue Autorität in Familie, Schule und Gemeinde.* Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Pietsch, M. (2014). Was wissen wir über wirksame Schulleitungen? Eine Zusammenschau und praxisorientierte Einordnung von Best-Evidence-Forschungsbefunden der letzten zehn Jahre. *Journal für Schulentwicklung, 2/2014*(18. Jahrgang), 15–23.
- Reichwald, R., & Bastian, C. (1999). Führung von Mitarbeitern in verteilten Organisationen. Ergebnisse explorativer Forschung. In A. Egger, O. Grün, & R. Moser (Eds.), *Managementinstrumente und Konzepte: Entstehung, Verbreitung und Bedeutung für die BWL* (pp. 141-162). Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag.
- Riedel, J. (2003). *Coaching für Führungskräfte. Erklärungsmodell und Fallstudien.* (Diss , Techn Univ Berlin, 2003), Deutscher Universitäts-Verlag, Wiesbaden.
- Rosenbusch, H. S. (2005). *Organisationspädagogik der Schule Grundlagen pädagogischen Führungshandelns.* München: Luchterhand.
- Schmerbauch, A. (2017). *Schulleitung und Schulsteuerung Zwischen Ansprüchen der Profession, ökonomischen Interessen und Reformbestrebungen.* Wiesbaden: Springer VS.
- Schweizer, K., & Horn, M. (2015). Struktur-lege-Technik (SLT) – eine Dialog-Konsens-Methode zur Erfassung subjektiver Theorien von Lehrerinnen und Lehrern. In A. Budke, Kuckuck, Miriam (Ed.), *Geographiedidaktische Forschungsmethoden* (pp. 66-85). Berlin, Münster, Wien, Zürich, London: Lit-Verlag.
- Tannenbaum, R., & Schmidt, W. H. (1973). How to Choose a Leadership Pattern. *Harvard Business Review, May-June 1973*(No. 73311), 1–12.
- Tannenbaum, R., & Schmidt, W. H. (2008). *How to Choose a Leadership Pattern.* Boston, Mass.: Harvard Business Press.
- Townsend, T., & MacBeath, J. E. C. (2011). *International handbook of leadership for learning.* Dordrecht ; London: Springer.
- Völschow, Y. (2016). Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien (FST) als Grundlage für organisationspädagogische Forschung und Praxis am Beispiel der Organisation Schule. In A. Schröer, Göhlich, M., Weber, S. M (Ed.), *Organisation und Theorie* (pp. 23-31). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Wagner, C. (2011). *Führung und Qualitätsmanagement in beruflichen Schulen: Triangulative Fallstudien zum Führungsverständnis und Führungshandeln einzelschulischer Führungskräfte:* Peter Lang.
- Warwas, J. (2012). *Berufliches Selbstverständnis, Beanspruchung und Bewältigung in der Schulleitung.* (Zugl. Bamberg, Univ., Diss., 2011.), Wiesbaden.
- Weidemann, D. (2007). Strukturlegeverfahren. In J. Straub, Weidemann, Arne und Weidemann, Doris (Ed.), *Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kompetenz: Grundbegriffe – Theorien – Anwendungsfelder* (pp. 358-364).
- Wildenmann, B. (2009). *Professionell führen Empowerment für Manager, die mit weniger Mitarbeitern mehr leisten* (7., akt. Aufl. ed.). Köln: Luchterhand.
- Windlinger, R., & Hostettler, U. (2014). *Schulleitungshandeln im Kontext zum Stand der geleiteten Schulen im Kanton Bern aus der Perspektive der Schulleitenden, der Lehrpersonen und der Kollegien.* Bern: hep.

- Winterthur, S. (2019). *Einwohnerinnen und Einwohner nach Jahr, Staatsangehörigkeit und Geburtsstaat*. Winterthur: Stadt Winterthur
- Wunderer, R. (2011). *Führung und Zusammenarbeit eine unternehmerische Führungslehre* (9., neu bearb. Aufl. ed.). Köln: Luchterhand.

Eigenständigkeitserklärung

Hiermit versichere ich, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig verfasst, keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt und alle wörtlich oder sinngemäss übernommenen Textstellen als solche kenntlich gemacht habe.

Winterthur, 19. Juli 2019

Hansjürg Brauchli